

Marit Pettersen Hongset

# "Alle sammen her er engasjerte i hverandre"

En kvalitativ studie av fire ungdommers erfaringer med  
veiledning på Jobbhuset

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Trondheim, Mai 2016

Veileder: Ottar Ness

Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet  
Fakultet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse  
Institutt for Pedagogikk og Livslang Læring





## Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt hvordan ungdommer beskriver sine erfaringer med veiledning på Jobbhuset i Trondheim. Jobbhuset er et tiltak for ungdom mellom 18 og 25 år som står utenfor skole- eller arbeidsliv. Tiltaket har fått mye oppmerksomhet på landsbasis, og har blitt dratt frem som et eksempel som andre tiltak for ungdom kan se til. Basert på dette ønsket jeg å belyse ungdommenes egne erfaringer med tiltaket, da kunnskap om dette kan bidra med verdifull informasjon både for utformingen av tiltak og for rådgivningsfeltet generelt.

Det ble brukt kvalitative intervjuer med fire ungdommer på Jobbhuset for å danne datamaterialet. Deretter ble fire kategorier analysert frem gjennom en temabasert analyse, som fikk navn fra ungdommenes beskrivelser: "de bryr seg virkelig om hver enkelt av oss" og "de snakker med oss som om vi er på samme nivå" belyser underproblemstillingen *hvordan beskriver ungdommene sin erfaring med veilederne?*. "Alle sammen her er engasjerte i hverandre" og "her er det ingen som dømmer" belyser underproblemstillingen *hvordan beskriver ungdommene sin erfaring med gruppa?*

I drøftingen ble funnene tolket og diskutert opp mot teori, med mål om å belyse hvilken betydning erfaringene har for ungdommene på Jobbhuset. Oppgavens teorigrunnlag er innenfor den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen i rådgivningsvitenskapen. Funnene belyses med teori om gode hjelperelasjoner, med fokus på Rogers' personsentrerte teori samt teori om å danne relasjoner med ungdom. I tillegg belyses funnene med teori om gruppeprosesser, samt selvbestemmelsesteori.

Sentrale poeng i drøftingen er at både relasjonen til veilederne og erfaringer med gruppa synes å være betydningsfulle for ungdommene. Ungdommene syntes å erfare relasjonen til veilederne som empatisk, aksepterende og likeverdig. I gruppa var det betydningsfullt å møte andre i samme situasjon, og å hjelpe hverandre. Gruppa syntes å være aksepterende, samt at den kunne bidra til å møte grunnleggende menneskelige behov. Basert på funnene vil det være viktig å fremme en hjelperelasjon i tråd med den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen i møte med ungdom, samt at grupper synes å bidra med betydningsfulle terapeutiske faktorer som sjelden er tilstede i individuell veiledning.



# Takk!

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene fra Jobbhuset som delte sine erfaringer med meg. Det var utrolig interessant og lærerikt å snakke med dere! I tillegg vil jeg takke NAV Sør-Trøndelag og Jobbhuset Sør for at dere var positive til prosjektet, hjalp meg med rekruttering av informanter, samt bidro med informasjon og innspill.

Takk til veileder Ottar Ness for oppmuntringer og kommentarer på oppgaven, du har vært en god støtte!

Til slutt vil jeg takke hele klassen for fine samtaler, tilbakemeldinger på oppgaven og mye latter - jeg kan ikke se for meg en finere gjeng enn rådgivningsklassen å ha rundt seg under arbeidet med en masteroppgave!

Marit Pettersen Hongset

Trondheim, Mai 2016



# Innhold

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	1
1.2	PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	1
1.3	BEGREPSAVKLARINGER .....	2
1.3.1	<i>Erfaring</i> .....	2
1.3.2	<i>Ungdom</i> .....	2
1.3.3	<i>Veiledning, veileder og veisøker</i> .....	3
1.4	PRESENTASJON AV JOBBHUSET .....	4
1.5	DISPOSISJON FOR OPPGAVEN .....	4
<b>2</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>5</b>
2.1	DEN HUMANISTISK-EKSISTENSIALISTISKE TRADISJONEN .....	5
2.2	RELASJONENS BETYDNING .....	6
2.2.1	<i>Personsentrert teori</i> .....	6
2.2.2	<i>Terapeutisk allianse</i> .....	8
2.2.3	<i>Å danne en relasjon med ungdom</i> .....	8
2.3	GRUPPEVEILEDNING .....	10
2.3.1	<i>Altruisme</i> .....	11
2.3.2	<i>Universalitet</i> .....	11
2.3.3	<i>Samhørighet</i> .....	12
2.4	SELVBESTEMMELSESTEORI .....	12
2.5	TIDLIGERE FORSKNING PÅ TILTAK FOR UNGDOM TILKNYTTET NAV.....	14
<b>3</b>	<b>METODE.....</b>	<b>17</b>
3.1	KVALITATIV METODE .....	17
3.1.1	<i>Vitenskapsteori</i> .....	17
3.2	INTERVJU SOM DATAINNSAMLINGSMETODE .....	19
3.2.1	<i>Å intervju ungdom</i> .....	20
3.3	UTVALG OG REKRUTTERING .....	20
3.4	GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	21
3.5	TRANSKRIBERING .....	23
3.6	ANALYSE.....	23
3.7	STUDIENS KVALITET .....	25
3.8	ETISKE REFLEKSJONER.....	26
3.9	FORSKERROLLEN OG MIN FORFORSTÅELSE .....	27
<b>4</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN .....</b>	<b>29</b>
4.1	UNGDOMMENES ERFARING MED VEILEDERNE .....	29
4.1.1	<i>"De bryr seg virkelig om hver enkelt av oss"</i> .....	29
4.1.2	<i>"De snakker med oss som om vi er på samme nivå"</i> .....	32
4.2	UNGDOMMENES ERFARING MED Å VÆRE I GRUPPE .....	35
4.2.1	<i>"Her er det ingen som dømmer"</i> .....	36
4.2.2	<i>"Alle sammen her er engasjerte i hverandre"</i> .....	38

<b>5</b>	<b>DRØFTING</b> .....	<b>41</b>
5.1	BETYDNINGEN AV RELASJONEN TIL VEILEDER .....	41
5.1.1	<i>En empatisk relasjon</i> .....	41
5.1.2	<i>En aksepterende relasjon</i> .....	42
5.1.3	<i>Kommunikasjon som skaper en forbindelse</i> .....	43
5.1.4	<i>Likeverdig relasjon</i> .....	44
5.2	BETYDNINGEN AV GRUPPEPROSESSER.....	45
5.2.1	<i>Å møte noen i samme situasjon</i> .....	46
5.2.2	<i>En aksepterende gruppe</i> .....	46
5.2.3	<i>Å hjelpe hverandre</i> .....	48
5.2.4	<i>En gruppe som dekker grunnleggende behov</i> .....	49
5.3	POSITIVE ERFARINGER? .....	51
5.4	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS.....	52
5.5	STUDIENS BEGRENSNINGER OG FREMTIDIG FORSKNING .....	53
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER</b> .....	<b>55</b>
<b>7</b>	<b>REFERANSER</b> .....	<b>57</b>
	<b>VEDLEGG 1: TILBAKEMELDING NSD</b> .....	<b>1</b>
	<b>VEDLEGG 2: FREMLEGGINGSVURDERING REK</b> .....	<b>3</b>
	<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA</b> .....	<b>5</b>
	<b>VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>7</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det kan jo hende at du er skjøvet ut fordi du er rett og slett ikke er sosial og du greier ikke å ta kontakt med folk og sånne ting, og dette er jo en arena hvor det er muligheter, å kunne prøve på nytt på en måte da, å være sammen med andre og å prøve å jobbe sammen med andre. [...] Så det er en annen positiv ting som kommer av det, som ikke nødvendigvis handler om å få jobb.

Dette sitatet er fra en av ungdommene jeg snakket med i arbeidet med denne studien. "Anders" forklarer mye av bakgrunnen for valg av tema, da han snakker om positive aspekter ved å delta på et attføringstiltak for ungdom *som ikke nødvendigvis handler om å få jobb*. Jeg har inntrykk av at slike tiltak kan bety mer for ungdommene enn det uttalte målet. Selv om tiltakene kan vise til gode resultater ved at mange deltakere går ut i jobb eller skole, hva er det som er av betydning for ungdommene selv? På bakgrunn av dette, i tillegg til en interesse for ungdom og utfordringene som ofte følger dette stadiet i livet, ville jeg bruke masteroppgaven på å undersøke hvordan ungdommer i slike tiltak beskriver sine erfaringer.

Gjennom masterstudiet i rådgivningsvitenskap har jeg lært mye om hva som er viktig i en rådgivningsprosess, og ofte er det relasjonen mellom den som hjelper og den som søker hjelp som er av betydning for vekst og utvikling. Jeg lurte derfor på hvordan ungdommene erfarer relasjonen til veilederne og de andre ungdommene i tiltaket.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Ungdom er på et stadium i utviklingen som skiller seg fra barndom og voksentida (Coleman, 2010; Watson & Lemon, 2011). På bakgrunn av dette er det enighet om at ungdom krever noe annet enn barn eller voksne i en rådgivningssituasjon (Bryant-Jefferies, 2004; Geldard & Geldard, 2011; Westergaard, 2013). I Norge eksisterer det mange rådgivningstilbud som rettes spesielt mot ungdom, blant annet tiltak for ungdom som har falt utenfor utdannings- eller arbeidslivet (Rambøll, 2009). Et av disse tiltakene er Jobbhuset i Trondheim, som er et attføringstiltak for ungdom mellom 18 og 25 år. Dette tiltaket har fått mye oppmerksomhet, da NAV melder om gode resultater (NAV, 2015; Ose, Mordal, & Mandal, 2014).

Jobbhuset har blitt trukket fram som et eksempel som kan brukes i arbeidet med at "flere unge blir formidlingsklare eller motivert for skole og utdanning" (Ose et al., 2014, s. 15). På bakgrunn av dette synes jeg det er interessant å undersøke hvordan ungdommene erfarer å delta på Jobbhuset gjennom deres egne beskrivelser. Kunnskap om dette kan bidra til at både Jobbhuset og andre tiltak for ungdom kan bygge sin praksis på det ungdommene beskriver

som betydningsfullt for dem. I tillegg kan studien bidra med verdifull informasjon til rådgivningsfeltet, da jeg vil diskutere funnene opp mot teori om rådgivning. Basert på dette, vil jeg videre i oppgaven belyse følgende problemstilling:

*Hvordan beskriver ungdom sin erfaring med veiledning på Jobbhuset?*

Jeg vil begrense oppgaven ved å konsentrere meg om relasjonen mellom veileder og veisøker, som er et sentralt aspekt innenfor humanistisk-eksistensialistisk rådgivning. Denne tradisjonen danner det teoretiske bakteppet for hele studien. Valget om å fokusere på relasjonen tar jeg på bakgrunn av at det i stor grad er enighet i litteraturen om at en god relasjon mellom veileder og veisøker er viktig for utfallet, uansett hvilket perspektiv man ser rådgivning eller veiledning fra (Bryant-Jefferies, 2004; Ivey, Ivey, & D'Andrea, 2012; Sharry, 2003). Etter jeg hadde gjennomført intervjuene valgte jeg å inkludere ungdommenes erfaringer med å være i gruppa på Jobbhuset, ettersom relasjonene i gruppa syntes å være vel så betydningsfulle som relasjonen til veileder for ungdommene. To underproblemstillinger ble derfor inkludert, som bidrar til å avgrense den overordnede problemstillingen:

1. *Hvordan beskriver ungdom sin erfaring med veilederne på Jobbhuset?*
2. *Hvordan beskriver ungdom sin erfaring med gruppa på Jobbhuset?*

Underproblemstillingene vil bli belyst i funnkapittelet, hvor jeg presenterer hvordan ungdommene beskriver sin erfaring på Jobbhuset. I drøftingen vil jeg igjen trekke inn disse som overordnede tema når jeg diskuterer hvilken betydning relasjonen til veilederne og gruppeprosessene har for ungdommene.

## **1.3 Begrepsavklaringer**

### **1.3.1 Erfaring**

Jeg har valgt å bruke begrepet *erfaring* i problemstillingen. Sammenlignet med begrepet opplevelse, oppfatter jeg det som at erfaring henviser til større grad av refleksjon og tolkning, og dermed et aktivt individ. På denne måten er erfaring noe vi *gjør* heller enn noe vi *har* (Austgard, 2004).

### **1.3.2 Ungdom**

Ettersom ungdomstida har blitt utvidet de siste tiårene, kan det være vanskelig å snakke om ungdom som én gruppe mennesker, eller som ett stadium i utviklingen (Coleman, 2010). Ungdommene på Jobbhuset er mellom 18 og 25 år og dermed i overgangen mellom ungdoms-

og voksenlivet. Litteraturen jeg bruker, henviser til ungdom generelt (*adolescents*), eller unge voksne. I denne oppgaven vil jeg omtale deltakerne på Jobbhuset og de som har deltatt i denne studien som *ungdommene*. Noen ganger refererer jeg til dem som *informantene*, når det er hensiktsmessig å skille informantene fra resten av gruppa.

### **1.3.3 Veiledning, veileder og veisøker**

Selv om rådgivning, veiledning og terapi kan ses på som ulike fagfelt med til dels ulike mål, går de ofte over i hverandre og det kan være vanskelig å trekke skillelinjer mellom dem (Kvalsund, 2005; Tveiten, 2013). Kvalsund (2005) argumenterer for at ulike syn på fagfeltene kommer an på hvilken teori som anvendes, og ettersom denne studien tar utgangspunkt i et humanistisk-eksistensialistisk perspektiv er teorigrunnlaget bak litteraturen om rådgivning, veiledning og terapi sammenfallende. I tillegg er det visse faktorer som er felles på tvers av ulike teoretiske perspektiv, som blant annet omhandler det å skape gode hjelperelasjoner (Kvalsund & Fikse, 2015). Ettersom denne studien har fokus på nettopp relasjoner, vil jeg argumentere for at det er hensiktsmessig å se helhetlig på teorigrunnlaget heller enn å skape skillelinjer mellom fagfeltene. Derfor vil teori og forskning som trekkes inn i denne oppgaven være hentet fra både humanistisk-eksistensialistisk rådgivning, veiledning og terapi.

Selv om veiledning ikke er terapi, kan veiledning være terapeutisk (Kvalsund, 2005). I terapien er fokuset ofte på behandling, men type behandling avhenger av teoretiske tilnærminger. Innenfor det humanistisk-eksistensialistiske perspektivet ligner behandlerrollen i terapi på veiledning. Carl Rogers, som befinner seg innenfor dette perspektivet, definerer veilederens rolle som terapeutisk (Tveiten, 2013). På denne måten bruker jeg teori fra terapifeltet, men ser det fra et veiledningsperspektiv hvor fokuset ikke er på behandling av et problem. Når jeg snakker om terapeutiske utfall henviser det derfor ikke til målet med veiledning, men at veiledningen kan oppleves som terapeutisk for veisøker.

Jeg velger å bruke begrepet *veileder* gjennom hele oppgaven om den som er hjelperen i hjelperelasjonen, da dette er begrepet som ble brukt på Jobbhuset og dermed i intervjumaterialet. I teorikapittelet bruker jeg veileder også hvor litteraturen bruker rådgiver (*counselor*) eller terapeut (*therapist/ psychotherapist*). Det samme gjelder begrepet veiledning, hvor litteraturen også bruker rådgivning (*counseling*) og terapi (*therapy/psychotherapy*). Om den som blir hjulpet vil jeg bruke begrepet *veisøker*, selv om litteraturen henviser til både klient (*client*), pasient (*patient*) og bruker. Jeg velger å bruke begrepet *veisøker*, da jeg oppfatter det som mer i tråd med det humanistisk-eksistensialistiske

teorigrunnlaget i denne studien. Klient eller pasient er ofte mer knyttet til tradisjonell terapi med behandlingsfokus (Tveiten, 2013).

#### **1.4 Presentasjon av Jobbhuset**

Jobbhuset i Trondheim ble startet i 2012, da det ble avgjort at alle mellom 18 og 25 år som søkte sosialhjelp hos NAV skulle sendes dit. Dette var et samarbeid mellom NAV Østbyen og Midtbyen. I 2013 åpnet Jobbhuset Sør, som er et samarbeid mellom NAV Lerkendal og Heimdal; og selv om de to tiltakene har samme målgruppe er det noe forskjellig opplegg og metoder. Likevel bruker begge tiltakene i stor grad grupper. Dette er den største satsningen på ungdom utenfor skole- og arbeidsliv i Sør-Trøndelag. Jobbhuset har fått mye oppmerksomhet på landsbasis, da NAV viser til gode erfaringer fra dette tiltaket (Ose et al., 2014).

Ungdommene som er informanter i denne studien deltok på Jobbhuset Sør, som har kurs tre dager i uken over fire uker (NAV, 2015; Ose et al., 2014). NAV (2015) forteller at de aller fleste ungdommene blir bedt om å delta på kurset som et krav for å motta økonomisk hjelp, og målet er at ungdommene går inn i jobb eller skole. Gruppen med ungdommer er sammensatt; mange av ungdommene har avbrutt skolegangen eller mangler arbeidserfaring til å komme seg inn på arbeidsmarkedet. Det er også ungdommer med psykiske problemer eller rusproblemer. Tema som gjennomgås er blant annet CV og søknad, intervju trening, å finne jobber, ernæring, søvn, fysisk aktivitet og økonomi (NAV, 2015). Kurset har gode resultater, og NAV (2015) viser til at to av tre deltakere går videre i skole eller jobb.

Videre i oppgaven kan Jobbhuset bli omtalt som *kurset*, da dette er begreper ungdommene selv bruker. De omtaler hverandre som *deltakere*. Når jeg intervjuet ungdommene hadde de gått i samme gruppe i tre til fire uker.

#### **1.5 Disposisjon for oppgaven**

Etter innledningen presenteres det teoretiske rammeverket og tidligere forskning i kapittel 2. Deretter presenteres metodiske valg og refleksjoner i kapittel 3, hvor jeg viser hvordan jeg har kommet frem til funnene som presenteres i kapittel 4. Disse funnene tolkes og diskuteres opp mot teori i kapittel 5. Implikasjoner for praksis, studiens begrensninger og fremtidig forskning blir også presentert her. Til slutt, i kapittel 6, kommer noen avsluttende refleksjoner.

## 2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for denne studien. Teorien er valgt på bakgrunn av hva som vil være relevant å diskutere i forhold til denne studien, for å sette teoretiske begreper på funnene. Først vil jeg presentere det humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen, som danner bakteppet for resten av teorien. Deretter vil jeg redegjøre for teori om relasjonens betydning i veiledning, før jeg skifter fokus fra individuell veiledning til gruppeveiledning. Videre presenteres selvbestemmelsesteori, som også kan plasseres innenfor et humanistisk perspektiv. Til slutt vil jeg vise til relevant tidligere forskning på veiledningstiltak for ungdom i Norge.

### 2.1 Den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen

*In my early professional years I was asking the question: How can I treat, or cure, or change this person? Now I would phrase the question this way: How can I provide a relationship which this person may use for his own personal growth? (Rogers, 1961, s. 32)*

Dette sitatet illustrerer mye av grunnlaget for den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen, som kan ses på som en tredje tradisjon innenfor rådgivningsvitenskapen (Ivey et al., 2012). I denne tradisjonen er fokuset flyttet fra patologi som i den psykodynamiske tradisjonen, og mekaniske forklaringsmodeller i den kognitive, til selvutvikling i mennesket (Ivey et al., 2012; Tudor, 1999). Sammenlignet med de tidligere tradisjonene i rådgivningsvitenskapen, representerer denne tradisjonen et unikt menneskesyn og dermed et annerledes syn på hva veiledning burde være. Fokuset er på hjelperelasjonen og relasjonens betydning i veiledningssituasjonen. Dermed henter de tidligere teoretiske tradisjonene inspirasjon fra den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen når det er snakk om hjelperelasjonen (Ivey et al., 2012).

Troen på at mennesket er selvaktualiserende er et sentralt aspekt innenfor den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen (Ivey et al., 2012; Rogers, 1961). I veiledningssituasjonen er veilederne lyttende og empatiske, i møte med veisøkere som selv er i stand til å nå sine mål under riktige omstendigheter (Ivey et al., 2012). Jeg vil komme tilbake til selvaktualisering senere i dette kapitlet, da troen på denne tendensen i mennesket er gjennomgående i alle teorier jeg skal presentere; spesielt i Rogers' personsentrerte teori, men også i gruppeveiledning og selvbestemmelsesteori.

## 2.2 Relasjonens betydning

Mange studier viser at effekten av veiledning stort sett er den samme på tvers av ulike tilnærminger til feltet, og ulike teknikker som brukes i praksis (Bryant-Jefferies, 2004; Duncan, 2010; Lambert, Barley, Silverman, & Norcross, 2001). Ved siden av faktorer hos veisøker, er faktorer ved relasjonen mellom veileder og veisøker er det som har størst betydning for veiledningens utfall. Ettersom disse faktorene er felles for ulike tilnærminger til veiledningsfeltet, kalles de for *fellesfaktorer* (Duncan, 2010). Fellesfaktorene som oftest blir studert, er for det første forutsetningene for utvikling innenfor Rogers' personsentrerte teori, og for det andre den terapeutiske alliansen (Lambert et al., 2001). Konseptene *relasjon*, *terapeutisk relasjon* og *terapeutisk allianse* er i stor grad er sammenfallende konsepter (Bryant-Jefferies, 2004).

Både relasjon og terapeutisk allianse henviser til relasjonen mellom veileder og veisøker, som jeg vil se nærmere på i dette kapittelet. Først presenteres Rogers' personsentrerte teori og teori om terapeutisk allianse, før jeg går nærmere inn på hvordan veileder kan legge til rette for en terapeutisk relasjon eller allianse i møte med ungdom.

### 2.2.1 Personsentrert teori

Rogers omtales ofte som grunnleggeren av den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen innenfor veiledning (Ivey et al., 2012; Yalom, 1995). Selv om store deler av Rogers' tankegods kan fremstå som fundamentalt og selvsagt i dag, var det i stor grad Rogers som introduserte tankegangen om hvor essensiell relasjonen og veilederens holdning er (Yalom, 1995). Rogers utviklet opprinnelig sin teori for bruk i terapi, men innså etter hvert at denne tilnærmingen kunne fasilitere vekst hos alle mennesker i mange situasjoner (Yalom, 1995). I forbindelse med dette begynte Rogers å henvise til sin tilnærming som personsentrert heller enn klientsentrert på 60-tallet (Ivey et al., 2012). Forandringen i navnet på teorien symboliserer denne overgangen fra å snakke om en tilnærming til terapi, til å snakke om en mer generell holdning :

I am no longer talking simply about psychotherapy, but about a point of view, a philosophy, an approach to life, a way of being, which fits any situation in which growth - of a person, a group, or a community - is part of the goal. (Rogers, 1995, s. xvii)

Den humanistiske tankegangen er synlig i Rogers' teori ved at han har en tro på at det er en tendens i mennesket til å realisere sitt potensiale. Denne selvaktualiserende tendensen ligger latent hos alle mennesker (Ivey et al., 2012; Rogers, 1961). Om visse forutsetninger er på plass, blir vi i stand til å vokse og utvikle oss. Med dette premisset for utvikling blir

veiledning hjelp til selvhjelp, ved at veilederen tilbyr forutsetningene for at klienten skal kunne realisere det som finnes i seg selv (Ivey et al., 2012).

Gjennom sin praksis kom Rogers (1961) frem til tre grunnleggende holdninger hos veilederen som la grunnlaget for en relasjon som ville gjøre klienten i stand til å utvikle seg i retning av en bedre fungering. Det som kreves fra veilederen er å være kongruent (*kongruence*), å utøve ubetinget positiv aktelse (*unconditional positive regard*) samt empati (*empathy*) i møte med veisøker (Rogers, 1961). I tillegg til disse holdningene hos veileder, presenterte Rogers seks forutsetninger for vekst (Rogers, 1957). For det første kreves de tre nevnte holdningene hos veileder, og for det andre kreves psykologisk kontakt mellom veileder og veisøker, inkongruens i veisøker, samt at klienten oppfatter veilederens kongruens, empati og ubetingede positive aktelse. Disse seks forutsetningene er nødvendige og tilstrekkelige for vekst, ved at de legger til rette for at den selvaktualiserende tendensen får virke konstruktivt (Rogers, 1957, 1961).

Jeg vil nå se nærmere på de tre grunnleggende holdningene og hva de innebærer. For det første presenterer Rogers (1961) kongruens som grunnleggende viktig for god kommunikasjon, og en god hjelperelasjon. Når man er bevisst på det man opplever i øyeblikket, og det som er tilstede i bevisstheten kommuniseres ut, er alle tre nivåene kongruente (Rogers, 1957, 1961). Sagt på en annen måte: "Når våre følelser, ord og handlinger står i samsvar med hverandre, er vår kommunikasjon kongruent" (Skau, 2005, s. 89). Rogers (1961) forklarer at veilederen på denne måten fremstår som ekte og genuin, og dermed legger til rette for at klienten kan finne det som er genuint i seg selv. For det andre må veilederen være aksepterende overfor veisøkeren, som også kan kalles en ubetinget positiv aktelse. Dette innebærer å verdsette selve personen uavhengig av klientens handlinger (Rogers, 1961). En ubetinget positiv aktelse legger til rette for en trygg og varm relasjon, som kan bidra til klientens vekst:

The more acceptance and liking I feel toward this individual, the more I will be creating a relationship which he can use. [...] This acceptance of each fluctuating aspect of this other person makes it for him a relationship of warmth and safety, and the safety of being liked and prized as a person seems a highly important element in a helping relationship. (Rogers, 1961, s. 34)

Rogers understreker at denne aksepten ikke betyr mye uten empati, som er den tredje og siste forutsetningen for hjelperelasjonen. Dette innebærer at veilederen setter veisøkerens behov i fokus, og forstår og føler med klientens følelser (Rogers, 1961). Nerdrum (1994, sitert i Skau, 2005) sier: "Empati handler om å oppfatte den andres følelser, men også å vite at følelsen ikke

er ens egen" (s.92). Denne empatiske forståelsen gir veilederen muligheten til å se verden gjennom veisøkerens øyne. Til sammen vil kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati legge til rette for en relasjon hvor veilederen blir en følgesvenn for klienten og legger grunnlaget for klientens vekst (Rogers, 1961).

### **2.2.2 Terapeutisk allianse**

Bryant-Jefferies (2004) argumenterer for at Rogers' tre forutsetninger er sammenfallende med det som kreves for å utvikle en *terapeutisk allianse* med veisøker. En terapeutisk allianse mellom veileder og veisøker kan sies å bestå av en enighet om mål, oppgavene til både veisøker og veileder, og det emosjonelle båndet mellom de to partene (Ackerman, Hilsenroth, & Silverman, 2001; Geldard & Geldard, 2010). I likhet med andre teorier om relasjon i veiledning, har kvaliteten på alliansen stor betydning for utfallet av veiledning på tvers av tilnærminger og teknikker (Ackerman et al., 2001; Bryant-Jefferies, 2004). Ackerman et al. (2001) undersøkte hvordan veilederens personlige egenskaper og bruk av teknikker påvirker den terapeutiske alliansen. De fant at egenskaper hos veileder som hadde positiv innvirkning på alliansen, var å være fleksibel, ærlig, respektfull, tillitsfull, selvsikker, varm, interessert og åpen (Ackerman et al., 2001).

### **2.2.3 Å danne en relasjon med ungdom**

Det har lenge vært anerkjent at veiledning av barn innebærer noe annet enn veiledning av voksne, men i tillegg er det forskjell på veiledning av ungdom og veiledning av voksne eller barn (Geldard & Geldard, 2010). Veiledere må tilby en relasjon som er passende for ungdom, og dette krever at veilederen har visse ferdigheter som bidrar til å fremme relasjonen. Sammenlignet med barn er ungdom mindre avhengig av familien, de blir i større grad påvirket av jevnaldrede og de kognitive strukturene er mer komplekse (Coleman, 2010; Geldard & Geldard, 2010). Sammenlignet med voksne er ungdom gjerne mindre autonome og opplever mindre kontroll over sitt eget liv. Ungdomstida er også fylt med andre aktiviteter og utfordringer enn voksenlivet, som gjør at andre tema blir relevante i veiledningssamtalen (Geldard & Geldard, 2010). Selv om veiledning av ungdom er noe annet enn veiledning av voksne, viser forskning at sammenhengen mellom hjelperelasjonen og utfall i veiledning av unge veisøkere sammenfallende med resultater fra studier med voksne (Shirk, Karver, & Peterson, 2003).

Geldard og Geldard (2010) foreslår en *proaktiv tilnærming* til veiledning av ungdom, som bygger på en eksistensialistisk filosofi hvor veilederens teknikker og strategier blir sett på som



underordnet relasjonen som bygges mellom veileder og veisøker. Geldard og Geldard (2010) argumenterer for at veileder skal jobbe med å etablere en god hjelperelasjon kontinuerlig i veiledning, ikke bare i oppstarten. Dette er spesielt viktig når det gjelder ungdom, ettersom ungdom evaluerer relasjonene sine hele tiden, og er spesielt sensitive i forhold til vansker i relasjoner med voksne (Bryant-Jefferies, 2004; Geldard & Geldard, 2010). Videre viser forfatterne til at veilederen bør skape en forbindelse til veisøker for å bygge en god relasjon, gjennom forståelse og demonstrasjon av språk og atferd som finnes i ungdomskulturer. Veileder bør ha en evne til å finne "ungdommen" i seg selv og ikke bli fanget av en "voksen" tankegang (Geldard & Geldard, 2010).

Rogers' (1961) begrep om kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati er også nødvendig i veiledning av ungdom, ifølge Geldard og Geldard (2010). Selv om Rogers' teori i stor grad har blitt utviklet og anvendt i arbeid med voksne, indikerer nyere forskning at forutsetninger for en god relasjon med unge veisøkere er i tråd med Rogers' teori (Bryant-Jefferies, 2004; Westergaard, 2013). Ettersom ungdoms atferd ikke alltid blir akseptert av voksenverden, kan veisøker forvente at den voksne veilederen også er dømmende, og det blir derfor viktig å vise aksept for ungdommen (Westergaard, 2013). Oppsummert, argumenterer Westergaard (2013) for at relasjonen bør inneholde autensitet, aksept og forståelse, varme og empati, balanse mellom mer eller mindre tunge tema, og ta hensyn til eventuelle kulturelle faktorer. I likhet med Westergaard, presenterer Sharry (2003) empati, aksept og autensitet som aspekter som kan hjelpe veileder til å danne en god relasjon eller allianse med veisøker. I tillegg trekker Sharry (2003) fram en respektfull nysgjerrighet eller interesse, å starte samtalen med å snakke om noe som går bra heller enn problemer, samt humor som bidrar til å knytte bånd med veisøker.

Bryant-Jefferies (2004) studier av den terapeutiske alliansen viste at veisøkerens opplevelse av en ujevn maktfordeling i relasjonen, at veileder tar en ekspertrolle, at veileder ikke lytter og ikke er respektfull ovenfor veisøker var forbundet med dårlig kvalitet på den terapeutiske alliansen, og negative erfaringer fra veiledning. Videre argumenterer Bryant-Jefferies (2004) for at veiledning av unge bør inneholde fleksibilitet og åpenhet fra veilederen i forhold til tilnærming og strategier. Han understreker viktigheten av kongruens, da ungdom er eksperter på nonverbal kommunikasjon, og vil oppdage det om veileder ikke er autentisk (Bryant-Jefferies, 2004).

## 2.3 Gruppeveiledning

Tudor (1999) beskriver at veiledere innen den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen begynte å jobbe med grupper i siste halvdel av 1900-tallet. De terapeutiske mulighetene i grupper ble utforsket (Tudor, 1999; Yalom, 1995). Grupper innenfor denne tradisjonen har i likhet med humanistisk-eksistensialistisk veiledning forøvrig opptatt av relasjonene i gruppa, og har lite fokus på teknikker, regler og styring. Gruppeleder eller veileders oppgave er å fasilitere til personlig vekst, og det uttalte målet med gruppa trenger ikke å være terapeutisk for at den kan være nyttig for gruppemedlemmenes vekst (Tudor, 1999). Jeg vil nå se nærmere på noen faktorer innefor gruppeprosessen, som handler om hva som skjer i gruppen og hvordan gruppemedlemmene fungerer sammen (Nilsson, 2005).

Trotzer (2013) påpeker at et av målene i gruppeprosessen er nettopp å bidra til at gruppedeltakerne kan utnytte sitt potensiale og alle sine ressurser, i en selvaktualiseringsprosess. Videre beskriver Trotzer (2013) selvaktualisering som et behov for å utvikle seg til sitt fulle potensiale, heller enn en tilstand. Dette kan sammenlignes med Rogers' (1961) forståelse av begrepet, og likhetene kan forklares med at de begge har et humanistisk menneskesyn. Videre beskriver Trotzer (2013) hvordan gruppa kan bidra til at de grunnleggende menneskelige behovene blir møtt, og dermed kan gruppemedlemmene konsentrere seg om det eventuelle målet med gruppa, samt behovet for selvaktualisering og vekst. Spesielt betydningen av relasjoner blir understreket, da dette er helt sentralt for tilfredsstillelsen av mange grunnleggende menneskelige behov, som trygghet, tilhørighet og selvtillit. Dermed blir et viktig mål med gruppeveiledning nettopp å legge til rette for relasjoner som bidrar til tilfredsstillelse av grunnleggende behov i gruppemedlemmene, så selvaktualiseringsprosessen får virke (Trotzer, 2013).

Rogers ble selv i økende grad interessert i gruppeveiledning utover sin karriere (Tudor, 1999). Rogers argumenterte for at den personsentrerte tilnærmingen var like relevant i gruppesammenheng som i individuell veiledning, og at opplevelsen av å være i gruppe hadde store muligheter når det kom til å fasilitere vekst hos mennesker (Yalom, 1995). Rogers' teori om holdninger hos veileder (Rogers, 1961), samt de seks forutsetningene for vekst (Rogers, 1957), er også gjeldende i gruppesammenheng. Disse forutsetningene kan ses på som terapeutiske faktorer i gruppen, som bidrar til realisering av gruppemedlemmenes potensiale (Tudor, 1999).

Andre teoretikere har identifisert flere terapeutiske faktorer i grupper, som i større eller mindre grad er sammenlignbare med Rogers forutsetninger for vekst. Jeg vil trekke frem noen av faktorene Tudor (1999) presenterer; nemlig altruisme, universalitet og samhørighet. Disse bygger på Irvin Yaloms (Yalom & Leszcz, 2005) gruppeteorier, i tillegg til at Tudor i sine egne studier fant at den viktigste terapeutiske faktoren i grupper var knyttet til samhørighet, i form av å tilhøre en gruppe som forstår og aksepterer. Trotzer (2013) henviser til disse som terapeutiske forutsetninger for forandring og vekst. Jeg vil se nærmere på noen av disse forutsetningene. Selv om de er separert i ulike begreper, henger faktorene tett sammen.

### **2.3.1 Altruisme**

[Group] members gain through giving. (Yalom & Leszcz, 2005, s. 13)

Altruisme handler om å gjøre noe for å hjelpe andre på en uselvisk måte. Som terapeutisk faktor argumenteres det for at man selv får noe igjen ved å hjelpe andre (Tudor, 1999), som beskrevet i sitatet ovenfor. Det man får igjen er ikke begrenset til samme type hjelp, men også en egenverdi i det å kunne hjelpe en annen. Det å oppdage at man har noe å bidra med som er av verdi for en annen, føles godt og fremmer selvtilliten (Yalom & Leszcz, 2005). Yalom og Leszcz (2005) understreker at denne terapeutiske faktoren kun kan oppnås i grupper, hvor man har muligheten til å hjelpe andre samt å bytte mellom rollen som hjelper og mottaker av hjelp. Dette fremmes ytterligere i grupper hvor gruppemedlemmene deler erfaringer eller utfordringer. Det kan i tillegg være enklere å motta støtte eller råd fra gruppemedlemmer enn fra en gruppeleder som i større grad oppleves å være en profesjonell "utenfor" gruppen, eller ikke deler de samme erfaringene som gruppemedlemmene opplever å dele (Yalom & Leszcz, 2005). Denne opplevelsen av å dele erfaringer med noen henger sammen med den terapeutiske faktoren universalitet.

### **2.3.2 Universalitet**

The notion that we are not unique, alone or isolated in our 'wretchedness'. (Tudor, 1999, s. 36)

Som dette sitatet illustrerer, innebærer følelsen av universalitet å innse at man ikke er så alene eller annerledes enn andre. Dette skjer når man oppdager at sine erfaringer eller utfordringer også er delt av andre, samtidig som man har individuelle forskjeller. Gjennom å fokusere på gruppemedlemmenes likheter, kan både aksept og tillit oppstå mellom personene (Trotzer, 2013). Å gjenkjenne seg selv i andres fortellinger i en gruppe kan være svært lettende, ved at det skaper en følelse av å være mer i kontakt med resten av verden. Selv om denne opplevelsen kan oppstå i individuell veiledning, vil en gruppesetting innebære større

muligheter for gjenkjennelse, i tillegg til at en veileder gjerne begrenser deling av sine personlige erfaringer og tanker. Når man opplever en likhet i møte med andre, fremmer det en følelse av samhørighet i gruppa (Yalom & Leszcz, 2005).

### **2.3.3 Samhørighet**

Groups have the capacity to extend the experience of belonging to members. (Trotzer, 2013, s. 29)

Dette sitatet kan illustrere at samhørighet (*cohesiveness*) henger tett sammen med tilhørighet (*belonging*). Gruppens samhørighetsfølelse, altså følelsen at man virkelig tilhører en gruppe, kan oppfylle det menneskelige behovet for tilhørighet (Trotzer, 2013; Tudor, 1999). Samhørigheten må omfatte gruppemedlemmene og gruppen som helhet, ikke bare gruppeleder (Tudor, 1999). Betydningen av at samhørigheten også omfatter gruppemedlemmene, kan illustreres med dette sitatet fra Gawryst and Brown (1963): “To be accepted and understood by the counselor is a satisfying experience; to be accepted and understood by a number of individuals is profound” (i Trotzer, 2013, s. 106). Altså har det en enda større betydning for mennesker å føle samhørighet med en gruppe, enn å ha en aksepterende og forståelsesfull relasjon med én veileder. Dette beskrives videre av Yalom og Leszcz (2005), som argumenterer for at samhørighet i gruppeveiledning kan ses på som tilsvarende relasjonen i individuell veiledning. Basert på relasjonens betydning i veiledning generelt, har derfor de komplekse relasjonene i gruppen som danner samhørigheten stor betydning i gruppeveiledning, og legger til rette for de andre terapeutiske faktorene (Yalom & Leszcz, 2005).

Trotzer (2013) beskriver at samhørighet utvikles når gruppemedlemmene opplever aksept og begynner å bygge relasjoner med hverandre. Samhørigheten i gruppa fremmer gruppemedlemmenes innflytelse på hverandre, samt møter behov for tilhørighet og en slags beskyttelse fra omverdenen. Innflytelsen fra samhørighet som terapeutisk faktor er både økt selvfølelse gjennom å bli akseptert, større selvtillit, i tillegg til å fremme mot til å møte utfordringer og oppgaver. Trotzer (2013) hevder videre at gruppelederen også har en viktig rolle for å legge til rette for samhørighet, ettersom de har muligheten til å modellere det å bry seg og akseptere hver enkelt i gruppa.

## **2.4 Selvbestemmelsesteori**

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (self-determination theory) skiller seg fra andre teorier om motivasjon ettersom den fokuserer på ulike typer motivasjon heller enn mengde (Deci, Ryan, & Hunsley, 2008; Deci, Ryan, Hunsley, et al., 2008; Ryan, Deci, Fowler, Seligman, &

Csikszentmihalyi, 2000). Ulike typer motivasjon kan deles inn to kategorier: Autonom og kontrollert motivasjon. Autonom motivasjon innebærer å handle etter egen vilje, og kontrollert motivasjon innebærer å handle basert på en opplevelse av ytre press. Begrepene indre og ytre motivasjon kan også illustrere dette skillet, ved at motivasjonen for å handle kommer enten fra en indre vilje eller på grunn av ytre konsekvenser (Deci, Ryan, & Hunsley, 2008; Deci, Ryan, Hunsley, et al., 2008). Det antas at mennesker av natur er mer eller mindre aktive, nysgjerrige og interessert i å lykkes, og den indre motivasjonen representerer menneskets naturlige trang til å utforske og mestre (Ryan et al., 2000).

Altså er indre motivasjon en tendens som er medfødt, men er avhengig av et miljø som legger til rette for og fremmer denne tendensen (Ryan et al., 2000). Type motivasjon er derfor et resultatet av personens natur og i hvilken grad personens sosiale omgivelser støtter dens natur. Det er tilfredsstillelse eller forhindring av tre psykologiske behov som er avgjørende for både type motivasjon og hvor sterk den er. De tre psykologiske behovene er behov for autonomi (*autonomy*), kompetanse (*competence*) og tilhørighet (*relatedness*). Et miljø som legger til rette for at de tre behovene blir møtt, vil fremme menneskets aktive natur og indre og autonome motivasjon, samt positive utfall innenfor både utvikling, mental helse og atferd (Deci, Ryan, & Hunsley, 2008; Deci, Ryan, Hunsley, et al., 2008). Jeg vil nå se nærmere på hver av disse tre psykologiske behovene.

Behovet for autonomi handler om at indre motivasjon fremmes når man opplever å være i kontroll over det som skjer. Motsetningen blir opplevelsen av en ytre kontroll, eller at en hendelse føles å være utenfor ens egen kontroll. Ytre, håndfaste belønninger, samt trusler, direktiver og påtvungne mål kan hemme følelsen av autonomi. Behovet for kompetanse innebærer at mennesket ønsker å føle seg kompetent, og gjennom å føle seg kompetent vil den indre motivasjonen øke. Det som fremmer en følelse av å være kompetent kan være tilbakemeldinger og ros fra omgivelsene, samt passende utfordringer, som vil øke den indre motivasjonen for den aktuelle handlingen. Behovet for tilhørighet sikter til at mennesket har behov for trygghet i relasjoner med andre mennesker. Selv om mange aktiviteter kan utføres i enerom og med indre motivasjon, er det nødvendig å oppleve støtte og en trygg relasjonell "base" (Ryan et al., 2000).

Det har også blitt presentert en forståelse av hvordan selvbestemmelsesteori kan brukes i en veiledningssetting (Ryan et al., 2008). I tråd med humanistisk-eksistensialistisk tradisjon handler veiledning fra selvbestemmelsesteoriens perspektiv om å støtte den iboende

tendensen til vekst i mennesket. Her blir det essensielt at veilederen legger til rette for veisøkerens opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Som sagt er oppfyllelse av de tre psykologiske behovene nøkkelen til indre motivasjon, men også nøkkelen til veisøkers verdsetting og internalisering av veiledningsprosessen (Ryan et al., 2008). Internalisering henviser til at veisøker integrerer selvreguleringsprosesser som læres i veiledningssituasjonen (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994; Ryan et al., 2008).

For å legge til rette for autonomi i en veiledningssituasjon, argumenterer Ryan et al. (2008) for at det er hensiktsmessig å fremme veisøkers opplevelse av kontroll i situasjonen. Dette fremmes ved at veisøker setter egne mål, og ikke opplever press utenfra. Kompetansebehovet i veiledning omhandler veisøkerens oppnåelse av egne mål. Veilederen kan fremme opplevelsen av kompetanse i veisøker ved å gi støttende tilbakemeldinger, samt å tilby struktur i opplegget. Her ser vi at struktur ikke nødvendigvis er motstridende til veisøkerens autonomi, men kan bidra til å støtte veisøkers egen kompetanse i forhold til utvikling. Behovet for tilhørighet kan møtes ved at veisøker utvikler en relasjon til veileder, og opplever å bli tatt vare på. Veileder kan fremme dette ved å kommunisere varme og et autentisk engasjement i veiledningen (Ryan et al., 2008).

## **2.5 Tidligere forskning på tiltak for ungdom tilknyttet NAV**

Jeg vil nå presentere noen norske studier som er relevante for å belyse betydningen av gode relasjoner i veiledning av ungdom. Først presenteres forskning som omhandler relasjonens betydning, deretter forskning som belyser ungdommenes erfaringer med relasjonen, før jeg til slutt ser nærmere på forbedringspotensiale i ungdomstiltak.

Studier på ungdom utenfor skole- og arbeidsliv viser at veilederen og relasjonen mellom veileder og veisøker er viktig for utfall og positive erfaringer i ulike tiltak (Kristiansen & Skårberg, 2010; Ose et al., 2014). Solstad, Thommesen, og Horverak (2011) argumenterer for nødvendigheten av at veiledere har god relasjonskompetanse i møte med ungdom. Også ungdommer i tiltak som var en del av satsningen *utsatte unge 17-23 år i overgangsfaser* ga uttrykk for at det å ha en kontaktperson med tett oppfølging var verdifullt for dem. Det var viktig for ungdommene at denne "losen" var tillitsfull og tålmodig, stilte krav samtidig med å være rettferdig og lyttende, samt løsningsorientert og fleksibel (Kristiansen & Skårberg, 2010). I likhet med dette finner artikkelen *Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag* (Ose et al., 2014) at ungdom med gode erfaringer men NAV-tiltak i Sør-Trøndelag "trekker gjerne frem at de har fått god forståelse for situasjonen sin i NAV, at

kontaktpersonen er tilgjengelig og engasjert" (Ose et al., 2014, s. 67). De som har dårlige erfaringer forteller blant annet om lite tilgjengelig kontaktperson og en følelse av å ikke bli trodd. Sluttrapporten fra prosjektet *Ungdom i Svevet* i Nordland fant at ungdommene beskrev at det som er viktig for dem i deres egen endringsprosess er voksne som er der for dem. De ønsker blant annet å bli trodd, at noen bryr seg, at voksenpersonen ikke gir opp og er til å stole på, humor, og noen som går sammen med dem (Follesø, 2011). En artikkel tilknyttet samme prosjekt at en tillitsfull relasjon er svært viktig i arbeid med ungdom, spesielt i møte med ungdom med sammensatte behov (Solstad et al., 2011).

Forskning viser også at ungdommer ofte opplever tiltakene positivt, både med tanke på møtet med andre ungdommer, og relasjonen til veileder. Tonje Strugstad (2015) fant i sitt masterprosjekt at ungdommer ved Jobbhuset i Trondheim hadde en opplevelse av å ikke være alene, og fant trygghet i å møte andre i samme situasjon. Arbeidsforskningsinstituttet (Frøyland, Maximova-Mentzoni, & Fossetøl, 2016) fant i sin evaluering av utviklingsarbeid rettet mot utsatt ungdom (14-25 år) i prosjekter tilknyttet NAV at ungdommene opplever å ha god kontakt med prosjektmedarbeiderne. Ungdommene forteller om tett oppfølging, gode relasjoner og tillitt i møte med veileder (Frøyland et al., 2016).

Samtidig argumenterer Solstad et al. (2011) for at lave forventninger kan være forklaringen på at ungdom forteller at de er fornøyde med NAV. I intervju med 15 ungdommer tilknyttet NAV i Nordland fant de at ungdommene var fornøyde med tjenestene de hadde mottatt, men at svarene deres tydet på at NAV "i mange tilfeller ikke lykkes i å skape gode samarbeidsrelasjoner med unge brukere" (s. 76). Også Ose et al. (2014) argumenterer det for at det er forbedringspotensiale i blant annet "tilgjengelighet, stabil kontaktperson, kort responstid på spørsmål, [...] tro på brukerne og ikke være overmistenkksom [...]" (s. 65). Dette vider at selv om forskning ofte peker på fornøyde ungdommer tilknyttet NAV, kan forklaringen være lave forventninger, og det finnes fortsatt forbedringspotensiale i tiltakene og måten ungdommene blir møtt på.





### **3 Metode**

Begrepet *metode* stammer fra greske *methodos*, som betyr å følge en vei til målet (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsmetode handler derfor om veien man tar for å finne svar på det man forsker på. I dette kapitlet vil jeg vise hvilke forskningsmetoder jeg har brukt i arbeidet med denne studien, ved å beskrive metodene i tillegg til å reflektere rundt valgene jeg har tatt. Først vil jeg presentere denne studiens forankring i kvalitativ metode, samt vitenskapsteoretisk ståsted. Videre går jeg nærmere inn på intervju som datainnsamlingsmetode, utvalg og rekruttering av informanter. Deretter drøftes gjennomføringen av intervju, transkribering og analyse. Til slutt er fokuset på kvalitet for studien, etiske aspekter gjennom hele forskningsprosessen, samt en diskusjon rundt min rolle som forsker og mitt forhold til temaet.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

I denne studien valgte jeg å benytte kvalitativ forskningsmetode, ettersom jeg ønsker å få innsikt i ungdommenes erfaringer. Kvalitativ forskning sikter etter dybdekunnskap heller enn breddekunnskap, og forståelse av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013; Tjora, 2010). Målet er å få innsikt i menneskers opplevelse heller enn en objektiv virkelighet (Thagaard, 2013). Jeg vil nå gå nærmere inn på det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitativ forskning og denne studien.

##### **3.1.1 Vitenskapsteori**

I kvalitativ forskning er det ikke ett paradigme eller én tilnærming til forskning som er den eneste gjeldende. Ryen (2002) forteller at det er mange ulike forskningspraksiser med grunnlag i ulike paradigmer i dag. Derfor er det interessant å se nærmere på paradigmene som ligger til grunn for denne studien. Paradigmene er bygd opp av både epistemologi (læren om erkjennelse og hva som kan erkjennes), og ontologi (læren om virkeligheten og hva som er sannhet) (Neumann & Neumann, 2012; Ryen, 2002). Epistemologien gir føringer for metodologi, ved at synet på hvordan man kan erkjenne og søke kunnskap har konsekvenser for forskning (Ryen, 2002). Altså påvirker forskerens paradigme forskningen, og på denne måten vil mitt eget vitenskapsteoretiske standpunkt ha betydning for metodiske valg i denne studien. Med bakgrunn i dette vil jeg nå gå nærmere inn på mitt eget syn på sannhet, kunnskap og hvordan man kan få kunnskap.

For å illustrere to forståelser av hva som kan erkjennes og hvordan man kan få kunnskap, bruker Kvale og Brinkmann (2009) en metafor om å være en gruverarbeider eller en reisende. Gruvearbeideren graver frem kunnskap som ligger i informanter mens den reisende er med på å konstruere kunnskapen i samtalen. Min egen holdning til kvalitativ forskning og intervju ligger nærmest metaforen om en reisende, da jeg mener at jeg og informantene sammen skaper intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi vet kanskje ikke helt hvor vi skal, og kunnskapen blir konstruert i samtalen. På denne måten synes det som mitt vitenskapsteoretiske ståsted ligger nære det sosialkonstruktivistiske paradigmet (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) beskriver at konstruktivisme innenfor kvalitative metoder "fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert" (s. 45). Altså mener jeg at jeg som forsker har stor innvirkning på funnene, spesielt i gjennomføringen av intervjuet.

Samtidig har jeg som forsker innvirkning på forskningen gjennom tolkning av dataen. Kvalitativ forskning har ofte en fortolkende tilnærming, i motsetning til å kun beskrive fenomener (Neumann & Neumann, 2012; Ryen, 2002). I samfunnsvitenskapene har hermeneutikken vært en viktig inspirasjon i det å fremheve betydningen av fortolkning (Thagaard, 2013). Hermeneutikk er fortolkningskunst (Ryen, 2002), og en hermeneutisk tilnærming vektlegger at fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del. Denne vekselvirkningen kalles den hermeneutiske sirkel, og er et prinsipp som ofte ligger til grunn i kvalitative analyser. Her beveger forskeren seg "mellom det man skal tolke, og den konteksten det tolkes i, mellom det man skal tolke, og vår egen forforståelse (Johannessen et al., 2010, s. 364-365)". Eilertsen (2000) forklarer at tradisjonell hermeneutikk er sentrert rundt hvordan man kan forstå en tekst korrekt ved å sette sin egen forforståelse til side. Den nyere, filosofiske hermeneutikken er derimot mer opptatt av hvilke muligheter man har for forståelse (Eilertsen, 2000). Gadamer, som representerer en filosofisk hermeneutikk, mente i motsetning til tradisjonell hermeneutikk at forforståelsen gjør forståelse mulig. Vi kan umulig frigjøre oss fullstendig fra vår forforståelse, som utgjør vår forståelseshorisont. Det er derimot viktig å være bevisst sin forforståelse og være villig til å korrigere den, også i møte med intervjuet (Eilertsen, 2000; Ryen, 2002). Altså er min forforståelse som forsker sentral for denne studien, og derfor vil jeg komme tilbake til denne da jeg diskuterer forskerrollen mot slutten av metodekapittelet.

En vitenskapsteoretisk retning som er knyttet til hermeneutikken er fenomenologien (Thagaard, 2013). Fenomenologi som filosofi kan sies å være læren om tingene slik de

framstår for mennesker (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Fenomenologi er grunnlagt i Husserls filosofi (Tjora, 2010), hvor bevissthet, erfaring og menneskers livsverden sentrale aspekter (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg kan fenomenologi være en tilnærming til kvalitativ forskning, hvor målet er å belyse menneskers forståelse av et fenomen, sett fra deres perspektiv. Iboende i denne tilnærmingen er troen på at virkeligheten er det mennesker oppfatter. Gjennom å forstå menneskers livsverden, kan vi derfor bedre forstå verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne studien er inspirert av hermeneutikk og fenomenologi ettersom jeg har en fortolkende tilnærming når jeg søker etter en forståelse av ungdommens livsverden og erfaring med å delta på Jobbhuset.

### **3.2 Intervju som datainnsamlingsmetode**

Det kvalitative forskningsintervjuet sikter mot en forståelse av verden sett fra informantens side (Kvale & Brinkmann, 2009), og derfor vurderte jeg intervju som den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden for å belyse problemstillingen i denne studien. Forskningsintervjuet kan sies å være en samtale med struktur og hensikt, hvor det "konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22).

Det finnes ulike former for kvalitativt intervju, som gjerne skiller seg fra hverandre i grad av strukturering (Ryen, 2002). Et strukturert intervju sikrer at man får svar på det man ønsker, mens et ustrukturert intervju i større grad styres av informanten. Jeg valgte å bruke en intervjuform som ligger mellom de to ytterpunktene i grad av strukturering - et semistrukturert intervju med en fleksibel intervjuguide. På denne måten kan jeg sikre at informantene snakker om tema jeg finner viktige for studien, samtidig som det er rom for at informantene kan snakke om det de selv finner relevant (Ryen, 2002).

I intervjuguiden (se vedlegg 4) inkluderte jeg oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avsluttende spørsmål, i tråd med Tjora (2010) sin beskrivelse av strukturen i semistrukturerte intervju. Oppvarmingsspørsmålene er enkle og konkrete med mål om å skape trygghet i intervjusituasjonen. Refleksjonsspørsmålene går i dybden på temaene for intervjuet, og er åpne spørsmål som legger til rette for mer utfyllende svar fra informantene. Intervjuguiden blir avrundet med avsluttende spørsmål om informantene har noe å tilføye eller om de lurer på noe, før jeg til slutt takker for deltagelsen.

### **3.2.1 Å intervju ungdom**

Ettersom informantene i dette prosjektet er mellom 18 og 25 år, ønsket jeg å sette meg inn i eventuelle metodologiske utfordringer ved å intervju ungdom. Litteratur som tar for seg dette peker på at det kan være utfordrende å skape engasjement i intervjusituasjonen for å få lengre svar. For å legge til rette for et rikt datamateriale i intervju med unge informanter, trekkes fleksibilitet frem som svært viktig. I tråd med dette, kan bruk av åpne spørsmål og et lite strukturert intervju bidra til at informantene får snakke om noe som er meningsfylt for dem (Eder & Fingerson, 2002). Bassett, Beagan, Ristovski-Slijepcevic, og Chapman (2008) fremhever betydningen av at informantene får snakke på sitt eget språk, heller enn at intervjueren introduserer mange fagbegreper og sin egen forståelse av fenomenet som studeres. Det kan også bidra til engasjement at intervjuet innledes med en uformell samtale, eller ved at intervjueren deler noe personlig om seg selv (Bassett et al., 2008).

### **3.3 Utvalg og rekruttering**

Gjennom planleggingen av denne studien var jeg lenge usikker på utvalgsstørrelsen. Da jeg avgrenset studien til å omfatte ett tiltak heller enn flere, ble det likevel enklere. I kvalitative studier må ikke utvalget nødvendigvis være stort for å gi troverdige resultater; et relativt lite utvalg gir mulighet for oversikt over materialet, og en dypere analyse (Malterud, 2011; Thagaard, 2013). Det sentrale er at utvalget kan belyse problemstillingen (Malterud, 2011), og i denne studien vurderte jeg til slutt 4-5 som et gunstig antall. På denne måten var det forhåpentligvis mange nok til å gi nyansert informasjon om fenomenet, samtidig som jeg kunne ha oversikt over materialet. Det endelige valget tok jeg likevel ikke før intervjuene var i gang, da jeg ville se hvor mye relevant datamateriale hvert intervju ga. Etter det fjerde intervjuet vurderte jeg det som at jeg hadde fått tilstrekkelig med data, og avsluttet dermed datainnsamlingen. Denne opplevelsen kan knyttes til begrepet metningspunkt (Ryen, 2002), da jeg tenkte at flere informanter og intervju ville bidra med lite nytt.

I kvalitative studier er utvalget ofte strategisk valgt heller enn tilfeldig, som vil si at utvalget blir valgt med mål om å belyse problemstillingen på best mulig måte (Malterud, 2011; Thagaard, 2013). I denne studien avgrenset jeg utvalget til å gjelde et visst antall ungdommer ved ett tiltak, men innad i denne gruppa ble informanter rekruttert relativt tilfeldig. For å finne informanter til studien, startet jeg med å ta kontakt med NAV. Ryen (2002) forteller at om man planlegger å intervju for eksempel klienter eller elever, trenger man tillatelse fra høyere hold i institusjonen eller organisasjonen. I dette prosjektet var det NAV som gjorde informanter tilgjengelige for meg. Av praktiske hensyn med tanke på gjennomføring av

intervju, var det enklest om informantene befant seg i mitt nærområde. Jeg fikk kontakt med NAV i min region, og innledet et samarbeid med et av tiltakene som er rettet mot ungdom i denne regionen. Jeg fikk muligheten til å komme på besøk en dag ungdommene var til stede og presentere prosjektet mitt, med mål om å rekruttere informanter. Den første informanten meldte seg under denne presentasjonen, og tre andre ble rekruttert ved å få spørsmål om de kunne delta enten rett etter presentasjonen, eller da jeg var innom lokalet ved senere anledninger. Informantene mottok informasjonsskriv og samtykkeskjema (NESH, 2016; Thagaard, 2013) som ble underskrevet i forkant av intervjuene. Jeg endte altså opp med fire informanter som jeg har gitt fiktive navn for å sikre anonymitet (NESH, 2016): *Kristian, Marthe, Anders* og *Julie*.

### **3.4 Gjennomføring av intervju**

Selve forskningsintervjuet er svært viktig for kvaliteten i alle de påfølgende stegene i forskningsprosessen og rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gjorde meg mange refleksjoner både under og etter alle intervjuene om hvordan gjennomføringen gikk, og jeg vil nå diskutere dette. Intervjuene ble gjennomført i samme lokale som Jobbhuset hadde kurs, så det skulle være enklest mulig for informantene å delta. I tillegg kunne dette bidra til en trygghet da informantene var kjent i lokalet (Tjora, 2010). Intervjuene ble gjennomført mot slutten av kurset, så ungdommene skulle ha mest mulig å fortelle om sin opplevelse. Dette var også fordi jeg var spesielt interessert i relasjon til veileder, og ville gi de muligheten til å ha en del kontakt med veilederne før jeg satte i gang intervjuene.

Under alle intervjuene var jeg bevisst på å la informanten styre noe av retningen på intervjuet, og ønsket å være fleksibel i forhold til intervjuguide og spørsmål. Dette var på grunn av at jeg hadde satt meg inn i teori om intervju med ungdom som jeg refererte til ovenfor. I tillegg er det ønskelig i semistrukturerte intervju å tillate digresjoner som kommer fra informanten, ettersom informanten kan snakke om tema som kan være relevante, men som forskeren ikke har tenkt på (Tjora, 2010). For å legge til rette for dette startet jeg alle intervjuene med å spørre åpent om ungdommenes opplevelse, for å se hva informantene svarte uten mye styring. Deretter forsøkte jeg å følge det informantene fortalte, stille oppfølgingsspørsmål, og i størst mulig grad bruke språket informanten selv brukte. Det sistnevnte var mer utfordrende enn jeg hadde trodd, da jeg noen ganger fikk spørsmål om jeg kunne forklare hva jeg mente med visse ord eller spørsmål.

I tillegg til at jeg forsøkte å være fleksibel i forhold til intervjuguiden, gikk jeg også litt bort fra den da det viste seg at ikke alle informantene hadde vært gjennom den typen veiledning jeg hadde forventet. Det viste seg at ungdommene på jobbhuset hadde vært mest i gruppe, mens jeg hadde forventet en del én-til-én-møter med veileder. På grunn av dette dreide intervjuene seg i stor grad om hvordan ungdommene opplevde å være i gruppen, og hvordan det var å være med de andre ungdommene på Jobbhuset. Likevel hadde informantene en del å si om relasjonen til veilederne.

Jeg benyttet ulike oppmerksomhet- og påvirkningsferdigheter jeg har tilegnet meg gjennom rådgivningsstudiet i rollen som intervjuer; som aktiv lytting, parafrasering og å skape rapport (Kvalsund, 2006). Under intervjuet forsøkte jeg å tolke det informanten fortalte, og sjekket ut disse fortolkningene underveis. Dette bidro til en bedre forståelse av det informanten fortalte om, i tillegg til mer innholdsrike svar om det var noe jeg hadde misforstått. Dette kan knyttes til Kvale og Brinkmann (2009) sine kvalitetskriterier for intervju, hvor intervjueren bør verifisere sine fortolkninger av informantens svar i løpet av intervjuet. I tillegg tror jeg at jeg var i bedre stand til å skape kontakt med informanten på grunn av rådgivningsferdigheter og kommunikasjonsferdigheter.

Samtidig hadde jeg i forkant av intervjuene bestemt meg for å huske på at dette var forskningsintervju, til forskjell fra mer terapeutiske intervju som jeg har fått erfaring med fra rådgivningsstudiet. Målet med forskningsintervjuet er ikke å forbedre menneskenes liv, men å produsere kunnskap, selv om noen forskere mener at forskningsintervjuet også kan ses på som terapeutisk da det kan føre til forandringer i menneskenes liv (Kvale & Brinkmann, 2009). Det viktige for meg var å forsøke å forstå informantenes opplevelse, og ikke å ha fokus på å skulle bidra til en forandring i livene deres. Likevel følte jeg at noen av ungdommene satte stor pris på å fortelle sin historie til noen som lyttet og hadde god tid, og at de reflekterte over ting de kanskje ikke hadde vært bevisst på i forkant av intervjuet.

Under gjennomføringen av intervjuene ble jeg oppmerksom på at jeg hadde en tendens til å spørre videre når informanten snakket om positive erfaringer, og heller la kritikken ligge. Jeg synes det er positivt at jeg oppdaget dette i tide til at jeg kunne handle på en annen måte og ikke bare styre intervjuene inn på det som opplevdes som svært positivt. Jeg la også merke til at jeg hadde en forforståelse om at ungdommene skulle oppleve relasjonen til veileder som svært viktig for sin prosess. Viktigheten av å være bevisst forforståelsen kan knyttes til

hermeneutikken (Eilertsen, 2000), og jeg tror at min bevissthet rundt dette la til rette for en bedre forståelse av informantenes perspektiv.

### **3.5 Transkribering**

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at transkribering ikke er ukomplisert. "Å transkribere betyr å transformere" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186), og transformeringen består i at den muntlige samtalen blir gjort til tekst. Denne prosessen gjør intervjusamtalen mer oversiktlig for forskeren og klar for analyse. Likevel kan prosessen innebære at viktige aspekter i samtalen, for eksempel stemmeleie - går tapt. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at grunnregelen i transkribering er at man skal beskrive hvordan prosessen er utført, og derfor vil jeg gå nærmere inn på dette.

Jeg valgte jeg å gjøre all transkribering selv. På denne måten kunne analysen starte allerede under transkriberingen, ved at jeg knyttet det jeg transkriberte til det jeg husket av mine tolkninger av det som skjedde under selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). For å lettere huske min opplevelse fra intervjusituasjonen gjorde jeg transkriberingen så snart som mulig etter hvert intervju.

Det er ikke én riktig måte å transkribere på, da dette avhenger av studien og hvilke krav som stilles til detaljnivå (Kvale & Brinkmann, 2009). Ettersom jeg ikke skulle bruke transkripsjonen til en språklig analyse eller lignende, ble detaljerte beskrivelser av dens språklige stilen overflødig. Likevel ønsket jeg å få med et visst detaljnivå i form av for eksempel tilnærmet ordrett gjengivelse og pauser, da dette kan ha betydning for tolkning og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). For å gjøre datamaterialet lettere å lese, samt ivareta anonymiteten til informantene, ble intervjuene transkribert på bokmål.

### **3.6 Analyse**

I kvalitativ forskning er det flere ulike tilnærminger til analyse av datamaterialet. I analysen skifter man fokus fra det informantene har sagt til å undersøke underliggende tema, mening eller mønster (Silverman, 2014). Målet er at leseren kan få en forståelse av forskningsområdet, uten å måtte lese gjennom hele datamaterialet (Tjora, 2010). Det kan virke som navnet på analysemetoder brukes for å sette en fin merkelapp forskningen i metodekapittelet, men Silverman (2014) argumenterer for at merkelappen ikke nødvendigvis betyr at man har analysert grundig og bra. Etter mye lesing om analyse og enda mer forvirring, innså jeg at det sentrale var å finne ut hvordan jeg best kunne analysere de transkriberte intervjuene, og deretter beskrive fremgangsmåten jeg hadde valgt på en grundig

måte. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvordan jeg gikk frem for å analysere datamaterialet, med grunnlag i ulike teorier og konsepter som har hjulpet meg på veien.

Thagaard (2013) argumenterer for at det er viktig å tenke på hvordan man skal presentere resultatene når man velger analysemetode. Hun skiller mellom personsentrerte og temasentrerte tilnærminger, hvor jeg valgte en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2013; Tjora, 2010). Etter å ha fått en oversikt over datamaterialet, så jeg at det var visse tema som gikk igjen i alle intervjuene som kunne danne grunnlag for analysen. Dette var kanskje forventet da intervjuguiden også inneholdt spørsmål knyttet til ulike tema, men jeg så også at det dukket opp tema jeg ikke hadde sett for meg på forhånd. For eksempel snakket alle informantene mye om hvordan de opplevde å være i gruppe, og betydningen av å møte andre ungdommer i en lignende situasjon. Jeg satt igjen med et datamateriale som på den ene siden hadde mye informasjon om ungdommenes erfaring med relasjonen til veileder, som jeg hadde forventet, men på den andre siden like mye informasjon om deres erfaring med å være i gruppe. På bakgrunn av at jeg ønsket at temaene skulle være nær informantenes beskrivelse heller enn mine forventninger, valgte jeg å inkludere to overordnede tema i analysen som ble formulert i to underproblemstillinger. Da jeg opprinnelig var interessert i ungdommenes beskrivelse av relasjonen til veileder, endte jeg opp med å inkludere deres erfaringer med å være i gruppe.

Jeg vil nå gå nærmere inn på selve analyseprosessen. Etter å ha gjennomført og transkribert de fire intervjuene hadde jeg en oversikt over innholdet. Jeg kodet deretter transkriberingene, som vil si at jeg ga navn eller *koder* til deler av teksten, som jeg syntes var beskrivende for innholdet i akkurat den delen av teksten (Thagaard, 2013; Tjora, 2010). For å holde kodene nærmest mulig informantenes beskrivelse, valgte jeg i stor grad å bruke ord eller setninger fra transkriberingen som koder. Jeg kodet først hele intervju 1, før jeg startet på intervju 2, 3 og 4. Der det var relevant brukte jeg koder om igjen, både i samme intervju og i de påfølgende intervjuene. Deretter noterte jeg ned alle kodene som ble brukt i alle intervjuene. Jeg noterte også hvor mange nye koder som ble brukt i hvert intervju, og oppdaget at det ble færre nye koder for hvert intervju. Jeg hadde totalt 39 koder, med 12 nye koder i det første intervjuet og 2 nye koder i det siste intervjuet. At det var få nye koder i det siste intervjuet ser jeg på som uttrykk for at jeg nådde metningspunktet, hvor enda flere intervjuer ikke hadde bidratt med mye ny informasjon (Ryen, 2002).



Da jeg hadde en oversikt over alle kodene, grupperte jeg kodene som syntes å høre sammen under betegnelser som var beskrivende for alle kodene i den gruppen. Dette kalles kategorisering (Thagaard, 2013; Tjora, 2010), hvor jeg endte opp med seks kategorier. Noen koder som jeg oppfattet som mindre relevante falt ut i denne prosessen, som for eksempel koder som omhandlet spesifikke teknikker og metoder brukt på Jobbhuset. Jeg syntes det var utfordrende å finne navn som var dekkende for alle kodene i hver kategori og endte opp med å velge sitater fra materialet som navn. Dette oppfattet jeg som mest riktig ettersom det representerte det ungdommene faktisk hadde sagt, og på den måten ble navnene empirinære (Tjora, 2010) heller enn å være styrt av teori. Jeg ville heller inkludere teori i større grad i diskusjonsdelen, i tillegg til min egen tolkning.

Jeg endte opp med fire underkategorier, som ble plassert under to hovedkategorier som representerte underproblemstillingene. Under hovedkategorien *erfaring med veilederne* hadde jeg da underkategoriene "de bryr seg virkelig om hver enkelt av oss" og "de snakker til oss som om vi er på samme nivå". Under hovedkategorien *erfaring med å være i gruppe* var underkategoriene "her er det ingen som dømmer" og "alle sammen her er engasjerte i hverandre".

### **3.7 Studiens kvalitet**

Jeg vil nå redegjøre for kvalitetskriterier og diskutere denne studiens vitenskapelige kvalitet. I metodelitteraturen brukes ulike begreper om kvalitetskriterier for kvalitativ forskning, men jeg vil bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, samt at jeg trekker frem viktigheten av transparens (Thagaard, 2013).

Pålitelighet dreier seg om studiens troverdighet, knyttet til innsamling og bearbeiding av data (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Selv om repliserbarhet ikke er like relevant i kvalitative studier som i kvantitative, kan pålitelighet sikres ved å presentere hvordan studien er utført og dataene er generert (Thagaard, 2013). Jeg vil sikre påliteligheten i denne studien ved å beskrive hvilke valg jeg har tatt og hvordan jeg har gått frem gjennom forskningsprosessen, som kan kalles transparens (Silverman, 2014; Thagaard, 2013). Dette forutsetter også at jeg reflekterer over prosessen underveis (Thagaard, 2013), som jeg har vært bevisst på. Beskrivelsen av forskningsprosessen er i dette metodekapittelet er ment å bidra til en slik transparens, i tillegg til noen refleksjoner rundt studiens begrensninger i avslutningen.

Gyldighet som kvalitetskriterium forholder seg til tolkning av data, og om tolkningen er dekkende for det man faktisk har studert (Thagaard, 2013). I dette tilfellet handler det derfor

om mine tolkninger av funnene representerer virkeligheten på Jobbhuset. Her blir transparens også relevant, ved å vise grunnlaget for tolkningene som er gjort (Silverman, 2014; Thagaard, 2013). Jeg vil styrke gyldigheten ved å begrunne mine tolkninger, og forsøke å vise leseren hvordan jeg har reflektert rundt funnene. I funnkapittelet viser jeg også til sitater fra informantene, så leseren får se både utdrag fra transkriberingen og min analyse og tolkning av disse. Her er det også relevant å redegjøre for gjennomføringen av intervjuene (Thagaard, 2013), som jeg gjorde tidligere i dette kapittelet. Blant annet var jeg opptatt av å sjekke ut mine tolkninger underveis i intervjuene med informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). I tillegg kan man sammenligne funnene med tidligere studier, hvor gyldigheten vil styrkes om tolkningene er i tråd med hverandre (Thagaard, 2013).

Gyldighet er knyttet til overførbarhet, som handler om funnene i studien kan overføres til andre situasjoner (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2013). Selv om generalisering ikke er relevant i kvalitative studier, kan forskeren argumentere for at funnene og tolkningene er relevante utenfor akkurat den konteksten det er forsket på (Thagaard, 2013). I denne studien er fenomenet relasjon og ungdommenes opplevelse av denne, samt opplevelsen av gruppeprosesser kanskje overførbare til andre sammenhenger hvor disse fenomenene eksisterer. Også ettersom funnene i denne studien i stor grad bekrefter både teorier og tidligere forskning vil jeg argumentere for en viss overførbarhet.

### **3.8 Ethiske refleksjoner**

I kvalitativ forskning er forskerens rolle og integritet svært viktig, med tanke på etiske beslutninger som tas gjennom hele forskningsprosessen. Dette gjelder spesielt i intervjustudier, ettersom "intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap" (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Ethiske aspekter er tilstede gjennom hele forskningsprosessen i intervjustudier, fra avgrensning av tema og til den endelige rapporten (Kvale & Brinkmann, 2009). Altså er det mange aspekter jeg kunne ha reflektert over omkring dette temaet, men jeg velger å gå nærmere inn på noen punkter jeg finner relevant for denne studien.

For det første må alle studier som innebærer behandling av personopplysninger meldes til personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Thagaard, 2013). Denne studien ble meldt i januar 2016 (se vedlegg 1). Ettersom studien innebærer forskning på ungdommer som er i en sårbar situasjon ble det også sendt fremleggingsvurdering til regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). Prosjektet ble vurdert

som at det ikke var nødvendig med nærmere etisk vurdering (se vedlegg 2). I tillegg til dette signerte jeg en taushetserklæring hos NAV.

Andre sentrale etiske aspekter er informert samtykke og konfidensialitet. Informert samtykke henviser til at informantene har rett til informasjon om prosjektet og samtykke til å bli forsket på (NESH, 2016; Ryen, 2002; Thagaard, 2013). Med tanke på dette utarbeidet jeg et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring hver informant skrev under på før intervjuene ble gjennomført (se vedlegg 3). Som Thagaard (2013) poengterer, kan det være begrensninger i hvor mye informasjon forskeren kan gi informantene i kvalitative studier, på grunn av at mye informasjon kan virke førende på hva informantene forteller eller hvordan de handler. I tillegg er kvalitative studier fleksible, som kan gjøre det vanskelig å vite hvor prosjektet ender opp (Thagaard, 2013). I denne studien valgte jeg å gi informasjon om tema for studien, samtidig som jeg ikke var sikker på et endelig forskningsspørsmål. Dette ga meg også muligheten til å starte intervjuene ganske åpent.

Konfidensialitetsprinsippet omfatter at forskeren må behandle informasjonen som blir innhentet på en måte som beskytter informantenes anonymitet. Dette innebærer blant annet sikker oppbevaring av data og at informanten ikke skal kunne gjenkjennes i rapporten (NESH, 2016; Ryen, 2002; Thagaard, 2013). For å ta hensyn til konfidensialitet i denne studien ble ikke datamateriale fra intervju knyttet direkte til informanten, men til et fiktivt navn. Det samme gjelder i den endelige masteroppgaven. Jeg vurderer det som hensiktsmessig å presentere hvilket tiltak jeg hadde hentet informanter fra med tanke på å knytte denne studien til tidligere forskning.

### **3.9 Forskerrollen og min forforståelse**

Fortolkningens plass i kvalitative studier gjør at forskerens forforståelse og forutsetninger for tolkning bør problematiseres (Thagaard, 2013). Forforståelsen påvirker hele forskningsprosessen. Den kan på den ene siden være viktig for forskerens motivasjon for å gjennomføre studien, men på den andre siden kan den gjøre at forskeren ser prosjektet kun fra sitt eget perspektiv, med begrenset evne til å lære og forstå noe nytt. For å begrense de negative konsekvensene forforståelsen kan ha, bør forskere være bevisst på bagasjen de tar med inn i sine prosjekter (Malterud, 2011). Basert på dette vil jeg nå diskutere min forforståelse av temaet for denne studien.

For det første kan det være interessant å diskutere hvorfor jeg valgte rådgivning av ungdom som tema for masteroppgaven, da dette kan illustrere noe av min forforståelse. Da det nærmet

seg tiden for å avgjøre tema for masteroppgaven, var jeg fortsatt svært usikker på hvilken vei jeg skulle gå. Ganske tilfeldig ble jeg gjort oppmerksom på alle rådgivningstilbudene som hadde dukket opp de siste årene, og som var rettet spesielt mot ungdom som hadde falt utenfor skole eller arbeidsliv. Dette vekket en stor interesse i meg, da jeg opplever det som et svært meningsfullt tema. Jeg har forståelse for at mange unge ikke fullfører den videregående utdanningen eller har vanskeligheter med å få seg jobb, og dermed havner i målgruppen for denne typen veiledningstilbud eller tiltak. Mitt engasjement for temaet kommer kanskje av at jeg selv ikke fullførte den videregående opplæringen før etter noen ekstra år, selv om jeg aldri var tilknyttet noe veiledningstiltak. På denne måten har jeg kanskje en forforståelse av at tiltaket informantene deltar i er svært nyttig for dem, og at de vil beskrive det som positivt å delta i. I tillegg kan min egen erfaring føre til at jeg tror jeg forstår ungdommene, og ikke sjekker ut om min forståelse stemmer med deres erfaringer. Dette var jeg oppmerksom på under gjennomføringen av intervjuene, da jeg ønsket at ungdommenes egen erfaring skulle være i fokus. Likevel har min interesse og engasjement vært positivt for prosessen ved at jeg er motivert for å gjennomføre studien, i tillegg til at det kanskje også bidro til økt forståelse for informantenes historie.

Det faktum at jeg er student i rådgivningsvitenskap kan også ha stor betydning for min forforståelse for fenomenet jeg utforsker i denne studien. Gjennom studiet har jeg fått en tro på at relasjonen mellom rådgiver og veisøker er grunnleggende viktig, til og med viktigst, for utfallet av veiledningen. Dette har trolig grunnlag i at instituttet jeg studerer ved har fokus på det humanistisk-eksistensialistiske perspektivet på veiledning, hvor relasjon får stor plass. I forkant av intervjuene forsøkte jeg derfor å være bevisst på min forforståelse av relasjonens betydning, og forsøkte å ikke la denne styre intervjuene i for stor grad. Jeg ville skape rom for at informantenes perspektiv kunne komme frem, heller enn at jeg skulle farge dem for mye med mitt eget perspektiv på relasjonens betydning.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene som ble analysert frem gjennom den temasentrerte analysen. Funnene presenteres i to kapitler som skal belyse underproblemstillingene. Den første problemstillingen - *Hvordan beskriver ungdom sin erfaring med veilederne på Jobbhuset?* - belyses i kapittel 4.1. Den andre problemstillingen - *Hvordan beskriver ungdom sin erfaring med gruppa på Jobbhuset?* - belyses i kapittel 4.2.

Hvert kapittel har to underkategorier, som er basert på analysen av datamaterialet. Selv om funnene presenteres i disse fire kategoriene, er innholdet i hver kategori knyttet tett sammen. Under hver kategori vil jeg presentere informantenes beskrivelse av det aktuelle temaet. Alle kategoriene illustreres ikke med sitater fra alle informantene, men med sitater som best belyser den aktuelle kategorien. Likevel vil jeg påpeke det dersom det er enighet mellom informantene eller nyanser i beskrivelsene deres innenfor kategoriene.

Hensikten med dette kapittelet er å presentere ungdommenes beskrivelser av sin erfaring, og med bakgrunn i dette har jeg valgt å gi underkategoriene navn som er sitater fra datamaterialet. Av samme grunn vil kategoriene illustreres med sitater fra ungdommene. I noen av sitatene er deler av datamaterialet klippet ut, som blir markert med [...]. Når ungdommene selv siterer noe, står teksten i kursiv. I tillegg til utdrag fra datamaterialet vil jeg inkludere min analyse og tolkning av det ungdommene fortalte. På denne måten ønsker jeg at leseren danner seg et bilde av det ungdommene fortalte i intervjuene, mens neste kapittel vies til videre drøftning av disse funnene.

### 4.1 Ungdommenes erfaring med veilederne

Under denne hovedkategorien vil jeg presentere hvordan ungdommene beskrev sin erfaring med å møte og samtale med veilederne. Den første underkategorien, *"De bryr seg virkelig om hver enkelt av oss"*, handler om ungdommenes erfaring med å bli møtt på en empatisk måte av veilederne; å bli sett, forstått og verdsatt. Den andre underkategorien, *"De snakker med oss som om vi er på samme nivå"*, tar for seg ungdommenes erfaring med at veilederne handler og kommuniserer med dem på en likeverdig måte.

#### 4.1.1 "De bryr seg virkelig om hver enkelt av oss"

Denne underkategorien handler om hvordan ungdommene beskriver sin erfaring med at veilederne bryr seg og vil deres beste. Det ser ut til at ungdommene skiller mellom at veilederne hjelper dem med oppgaver og forskjellige gjøremål på Jobbhuset, og at de føler at

veilederne virkelig bryr seg. Flere av ungdommene mente at veilederne gjorde mer enn det de "måtte" gjennom jobben sin. I tillegg til beskrivelser av at veilederne bryr seg, omfatter denne underkategorien at ungdommene beskriver veilederne som fordomsfrie og respektfulle ovenfor dem, samt at veilederne har en forståelse for dem. Disse aspektene synes å henge sammen med oppfatningen om at de virkelig bryr seg i ungdommenes beskrivelser.

Julie illustrerer det som synes å være alle informantenes oppfatning, da hun forteller at det virker som om veilederne virkelig vil hjelpe dem, og at de bryr seg:

De [veilederne] er så hyggelige, og virker som de virkelig har lyst til å hjelpe oss... altså jeg vet jo at det er jobben deres, men det virker jo som at de virkelig har lyst til å hjelpe oss, at det er det de har... at det er derfor de er her og bruker tida si, og da er det mye mer motiverende for meg å skulle prestere bra. [...] Jeg synes det er godt at... jeg vet ikke, det kjennes bare ut som de bryr seg liksom, de har tatt seg tida til å lære seg navnene våre og... ja. Jeg fikk jo beskjed om at, hun sa at det er godt at jeg har vært med i gruppa, og det synes jeg er veldig godt å høre også da, at det på en måte blir lagt merke til at man er her, selv om man kanskje ikke sier så alt for mye (Julie).

Det virker som Julie mener at veilederne er der og hjelper fordi de bryr seg, heller enn på grunn av stillingen deres. Dette synes å være betydningsfullt for henne, ettersom hun sier at det gir henne motivasjon til å prestere bra. Altså virker det som at det har stor betydning for ungdommene og deres motivasjon at de erfarer at veilederne bryr seg og ikke bare er der fordi det er jobben deres. I dette sitatet ga Julie et eksempel på når hun opplevde at veilederen ga uttrykk for å bryr seg om henne, som fikk Julie til å føle at hun ble lagt merke til. Det virker som Julie knytter det at veilederne virkelig bryr seg til følelsen av å bli sett, og at veilederne ser den enkelte selv om de sitter i gruppe. Dette kommer også til uttrykk i at hun trekker frem at veilederne har tatt seg tid til å lære navnene deres. Sitatet illustrerer på denne måten også viktigheten av å bli sett av veilederen, som flere av ungdommene snakket om.

I likhet med Julie knytter Anders det å bli sett til motivasjon for kurset. Han beskriver sin erfaring med å ha veiledere som ser han og som støtter han på veien:

Å vite at en person ser deg hjelper jo selvfølgelig på motivasjonen da, altså at personen følger med deg på en måte, at du ikke er i en "uphill struggle" for deg selv, at du liksom jobber med noen da, eller noen i hvert fall ser deg (Anders).

Anders forteller her om hans erfaring med at veilederne støtter han og går sammen med han på veien mot målet. At han beskriver det som en motbakke (*uphill struggle*) tyder på at det ikke er en vei som er lett å gå. Han gir uttrykk for at det hjelper å ha noen som ser deg, og noen å gå sammen med. Denne oppfatningen av veilederen som en støttende person å jobbe sammen med, som ser deg og bryr seg om deg, ga alle ungdommene uttrykk for. Det synes

som ungdommenes beskrivelse av å ha noen å gå sammen med kan knyttes til beskrivelsen av å ha de andre ungdommene der også, ved at de også kan fungere som en støtte på veien. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.2 om erfaringen med å være i gruppe.

Videre snakker Anders om betydningen av å få en slik støtte fra veilederne. Han reflekterer over betydningen av på den ene siden undervisningen, hjelpen og rådene veilederne bidrar med, og på den andre siden støtten og det han kaller den "*empatiske*" jobben:

De går jo bare over CV og sånn, hvordan du burde gjøre det og sånn, og kommer med noen råd, men sånne råd kunne jeg brukt to minutter på å finne på nettet da. Så det er ikke noe sånn faglig vanskelig jobb, men det er vel litt mer menneskelig, empatisk jobb da. Det er vel liksom det at de er her da, som er nok, egentlig. Fordi alle oppgavene er egentlig... de kan jeg (Anders).

Anders gir uttrykk for at det å møte veiledere som er støttende og som ser hver enkelt er det viktigste for han, og til og med "nok". Dette tyder på at selv om undervisningen og informasjonen ungdommene får på Jobbhuset er nyttig, er det helt sentralt for ungdommene å møte empatiske veiledere som bryr seg og ser hver enkelt, og som bidrar til at man ikke trenger å jobbe mot målet sitt alene. Selv om de andre ungdommene ikke brukte begrepet empatisk, ga de uttrykk for at det var av stor betydning for dem at veilederne fremsto som forståelsesfulle og støttende.

At veilederne oppleves som støttende og empatiske kan kanskje knyttes til at de forstår eller kjenner ungdommene. Dette var noe ungdommene snakket om på litt forskjellig måte. Julie sa at hun føler at veilederne kjenner henne, men ikke fullstendig: "kanskje ikke sånn personlig, men de kjenner meg på det de trenger å vite nå liksom" (Julie). Derimot føler hun at de forstår henne. Anders hadde en lignende beskrivelse, hvor han sa at han ikke synes at veilederne kjenner han, men at de forstår han og hva han trenger. Kristian derimot, sier at han føler at veilederne virkelig kjenner han, men samtidig kan det virke som han snakker om en forståelse i tråd med Julie og Anders' beskrivelse. Marthe sier også at hun føler at veilederne kjenner henne, og knytter det til at de har en interesse for hvem hun er også utenfor kurset:

De husker ting vi har fortalt de om tidligere [...] og det viser at de virkelig har en interesse i oss, og ikke bare... de noterer ikke ned det her for å huske det, det er ting de bare husker på (Marthe).

I tillegg sier hun at hun ble positivt overrasket over denne interessen veilederne viste, og det kan tyde på at denne interessen og forståelsen fra veilederne ikke var forventet. Basert på ungdommenes beskrivelser av om veilederne kjenner dem, virker det som de erfarer at veilederne har interesse for dem og forstår dem, samtidig som de ikke kjenner dem fullstendig. Det synes som de føler at veilederne har en forståelse som gjør at de vet hva

ungdommene trenger på Jobbhuset. Det virker også som om ungdommene oppfatter det som positivt at veilederne er interessert og har en forståelse for dem, da det gjør det til en mer positiv opplevelse å være på Jobbhuset.

Et annet aspekt innenfor denne kategorien er at ungdommene beskrev at veilederne møtte dem på en fordomsfri måte. Dette ser ut til å være et helt sentralt tema som det er stor enighet om, da alle informantene i større eller mindre grad snakket om det. Anders beskriver at veilederne ikke har fordommer, og knytter dette til at de vil det beste for hver enkelt. Han forteller at veilederne fortsetter med å prøve å hjelpe uansett om noen av ungdommene gir uttrykk for å ikke være motiverte, eller ikke følger med:

Det er jo ingen fordommer, de vet jo liksom, de har jo jobbet med folk som... jeg vil jo ikke si at vi sliter, men vi er jo stuck en plass i livet da. Så jeg mener, de er jo veldig sånn... ja, de er jo enkle å snakke med og sånn, og de vil deg jo bare ditt beste.[...] jeg mener, de snakker jo med alle uansett om... det finnes jo folk som er litt umotiverte og bare henger med hodet, og ikke følger med i det hele tatt i det som skjer, men de blir ikke sure og sinte eller noe på dem, de prøver hele tida å liksom bare snakke til dem og få de på rett vei. Og det viser jo litt respekt. [...] Men ja, som sagt, de prøver å hjelpe dem uansett, så det er bra (Anders).

Det virker som Anders ikke hadde forventet at veilederne skulle fortsette å hjelpe og å bry seg uansett hvordan ungdommene oppførte seg på Jobbhuset. Han synes det er bra at veilederne møter alle med respekt og uten fordommer, og prøver å få dem på rett vei. Dette synet på veilederne som fordomsfrie var noe alle ungdommene ga uttrykk for, i tillegg til at de syntes å forvente noe annet. Kanskje er denne overraskelsen uttrykk for holdninger de møter ellers i samfunnet, eller tidligere erfaringer.

Sitatet ovenfor kan også illustrere at Anders opplever å være i gruppe med noen som er i en lignende situasjon, når han beskriver gruppa med ungdommer som at de er "*stuck en plass i livet*". Dette vil jeg komme tilbake til under kapittel 4.2, hvor ungdommenes erfaring med å være i gruppe blir presentert.

#### **4.1.2 "De snakker med oss som om vi er på samme nivå"**

Denne underkategorien handler om ungdommenes beskrivelse av at veilederne møter dem på en likeverdig måte. Ungdommene fortalte at de syntes veilederne både snakket til dem og oppførte seg som om de var på lik linje, eller samme nivå. Motsetningen kunne vært om veilederne oppførte seg som autoritetspersoner, eller brukte et språk som skapte avstand mellom dem. I denne kategorien inkluderes både erfaringer med å være på lik linje eller samme nivå som veilederne, og andre erfaringer som synes å være uttrykk for det samme: At



veilederne bruker et språk som er likt ungdommenes språk, at de kommuniserer enkelt og forståelig, og at de ikke møter dem på en måte som oppleves som autoritær.

Julie forteller at hun synes det er lett å kommunisere med veilederne, og at de snakker som om de er på samme alder som henne: "de snakker til meg som om de er like gamle som meg" (Julie). Videre forklarer hun at veilederne viser at de ikke setter seg selv høyere enn ungdommene, ved at de kan snakke om andre ting enn det som er relevant for kurset, at de bruker ord som er lette å forstå, i tillegg til at de kan bruke humor. Julie forklarer hva hun mener med at det er lett å kommunisere med hennes kontaktperson blant veilederne:

At hun ikke bruker alt for mange sånne vanskelige ord, at hun sier det rett som det er da. Og at hun... ja, at hun kan spøke litt da. At hun sitter å smiler og ikke er helt alvorlig. [...] Hun kler seg sprekt og snakker på vårt nivå, det er ikke noe sånn.. hun setter seg ikke selv høyere enn oss. Og det synes jeg fungerer veldig bra, at hun liksom ikke er en sånn skummel person høyt opp i systemet... selv om hun kanskje er det, men så er det liksom likevel ikke skummelt. Jeg synes alltid det er litt skummelt å skulle snakke med sånn type folk som er høyt oppe i systemet og som bestemmer litt (Julie).

Julie knytter veilederens måte å møte henne på til at det blir mindre skummelt å forholde seg til henne. Hun synes det kan være skremmende å snakke med autoritetspersoner, men det virker som det at veilederen ikke "setter seg selv høyere" fører til at det er lettere å kommunisere. Dette kan tolkes som at den likeverdige relasjonen som veilederne legger til rette for, skaper en trygghet hos ungdommene på Jobbhuset. Marthe beskriver at måten veilederne møter ungdommene på "bringer alle sammen ned til jorda, det viser at alle sammen er på lik linje, det er ikke noen som er høyere verdt enn andre" (Marthe). Altså forteller Marthe om en følelse av likeverdighet i møte med veilederne.

Kristian snakker ikke eksplisitt om at veilederne oppfører seg som om de er på samme nivå som ungdommene, men han sier i likhet med Julie at de snakker enkelt og forståelig. I tillegg forteller han at han ikke opplever det som veldig annerledes å snakke med de andre ungdommene enn å snakke med veilederne:

[...] det er ganske likt egentlig. Bare at når du prater med de andre ungdommene er det mer sånn... jeg vet ikke, ungdomsspråk eller... prater om noe annet eller man prater om forskjellige ting (Kristian).

Basert på dette sitatet, synes det som at ungdommene snakker på en litt annen måte og om litt andre tema mellom seg enn med veilederne. Likevel opplever han det som "ganske likt", som kanskje kan bety at det ikke er så store forskjeller, sammenlignet med andre personer han har snakket med. Dette kan være uttrykk for en likeverdighet, og at enkel kommunikasjon er med på å minke avstanden mellom veilederne som profesjonelle og voksenpersoner, og ungdommene.

Julie utdyper hvilken betydning det har at veilederne snakker og oppfører seg som om de er på lik linje med ungdommene. Hun forteller at om de ikke hadde vært sånn, hadde det ikke vært like enkelt for henne å spørre om hjelp:

[...] kanskje det ikke hadde vært like lett å skulle snakke med dem. Fordi de... Jeg vet ikke, det er noen du på en måte kan se det i blikket på, at de er over deg skulle jeg til å si. Da er det vanskeligere å skulle snakke, for du blir jo på en måte den svake da, når du spør om noe. Jeg synes det er veldig vanskelig å spørre om hjelp. Da er det lettere når de ser mottagelige ut for det, at de hører på deg, og bruker tid (Julie).

Det virker som det å bli møtt på en likeverdig måte ikke bare handler om språket veilederne bruker, men om måten veilederne møter dem på. Julie trekker frem at hun kan se det i blikket til noen, som kan tolkes som holdningen veilederne har i møte med ungdommene. Hun beskriver hvordan hun hadde følt seg som "den svake" om veilederne hadde oppført seg som om de var "over" henne. Dette kan tyde på at når veilederne møter dem på en likeverdig måte, oppleves det som styrkende for ungdommene. Basert på dette sitatet synes det også som at erfaringen med å møte veiledere som oppfører seg som de er på samme nivå, henger sammen med erfaringen med at veilederne er mottakelige, lyttende og bruker tid på ungdommene.

Marthe forteller at måten veilederne snakket og oppførte seg mot ungdommene den første dagen hadde betydning for hvor trygg hun følte seg. Da hun kom til Jobbhuset var hun nervøs, men da veilederne framsto som koselige og kommuniserte på en enkel måte ble hun raskt trygg:

Da jeg kom hit så jeg inn på rommet her, så tenkte jeg at *ok, litt nervøs fortsatt*, og så begynte de å snakke, og innen et minutt hadde gått så var jeg helt trygg. [...] De begynte å snakke og du så hvor koselig de var, og hvor enkelt de snakket til oss (Marthe).

Altså møtte veilederne ungdommene på en måte som Marthe oppfattet som koselig, i tillegg til at de snakket på en enkel måte. For å forklare nærmere hva hun mener med at de snakker enkelt, forteller Marthe at det handler om å bruke forståelige ord, og å ikke snakke ned til dem: "De bruker ganske enkelt språk, så alle får meg seg og skjønner [...] de snakker ikke ned til oss, gjør de ikke" (Marthe). I tillegg forklarer hun at om veilederne hadde snakket ned til dem hadde betydd at de ikke bryr seg om dem:

Å snakke ned til oss vil jo si at de liksom ikke bryr seg om oss og at de tror de er så mye høyere å bedre, men de snakker med oss som vi er på samme nivå... [...] de setter seg ned og spiser mat med oss, og det viser også at de er på samme nivå, ikke sant... Og når de snakker, om vi rekker opp hånda når vi sitter og jobber da, så bøyer de seg ned til oss, eller setter seg på stolen ved siden av oss og hjelper oss, så snakker de lavt da, så de ikke forstyrrer andre. De er ikke sånn at de står høyt oppe og snakker høyt for å vise alle andre, som snur seg mot dem, noe som kan skape en ukomfortabel situasjon... De er ganske greie, vi snakker på samme nivået (Marthe).

På denne måten ser det ut til at denne kategorien henger sammen med den forrige, ved at det å møte ungdommene på en likeverdig måte også gir uttrykk for at veilederne bryr seg. I dette sitatet ser man også at Marthe knytter det å bli møtt på en likeverdig måte til at veilederne spiser sammen med ungdommene, og at de møter dem på en god måte hvis noen spør om hjelp når de sitter i gruppa. Det synes som måten veilederne møter ungdommene på oppleves som komfortabelt og trygt, sammenlignet med om de ikke hadde erfart å være på samme nivå.

I sitatet over blir det også tydelig at Marthe - i likhet med Julie - beskriver flere aspekter enn språket i sin erfaring med at veilederne er på lik linje med ungdommene. Veilederne synes å oppføre seg som om de er på lik linje med ungdommene ved å ikke gjøre forskjell på seg selv og dem, for eksempel i lunsjpausen. Hun gir også et eksempel på at veilederne bøyer seg ned til dem i stedet for å stå over dem, som er en handling hvor veilederne bokstavelig talt blir på samme nivå som ungdommene. Dette synes å ha stor betydning for ungdommene; både fordi veilederne ble oppfattet som mer mottakelige, og fordi det å være på Jobbhuset ble en mer positiv opplevelse. Marthe sier at det å bli behandlet på en likeverdig måte av veilederne gir henne arbeidsglede i tillegg til at det blir mer komfortabelt å være på Jobbhuset: "Det gir arbeidsglede, det øker gleden over å være her, og du føler deg komfortabel" (Marthe).

Det virker altså som veilederne møter ungdommene med en holdning som gir uttrykk for at de er likeverdige, som gir en følelse av trygghet. Dette henger sammen med det som skal presenteres i neste kapittel, hvor jeg kommer tilbake til følelsen av trygghet i gruppa.

## **4.2 Ungdommenes erfaring med å være i gruppe**

Under denne hovedkategorien skifter jeg fokus fra ungdommenes erfaring med veilederne, til hvordan de beskriver sin erfaring med å være i gruppe. Likevel er kategoriene nært knyttet sammen med forrige tema, ettersom ungdommene tilbringer mesteparten av tida nettopp i gruppa, og beskrivelsene av veilederne også i stor grad er fra erfaringer i gruppa. Under denne hovedkategorien vil jeg ha fokus på møtet med de andre ungdommene, heller enn gruppa som helhet med ungdommer og veiledere. Første underkategori, "*Her er det ingen som dømmer*", handler om hvordan ungdommene synes det er å møte andre i en lignende situasjon som dem selv. Andre underkategori, "*Alle sammen her er engasjerte i hverandre*", tar for seg ungdommenes erfaring med at deltakerne i gruppa er engasjerte i hverandre og hjelper hverandre til å nå sine mål.

#### 4.2.1 "Her er det ingen som dømmer"

Ungdommene snakket om at det å være i gruppa på Jobbhuset var ganske annerledes enn å være sammen med andre. De fortalte om det å møte andre som var i en lignende situasjon som seg selv, hvor man forstår hverandres situasjon og ingen dømmer. Denne underkategorien handler nettopp om hvordan ungdommene beskriver sin erfaring med å møte andre i samme situasjon. Både erfaringen med å forstå og bli forstått, og det å være i en gruppe som oppleves som fordomsfri vil nå bli presentert.

Det virker som ungdommene jeg snakket med knytter det å møte noen i samme situasjon til en følelse av å bli forstått. På spørsmål om han føler at de andre ungdommene forstår han, svarer Kristian at ettersom de er i en lik situasjon, føler han at de forstår han:

Ja, det gjør de vel. De sitter jo i samme situasjon så... det tror jeg, jeg føler det. [...] det er enklere å prate med dem og såne ting, og å hjelpe hverandre (Kristian).

Kristian synes at det er enklere å snakke sammen og å hjelpe hverandre når gruppa er satt sammen av ungdommer i samme situasjon, som forstår hverandre. Julie snakker om noe lignende, da hun forteller at det er enkelt å skulle hjelpe hverandre innad i gruppa når de andre kanskje har noen av de samme opplevelsene som henne selv. Hun sammenligner det med å skulle snakke med de andre vennene sine som ikke er i den samme situasjonen, som hun opplever som mer dømmende. Dette er Julies svar på hvordan hun erfarer å være i gruppa på Jobbhuset:

Jeg syntes det var veldig skummelt først. Men jeg synes det går veldig greit nå, og så er det dét at folk stiller meg spørsmål som jeg kanskje kan hjelpe dem med, så kan vi hjelpe hverandre litt, så er det ikke ubehagelig å stille spørsmål, for den andre personen har kanskje opplevd akkurat det samme. [...] For hvis jeg snakker med vennene mine om det, så er de kanskje litt sånn... jeg vet ikke, dømmer litt kanskje, men her er det ingen som dømmer, fordi de går gjennom akkurat det samme selv. [...] alle er her gjennom NAV uansett, og det blir jo alltid sett ned på utenifra å være i NAV, så da er det veldig greit her, for det er ikke noe... jeg kan jo ikke se ned på noen andre som er i samme situasjon som meg, så det synes jeg er veldig greit (Julie).

Denne beskrivelsen av å møte noen i samme situasjon som forstår, og en fordomsfri gruppe, synes å gå igjen hos alle ungdommene jeg snakket med. Det virker som Julie beskriver en gruppe som er trygge på hverandre, ettersom det oppleves som enkelt å hjelpe hverandre og å stille spørsmål. Grunnen til denne tryggheten synes å være at ungdommene har noen av de samme erfaringene og opplever å være i samme situasjon. I motsetning til denne tryggheten kan det å snakke med noen som ikke har de samme erfaringene oppleves som dømmende. At det er enkelt å hjelpe hverandre og å snakke med de andre ungdommene, kan knyttes til neste kategori, hvor fokuset er på at ungdommene er engasjerte i hverandre og hjelper hverandre.

I likhet med Julie sammenligner Marthe sin erfaring med gruppa på Jobbhuset med andre grupper hun har vært i, hvor hun var redd for å bli dømt:

Det er frykten for at mange skal dømme deg, men sånn som deltagerne er her, så er det... etter en-to ganger har du blitt trygg, og da er det ikke noe problem å rekke opp hånda, du tenker ikke over det engang, du bare tenker på den informasjonen du vil ha. Så du slipper å liksom gå å smyge seg bort til en lærer etterpå og *jeg lurte på det spørsmålet der* og sånn... du kan bare spørre det der og da, det er ikke noe problem, og kanskje er det noen andre som lurte på det samme (Marthe).

I dette sitatet beskriver Marthe en trygg gruppe på Jobbhuset, og det virker som hun knytter det til hvordan deltakerne er. Marthe beskriver at det er trygt og enkelt å være aktiv i gruppa på Jobbhuset. Dette fører til at hun ikke trenger å være redd for å bli dømt, og hun kan fokusere på det hun skal lære i stedet. I tillegg trekker hun inn at det kanskje er noen andre som lurte på det samme, som også kan tolkes som at hun opplever å være i en gruppe som er i en lignende situasjon og kanskje har de samme spørsmålene som henne. Dette kan kanskje knyttes til Anders' beskrivelse av at det er "samarbeid mot felles mål" på Jobbhuset. Han forteller at de i gruppa forsøker å hjelpe hverandre, og at det er enklere å snakke med dem på Jobbhuset som er i samme situasjon, enn de som ikke er det:

[...] at alle andre er i en lignende situasjon, det gir jo... det er jo mye enklere å på en måte snakke om selve jobbsøkingen og alt sånt, det er mye enklere å snakke med folk som er i situasjonen, enn de som har jobb og sånt, det er definitivt det. Pluss at alle her, eller i hvert fall får jeg inntrykk av at de fleste prøver å hjelpe andre her. [...] Litt samarbeid mot felles mål tror jeg at jeg sa en av de tidligere dagene (Anders).

Her forteller Anders at det er enklere å snakke om jobbrelevante saker med de som er i samme situasjon. Dette kan kanskje knyttes til Marthe og Julies beskrivelse, hvor grunnen til at det er enklere å snakke med dem, er at det oppleves som fordomsfritt. Det virker som om ungdommene ofte skiller mellom de som er i gruppa og de som er utenfor gruppa i sine beskrivelser, som kan tolkes som en følelse av samhörighet eller likhet innad i gruppa på Jobbhuset. Det virker som om gruppa kjennetegnes av å være fordomsfri og trygg, mens det å møte noen "utenfor" kan føles dømmende. Kristian kan bidra til å belyse dette, da han forteller at målet hans er å få seg en jobb, da han føler at man blir sett ned på når man er hos NAV:

Det er ikke så godt å komme hjem til jul eller noe sånt og si at du er hos NAV, at du ikke gjør så mye og sånne ting. Man føler at man blir litt sett ned på, alle andre har jo jobb og... og ikke jeg (Kristian).

Dette kan være uttrykk for at når man er tilknyttet NAV, ser "de andre" ned på deg. Derfor er det kanskje trygt å komme til en gruppe hvor alle er i den samme situasjonen, og dermed ikke kan dømme. Tidligere har jeg også presentert ungdommenes beskrivelse av veilederne som

fordomsfrie, som kanskje ytterligere bidrar til at gruppa oppleves som trygg og ikke dømmende.

#### 4.2.2 "Alle sammen her er engasjerte i hverandre"

Denne underkategorien handler om hvordan ungdommene beskriver sin erfaring med at gruppa er engasjerte i hverandre. Kategorien omfatter at ungdommene beskriver sin erfaring med at de er engasjerte i hverandres prosess mot å nå målene sine, at de bidrar til å motivere hverandre, og erfaringen med å både motta og gi hjelp.

Ungdommene beskrev at de syntes det var veldig positivt å kunne hjelpe hverandre innad i gruppa, med å nå målene sine. Kristian forteller hvordan veiledernes oppfordring til å bruke hverandre som hjelp, samt det å bli kjent med de andre ungdommene, fører til at de hjelper hverandre - for eksempel med å finne en jobb:

Når vi blir delt i grupper blir vi ganske godt kjent med de vi blir delt i gruppe med [...] du blir jo kjent med dem, og så, de sa jo, veilederne i begynnelsen, at vi kan bruke hverandre når det gjelder å finne jobb, som kontakt. Så det er en positiv ting. [...] vi har jo liste på veggen der det står hva de har lyst til å gjøre, så hvis jeg kommer over en stilling, *hun vil ha den*, så kan jeg bare sende melding til henne, *her er det en stilling du kan søke på* (Kristian).

Altså er oppfordringen fra veilederne av betydning for at ungdommene hjelper hverandre, i tillegg til at det synes som ungdommene har lettere for å hjelpe hverandre når de blir godt kjent. Ettersom Kristian beskriver at han blir godt kjent med de andre ungdommene, i tillegg til at de han lister på veggen med hverandres mål, virker det som både det å bli kjent i gruppa og det å vite noe om hva de andre har lyst til har betydning for engasjementet. Videre forteller Kristian at de kan sende meldinger til hverandre med tips, som også Marthe snakker om:

Da snakker vi på messenger angående ting, enten spørsmål ved kurset eller til andre ting... og det er kjempegreit, da kan vi for eksempel... hvis det er en oppdatering, angående en dag var jeg på jobbintervju, og hvordan gikk det da og sånt. Det virker ganske greit i hvert fall. Og det er også bra at det er kommunikasjon mellom oss i tilfelle noen av oss for eksempel sier: *jeg har nettopp fått meg en ny venn på det kontoret som sier hun kjenner ei som har jobb der, da kanskje hun kan skaffe deg jobb*, sånn der vet du... *jaja, for du liker det og det temaet*, vet du... Så det er nyttig å ha den informasjonen i det og (Marthe).

Marthe sier altså at kontakten med de andre ungdommene er bra fordi man kan holde hverandre oppdatert på sin egen prosess, i tillegg til at man har muligheten til å hjelpe hverandre om det dukker opp noe som kan være interessant for noen andre å vite. I likhet med Kristian knytter Marthe denne muligheten til å hjelpe hverandre til at ungdommene vet hva de andre er interesserte i. Dette kan kanskje tolkes både som at de kjenner hverandre, eller at de

har informasjon om hverandres interesser og ønsker på plakater på veggene i rommet. På spørsmål om hva kontakten med de andre ungdommene har å si for henne, forklarer hun at det er motiverende og hjelper henne å holde fokus:

Ja, det motiverer fordi av og til får man meldinger av dem og det kanskje motiverer deg til *oi, husk på kurset igjen ja*, eller å holde fokus... og det at du vil fortsette å jobbe med det man jobber med (Marthe).

Altså virker det som ungdommenes engasjement i hverandre også motiverer til å jobbe videre med å nå målene sine.

Et annet aspekt innenfor denne kategorien er at ungdommene beskriver sin erfaring også med å være den som gir hjelp, og hvordan dette oppleves. Anders forteller at det å hjelpe andre i gruppa oppleves som godt, fordi han føler at han har noe å bidra med. I tillegg merker han at dette er en annerledes rolle enn han vanligvis har hatt i skolesammenheng, og at han trives i denne nye rollen:

Jeg kan forklare om det er en oppgave og de ikke har skjønt det eller noe sånt... [...] Men det føles egentlig ganske godt å liksom kunne bidra med så mye... for det har jeg egentlig aldri gjort før [...] men hvis du ser i skolesammenheng har jeg aldri vært en sånn person som jeg er nå da, føler jeg. [...] Jeg har aldri vært en person som egentlig har snakka sånn, skole og sånn, har aldri vært noe god i skolen eller noe, men her sånn, her er en plass jeg føler at jeg kan det meste. [...] Og jeg sa jo det, at det føles godt, å liksom... altså, det å hjelpe folk da, den empatiske... ja, det er jo noe jeg har lyst til å jobbe videre med i livet mitt, å hjelpe folk, så det føles bra det (Anders).

Dette kan tolkes som at det å hjelpe hverandre innad i gruppa ikke bare er nyttig for å få jobb eller å få hjelp med oppgaver, men at det også er givende for den som hjelper. Det kan hende at dette henger sammen med at ungdommene opplever å være i samme situasjon, og at det kanskje fører til at de mener de har mer å bidra med. Dette kan gi en mestringsfølelse eller en erfaring med å være i en ny rolle, som Anders beskrev.

Ungdommene jeg snakket med ga også uttrykk for at de erfarer å ha noen av de samme spørsmålene eller behovene for hjelp som de andre i gruppa. Marthe beskriver at hun synes det er positivt å være i gruppe på grunn av at hun lærer mye av å høre de andre ungdommene sine spørsmål og innspill. Hvis det ikke hadde vært gruppe, hadde hun kanskje ikke kommet på å spørre om alt hun nå føler hun har fått svar på:

Ja, alle sammen her er engasjert i hverandre, både de som underviser og deltagerne. [...] Men i gruppa, hvis du hører de andre sine spørsmål, så kanskje kommer du på noe, *det har jeg ikke tenkt over*, og *vent, da lurer jeg på det, for det fikk jeg ikke svar på nå*. Så rekker du opp hånda, så spør du om det, så får du svar på det. Og så er det greie personer rundt, så kan det hende at du ikke fikk med deg noe som ble skrevet eller ikke skjønner skriften til noen, så kan du kanskje snu deg mot sidemannen og si *hva står det der?* så svarer de kort hva det står der. Så får man med seg noe (Marthe).

Altså virker det som Marthe har en oppfatning om at hun lærer mer når hun er sammen med de andre i gruppa enn om hun hadde vært alene. Marthe forteller også at hun synes det er fint å kunne spørre sidemannen om det er noe hun lurer på. Dette henger sammen med forrige underkategori, hvor det ble presentert at ungdommene opplever gruppa som fordomsfri, som gjør det enklere å spørre om hjelp. Basert på dette, virker det som ungdommene synes de får mye ut av å være i gruppa som hadde vært vanskelig å få til alene eller i én-til-én-samtaler med veileder. Dette innebærer både å kunne få hjelp av noen andre i gruppa, og det å kunne bidra med noe som er av betydning for noen andre.

I dette kapitlet har jeg presentert ungdommenes beskrivelser av deres erfaring med veiledning på Jobbhuset. Hovedkategoriene var deres erfaring med veilederne, og deres erfaring med å være i gruppa. Disse kategoriene tas med inn i drøftingskapitlet.



## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere funnene, ved å drøfte det jeg presenterte i forrige kapittel opp mot presentert teori og tidligere forskning. Da funnkapitlet omhandlet ungdommenes beskrivelser av sin erfaring med veiledning på Jobbhuset, er målet med drøftingskapitlet å diskutere betydningen av erfaringene. Diskusjonen er delt inn i to kapitler som henger sammen med hovedkategoriene i funnkapitlet. Kapittel 5.1 omhandler betydningen av relasjonen til veilederne, og henger derfor sammen med funnkapitlet om erfaring med veilederne. Kapittel 5.2 har fokus på betydningen av gruppeprosesser, og henger sammen med funnkapitlet om erfaring med å være i gruppe. I tillegg til disse to kapitlene inkluderes et drøftingskapittel som forholder seg til begge hovedkategoriene. Her, i kapittel 5.3, ses studien opp mot presentert tidligere forskning, og jeg diskuterer om ungdommenes svært positive beskrivelser kan nyanseres.

### 5.1 Betydningen av relasjonen til veileder

Jeg vil nå drøfte betydningen av relasjonen til veilederne, med bakgrunn i funnene og ved å trekke inn relevant teori. Gjennom dette kapitlet ønsker jeg å belyse hvilken betydning det har for ungdommene å erfare veiledere som synes å virkelig bry seg, og som forholder seg til dem som om de er på samme nivå. Denne diskusjonen er delt inn i betydningen av en empatisk relasjon, en aksepterende relasjon, kommunikasjon som skaper en forbindelse, og en likeverdig relasjon

#### 5.1.1 En empatisk relasjon

Ungdommene ga uttrykk for at veilederne framsto som om de virkelig brydde seg og ville deres beste. Det virket for ungdommene som om de gjorde "mer" enn det jobben krevde, ved at de hadde en evne til å se og støtte hver enkelt. Dette kan knyttes til begrepet empati, som særlig Rogers' (1957, 1995) personsentrerte teori ser på som sentralt i en hjelperelasjon. Empati handler om å ha fokus på den andres behov (Rogers, 1961), og når ungdommene gir uttrykk for at veilederne ser hver enkelt, kan det tyde på at de opplever at veilederne nettopp har fokus på deres behov. Når veilederne på Jobbhuset oppfattes som empatiske, er det også i tråd med mye av teorien om veiledning av ungdom (Bryant-Jefferies, 2004; Geldard & Geldard, 2010). Westergaard (2013) fremhevet forståelse, varme og empati som sentrale holdninger i møte med ungdom. En av ungdommene kalte til og med jobben veilederne gjorde for en *empatisk jobb*, og påpekte at det var dette aspektet ved jobben som var viktigst, heller enn spesifikke oppgaver eller undervisning. Dette kan tolkes som at veilederne kommuniserer

en empatisk holdning til ungdommene, og i tillegg at ungdommene anerkjenner dette som nyttig for sin prosess på Jobbhuset. Det kan også virke som erfaringen med en empatisk relasjon har betydning for motivasjonen og innstillingen ungdommene har for å være på Jobbhuset, og bidrar til at kurset blir en positiv opplevelse - også for de som ikke var positive i utgangspunktet. Om relasjonen ikke hadde blitt erfart som empatisk, er det sannsynlig at ungdommene ikke hadde beskrevet Jobbhuset like positivt.

Empati forutsetter at veilederen forstår hva den andre trenger (Rogers, 1961). Ungdommene opplevde å bli forstått av veilederne, og syntes selv å knytte denne forståelsen til at veilederne virkelig brydde seg om dem. Dette kan tolkes som at veiledernes forståelse av ungdommene gjør det mulig å være empatisk i møte med dem, i tråd med teorien (Rogers, 1961; Nerdrum sitert i Skau, 2005). På denne måten blir det viktig at veilederne er interesserte og lærer å kjenne ungdommene, i hvert fall i den grad at de forstår hva de trenger å Jobbhuset. Dette kan knyttes til at veilederne bør være mange nok til at de kan se hver enkelt, selv om de sitter i gruppe mesteparten av tida.

### **5.1.2 En aksepterende relasjon**

Videre fortalte ungdommene at veilederne møtte dem på en fordomsfri og aksepterende måte. Dette kan tolkes som en ubetinget positiv aktelse, som er den andre grunnleggende holdningen Rogers (1957, 1961) presenterte. Denne holdningen innebærer å akseptere og verdsette den andre som person, uavhengig av handlinger. Dette henger også sammen med empati som ble diskutert over, ved at empatien gir muligheten til å se verden fra den andres perspektiv (Rogers, 1961), og dermed gjør det mulig å akseptere den andre som den er. Ungdommene ga uttrykk for at veilederne syntes å forstå dem og ville deres beste, samt at de stolte på dem med at de ville føre dem i riktig retning. Dette kan tolkes som at veilederne har en empatisk forståelse av ungdommene, som gjør at de kan være aksepterende overfor den de virkelig er. På denne måten blir veilederen en følgesvenn på veien, som har forståelse for hva ungdommene har behov for, og også kommuniserer dette til dem.

Videre beskrev ungdommene at veilederne virket aksepterende ovenfor alle i gruppa - uansett hvordan de oppførte seg på Jobbhuset - som tyder på at den positive aktelsen er nettopp ubetinget (Rogers, 1961). At ungdommene tok opp dette temaet kan tolkes som at de nesten er overrasket over at veilederne ikke endret sin tilnærming avhengig av hvordan de oppførte seg. Det kan være interessant å se dette opp mot Westergaards (2013) beskrivelse av at ungdommer kan forvente at den voksne veilederen ikke er aksepterende, ettersom

voksenverdenen ofte kan virke dømmende ovenfor ungdoms atferd. Derfor blir det spesielt viktig at veilederen kommuniserer empati og aksept i relasjonen (Westergaard, 2013). Det så ut til at ungdommene hadde forventet en annen holdning fra veilederne, men at veilederne har greid å kommunisere empati og ubetinget positiv aktelse. Kanskje kan forventningen om å ikke bli akseptert knyttes til at ungdommene fortalte at de i utgangspunktet ikke var særlig positive til Jobbhuset. Det virker som erfaringen med å bli akseptert bidro til at de endret mening og fremsto som svært positive under intervjuene, som fant sted mot slutten av kursets varighet. Denne positiviteten kan likevel være verd å problematisere noe, og derfor vil jeg komme tilbake til dette i det siste kapittelet i drøftingen.

I tillegg til empati og ubetinget positiv aktelse, kan det diskuteres om veilederne fremstår som kongruente (Rogers, 1957, 1961) i relasjonen med ungdommene. De forteller ikke eksplisitt om de synes veilederne fremstår som om de er ekte og kommuniserer det de faktisk mener, men det kan likevel tenkes at om veilederne ikke hadde vært kongruente, hadde ungdommene oppfattet dette. Som nevnt i presentasjonen av teori om relasjon med ungdom, kan man si at ungdom er spesielt sensitive i forhold til vansker i relasjonen med voksenpersoner (Bryant-Jefferies, 2004; Geldard & Geldard, 2010). Dette kan også knyttes til Bryant-Jefferies' (2004) påstand om at ungdom er eksperter på nonverbal kommunikasjon, i større grad enn voksne, og derfor er kongruens sentralt. Det kan tenkes at intervju av veilederne hadde vært givende for å diskutere kongruens i relasjonen med ungdommene, da det er vanskelig å vite om de er kongruente eller ikke basert på ungdommenes erfaring. Likevel kan dette kanskje sies om alle av Rogers' grunnleggende holdninger, da denne studien kun bygger på ungdommenes beskrivelser. Dette kommer jeg tilbake til under studiens begrensninger. Jeg vil samtidig argumentere for at ungdommenes beskrivelser tyder på at veilederne kommuniserer disse holdningene til en viss grad i møte med ungdommene. Dette tråd med en av Rogers' (1957) teori, hvor en av de nødvendige og tilstrekkelige forutsetningene for vekst veileder kommuniserte empati og ubetinget positiv aktelse til veisøker.

### **5.1.3 Kommunikasjon som skaper en forbindelse**

Ungdommene fortalte at det var enkelt å kommunisere med veilederne, og at de syntes de snakket med dem som om de var på samme nivå, og til og med som om de var på samme alder. Humor ble også trukket frem i ungdommenes beskrivelse av kommunikasjonen, som kan ses opp mot Sharrys (2003) argument om at humor bidrar til å knytte bånd med unge veisøkere. Erfaringer med kommunikasjonen kan tolkes som en beskrivelse av en likeverdig relasjon som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel. I tillegg kan det tolkes som at

ungdommene erfarer at veilederne kommuniserer på en ungdommelig måte, som i teorikapittelet ble fremhevet som viktig for å skape en forbindelse med ungdom (Geldard & Geldard, 2010). Humanistisk-eksistensialistisk teori er generelt opptatt av å skape en forbindelse med veisøker gjennom relasjonen (Ivey et al., 2012), men når klienten er ung kan dette altså bety å kunne kommunisere på en ungdommelig måte. Dette tyder på at veilederne skaper en forbindelse til ungdommene gjennom kommunikasjonen. Det kan diskuteres hvordan ungdommene hadde erfart relasjonen om veilederne ikke hadde kommunisert på denne måten. Ettersom ungdommene snakket om dette i sammenheng med likeverdighet og at veilederne ikke fremsto som autoritetspersoner, synes det som en "ungdommelig" kommunikasjonsstil har stor betydning for avstanden ungdommene erfarer mellom seg selv og veilederne. I tillegg til at ungdommene gir uttrykk for at dette bidrar til at veilederne oppfattes som mottakelige og enkle å snakke med, synes det altså å legge til rette for en likeverdig relasjon.

#### **5.1.4 Likeverdig relasjon**

I forrige avsnitt diskuterte jeg ungdommenes opplevelse av at veilederne møtte dem på en ungdommelig, forståelig og humoristisk måte, som synes å henge sammen med likeverdig kommunikasjon. Jeg vil nå se nærmere på ungdommenes beskrivelse av at veilederne møter dem på en likeverdig måte. Som nevnt er humanistisk-eksistensialistisk veiledning generelt - og Rogers' (1961) teori spesielt - opptatt av at rådgiving er hjelp til selvhjelp (Ivey et al., 2012), og dermed skisseres en mer likeverdig relasjon mellom veileder og veisøker enn mange tidligere tradisjoner. I tillegg er teorier om veiledning av ungdom kanskje enda mer opptatt av likeverdighet i relasjonen (Bryant-Jefferies, 2004), da det sannsynligvis er større avstand i relasjonen mellom en voksen og en ungdom i utgangspunktet, enn to voksne. Bryant-Jefferies' (2004) studier viste at den terapeutiske alliansen mellom veileder og veisøker fikk dårligere kvalitet om den unge veisøkeren opplevde en ujevn maktfordeling og at veilederen tar en ekspertrolle. Dette synes å være sammenlignbart med ungdommenes beskrivelse av at det ikke hadde vært en like positiv erfaring om veilederne hadde satt seg selv høyere enn ungdommene. Når ungdommene beskriver at veilederne møter dem på en måte som gjør at de føler de er på lik linje eller samme nivå, synes det altså som at de beskriver en relasjon som er i tråd med teorien om en god hjelperelasjon. Videre beskrev ungdommene at dette gjorde det tryggere og mer positivt å være på Jobbhuset, samt at det ga motivasjon og arbeidsglede. Det virker som dette er av stor betydning for hvordan ungdommene opplever å

være på Jobbhuset, da det fremsto som om de hadde reflektert mye rundt måten veilederne møtte dem på en likeverdig måte.

Selv om ungdommene beskriver det som synes å være en likeverdig relasjon, kan dette være hensiktsmessig å problematisere. For det første er veilederen der for å hjelpe ungdommene, og ungdommene er der for å få hjelp. I seg selv representerer dette en usymmetrisk relasjon, som hjelperelasjoner alltid er (Skau, 2003). I tillegg er de aller fleste ungdommene på Jobbhuset fordi de er sendt dit av NAV, og dette er et krav for at de skal motta økonomisk støtte (NAV, 2015). Dette aspektet kan også tenkes at bidrar til ytterligere ubalanse i relasjonen. Likevel forteller ungdommene at de erfarer å være på lik linje med veilederne. Dette kan bety at makten blir skjult i en ungdommelig kommunikasjon og av veiledere som er opptatt av å fremme likeverdighet i relasjonen. Selv om makt i seg selv ikke er negativt, kan en slik skjult makt kan være problematisk da det blir vanskeligere for veisøker å se påvirkningen den har (Skau, 2003). Ungdommenes beskrivelser kan også tolkes som at de synes relasjonen er likeverdig sammenlignet med en forventning eller tidligere erfaringer. En av ungdommene fortalte at hun vanligvis syntes det var skremmende å snakke med autoritetspersoner, men ikke med veilederen på Jobbhuset. Dette kan tyde på at ungdommene forventer at relasjonen skal være mer usymmetrisk, og dermed beskriver den som likeverdig basert på sammenligningen av forventning og realitet. Med dette avrunder jeg diskusjonen om betydningen av relasjonen til veilederne, og retter fokuset mot betydningen av gruppeprosesser.

## **5.2 Betydningen av gruppeprosesser**

Jeg gikk inn i intervjuene med en forventning om at ungdommene skulle fortelle mest om betydningen av veilederne, men jeg ble overrasket over hvor stor betydning det hadde for dem å være i en gruppe. Da jeg skulle finne teori som kunne bidra til å belyse disse funnene så jeg på teori om gruppeprosesser, og fant at terapeutiske faktorer i gruppa var relevant for ungdommenes beskrivelser. I tillegg kunne funnene belyses med begreper fra selvbestemmelsesteori. Målet med dette kapittelet er å belyse hvilken betydning gruppeprosessene har for ungdommene på Jobbhuset. Drøftningspunkter i dette kapittelet er betydningen av å møte noen i samme situasjon, en aksepterende gruppe, å hjelpe hverandre, og en gruppe som dekker grunnleggende behov.

### 5.2.1 Å møte noen i samme situasjon

Som sett i kategorien "Her er det ingen som dømmer", beskrev ungdommene hvordan det var å møte andre i samme situasjon i gruppa på Jobbhuset. Det syntes som om grunnen til at gruppa opplevdes som fordomsfri i stor grad var at gruppa besto av ungdommer i noenlunde samme situasjon, som dermed kunne forstå og relatere seg til hverandre. Dette kan ses i sammenheng med terapeutiske faktorer i gruppeprosessen (Tudor, 1999; Yalom & Leszcz, 2005). Som nevnt i teorien er det blitt beskrevet ulike terapeutiske faktorer i grupper, som forklarer hva som fører til forandring og vekst hos gruppemedlemmene. Basert på funnene, kan det argumenteres for at ungdommene opplever *universalitet* (Trotzer, 2013; Tudor, 1999; Yalom & Leszcz, 2005) i gruppa på Jobbhuset, som handler om å oppdage at man ikke er alene, og at det er likheter innad i gruppa (Trotzer, 2013).

Når ungdommene beskriver at de møter noen som er i samme situasjon, ser det ut til at de oppfatter likhetene med de andre gruppemedlemmene, heller enn å fokusere på forskjellene. Ungdommene beskrev resten av gruppa med at "de går gjennom akkurat det samme selv", og "alle andre er i en lignende situasjon", som tyder på en opplevelse av å være i en gruppe hvor man har noe til felles. Det er grunn til å tro at opplevelsen av universalitet er til stede på grunn av at de er i en gruppe, da individuell veiledning har større begrensninger i forhold til veileders mulighet til å dele personlige erfaringer, og dermed veisøkers mulighet til å føle gjenkjennelse (Yalom & Leszcz, 2005). I tillegg kan det nevnes at gruppa på Jobbhuset er satt sammen på bakgrunn av at ungdommene er i en lik situasjon, og dermed er det sannsynligvis lettere å finne noe man har til felles som danner grunnlaget for universalitet. På denne måten kan det argumenteres for at bruk av grupper på Jobbhuset bidrar til å fremme muligheten for å oppleve universalitet. Ettersom universalitet er en terapeutisk faktor, vil det kunne bidra til vekst hos ungdommene (Tudor, 1999; Yalom & Leszcz, 2005). Basert på funnene, synes det som om følelsen av universalitet bidrar til at det føles trygt og fordomsfritt å være på Jobbhuset, som igjen gjør det lettere for ungdommene å være engasjerte og hjelpe hverandre. I tillegg kan det virke som ungdommene setter pris på å møte noen i samme situasjon ettersom det føles mer aksepterende enn å møte noen som ikke har de samme erfaringene og utfordringene.

### 5.2.2 En aksepterende gruppe

Det ser ut til at universalitet danner grunnlaget for aksept i gruppa, og som nevnt utvikles *samhørighet* i gruppa når opplevelsen av aksept er tilstede (Yalom & Leszcz, 2005). Når ungdommene på Jobbhuset oppdager at de ikke er alene og at andre har lignende erfaringer

som dem selv, legger det til rette for at gruppemedlemmene opplever aksept og dermed å virkelig høre til i gruppen. I funnkapittelet så vi at ungdommene ga uttrykk for å tilhøre en gruppe, som kanskje ble mest tydelig da de sammenlignet det å snakke med andre i gruppa og det å snakke med andre utenfor: "det er frykten for at mange skal dømme deg" eller "hvis jeg snakker med vennene mine om det, så er de kanskje litt sånn [...] dømmer litt kanskje". Dette kan tyde på en samhørighetsfølelse i gruppa ved at gruppa er en plass de kan snakke mer åpent om sin situasjon. Ungdommenes beskrivelse av en dømmende holdning utenfor gruppa, sammenlignet med en aksepterende og trygg gruppe på Jobbhuset, kan være interessant å se opp mot Trotzers (2013) beskrivelse av at samhørigheten i gruppa gir en slags beskyttelse fra omverdenen. Det kan være at det er denne beskyttelsen ungdommene kjenner på når de beskriver hvor positivt det er å være i gruppa, sammenlignet med andre personer eller situasjoner som kan oppleves som mer dømmende. I tillegg til en slik beskyttelse, fremmer samhørigheten ifølge teorien selvfølelse og selvtillit, mot, samt at det møter menneskets behov for tilhørighet (Trotzer, 2013).

Tilhørighet er også et av tre psykologiske behov i selvbestemmelsesteorien (Ryan et al., 2000), og dermed kan selvbestemmelsesteoriens begreper kanskje knyttes til erfaringene på gruppa på Jobbhuset. Selv om dette behovet også kan bli møtt ved å danne en relasjon til veilederen i individuell veiledning (Ryan et al., 2008), synes det som bruk av gruppeveiledning kan være spesielt fremmende for oppfyllelse av dette behovet, ettersom samhørighet bidrar til å møte dette behovet. Ungdommene ga uttrykk for å sette pris på å møte de andre på Jobbhuset, og kanskje er dette sosiale aspektet spesielt viktig for de som ikke opplever tilhørighet i stor grad ellers. Menneskene har behov for en trygg relasjonell "base" (Ryan et al., 2000), og kanskje kan gruppa oppfylle dette. Likevel kan det diskuteres om gruppa virkelig kan fungere som en relasjonell "base", da den eksisterer kun i et kort tidsrom. Det er nærliggende å tro at behovet for tilhørighet i så fall vil dukke opp igjen. Samtidig kan gruppa bidra til å knytte noen kontakter som kan fortsette å være viktig etter kurset er over. Deltagelse i gruppa på Jobbhuset derfor bidra til både utvikling av indre motivasjon (Deci, Ryan, & Hunsley, 2008; Deci, Ryan, Hunsley, et al., 2008), og verdsetting og internalisering av veiledningsprosessen (Ryan et al., 2008), om den legger til rette for at behovet for tilhørighet blir møtt.

Ungdommene knyttet altså det å bli akseptert til det å møte andre i samme situasjon. De fortalte at det å snakke med andre med noen av de samme erfaringene som dem selv, opplevdes som fordomsfritt, trygt og aksepterende. De snakket også om at de ikke alltid følte

aksept fra omverdenen. På denne måten synes det å være en lettelse å komme til gruppa på Jobbhuset, ettersom de andre i gruppa ikke kan dømme noen som er i samme situasjon som seg selv. Det ser derfor ut til at universaliteten skaper en trygghet for ungdommene hvor de kan være seg selv, og fortelle mer åpent om sine erfaringer uten å være redd for å bli dømt. Forfatteren Victor Hugo beskriver hvilken betydning det kan ha å bli akseptert og verdsatt for den man er: "The supreme happiness of life is the conviction that we are loved, loved for ourselves or rather, loved in spite of ourselves." (sitert i Trotzer, 2013, s. 24). Dette fremhever det å bli akseptert for den man er, og på tross av den man er, som den virkelige lykken. Det kan tenkes at dette kan knyttes til å være i en gruppe hvor nettopp de aspektene som samfunnet forøvrig ser ned på, danner grunnlaget for universalitet. For ungdommene på Jobbhuset fremstår det som svært meningsfullt å møte en gruppe hvor alle de andre også står utenfor skole- eller arbeidslivet, og at det er nettopp denne delte erfaringen som danner grunnlaget for gjenkjennelse og aksept. Den samme erfaringen gjør at de føler seg dømt og annerledes enn resten av samfunnet.

### **5.2.3 Å hjelpe hverandre**

Som sett i funnkapittelet fortalte ungdommene at de syntes det var trygt og enkelt å hjelpe hverandre i gruppa på Jobbhuset. Bakgrunnen for dette var blant annet at de ikke var redde for å bli dømt av de andre, som henger sammen med diskusjonen om universalitet og samhørighet ovenfor. Det ungdommene forteller om å hjelpe andre kan kobles til *altruisme* (Tudor, 1999; Yalom & Leszcz, 2005), som ble presentert i teorikapittelet. Her ble det argumentert for at man selv får igjen noe når man hjelper en annen (Yalom & Leszcz, 2005). Med bakgrunn i denne påstanden er det derfor nærliggende å tro at ungdommene på Jobbhuset opplever en positiv effekt selv, når de hjelper andre i gruppa. Dette kan vi også kjenne igjen fra funnkapittelet, hvor ungdommene fortalte at det følte godt å kunne bidra med noe i gruppa. For eksempel sa en av ungdommene at det "føles egentlig ganske godt å liksom kunne bidra med så mye". Altså virker det som ungdommene opplever det som positivt å hjelpe hverandre, ikke bare ved at de får hjelp med oppgaver i gruppa, men ved at den som hjelper opplever det som givende.

Det kan tenkes at dette henger sammen med at ungdommene opplever å være i samme situasjon, ettersom altruisme fremmes i grupper hvor gruppemedlemmene deler erfaringer (Yalom & Leszcz, 2005). På denne måten virker det som at det å danne grupper på Jobbhuset med ungdommer i samme situasjon, fremmer altruisme og de positive effektene som følger av denne terapeutiske faktoren. Som nevnt i teorikapittelet er det kun i grupper denne



terapeutiske faktoren kan oppstå, ettersom individuell veiledning ikke har muligheter for at veisøker også kan være hjelperen i relasjonen (Yalom & Leszcz, 2005).

I tillegg kan det være interessant å se på altruisme i forhold til det psykologiske behovet for *kompetanse* innenfor selvbestemmelsesteori (Deci, Ryan, & Hunsley, 2008; Deci, Ryan, Hunsley, et al., 2008; Ryan et al., 2000). Menneskene har et grunnleggende psykologisk behov for å føle seg kompetent (Ryan et al., 2000), og kanskje kan det å hjelpe andre i gruppa bidra til å møte dette behovet. Basert på ungdommenes beskrivelse, synes det som at de føler seg kompetente når de har noe å bidra med i form av å hjelpe noen andre. Selv om ikke alle ungdommene snakket om dette eksplisitt, virket det som de var svært positive til å kunne hjelpe andre, og at det ble lagt til rette for dette i gruppa på Jobbhuset. En av faktorene som kan bidra til en følelse av å være kompetent er ros og tilbakemeldinger fra omgivelsene (Ryan et al., 2000), og det kan tenkes at bruk av grupper på Jobbhuset bidrar til at ungdommene får ros og tilbakemeldinger fra hverandre. De beskrev at det føltes bra å hjelpe hverandre, og at de følte at de *kunne* noe når de hjalp hverandre i gruppa. Dette kan tolkes som en opplevelse av kompetanse, som fremmer indre motivasjon (Deci, Ryan, & Hunsley, 2008; Deci, Ryan, Hunsley, et al., 2008). Motivasjon ble også nevnt av ungdommene som en konsekvens av engasjementet i hverandre, som kanskje ytterligere knytter følelsen av kompetanse til motivasjon i tråd med selvbestemmelsesteorien.

Som sett i selvbestemmelsesteorien vil en følelse av kompetanse gi indre motivasjon for den aktuelle handlingen man føler seg kompetent i (Ryan et al., 2000). Det kan derfor være interessant å diskutere hvilken handling det er ungdommene eventuelt får indre motivasjon for å gjøre. Når de opplever en god følelse og mestring i forbindelse med å hjelpe hverandre, er dette kanskje med på å fremme indre motivasjon for å være nettopp engasjerte i hverandre. I tillegg kan følelsen av kompetanse knyttes til deres egne mål på Jobbhuset, da ungdommene ved å hjelpe hverandre kanskje føler seg kompetente på de faktiske oppgavene som utføres. Dette kan for eksempel handle om å skrive søknader eller CV, eller å lære om ulike tema, eller å øve på jobbintervju. Kanskje hadde ungdommene følt seg kompetente ved å jobbe med dette alene også - om utfordringene var på et passende nivå (Ryan et al., 2000) - men det kan virke som det å hjelpe hverandre innad i gruppa bidrar til å fremme følelsen av kompetanse.

#### **5.2.4 En gruppe som dekker grunnleggende behov**

Oppfyllelse av de psykologiske behovene i gruppa kan diskuteres i forhold til forståelsen av selvbestemmelsesteori i veiledning (Ryan et al., 2008). I en veiledningssetting vil opplevelsen

av autonomi, kompetanse og tilhørighet bidra til internalisering av veiledningsprosessen (Ryan et al., 2008), som kan tyde på at oppfyllelse av behovene fremmer ungdommenes internalisering av prosessene som skjer på Jobbhuset. Dette er knyttet til diskusjonen i Ryan et al. (2008) sin artikkel om selvbestemmelsesteorien som tilnærming til veiledning, men denne artikkelen er knyttet til individuell veiledning. Basert på diskusjonen ovenfor kan det virke som også gruppeveiledning kan bidra til å møte de psykologiske behovene. Grappa gir som sagt store muligheter for å kunne hjelpe andre, som kan bidra til å møte behovet for kompetanse. I tillegg bidrar grappa til å møte behovet for tilhørighet, spesielt om samhörighet er tilstede i grappa. Det tredje psykologiske behovet er behovet for autonomi (Ryan et al., 2000; Ryan et al., 2008), som jeg nå vil se nærmere på.

En veiledningssetting som legger til rette for autonomibehovet sikrer at veisøker opplever kontroll i situasjonen (Ryan et al., 2008). Ungdommenes erfaringer kan tyde på en slik opplevelse av kontroll, da de ga uttrykk for at veilederne hadde forståelse for deres behov, og var aksepterende ovenfor hvem de var og hvordan de oppførte seg. Autonomi handler også om å sette egne mål og ikke opplever press (Ryan et al., 2008) som et kan diskuteres om ungdommene gjør. De snakket om at de har plakater med hva de vil oppnå på veggene på Jobbhuset, men samtidig hadde de fleste blitt henvist til Jobbhuset heller enn å velge å dra dit selv. Jeg vil argumentere for at det synes som behovet for autonomi blir møtt likevel, ettersom de setter sine egne mål, og ikke ga uttrykk for at de opplevde mye press utenfra. Tvert imot kan beskrivelsen deres av en trygg og aksepterende relasjon til veilederne kanskje tyde på at de opplever autonomi heller enn ytre press.

Basert på denne diskusjonen om gruppeprosessenes betydning, ser det ut til at grappa på Jobbhuset bidrar til mange positive utfall som kanskje hadde vært vanskeligere å få til i individuell veiledning. Selv om veilederne møter ungdommene med en aksepterende og fordomsfri holdning i tråd med personsentrert teori, kan de terapeutiske faktorene i grappa ha enda større betydning. Her kan sitatet fra Gawryst og Brown (1963) være illustrerende: "To be accepted and understood by the counselor is a satisfying experience; to be accepted and understood by a number of individuals is profound" (Trotzer, 2013, s. 106). Altså er det mye en veileder kan bidra med, blant annet i form av å skape en empatisk og likverdig relasjon, men likevel er det visse terapeutiske faktorer som bare kan oppstå i grupper. Veilederen spiller dog en viktig rolle som gruppeleder, spesielt i å legge til rette for utviklingen av samhörighet (Trotzer, 2013).

### 5.3 Positive erfaringer?

Avslutningsvis skal jeg diskutere et aspekt som går inn i alle de tidligere drøftingspunktene. Dette handler om at ungdommenes erfaringer fremstår som svært positive gjennom deres beskrivelser, og samsvarer godt med teori om gode hjelperelasjoner. Dette er jo vel og bra, men det kan være nyttig å diskutere om de positive beskrivelsene gjenspeiler ungdommenes erfaring, eller om andre faktorer spiller inn på fremstillingen. Jeg vil først diskutere hvordan funnene i denne studien kan ses opp mot tidligere forskning, før jeg diskuterer hvordan de positive beskrivelsene kanskje kan nyanseres.

Funnene i denne studien bekrefter i stor grad tidligere forskning når det kommer til betydningen av relasjonen til veileder, for ungdommer i ulike tiltak og veiledningssituasjoner. Dette gjelder både teorier om hjelperelasjoner (se for eksempel Bryant-Jefferies, 2004; Geldard & Geldard, 2010; Rogers, 1961), og forskning på ungdomstiltak i Norge (se for eksempel Føllesø, 2011; Ose et al., 2014; Solstad et al., 2011). Kristiansen og Skårberg (2010) sin studie viste at ungdommene verdsatte en "los" som blant annet var tillitsfull, tålmodig og lyttende, og disse aspektene synes å være sammenlignbare med funnene i denne studien. *Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag* (Ose et al., 2014) fant at de som hadde gode erfaringer med NAV hadde fått forståelse samt tilgjengelige og engasjerte kontaktpersoner. Dette kan ses i sammenheng med denne studien, hvor alle ungdommene jeg snakket med ga uttrykk for å være svært fornøyde, samtidig som de beskrev veilederne som forståelsesfulle, at de brydde seg, og var interesserte. Videre beskriver (Ose et al., 2014) at de som hadde dårlige erfaringer forteller om en lite tilgjengelig og ikke tillitsfull kontaktperson. Om dette overføres til denne studien, er det nærliggende å tenke at ungdommene ikke hadde vært like positive og beskrevet Jobbhuset som et positivt tiltak om de opplevde veilederne som mindre empatiske og forståelsesfulle.

Solstad et al. (2011) sin studie på ungdom tilknyttet NAV i Nordland kan bidra til å nyansere bildet av ungdommenes positive erfaringer. Her beskriver forskerne at ungdommene fortalte at de var fornøyde med kontakten med NAV, men at dette kunne forklares med lave forventninger. Kanskje kan ungdommenes positive beskrivelser i denne studien også skyldes at de ikke hadde store forventninger før de kom til Jobbhuset. Dette støttes opp av at alle ungdommene beskrev hvordan de ble positivt overrasket over tiltaket. Som sett tidligere i drøftingen synes det som at lave forventninger til både en empatisk og likeverdig hjelperelasjon kan bidra til at ungdommene beskriver den som svært positiv. Likevel bygger artikkelen fra Nordland sitt resonnement på at samtidig som ungdommene sa de var fornøyde,

tydet svarene deres på at NAV ikke lyktes i å skape gode hjelperelasjoner (Solstad et al., 2011). I denne studien tyder ungdommenes beskrivelser på at relasjonen til veilederne er en god hjelperelasjon om man går ut i fra en humanistisk-eksistensialistisk tankegang. Kanskje kan dette bidra til å støtte opp under Ose et al. (2014) sitt argument om at Jobbhuset kan brukes som eksempel for andre tiltak for ungdom utenfor skole- eller arbeidsliv, samtidig som det virker som lave forventninger har en viss påvirkning.

Samtidig kan det være relevant å diskutere påvirkningen jeg som forsker har på funnene. Som nevnt i kapittelet om forskerrollen, gikk jeg inn i intervjuene men visse forventninger og forforståelser. Blant annet forventet jeg at ungdommene skulle beskrive at relasjonen var av stor betydning, og derfor kan mine spørsmål ha ført samtalen i den retningen. Jeg nevnte i tillegg at jeg hadde blitt oppmerksom på at jeg stilte flere oppfølgingsspørsmål når de snakket om positive erfaringer, som kan ha hatt betydning for funnene. Likevel kan man ikke unngå at forskeren påvirker funnene, og som presentert i vitenskapsteorien bygger funnene på et intervjumateriale som er konstruert i samspill mellom meg og informantene. Min forforståelse er også mitt utgangspunkt for å forstå informantene og datamaterialet, og kan ikke legges fullstendig til side i tolkningen.

#### **5.4 Implikasjoner for praksis**

Basert på drøftingen ovenfor, vil jeg trekke frem noen implikasjoner for praksis. På denne måten kan funnene bidra til at veiledere som jobber med ungdom kan basere sin praksis på ungdommenes erfaringer og hva som er betydningsfullt for dem. Funnene er knyttet til Jobbhuset som tiltak, men det kan tenkes at de er overførbare til lignende situasjoner hvor veisøkerne er ungdommer.

Det synes som om relasjonen til veilederne har stor betydning for ungdommene, både i forhold til sin egen prosess, og om de opplever tiltaket positivt. Funnene i denne studien peker mot at en god relasjon fremmet ungdommenes motivasjon, følelse av å bli akseptert, å ikke bli dømt, samt trygghet. Derfor blir det viktig at veilederne legger til rette for en relasjon som er i tråd med humanistisk-eksistensialistisk tradisjon i møte med ungdom. Samtidig tyder funnene på at bruk av grupper i veiledning kan bidra med faktorer som er vanskelige å etablere i individuell veiledning. Dette gjelder spesielt terapeutiske faktorer i gruppa, men også at gruppa kan bidra til oppfyllelse av grunnleggende menneskelige behov i tråd med selvbestemmelsesteorien. Altså kan en implikasjon være å anerkjenne bruk av grupper i veiledningssituasjoner, og hvor stor betydning dette kan ha. Det synes også som det er positivt

at veilederne er såpass mange at de fortsatt kan se hver enkelt, få en forståelse av dens behov, og danne en hjelperelasjon som kan fremme vekst og utvikling.

## **5.5 Studiens begrensninger og fremtidig forskning**

I arbeidet med denne studien har jeg tatt noen valg som bidrar til å begrense oppgaven. Blant annet er dette en kvalitativ intervjustudie av ungdommene på Jobbhuset, som fører til at funnene bygger kun på ungdommenes erfaringer og beskrivelser. Det kunne vært interessant å undersøke veiledernes perspektiv. I tillegg kunne et større utvalg gitt et bredere og mer nyansert datamateriale. Selv om jeg argumenterer for å ha nådd et metningspunkt, er det vanskelig å si med sikkerhet at flere informanter ikke hadde bidratt med ny informasjon.

Jeg hadde fokus på relasjonen i denne studien, og dermed styrte jeg intervjuene inn på dette temaet. Andre tema innenfor rådgivningsvitenskapen kunne vært interessant å undersøke, for eksempel et større fokus på gruppeveiledning, gruppeprosesser eller stadier i gruppeutvikling. Som nevnt beskrev ungdommene erfaringen med å være i gruppe som mer betydningsfullt enn jeg hadde forventet, og derfor kunne det vært interessant å se nærmere på erfaringene i gruppa. Et annet sentralt tema i rådgivningsvitenskapen som kunne bidratt til en annen retning på diskusjonen, er teori om makt i hjelperelasjoner. Dette ble nevnt i drøftingen, men det hadde vært interessant å se nærmere på dette aspektet av hjelperelasjonene på Jobbhuset.

I analysearbeidet valgte jeg bort koder som omhandlet ungdommenes beskrivelser av veiledernes påvirkning på gruppa. Dette var på bakgrunn av at datamaterialet ville bli for bredt om jeg inkluderte alt i den videre analysen. Dette temaet kunne blitt diskutert i forhold til veileder som gruppefasilitator, som jeg bare så vidt har vært innom i denne oppgaven. Her ser jeg et stort potensiale for videre forskning. Samtidig kunne det vært interessant å inkludere veiledernes erfaringer for å belyse hvordan de opplever å påvirke og å fasilitere gruppa.



## 6 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan ungdommer på Jobbhuset beskriver sin erfaring med veiledning. Ungdommene syntes å erfare relasjonen til veilederne som empatisk, aksepterende og likeverdig. I gruppa kunne de møte andre i samme situasjon og hjelpe hverandre. Gruppa syntes å være aksepterende, samt at den bidro til å møte grunnleggende menneskelige behov. Både relasjonen til veilederne og erfaringer i gruppa fremsto som betydningsfulle for ungdommene. Basert på funnene vil det være viktig å fremme en hjelperelasjon i tråd med den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen i møte med ungdom, samt at grupper synes å bidra med betydningsfulle terapeutiske faktorer som sjelden er tilstede i individuell veiledning.

Jeg innledet oppgaven med et sitat, hvor Anders snakket om at han så positive utfall av Jobbhuset som ikke nødvendigvis handlet om å få jobb. Funnene tyder på at Jobbhuset er betydningsfullt for ungdommene på mange måter; å møte noen som bryr seg, å bli akseptert, samt å kunne bidra til å hjelpe noen andre. Relasjonene ungdommene bygger, både til veilederne og til de andre i gruppa, kan i tillegg bidra til personlig vekst og utvikling gjennom en humanistisk-eksistensialistisk tankegang.

Denne oppsummeringen markerer slutten på masteroppgaven. Når innleveringsfristen for denne oppgaven nærmet seg var det en tanke som slo meg, og som kan stå som en avrundning av oppgaven og de to årene som student i rådgivningsvitenskap: Det hadde vært fint å kunne si til Marit som var russ men ikke besto og fikk vitnemål, at om akkurat åtte år, da har du levert en masteroppgave; og med den ønsker du å bidra med kunnskap til veiledning av ungdom som søker hjelp til å komme seg tilbake til skolebenken eller ut i jobb.





## 7 Referanser

- Ackerman, S. J., Hilsenroth, M. J., & Silverman, W. H. (2001). A review of therapist characteristics and techniques negatively impacting the therapeutic alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(2), 171-185. doi: 10.1037/0033-3204.38.2.171
- Austgard, K. (2004). Hva er en erfaring. *Norsk Tidsskrift for Sykepleieforskning*, 6(2), 3-13.
- Bassett, R., Beagan, B. L., Ristovski-Slijepcevic, S., & Chapman, G. E. (2008). Tough teens: The methodological challenges of interviewing teenagers as research participants. *Journal of Adolescent Research*, 23(2), 119-131. doi: 10.1177/0743558407310733
- Bryant-Jefferies, R. (2004). *Counselling young people: Person-centred dialogues*. Cornwall, UK: Radcliffe Publishing.
- Coleman, J. C. (2010). *The nature of adolescence* (4. utg.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119-142. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Hunsley, J. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Hunsley, J., Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., & Koestner, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801
- Duncan, B. L. (2010). *The heart & soul of change: Delivering what works in therapy* (2. utg.). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Eder, D., & Fingerson, L. (2002). Interviewing children and adolescents. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research: Context & method* (s. 181-201). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Eilertsen, G. (2000). Forståelse i et hermenautisk perspektiv. *Norsk tidsskrift for sykepleieforskning*, 2(3), 136-159.
- Follesø, R. (2011). Gi viljen en mulighet! Sluttrapport ungdom i svevet 2007-2010. Bodø: Universitetet i Nordland.
- Frøyland, K., Maximova-Mentzoni, T., & Fossetøl, K. (2016). Sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2010). *Counselling adolescents: The proactive approach for young people* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & D'Andrea, M. J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. utg.). Los Angeles: Sage.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kristiansen, I.-H., & Skårberg, A. (2010). Sluttevaluering av utviklingsarbeidet utsatte unge 17-23 år i overgangsfaser (NOVA-rapport nr. 14/2010). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: Metode, prosess, relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R., & Fikse, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lambert, M. J., Barley, D. E., Silverman, W. H., & Norcross, J. C. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(4), 357-361. doi: 10.1037/0033-3204.38.4.357
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- NAV. (2015). Jobbhuset Sør. Hjelper unge NAV-brukere i arbeid. Hentet 01. mai, 2016, fra <https://www.nav.no/422104/jobbhuset-s%C3%B8r.hjelper-unge-nav-brukere-i-arbeid>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 1. mai 2016, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Neumann, C. E. B., & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.
- Ose, S. O., Mordal, S., & Mandal, R. (2014). Utfordringer med ungdomssatsingen i Sør-Trøndelag: Et system- og aktørperspektiv. Trondheim: Sintef Teknologi og samfunn.
- Rambøll. (2009). Kartlegging av ungdomstiltak. Oslo: NAV Drift og utvikling.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1995). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Hunsley, J., Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 186-193. doi: 10.1037/a0012753
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sharry, J. (2003). *Counselling children, adolescents and families: A strengths-based approach*. London: Sage.

- Shirk, S. R., Karver, M., & Peterson, L. (2003). Prediction of treatment outcome from relationship variables in child and adolescent therapy: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(3), 452-464. doi: 10.1037/0022-006X.71.3.452
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Los Angeles: Sage.
- Skau, G. M. (2003). *Mellom makt og hjelp: Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (3. utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Solstad, A., Thommesen, H., & Horverak, S. (2011). NAV – en god mellomlanding for «ungdom i svevet»? *Fontene forskning*, 2011(2), 66-77. Hentet fra <http://fonteneforskning.no/?app=NeoDirect&com=15/26391/0/2/461149e0e3>
- Strugstad, T. (2015). *Jobbhuset: Et NAV-tiltak for motivasjon og endring for unge arbeidsledige med gruppemetoder som hjelp* (masteroppgave). NTNU, Trondheim.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trotzer, J. P. (2013). *The counselor and the group* (4. utg.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Tudor, K. (1999). *Group counselling*. London: Sage.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning: Mer enn ord* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Watson, J. C., & Lemon, J. C. (2011). A profile of adolescent wellness: Implications for working with a help-seeking population. *The Journal of Humanistic Counseling*, 50(1), 70-83.
- Westergaard, J. (2013). Counselling young people: Counsellors' perspectives on 'what works' – an exploratory study. *Counselling and Psychotherapy Research*, 13(2), 98-105. doi: 10.1080/14733145.2012.730541

Yalom, I. D. (1995). Introduction. I C. R. Rogers (Red.), *A way of being* (s. vii-xiii). Boston: Houghton Mifflin.

Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy* (5. utg.). New York: Basic Books.



# Vedlegg 1: Tilbakemelding NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ottar Ness

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.02.2016

Vår ref: 46506 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46506	<i>Ungdoms opplevelse av rådgivning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ottar Ness</i>
Student	<i>Marit Pettersen Hongset</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.08.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontoret / District Offices*

*OSLO: NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVI, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmaa@svi.uit.no*

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 46506

Formålet med studien er å belyse ungdommers opplevelse av deltagelse i rådgivning. Masterprosjektet er innen feltet rådgivningsvitenskap, som er rettet mot det pedagogisk-psykologiske rådgivningsfeltet.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltagelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet tar høyde for at det vil kunne bli behandlet sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.08.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



## Vedlegg 2: Fremleggingsvurdering REK



---

<b>Region:</b> REK midt	<b>Saksbehandler:</b> Karoline Tammert	<b>Telefon:</b> 73597509	<b>Vår dato:</b> 22.01.2016	<b>Vår referanse:</b> 2016/15/REK midt
			<b>Deres dato:</b> 07.01.2016	<b>Deres referanse:</b>

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Marit Pettersen Hongset  
NTNU

### 2016/15 Rådgivning av ungdom

Vi viser til innsendt fremleggingsvurderingsskjema datert 07.01.2016. Henvendelsen ble behandlet av komiteens leder.

#### Prosjektomtale

Masterprosjektet er innen feltet rådgivningsvitenskap, som er rettet mot det pedagogisk-psykologiske rådgivningsfeltet. Rådgivning handler om å hjelpe andre til å utvikle selvinnsett og ferdigheter som øker deres handlings- og samhandlingskompetanse. I denne masteroppgaven vil man undersøke hvordan ungdommer i ulike attføringstilbud opplever rådgivningsprosessen. Fokuset er på om relasjonen mellom rådgiver og veisøker. Det er en kvalitativ studie, med kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode. Informantene kommer fra attføringstiltak som gjennomføres i regi av NAV, og er i aldersgruppen 18-25 år.

Spørsmål prosjektet skal besvare dreier seg rundt ungdommenes opplevelse:

- Hvordan opplever ungdom relasjonen til rådgiver?
- Hvordan opplever ungdom at relasjonen til rådgiver har betydning for rådgivningsprosessen?
- Hvordan opplever ungdom at rådgiver legger til rette for en god relasjon i møte med dem?
- Hvilke faktorer opplever ungdom at har betydning for utfallet av rådgivningen?

#### Vurdering

Komiteen mener at prosjektet ikke fremstår som medisinsk eller helsefaglig forskning, men som annen type forskning. Prosjektet omfattes derfor ikke av helseforskningslovens saklige virkeområde, og kan gjennomføres uten nærmere etisk vurdering av REK. Vi minner imidlertid om at dersom det skal registreres personopplysninger, må prosjektet meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

#### Merknad

Vi minner om at vurderingen er gjort med bakgrunn i de innsendte dokumenter og kun er å betrakte som veiledende, jf. forvaltningsloven § 11. Dersom du ønsker at det skal fattes et formelt enkeltvedtak etter forvaltningsloven, må du sende inn en full projektsøknad til REK. En projektsøknad blir komitébehandlet iht. oppsatte frister.

Dersom det gjøres endringer i prosjektet, kan dette ha betydning for REKs vurdering. Det må da sendes inn ny søknad/framleggingsvurdering.

---

**Besøksadresse:**  
Det medisinske fakultet  
Medisinsk teknisk  
forskningssenter 7489  
Trondheim

**Telefon:** 73597511  
**E-post:** rek-midt@medisin.ntnu.no  
**Web:** <http://helseforskning.etikkom.no/>

All post og e-post som inngår i saksbehandlingen, bes adressert til REK midt og ikke til enkelte personer

Kindly address all mail and e-mails to the Regional Ethics Committee, REK midt, not to individual staff

Med vennlig hilsen

Sven Erik Gisvold  
Dr.med.  
Leder, REK midt

Karoline Tammert  
Seniorkonsulent

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Ungdoms opplevelse av rådgivning”*

##### **Bakgrunn og formål**

Dette er et mastergradsstudie ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Målet med studien er å belyse ungdoms opplevelse av rådgivning. I den forbindelse er det ønskelig å intervju ungdom (18-25 år) som deltar i rådgivning.

##### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltagelse i denne studien innebærer å møte til et intervju med varighet på ca. én time. Intervjuet vil bli registrert på lydbånd. Spørsmålene i intervjuet vil ha som mål å innehente informasjon om opplevelsen av å delta i rådgivning.

##### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Student (prosjektansvarlig) vil ha tilgang til personopplysninger under arbeidet med prosjektet, og opplysningene lages på personlig PC låst med passord. I tillegg vil personopplysningene lagres separat fra intervjumaterialet. I det ferdige prosjektet vil intervjumaterialet være anonymisert, og deltagere i studien vil ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2016. Personopplysninger og lydopptak slettes når sensur foreligger innen tre måneder etter avsluttet prosjekt.

##### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Marit Pettersen Hongset  
maritph@stud.ntnu.no  
95224360

Veileder for denne studien:

Ottar Ness  
ottar.ness@svt.ntnu.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

**Samtykke til deltakelse i studien**  
***”Ungdoms opplevelse av rådgivning”***

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju

-----  
Signert av prosjektdeltaker, dato

-----  
Kontaktinformasjon

-----  
Signert av prosjektansvarlig, dato

# Vedlegg 4: Intervjuguide

## Intervjuguide

### Introduksjon

- Introduksjon av meg selv og masteroppgaven
- Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - *bakgrunn og formål med studien, intervjuet, opptak, transkribering, sletting, frivillig deltagelse, anonymitet, konfidensialitet*
- Intervjuet: *stiller spørsmål med mål om å få frem din opplevelse, gjerne svar så utfyllende som mulig, spør hvis noe er uklart*

### Åpningsspørsmål

- Fortell om din opplevelse av veiledning på Jobbhuset så langt
- Hvordan foregår veiledningen?
- Hva er målet ditt med å delta på Jobbhuset?
- Hva har vært betydningsfullt for deg hittil?

### Temaspørsmål: Relasjon

- Hvordan opplever du relasjonen til din veileder? */Kontakten/forholdet*
  - (1) én til én, (2) i gruppeveiledning?
- Hvordan opplever du at veileder legger til rette for en relasjon i møte med deg?
  - (1) én til én, (2) i gruppeveiledning?
- Hvordan blir du møtt av veileder
  - (1) én til én, (2) i gruppeveiledning?
- Hvordan opplever du at relasjonen til veileder har betydning for din prosess?

### Avslutning

- Noe mer å føye til om din opplevelse av veiledning/ opplevelse av relasjonen til veileder/ relasjonens betydning?

### Avslutte intervjuet - eventuelle spørsmål?

### Takk for deltagelsen!