



Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang

læring

«Man får trua rett og slett ... På seg selv»

En kvalitativ studie om hvordan tidligere elever ved UngInvest AIB har opplevd å bli møtt med styrkebasert tilnærming, og hvordan det har påvirket deres selvoppfatning og karriereutvikling.

Mari K. Kirkaune

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Trondheim, Mai 2019

Veileder

Ottar Ness

Sammendrag

Tittel: Tidligere elevers erfaringer med styrkebasert tilnærming ved UngInvest AIB.

Bakgrunn: Større fokus på styrkebaserte tilnærminger i samfunnet. Her spesifikt som tiltak for opplevelse av trivsel og mestring i skolen.

Formål: Formålet med denne oppgaven har vært å få innsikt i hvilke erfaringer tidligere elever ved UngInvest AIB har med styrkebaserte tilnærminger, og på hvilken måte dette har påvirket deres selvoppfatning knyttet til utdanning og arbeidsliv. Styrkebaserte tilnærminger er et voksende felt innenfor flere skoler, også her i Norge, og jeg ønsket derfor å undersøke hvilken betydning det kan ha å bli introdusert for slike i den videregående skolen, og videre hvilken betydning det kan få i deres liv i ettertid.

Studiens problemstilling: «Hvilke erfaringer har tidligere elever ved UngInvest AIB med styrkebaserte tilnærminger?»

Metode: For å svare på problemstillingen, ble det i denne studien brukt kvalitativ metode i form av semistrukturerte intervjuer. Fem tidligere elever ble intervjuet. Intervjuene ble transkribert og analysert med utgangspunkt i fortolkende fenomenologisk analyse.

Funn: Gjennom analysen kom jeg fram til fem overordnede tema, som inkluderer: (1) «sosialt og inkluderende miljø», (2) «tilpasning og fleksibilitet», (3) «tro på seg selv og egne ressurser», (4) «jobbe mot egne fremtidsmål», og (5) «dele egne erfaringer med andre».

Konklusjon: Deltakerne i studien fortalte om gode erfaringer med å gå på en skole hvor styrkebasert tilnærming var en del av hverdagen. Det som skilte seg ut var spesielt hvordan de ble møtt av de eldre og de yngre læringskollegaene, og hvordan tilpasning og fleksibilitet i opplæringen gjorde at de kunne oppleve mestring. De positive erfaringene fra UngInvest AIB opplevdes som viktige med tanke på hvor de var i dag, med større tro på seg selv og fremtiden.

Abstract

Title: Former student's experience with strength-based approach at UngInvest AIB.

Background: More focus on strengths-based approaches in the community. Here specifically as an approach to increase the experience of wellbeing and mastery in school.

Purpose: The purpose of this thesis has been to gain insight into the experiences former students at UngInvest AIB have with strength-based approaches, and in what way this has influenced their self-perception related to education and working life. Strength-based approaches are a growing field in several schools, also here in Norway, and I therefore wanted to investigate what significance it might have to be introduced to this in high-school, and further what significance it can have in their life afterwards.

Problem formulation: "What experiences do past students at UngInvest AIB have with strength-based approaches?"

Method: Qualitative methodology, in form of semi-structured interviews, was used to answer the problem formulation of this study. Five previous students were interviewed. The interviews were transcribed and analyzed on the basis of Interpretative phenomenological analysis.

Findings: Through the analysis, I came up with five superior themes, which includes (1) "social and inclusive environment", (2) "adaption and flexibility", (3) "belief in oneself and own resources", (4) "working towards own future goals", and (5) "sharing own experiences with others".

Conclusion: The participants in this study said they had good experiences with strength-based approach in school. What stood out, was especially how they were met by the elder and the younger learning colleagues, and how adaption and flexibility in the education made it possible to experience mastery. The positive experiences from UngInvest AIB were perceived as important in regard to where they were today, with higher beliefs in themselves and the future.

Forord

Det er rart å tenke på at jeg for litt over to år siden ikke visste at jeg skulle begynne på denne mastergraden, mens jeg nå straks skal levere min masteroppgave i rådgivningsvitenskap. Det har vært to flotte år, som har gitt meg bedre selvinnsikt, interessant og nyttig kunnskap, og gode relasjoner som jeg håper vil være med meg i mange år fremover. Det er derfor både med glede og vemod at jeg sier farvel til dette kapittelet av livet, og velkommen til et nytt. I den anledning er det flere jeg ønsker å takke.

Først vil jeg takke min veileder Ottar Ness, som introduserte meg for styrkebasert tilnærming, og har gitt meg gode innspill underveis i skriveprosessen.

Takk til mine fem deltakere, som har gitt meg bedre innsikt i temaet i praksis. Det var svært inspirerende å høre deres erfaringer. Uten dere hadde ikke dette masterprosjektet vært mulig. Jeg vil også takke leder ved UngInvest, Ingebjørg Mæland, og avdelingsleder Tone Haukvik for informasjon om skolen og hjelp til rekruttering av deltakere.

Skriveprosessen har hatt sine oppturer og nedturer. Deling av disse, samt samtaler langt utover pensum, med gjengen på lesesalen har holdt motivasjonen oppe, og gjort prosessen både morsommere og mindre ensom. Tusen takk! Jeg vil også takke Kirsti, som ble med meg på tur midt i semesteret. Det ble et morsomt og avslappende avbrekk fra studiehverdagen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min familie, og min samboer Jo-Inge, for støtte og oppmuntring gjennom alle fasene av skriveprosessen.

Mari K. Kirkaune

Trondheim, mai 2019

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.1.1 UngInvest AIB	1
1.2 Hensikt og problemstilling	2
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2 Teori	5
2.1 Styrkebasert tilnærming	5
2.1.1 Positiv psykologi	6
2.1.2 Appreciative Inquiry.....	7
2.1.3 To styrkebaserte verktøy: Styrkekort og veikart	10
2.2 Selvkonseptet.....	11
2.2.1 Selvkonsept og karriere	11
2.2.2 Mestringsforventning	12
2.3 Humanistisk-eksistensialistisk teori	13
3 Metode	15
3.1 Valg av forskningsmetode.....	15
3.2 Hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteori	15
3.3 Kvalitative intervju	16
3.4 Utvalg og rekruttering	17
3.5 Datainnsamling.....	19
3.5.1 Forberedelser før gjennomføring av intervjuene	19
3.5.2 Gjennomføring av intervjuene.....	20
3.6 Dataanalyse	21
3.6.1 Transkripsjon.....	21
3.6.2 Fortolkende fenomenologisk analyse (IPA).....	22
3.7 Forskerrollen	24
3.7.1 Refleksivitet.....	25
3.8 Studiens kvalitet	25
3.8.1 Troverdighet	26
3.8.2 Bekreftbarhet	26
3.8.3 Overførbarhet	27
3.9 Forskningsetikk	27

3.9.1	Unngå skade	27
3.9.2	Autonomi og informert samtykke	28
3.9.3	Anonymitet og konfidensialitet	28
4	Presentasjon av funn	29
4.1	Sosialt og inkluderende miljø	29
4.2	Tilpasning og fleksibilitet	33
4.3	Tro på seg selv og egne ressurser	34
4.4	Jobbe mot egne fremtidsmål	36
4.5	Dele egne erfaringer med andre	39
5	Diskusjon	41
5.1	Betydningen av å bli møtt med styrkebasert tilnærming i skolen	41
5.1.1	Opplevelsen av å bli hørt og sett for den man er	42
5.1.2	Trygge rammer for utforskning og oppdagelse	43
5.1.3	Fleksibel opplæring	45
5.1.4	Gode relasjoner og positive emosjoner	45
5.1.5	Erfaringer som ble med videre i livet	47
5.2	Selvoppfatning og karriereutvikling	47
5.2.1	Styrker og mestringsforventning	48
5.2.2	Mestringsforventning og karriereutforskning	49
5.2.3	Selvaktualisering eller samaktualisering?	52
6	Avslutning	54
6.1	Oppsummering av studiens sentrale funn	54
6.2	Implikasjoner for rådgivningsfeltet	54
6.3	Studiens begrensning og videre forskning	55
6.4	Avsluttende refleksjoner	55
	Referanser	57
	Vedlegg	66
	Vedlegg 1	67
	Vedlegg 2	69
	Vedlegg 3	70
	Vedlegg 4	71

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Ifølge folkehelsemeldingen «Mestring og muligheter» vil forhold i omgivelsene som fremmer mestring, tilhørighet og opplevelse av mening, være en viktig del av folkehelsearbeidet fremover (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 9). I denne sammenheng trekker Helsedirektoratet (2018) fram hvordan styrkebaserte tilnærminger kan tas i bruk i det lokale folkehelsearbeidet. Begrepet *styrkebasert* brukes gjerne som en paraplybetegnelse på ulike fagtradisjoner som tar utgangspunkt i styrkebaserte eller ressursbaserte endringsprosesser (Kunnen, MacCallum & Young, 2013). Det innebærer evne til å se nye muligheter og ressurser hos personer, grupper og organisasjoner (Hauger, Højland & Kongsbak, 2008; Mæland & Hauger, 2008). Ressurser for helse og livskvalitet skapes og utvikles i arenaene hvor barn, unge, voksne og eldre lever livene sine (Helsedirektoratet, 2018). Det er dermed i disse arenaene tiltak bør settes inn. En av disse arenaene er skolen. I kunnskapssamfunnet er utdanning i prinsippet åpen for alle (Skau, 2017). Likevel er det noen som faller fra. Ifølge OECD (2017) er andelen ungdommer som ikke fullfører videregående skole relativt høy i Norge sammenlignet med andre land. Flere faktorer knyttes til frafallsproblematikken, blant annet skoleerfaringer, skoleprestasjoner, familiebakgrunn, selvaktelse, tilpasning og adferd (Lamb & Markussen, 2011). Uansett grunn, så vil disse ungdommene ofte slite med å komme inn i arbeidslivet (NOU, 2018:2, s. 84). Det kan igjen ha negativ innvirkning på deres helse, da arbeid kan ses på som et helsetiltak som sikrer økonomisk trygghet, sosiale nettverk, bedre bostandard og økt handlefrihet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 34). UngInvest AIB er et fylkeskommunalt opplæringstiltak som søker å legge til rette for at alle får mulighet til å finne sin vei i utdanningssystemet eller komme seg ut i arbeidslivet. Det med utgangspunkt i styrkebaserte tilnærminger. UngInvest AIB er konteksten denne studien tar utgangspunkt i, og vil derfor presenteres mer inngående i neste delkapittel.

1.1.1 UngInvest AIB

UngInvest AIB (tidligere Arbeidsinstituttet Buskerud) er organisert som en del av Buskerud Fylkeskommune. Deres visjon er «Vi lærer sammen hver dag i et trygt, styrkebasert og humørfyllt miljø, slik at ungdommene finner sin vei i utdanningssystemet» (UngInvest AIB, 2017, s. 3). Visjonen deres innebærer tilpasset opplæring slik at alle ungdommer får muligheten til å finne sin vei i utdanningssystemet eller til å komme ut i arbeidslivet. UngInvest AIB har avdelinger i Drammen, Kongsberg, Modum og Ringerike. Hos UngInvest AIB kan man ta hele

eller deler av den videregående opplæringen, eller delta som kursdeltaker. Som kursdeltaker kan året for eksempel brukes for å finne ut hva man ønsker å gjøre videre når det kommer til utdanning eller jobb. Uansett hva man velger, vil UngInvest AIB søke å tilfredsstille behovene til de som går der, enten det gjelder å finne ut hva de har lyst til å gjøre, forbedre faglige ferdigheter, eller få bedre tro på seg selv. UngInvest AIB har drevet med et styrkebasert utviklingsarbeid siden 2005, og har i dette tatt inspirasjon fra teorier som aksjonsforskningsmodellen Appreciative Inquiry (AI) (Cooperrider & Srivastva, 1987), positiv psykologi (Seligman, 2009, 2011; Peterson & Seligman, 2004) og sosialkonstruksjonisme (Gergen, 2001, 2011). Disse teoriene vil jeg komme tilbake til senere i teorikapittelet.

Målgruppen til UngInvest AIB er ungdommer i alderen 18-24 som av ulike grunner ikke er i videregående opplæring (UngInvest AIB, 2017). Noen trenger påfyll i grunnleggende fag som norsk, engelsk og matematikk, mens andre er usikre på utdanningsvalg, og trenger hjelp og motivering til dette. Ungdommene har gjerne opplevd ulike utfordringer i livet, som har gjort det vanskelig for dem å gjennomføre «vanlig» videregående skole på normert tid. Uansett utfordringer og vansker, vil fokuset hos UngInvest AIB være hvordan disse kan lykkes og bruke de styrkene de har for å kunne leve gode og verdige liv.

Årlige undersøkelser ved UngInvest AIB (2017) har vist at ni av ti ungdommer er i positiv aktivitet høsten etter at de gikk der. Årsrapporten fra 2017 går nærmere inn på resultatene til de ulike målene til UngInvest AIB. Den viser blant annet at 55 % av deltakerne har fullført VGO, og 37 % er i jobb fem år etter prosjektperioden. Det er imidlertid målet som omhandler livssituasjon som viser de sterkeste resultatene, hvor 65 % oppgir at de opplever sin psykiske helse som god, 65 % opplever sin fysiske helse som god og 81 % svarer at de opplever sin økonomi som stabil.

1.2 Hensikt og problemstilling

Undersøkelser fra UngInvest AIB viser at flere av ungdommene som har gått der har opplevd positive effekter i etterkant. Jeg ønsket å gå dypere inn i deres erfaringer. Hensikten med studien er å utvikle kunnskap om tidligere elevers erfaringer med UngInvest AIBs styrkebaserte tilnærming. Problemstillingen er:

Hvilke erfaringer har tidligere elever ved UngInvest AIB med styrkebaserte tilnærminger?

Innsikt i deres erfaringer innebærer både hva som opplevdes som positivt, og hva som eventuelt var utfordrende. Jeg var nysgjerrig på hva det kan ha betydd for deres selvoppfatning i dag, i motsetning til hvordan de opplevde det før de begynte ved UngInvest. I tillegg ville jeg

undersøke hvor de er i dag, og om, og eventuelt hvilken innvirkning styrkebasert tilnærming har hatt for deres valg i etterkant. Ungdomstiden er gjerne en tid hvor spørsmål rundt videre utdanning og jobb kommer opp, og jeg ønsket derfor å høre hva mine deltakere tenkte om dette, og om det hadde endret seg fra tiden før de startet ved UngInvest AIB.

1.3 Tidligere forskning

Jeg vil nå gjennomgå tidligere forskning knyttet til styrkebasert tilnærming i skolen. Disse vil være mer overordnet, og er ment å gi et lite innblikk i forskningen på feltet. Forskning spesifikt knyttet til de ulike teoriene i det teoretiske rammeverket for oppgaven vil presenteres i kapittel 2. Jeg vil først nevne masteroppgaven til Ingebjørg Mæland (2016), som var en viktig inspirasjonskilde til å sette i gang med akkurat dette prosjektet.

I sitt mastergradsprosjekt undersøkte Mæland (2016) hvordan seks elever ved UngInvest AIB opplevde at styrkebasert tilnærming hadde bidratt til at de ble værende i videregående opplæring. Mæland fant blant annet at det å være en del av en kultur og et læringsmiljø som var preget av positivitet og likeverdighet opplevdes som betydningsfullt. Elevene fortalte at de opplevde å bli sett og hørt, noe som bidro til at de fikk troen på at de kunne gjennomføre. Mæland sin studie ligger nærme min både med tanke på tema og metode, men har noen forskjeller knyttet til fokusområde og deltakere. En av disse er at jeg undersøker erfaringene til tidligere elever, mens Mæland hadde elever som fremdeles var i skolen. I tillegg hadde hun fokus på hvilke faktorer som bidro til at elevene ble værende i VGO, og skrev om betydningen av skoleledelse i denne sammenhengen, mens jeg var mer opptatt av hvilken betydning det hadde for deltakernes tro på seg selv og fremtiden.

Hennes kollega Tone Haukvik (2018), inkluderte deltakere som hadde fullført eller var på vei til å fullføre videregående opplæring i sin masteroppgave. Alle deltakerne hadde vært innom UngInvest AIB, enten som elev eller kursdeltaker. Hun fokuserte spesielt på betydningen av fleksibilitet for gjennomføring av videregående skole, og fant at tilrettelegging for hver enkelt opplevdes som essensielt for at de fikk motivasjon til å gjennomføre. Haukvik (2018) sin studie deler også flere likhetstrekk med min, men har i likhet med Mæland (2016) et litt annet fokusområde. Det kan uansett være nyttig med flere studier på samme tema, da ulike innfallsvinkler kan gi ulike funn. I tillegg kan ekstra forskning på området bidra til å styrke tidligere funn. For eksempel hvis ulike deltakere deler noen av de samme opplevelsene.

Janfelt (2008) var interessert i å finne ut hvordan styrkebaserte tilnærminger kunne brukes i en tilbakemeldingsprosess. Dette var noe hun undersøkte i sin praksis som lærer. Hun brukte «Appreciative Inquiry» og teknikken «Ability Spotting» som metoder for å gi feedback

til sine studenter. Ability spotting går ut på å løfte fram evner og talenter, og på den måten «spotte» evnene som ble brukt i en gitt situasjon (Janfelt, 2008, s. 31). Begge disse tilnærmingene innebærer dermed å legge vekt på studentenes ferdigheter og ressurser. Tilbakemeldingene fra studentene var at de hadde fått større innsikt i sine egne styrker og læringsstiler. Det hadde også påvirket hvordan studentene ga feedback til hverandre, som innebar at de i større grad kommenterte styrker og ressurser de så hos sine medstudenter. White og Waters (2014) undersøkte bruken av styrkebaserte tilnærminger i skolen på et større nivå, hvor de så på hvilken effekt styrkebaserte endringer ved «St. Peters College» hadde på studentene. Endringene var inspirert av Peterson og Seligmans (2004) karakterstyrker. Karakterstyrkene var noe studentene ble eksponert for i flere ulike kontekster over tid. Det viste seg at skolen hadde gått mot å få en mer styrkebasert kultur, noe som viste seg å ha flere positive effekter på studentene. Blant annet opplevde de større mestringsforventning, velvære, glede og engasjement på skolen.

Studien til White og Waters (2014) så på effekten av positiv psykologi i selve skolesituasjonen. Reddan (2015) hadde en annen innfallsvinkel, hvor han fokuserte på hvordan styrkebasert tilnærming kunne brukes for å påvirke studenters mestringsforventning knyttet til karrierevalg. Mer spesifikt brukte han de tre første komponentene av den styrkebaserte SOAR-modellen, som består av selvbevissthet rettet mot styrker, mulighetsbevissthet og ambisjoner. Studentenes mestringsforventninger knyttet til karrierevalg ble undersøkt før og etter introduksjon av denne modellen. Resultatene viste en signifikant forskjell, som kom til uttrykk i studentenes selvvurderinger, målsettinger, innhenting av yrkesinformasjon, planlegging og problemløsning.

1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av seks kapitler. Innledningsvis har jeg fortalt litt om bakgrunnen for, og hensikten med studien. I kapittel 2 vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket for oppgaven. Deretter vil jeg i kapittel 3 ta for meg de metodiske valgene jeg har gjort underveis. Disse vil blant annet ha innvirkning på funnene, som vil presenteres i kapittel 4. I kapittel 5 vil funnene diskuteres i lys av teori og forskning på feltet, hvorpå jeg i siste kapittel vil komme med avsluttende kommentarer, og forsøke å trekke trådene sammen. I tillegg vil jeg drøfte oppgavens begrensninger og komme med forslag til videre forskning.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk. Noen av teoriene er sentrale fordi de er en del av det teoretiske rammeverket til UngInvest AIB. Jeg har supplert med teorier som vil være viktige med hensyn til funnene som er analysert frem. Først vil jeg ta for meg teorier knyttet til det styrkebaserte tilnærminger. Deretter vil jeg se på teori knyttet til selvkonseptet og karriereutvikling, og til slutt ta for meg humanistisk-eksistensialistisk teori. Teorien vil bli illustrert med eksempler fra forskning.

2.1 Styrkebasert tilnærming

Begrepet styrkebasert brukes gjerne som en paraplybetegnelse på ulike fagtradisjoner som tar utgangspunkt i styrkebaserte eller ressursbaserte endringsprosesser (Kunnen et al., 2013), og søker å fremme resiliens (Zimmerman, 2013). Resiliens viser til hensiktsmessig tilpasning på tross av faktorer som kan true systemet (Masten, 2014). Mange faktorer kan bidra til økt resiliens, blant annet positive emosjoner og gode sosiale relasjoner (Conway, Tugade, Catalino & Fredrickson, 2012; Masten, 2014).

Den felles essensen i styrkebaserte tilnærminger er at de har til hensikt å utforske og framheve personers styrker og ressurser slik at de i større grad kan utnytte disse i sine liv og relasjoner (Jimerson, Sharkey, Nyborg & Furlong, 2004; Reddan, 2015). En styrke kan defineres som «det som hjelper en person å håndtere livet eller det som gjør livet mer oppfyllende for en selv og andre» (Smith, 2006, s. 25). Styrker kan være interne, eksterne, eller begge deler. Det vil si, i individet, i omgivelsene eller begge steder samtidig. Et eksempel på sistnevnte kan være når man bruker sine styrker i sosiale samspill. Styrker er ofte kulturelt eller kontekstuel bundet, og kan utvikles over tid (Smith, 2006).

En kontekst for utforsking av styrker kan være en rådgivningssituasjon. Funn fra forskning på styrkebasert rådgivning viser at en slik situasjon kan bidra til å øke klientens selvtillit, bruk av egne styrker, karriereutforsking og opplevelse av tilfredshet med livet (Littman-Ovadia, Lazar-Butbul & Benjamin, 2014). Styrkebasert tilnærming innenfor rådgivning har blitt inspirert av flere fagtradisjoner, som blant annet positiv psykologi, narrativ terapi, humanisme, løsningsfokusert terapi og Appreciative Inquiry (Smith, 2006). Jeg vil gå nærmere inn på positiv psykologi og Appreciative Inquiry da disse teoretiske og praktiske tilnærmingene er rammeverket for arbeidet ved UngInvest AIB (Mæland, 2016).

2.1.1 Positiv psykologi

Tradisjonelt har psykologien dreiet seg om å hjelpe folk å fikse problemene sine, heller enn å se etter positive trekk og styrker hos individet. Selv om det kan være et hensiktsmessig fokus å fikse det som er galt, mener tilhengere av positiv psykologi at det ensidige fokuset på problemer vil føre til at mennesker får en tendens til å fokusere på det negative i livet sitt (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012). Innenfor den positive psykologien er tanken at mennesker vil vokse og utvikle seg i større grad om blikket rettes mot styrkene og ferdighetene man innehar. Positiv psykologi har fått mange definisjoner, hvor en av dem er:

It is nothing more than the scientific study of ordinary human strengths and virtues. Positive psychology revisits «the average person, » with an interest in finding out what works, what is right and what is improving ... Positive psychology is simply psychology. (Sheldon & King, 2001, s. 216)

Selv om flere psykologer og rådgivere har vært innpå denne tankegangen tidligere, er inntoget til den positive psykologien først og fremst forbundet med den amerikanske psykologen Martin Seligman (Smith, 2006). Seligman (2009) mente at det på 1900-tallet hadde foregått en utvikling i psykologien som i for stor grad dreide mot vektlegging av skader, svakheter og mentale lidelser, og at fagtradisjonen ville styrkes om det ble mer fokus på faktorer som leder til velvære og optimal fungering. I boka «Ekte lykke: Positiv psykologi i praksis», presenterer Seligman (2009) fem faktorer han ser på som essensielle når det kommer til opplevelse av velvære. Disse inkluderer positive emosjoner, engasjement, mening, prestasjoner og relasjoner. «Broaden and build» teorien tar spesielt for seg betydningen av positive emosjoner.

Tilhengere av «Broaden and build» teorien hevder at positive emosjoner fører til mer fleksibel og kreativ tenking, og forbedrer våre problemløsningsstrategier (Fredrickson & Cohn, 2008). *Broaden* delen av teorien går ut på at positive emosjoner utvider vårt kognitive repertoar. For eksempel kan de bidra til å utvide vår oppmerksomhet, som innebærer evne til å ta inn flere inntrykk og legge merke til ting i omgivelsene. Positive emosjoner kan også bidra til mer fleksibel og kreativ prosessering av sosial informasjon, som kan innebære en mer åpen og inkluderende holdning i møte med andre mennesker (Conway et al., 2012). *Build* delen av teorien går mer på de kvalitative effektene av positive emosjoner. Blant annet er positive emosjoner assosiert med høyere selvaksept, kompetanse, bedre relasjoner, fysisk helse, følelse av mening, og større tilfredshet med livet (Fredrickson, Cohn, Coffey, Pek & Finkel, 2008).

På bakgrunn av de positive effektene positiv psykologi bringer med seg, foreslår Terjesen et al. (2004) at positiv psykologi i skolen kan ha en mulig forebyggende effekt. Forfatterne hevder at en mer proaktiv tilnærming i skolen vil føre til lavere fravær og bedre

trivsel og læring hos elevene. Likevel understreker Ivey et al. (2012), at det også er viktig å vise hensyn til andres problemer. Det viktige blir dermed hvordan disse problemene blir møtt. Linley, Joseph, Harrington og Wood (2006) drøfter muligheten for å integrere positiv psykologi med den mer problemfokuserende psykologien. For eksempel kan lærere utforske styrker som en del av det å hjelpe elever med å løse et problem eller utfordring. Bevissthet rundt egne styrker og hvordan de kan brukes, kan videre føre til mer optimal fungering generelt i livet. Smith (2006) trekker fram rådgivningspsykologi (counseling psychology) som et felt som allerede har kommet langt i implementering av denne tankegangen, mens andre områder innenfor psykologien fremdeles har en mer problemfokuseret inngang.

Den positive psykologien har økt i popularitet etter dens første seriøse inntog med Seligman. Likevel er det en del inkonsistens i forskningen på feltet (Linley et al., 2006). I tillegg er forskningen som er gjennomført stort sett begrenset til mennesker i en vestlig kultur (Ivey et al., 2012). Det blir dermed vanskelig å si noe om generaliserbarheten til andre kulturer. Videre oppfordres det derfor til mer grundige og kulturelt mangfoldige empiriske undersøkelser på feltet (Ivey et al., 2012; Linley et al., 2006).

2.1.2 Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry (AI) er en aksjonsforskningsmetode som er bygget på et positivt syn på mennesket, og går ut ifra at det alltid finnes noe som fungerer bra, både hos personer, grupper, organisasjoner og lokalsamfunn (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2003). *Appreciate* kan oversettes til å anerkjenne, vurdere, innse eller være klar over, og viser til evnen til å legge merke til det beste i folk og organisasjoner. *Inquiry* viser til det å undersøke eller oppdage hva som er og hva som kunne være gjennom å stille positive spørsmål med en åpen innstilling og evne til å se nye muligheter og potensialer (Hauger, Højland & Kongsbak, 2008; Mæland & Hauger, 2008). Utgangspunktet til AI har mange likhetstrekk med positiv psykologi og styrkebaserte tilnærminger generelt. AI er bygget på doktorgradsarbeidet til David Cooperrider, hvor han fant at problemfokuset, som var gjeldende i mange organisasjoner, førte til lite energi og lav motivasjon hos menneskene i dem (Cooperrider & Srivastva, 1987). Motsatt, fant han at fokus på ønsker, tanker og ideer for organisasjonens fremtid, ga dem mer energi og motivasjon. Ut ifra dette ble AI utviklet, som kan defineres som:

The cooperative co-evolutionary search for the best in people, their organizations, and the world around them. It involves the discovery of what gives “life” to a living system when it is most effective, alive, and constructively capable in economic, ecological, and human terms (...). (Cooperrider et al., 2003, s. 3)

AI søker å oppdage styrker og hva som fungerer bra heller enn å ensidig fokusere på problemet. Det betyr ikke at problemet skal glemmes bort, men heller at det legges mest vekt på faktorer som faktisk fungerer og bidrar positivt hos personen, gruppa eller organisasjonen. På en måte kan man si at gamle problemer ses på med en ny linse (Holte, Gjerberg & Johansen, 2010, s. 14). I denne prosessen kan gjerne Cooperrider og Whitneys (2000) 4D-modell tas i bruk, som består av stegene *Discovery*, *Dream*, *Design* og *Destiny*. Nå har imidlertid *Define* også blitt implementert, og den har dermed blitt videreutviklet til en 5D-modell (Cooperrider, Whitney & Stavros, 2008).

5D-modellen kan fungere som et verktøy for å lede personer, grupper eller organisasjoner mot sin visjon eller mål (Cooperrider et al., 2008). Som navnet tilsier, består denne modellen av fem steg som alle starter på bokstaven *D* på engelsk. Disse inkluderer:

1. Definere (*Define*): den første delen av modellen går ut på å finne ut hva som skal være temaet eller fokusområdet for resten av modellen.
2. Oppdagelse (*Discovery*): oppdagelse-delen går ut på å utforske positive historier knyttet til temaet eller fokusområdet.
3. Drøm (*Dream*): i tredje del vil personene som utforsker stegene i modellen sammen prøve å komme opp med en visjon om en ønsket fremtid.
4. Design (*Design*): design går ut på å finne faktorer og løsninger som kan bidra til at drømmen blir oppfylt.
5. Skjebne/hva vil skje (*Destiny*): den siste delen av modellen går ut på å undersøke hvordan lignende utfordringer kan mestres i fremtiden. Ønsket er at de som prøver ut denne metoden generelt skal bli bedre til å se muligheter heller enn utfordringer, da det både fører til mer velvære, og gir flere læringsmuligheter og opplevelser.

Det mest merkelige transformative potensialet til AI, er ifølge Bushe og Kassam (2005) en endring i tankemåte heller enn adferdsmønster. I tillegg kan nye ideer bidra til å støtte en selvorganiserende endringsprosess. Med en positiv endring i tankemønster, vil det ofte følge en hensiktsmessig endring i adferdsmønster (The Arbing Institute, 2016). Dette kan minne om Dwecks (2010) *growth mindset*. Carol Dweck skiller mellom *fixed* og *growth mindset*, hvor førstnevnte innebærer at evner og ferdigheter ses på som relativt stabile trekk som man har mer eller mindre av uten at det kan endres i særlig grad. Et *growth mindset* innebærer derimot en tanke om at evner og ferdigheter kan tilegnes på mange forskjellige måter gjennom hele livet. Skal positiv endring forekomme er sistnevnte mest hensiktsmessig, da mennesker med et *fixed mindset* har liten tro på endring i utgangspunktet. Endring er innenfor AI noe som skjer i

interaksjon med omgivelsene, denne tanken deler de med sosialkonstruksjonismen.

Ifølge McNamee (2002) kan AI på mange måter illustrere sosialkonstruksjonismen i praksis. Sosialkonstruksjonisme dreier seg grunnleggende sett om menneskelig kommunikasjon, og at den er sentral for organisering og endring (Gergen, 2001). Tanken er at mennesker skaper mening sammen, og det er denne som danner grunnlag for kunnskap og handling. Menneskers adferd vil dermed bunne i kollektive forsøk på å tolke verden (Gergen, 2001; Gergen & Ness, 2016). Sosialkonstruksjonismen ble i utgangspunktet utviklet som en reaksjon på positivismen, som i motsetning til sosialkonstruksjonismen hevder at det er mulig å få tilgang til objektiv kunnskap om verden, uavhengig av sosial og kontekstuell påvirkning (Gergen, 2001). I sosialkonstruksjonismen ses sannheter derimot på som relasjonelle og kontekstuelle. Med bakgrunn i det, vil ikke teorier ses på som fakta, men heller som ulike måter å se verden på (McNamee, 2002). Likevel vil forskning benyttes for å utforske nyttheten av ulike teorier i ulike kontekster. Dette gjelder også for AI.

Et eksempel er fra Holte et al. (2010), som utførte en meta-analyse av effekten på AI i organisasjonsprosesser. Studien hadde varierte resultater, både sammenlignet med andre organisasjonsendingsverktøy og ingen bruk av slike verktøy. En grunn til det, kan ifølge Holte et al. (2010, s. 41) være at AI fremstår som lite konkret. Ulike måter å bruke verktøyet på kan dermed være en av grunnene til ulike resultater. Holte et al. (2010) adresserer også problemer knyttet til oppfølgingstid. Så selv om noen av studiene rapporterte positive effekter ved bruk av AI, kunne de ikke si noe om langtidseffekten av å bruke verktøyet. Svakheter som kom fram ved bruk av AI, inkluderte at utfordringer og vanskelige personalproblemer ble oversett, misfornøyde medlemmer trakk seg ut, og en opplevelse av å føle seg naiv i etterkant (Holte et al., 2010, s. 4). Forfatterne understreker imidlertid at de inkluderte studiene hadde ulike fremgangsmåter og uklar eller høy risiko for systematiske skjevheter/feil, noe som gjør det vanskelig å trekke klare slutninger, annet enn at det trengs mer og bedre forskning på feltet.

På tross av et muligens tynt forskningsgrunnlag har AI med seg mye nyttig som andre har hentet inspirasjon fra. Et eksempel fra UngInvest AIB er anerkjennende elevsamtaler, som både bygger på AI og positiv psykologi. Mæland og Hauger (2008) kaller det et læringsparadigme hvor man forsker på livgivende faktorer for livsmestring. Gjennomføring av anerkjennende elevsamtaler bygger på 5D-modellen. Grunnmetoden er anerkjennende intervju, hvor det legges vekt på spørsmål knyttet til hva eleven setter pris på ved seg selv og omverdenen, de beste erfaringene eleven har innenfor et gitt område, og hva eleven ønsker for fremtiden og hvordan det i beste fall kan se ut. Her snakker man gjerne om en fremtidsdrøm,

som er et begrep knyttet til det styrkebaserte verktøyet veikart. Dette, og et annet sentralt styrkebasert verktøy vil presenteres i neste delkapittel.

2.1.3 To styrkebaserte verktøy: Styrkekort og veikart

Siden jeg nå har presentert teori innenfor styrkebasert tilnærming, vil jeg i dette avsnittet komme med mer konkrete eksempler på hvordan styrkebasert tilnærming blir tatt i bruk ved UngInvest AIB. Det vil jeg gjøre ved å beskrive to av de styrkebaserte verktøyene de bruker, nærmere bestemt styrkekort og veikart.

Styrkekortene ble utviklet med utgangspunkt i AI og positiv psykologi, og brukes for å hjelpe elevene med å identifisere egne styrker. Peterson og Seligman (2004), definerte i samarbeid med flere forskere 24 karakterstyrker som de knyttet til moral og dyd. Disse inkluderte blant annet kreativitet, nysgjerrighet, standhaftighet, rettferdighet, takknemmelighet og selvregulering. Karakterstyrkene kan ifølge Seligman (2009) trenes opp, så hvis de ikke er særlig fremtredende i utgangspunktet, så kan de bli det med økt bevissthet rundt dem, og hvordan de kan tas i bruk. Likevel vil vi ofte ha noen styrker som karakteriserer oss bedre, og gjør oss mer engasjert enn andre. Disse kalles signaturstyrker (Peterson & Seligman, 2004). Identifisering av styrker har blitt gjort av flere teoretikere tidligere, og på bakgrunn av dette utviklet Bjørn Hauger styrkekortene som de bruker ved UngInvest AIB (Mæland, 2016). I likhet med karakterstyrkene til Peterson og Seligman (2004) består de av 24 styrker som er delt inn i kategoriene medmenneskelighet, mot, rettferdighet, måtehold, transcens og visdom. Mæland og Hauger (2008) presenterer en mulig fremgangsmåte i arbeid med styrkekort. Den går ut på at elevene blir bedt om å fortelle en historie om en gang de gjorde noe de likte godt. Historien representerer et narrativ som sier noe om elevens konstruksjon av selvet og omverden (Cochran, 1997; Gergen & Ness, 2016). Ut ifra denne skal en medelev/læringskollega ved hjelp av kortene finne tre signaturstyrker de mener kom til uttrykk gjennom historien, og begrunne valget sitt. Deretter gis kortene til mottakeren, som får velge det kortet han eller hun kjenner seg mest igjen i, og skrive det ned på et blankt kort. Til slutt skal de samarbeidene partene drøfte hvordan de kan ta i bruk styrkene som ble plukket ut, og knytte dem til konkrete oppgaver og gjøremål de neste ukene. På den måten kan styrkene knyttes opp mot jobbing med veikartet.

Veikartet kan ses på som en form for handlingsplan (Mæland, 2016). Det ble i likhet med styrkekortene utviklet med utgangspunkt i AI og positiv psykologi. I tillegg er det i stor grad inspirert av sosialkonstruksjonismen (Mæland, 2016). Veikart brukes gjerne i overgangen mellom stegene Drøm og Design i 5D-modellen. Elevene jobber ofte sammen, men med egne lange ark hvor de skriver ned sine fremtidsbilder. Veikartene er også tilpasset arbeid på

individnivå, hvor de ofte knyttes til anerkjennende elevsamtaler (Mæland & Hauger, 2008). Underveis stilles spørsmål som omhandler hva og hvem som kan bidra til at fremtidsdrømmen realiseres. Veikartene blir så hengt opp i klasserommet, slik at de kan tas fram med jevne mellomrom, og delmål kan utarbeides og jobbes med. Jobbing med mål som oppfattes å være innenfor rekkevidde er viktig for å opprettholde motivasjonen til å jobbe mot målet (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Dette er det som innenfor positiv psykologi kalles for «stepping» (Mæland & Hauger, 2008). Hva som oppfattes å være innenfor rekkevidde for den enkelte, er gjerne påvirket av ens selvoppfatning (Betz, 1994). I det følgende kapitlet vil jeg gå nærmere inn på teorier knyttet til selvet og karriereutvikling, og se dem i sammenheng med styrkebasert tilnærming. Dette er relevant for min studie fordi styrkebasert tilnærming er vist å ha en sammenheng med selvoppfatning, karriereutforskning og tilfredshet med livet (Littman-Ovadia et al., 2014). Funnene mine tyder på at det også gjaldt for deltakerne i min studie.

2.2 Selvkonseptet

Selvkonseptet er vidt og inkluderer blant annet vår mestringsforventning, selvfølelse, selvverd og selvtillit på ulike områder (Betz, 1994). Selvkonseptet er formet både av interne faktorer, som for eksempel verdier og personlighet, og eksterne faktorer. Sistnevnte viser til interaksjon med omgivelsene (Betz, 1994; Dixon & Tucker, 2008; Zunker, 2016). For eksempel fant Carver, Scheier og Segerstrom (2010) at positive interaksjoner med lærere og foreldre fremmer positive syn på seg selv og verden, og kan dermed gi et mer optimistisk syn på fremtiden. Dette er i tråd med den sosialkonstruksjonistiske tradisjonen, hvor selvet, i likhet med kunnskap generelt, er konstruert i sosiale relasjoner. Kunnskap, emosjoner, moral og fornuft er ikke noe som befinner seg i individets sinn, men noe som oppstår i relasjonen (Gergen, 2011). Sosiale relasjoner vil dermed også ha betydning for hvordan man forholder seg til sin egen karriere. Jeg vil nå ta for meg selvkonseptets betydning i et karrieresperspektiv.

2.2.1 Selvkonsept og karriere

En av teoretikerne med interesse for sammenhengen mellom selvkonseptet og karriere, var Donald Super (1955, 1963). Sentralt i teorien hans var selvkonseptets betydning for yrkesadferd og karrierevalg (Zunker, 2016). En definisjon på karriere er: «karriere beskriver veien et individ tar gjennom sitt liv, læring og arbeid» (Hooley, 2013, s.3). Denne viser til det utvidede karrierebegrepet, som har blitt mer populært i en tid hvor arbeid og fritid ofte er tett knyttet sammen, og i et gjensidig påvirkningsforhold (Landrø, 2015). Sammen med sine kollegaer fant Super at utvikling av «karriere-selvkonseptet» skjedde gjennom mental og fysisk vekst, identifisering med voksne i arbeid, observasjoner av arbeid, og var generelt betinget av miljøet

og ens erfaringer. Han mente dette var avgjørende for hvilke karrieremønstre man ville utvikle gjennom livet. Med tanke på interaksjon med omgivelsene, var Super (1955, 1963) også opptatt av karriererådgiverens rolle i møte med mennesker med forskjellig selvoppfatning knyttet til sin karriere. Han mente at rådgivere burde søke etter å hjelpe sine klienter med å gjøre det beste ut av sine ressurser, noe som kunne bidra til økt karrieremodenhet hos klienten.

Karrieremodenhet er et av de mest sentrale begrepene i Supers teori (Zunker, 2016). Karrieremodenhet dreier seg om bevissthet rundt det å ta et karrierevalg, samt å finne en generell preferanse for karriere og innhenting av informasjon om aktuelle yrker (Super, 1963). Wallace-Broschius, Serafica og Osipow (1994) fant at ens selvoppfatning har en sammenheng med karrieremodenhet. Nærmere bestemt at de med bedre selvfølelse i høyere grad utforsker sine muligheter og legger planer for fremtiden. Her var selvfølelse knyttet til evaluering av egne prestasjoner, og dermed sterkt knyttet til selvtillit, som er ens tro på at man kan prestere på ulike områder (Wallace-Broschius et al., 1994). Karrieremodenhet har betydning for en persons karriereutvikling (Super, 1963). Karriereutvikling viser til den retning ens karriere har tatt, og inkluderer både bevisste og ubevisste valg (Landrø, 2015). Karriere kan ses på som et produkt av personlige og miljømessige faktorer. Ut ifra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv bygger det på en antakelse om at vi konstruerer representasjoner av virkeligheten med utgangspunkt i vår forståelse av den (Gergen, 2011).

2.2.2 Mestringsforventning

Mestringsforventning er en del av selvkonseptet som kan sies å ha spesielt stor betydning for hvilke valg man gjør i sin karriereutviklingsprosess (Betz, 1994; Reddan, 2015). Med karriereutviklingsprosess menes alle valg man gjør som kan påvirke ens karriere, enten det er i utdanning eller jobbsammenheng. Mestringsforventning viser til ens tro på mestring på ulike områder av livet. Begrepet ble introdusert av den amerikanske psykologen Albert Bandura (1989). Han mente at spesielt fire faktorer påvirket vår mestringsforventning, nærmere bestemt autentiske mestringserfaringer, verbal oppmuntring, modellering, og fysiologiske aktiveringer. Høy mestringsforventning predikerer motivasjon og en mer positiv tilnærming til en aktivitet, bedre kvalitet i utførelsen av den, og større utholdenhet i møte med utfordringer (Betz, 1994).

Ryan og Deci (2000) var, i likhet med Bandura, opptatt av faktorer som påvirket menneskers motivasjon. I deres selvbestemmelsesteori skiller de mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kan ses på som den indre drivkraften man har for å gjøre noe, mens den ytre dreier seg om ytre faktorer som legges til grunn for det man gjør. I en skolesammenheng vil det gjerne være forekomst av begge. For eksempel kan ytre motivasjon

for å lese være at eleven får belønning i form av gode karakterer, mens indre motivasjon for å gjøre det samme kan bunne i at eleven synes temaet er interessant. Indre motivasjon blir ofte sett på som den «gode» formen for motivasjon, som fører til kvalitativt bedre og mer varig læring (Ryan & Deci, 2000). Mestringsforventning har sammenheng med det å føle seg kompetent, og er derfor tenkt å påvirke den indre motivasjonen. Større opplevd kompetanse innenfor et område vil gi mer motivasjon til å gjennomføre oppgaver og aktiviteter knyttet til det området (Bandura, 1989; Ryan & Deci, 2000). Behovet for å føle seg kompetent er et av tre grunnleggende psykologiske behov Ryan og Deci (2000) ser på som avgjørende for indre motivasjon. De to andre er autonomi og tilhørighet. Autonomi dreier seg om opplevelsen av å ha kontroll over en situasjon, og at man ikke opplever seg tvunget til å gjøre noe. Tilhørighet går på menneskers sosiale behov, og innebærer gjensidig respekt, omsorg og tillit.

Sosial støtte er også en viktig del av det å oppleve tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Garcia, Restubog, Bordia, Bordia og Roxas (2015) fant i sin studie at sosial støtte var en viktig faktor med tanke på menneskers mestringsforventning. Videre fant de at høy mestringsforventning ga et mer optimistisk syn på fremtiden. Studien til Garcia et al. (2015) så spesifikt på mestringsforventning knyttet til karrierevalg, og fant at hvis denne ble styrket, ville deltakerne også oppleve større karriereoptimisme. De tok altså Banduras (1989) teori om mestringsforventning et steg videre ved å fokusere spesifikt på karriereoptimisme og mestringsforventning hos ungdommer, heller enn generelt på læring hos barn som var fokuset hos Bandura. Fokus på selvet og selvets potensial kan sies å være forankret i humanistisk-eksistensialistisk teori. Den vil jeg nå beskrive nærmere.

2.3 Humanistisk-eksistensialistisk teori

Den humanistisk-eksistensialistiske tilnærmingen er svært sentral i rådgivningsfeltet, og flere av de overnevnte teoretikerne har vært inspirert av denne i utarbeidingen av sine teorier. I tillegg ser jeg den som relevant både for temaet og funnene i denne studien, noe som gjør at den har fått innpass her. Den humanistiske-eksistensialistiske tilnærmingen regnes gjerne som «den tredje kraften» i rådgivning og psykoterapi, etter behaviorismen og psykoanalysen (Ivey et al., 2012). Psykologen Carl Rogers, med sin personsentrerte teori, har hatt stor innvirkning på utviklingen av humanistisk-eksistensialistisk rådgivning og terapi. Blant annet er hans tanker om individet som kompetent til å bestemme over eget liv, ta egne avgjørelser, og handle positivt på verden sentrale (Ivey et al., 2012; Rogers, 2007). Man kan si at han hadde et grunnleggende positivt menneskesyn. Hensikten med rådgivningen hans var å tilrettelegge for vekst og utvikling heller enn å fokusere på sykdom og patologi (Rogers, 2007). Rådgivers rolle var å

hjelpe klienten å hjelpe seg selv (Ivey et al., 2012). Som følge av det positive menneskesynet med fokus på vekst og potensial, har den humanistiske psykologien også blitt beskrevet som positiv psykologi (Mruk, 2006).

Selvaktualisering og det autentiske selvet er ord som gjerne forbindes med Rogers' personsentrerte teori. Som definisjon på selvaktualisering foreslår Ivey et al. (2012, s. 370) «opplevelse av sin fulle menneskelighet». Det innebærer en opplevelse av glede og velvære i sitt liv, og kontakt med sitt autentiske selv. Kontakt med sitt autentiske selv handler om å vite hvem man er. For det første, er det samsvar mellom din faktiske erfaring og hva som er tilgjengelig for bevisstheten? Videre kan det stilles spørsmålsteget ved samsvaret mellom bevisst erfaring og adferd. For eksempel om man handler i tråd med sine følelser. For det tredje kan autenticitet vurderes ut ifra om man lar seg styre av andres ønsker og forventninger, eller om man gjør det som føles best for en selv. I en vestlig kultur viser sistnevnte til høyere grad av autenticitet (Cross, Core & Morris, 2003).

Det at et stabilt selv ses på som mer autentisk, kan sies å gå imot sosialkonstruksjonismen. Sosialkonstruksjonismen ser på selvet som relasjonelt betinget, dermed vil det alltid være foranderlig i større eller mindre grad (Gergen, 2011). Ifølge Cross et al. (2003), må dette ses i en kulturell sammenheng. Studien deres undersøkte sammenhengen mellom velvære og opplevelsen av et konsistent selv. De fant at denne sammenhengen var avhengig av i hvilken grad deltakerne hadde en relasjonell selvkonstruksjon. Hos de som hadde en høy relasjonell selvkonstruksjon var sammenhengen mellom konsistens og velvære lavere enn de som hadde en lav relasjonell selvkonstruksjon. En relasjonell selvkonstruksjon innebærer at det legges større vekt på sosiale roller og posisjoner, og at synet på selvet er mer kontekstavhengig enn hos en person med en mer uavhengig selvkonstruksjon (Cross et al., 2003).

Rogers var opptatt av relasjonen mellom rådgiver og klient. I en hjelperelasjon er det viktig at rådgiver fremviser kongruens, empati og ubetinget positiv aksept for klienten (Ivey et al., 2012; Rogers, 2007). Dette er noe som også står sentralt ved UngInvest AIB, hvor ungdommene blir møtt med respekt og tro på at de kan nå sine mål, uansett bakgrunn og tidligere adferd. Målet er at de skal føle seg som verdifulle mennesker, med unik kompetanse som er viktig for andre (UngInvest AIB, 2017). Lærerne ved UngInvest AIB beskriver elevene som likeverdige læringskollegaer, noe som viser til at det ikke bare er skolen som har noe å tilby dem, men også omvendt (Mæland, 2016).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg begrunne mitt valg av forskningsmetode, og se på hvilken betydning den kan ha for studiens funn. Jeg vil først gjøre rede for valget av kvalitativ tilnærming som forskningsmetode. Deretter vil jeg beskrive det vitenskapsteoretiske ståstedet for studien, som inkluderer både hermeneutikk og fenomenologi. Videre vil jeg si noe om valget av intervju som datainnsamlingsmetode, utvalget som var utgangspunktet for datainnsamlingen, rekrutteringsprosessen, og selve datainnsamlingen. I de påfølgende avsnittene vil jeg ta for meg hvordan intervjuene ble transkribert, samt beskrive analyseprosessen. I siste del av metodedelen vil jeg ta for meg refleksivitet i forskerrollen, tanker rundt studiens kvalitet, og etiske refleksjoner knyttet til oppgaven.

3.1 Valg av forskningsmetode

Som det fremkommer i problemstillingen «Hvilke erfaringer har tidligere elever ved UngInvest AIB med styrkebaserte tilnærminger?», er det deltakernes erfaringer og opplevelser som er essensielle i denne oppgaven. Ut ifra det, har jeg valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode. Et viktig kjennetegn på kvalitativ forskningsmetode er nettopp at man søker å gå i dybden av et tema for å finne ulike opplevelser og oppfatninger av et tema eller fenomen (Silverman, 2011).

I kvalitativ forskning skilles det gjerne mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Thagaard (2018) hevder imidlertid at det ofte brukes aspekter av begge. En induktiv tilnærming innebærer å gå fra empiri til teori, uten at det nødvendigvis skapes nye teorier. En deduktiv tilnærming innebærer blant annet å knytte begreper fra andre teoretiske bidrag inn i eget forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Min studie har vært preget av begge disse tilnærmingene. I forkant av datainnsamlingen leste jeg meg opp på det teoretiske rammeverket til UngInvest AIB for å få en bedre forståelse av konteksten deltakerne hadde vært en del av. Likevel følte jeg at jeg hadde mye å lære, og det oppstod ny informasjon i intervjuene som ledet meg til å utforske andre teorier enn de jeg hadde tenkt på i utgangspunktet.

3.2 Hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapsteori

Denne studiens vitenskapsteoretiske ståsted er hermeneutisk-fenomenologisk. Grennes (1997) beskriver hermeneutikken som en slags fellesbetegnelse på fremgangsmåter eller oppfatninger knyttet til det å fortolke og forstå en tekst eller hendelse. Ens forforståelse vil påvirke hvordan en tekst blir tolket og forstått. Det er nettopp forholdet mellom ens forforståelse og ens forståelse hermeneutikken er mest opptatt av (Alvesson & Sköldbberg, 2009). Forforståelsen påvirker hva man ser i møte med omverdenen, men vil også kunne endres på bakgrunn av

nye forståelser som dannes gjennom nye inntrykk og erfaringer. Selv om jeg forsøkte å ha en åpen tilnærming til temaet i masteroppgaven så tok jeg med meg min forforståelse inn i prosjektet, noe som sannsynligvis har påvirket hvordan jeg har tolket funnene. I intervjuene åpnet jeg opp for nye forståelser, da jeg ønsket å sette meg inn i deltakernes opplevelser. En hermeneutisk tilnærming går bort ifra objektivitet i forskning, dermed blir kontrollert subjektivitet og refleksivitet viktig. Det innebærer bevissthet rundt hvordan ens teoretiske ståsted kan påvirke forskningen (Bruscia, 2005), noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.7.1. Hermeneutikken sammenlignes gjerne med en løk, siden den har flere lag. De forskjellige lagene viser til ulike tolkninger og forståelser, men den har ingen kjerne som sier noe grunnleggende om fenomenet (Johanson, 2016).

Fenomenologi er en paraplybetegnelse som både viser til en filosofisk retning, og en tilnærming til forskning. Opprinnelig ble den introdusert som en filosofisk retning av Edmund Husserl, men har senere blitt videreutviklet av blant annet filosofen Martin Heidegger (Finlay, 2009). Det sentrale innenfor fenomenologien er å utforske menneskets livsverden og opplevelser ut ifra deres perspektiv (Johanson, 2016). I motsetning til hermeneutikere, mener de som er tilhengere av fenomenologien at fenomener har en kjerne som det går an å røre ved. Fenomenet vil i utgangspunktet studeres ut ifra hvordan det ser ut for oss som subjekter, men målet er å komme så nær fenomenet som mulig ved å sette til side egne forforståelser og etablerte antakelser. Kun da er det mulig å få tilgang til fenomenets essens (Smith, Larkin og Frowers, 2009)

Da essensen i kunnskapssynet innenfor hermeneutikken og fenomenologien er grunnleggende forskjellig, hevder Johanson (2016) at det ikke er mulig å være fullstendig tilhenger av begge samtidig. Likevel kan man hente inspirasjon fra begge disse ståstedene. Det er noe jeg gjorde i mitt forskningsprosjekt. Fra hermeneutikken innebærer det tanken om at kunnskap er sosialt og kontekstuelt betinget, mens jeg i likhet med fenomenologien har vært opptatt av å åpne opp for sakens kjerne, det vil si deltakernes erfaringer med styrkebasert tilnærming. For å få innsikt i deltakernes erfaringer, valgte jeg å gjennomføre kvalitative intervju.

3.3 Kvalitative intervju

Intervju har blitt en av de mest brukte forskningsmetodene innenfor samfunnsvitenskapen (Brinkmann, 2018; Silverman, 2013) Grunnen til det, bunner i at mange disipliner innenfor samfunnsvitenskapen er interessert i å plukke opp menneskers holdninger, opplevelser og livshistorie, noe intervjuet kan være til god hjelp for å fange opp (Tanggaard & Brinkmann,

2015; Dalland, 2017). Det er også noe jeg ønsket å oppnå gjennom denne studien, noe som ligger til grunn for valget av nettopp intervju som metode for datainnsamling.

Det finnes ulike typer intervju, med i ulik grad av struktur og involvering av forskeren (Brinkmann, 2018). Jeg har valgt å bruke semistrukturerte intervju, da det gir intervjuet en viss struktur i form av en intervjuguide, i tillegg til at det åpner opp for at intervjuet kan gå ulike veier avhengig av hva deltakeren ønsker å dele, og hva som dukker opp av interessante tema underveis. Jeg opplevde denne formen for intervju som svært nyttig i utforsking av dette temaet. Selv om flere av deltakerne kom inn på tema jeg ønsket å utforske uten at jeg spurte om dem, så var spørsmålene til hjelp for at jeg skulle få gjennomgått det jeg lurte på.

Intervjuguiden (se vedlegg 4) ble utarbeidet i samarbeid med veileder. Før innsending til NSD ble det laget et førsteutkast med noen få spørsmål som kunne være relevante å stille. Senere kom jeg med forslag til flere spørsmål som ble tatt med til veileder for evaluering av relevans, hjelp til eventuelle endringer av ordlyd, samt diskusjon rundt hensiktsmessig rekkefølge på spørsmålene. Språket er ifølge Tanggaard og Brinkmann (2015) en viktig del av forskningen, og ordbruk er derfor viktig å tenke over. Generelt ønsket jeg at spørsmålene i intervjuguiden skulle være korte og presise. I tillegg hadde jeg som mål å holde meg til et spørsmål av gangen. Dette for at spørsmålene skulle være lette å forstå og minst mulig tvetydige (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med Dallands (2017) råd for utforming av intervju, valgte jeg å gå mer generelt inn på temaet i starten av intervjuguiden, mens jeg gradvis gikk inn på mer spesifikke og personlige spørsmål. Hensikten med det er at deltakerne først får si hva de opplever som sentralt med tanke på temaet. I tillegg vil det oppleves mindre invaderende om spørsmålene er mer generelle i starten (Dalland, 2017). Når deltaker og forsker har blitt bedre kjent, og tillit har begynt å bli etablert i relasjonen, kan spørsmålene bli mer personlige. Oppfølgingsspørsmål ble stilt underveis i intervjuene for å bidra til oppklaring og utbrodering av det som ble sagt. Det var viktig for å få best mulig forståelse av deltakernes opplevelser.

3.4 Utvalg og rekruttering

Da vi ble presentert for styrkebaserte tilnærminger i utdanningen ble jeg umiddelbart nysgjerrig på hvordan de ble brukt i praksis. Min veileder presenterte meg for UngInvest AIB, som gir gode konkrete eksempler på dette. Da jeg leste masteroppgaven til lederen ved skolen, Ingebjørg Mæland (2016), ble jeg inspirert til å undersøke hvordan tidligere elever så tilbake på sine erfaringer med styrkebasert tilnærming. Utvalget mitt måtte dermed bestå av tidligere elever ved UngInvest AIB.

Siden forståelse av fenomener er sentralt i kvalitativ forskning, bør man finne deltakere

som har god innsikt i, og erfaring med fenomenet det skal forskes på (Polkinghorne, 2005). Det å finne deltakere med utgangspunkt i visse kriterier i studiens rammeverk, kalles strategisk utvalg (Polkinghorne, 2005; Thagaard, 2018). Da utvalget mitt ble valgt ut ifra kriterier som bunnet i problemstillingen, kan det kalles et strategisk utvalg (Thagaard, 2018). Det viktigste kriteriet var at deltakerne måtte ha vært elever, eller tatt kurs ved UngInvest AIB. Jeg ønsket at de skulle ha hatt minst ett års erfaring med styrkebasert tilnærming, slik at de var godt kjent med tilnærmingen og de ulike verktøyene som ble brukt ved UngInvest AIB. Elever som ikke hadde gjennomført var dermed ikke aktuelle for denne studien. Om deltakerne hadde hatt positive eller negative erfaringer var ikke et kriterium satt på forhånd, da jeg ønsket å være åpen for nyanserte opplevelser og innspill.

Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2015), bør antall deltakere velges ut ifra studiens rammer, varighet og ressurser. På grunn av omfang, har imidlertid studentprosjekter ofte rundt 3-5 deltakere (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Siden kvalitative forskningsprosjekt søker å gå i dybden av et fenomen, er det ofte få deltakere (Polkinghorne, 2005). Det er imidlertid ønskelig med flere enn en, da det er interessant å utforske ulike perspektiv på fenomenet. Fem tidligere elever valgte å delta i mitt prosjekt. Utvalget mitt besto av fire jenter og en gutt. Man kan dermed si at jentene ble bedre representert i utvalget. Om det har noen betydning for resultatet er imidlertid vanskelig å si. Det varierte hvor lenge det var siden de gikk på UngInvest AIB (et spenn på mellom 1-10 år). Felles for deltakerne var at de hadde gått på UngInvest AIB i minst ett år, enten som kursdeltaker eller elev.

For å få kontakt med deltakere, tok jeg kontakt med Ingebjørg Mæland ved UngInvest AIB. Informasjon om studien, samt kriterier for rekruttering, ble sendt videre til avdelingsleder Tone Haukvik, som tok kontakt og avtalte tid og sted med deltakerne. Da lister over tidligere elever er konfidensielle, kunne det vært problematisk å gjennomføre denne prosessen uten hjelp. Flere tidligere elever som fylte kriteriene for deltakelse ble kontaktet. Tre av de som ble kontaktet takket nei fordi de ikke hadde anledning. Da dagen for gjennomføring av de første intervjuene kom, var det i utgangspunktet fem som hadde sagt ja til å delta. En av dem valgte imidlertid å trekke seg. En annen tidligere elev var innom på besøk den dagen, og da vedkommende fikk forespørsel om å delta i forskningsprosjektet, var svaret ja. Som en del av rekrutteringsprosessen ble muntlig informasjon om studien gitt til deltakerne. Informasjonen tok utgangspunkt i mitt tilsendte informasjonsskriv (vedlegg 1). En grundigere gjennomgang av informasjonsskrivet og samtykkeskjema ble gjort i forkant av gjennomføring av intervjuene. Informasjonsskrivet inkluderte blant annet informasjon om tema, formål med studien, personvern, og muligheten til å trekke seg når som helst om ønskelig.

Det at det var en person som var kjent for dem som spurte om de ville delta kan være både en fordel og en ulempe. For eksempel kan det ha opplevdes som en trygghet at gjennomføring av prosjektet har blitt godkjent av avdelingsleder. På en annen side kan det medføre et større press om å delta. I tillegg er det et etisk problem at andre enn forskeren vet hvem som er deltakere, da det medfører en større risiko for at de kan bli gjenkjent. Det vil jeg komme tilbake til i kapitlet om anonymitet og konfidensialitet (kapittel 3.9.3). En annen metodekritikk knyttet til denne måten å rekruttere på innebærer at jeg selv ikke hadde kontroll over utvalget, og at det dermed kan ha vært preget av andre fagfolks ønsker. For å få større klarhet i dette, sendte jeg avdelingsleder en e-post i etterkant av gjennomføring av intervjuene. Hun fortalte at hun hadde delvis innsikt i de tidligere elevenes erfaringer, men at hun ikke hadde latt seg styre av det da hun rekrutterte, siden det ville ha medført en svakhet for forskningen. Deltakerne kan likevel ha vært påvirket av at avdelingsleder visste de skulle delta, noe som kan ha påvirket måten de snakket om temaet.

3.5 Datainnsamling

Fem deltakere skrev under på samtykkeskjemaet jeg presenterte dem for. Jeg valgte å beskrive generelt hva intervjuet ville gå ut på heller enn å gi dem hele intervjuguiden. Grunnen til det var at jeg ikke ønsket innøvde svar på spørsmålene. Ønsket mitt var å få spontane svar som ble produsert der og da. Ut ifra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, kan disse ha vært påvirket av meg som forsker. Likevel tror jeg at det mest spontane svaret i en situasjon vil være det mest riktige for vedkommende i den konteksten. Gjennomføring av intervju krever en del forberedelser. Disse vil jeg kort beskrive i neste avsnitt, før jeg går nærmere inn på selve gjennomføringen av intervjuene.

3.5.1 Forberedelser før gjennomføring av intervjuene

I forkant av datainnsamlingen leste jeg meg opp på teori som jeg mente ville være relevant. Flere av teoriene hadde jeg allerede skrevet en oppgave om i det foregående semesteret. Derfor hadde jeg en del innsikt i det teoretiske rammeverket til UngInvest AIB, uten at jeg visste hvordan det så ut i praksis, eller hvordan tidligere elever opplevde å bli møtt med en slik tilnærming. Jeg leste derfor teorien med forbehold om at deltakerne kunne ha andre innspill og innfallsvinkler enn det som kom fram i litteraturen jeg leste. Teorien som leses i forkant av et intervju vil gjerne forme spørsmålene til en viss grad (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg forsøkte likevel å være åpen for deltakernes tanker og opplevelser, og ikke la meg styre for mye av teori. For eksempel ville jeg ikke gå inn med en tydelig oppfatning av om styrkebaserte tilnærminger fungerer eller ikke. Lesing av litteratur i forkant var uansett til god hjelp for å få bedre forståelse

for temaet jeg skulle forske på, og gjorde at jeg følte meg mer trygg på gjennomføringen av intervjuene.

En annen ting jeg tenkte over før gjennomføring av intervjuene, var å bli kjent med diktafonen jeg skulle bruke. Fordelen med å bruke diktafon er at man kan følge med på det som blir sagt heller enn å bruke tid på å skrive det ned. Da frigjøres også rom til å rette oppmerksomhet mot deltakerens kroppsspråk og toneleie, og man kan fokusere på å skrive ned informasjon som ikke kan plukkes opp fra lydopptaket i etterkant (Dalland, 2017).

3.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i lokalene til UngInvest AIB. Jeg tenker at det kan være en fordel med tanke på deltakernes trygghet og personvern. Det var kjente omgivelser for deltakerne, i tillegg var lokalene er skjermet for påvirkning og innsyn av utenforstående. Det var avdelingsleder som avtalte tidspunkt for intervju, og jeg hadde ikke hatt kontakt med deltakerne før de møtte opp på avtalt sted til avtalt tid. På forhånd visste jeg verken hvem eller hvor mange jeg skulle møte. Jeg møtte dermed opp med nysgjerrighet og et åpent sinn.

Det at jeg ikke hadde hatt kontakt med deltakerne på forhånd tenker jeg er helt greit så lenge jeg fikk forsikret meg om at de hadde fått den informasjonen de trengte i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Det kan også ha bidratt til å forsterke deres personvern, da kontaktinformasjonen ikke ble gitt ut til meg i forkant. Derimot sørget jeg for at de ville ha tilgang til min kontaktinformasjon i tilfelle de skulle ha spørsmål eller ønsker i etterkant av datainnsamlingen.

Selve intervjuene ble gjennomført over to dager. Etter det første intervjuet hadde jeg litt tid til å gå gjennom lydopptaket, og startet dermed transkriberingen med en gang. Dette gjorde meg oppmerksom på formuleringer jeg kunne gjøre annerledes, og spørsmål jeg gjerne kunne gå nærmere inn på i de to neste intervjuene jeg hadde den dagen. Da de tre første intervjuene var gjennomført, gikk jeg gjennom hvordan de hadde gått med en medstudent som hadde intervjuet nåværende elever ved UngInvest AIB. Vi utvekslet erfaringer og tips som gjorde at jeg følte meg enda bedre forberedt til intervjuene jeg skulle ha dagen etter. Blant annet så la jeg til et par spørsmål ekstra, og prøvde å gjøre noen av formuleringene mer presise. Det gjorde at jeg fikk et dypere innblikk i noen av områdene jeg var nysgjerrig på. Jeg tror imidlertid at det hadde vært enda enklere å se mulige forbedringer underveis om jeg hadde hatt lengre tid til transkripsjon av hvert enkelt intervju før jeg begynte på det neste.

3.6 Dataanalyse

Selv om analysearbeidet formelt gjerne foregår etter transkriberingen, vil det forekomme til en viss grad under hele prosessen (Postholm, 2010, Ryen, 2002). Analysen går ut på å dele opp dataene i mindre deler, for så å sette dem sammen igjen i sammenhenger som kanskje ikke var like tydelig i utgangspunktet (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Jeg har valgt å bruke fortolkende fenomenologisk analyse (Smith, Jarman & Osborn, 1999) av datamaterialet mitt, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.6.2. Først vil jeg ta for meg transkriberingsprosessen.

3.6.1 Transkripsjon

Transkripsjon dreier seg om å transformere fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). En grundig transkripsjon av datamaterialet er et viktig forarbeid for dataanalysen. Transkripsjon i denne sammenhengen, går ut på at man skriver ned ordrett det som ble tatt opp på diktafonen under intervjuet (Brinkmann, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg noteres ofte endringer i stemmeleie og volum (Polkinghorne, 2005). I transformeringen fra muntlig språk til skriftlig språk vil det likevel forsvinne en del informasjon (Dalland, 2017; Tanggaard & Brinkmann, 2015). Derfor vil notatene som blir gjort underveis i intervjuet være spesielt viktig for å fange opp helheten (Dalland, 2017).

Jeg startet transkripsjonen av datamaterialet i kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Det følte jeg var en fordel siden intervjuene var friskt i minnet. Tanggaard og Brinkmann (2015) mener det er en stor fordel at man gjennomfører transkripsjonen selv, da det gjør at man blir bedre kjent med datamaterialet sitt. Det var også noe jeg kjente på. Transkribering legger opp til nøye gjennomgang av datamaterialet. Jeg merket at jeg allerede i denne prosessen oppdaget deler av intervjuet som jeg opplevde som mer interessant enn andre deler, noe som får fram at det gjerne er første steg i en analyseprosess.

Jeg valgte å skrive ned intervjuene på bokmål. Dette først og fremst fordi det er den formen jeg har mest erfaring med å skrive på. I tillegg mener jeg at det ytterligere bidrar til å anonymisere deltakerne siden avsløring av dialekter kan bidra til at personen identifiseres av personer som kjenner vedkommende. Jeg valgte også å tone ned slang og spesifikke uttrykk som kunne ha bidratt til identifisering. Endringer i stemmeleie og volum, samt tenkepauser og spesielle endringer i kroppsspråk ble notert underveis i intervjuene. Eksempler på sistnevnte, er gestikulering, nikk og kinking i taket. Når transkripsjonene er gjennomført, kan datamaterialet analyseres. Jeg valgte, som nevnt innledningsvis i kapitlet, å bruke fortolkende fenomenologisk analyse. Denne analysemetoden vil jeg nå beskrive nærmere.

3.6.2 Fortolkende fenomenologisk analyse (IPA)

Fortolkende fenomenologisk analyse (IPA) ble utviklet som kvalitativ forskningsmetode innenfor psykologien på midten av 1900-tallet (Shinebourne, 2011). Den brukes hovedsakelig til analyse av intervjumateriale fra semistrukturerte intervju, og er i dette opptatt av subjektive opplevelser og meningskonstruksjon (Smith et al., 1999). Teoretisk bygger IPA på fenomenologi, hermeneutikk og ideografi. Det innebærer at den er opptatt av å gå i dybden av ulike fenomener ved å undersøke hvordan deltakerne beskriver sine opplevelser og erfaringer med fenomenet det forskes på. Det er ønskelig å nærme seg deltakernes personlige verden, men anerkjennes at det er forskerens fortolkning av denne som kommer fram i forskningen.

I selve analyseprosessen i IPA, er første steg å identifisere ulike tema i datamaterialet (Smith et al., 1999). For å finne disse kreves nøye gjennomlesing av transkripsjonene for å bli kjent med datamaterialet. Underveis noteres det man finner interessant. Denne prosessen kalles koding. Kodingen kan gjøres ved å skrive små sammendrag av ulike deler, eller sette markeringer for tema som går igjen flere steder. Smith et al. (1999) foreslår å bruke margen i transkripsjonene til å notere tanker rundt det som blir sagt i første omgang, for så å gå gjennom på nytt for å utforske og skrive ned tema som kommer fram i disse. Steg to i analyseprosessen er å finne sammenhenger. Det kan gjøres på et separat ark, hvor foreløpige funn skrives ned, og sammenhenger undersøkes. For eksempel kan begynnende tema som «betydningen av de voksne» og «relasjoner til medelever» settes sammen til temaet «trygt og inkluderende miljø». Etter hvert som nye tema skrives ned, er det viktig å sjekke disse opp mot det originale datamaterialet. Det neste steget i prosessen er å skrive ned en tabell med de overordnede temaene som ser ut til å best beskrive deltakerens opplevelse av fenomenet i studien. Det er viktig at disse stemmer overens med det som faktisk ble sagt, og ikke kun er et resultat av forskerens selektive tolkninger. Tema som ikke er godt representert i transkripsjonene kan fjernes. Etter at alle stegene er gått gjennom, bør de gås gjennom flere ganger, slik at man er sikker på at det viktigste fra transkripsjonene kommer fram i analysen. Når denne prosessen er gjennomført med transkripsjonene fra et intervju, vil de samme stegene gjennomgås med de resterende intervjutranskripsjonene. Har man mange intervjuer å analysere foreslår Smith et al. (1999) en annen fremgangsmåte, som innebærer å gjennomføre en mer overflatisk koding av alle intervjuene i starten av analyseprosessen. Det vil være tidsbesparende og nyttig for å få oversikt over felles tema som kan analyseres på et dypere nivå senere. Når funnene fra en fortolkende fenomenologisk analyse skal skrives ned, er det med utgangspunkt i temaene som er funnet. Disse blir satt opp i en passende rekkefølge, hvor hvert tema forklares og eksemplifiseres med sitater fra transkripsjonene. Dette er ifølge Smith et al. (1999) en essensiell

del av forskningen, da det viser leserne av rapporten hva man faktisk har funnet, og hvilke utsagn som kan bidra til å svare på problemstillingen.

I min analyseprosess valgte jeg å gjøre en mer overflatisk koding av alle intervjuene først, da jeg ønsket å skaffe meg oversikt over datamaterialet før jeg gikk dypere inn i analysen. Jeg valgte likevel å skrive ned tanker og mulige tema underveis også i den mer overflatiske kodingen. Underveis i analyseprosessen skrev jeg notater for å få bedre oversikt over hvordan den utviklet seg. Først gikk jeg gjennom det første intervjuet jeg gjennomførte, hvor jeg underveis streket under ulike tema jeg mente var interessante med ulike farger. Etter hvert som jeg gjorde dette, skrev jeg små sammendrag om hva disse kunne dreie seg om i marginen ved siden av. For eksempel fant jeg fort at betydningen av trygge voksne skilte seg ut som noe som gikk igjen i det første intervjuet. I første omgang ønsket jeg å gjøre dette uten å bruke et analyseprogram, da jeg tenkte det ville gi bedre kjennskap til, og oversikt over innholdet i transkripsjonene. Jeg valgte deretter å ta i bruk analyseprogrammet NVivo for å gå nærmere inn på de ulike temaene, og sjekke ut deres overensstemmelse med ulike deler av datamaterialet.

Etter å ha gjennomgått det første intervjuet, sto jeg igjen med elleve tema som jeg fant igjen flere steder i transkripsjonene. Disse besto av «betydningen av de voksne», «endrede fremtidsutsikter og karriere», «betydning av å bli hørt og sett», «styrkebasert tankesett og verktøy», «tro på seg selv og egne ressurser», «anvendelse av styrker», «mål og delmål», «utfordringer», «relasjoner til medelever», «tilpasning og fleksibilitet» og «trygghet». I etterkant så jeg at flere av dem hadde likhetstrekk, men valgte likevel å la de stå til jeg hadde gått gjennom de resterende intervjuetranskripsjonene. De foreløpige temaene ble på den måten med på å farge det jeg fant i de andre intervjuene, men jeg forsøkte uansett å ha et så åpent blikk som mulig i tilfelle jeg skulle se andre tema enn de hadde skrevet ned. Etter at alle intervjuene var gjennomgått, både på papir og i NVivo, sto jeg igjen med åtte tema: «dele erfaringer med andre», «inkluderende og imøtekommende miljø», «Endrede fremtidsutsikter», «motivasjon», «Tro på seg selv og egne ressurser», «tilpasning og fleksibilitet», «trygge og lyttende voksne» og «utfordringer». Disse ble satt sammen til fem overordnede tema ut ifra hva de helhetlig sett kunne dreie seg om. De gjenstående temaene ble så sjekket opp mot transkripsjonene. Det ble gjort ved å sette dem opp i en tabell med nøkkelord og eksempler i form av sitater for hvert tema (se tabell 1).

Tabell 1

Tabell med fem overordnede tema, underordnede tema, nøkkelord og eksempler i form av sitat.

Overordnet tema	Underordnede tema	Nøkkelord	Eksempel
Sosialt og inkluderende miljø	Betydningen av de voksne Felleskap og inkludering	Støtte, tilstedeværende, oppmerksom, likeverdighet, betydningsfull Positiv atmosfære, inkludering, trivsel, aksept	<i>Først og fremst så er lærerne veldig greie. De tar vare på deg ... Vi jobber sammen da, alle er like verdt.</i> <i>Jeg synes det var gøy (...) Bare en positiv følelse av å være her ...</i>
Tilpasning og fleksibilitet		Tilrettelegging, fleksibel opplæring, tilpasset tempo, mindre press	<i>Kanskje at de tilrettelegger mer, at de fokuserer mer på hver enkelt elev.</i>
Tro på seg selv og egne ressurser		Trygg, selvtillit, potensiale, styrker	<i>Også har jeg fått sosial kompetanse så mange ganger, så skjønte jeg jo det at det måtte stemme.</i>
Jobbe mot egne fremtidsmål		Fremtidsdrøm, jobb, innsats, tro, håp, utforsking, utvikling	<i>Jeg tenker på noe jeg har lyst til å jobbe med da ... Og at man må studere hardt for å komme dit man faktisk vil</i>
Dele egne erfaringer med andre		Viderefremidling til VGS, styrke andre, styrkeagent, dele erfaringer med venner og familie	<i>Da dro vi rundt, for eksempel på skoler og holdt foredrag, for eksempel om de styrkebaserte verktøyene vi har</i>

Gjennomføring av fenomenologisk analyse innebærer masse tolkninger av datamaterialet. Det er derfor viktig å være klar over ens forforståelse av fenomenet som studeres, da den i stor grad kan påvirke tolkningene som gjøres. Dette er noe jeg vil ta for meg i neste avsnitt, som tar for seg forskerrollen.

3.7 Forskerrollen

Forskeren ses gjerne på som et viktig instrument ved gjennomføring av kvalitative forskningsintervju (Pezalla, Pettigrew & Miller-Day, 2012). Dette fordi forskeren tar aktiv del i hele forskningsprosessen, fra planlegging til datainnsamling og analyse av datamaterialet. Ulike forskere har ulike forforståelser og vitenskapsteoretiske ståsted, derfor kan forskningsprosjekt med samme tema, men ulike forskere, gi svært ulike resultater (Alvesson, 2003). Med en bachelor i psykologi, har jeg bakgrunnskunnskap innenfor en rekke psykologiske teorier. Teorier knyttet til styrkebasert tilnærming var imidlertid ikke en særlig stor del av studiet. I masteren i rådgivningsvitenskap har spesielt den humanistisk-eksistensialistiske tilnærmingen stått sterkt, i tillegg til en innføring i positiv psykologi og teorier knyttet til coaching som har omhandlet utvikling av styrker og ressurser. Jeg har dermed

noe forkunnskap om feltet, men hadde ikke dannet meg en klar oppfatning av om styrkebaserte tilnærminger fungerer bedre eller dårligere i forhold til andre tilnærminger. Bevissthet rundt egen forforståelse og påvirkning viser til forskerens refleksivitet. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva refleksivitet i forskning innebærer.

3.7.1 Refleksivitet

Siden forskerens posisjon kan ha mye å si for hva som blir resultatene av forskningen, er det viktig å være tydelig og redelig med tanke på hva som har blitt gjort og hvorfor. I dette ligger det at forskeren bør ha god innsikt i, og forståelse av sin posisjon (Finlay, 2002; Morrow, 2005; Pezalla et al., 2012). Alvesson (2003) presenterer et refleksivt rammeverk for intervjuet. Det innebærer å ta flere teoretiske synspunkt med i betraktningen når man gjennomfører forskning. Det er også viktig å gå inn i prosessen med en innstilling om at funn fra forskning ikke helt enkelt representerer virkeligheten, men heller søke kreativitet og nysgjerrighet ved å undersøke flere mulige meninger i dataene. Hvordan man forholder seg til refleksivitet i forskningsprosessen avhenger til en viss grad av ens vitenskapsteoretiske ståsted. Alvesson (2003) mener uansett at all forskning vil dra fordel av en refleksiv innstilling, da det både viser åpenhet og ærlighet i prosessen.

Jeg tok inspirasjon fra det refleksive rammeverket i min forskningsprosess. Blant annet begynte jeg å skrive en refleksiv journal allerede før de første intervjuene. Jeg skrev for eksempel ned mine tanker om styrkebasert tilnærming, og forventninger til intervjuene. I etterkant av intervjuene prøvde jeg å utvide horisonten min ved å prøve og sette meg inn i deltakernes forståelse og erfaringer. Jeg prøvde som Alvesson (2003) foreslår, å veksle mellom å komme med tolkninger og å utfordre dem. Den refleksive journalen ble også tatt i bruk i resten av prosessen, i form av at jeg skrev ned tanker og erfaringer jeg gjorde meg underveis. I tillegg prøvde jeg å ha en refleksiv innstilling til mine påvirkninger av deltakerne. Jeg prøvde å påvirke dem så lite som mulig, men vil ifølge Brinkmann (2018) uansett ha hatt en viss påvirkning bare i tråd av å være meg selv.

3.8 Studiens kvalitet

Kvalitetskriteriene i kvalitativ forskning endrer seg til stadighet, så hva man ser på som god kvalitativ forskning vil dermed variere (Ryen, 2002). Kvalitet innenfor kvalitativ forskning er et svært omdiskutert tema. Rolfe (2006) plasserer hvordan forskere forholder seg til dette i tre kategorier. Det vil si a) de som mener kvalitativ forskning bør bruke de samme kriteriene som kvantitativ forskning, b) de som mener det bør utvikles nye kriterier tilpasset kvalitativ forskning, og c) de som mener at forhåndsbestemte kriterier ikke trengs, da det kan vurderes i

etterkant. Jeg valgt å gå for begreper som er utviklet til å passe med kvalitativ forskning, nærmere bestemt troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

3.8.1 Troverdighet

Silverman (2011) ser på troverdighet som et passende kvalitetskriterium innenfor kvalitativ forskning, men hevder at begrepene reliabilitet og validitet er nyttig å diskutere i sammenheng med troverdighet. Reliabilitet dreier seg i denne sammenheng om forskningens pålitelighet (Silverman, 2011; Thagaard, 2018). Forskingen kan sies å være pålitelig om forskeren er nøyaktig i sine beskrivelser av hvordan den er gjennomført, og kan vise til at den er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018). Jeg har forsøkt å gi så nøyaktige beskrivelser som mulig av utførelsen av denne studien for å sikre høy reliabilitet. Validitet viser til i hvilken grad forskning gir en riktig representasjon av det sosiale fenomenet som studeres (Hammersley, sitert i Silverman, 2011, s. 367). I denne sammenheng er det først og fremst viktig med relevante data. Nærmere bestemt at utvalget har kjennskap til, og erfaring med fenomenet som studeres. I tillegg vil det i intervjuet være viktig med gode og relevante spørsmål som legger til rette for rike og nyanserte beskrivelser (Morrow, 2005). Validitet innebærer også en vurdering av gyldigheten til tolkningene som blir gjort i studien. Det vil si at forskeren bør være kritisk til egne tolkninger (Thagaard, 2018). Transparens i forskningen, som gjerne bunner i en reflekativ innstilling, kan bidra til økt validitet i en kvalitativ studie (Morrow, 2005; Silverman, 2011). Jeg har vært bevisst dette gjennom hele forskningsprosessen, hvor jeg har forsøkt å se utsagn på ulike måter, i tillegg til å være tydelig på hva som er mine tolkninger og hva deltakerne faktisk har sagt.

3.8.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet går ut på at forskningen representerer fenomenet som undersøkes på en mest mulig korrekt måte (Morrow, 2005). Det henger sammen med hvordan datamaterialet er tolket, mer spesifikt om tolkningene er rimelige. Det vurderes gjerne ut ifra hvordan lignende funn i lignende studier har blitt tolket tidligere (Thagaard, 2018). Det kan også knyttes til det mer kvantitative kvalitetskriteriet objektivitet, da det ikke er ønskelig at forskningen blir for preget av forskerens antakelser (Morrow, 2005). En måte å undersøke studiers bekræftbarhet på, er å be andre lese gjennom med et kritisk blikk. Jeg har for eksempel fått veileder og medstudenter til å lese over deler av oppgaven min, da det kan være lett å ta egne tolkninger og antakelser for gitt. I tillegg har min refleksive journal vært viktig i denne prosessen. Den har gjort meg mer bevisst over mine tanker rundt styrkebaserte tilnærminger, hvorfor jeg har tolket dataene som jeg har gjort.

3.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet går ut på om forståelser og funn fra et forskningsprosjekt kan være relevant i andre situasjoner og hos andre personer enn for deltakerne i et prosjekt (Thagaard, 2018; Thomas & Magilvy, 2011). Betydningen av begrepet overførbarhet kan dermed sammenlignes med ekstern validitet, som er et mer vanlig begrep å bruke innenfor kvantitativ forskning (Thagaard, 2018). Et eksempel er om opplevelsen mine deltakere har hatt med styrkebasert tilnærming også kan gjelde for hvordan andre ville opplevd det. Siden det i stor grad er mine tolkninger av det som ble sagt som kommer fram i forskningsrapporten, er det disse som bør legges til grunn når man skal vurdere overførbarheten til studien (Thagaard, 2018). Ifølge Thomas & Magilvy (2011) er rike beskrivelser av utvalg og funn viktig for å kunne bedømme overførbarheten til studien. Jeg har forsøkt å komme med rike beskrivelser av denne studien, men har av etiske hensyn vært forsiktig i mine beskrivelser av utvalget.

3.9 Forskningsetikk

Forskningsetikk dreier seg om hvordan man utøver god og etisk forskning, og omhandler spørsmål om hva som er riktig og galt å gjøre i ulike situasjoner (Hammersley & Traianou, 2012; Silverman, 2013). Da prosjektet mitt innebærer behandling av personinformasjon, måtte det meldes til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (prosjektnummer 863829, se vedlegg 3). Det er det en rekke etiske betraktninger man bør gjøre seg når man gjennomfører et forskningsprosjekt. Jeg vil nå gå nærmere inn på noen av disse.

3.9.1 Unngå skade

En av de viktigste etiske prinsippene innenfor all forskning, er at man skal unngå at deltakerne opplever skade som følge av å ha deltatt i et forskningsprosjekt (Hammersley & Traianou, 2012). En generell retningslinje som ofte blir brukt, er at fordelene skal overveie ulempene. Hva som regnes som skade av deltakere er ganske vidt, både i form og grad, og kan i tillegg oppleves ganske individuelt. I samfunnsvitenskapelig forskning dreier det seg først og fremst om psykologisk skade. For eksempel kan noen oppleve plager som følge av å føle at de har utlevert seg for mye for en ukjent person, mens andre åpner opp om det meste uten å tenke særlig over det. Hvordan deltakerne vil reagere er vanskelig å vite på forhånd, dermed er det alltid en viss risiko for skade når man gjennomfører forskning. Informasjonsskriv med nøyaktige beskrivelser av prosjektet og deltakerens rettigheter kan brukes for å minske sannsynligheten for det, da det vil gi deltakerne bedre innblikk i hva det innebærer for dem.

I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å være fullstendig ærlig om mine tanker og hensikter. Da jeg møtte deltakerne på et tidlig tidspunkt i prosessen, var det imidlertid mye jeg

ikke visste om hvordan prosjektet ville utvikle seg og hvordan den endelige rapporten kom til å se ut. Derfor var det viktig for meg å informere om muligheten til å trekke seg, og sørget for at de hadde kontaktinformasjonen min i tilfelle de lurte på noe i etterkant. Jeg tenker i utgangspunktet at det er lav sannsynlighet for opplevelse av skade ved deltakelse i prosjektet mitt. Likevel kan temaet oppleves sensitivt for noen, for eksempel med tanke på stigmatisering knyttet til det å ikke fullføre «normal» videregående skole til normert tid.

3.9.2 Autonomi og informert samtykke

Det skal være frivillig å delta i forskning, og deltakerne skal når som helst kunne trekke seg uten å gi begrunnelse. Det bygger på det etiske prinsippet om ivaretagelse av deltakerens autonomi og innhenting av informert samtykke (Hammersley & Traianou, 2012). Autonomi handler om menneskers rett til å ha kontroll over eget liv, og bestemme hva som er riktig for dem selv. Denne tanken har dannet grunnlaget for innhenting av informert samtykke i forskning. Informert samtykke går ut på at deltakerne skriver under på et skjema om deltakelse i forskningsprosjektet etter å ha blitt informert om hva det vil innebære for dem (Hammersley & Traianou, 2012). Informasjonen som blir gitt skal være nøytral, slik at det ikke legges opp til press om å delta (NESH, 2016). Jeg la ved skjemaet om informert samtykke i mailen til avdelingsleder, og ba henne sende det til aktuelle deltakere.

3.9.3 Anonymitet og konfidensialitet

Prinsippet om anonymitet og konfidensialitet kan sies å være tett knyttet til prinsippet om autonomi med tanke på retten til kontroll over eget privatliv (Hammersley & Traianou, 2012). En måte man kan skille disse på kan være ved å si at autonomi handler om rett til å utfolde seg slik man ønsker, jfr. Taylors (2009) tanke om positiv frihet, mens anonymitet og konfidensialitet ligner mer på negativ frihet i det at man på et vis blir beskyttet mot blottlegging av seg selv og sitt privatliv. Konfidensialitet handler altså om aidentifisering og anonymisering av personlige opplysninger (NESH, 2016). Å sørge for deltakernes konfidensialitet ble svært viktig i min studie, da avdelingsleder hadde innsyn i hvem som deltok i prosjektet. Det ble blant annet gjort ved å endre navn på deltakerne. Da det bare var en gutt i utvalget, valgte jeg å endre kjønn på et par av deltakerne slik at han ikke skulle være like synlig. I tillegg valgte jeg å utelate eller anonymisere navn på arbeids/studiested og andre personlige opplysninger som ble nevnt. Det var bare jeg som fikk innsyn i både opptak og transkribering av intervjuene. De var lagret på en passordbeskyttet enhet, og ble slettet da prosjektet var avsluttet.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere mine funn knyttet til erfaringene deltakerne hadde med styrkebaserte tilnærminger ved UngInvest AIB. De er analysert fram gjennom bruk av fortolkende fenomenologisk analyse av det transkriberte datamaterialet. De fem funnene ble:

- 1) «Sosialt og inkluderende miljø»
- 2) «Tilpasning og fleksibilitet»
- 3) «Tro på seg selv og egne ressurser»
- 4) «Jobbe mot egne fremtidsmål»
- 5) «Dele egne erfaringer med andre»

Disse temaene får fram et helhetlig bilde av deltakernes opplevelse av å ha blitt møtt med, og praktisert en styrkebasert tilnærming i sin skolegang/kursdeltakelse ved UngInvest AIB. De første to funnene dreier seg om rammevilkår for at deltakerne hadde en positiv opplevelse av å gå på UngInvest AIB. Jeg deler dem likevel opp i to overordnede tema, da det ene dreier seg om det sosiale miljøet, mens det andre går på tilpasning og tilrettelegging av mer faglige og skolerelaterte oppgaver. De neste to temaene, «tro på seg selv og egne ressurser» og «jobbe med egne fremtidsmål», viser til noe de har fått større bevissthet rundt underveis og etter at de gikk på UngInvest AIB. Det siste overordnede temaet «dele egne erfaringer med andre», viser til et ønske om at andre også bør bli introdusert for styrkebasert tilnærming. Sitater over 40 ord er satt i kursiv med innrykk, mens kortere sitater står i løpende tekst og er markert i kursiv. Sitatene introduseres og presenteres med kommentarer og tolkninger. Det er viktig å påpeke at temaene jeg fant vil være påvirket av min forforståelse og tolkning. Resultatene kunne dermed sett annerledes ut hvis dataene hadde blitt analysert av en annen forsker med et annet fokus.

For å ivareta deltakernes anonymitet, har de fått pseudonymene Frida, Hanne, Lotta, Didrik og Stine. Deltakerne deler noen av erfaringene som blir presentert, det blir derfor brukt uttrykk som «flere deltakere» og «noen deltakere». Det kan ifølge Braun & Clarke (2013) gi en indikasjon på temaets styrke og konsistens, og er ikke ment som en kvantifisering av funnene.

4.1 Sosialt og inkluderende miljø

Dette temaet handler om deltakernes opplevelse av det sosiale miljøet ved UngInvest AIB, og vil inkludere skildringer om hvordan det skiller seg fra skolemiljø de har vært en del av før. Det kan se ut som at bruken av styrkebaserte tilnærminger hadde en betydning for hvordan elevene forholdte seg til hverandre, og til sine lærere. Betydningen av de voksne var et fellestrekk som kom fram tidlig i samtlige intervjuer. Det vil derfor bli presentert som et eget undertema.

Deltakerne hadde også mye å si om miljøet og atmosfæren de opplevde ved UngInvest AIB. Det vil bli presentert som et undertema jeg har valgt å kalle «fellesskap og positiv atmosfære».

Betydningen av de voksne

Den sosiale støtten fra lærerne ble trukket fram som noe som hadde vært svært betydningsfullt for flere av deltakerne. Blant annet opplevde de at de ble tatt vare på, og at de ble hørt og sett. Dette hadde de ikke opplevd i like stor grad tidligere i sin skolegang. Didrik fortalte:

Først og fremst så er lærerne veldig greie. De tar vare på deg. Elever og lærere er ett på en måte. Som lærerne kaller det ... læringskollegaer. Vi jobber sammen da, alle er like verdt, og at både lærer og elever skal få lov til å bestemme like mye ... at stemmene våre blir hørt da. Rett og slett. Og det gjør at man føler seg mer velkommen. Også får man bedre relasjon til lærerne i tillegg, noe man dessverre ikke får på videregående. For der er det sånn, «ja, nå skal vi gå gjennom det og det i timen», og så må læreren med en gang bort til en annen time, en annen klasse, og da rekker man jo ikke å bli kjent med læreren. Så det er det jeg setter pris på med AI vertfall. (Didrik)

Det at lærerne og elevene blir kalt læringskollegaer, får tydelig fram det Didrik fortalte om at han opplevde likeverd og det å bli hørt og sett av lærerne. Hans erfaringer fra videregående er at elevene ikke blir like godt kjent med lærerne. Det kan virke som om lærerne der ikke får tatt seg like god tid til å bli kjent med elevene, og at det dermed blir mer distanse i relasjonen. Det å bli sett, og oppleve at lærerne bryr seg, kan være avgjørende for at elever som har et vanskelig forhold til skolegang skal få motivasjon til å møte opp på skolen. Didrik fortalte videre:

Det må være å ta mer vare på elevene. Nå tenker jeg mer på vanlig videregående. Ta mer hensyn til helsen deres, og hva som faktisk skjer i hverdagen deres. For når alt det er i boks, så vil jo eleven komme til skolen selvfølgelig. Men så har man jo ikke tid til det i vanlig skole dessverre, å ta hensyn til alle. Man må liksom være den ungen som skriker høyest. Sånn sett så er UngInvest veldig flink til å ta hensyn til det, som gjør at elever faktisk får lyst til å komme hit da. Våkne opp og faktisk prøve å gjøre en innsats til dagen. (Didrik)

Ved UngInvest AIB opplevde deltakerne at det ikke bare var prestasjonene som blir gjort på skolen som blir sett, men hele personen. Det gjelder også om det er noe på elevenes personlige plan som gjør at det er vanskelig for dem å komme på skolen. Ut ifra det Didrik fortalte, tolker jeg det som at motivasjonen til å gjøre en innsats på skolen var påvirket av flere faktorer i hverdagen, også utenom skolen. Det var derfor viktig at disse ble sett og anerkjent av lærerne. Ifølge Lotta var lærerne ved UngInvest AIB alltid tilgjengelige og åpne for å prate med elevene, også utenfor skoletiden.

Ja, de er liksom alltid tilgjengelige. Selv om det ikke er skoletid, om det er ferie eller helg eller noe, og det skjer noe som du vil snakke om, så går det an å sende dem melding. Det er jo i deres privatliv da ... men de velger å bry seg. Og det er ikke så mange lærere som hadde giddet å ta den telefonen, eller meldingen. Hadde heller tatt det opp på skolen dagen etterpå. Fordi det ikke er deres jobb. Jeg synes det er ganske, liksom alt er bra her. Jeg finner ikke noe negativt. (Lotta)

Betydningen av de voksne ble så viktig for noen at de beskrev UngInvest AIB som sitt andre hjem. Det var et sted hvor de kunne føle seg trygge og opplevde at det de hadde å si var meningsfullt. For Frida var det også avgjørende for at hun fikk tiltro til voksne mennesker igjen.

Jeg hadde ingen tiltro til voksne mennesker. Jeg trodde de var ondskapsfulle alle sammen. Men her så var de jo bare fantastiske alle sammen. Jeg kunne føle trygghet. Det ble jo liksom min familie da. Det er sikkert derfor jeg kommer igjen og igjen og igjen og ... De har fått meg til å føle at jeg fikser det meste. (Frida)

Økt tro på de voksne gjorde også at Frida kunne åpne opp og få mer tro på seg selv. Det kan virke som om tilhørigheten hun følte spilte en viktig rolle her, noe som også illustreres med at hun kalte dem *familie*. Lotta og Stine opplevde også at menneskene ved UngInvest AIB var som en slags familie, Lotta fortalte: *Jeg har tullet litt med de voksne noen ganger, om at de er sånne bonusmammaer ... Du kan gå hjemmefra og være litt redd og usikker, så kommer du hit, så er det akkurat som om du er sammen med familien igjen.* Tryggheten og tilhørigheten de opplevde ved UngInvest AIB kunne ha noe med at de følte de kunne snakke åpent med de voksne, Stine sa: *Du trenger ikke å være redd for å gå bort til en lærer å spørre om en har lyst til å prate med deg ... Det er ikke vanskelig i det heletatt ... Så det blir litt som et hjem nummer to.* UngInvest AIB var et sted hvor det opplevdes trygt å være seg selv, noe som også vil illustreres med neste undertema.

Felleskap og inkludering

Ungdommene var opptatt av at bruken av styrkebaserte tilnærminger ved UngInvest AIB bidro til fellesskap og inkludering. Det kan virke som om de voksnes positive, styrkebaserte tankesett førte til en mer åpen og positiv atmosfære ved skolen generelt. Frida fortalte:

De så ikke det negative egentlig. Det var bare det positive som ble sett. Og da var det liksom litt annerledes. Også alle er så imøtekomende, alle er på klemmer' n og, det er en liksom en helt annen atmosfære i dette bygget enn andre steder. Alle er så glade i hverandre liksom, setter pris på hverandre, og livet. Det får man ikke overalt ... Her var jeg mer enn jeg trengte å være. Men jeg likte jo å være her da. Også kunne jeg hjelpe de andre litt og, hvis de trengte det. (Frida)

Den positive atmosfæren og fellesskapet hun opplevde ved UngInvest AIB gjorde at Frida valgte å være der mer enn hun trengte. Det kan ses på som en stor endring for en person som i utgangspunktet ikke skulle fortsette å gå skole etter ungdomsskolen. Selv da hun ikke var helt i form, valgte hun å møte opp siden hun trivdes så godt, *da er det jo like greit å gå med vond hals på skolen ikke sant? For man trives så godt her uansett.* Det samme gjaldt Hanne, som hadde en stor nedgang i fravær etter hun begynte ved UngInvest AIB.

Jeg hadde jo bare en dag fravær eller noe sånt, og det var en tannlegetime. Jeg synes det var gøy å være her (...) Bare en positiv følelse av å være her. Også føler du at du får gjort noe, i stedet for å bare sitte hjemme ... Jeg tror ikke at jeg hadde gjort det om det var en vanlig skole akkurat. (...) Også er det jo veldig deilig at den 10 % greia ikke gjelder her. Hvis du da har en dårlig dag, så kan du ta fri. Det er jo greit å vite, men jeg gjorde det ikke. I stedet så ville jeg være her. (Hanne)

Ut ifra det Hanne fortalte, tolker jeg det som at hun hadde en indre motivasjon til å gå på skolen da hun gikk på UngInvest AIB. På videregående var det mer en ytre motivasjon i det at hun måtte unngå å få for mye fravær. Noe av det som drev flere av deltakerne til å være på UngInvest AIB, var at de opplevde det som et sted de kunne være seg selv. Det var ikke noe press om å se ut, eller være på en spesiell måte. Alle ble inkludert og det var nulltoleranse for mobbing. Stine opplevde en stor forskjell på dette fra tidligere skolegang kontra da hun kom til UngInvest AIB.

Man måtte være A4 for å passe inn, og sånn er det jo fremdeles. Så det å komme hit da, og bare kunne være en helt vanlig person. Kunne vært hvem som helst. Så lenge man var seg selv, så var det helt greit. Man kunne jo ikke akkurat stilt opp med ti cm hæl med pigger på en vanlig skole, uten å bli kikket stygt på. Det var ikke noe problem her. Man kunne komme med farget hår hver dag, og masse forskjellige rare klesstiler. Og det ble aldri noe snakk om det. Bare sånn, «å så kul du ser ut i dag», det var det som ble sagt. komplementer ... Det var hundre prosent rom for å være seg selv, og det hjelper veldig mange. (Stine)

Ut ifra det Stine fortalte, kom det fram at det var viktig for henne å kunne være seg selv på skolen. Det at elevene kledde seg forskjellig var bare kult. Mangfold er et ord som dukket opp i denne sammenhengen. At det går an å være forskjellig, men fremdeles komme godt overens. Ungdomstiden kan være en tid med forvirring rundt hvem man er og hvor man passer inn, dette er noe Stine reflekterte rundt:

Det er veldig mange som sliter med å finne ut hvem de er. Når man er ungdom så sliter man jo med det å finne sin egen identitet (...) Mange er jo veldig opptatt av at de skal passe inn. Det skal ikke bli noe tull eller mobbing eller noe sånt. Og det har det aldri vært her. Aldri. Ikke ett stygt ord. Og hvis det er det, så sies det fra med en gang.

Problemet tas med en gang, slik at det ikke rekker å bli en stor knute ut av det. De ser det. Det er de veldig flink til her ... Det er nulltoleranse for mobbing. (Stine)

I starten av sitatet snakket Stine om hvordan hun opplevde det på videregående skole. Det var bare en viss klesstil, utseende og væremåte som var innafor hvis man ville bli inkludert. Hvis man skiller seg ut, så vil det komme negative reaksjoner, noe som kan gi et dilemma mellom det å passe inn og det å være seg selv. Dette opplevde hun ikke som et problem ved UngInvest AIB. Ifølge Stine var dette et sted hvor alle kunne være seg selv, og var åpne og imøtekommende uansett om de kanskje ikke hadde samme stil eller interesser. Forskjeller ble anerkjent og respektert. Det kommer også fram i det neste overordnede temaet, som dreier seg om tilpasning og fleksibilitet.

4.2 Tilpasning og fleksibilitet

Deltakerne oppga tilpasning og fleksibilitet som faktorer som var viktige for at de skulle gjennomføre utdanning. Flere av dem opplevde dette som for dårlig i sin tidligere skolegang. I tillegg fortalte noen at de som allerede var flinke i faget fikk mer oppmerksomhet og oppfølging, noe som gjorde det enda verre for de som synes det var vanskelig å henge med i utgangspunktet. Ved UngInvest AIB opplevde de mer fleksibilitet og rom for å gjøre ting på sin måte, noe som motiverte til gjennomføring av skolearbeidet. På spørsmål om hva skolesystemet burde gjøre for at elevene skulle fullføre videregående, svarte Lotta:

Kanskje at de tilrettelegger mer. At de fokuserer mer på hver enkelt elev. Kanskje ikke favoriserer, selv om de sier at de ikke gjør det ... Men det blir jo ganske lett fanget opp da, av de rundt. Man merker jo det ganske fort om læreren liker deg litt bedre eller litt mindre fordi du er litt svakere i faget. Jeg tenker det er veldig viktig å tilrettelegge, og se alle elevene. Prøve å gi dem litt tid, ikke så mye press. Selv om det er mange tidsfrister og sånt på en vanlig skole, og oppgaver og sånt, men kanskje lære seg å gi dem litt mer tid da, strekke seg litt ut av timeplanen. (Lotta)

Tidsaspektet er noe av det de oppga som utfordrende i tidligere skolegang, nærmere bestemt at altfor mye skulle gjennomføres på for kort tid. Oppgavene og fristene var tilpasset de med høyest tempo, mens de som trengte mer tid ikke opplevde å bli sett i like stor grad. Hvis man da falt av ble det enda vanskeligere å henge seg på igjen, for da var de andre allerede langt foran. Hanne fortalte:

Huff ... ikke press for hardt. For du merker jo trykket som er på videregående skole. For da SKAL du gjennom de og de tingene på skolen, og ofte så er det egentlig ikke satt av tid til det. Så da blir det veldig mye hulter til bulter. Og du kjenner jo det her, at selv om vi har litt dårlig tid, så tar vi det i det tempoet som passer alle (...) Det er jo

det tempoet, som jeg føler er viktigst. Det og at lærerne snakker mer med elevene.
(Hanne)

I dette sitatet kommer det fram at er det viktig at lærerne faktisk ser og vurderer hva som er riktig tempo for de enkelte, og ikke minst at de snakker sammen for å finne ut av hvordan de enkelte ligger an. Det gjelder også det å bli møtt på en god og forståelsesfull måte hvis man har en dårlig dag, og derfor ikke klarer å yte like mye som til vanlig.

Hvis du har hatt en dårlig erfaring eller dårlig dag, så gjør det ikke noe om du tar det litt rolig (...) De tilpasser seg. Jeg pleide aldri å like og sitte inne i klasserommet og jobbe med hva det nå enn er, så jeg satt alltid på lærerens kontor sammen med venninnen min, og på et halvt år, så fikk vi gjort unna nesten alle Lier-bøkene på VG2. Fordi vi jobbet så effektivt, og vi jobbet hele tiden. Vi lo og tok pauser alt etter som det vi trengte. (Stine)

Det Stine fortalte får fram at de ble hørt når de kom med ønsker om hvordan de ville ha det for å lære best mulig. At hun og venninnen fikk lov til å bruke lærerens kontor kan oppfattes som at de også hadde medbestemmelse i hvordan opplegget skulle gjennomføres, noe som gjorde at hun og venninnen fikk motivasjon til å jobbe effektivt med det de skulle. Hvis konsentrasjonen dalte kunne de ta en pause og komme tilbake mer skjerpet for en ny arbeidsøkt. Det som er nevnt ovenfor er eksempler på hvordan de tilpasser og tilrettelegger opplegget innad i UngInvest AIB. Tilpasning ble også gjort på et høyere nivå, hvor det for eksempel var mulig å ta deler av utdanningen ved UngInvest AIB og deler på videregående, eller man kunne ta undervisningen over to år.

Jeg orket ikke å ha full timeplan, så da delte jeg opp det året i to. Så jeg tok noen fag på videregående et år, og noen fag her et år. Så det ble to år da, noe som egentlig bare var et år. Da hadde jeg egentlig skole her bare tre dager i uka, men jeg var her hver dag allikevel, fordi jeg hadde lyst til å være på skolen. Jeg hadde ca. 50/50 fravær på videregående, her hadde jeg null. (Frida)

Frida hadde egentlig tenkt å droppe ut, men da satt en lærer ved UngInvest AIB ned foten og ville legge opp et annet opplegg for henne. De delte opp året i to, et år ved UngInvest AIB og et ved videregående. Det fungerte veldig bra for henne. Hun fortalte at hun ikke visste at det var mulig før hun selv fikk denne muligheten. I etterkant fikk hun høre om flere som fikk samme mulighet som henne, noe som var avgjørende for at de fullførte videregående.

4.3 Tro på seg selv og egne ressurser

Tilpasningen og fleksibiliteten de tidligere elevene opplevde ved UngInvest AIB gjorde at de fikk muligheten til å kjenne på mestring, noe som virket å ha en positiv effekt på deres tro på seg selv og egne ressurser. I tillegg har de voksnes tro på dem, og fokus på deres styrker, samt

et positivt miljø hvor de kunne være seg selv, vært betydningsfullt for at flere har opplevd å vokse som personer ved å ha gått her. Bildet er likevel ikke helt svart-hvitt. Didrik sa:

Det er litt sånn opp og ned egentlig, skal jeg være ærlig. Man er jo alltid litt usikker på seg selv og hvor man er i livet, men i løpet av UngInvest året mitt, så har jeg jo blitt mer trygg på meg selv og, litt mer utadvendt, og en mye mer positiv person. Og nå så byr jeg på meg selv mye mer. (Didrik)

Selv om Didrik opplevde at han vokste mye som person i løpet av UngInvest AIB-året, la han ikke skjul på at det fortsatt går litt opp og ned. Ett år er nok ikke nødvendigvis en vidunderkur som gjør at man får et fullstendig positivt syn på seg selv på alle områder. Det kan likevel gi en dytt i riktig retning, og et mer positivt tankesett slik at det er lettere å komme seg ut av destruktive tanker. Didrik trakk fram styrkekortene som noe som har bidratt til at han har blitt mer bevisst over sine styrker.

Man får mer selvtillit da. Og tenker «Ja, nå fikk jeg de tre kortene av medeleven eller læreren, og medeleven eller læreren ser noe potensiale i meg som jeg ikke har vært bevisst over selv». Da tar man og holder i de tingene man får, og de rosende responsene ... Man får trua rett og slett, på seg selv. (Didrik)

Didrik fortalte videre at hvor mye man endrer seg avhenger av hvor mye man velger å ta inn av det positive man hører om seg selv. Hvor stor betydning det har for hver enkelt kan derfor være forskjellig alt etter hvor åpen man er for det som blir sagt, og om man faktisk tror på det.

Det er litt rart egentlig, noen ganger da. Man tenker kanskje ikke over dem selv. Eller tenker kanskje dårlig om seg selv. Så det er litt vanskelig å tro på det. Men jeg tror at etter hvert som man blir vant til det, så er det kanskje en godfølelse. (Lotta)

Noe som gikk igjen hos flere av deltakerne, var at det var utfordrende å ta til seg, og tro på det positive som ble sagt i begynnelsen. Det var uvant, da de oftere hadde fått hørt hva som var negativt eller hva de måtte forbedre. Å bli møtt med et positivt tankesett der det var deres styrker og ressurser som sto i fokus opplevdes derfor som litt rart i starten. Likevel ble de fleste veldig fornøyd med å bli møtt med denne tilnærmingen etter hvert som de ble vant til det. Stine trakk fram noen styrker hun ble bevisst over da hun gikk på UngInvest AIB, som hun også bruker i dag:

Samarbeidsferdigheter kanskje. Og nysgjerrighet. Sosial intelligens, vennlighet ... så sånn sett er styrkene en veldig fin ting. Å kunne sette ord på ting, heller enn å si at «åh, nå var du kjempeflink». Sånn hæ? Hvorfor? (Stine)

Stine fant stor verdi i det å kunne sette ord på positive ferdigheter og egenskaper, både hos seg selv og andre. Hun fortalte at det var mange som brukte ordene *kjempeflink* og *kjempebra* som

komplement blant annet da de hadde framføringer. Stine var nysgjerrig på hva de faktisk la i det, *hva var det som var kjempebra?* Det å ha et bedre ordforråd på dette området kan gjøre at det blir lettere å hente fram hva man faktisk setter pris på, og på hvilken måte. Det var noe de hadde fokus på ved UngInvest AIB. Frida drøftet forskjellen mellom selvbilde og det å ha selvtillit:

Jeg tenker at selvbildet er mye viktigere enn selvtillit. Når jeg tenker selvtillit så tenker jeg selvtillit til å vise deg fram. Jeg hadde jo selvtillit før, men da hadde jeg jo ikke godt selvbilde. For jeg kunne jo fint være frampå, frekk i kjeften og høyløst. Selvtillit til å gjøre det, men selvbildet mitt var jo noe helt annet. For det var jo et slags deksel skulle til å si, en slags fasade på selvbildet som jeg visse utad da. Selv om du føler deg liten og stusslig, og føler at du ikke får til noen ting, så var det en kamuflasje med den selvtillit-greia. Man må faktisk kjenne det innvendig, at du er bra nok, du er god som du er. Nå har jeg både selvtillit og selvbilde. (Frida)

I tillegg til et trygt miljø, var styrkekortene viktige for at Frida ble mer bevisst egne styrker og fikk et mer positivt syn på seg selv.

Jeg hadde ingen anelse om at jeg var sosialt intelligent før jeg fortalte noen historier, og det samme kortet fikk jeg, altså, jeg lurer på hvor mange jeg har hatt samtaler med, av elever og voksne her, hvor jeg fortalte en historie om meg selv, forskjellige historier hver eneste gang, også har jeg fått sosial kompetanse så mange ganger, og så skjønnte jeg jo det at det måtte stemme. Nå er det så mange forskjellige som har gitt meg det kortet, så tenkte jeg at hva kan jeg bruke det til. Og da var det jo å jobbe med ungdom, og kunne bidra, og gi noe tilbake da. (Frida)

Siden det var så mange som hadde gitt Frida kortet for sosial intelligens, skjønnte hun at dette var noe som faktisk stemte. Hun begynte å få tro på seg selv som en sosial intelligent person. Etter at elevene hadde mottatt styrkekortene og fått en begrunnelse på hvorfor de andre mente at de hadde akkurat de egenskapene, gikk de videre med å tenke over hvordan de kunne bruke sine styrker på en god måte. Frida fant ut at hun kunne bruke sin sosiale intelligens i arbeid med mennesker, hennes styrke ble dermed noe hun kunne bruke i sitt fremtidsmål.

4.4 Jobbe mot egne fremtidsmål

Noe som kom fram i intervjuene var at de ved UngInvest AIB ikke bare fokuserte på tiden de var der, men også at de jobbet mer fremtidsrettet, hvor elevene fikk mulighet til å utforske hva de ønsket å gjøre etter at de hadde fullført tiden sin der. Ut ifra det fikk jeg en oppfatning av at ungdommene begynte å reflektere mer over sine egne karrierer: *Jeg tenker på noe jeg selv har lyst til å jobbe med da ... Og at man må studere hardt for å komme dit man faktisk vil. (Didrik)* Ordet fremtidsdrøm var noe de gjerne brukte da de så for seg sine ønsker for fremtiden. Denne

inkluderte gjerne jobb, hus, bil og familie. Utdanning ble nevnt som noe de måtte gjennom for å oppnå sin fremtidsdrøm. Et fellestrekk hos flere av deltakerne var at fremtidsutsiktene hadde endret seg mye fra før de begynte ved UngInvest AIB, til nå. Det gjaldt uansett om de hadde vært der som kursdeltaker eller tatt deler av videregående der. Jeg stilte spørsmålet om hvor de trodde de hadde vært om de ikke hadde sagt ja til plassen ved UngInvest AIB.

Huff, det er jo en av to ting. Det ene er at jeg hadde fortsatt å jobbe på Rimi og begynt der fulltid, eller så hadde jeg sikkert gått på NAV eller noe. Men jeg fikk ganske mye håp da jeg kom hit da, og var her. Men når jeg var hjemme ... jeg lå og spilte og gjorde ingenting, og jeg var jo ikke ute med vennene mine heller da de var ferdige på skolen, jeg gjorde ingenting. Så jeg tror det hadde vært en av de to tingene. (Hanne)

Hanne hadde ikke tenkt mye på fremtiden før hun startet ved UngInvest AIB. Etter at hun begynte fikk hun derimot et større håp om at hun faktisk kunne jobbe mot å bli noe hun hadde lyst til. Livssituasjonen kunne dermed ha vært veldig annerledes om hun ikke hadde tatt den muligheten. Flere av deltakerne hadde sett for seg en fremtid i NAV-systemet, da de hadde lite lyst og håp om å gjennomføre mer skolegang.

Jeg hadde ikke fullført skolen, hadde ikke gjort noe tror jeg. Jeg hadde vært naver hvis jeg ikke hadde begynt her. Det er det ingen tvil om (...) Det er stor forskjell da ... Hatt leilighet fra NAV og ikke kunne tatt opp lån for å kjøpe meg hus ... det er jo liksom en helt annen livssituasjon (...) (Frida)

Livssituasjonen til Frida ble helt annerledes enn hun hadde trodd da hun gikk ut ungdomsskolen, noe hun fortalte hun var svært takknemlig for. Gjennom sine år ved UngInvest AIB fikk hun både prøvd ut hva hun likte å drive med, og fant ut hvilke styrker hun kunne bruke i en fremtidig jobb. Et av verktøyene som ble brukt i utforsking av elevenes fremtidsdrømmer var veikartet.

Ja, det er jo sånn med veikart da. At det er du selv som velger hva drømmen din er. Det er ingen andre som skal fortelle at du ikke får det til. Men så handler det jo også litt om å være realistisk da (...) Men ja, jeg syns det er litt mer fokus på karriere her, hva man skal gjøre etter man har vært her. Og at man ikke skal gå rett ned i de negative sonene igjen. Du skal prøve å fokusere på det som er bra da, og prøve deg på vanlig skole ... (Lotta)

Som Lotta fortalte, var det opp til dem selv hva deres drøm for fremtiden var. Siden de skulle utarbeide delmål mot denne drømmen ble det likevel viktig å være realistisk slik at det var mulig å kjenne på mestring på vei mot målet. Det var også opp til dem hvor langt fram i tid de ønsket å sette målene sine. For mange dreide det første målet seg om å fullføre videregående skole, men de fikk også spørsmål om hva de ønsket videre i livet.

De kunne stille deg «hvor bor du om ti år? har du kjæreste? Har du hund? Hvem bor du sammen med?», masse sånne spørsmål da. Så gikk vi liksom ut ifra de spørsmålene, som fikk tankeprosessen til å gå. (Didrik)

Det å stille spørsmål som gikk lengre fram i tid kunne gi et mer positivt perspektiv da de faktisk fikk drøftet hva de ønsket og drømte om i livet sitt, og ikke bare hva de måtte gjøre for å gjennomføre skolegangen. For å gi større tro på selve prosessen, kunne styrkekortene de hadde fått festes på deres individuelle veikart, slik at det ble tydeligere hvilke styrker de hadde som kunne brukes på veien mot fremtidsdrømmen. *Vi ga styrkekort hvor hvilke styrker vi syns de andre hadde brukt, sånn til hverandre. Også puttet vi det på veikartet senere. (Lotta)* De styrkebaserte verktøyene kunne altså brukes på forskjellige måter. Både alene og i kombinasjon med hverandre. Hanne var nøye med å skrive ned delmål underveis på veikartet, noe som hadde motivert henne til å jobbe med målene sine for å komme dit hun er i dag.

Nå har jeg jo kommet så langt i jobbprosessen jeg har hatt da. Jeg har jo gjennomført alt på veikartet så å si til punkt og prikke (...) Jeg fikk lærlingeplass, og det var det som var målet. Eller målet er jo fagbrev, men det kan jeg ikke ta før om halvannet år. (Hanne)

Hanne har fremdeles et mål på veikartet som hun jobber mot mens hun er i læra, nemlig fagbrevet. Etter at jeg skrudde av diktafonen fortalte hun imidlertid at hun også hadde begynt å tenke enda lengre fram i tid, og vurderer å ta mer utdanning for å bli noe annet innenfor fagfeltet hun driver med i dag. Dette blant annet på bakgrunn av tanker om hva som er hensiktsmessig mer langsiktig, men også fordi hun opplevde at hun kunne bruke sin interesse for, og ferdigheter i å snakke med mennesker i større grad i det nye yrket hun nevnte. Ut ifra det hun fortalte om sine fremtidsutsikter tidligere, syns jeg det virket som hun hadde hatt en stor utvikling mot det å faktisk finne ut hva hun var god på og hva hun ønsket seg i en jobb. Hanne kan derfor sies å være et eksempel på en av de tidligere elevene som opplevde suksess i sin karriereplanlegging med bruk av veikartet. Likevel kunne det også oppleves som utfordrende for noen.

Kanskje mest det å si det høyt. Og faktisk våge å tenke at jeg har lyst til å prøve det da, selv om jeg var litt usikker. Kanskje redd for å skuffe også, seg selv, redd for at man ikke får det til. Men det har jo gått fint selv om ikke alt har gått akkurat slik jeg skrev. Men det er jo sånn at ting endrer seg i livet uansett. (Lotta)

Hvis man setter seg mål og skriver det ned eller sier det høyt, så oppleves også gjerne en større fallhøyde enn om det ikke legges planer om ønsker for fremtiden. Hvis man faktisk prøver, så må man ta høyde for at det også er en sjanse for at det ikke går som planlagt. Dette kan være ubehagelig å tenke på. På en annen side, vil man aldri nå målet om man ikke prøver. Som Lotta

sier, så kan ting endre seg, og det er helt greit. Det viktigste er å faktisk våge å prøve. Selv om det var forskjellig hvor langt de tidligere elevene hadde kommet på sin vei mot målet sitt, opplevde samtlige at de hadde tatt flere steg i riktig retning.

4.5 Dele egne erfaringer med andre

Siden de tidligere elevene hadde så mange positive erfaringer med styrkebasert tilnærming ønsket flere av dem å dele disse med andre. Det kunne være enten på privaten, med venner og familie, eller i samarbeid med UngInvest AIB. I sistnevnte tilfelle fikk de rollen som det de kalte for styrkeagent. *Man jobber med tankesett og tar med det til videregående skoler og ungdomskoler, og gjør sånn at andre skoler tar i bruk måten vi jobber på da.* (Didrik) Stine var en av styrkeagentene da hun gikk på UngInvest AIB, og på mange måter fungerte hun som en styrkeagent også i sin egen klasse på videregående i etterkant.

Da dro vi rundt, for eksempel på skoler og holdt foredrag, for eksempel om de styrkebaserte verktøyene vi har. Eller om vi snakket sånn generelt om skolen. Om hva de holdt på med her, hva de gjorde, og hvordan det påvirket de som gikk her. (Stine)

Som styrkeagent dro elevene rundt sammen med en eller flere av de voksne ved UngInvest AIB. Dette for å fortelle hva styrkebasert tilnærming kan bidra med i skolesystemet spesielt, og hva et positivt tankesett kan gjøre med mennesker generelt. Stine var også ivrig på å bruke noen av verktøyene i timene på videregående:

Norsklæreren var jo veldig kul, og siden vi var så langt foran i norsk, så lot hun meg ha veikartundervisning i klassen. Det var artig. Hun var skikkelig fascinert av de tingene vi gjorde her, så hun ville se hvordan det fungerte i praksis. Og alle i klassen hadde et veikart hver. Det var kjempegøy å se at de hang i klassen. Og det var sånn, noen gikk bort og strøk av det dem skrev, og skrev på noe nytt, for et veikart er ikke en fasit. Man kan alltid legge på noe mer. Jeg har mitt hengende hjemme, for det er en motivasjon. Og det liker jeg da. (Stine)

Stine opplevde selv å bli motivert av sitt eget veikart, og ville dele dette med klassen sin. Veikartet kan tenkes å bidra til økt motivasjon for å gjennomføre videregående siden det kan gi et bilde på hensikten med å være der. I tillegg kan det få elevene til å tenke over hva de ønsker å gjøre videre, og hva som skal til for å komme dit. Stine fortalte at medelevene synes det var litt rart å jobbe med det i starten, men at de ble veldig engasjerte og så nytten i det etter hvert som de jobbet mer med det, *det var så morsomt å se at det var så mange som var gira ... Lenge siden læreren hadde sett klassen jobbe så stille og effektivt.* Lotta hadde opplevd å få lignende respons da hun tok i bruk styrkekortene på hjemmebane. På spørsmål om hun hadde fortsatt å bruke styrkebaserte verktøy, svarte hun:

Ja, rundt venner kanskje. For å styrke dem hvis de er lei seg eller noe sånt ... Kanskje ikke direkte styrkekort, men det å snakke om de styrkene de har. Og det har hjulpet mange, tror jeg vertfall. Måten de svarer og gir respons, så virker det som om de blir litt overrasket over kunnskapen jeg har om det. At de blir litt sånn sjokkert når jeg snakker om det positive, og forteller dem om styrker og sånne ting. Tror det har hjulpet ganske mye. At de har fått litt mer kjennskap til det. (Lotta)

Siden Lotta selv hadde opplevd det som positivt å bli mer bevisst sine styrker, ville hun bruke sin kunnskap til å hjelpe andre. Det var også noe som gjorde henne glad, *det føles bra. Det hjelper jo meg på mine dårlige dager også, at jeg kan hjelpe noen andre. For da blir jeg jo glad selv også.* Hun fortalte videre at det styrkebaserte tankesettet betydde mer for henne hvis hun fikk delt noe av det med venner og familie.

Det hjelper ganske mye når det også er venner som ... kanskje syns det er litt rart da, at du går på en skole som gir deg sånne kort og sånn, men at de liksom er interessert i det, og at foreldre bryr seg. Da gir det litt mer innvirkning. (Lotta)

Ut ifra det Lotta sa, tolket jeg det som at det kunne være utfordrende å ha valgt et alternativt løp mens vennene fortsatte på ordinær videregående skole. Om det som ble gjort ved UngInvest AIB hadde vært helt isolert fra andre videregående skoler, og opplevelsene ikke hadde blitt delt med andre, hadde opplevelsen kanskje ikke vært like positiv. Dette på tross av at de opplevde miljøet på skolen som positivt. Hverdagen besto av mer enn bare tiden de var på skolen, noe som kom fram i sitatet til Lotta, hvor hun fortalte at det hjalp at vennene og foreldrene også var interessert i det de gjorde ved UngInvest AIB, selv om de ikke var en del av det selv.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg, med utgangspunkt i problemstillingen, drøfte funnene opp mot forskning og teori som er presentert innledningsvis. Jeg vil først gå mer generelt inn på opplevelser av å ha gått på en skole hvor styrkebasert tilnærming er i fokus, og deretter gå nærmere inn på funnene som omhandler tro på seg selv og egne ressurser, og jobbing mot egne fremtidsmål. Førstnevnte vil knyttes til funnene som omhandler sosialt miljø og inkludering, og tilpasning og fleksibilitet, da dette var faktorer deltakerne trakk fram som viktige med tanke på deres opplevelse av å gå på UngInvest AIB. Når det kommer til tro på seg selv og egne ressurser, og jobbing mot egne fremtidsmål, er dette funn jeg ser på mer som konsekvenser eller endringer som har foregått som en del av det å bli møtt med styrkebasert tilnærming. Lærerne vil bli omtalt som eldre læringskollegaer, da det var det de ble omtalt som ved UngInvest AIB, og det illustrer den likeverdige relasjonen mellom elevene og lærerne.

5.1 Betydningen av å bli møtt med styrkebasert tilnærming i skolen

The need to matter, to feel significant to others, to be needed wanted and valued, is integral to healthy social and emotional development (Dixon & Tucker, 2008, s. 124).

Dette sitatet til Dixon og Tucker fanger essensen i funnene fra min studie. Det å oppleve tilhørighet er vist å kunne redusere depresjon og angst, og gi økt velvære, selvbilde og fornøydhets med livet (Dixon & Tucker, 2008). Blant annet viser funnene i min studie at deltakerne følte at deres stemme var betydningsfull siden de eldre læringskollegaene tok seg tid til å høre på det de sa, og tok hensyn til deres ønsker for eksempel når det kom til hvordan opplegget på skolen skulle legges opp. De eldre læringskollegaene kunne på mange måter ses på som en drivkraft til å realisere skolens verdigrunnlag. Det vil si, deltakerne opplevde at de eldre læringskollegaene tok i bruk styrkebasert tilnærming i praksis ved å fokusere på elevenes ressurser og potensialer. I tillegg la de opp til gode samarbeid blant elevene, noe som var viktig for utvikling av gode relasjoner dem imellom. Et åpent og inkluderende miljø med positive relasjoner var, ut ifra deltakernes beskrivelser, avgjørende for deres trivsel på skolen.

Gode relasjoner til andre er en av fem faktorer Seligman (2009) ser på som essensielle for opplevelse av velvære. I tillegg er positive relasjoner viktig for læring og trivsel (Seligman, 2011). Trivsel kan også i seg selv ses på som en viktig faktor for læring, da det gjorde at deltakerne likte å være på skolen og lære sammen med de andre i klassen. De opplevde tilhørighet, noe som er en viktig forutsetning for vekst (Gergen, 2001). Ifølge Gergen (2011) er det i relasjonene man skaper sin virkelighet og forståelse. Ut ifra det, vil ens relasjoner til andre være essensielle for hvordan man oppfatter seg selv og hvordan man opplever omgivelsene. Å

være en del av et positivt sosialt miljø kan derfor tenkes å være viktig både for opplevelse av trivsel og selvoppfatning (Carver et al., 2010; Dixon & Tucker, 2008; Park & Peterson, 2008; Seligman, 2009). For eksempel gjorde det positive sosiale miljøet ved UngInvest AIB at det ble et sted hvor deltakerne ønsket å være, og hvor de opplevde at deres sterke sider ble løftet fram.

5.1.1 Opplevelsen av å bli hørt og sett for den man er

Det som kanskje skilte seg mest fra erfaringene deltakerne hadde fra tidligere skolegang, var at de opplevde de eldre læringskollegaene ved UngInvest AIB som tilstede og opptatt av hver enkelt elev. Relasjoner som skapte positivitet og trygghet kan ses på som et viktig grunnlag for at deltakerne opplevde positiv utvikling og vekst i sine liv. De voksne bidro både til å skape trygge rammer, og la opp til oppdagelse av, og bruk av styrker og ressurser. Oppmerksomhet rettet mot det som er positivt heller enn (kun) utfordringer, er ifølge Seligman (2008) viktig for opplevelse av velvære i eget liv. De eldre læringskollegaene sitt positive fokus virket å bli adoptert av elevene etter hvert som de ble introdusert for et mer anerkjennende språk og måter å tenke på. I tråd med sosialkonstruksjonismen, kan dette tenkes å være et resultat av internalisering av sosiale konstruksjoner (Gergen, 2011; Gergen & Ness, 2016). For eksempel praktiserte deltakerne et språk som inkluderte flere ord for positive egenskaper og ferdigheter sammen med yngre og eldre læringskolleger, noe som etter hvert ble et språk de også brukte i andre kontekster. Det ble en del av dem, og ikke kun knyttet til konteksten ved UngInvest AIB.

Ut ifra det deltakerne fortalte, virket det som om de eldre læringskollegaene virkelig hadde tro på elevene, og at de i tråd med Rogers (2007) mente at de som mennesker var kompetente til å ta egne avgjørelser og handle positivt på verden. Dette på tross av at flere av dem var på grensen til å gi opp. For eksempel hadde en av deltakerne (Frida) droppet ut av skolen om det hadde vært opp til henne. Valget hennes om å fortsette kan derfor i stor grad sies å ha vært påvirket av de eldre læringskollegaene ved UngInvest AIB. Grunnlaget for Fridas valg om å fortsette var at de eldre læringskollegaene oppmuntret henne ved å legge vekt på ressursene hennes. Avgjørelsen Frida tok i samarbeid med UngInvest AIB endte i noe hun oppfattet som et mer positivt utfall for sitt liv sammenlignet med hva hun så for seg om hun hadde valgt annerledes. På en måte kan man si at de eldre læringskollegaene hjalp Frida å hjelpe seg selv, i det at hun fikk en dytt i riktig retning. Selve jobben med å komme dit hun er i dag har hun gjort selv, med støtte fra blant annet eldre og yngre læringskollegaer ved UngInvest AIB. Ifølge Rogers og Wallen er selve essensen i rådgivning å hjelpe individet å hjelpe seg selv:

It is the counselor's function to provide an atmosphere in which the client, through exploration of the situation, comes to see one's self and his [or her] reactions more clearly and to accept (personal) attitudes more fully. On the basis of this insight [the client] is able to meet life's problems more adequately, more independently, and more responsibly than before (Sitert i Ivey et al., 2012, s. 369).

Hvis mennesker blir mer kompetent til å hjelpe seg selv, vil de kunne møte fremtidige utfordringer på en bedre måte. Motsatt, hvis noen alltid kommer inn og hjelper, kan man miste troen på at man selv kan endre sin situasjon. Fokus på styrker og hvordan de kan brukes er et eksempel på hvordan man kan bli hjulpet slik at det blir enklere å møte fremtidige utfordringer på en bedre måte, noe som var en viktig del av praksisen ved UngInvest AIB (Ivey et al., 2012; Park & Peterson, 2008). Hadde de eldre læringskollegaene fikset alt for elevene, ville elevene sannsynligvis blitt dårligere rustet til å stå på egne ben i ulike situasjoner i fremtiden. Hvis man alltid føler man trenger andre for å håndtere sine utfordringer, kan det tenkes å ha negative konsekvenser selvoppfatningen. For eksempel kan det innebære et syn på seg selv som en hjelpeløs og lite selvstendig person (Ivey et al., 2012). I prosessen hvor rådgiver hjelper andre å hjelpe seg selv, pekte Rogers på tre essensielle faktorer han mente burde være til stede, som inkluderte kongruens, empati og ubetinget positiv aksept (Ivey et al., 2012; Rogers, 2007). Ifølge han var dette viktige «ingredienser» for klientens utvikling. Ut ifra funnene i denne studien, virket disse å bli oppfylt i relasjonen mellom de eldre og yngre læringskollegaene ved UngInvest AIB. For eksempel beskrev deltakerne de eldre læringskollegaene som positive og tilstedeværende, og som trygge personer elevene kunne snakke med om alt mulig. Det ble også sagt at de eldre læringskollegaene var mest opptatt av å fokusere på fremtiden, og at deres tidligere «problemer» ikke var noe de ville henge seg opp i. Som Stine sa, opplevde de å bli møtt med *blanke ark*. Det kan være viktig for at elevene skal kunne fokusere framover og ikke la seg holdes tilbake av tidligere negative opplevelser fra skolesystemet. Tiden ved UngInvest AIB kan ses på som en ny start hvor elevene får mulighet til å oppleve mestring og jobbe med egne ønsker og mål for fremtiden. Knyttet til den humanistisk-eksistensialistiske tilnærmingen kan man sammenligne dette med å møte klienten der vedkommende er (Ivey et al., 2012). Det er ifølge Ivey et al. (2012) et viktig prinsipp for effektiv rådgivning.

5.1.2 Trygge rammer for utforskning og oppdagelse

Trygge omgivelser gjør mennesker mer tilbøyelige til å utforske omgivelsene, og gir dermed større muligheter for kognitiv, emosjonell og sosial vekst (Befring, 2014; Fredrickson, 1998, 2001). Deltakerne fortalte om en opplevelse av at de voksne ved UngInvest AIB var opptatt av å se etter det positive hos elevene, noe som er i tråd med AI, da *appreciate* nettopp handler om

å se etter det beste i mennesker og organisasjoner. Det var et godt utgangspunkt for *inquiry*, som dreier seg oppdagelse av nye muligheter og potensialer (Hauger et al., 2008; Mæland & Hauger, 2008). Ved UngInvest AIB kunne elevene blant annet utforske sine fremtidsmuligheter og drømmer ved bruk av veikartet, og de fikk større innsikt i sine ressurser og kompetanser, og hvordan disse kunne tas i bruk gjennom jobbing med styrkekortene. Ifølge Cooperrider og Srivastva (1987) vil en slik måte å jobbe på styrke menneskers energi og motivasjon. Flere av deltakerne fortalte at det positive fokuset, samt lyttende voksne og fleksibel opplæring var viktig for at de hadde kommet så langt som de hadde i dag. Det hadde gitt dem motivasjon til å jobbe målrettet mot sin fremtidsdrøm.

På mange måter virket elevene å bli guidet gjennom 5D-modellen i løpet av sin tid ved UngInvest AIB. UngInvest AIB var et sted de skulle være for en begrenset periode, og det var dermed viktig å finne ut hva de ønsket med den tiden. Samtaler med elevene om deres ønsker kan være et godt utgangspunkt da det gir elevene en hensikt med å være der. Grunnskolen er noe alle skal gjennom, men hensikten med det kommer kanskje ikke alltid så tydelig fram for elevene. Derfor kan det være lett å tenke at det bare er noe alle skal gjennom, uten å tenke på hvilken betydning tiden der kan ha for fremtiden. På en måte kan det føles som om andre legger opp dagen for deg, noe som vil påvirke opplevelsen av autonomi. Autonomi er ifølge Ryan og Deci (2000) en viktig faktor for motivasjon. Ut ifra det deltakerne fortalte, virket det ikke som om de hadde særlig kontroll over skoledagen sin eller hvorfor de gjorde som de gjorde i tidligere skolegang. Ved UngInvest AIB var det derimot fokus på at elevene skulle være bevisst over hvorfor de var der og hva de ønsket å oppnå med tiden de var der. De fortalte også at de opplevde medbestemmelse i det de gjorde, noe som bidro til at de ble mer motiverte til å jobbe mot sine mål.

Positive endringer som følge av å ha blitt møtt med prinsipper innenfor AI, vil ifølge Busche og Kassam (2005) hovedsakelig komme av en endring i tankemåte. Endring i tankemåte vil så kunne føre til en endring i adferd (The Arbinger Institute, 2012). Ifølge The Arbinger Institute (2012) er endring i tankesett fire ganger mer effektivt enn å kun forsøke å endre adferden, det fordi mennesker gjerne ønsker kongruens mellom tanker og adferd. Tankesettet er formet i interaksjon med omgivelsene over lang tid, derfor er det mer effektivt å fokusere på endring i det enn å kun prøve å endre adferd (Gergen & Ness, 2016; The Arbinger Institute, 2012). Selv om det var en stund siden deltakerne i denne studien hadde gått på UngInvest AIB, fortalte de om endringer i hvordan de tenkte om seg selv og sine omgivelser som fremdeles påvirket deres hverdag og relasjoner til andre. Blant annet virket det som om de hadde gått fra et relativt *fixed mindset* om seg selv, til et mer *growth mindset*, som innebar større tro på at de

kan bruke eksisterende styrker og tilegne seg nye ressurser og ferdigheter slik at de kan mestre livet på en mer velfungerende måte (Dweck, 2010).

5.1.3 Fleksibel opplæring

Fleksibel opplæring var noe av det deltakerne løftet fram som viktig for at de opplevde mestring ved UngInvest AIB. Tilrettelegging og fleksibilitet i opplæringen kan gi alle mulighet til å kjenne på mestringsopplevelser. I virksomhetsplanen til UngInvest AIB (2017) er tilrettelegging og likeverdighet listet opp som viktige mål. Det kom blant annet fram i at deltakerne fortalte om undervisning som ble tilpasset deres tempo, og at de fikk jobbe andre steder enn i klasserommet om de følte at det ville være fordelaktig for deres konsentrasjon og effektivitet. Både tidsdimensjonen og fleksibilitet i måter å jobbe på bidro til at de opplevde mestring i arbeid med oppgavene som skulle gjennomføres. Ifølge Befring (2014) er mestringsopplevelser en viktig kraftkilde for læringsprosessen. Ut ifra Banduras (1989) læringsteori, kan dette komme av at mestringsopplevelser fører til større mestringsforventning ved utførelse av lignende oppgaver og aktiviteter. I tillegg vil mestring utløse positiv energi som kan bringe elevene inn i en flytsone. Dette kalles gjerne en positiv læringsspirale. «Læring gir vilkår for mer læring, og utvikling gir vilkår for mer utvikling» (Befring, 2014, s. 31). Positive tilbakemeldinger fra lærere kan videre bidra til å styrke denne prosessen, da det gir fokus på det som er positivt og lovende. Oppmuntring og anerkjennelse er viktig for å hjelpe barn og unge å tenke positivt om seg selv (Befring, 2014). Det vil videre kunne bidra til positiv selvoppfatning og opplevelse av tilhørighet (Befring, 2014; Rogers, 2007). Positive tilbakemeldinger kan også gi større motivasjon til å starte på, og fullføre en oppgave eller aktivitet (Bandura, 1989; Befring, 2014; Ryan & Deci, 2000).

5.1.4 Gode relasjoner og positive emosjoner

Nye tanker, aktiviteter og relasjoner er ifølge Fredrickson & Cohn (2008) et godt utgangspunkt for å forme varige personlige ressurser. Det vil igjen gi grobunn for bedre helse og produsere flere positive emosjoner. Sammen vil dette danne en positiv oppadgående spirale, hvor positive emosjoner gjerne er et utgangspunkt for flere nye tanker, aktiviteter og relasjoner. Innenfor «broaden and build» er det også en tanke om at gode relasjoner kan føre til positive endringer i andre relasjoner (Fredrickson, 2013). Deltakerne ga eksempler på hvordan de tok med seg de positive ferdighetene de lærte i relasjoner utenfor skolen. Det kom blant annet fram i at de nå har blitt bedre til å oppdage og bevisstgjøre andre om deres styrker. Ut ifra *broaden* delen av teorien, virket det som om deltakerne utvidet sin oppmerksomhet til å rettes mot positive aspekter både ved seg selv og andre. Den positive og inkluderende atmosfæren kan ses på som

et resultat av dette, men det kan også bunne i at positive emosjoner bidrar til mer fleksibel og kreativ prosessering av sosial informasjon (Conway et al., 2012). Videre vil opplevelse av tilhørighet og gode relasjoner til andre kunne knyttes til *build* delen av teorien, som går på de kvalitative effektene av positive emosjoner. Opplevelse av tilhørighet og gode relasjoner til andre bidrar gjerne til å produsere positive emosjoner, noe som blant annet er assosiert med høyere selvaksept, kompetanse og tilfredshet med livet (Fredrickson et al., 2008). Disse faktorene kan tenkes å påvirke hverandre gjensidig. For eksempel kan positive emosjoner føre til bedre relasjoner til andre, kanskje fordi man blir oppfattet som en positiv og imøtekommende person. På en annen side vil også gode relasjoner være grunnlag for flere positive emosjoner. Både gode relasjoner og positive emosjoner er funnet å øke menneskers resiliens (Conway et al., 2012; Masten, 2014). Da resiliens gjør at man klarer å effektivt håndtere utfordrende situasjoner, kan det ses på som en viktig faktor for god livskvalitet (Conway et al., 2012; Seligman, 2002). Et eksempel på det kan være det Hanne fortalte om at hun i utgangspunktet synes det var skummelt å snakke foran folk, men at hun nå syntes det var verdt å ta utfordringen da hun kjente på mange positive følelser etter hun var ferdig. Hun fortalte også at det føltes greit å stå på scenen, selv om hun aldri hadde blitt helt vant til tanken på å ta steget opp dit. Likevel valgte hun å ta steget, da menneskene rundt ga henne troen på at hun ville mestre det. Dette understøtter Linleys (2008) tanke om at mennesker kan finne og utnytte sitt potensial i gode sosiale miljøer.

Selv om atmosfæren ved UngInvest AIB var preget av mye positivitet, var det også rom for å ha en dårlig dag. Dette er ifølge Ivey et al. (2012) viktig for at den andre ikke skal føle at problemer eller utfordringer blir oversett. Elever kan ha behov for å snakke om det som er vanskelig en dag, og kan da være mindre mottakelig for blide og positive medelever eller lærere. Positiviteten ble nevnt både som noe av det beste ved å gå på UngInvest AIB, men også noe som kunne være utfordrende hvis de selv ikke følte de var på topp. Dette ble uttrykt som spesielt utfordrende i starten, da styrkebasert tilnærming generelt sett var noe nytt og ukjent for de fleste. Kanskje vil det ut ifra dette være hensiktsmessig å gjøre som Linley et al. (2006) foreslår, nettopp å kombinere positiv psykologi med den mer problemfokuserende psykologien, slik at man kan jobbe seg gjennom utfordringer med en positiv innfallsvinkel. Et eksempel på dette fra UngInvest AIB, var da de med en frykt for å snakke foran mennesker jobbet med frykten ved å prøve ut under trygge rammer, samtidig som de ble støttet opp ved å bli minnet på sine styrker og hvordan de kunne bruke dem når de fortalte sin historie. Ifølge Cooperrider et al. (2003), vil man alltid kunne finne ressurser og positive sider som kan bygges på, selv i miljøer som ikke i

utgangspunktet legger til rette for gode oppvekstvillkår. Dette er noe de styrkebaserte tilnærmingene bruker, noe som kan komme til nytte i arbeid både på individ- og systemnivå.

5.1.5 Erfaringer som ble med videre i livet

Noe av det jeg var nysgjerrig på i forkant av gjennomføringen av denne studien, var om deltakerne opplevde at de hadde tatt med seg noen av erfaringene videre i livet. Som det framkommer i funnene, var dette tilfellet både på et personlig og sosialt plan. Personlig oppga flere at de hadde blitt mer bevisst over, og tok i bruk styrkene sine i større grad nå enn tidligere. For eksempel opplevde Stine at det var fint å kunne sette ord på ulike positive egenskaper. Det å utvikle et rikt ordforråd for positive kvaliteter har lenge vært et fokus innenfor den positive psykologien (Cooperrider & Goldwin, 2012; Peterson & Seligman, 2004; Linley, 2008). Ut ifra et sosialkonstruksjonistisk ståsted, er relasjoner med andre viktig for opplevelsen av hvem man er, og i denne sammenheng er språket viktig. Språket er med på å forme vår mentale virkelighet, og vil dermed ha stor innvirkning på hva vi tenker (Gergen, 2011). Et større ordforråd rundt positive egenskaper og ressurser kan derfor tenkes å kunne fremme en mer positiv tankegang. Det var noe Janfelt (2008) fikk bekreftet da hun brukte prinsipper innenfor AI og ability spotting da hun ga tilbakemeldinger til sine studenter. Hun fant både at studentene ble bedre til å oppdage egne styrker, og at de i større grad kommenterte medstudentenes styrker og ressurser. Det samme var tilfelle hos noen av deltakerne i denne studien, som fortalte at de ønsket å bidra til at venner og familie ble klar over positive sider ved seg selv. I tillegg bidro et par av dem til å spre ordet om styrkebasert tilnærming i en større skala, noe som kom fram i at de blant annet introduserte styrkebaserte verktøy for klassen sin og for kollegaer på arbeidsplassen.

5.2 Selvoppfatning og karriereutvikling

Denne delen av diskusjonskapittelet vil gå nærmere inn på hva det å bli møtt med styrkebaserte tilnærminger kan bety for ens selvoppfatning og karriereutvikling. Det kan knyttes til funnene som går på tro på seg selv og egne ressurser, og jobbe mot egne fremtidsmål. Som nevnt tidligere, blir selvkonseptet formet av både interne og eksterne faktorer (Betz, 1994; Zunker, 2016). Styrkebaserte tilnærminger i skolen kan ses på som en ekstern faktor. Funnene mine tyder på at det ved UngInvest AIB innebar å bli møtt av positive og inkluderende lærere og medelever, samt tilrettelegging for gode mestringsopplevelser. I tillegg ble spesifikke styrkebaserte verktøy tatt i bruk. Dette virket til sammen å bidra til at deltakerne fikk større tro på seg selv. Ifølge Seligman (2011) er tro på seg selv en av de viktigste ingrediensene for å lykkes og oppleve lykke. Fokus på egne styrker kan bidra til større grad av resiliens også i møte med fremtidige utfordringer (Seligman, 2002). Livet kan være fullt av utfordringer, men bruk

av egne ressurser i møte med disse kan bidra til at man kommer styrket ut av dem.

Bevissthet rundt egne ressurser er gjerne et tema i styrkebasert rådgivning. For eksempel fant Littman-Ovadia et al. (2014) at en gruppe som hadde fått styrkebasert rådgivning hadde fått bedre selvtillit, brukte styrkene sine i større grad, drev med mer karriereutforskning og opplevde større tilfredshet med livet enn kontrollgruppen som ikke hadde fått rådgivning. Dette ble målt både før og etter rådgivning. Det må understrekes at andre faktorer kan ha spilt inn da dette ble målt på to forskjellige tidspunkt, likevel var det en markant forskjell hos gruppen som hadde fått styrkebasert rådgivning, noe som kan tyde på at det har en positiv effekt. Prinsippene de brukte i rådgivningen var like de ved UngInvest AIB, med inspirasjon fra blant annet positiv psykologi. Samtlige av deltakerne i denne studien fortalte om en endring i deres selvoppfatning fra tiden før de gikk på UngInvest AIB og fram til nå. Flere sa at de opplevde det styrkebaserte tankesettet, samt relasjonene de fikk ved UngInvest AIB, som viktig for denne endringen. De styrkebaserte verktøyene ble også nevnt som viktig for denne prosessen. For eksempel var styrkekortene en kilde til å bli mer kjent med egne styrker og ressurser. Videre ble det lagt vekt på hvordan de kunne utnytte dem på best mulig måte i møte med ulike oppgaver og aktiviteter.

5.2.1 Styrker og mestringsforventning

Jobbing med styrkekortene kan ses på som et godt utgangspunkt for å bli kjent med sine signaturstyrker. Signaturstyrker viser, som nevnt tidligere, til styrker man kjenner seg ekstra godt igjen i, eller som oppleves spesielt betydningsfulle (Peterson & Seligman, 2004). Ifølge Seligman (2009) er en styrke et trekk eller psykologisk egenskap som er verdifull i seg selv, da den gir muligheter for gode konsekvenser (Seligman, 2009). White og Waters (2004) bidro til å bekrefte denne tanken i en studie hvor de fant at oppdagelse av egne signaturstyrker predikerte større mestringsforventning, velvære, glede og engasjement på skolen. Skolen White og Waters (2014) studerte, brukte Peterson og Seligmans (2004) klassifikasjonssystem for karakterstyrker. Det er det samme systemet som styrkekortene bygger på. Funnene fra studien min kan tyde på at økt mestringsforventning, velvære, glede og engasjement på skolen også var tilfellet for deltakerne da de gikk på UngInvest AIB. De som fremdeles gikk på skole fortalte at overgangen derfra til andre skoler opplevdes ganske brå, og at de savnet måten de ble møtt på der. Det med tanke på det positive rammeverket generelt, og tilpasning og fleksibilitet spesielt. Likevel sa deltakerne at skolegangen følte lettere nå, da de hadde blitt mer bevisst over styrkene sine, også i møte med utfordrende situasjoner.

Selvoppfatningen er tett knyttet til ens følelsesliv, og vil derfor ifølge Mruk (2006) være viktig for ens motivasjon. Det kan blant annet knyttes til følelsen av å se på seg selv som

kompetent, som er en av tre faktorer Ryan og Deci (2000) knyttet til indre motivasjon. En negativ selvoppfatning kan tenkes å minske motivasjonen til å gjennomføre en oppgave, spesielt om selvoppfatningen har vært bygd opp, eller kanskje snarere brutt ned, på bakgrunn av «dårlige» prestasjoner. Knyttet selvoppfatningen utelukkende til ens prestasjoner, kan den tenkes å bli veldig skjør. Ut ifra det kan man si at målet er høy egenverdi som menneske uansett prestasjoner. Det er ikke dermed sagt at man ikke skal sette seg mål å jobbe mot, bare at prestasjonene på veien dit ikke bør være førende for opplevelsen av egenverdi. Kompetanse er ikke noe man er, men noe man har, og har man tro på sin verdi som menneske uavhengig av disse, kan det også tenkes at personen får mer motivasjon til å jobbe med forbedring av sin kompetanse. Hvis man opplever å ha stor verdi i seg selv, vil ikke feil påvirke selvoppfatningen like negativt, men heller oppfattes som noe man kan lære av (Dweck, 2010).

Ut ifra det deltakerne fortalte, kan det se ut som om de hadde endret narrativ om seg selv. Narrativ handler, som nevnt tidligere, om historiene vi konstruerer og forteller om oss selv (Cochran, 1997). Lav mestringsforventning og motivasjon knyttet til skolegang fra før tiden ved UngInvest AIB kan ha vitnet om et narrativ om seg selv som «skoletapere». Denne virket imidlertid å bli endret til en mer positiv fortelling etter deres tid der, hvor det ble lettere for dem å fokusere på ting de var gode på, og hva de faktisk ønsket for sitt liv. Dette virket å gjelde både i skolekontekst og på flere områder i livet. Ifølge Landrø (2015) kan det være hensiktsmessig å se på tidligere erfaringer på nytt i nåtid, da det kan ligge mange styrker og potensialer der som ikke er oppdaget enda. Jobbing med styrkekortene er et eksempel på at deltakerne jobbet med sine narrativer. Der fikk de, sammen med andre, muligheten til å oppdage flere av sine ressurser og sterke sider gjennom å fortelle historier om seg selv. De fortalte at denne prosessen bidro til at de ble bevisst over styrker de ikke var klar over tidligere. Oppdagelse av styrker vil i sin tur legge til rette for mer bevisst bruk av dem, noe som kan være grunnlag for flere positive utfall (Wieck et al., 2003). For eksempel brukte Lotta sin sosiale kompetanse til å hjelpe andre å oppdage sine styrker. Lotta hadde selv kjent på nyttheten av å bli mer bevisst sine egne styrker, og brukte denne erfaringen til å hjelpe andre. Ifølge Seligman (2009) er bruk av signaturstyrker en nødvendighet for å maksimere tilfredshet med sin karriere.

5.2.2 Mestringsforventning og karriereutforskning

Positive interaksjoner med lærere og foreldre kan fremme et mer positivt syn på seg selv og verden, og kan dermed gi et mer optimistisk syn på fremtiden (Carver et al., 2010). Ifølge Park og Peterson (2008) kan dette komme av at positive institusjoner og grupper, her UngInvest AIB og menneskene som går der, er viktige for å utvikle og ta i bruk positive trekk. For eksempel

kan deltakelse i slike grupper bidra til utvikling av samarbeidsferdigheter. Det vil igjen være et godt utgangspunkt for positive erfaringer, som for eksempel mestring av en oppgave. Mestringserfaringen kan videre føre til høyere mestringsforventning neste gang vedkommende skal utføre en lignende oppgave, noe som ifølge Bandura (1989) vil gjøre at det er større sannsynlighet for enda en mestringsopplevelse. Dette fordi høy mestringsforventning er funnet å predikere større motivasjon, utholdenhet og kvalitet i utførelsen av en oppgave. Man kan i tråd med «broaden and build» kalle dette en oppadgående spiral, hvor tidligere mestringsforventninger på et område predikerer flere mestringsopplevelser på samme eller lignende områder.

Reddan (2015) fant at styrkebasert tilnærming i skolen kunne gi studenter større mestringsforventning knyttet til karrierevalg. Studien til Garcia et al. (2015) hadde en lignende innfallsvinkel, og fant at mestringsforventning knyttet til karrierevalg hadde en sammenheng med karriereoptimisme. Her var imidlertid sosial støtte inkludert som en viktig faktor. Ut ifra det deltakerne i denne studien fortalte, virket det som at veikartet var et viktig verktøy i en slik prosess, spesielt ved bruk i kombinasjon med styrkekortene. Utveksling av styrkekort kan oppleves som en positiv sosial prosess i seg selv. Blir det kombinert veikartet, kan det bli mer tydelig hva som skal til for at fremtidsdrømmen skal nås, noe som kan være grobunn for større grad av fremtidsoptimisme. Noe med studien til Garcia et al. (2015) som jeg anser som viktig å påpeke, er at det er en kvantitativ studie som målte sosial støtte, mestringsforventning og karriereoptimisme over et år. Det kan gi et inntrykk av en sammenheng, uten at det kontrolleres for alle faktorene som kan ha påvirket deltakerne. I tillegg ble studien gjort på filippinske studenter, hvor den kollektivistiske kulturen står sterkt. Om sosial støtte er like viktig for karriereoptimisme i et mer individualistisk samfunn sier dermed studien ingenting om. Likevel kan det ut ifra funnene i min studie virke som at sosial støtte var svært viktig for at deltakerne fikk et mer positivt syn på fremtiden og mer klarhet i hva de ønsket å gjøre i sin karriere.

Innenfor positiv psykologi ses optimisme på som avgjørende for å kunne skape seg mentale bilder av sine håp og drømmer om fremtiden (Seligman, 2011). Funnene i denne studien tyder på at deltakerne hadde fått et mer optimistisk syn på fremtiden etter å ha gått på UngInvest AIB, og at de i større grad satt seg mål og jobbet med dem. Flere av deltakerne sa at de ikke hadde tenkt så mye på sine drømmer for fremtiden før UngInvest AIB, noe som førte til lavere motivasjon til å jobbe med skolen. Jeg tolket det som at skolen ble sett på som noe elevene måtte gjennomføre fordi det var forventet av dem, og ikke som et steg på veien mot deres fremtidsdrøm. De voksne ved UngInvest AIB gjorde dem oppmerksomme på at denne kunne jobbes med allerede nå, noe som ga dem motivasjon til å ta tak i noe som de tidligere var

nær å gi opp. Jobbing med fremtidsdrømmer i et miljø hvor de opplevde tilhørighet kan ha vært en viktig faktor for at de fikk større motivasjon til det ved UngInvest AIB. Det virket også som motivasjon til å planlegge fremtiden ble med videre hos noen av deltakerne. For eksempel fortalte Hanne at hun var fornøyd med hvor hun var i dag, og ønsket å fullføre lærlingtiden, men at hun også hadde begynt å legge en mer langsiktig plan for sin karriere, som muligens innebar studier og en litt annen retning enn den hun gikk nå.

Ifølge Terjesen et al. (2004) er måloppnåelse mer sannsynlig om det legges en plan for hvordan det skal skje. I denne sammenhengen nevner de individuelle utdanningsplaner som er tilpasset hver enkelt elev. Disse vil kunne gi flere autentiske mestringserfaringer, noe som gir større mestringsforventning knyttet til det å nå målene man har satt seg. Det er imidlertid viktig å være realistisk i sine målsettinger, da urealistiske mål gir mindre sannsynlighet for å lykkes, og dermed også lavere mestringsforventning (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014). Selv om flere av deltakerne sa at det var fint å ha noe å jobbe mot, kunne det også oppleves litt skummelt. Det kan komme av at det å sette seg mål kan gi en opplevelse av større fallhøyde. På en annen side vil det gi større muligheter for å lykkes og oppleve mestring (Terjesen et al., 2004).

Selvfølelse er en sentral del av selvoppfatningen (Mruk, 2006). Wallace-Broschious et al. (1994) fant at god selvfølelse var knyttet til karrieremodenhet, som her innebar større grad av utforskning av sine muligheter, og planlegging for fremtiden. Ved UngInvest AIB kunne det virke som om disse prosessene ble jobbet med samtidig, ved at de både brukte verktøy som gikk på styrker og ressurser, som styrkekortene, og verktøy som gikk på karriereutforskning, som veikartet. Ifølge Super (1963) står en persons selvoppfatning og karriereutvikling ofte i et gjensidig påvirkningsforhold. Mye kan tyde på at dette også var tilfelle for deltakerne i denne studien, da de oppga at det å bli bedre kjent med seg selv og egne ønsker og mål for livet, var en viktig del av det å finne ut hva de ønsket for fremtiden. Større bevissthet rundt egne preferanser og innhenting av informasjon knyttet til disse ved å blant annet prøve ut ulike yrkesretninger, var noe som vitnet om karrieremodenhet hos deltakerne. Noe annet som var gjennomgående med tanke på selvoppfatning og karriere, var at deltakerne fortalte at de hadde fått bedre tro på seg selv og at de faktisk kan nå drømmen sin. Dagene kan fremdeles variere med tanke på tro på at de vil oppnå drømmene sine, men ut ifra hva de fortalte så virket det generelt mer positivt. Selvoppfatningen deres har også i de fleste tilfeller hatt betydning for hva de ønsker i en karriere, og ikke minst for troen på at de faktisk kan oppnå det de ønsker. Deres karriereveg har, som nevnt tidligere, gjerne blitt planlagt ut ifra deres styrker og interesser, og er gjerne knyttet til områder de ønsker å utvikle seg på. For eksempel fortalte Frida at hun hadde valgt et yrke hvor hun kunne bruke sin sosiale kompetanse, og at det var godt å få anerkjennelse

for noe hun selv så på som en av sine styrker. Dette er i tråd med Supers (1955) tanker rundt karrierevalg, som understreker at det er mest hensiktsmessig om karrierevalget på en eller annen måte står i stil med ens selvoppfatning.

5.2.3 Selvaktualisering eller samaktualisering?

Rogers (2007) var opptatt av individets utvikling, noe som illustreres med begrepet selvaktualisering. Selvaktualisering handler, som nevnt tidligere, om opplevelse av glede og velvære i sitt liv, og kontakt med sitt autentiske selv (Ivey et al., 2012). Nærmere bestemt, om man vet hvem man er, og handler i tråd med det. Begrepet har imidlertid blitt kritisert for å være for individualistisk, da det opprinnelig hadde for lite fokus på at dette er en prosess som ofte skjer i samhandling med andre. Flere forskere og teoretikere har derfor foreslått samaktualisering som et mer passende ord (Fikse, 2015; Ivey et al., 2012). Utvikling og vekst er ikke noe som skjer isolert fra omgivelsene. Deltakerne i denne studien fortalte for eksempel at de eldre og yngre læringskollegaene ved UngInvest AIB hjalp dem å bli mer kjent med seg selv og sine interesser. Jobbingen med styrkebaserte verktøy ble ofte gjort i samarbeid med andre, dermed kan det på en måte sies å ha vært tilrettelagt for en selvaktualiserende prosess, men at det også foregikk samaktualisering. Samaktualisering ses på som en vekst- og utviklingsprosess som er stimulert av samhandling med andre, og resulterer i aktualisering hos alle som er involvert (Fikse, 2015; Ivey et al. 2012). Mæland og Hauger (2008) sier for eksempel at gjennomføring av anerkjennende intervju bygger sosial kapital for begge parter i intervjuet, både eldre og yngre læringskollega.

Det autentiske selvet viser blant annet til opplevelsen av en stabil selvoppfatning. Betydningen av en stabil selvoppfatning for opplevelse av velvære, kommer ifølge Cross et al. (2003) an på i hvilken grad man har en relasjonell selvkonstruksjon. I studien sin fant de at de med høy grad av relasjonell selvkonstruksjon opplevde konsistens som mindre viktig for deres velvære enn de med lav grad av relasjonell selvkonstruksjon (Cross et al., 2003). Det kan tyde på at de som har høy grad av relasjonell selvkonstruksjon mener det er viktigere å være fleksibel og tilpassningsdyktig i ulike sosiale settinger enn å holde fast ved sine egne antakelser og adferdsmønstre. Ut ifra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, er selvet likevel formet i interaksjon med omgivelsene (Gergen, 2011; Gergen & Ness, 2016). Dette er noe som foregår over tid, og opplevelsen av et konsistent selv kan dermed komme av at man er selektiv med tanke på hvilke inntrykk og erfaringer som implementeres som en del av selvoppfatningen. Det kan blant annet avhenge av kontekst og relasjon til den andre, hvor det for eksempel er lettere for å stole på hva den andre sier om det er en person man har tillit til (Ryan & Deci, 2000). Inntrykkene og erfaringene som oppleves viktige kan, sammen med personens genetiske

utgangspunkt, bidra til å forme en opplevelse av et kjerneselv. Likevel vil man fortsatt kunne påvirkes av, og tilpasse seg omgivelsene. I tillegg vil man også påvirke sine omgivelser, da dette ikke er en enveisprosess (Gergen, 2011).

Norge blir gjerne regnet som en del av den vestlige kulturen. Tradisjonelt har den vestlige kulturen hatt en individualistisk definisjon av mennesket, som innebærer at man er autonom og uavhengig av andre (Cross et al., 2003; Gergen & Ness, 2016). Dette ses på som en utdatert definisjon, da ingen kan være helt upåvirket av den sosiale konteksten de er en del av (Gergen og Ness, 2016). Det kom også fram deltakernes refleksjoner rundt sine relasjoner til de yngre og eldre læringskollegaene, som kan tolkes i retning av at de hadde hatt en innvirkning på deres selvoppfatning og mestringsforventning. Oppfatningen de hadde av seg selv ble utfordret av de eldre og yngre læringskollegaene. En grunn til at de valgte å ta til seg det som ble sagt, kan være at de opplevde trygghet og tillit i relasjonen med dem. Det er ikke dermed sagt at man ikke blir påvirket av omgivelser hvor man ikke opplever dette, men heller at det kan oppleves mer betydningsfullt å høre det fra noen man har en god relasjon til.

Selv om de positive relasjonene opplevdes som viktige for at deltakerne fikk et mer positivt syn på seg selv, så ga de også beskrivelser som kan tyde på en opplevelse av et kjerneselv. Det som spesielt kom fram i tilknytning til dette, var deres bevissthet rundt egne ønsker og drømmer for fremtiden. Fremtidsdrømmen var for eksempel noe de oppfattet som mer indrestyrt. Når de snakket om den, virket det ikke som om andres meninger hadde så stor innvirkning. Didrik og Lotta fortalte blant annet at hva fremtidsdrømmen deres skulle være var helt opp til dem selv. Likevel vil dette, ut ifra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv, ha vært påvirket av deres interaksjon med omverdenen (Gergen, 2011). Ønsker for fremtiden kan ikke oppstå av ingenting, men er gjerne et resultat av flere inntrykk og innspill man har møtt gjennom livet. Det at drømmen oppleves som indrestyrt, kan komme av at man kjenner på hvilke inntrykk og innspill som føles riktig for en selv. Å utarbeide en fremtidsdrøm med delmål som oppleves å være i tråd med egne ønsker og forutsetninger, kan gjøre at man opplever å være aktør i sitt eget liv. På den måten har man selv mulighet til å påvirke retningen livet vil ta. Ut ifra Cochrans (1997) termer, vil man opptre som agent heller enn pasient i eget liv.

6 Avslutning

I det avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere studiens sentrale funn, diskutere implikasjoner for rådgivningsfeltet, drøfte studiens begrensninger, samt rette blikket mot videre forskning på feltet. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner. Studiens problemstilling «Hvilke erfaringer har tidligere elever ved UngInvest AIB med styrkebaserte tilnærminger?» ble undersøkt ved å gjennomføre en kvalitativ studie, hvor jeg intervjuet fem tidligere elever ved UngInvest AIB. Med inspirasjon fra en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, var jeg interessert i mine deltakeres opplevelse av dette, og om de hadde tatt med seg noe fra denne tiden videre i livet.

6.1 Oppsummering av studiens sentrale funn

Gjennom denne studien fikk jeg innsikt i flere aspekter ved deltakernes opplevelse av å bli møtt med styrkebasert tilnærming. Generelt sett var deres opplevelser positive, og de fortalte at tiden ved UngInvest AIB var avgjørende for at de hadde kommet dit de var i dag. Det gjaldt både de som var i utdanning og de som var i jobb. Noe av det som først kom fram som en positiv opplevelse, var hvordan de ble møtt av de yngre og de eldre læringskollegaene. Ord som lyttende, inkluderende, imøtekommende og positive ble brukt, noe som bidro til at UngInvest AIB ble et sted hvor de trivdes å være. I tråd med det sosialkonstruksjonistiske perspektivet, virket det som om det positive språket og tankesettet hadde blitt en del av de som gikk der (Gergen, 2011).

Viktigheten av tilpasning og fleksibilitet var noe som ble løftet fram knyttet til deltakernes mestringsopplevelser. Flere av deltakerne fortalte at tiden ved UngInvest AIB gjorde at de hadde fått større motivasjon til å jobbe med målene sine. Jobbing med styrkekort og veikart gjorde det mer tydelig på hvilke måter de kunne jobbe med disse, og hvordan de kunne ta i bruk sine styrker for å gjøre denne prosessen både lettere og mer engasjerende. Det virket som at oppdagelse og bruk av egne styrker førte til at deltakerne opplevde større mestringsforventning, velvære, glede og engasjement i skolesammenheng. Videre hadde de fått mer tro på seg selv og sin egen fremtid.

6.2 Implikasjoner for rådgivningsfeltet

Denne oppgaven tar utgangspunkt i, og diskuterer styrkebaserte tilnærminger i en skolesituasjon, hovedsakelig med fokus på elever og lærere. Jeg vil derfor si noen ord om funnens implikasjoner for rådgivningsfeltet. Det teoretiske rammeverket for oppgaven har røtter i psykologi, pedagogikk og rådgivning. Funnene er imidlertid knyttet til en skolesituasjon,

uten at de direkte sier så mye om rådgivningsfeltet. Likevel mener jeg at funnene også vil være relevante i en rådgivningssituasjon. For eksempel vil opplevelsen av å bli sett og hørt være essensiell for hva man får ut av rådgivningen (Ivey et al., 2012). Det kan tenkes å være et godt utgangspunkt for å oppdage styrker og ressurser hos den andre, som i sin tur kan bidra til å styrke klientens selvoppfatning. En annen måte rådgiver kan bidra i denne sammenhengen, er ved å spre ordet og informere andre om hva disse kan bidra med. Rådgivere driver ofte med kursing i tillegg til veiledning, noe som kan være en ypperlig setting til å gjøre som styrkeagentene, nemlig spre kunnskap om feltet.

6.3 Studiens begrensning og videre forskning

Deltakerne i denne studien fikk fram mange positive erfaringer knyttet til det å bli møtt med styrkebasert tilnærming i skolen. Noe som er viktig å påpeke, er imidlertid at det kan tenkes at det er lettere å stille opp på intervju om man har positive erfaringer med temaet det forskes på. Hadde noen av deltakerne hatt mindre positive erfaringer, kunne det bidratt til å gi et mer nyansert blikk på temaet, og muligens gitt innblikk i hva som kan gjøres for å møte flere på en bedre måte. Uansett mener jeg at det er viktig å få fram hva som faktisk fungerer, og hva tilnærmingen kan bidra med.

Jeg har vært opptatt av tidligere elevers opplevelse av å ha gått på en skole inspirert av styrkebaserte tilnærminger. I fremtidig forskning hadde det vært interessant å høre hvordan voksne som jobber med styrkebasert tilnærming opplever det. Hva gjør det med arbeidsmiljøet, og hva er eventuelt ringvirkningene i livet ellers? Det hadde også vært interessant med en longitudinell studie som hadde sett på hvilken betydning styrkebaserte tilnærminger i skolen kan ha over tid. Hva hadde det gjort med skolemiljøet, og elevenes trivsel og tro på seg selv?

6.4 Avsluttende refleksjoner

UngInvest AIB bruker styrkebasert tilnærming i sitt arbeid med å legge til rette for at ungdommer får mulighet til å finne sin vei i utdanningssystemet eller arbeidslivet. Flere ungdommer i utdanning og arbeid vil være en stor samfunnsgevinst (OECD, 2017). Enda viktigere, etter min mening, er den markant høyere livskvaliteten det kan gi hos de som blir møtt av mennesker som har tro på deres ressurser og potensialer, uansett bakgrunn. Deltakerne i denne studien fortalte at livet og fremtidsutsiktene hadde endret seg mye fra tiden før de startet ved UngInvest AIB og fram til i dag. De hadde fått gode erfaringer med skolesystemet og større bevissthet rundt egne styrker og ressurser. Selv om det i utgangspunktet ikke er en studie med hensikt å generalisere funnene, så kan funnene fra denne studien vise hva styrkebaserte tilnærminger kan bidra med, og synliggjøre metoden slik at flere kan prøve den ut for å se om

den kan være noe for deres bedrift, institusjon, gruppe eller privatliv. Forskning og bruk av styrkebaserte tilnærminger er i stadig vekst, og jeg ser fram til å følge med på den videre utviklingen av feltet.

Referanser

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. London, UK: SAGE Publications, Ltd.
- Alvesson, M. (2003). Beyond neopositivists, romantics and localists: A reflexive approach to interviews in organizational research. *The Academy of Management Review*, 28(1), 13-33. <https://doi.org/10.5465/amr.2003.8925191>.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. I R. Vasta (Red.), *Annals of child development*. Vol. 6: *Six theories of child development* (s. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Befring, E. (2014). *Den forløsende pedagogikken: Læringsvilkår som gjør gode skoler gode*. Oslo, NO: Gyldendal Akademisk.
- Betz, N. E. (1994). Self-concept theory in career development and counseling. *Career Development Quarterly*, 43(1), 32-42. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1994.tb00844.x>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles, CA: Sage Publications, Ltd.
- Brinkmann, S. (2018). The Interview. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5. Utg., s. 576-596). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Bruscia, K. E. (2005). Designing Qualitative Research. I B. L. Wheeler (Red.), *Music Therapy Research*. Gilsum, NH: Barcelona Publishers.
- Bushe, G. R. & Kassam, A. F. (2005). When is appreciative inquiry transformational? A meta-analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161-181. <http://dx.doi.org/10.1177/0021886304270337>.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2010.01.006>.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Conway, A. M., Tugade, M. M., Catalino, L. I. & Fredrickson, B. L. (2012). The broaden-and-build theory of positive emotions: Form, function, and mechanisms. I S. A. David, I. Boniwell & A. C. Ayers (Red.), *Oxford Handbook of Happiness* (s. 17-34). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cooperrider, D. L. & Godwin, L. N. (2012). Positive Organizational Development: Innovation-inspired Change in an Economy and Ecology of Strengths. I K. Cameron & G. Spreitzer (Red.), *Handbook of Positive Organizational Scholarship* (s. 737 -750). New York, NY: Oxford University Press.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organizational Change and Development*, 1(1), 129-169.
- Cooperrider, D. L. & Whitney, D. (2000). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. I D. Cooperrider, P. F. J. Sorensen, D. Whitney & T. F. Yaeger (Red.), *Appreciative inquiry: Rethinking human organization towards a positive theory of change* (s. 3-26). Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. K. & Stavros, J. M. (2003). *Appreciative Inquiry Handbook*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook: For leaders of change* (2. Utg.). Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Cross, S. E., Gore, J. S. & Morris, M. L. (2003). The relational-independent self-construal, self-concept consistency, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 933-944. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.85.5.933>.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. Utg.). Oslo, NO: Gyldendal Akademisk.
- Dixon, A. L. & Tucker, C. (2008). Every student matters: Enhancing strengths-based school counseling through the application of mattering. *Professional School Counseling*, 12(2), 123-126. <https://doi.org/10.1177/2156759X0801200205>.
- Dweck, C. S. (2010). Mind-sets. *Principal leadership*, 10(5), 26-29. Hentet fra <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=fa7c1164-5286-4316-b41e-ec7fcf1972cf%40sessionmgr103>
- Fikse, C. (2015). Fra selvaktualisering til samaktualisering og samskaping. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap Helhetlige rådgivningsprosesser:*

relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold (s. 55-74). Trondheim, NO: Fagbokforlaget.

- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545.
<https://doi.org/10.1177/104973202129120052>.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6-25. <http://dx.doi.org/10.29173/pandpr19818>.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47(1), 53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>.
- Fredrickson, B. L. & Cohn, M. A. (2008). Positive emotions. I M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Red.), *Handbook of emotions* (3. Utg., s. 777–796). New York, NY: Guilford Press.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J. & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(5), 1045-1062. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013262>.
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S. & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>.
- Gergen, K. J. (2001). *Social construction in context*. London, UK: SAGE Publications.
- Gergen, K. J. (2011). The self as social construction. *Psychological Studies*, 56(1), 108-116.
<https://doi.org/10.1007/s12646-011-0066-1>.

- Gergen, K. J. & Ness, O. (2016). Therapeutic practice as social construction. I M. O'Reilly & J. N. Lester (Red.), *The Palgrave Handbook of Adult Mental Health*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Grenness, T. (1997). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Oslo, NO: Tano Aschehoug.
- Hammersley, M. & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Ltd.
- Hauger, B., Højland, T. G. & Kongsbak, H. (2008). *Organisasjoner som begeistrer*. Oslo, NO: Kommuneforlaget.
- Haukvik, T. (2018). *Verden ser liksom litt annerledes ut* (Mastergradsavhandling). Kongsberg, NO: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Helsedirektoratet (2018). *Styrkebasert tilnærming i lokalt helsearbeid, innbyggerinvolvering, myndiggjøring og deltakelse* (4). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/1438/Styrkebasert%20tilnærming%20i%20lokalt%20folkehelsearbeid.pdf>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2015). *Folkehelsemeldingen: Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19. 2014-2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-2014-2015/id2402807/sec1>
- Holte, H. H., Gjerberg, E. & Johansen, M. (2010). *Effekt av organisasjonsutviklingsverktøyet Appreciative Inquiry* (6). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2378058/NOKCrapport6_2010.pdf?sequence=1
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. Utg.). Los Angeles, CA: SAGE Publications, Inc.
- Janfelt, M. (2008). Lærende relationer-Coaching og undervisning. Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift, 3(5), 30-32. Hentet fra <https://doaj.org/article/482e794b0368431fac3dd3097477433d>
- Jimerson, S. R., Sharkley, J. D., Nyborg, V. & Furlong, M. J. (2004). Strength-based assessment and school psychology: A summary and synthesis. *The California School Psychologist*, 9(1), 9-19. <https://doi.org/10.1007/BF03340903>.

- Johanson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi-et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi*, 2. Hentet fra <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori?fbclid=IwAR0qWFYQTBiyhpVDLbwVKM7Cis9yHsxXAdHZk-IWD8errwdt3r0KIeUCTro>
- Kunnen, N., MacCallum, D. & Young, S. (2013). Research strategies for asset and strengths based community development. I F. Moulaert, D. MacCallum, A. Mehmoud & A. Hamdouch (Red.), *The international handbook on social innovation* (s. 285-298). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Oslo, NO: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Red.), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (s. 1-18). Dordrecht, NL: Springer.
- Landrø, K. (2015). Hvordan kan karriererådgivning settes på agendaen og bidra til identitetsskaping og gode karrierevalg? I C. Fikse & R. Kvalsund (Red.), *Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 97-118). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Linley, A (2008). *Average to A+: Realising Strengths in Yourself and Others (Strengthening the World)*. New York, NY: Oxford University Press.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-1. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>.
- Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V. & Benjamin, B. A. (2014). Strength-based career counseling: Overview and initial evaluation. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 403-419. <https://doi.org/10.1177/1069072713498483>.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>.

- McNamee, S. (2002). Appreciative inquiry: Social construction in practice. I C. Dalsgaard, T. Meisner & K. Voetmann (Red.), *A symphony of appreciation: Development and renewal in organisations through working with appreciative inquiry* (s. 110-139). København, DK: Danish Psychology Press.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.250>.
- Mruk, C. J. (2006). Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self (3. Utg). New York, NY: Springer Publications.
- Mæland, I. (2016). *Å bli den man gjerne vil være, men ikke turte håpe på* (Mastergradsavhandling). Drammen, NO: Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Mæland, I. & Hauger, B. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler. Metoder for reel elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Drammen, NO: Buskerud Fylkeskommune & Sareptas.
- Nakamura, J. & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. I M. Csikszentmihalyi (Red.), *Flow and the foundations of positive psychology*. Dordrecht, NL: Springer.
- NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene). (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi: Hensyn til personer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov. I kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdf/s/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- OECD (2017). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.
- Park, N. & Peterson, C. (2008). Positive psychology and character strengths: Application to strengths-based school counseling. *Professional school counseling*, 12(2), 85-92.
<https://doi.org/10.1177/2156759X0801200214>.
- Peterson, C. & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.

- Pezalla, A. E., Pettigrew, J. & Miller-Day, M. (2012). Researching the researcher-as-instrument: An exercise in interviewer self-reflexivity. *Qualitative Research*, 12(2), 165-185. <https://doi.org/10.1177/1468794111422107>.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling*, 52(2), 137-145. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.137>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med vekt på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, NO: Universitetsforlaget.
- Reddan, G. (2015). Enhancing students' self-efficacy in making positive career decisions. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 16(4), 291-300. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113595.pdf>
- Rogers, C. R. (2007). The basic conditions of facilitative therapeutic relationship. I M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid & G. Wyatt (Red.), *The handbook of person-centered psychotherapy and counselling* (s. 1-5). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: Quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03727.x>.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen, NO: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, NY: Free Press
- Seligman, M, E.P. (2009). *Ekte lykke: Den nye positive psykologien*. Oslo, NO: Universitetsforlaget.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. London, UK: Nicholas Brealey Publishing.
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist*, 56(3), 216-217. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>.

- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. Utg.). London, UK: Sage Publications, Ltd.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4. Utg.). London, UK: Sage Publications, Ltd.
- Skau, G. M. (2017). Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker (5. Utg.). Oslo, NO: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, E. J. (2006). The strength-based counseling model. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 13-79. <https://doi.org/10.1177/0011000005277018>.
- Smith, J.A., Jarman, M. & Osborn, M. (1999). Doing interpretative phenomenological analysis. I M. Murray & K. Chamberlain (Red.), *Qualitative health psychology* (s. 218-240). London, UK: SAGE Publications Ltd.
- Smith, J. A., Larkin, M., & Flowers, S. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Los Angeles, CA: SAGE Publications, Ltd.
- Super, D. E. (1955). Transition: from vocational guidance to counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 2(1), 3-9. <http://dx.doi.org/10.1037/h0041630>.
- Super, D. E. (1963). Self-concepts in vocational development. I D. E. Super (Red.), *Career development: Self-Concept Theory* (s. 1-16). New York, NY: College Entrance Examination Board.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Oslo, NO: Gyldendal Akademisk.
- Taylor, C. (2009). Hva er galt med negativ frihet? I L. F. H. Svendsen (Red.), *Liberalisme* (1-535). Oslo, NO: Universitetsforlaget.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. & DiGuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-171. <https://doi.org/10.1002/pits.10148>.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. Utg.). Bergen, NO: Fagbokforlaget.
- The Arbinger Institute. (2016). *The outward mindset: Seeing beyond ourselves*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.

- Thomas, E. & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigour or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(2), 151-155.
<https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2011.00283.x>.
- UngInvest AIB. (2017). *Årsrapport 2017*. Hentet fra
http://www.aib.bfk.no/Documents/Skole/Arbeidsinstituttet/KPPF180021_UngInvest_A%CC%8Arsrapport_2017_A4%20runde%203b.pdf
- Wallace-Broschius, A., Serafica, F. & Osipow, S. (1994). Adolescent career development: Relationships to self-concept and identity status. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 127-149. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0401_7.
- White, M. A. & Waters, L. E. (2014). A case study of “the good school”: Examples of the use of Peterson’s strengths-based approach with students. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 69-76. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920408>.
- Zimmerman, M. (2014). Resiliency theory: A strength- based approach to research and practice for adolescent health. *Health Education & Behavior*, 40(4), 381-383.
<https://doi.org/10.1177/1090198113493782>.
- Zunker, V. G. (2016). *Career counseling: A holistic approach* (9. Utg). Boston, MA: Cengage Learning.

Vedlegg

I masteroppgaven er følgende vedlegg inkludert:

- Vedlegg 1: Informasjonsskriv
- Vedlegg 2: Samtykkeerklæring
- Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD)
- Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 1

Informasjonsskriv

Vil du delta i studien «Tidligere elevers erfaringer med styrkebasert tilnærming ved UngInvest AIB»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva styrkebaserte tilnærminger kan bidra med for elever, og hvilken betydning det kan ha også etter a man har blitt møtt med disse tilnærmingene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn og hensikt

Denne studien er tenkt å være et grunnlag for en masteroppgave som skal gjennomføres våren 2019. Jeg ønsker å undersøke hvilke erfaringer tidligere elever ved UngInvest AIB har hatt med styrkebaserte tilnærminger, og hvilke av disse erfaringene som har hatt betydning for deg som person i ettertid. Hovedproblemstillingen vil være «Hvilke erfaringer har tidligere elever ved UngInvest AIB med styrkebaserte tilnærminger?»

I tillegg vil jeg se nærmere på noen forskningsspørsmål, som for eksempel «Hvilken betydning hadde det for deg å gå på UngInvest AIB?», og «Hvilken betydning tror du det har hatt for deg å bli møtt med styrkebasert tilnærming?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Studien blir gjennomført av meg som student ved Norges Teknisk-Vitenskapelige Universitet, ved institutt for pedagogikk og livslang læring.

Rekruttering av informanter har blitt gjort i samarbeid med UngInvest AIB.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta fordi du tidligere har vært elev, eventuelt kursdeltaker ved UngInvest AIB. Avdelingsleder ved UngInvest AIB, Tone Haukvik, har hjulpet meg å finne informanter blant tidligere elever.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med varighet på ca. en time. Intervjuet inneholder spørsmål som «Hva legger du i styrkebaserte tilnærminger», og «Hva har styrkebaserte tilnærminger hatt å si for deg i ditt liv?» Jeg kommer til å ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er i utgangspunktet bare jeg som har tilgang til dataene jeg får fra intervjuet, men min veileder vil også få innsyn i deler av det som en del av veiledningsprosessen.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opplysningene vil bevares på en passordbeskyttet enhet.

Deltakerne vil anonymiseres, og ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.19. Alle personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

Ved deltakelse i studien har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Teknisk-Vitenskapelige Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU ved Ottar Ness på telefon: [REDACTED] eller per e-post: [REDACTED].
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mari K. Kirkaune (Masterstudent)

[REDACTED]

tlf: [REDACTED]

Ottar Ness (Veileder)

[REDACTED]

tlf: [REDACTED]

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tidligere elevers erfaringer med styrkebasert tilnærming ved UngInvest AIB», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- at svarene fra intervjuet vil behandles som en del av et masteroppgaveprosjekt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet ca. 15.05.19.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert av masterstudent, dato)

Vedlegg 3

Godkjenning fra NSD

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Vedlegg 4

Intervjuguide

Åpningsspørsmål

- Hvor lenge var du deltaker ved UngInvest AIB?
- Kan du si noe om dine erfaringer ved å gå på/ta kurs ved Ung Invest AIB?
- Hvordan kunne en vanlig dag ved UngInvest AIB se ut?
 - Kan du komme med et eksempel?

Styrkebasert tilnærming

- Hva legger du i begrepet styrkebasert tilnærming?
- Husker du hvilke verktøy de brukte ved UngInvest AIB?
 - Har du eksempler på hvordan disse ble brukt?
 - Hvordan fungerte dette for deg?
- Hva opplevde du var det beste ved å gå på AIB?
 - Hva fungerte, og hvorfor?
- Er det noe du mener kunne vært gjort annerledes?
- Hva har styrkebaserte tilnærminger hatt å si i ditt liv?
- Hva driver du med i dag (utdanning/jobb)?
 - Opplever du at erfaringen ved UngInvest AIB har hatt betydning for dette valget?
- Hvor tror du at du hadde vært i dag om du ikke hadde gått på AIB?
- Har du tatt med deg noe fra UngInvest AIB videre i annen utdanning/jobb/ellers i livet?
 - Hvordan bruker du dine styrker og ressurser i dag?
- Hva mener du er det viktigste skoler og AIB kan gjøre for å sørge for at elever gjennomfører skolegang og dermed får større muligheter knyttet til jobb eller videre utdanning?
 - Har du noen konkrete råd?
- Hva tenker du er viktig for at positive læringsopplevelser blir tatt med videre også etter tiden ved UngInvest?

Karriere og selvbilde

- Hva legger du i begrepet karriere?

- Hvordan ser du på din egen karriere?

- Er dette noe du hadde sett for deg før du startet ved UngInvest AIB?
- Har veikartet hatt en betydning for planleggingen av din karriere?
- Hvordan har det eventuelt motivert deg til å gjøre det som trengs for å nå fremtidsdrømmen din?

- Hva legger du i begrepet selvbilde?

- Hvordan oppfatter du ditt eget selvbilde i dag?

- Er denne opplevelsen annerledes fra før du begynte ved UngInvest AIB?

Hva tror du kan være grunnen til denne endringen?

- Er det flere spørsmål du tenker jeg kunne ha stilt for å lære mer om dine erfaringer?

Tusen takk for intervjuet!