

Bente Bordal

"Det er et lys inni meg når jeg går her"

En kvalitativ studie av hvordan ungdommer ved UngInvest AIB beskriver sine erfaringer med en styrkebasert tilnærming

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Veileder: Ottar Ness

Mai 2019

Bente Bordal

"Det er et lys inni meg når jeg går her"

En kvalitativ studie av hvordan ungdommer ved UngInvest AIB beskriver sine erfaringer med en styrkebasert tilnærming

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap
Veileder: Ottar Ness
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Noen av de mest fremtredende årsakene til frafall i videregående skole er mangel på tilhørighet, ensomhet og psykiske helseproblemer. Det begynner å bli større fokus på det sosiale miljøet, men akademisk oppnåelse er fortsatt av størst betydning. For at elever skal oppnå et positivt læringsmiljø vil tilfredsstillende læringserfaringer, samt relasjoner av høy kvalitet og fokus på styrker være av betydning. Tidligere forskning indikerer at en styrkebasert tilnærming i skolen kan bidra til å redusere frafall. Imidlertid er det begrenset med forskning på hvordan en styrkebasert tilnærming påvirker relasjoner, selv om det er grunn til å tro at en slik tilnærming kan bidra til positive relasjoner i skolen.

I denne kvalitative intervjustudien ønsket jeg å undersøke følgende problemstilling: «Hvordan beskriver ungdommer ved UngInvest AIB sine erfaringer med en styrkebasert tilnærming?». Utvalget besto av fem elever ved UngInvest AIB, hvilket er et tilbud for ungdom som av ulike årsaker ikke ønsker å være del av ordinær undervisning i videregående opplæring. De baserer seg på et styrkebasert tenkesett og jeg ønsket derfor deltakere som hadde vært ved tilbudet i en lengre periode, slik at de hadde opparbeidet seg erfaringer. Med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming ønsket jeg å få fram deres opplevelse. Jeg gjennomførte en tematisk analyse av det innsamlede datamaterialet som resulterte i temaene: (1) Åpenhet: «Du blir alltid møtt med et åpent sinn», (2) Likeverdighet: «Det er ingen som er mer verdt enn andre», (3) Trygghet: «Du har de i ryggen hele tiden» og (4) Samhold: «Du er ikke usynlig».

I diskusjonen ser jeg på studiens fire funn i lys av blant annet teori om styrkebaserte tilnærminger, motivasjon, dialog, relasjonskvaliteter og positive relasjoner. Jeg drøfter hva som kan bidra til at positive relasjoner utvikles, samt hvilken betydning den styrkebaserte tilnærmingen har for elevene. I denne sammenheng ser jeg på hvordan tilnærmingen kan ha en betydning for elevenes skolegang og hvordan de ser seg selv som personer. Sosialt miljø er ikke skolens hovedoppgave, men studien tilsier at det ikke nødvendigvis er så mye som skal til for å utgjøre en forskjell for elevene. Deltakerne i denne studien satte pris på de små tingene, som å bli lagt merke til. Basert på funnene argumenterer jeg for at en styrkebasert tilnærming kan bidra til mer positive relasjoner, hvor relasjonene igjen kan bidra til at elevene ønsker å bli værende i skolen.

Nøkkelord: kvalitativ forskning, styrkebasert tilnærming, relasjoner, ungdom, videregående skole

Abstract

One of the most prominent causes of dropout in upper secondary school is lack of a sense of belonging, loneliness and mental health problems. Although there is a growing focus on the social environment, academic achievement is still of the greatest importance. To help students achieve a positive learning environment, satisfactory learning experiences, high-quality relationships and focus on their strengths will be of importance. Former research indicates that a strength-based approach can help reduce the dropout rate. Even though there is reason to believe that this approach can contribute to positive relationships in school, limited research has been done.

Through qualitative interviews, I have examined the following research question: "How do adolescents at UngInvest AIB describe their experiences with a strength-based approach?". The sample consisted of five students at UngInvest AIB, which is an offer for adolescents who for different reasons do not wish to be part of the ordinary education in upper secondary school. They have adopted a strength-based mindset, therefore I wanted participants who had been there for a longer period of time, so they had gained some experiences with the approach. Based on a phenomenological hermeneutic approach, I wished to bring out their experiences. I conducted a thematic analysis of the collected data, which resulted in the following themes: (1) Openness: "You are always greeted with an open mind", (2) Equivalence: "No one is worth more than others", (3) Safety: "They have got your back at all times" and (4) Solidarity: "You are not invisible".

In the discussion, I review the study's findings in light of theories of strength-based approaches, motivation, dialogue, quality of relationships and positive relationships. I discuss what can contribute to the development of positive relationships, as well as the significance of the strength-based approach to the environment and the individual relationships. Furthermore, I look at how the approach can have an impact on the students' schooling and how they see themselves. The social environment is not the school's main task; however, this study indicates that there is not necessarily much needed in order to make a difference for the students. The participants expressed that they appreciated the little things, like being noticed. Based on the findings, I argue that a strength-based approach can contribute to more positive relationships and that this will be important for whether the students remain in school.

Keywords: qualitative research, strength-based approach, relationships, adolescents, upper secondary school

Forord

Ved å skrive de siste ordene i denne oppgaven markerer det slutten på min tid som student. I denne sammenheng er det mange jeg ønsker å takke:

Takk til mine fem informanter som har stilt opp på intervju og delt åpent om sine opplevelser og erfaringer. Kunnskapen dere har gitt meg tar jeg med meg videre inn i arbeidslivet. Jeg vil også takke Ingebjørg Mæland og Tone Haukvik ved UngInvest AIB for informasjon og innspill. Tone Haukvik sto også for rekrutteringen til studien.

Takk til mine medstudenter og forelesere som har gjort dette til noen fine år.

Takk til familie og venner, for både støtte og korrekturlesing underveis.

Til slutt vil jeg takke min veileder Ottar Ness for gode råd, innspill og høy tilgjengelighet under skriveprosessen!

Bente Bordal

Mai, 2019

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	III
FORORD	V
1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer	2
1.4 Presentasjon av UngInvest AIB	3
1.5 Oppgavens oppbygging	4
2 TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING	5
2.1 Styrkebaserte tilnærminger	5
2.1.1 Appreciative Inquiry.....	6
2.1.2 Sosialkonstruksjonisme	7
2.1.3 Positiv psykologi	8
2.2 Motivasjon	10
2.3 Dialog	10
2.4 Relasjonskvaliteter	11
2.5 Positive relasjoner	12
2.5.1 Skolens betydning for relasjonene	14
2.6 Tidligere relevant forskning	15
3 METODOLOGI	17
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	17
3.2 Kvalitativ metode	18
3.3 Kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode	18
3.3.1 Utvalg og rekruttering	19
3.4 Gjennomføring av intervju	20
3.5 Transkripsjon	22
3.6 Dataanalyse	23
3.7 Forskerens rolle og forforståelse	24
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 Informert og fritt samtykke	28
3.9.2 Konfidensialitet og anonymitet	28
4 PRESENTASJON AV FUNN	29
4.1 Åpenhet: «Du blir alltid møtt med et åpent sinn»	29
4.2 Likeverdighet: «Det er ingen som er mer verdt enn andre»	32
4.3 Trygghet: «Du har de i ryggen hele tiden»	34
4.4 Samhold: «Du er ikke usynlig»	36
4.5 Funnene oppsummert	39

5	DRØFTING	40
5.1	Utvikling av positive relasjoner	40
5.1.1	Å bli sett som en person	40
5.1.2	Møte den andre der den er	41
5.2	Den styrkebaserte tilnærmingen sin betydning for elevene	44
5.2.1	Skolens tilnærming smitter over på omgivelsene	44
5.2.2	Betydningen av et fleksibelt og tilpasset opplæringsløp	46
5.2.3	Å se seg selv gjennom andre sine øyne	49
6	AVSLUTNING	52
6.1	Oppsummering og et blick på tidligere forskning	52
6.2	Studiens begrensninger og videre forskning	54
6.3	Avsluttende refleksjoner	55
	REFERANSER.....	56
	VEDLEGG	64
	Vedlegg 1: Intervjuguide	65
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema	67
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	70

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en kronikk skrevet av Larsen og Urke (2018) påpekes det at presset for å oppnå faglige mål fører til at det psykososiale miljøet blir mindre prioritert. Det understrekes at noen av de mest fremtredende årsakene til frafall i videregående skole er ensomhet, manglende tilhørighet og psykiske helseproblemer. Et godt psykososialt miljø er av betydning for helse, trivsel, faglige prestasjoner og sosial utvikling (Larsen & Urke, 2018).

Larsen og Urke (2018) fremhever at skolen er viktig for elevene, men elevene må også føle at de er viktige for skolen. Det kan de oppnå ved å få sosial støtte, tilhørighet, trygghet og at de er del av et fellesskap. Roffey (2012) skriver at selv om akademisk oppnåelse er av størst betydning, begynner det å bli større fokus på det sosiale miljøet og hvilken betydning skolen kan ha for å skape en forskjell for elevene. Ifølge Noble, Wyatt, McGrath, Roffey og Rowling (2008) er optimale forhold preget av positive følelser og optimistisk tilnærming til skolen, tilfredsstillende læringserfaringer, resiliens, relasjoner av høy kvalitet, samt en positiv og realistisk bevissthet i henhold til egne styrker og villighet til å utvikle dem. Ved å vektlegge ungdommer sine personlige styrker og faktorer i miljøet, kan de få hjelp til å holde ut i situasjoner som kan oppleves som utfordrende.

I sitt masterprosjekt utforsket Ingebjørg Mæland (2016) hvordan en styrkebasert tilnærming ved UngInvest AIB har bidratt til at ungdommer ble værende i videregående opplæring. UngInvest AIB er et tilbud for ungdom som av ulike årsaker ikke ønsker å være del av ordinær videregående opplæring (Mæland & Hauger, 2008). Elevene beskrev at det å bli sett og inkludert av både lærere og elever var noe som kjennetegnet miljøet og kulturen. Det hadde de ikke erfart på samme måte i tidligere skolemiljøer. De beskrev at de opplevde trygghet, likeverdighet og tilhørighet fra første stund, hvilket bidro til et annet syn på seg selv og sine muligheter (Mæland, 2016). Dette åpnet opp for min interesse til å undersøke nærmere hvilken betydning den styrkebaserte tilnærmingen har for den enkelte og relasjonene de utvikler. Med min bakgrunn i rådgivningsvitenskap ønsker jeg å se på de relasjonelle aspektene istedenfor miljøet i sin helhet.

Rådgivningsvitenskap vektlegger relasjoner, kommunikasjon, samspill og samskappingsprosesser, samt hvordan en gjennom slike prosesser kan tilrettelegge for vekst og utvikling (NTNU, u.å.). Ettersom relasjonene vektlegges av elevene ble jeg nysgjerrig på hva det er som skaper de positive relasjonene og hvilke kvaliteter som blir verdsatt.

1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling

Hensikten med prosjektet er å få kunnskap om hvilke erfaringer ungdommer har med en styrkebasert tilnærming i skolen. Samtidig ønsker jeg med denne studien å belyse hvordan en styrkebasert tilnærming kan bidra til utvikling av positive relasjoner. Forskningsspørsmålene jeg vil få svar på gjennom studien er; hvilke kvaliteter i en relasjon blir verdsatt? Hvilken betydning har kvalitetene? Hva er det som skaper disse kvalitetene? For å oppnå en bedre forståelse av ungdommene sitt perspektiv har jeg valgt å utføre en intervjustudie hvor problemstillingen vil være følgende:

Hvordan beskriver ungdommer ved UngInvest AIB sine erfaringer med en styrkebasert tilnærming?

I første omgang vurderte jeg bare å se på elevenes relasjoner med lærerne, men jeg fant det interessant å inkludere relasjonene mellom medelevene for å undersøke om de også påvirkes av tilnærmingen. I diskusjonsdelen har jeg valgt å benytte teoriene som UngInvest AIB baserer seg på, samtidig som jeg har valgt å inkludere relevante teorier fra rådgivningsvitenskap. Dette for å forsøke å se funnene og den styrkebaserte tilnærmingen fra flere innfallsvinkler. I tillegg ønsker jeg å åpne opp for diskusjon rundt fokus på det relasjonelle aspektet i skolen og den potensielle betydningen det kan ha for elevene.

1.3 Begrepsavklaringer

Jeg har valgt å presentere begrepene *relasjon* og *ungdom* for å tydeliggjøre problemstillingen og gi en grunnleggende forståelse for kommende begreper.

Relasjoner vil bli brukt i denne oppgaven om forholdet mellom lærere og elever, samt mellom elever. I denne studien er det hovedsakelig positive relasjoner som vil være i fokus. Brion-Meisels, Fei og Vasudevan (2018) skriver at positive relasjoner kjennetegnes av nærhet og støtte, samt lave nivåer av konflikt. Det kan ses i sammenheng med vennskap, hvilket defineres som en gjensidig relasjon hvor begge partene liker hverandre og setter pris på hverandres selskap (Majors, 2012). Relasjoner i seg selv behøver derfor ikke å være positivt for individet, men kvaliteten på relasjonene vil være av betydning. Begrepet vil bli ytterligere beskrevet i kapittel 2.5.

Jeg har valgt å benytte begrepet *ungdom* i problemstillingen. Ungdomstiden blir gjerne beskrevet som en periode med kritisk utvikling, hvor de befinner seg i overgangen mellom barn og voksen (Brion-Meisels et al., 2018). Elevene som har fått mulighet til å delta fra UngInvest AIB er mellom 18 og 24 år, hvor de beveger seg mellom ungdom og voksen. I denne oppgaven vil jeg henviser til de som har deltatt i studien som ungdom. De artiklene jeg

henviser til benytter begrepene ungdom (adolescents), unge, unge voksne, eller elever generelt.

1.4 Presentasjon av UngInvest AIB

UngInvest AIB er et fylkeskommunalt tilbud for ungdom i alderen 16 til 24 år, hvor det er inntak gjennom hele skoleåret. Dette er ungdommer som av ulike grunner ikke ønsker å være del av den ordinære undervisningen i videregående skole. Ungdommene har mulighet til å være både elev og kursdeltaker. Enhver kan søke seg inn som kursdeltaker, hvor de ikke bruker av retten til videregående opplæring. For å være elev søkes det gjennom ordinært skoleopptak med uttalelse fra pedagogisk psykologisk tjeneste. De har flere tilbud for ungdommene, eksempelvis praksis i skoler og bedrifter, praktisk opplæring, samt pedagogisk verksted hvor de kan få påfyll av fag og gjennomføre eksamen (Mæland & Hauger, 2008; UngInvest AIB, 2017). Noen av ungdommene har utfordringer med vansker og diagnoser, som psykiske eller fysiske diagnoser, behov for oppfølging av barnevern eller psykisk helsetilbud, angstrelaterte vansker, lærevansker, fagvansker og lignende. Imidlertid er ikke vanskene i fokus ved UngInvest AIB. De har en antakelse om at det ikke er noe feil med elevene, men systemene rundt som har gjort at de ikke har nådd sine potensialer (Helsedirektoratet, 2018). Det arbeides med å minimere frafall for ungdom og maksimere resultater for læring. For å nå disse målene benytter de en styrkebasert tilnærming og utvikler et fleksibelt og tilpasset læringsløp for den enkelte. Det innebærer at de vektlegger ungdommens styrker og bruker tid på å bygge tillitsfulle relasjoner, slik at enhver får mulighet til å ta i bruk sitt potensial (Sjong & Tanggaard, 2013; UngInvest AIB, 2017).

Som tidligere nevnt benytter de det styrkebaserte tenkesettet Appreciative Inquiry (AI), hvilket har grunnlag i positiv psykologi og sosialkonstruksjonisme. Tilnærmingen vektlegger at spørsmål som åpner opp for samtaler om styrker, håp, drømmer, suksesser og verdier, i seg selv kan åpne opp for endringer (Hauger, Højland & Kongsbak, 2008). Det kan de oppnå ved bruk av styrkekort, veikart og anerkjennende elevsamtaler, som alle fokuserer på elevene sine suksesshistorier og styrker. Dette kan ses i sammenheng med skolens kjerneverdier; trivsel, tillit, troverdighet, tilhørighet og tilgjengelighet, noe de arbeider med både i klassen og fellessamlinger. De kartlegger det gode elevene opplever i sammenheng med verdiene, samt å gjøre dem bevisst på hva de må gjøre for å oppleve mer av dem. Deres arbeid tilsier at det er mer effektivt å fokusere på ressursene til ungdom i risikozonen for frafall, enn å jobbe med deres svakheter (Sjong & Tanggaard, 2013). UngInvest AIB (2017) påpeker at ni av ti ungdommer er i positiv aktivitet høsten etter de gikk der, hvor de fleste enten er i utdanning eller arbeid.

1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I kapittel en har jeg forsøkt å gi en ramme for prosjektet, mens i kapittel to vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. Kapittel tre vil gjøre rede for metodiske valg og vitenskapsteoretisk ståsted. Her vil jeg gjennomgå vurderinger jeg har gjort underveis og forskningsprosessen i sin helhet. Deretter vil jeg presentere funnene fra studien i kapittel fire, hvor de vil tolkes og diskuteres opp mot utvalgt teori og tidligere forskning i kapittel fem. Avslutningsvis vil jeg i kapittel seks komme med en helhetlig oppsummering, mine tanker om videre forskning på temaet og påpeke begrensninger.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for studien og gjennomgå tidligere relevant forskning. Først vil jeg redegjøre for den styrkebaserte tilnærmingen som UngInvest AIB baserer seg på, hvor jeg vil presentere Appreciative Inquiry, sosialkonstruksjonisme og positiv psykologi. Deretter vil jeg inkludere teorier fra den humanistiske tradisjonen, hvor positiv psykologi har hentet mye av sin inspirasjon (Linley, Joseph, Harrington & Wood, 2006). Dette ser jeg som relevant fordi den humanistiske tradisjonen vektlegger positive menneskelige opplevelser, hvor relasjoner er av stor betydning (Duckworth, Steen & Seligman, 2005; Ivey, D' Andrea & Ivey, 2012). En slik tilnærming kan åpne opp for teoretiske begreper som kan skape større forståelse av deltakernes opplevelse. I denne sammenheng har jeg valgt å presentere Maslows (1943) behovspyramide, Bubers (1964) forholdspar og Kvalsunds (1998) personteorier som relevante teorier innenfor perspektivet. Videre vil jeg gå nærmere inn på temaene positive relasjoner og relasjoner i skolen, for å sette studien i en kontekst. Avslutningsvis vil jeg gjennomgå tidligere relevant forskning.

2.1 Styrkebaserte tilnærminger

Begrepet styrke omhandler mekanismene som fører til at mennesker blomstrer, og at det utvikles fremragende organisasjoner (Mæland & Hauger, 2008). Den styrkebaserte tilnærmingen vektlegger menneskets ressurser, hvor fokuset er på å verdsette ressursene og styrkene en allerede har og forestille seg hva som kan bli over tid. Det kan åpne opp for en ny og bedre fremtid, slik at enhver kan leve et bedre liv (Bushe, 2007; Venter, 2010). En slik tilnærming genererer nye samtaler, interesser og muligheter (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Eksempelvis kan vektlegging av positive emosjoner, som glede, oppnåelse, optimisme, trygghet og opplevelse av tilhørighet bidra til å bygge kognitive, personlige og sosiale ressurser. Videre kan positive og sunne relasjoner fremme et miljø hvor en kan blomstre og lære (Roffey, 2012).

Tidligere har ungdom gjerne blitt sett ut fra sine svakheter. Det har imidlertid vist seg at en styrkebasert tilnærming i utdanningen kan være mer effektivt (Brion-Meisels et al., 2018). Tilnærmingen kan fremme positive relasjoner med ungdommer ved å se feil som muligheter for vekst, oppmuntre dem til å bruke sine styrker for å håndtere utfordringer og at de blir sett som enkeltpersoner. En slik tilnærming kan bidra til å skape sterke og støttende relasjoner, hvor de bygger på gjensidig respekt og forståelse (Brion-Meisels et al., 2018). Ved å ta utgangspunkt i elevenes styrker og gode egenskaper kan det bidra til at de ønsker å bli

værende i skolen. Dette fordi elevene får hjelp til å se flere sider av seg selv, hvilket kan hjelpe de på veien til å realisere sine mål og drømmer (Mæland & Hauger, 2008).

2.1.1 Appreciative Inquiry

Appreciative Inquiry (AI) ble i utgangspunktet utviklet av Cooperrider og Srivastva (1987) som et verktøy for organisasjonsutviklingsarbeid. Dette som et alternativ til de tradisjonelle metodene for aksjonsforskning, hvor de kartlegger hva som ikke fungerer, ser etter årsaker og deretter forsøker å finne en løsning. Cooperrider mente at en slik tilnærming til utvikling ville låse situasjonene ytterligere.

«Appreciative» kan oversettes til anerkjennende, eller verdsettende. I denne sammenhengen omhandler det å verdsette områder hvor den enkelte lykkes, som kompetanse, muligheter og ressurser (Hauger et al., 2008). «Inquiry» kan forstås som å undersøke, lære eller oppdage ved bruk av positive spørsmål. En ønsker å oppdage, forstå og undersøke de positive aspektene hos mennesker (Fry, 2014; Hauger et al., 2008; Zandee, 2014). AI-prosessen går dermed ut på at en undersøker og anerkjenner faktorene som preger individene eller institusjonene når de er på sitt beste. Dette for å utløse deres fulle potensialer (Mæland & Hauger, 2008).

Med en sosialt konstruert virkelighet vil man oppdage det som studeres, og tilnærmingen en har vil derfor ha en betydning for veien videre. En problemløsende tilnærming vil fra et slikt ståsted føre til flere problemer (Bushe, 2007). Hvis en i fellesskap ser etter det beste i verden rundt og seg selv vil det derimot åpne opp for positive endringer (Cooperrider & Srivastva, 1987; Fry, 2014; Venter, 2010). Det blir tatt utgangspunkt i at ethvert sosialt system fungerer i en viss grad og ved å bygge videre på disse styrkene kan man oppleve en positiv utvikling (Bushe, 2007; Cooperrider & Srivastva, 1987). Ved å fokusere på det som fungerer sender en ut et signal om at det er noe som ønskes mer av, samt at det kan skape selvtillit og tro på at man kan løse framtidens utfordringer (Hauger et al., 2008).

Imidlertid er det en prosess som krever mye tid og ressurser, hvilket kan skape utfordringer hvis en har spesifikke mål for organisasjonen (Venter, 2010). Videre har tilnærmingen fått kritikk for at fokuset på det positive vil gjøre de negative historiene mindre gyldige, hvilket medfører at viktige historier ikke blir fortalt. Appreciative Inquiry ønsker ikke fullstendig fokus på det positive, men en større balanse mellom det positive og negative. En kan dermed stille spørsmål om hva det er som mangler, hva de vil ha mer av og hva som skaper skillet mellom hvor de er og ønsker å være (Bushe, 2007). Det kan ses i sammenheng med anerkjennende elevsamtaler, som bygger på AI og positiv psykologi. Elevene blir i slike samtaler møtt på en positiv måte, eller stilt spørsmål de ikke har tenkt over. Eksempelvis om

sine styrker, håp, verdier og drømmer. Alle elever vil oppdage noe som er positivt og negativt, men det som er avgjørende er hva en velger å fokusere på. Det må tas utgangspunkt i hvor eleven befinner seg, og noen må snakke om det som er problematisk for å bevege seg videre. Elevene kan få hjelp til å oppdage og fremheve sider de selv ikke har sett eller fått tilbakemeldinger på. En slik tilnærming kan bidra til at elevene ser seg selv fra et mer positivt ståsted, hvor de utvikler en annen selvforståelse og identitet (Mæland & Hauger, 2008).

For å planlegge og gjennomføre realisering av den enkeltes utviklingspotensial, baserer tilnærmingen seg på fem faser: definisjon, undersøkelse, drøm, design og realisering. Modellen blir kalt 5D-modellen (Bushe, 2007; Helsedirektoratet, 2018; Mæland & Hauger, 2008). Prosessen vil ikke nødvendigvis gjennomføres lineært, men man kan jobbe med deler av prosessen i perioder og rekkefølgen kan endres (Helsedirektoratet, 2018). Den første er definisjonsfasen, hvor det blir enighet om hva de vil utforske og lære mer om (Tschannen-Moran & Tschannen-Moran, 2011). Eksempelvis hva ønsker man å styrke i organisasjonen, eller hva vil den enkelte elev jobbe videre med? (Mæland & Hauger, 2008).

Undersøkelsesfasen har som formål å oppdage de livgivende faktorene, hvor en ser etter delte styrker og suksessfaktorer i de ulike historiene som fortelles. I drømmefasen vil man forestille seg hva som kan, eller bør bli ut fra det en oppdaget i undersøkelsesfasen. Designfasen ser på hva man må gjøre for å realisere drømmen. I realiseringsfasen vil en sammen skape den foretrukne framtiden gjennom å handle og eksperimentere for å oppnå endring og læring. Ved å oppdage systemets positive kjerne, både individuelle og delte styrker, vil en naturlig se nye muligheter for framtiden som kan overskride de problemene en allerede opplever. Når en lærer seg å verdsette hva man har og hva som er mulig, kan det åpne opp for en ny og bedre framtid (Bushe, 2007).

2.1.2 Sosialkonstruksjonisme

Appreciative Inquiry (AI) har blant annet sitt grunnlag i sosialkonstruksjonismen, hvor man gjennom sosial interaksjon og tidligere erfaringer konstruerer ens virkelighet. Den virkeligheten som oppleves av individet kan endres og være annerledes enn hva andre ser (Cooperrider & Srivastva, 1987; Nielsen & Shelter, 2015). Tilnærmingen har i denne sammenheng fått kritikk for at hvis kunnskap er sosialt konstruert kan ikke en sannhet foretrekkes over en annen. Hvordan forholder man seg da til moral? Hvis virkeligheten er sosialt konstruert, har mennesker en fri vilje? (Wong, 2006). Etter min tolkning ønsker sosialkonstruksjonismen å fremheve at det ikke eksisterer en objektiv sannhet, men at man sammen kommer fram til en enighet. Det indikerer at man kan forholde seg til samme verdier og holdninger, men de kan endre seg over tid. Hvordan verden blir forstått og kunnskapen en

erverver er resultat av et forsøk på å skape gjensidig forståelse (Gergen, 1985; Gergen & Ness, 2016; Wong, 2006). Kenneth Gergen (2009), en av retningens sentrale teoretikere, skriver at det ikke eksisterer et isolert selv. Verden eksisterer ikke innad i personer, men innenfor deres relasjoner. Det betyr ikke at fri vilje og det tradisjonelle synet på selvet ikke eksisterer, men det er en menneskelig konstruksjon av hvordan mennesker organiserer sine liv. Tradisjoner har en verdi, men man må se på hvilke implikasjoner de har for menneskers liv i dag (Gergen, 2009).

Virkeligheten konstrueres gjennom språket og relasjoner, ved at hvordan en beskriver sine erfaringer vil påvirke hva erfaringene er. De meningene en har vil påvirkes av kulturen en er del av og samtaler i hverdagen (Wong, 2006). Ens identitet er dermed mellommenneskelig konstruert og vil være i stadig endring innenfor sosial samhandling (Gergen & Ness, 2016; Wong, 2006). For eksempel vil det oppstå en endring i relasjoner hvis man snakker om suksesser istedenfor problemer. Det skaper en annen virkelighet mellom partene. De spørsmålene en stiller vil ikke bare påvirke svarene en får, men også den verdenen man skaper. Språket vil dermed ha en betydning for ens virkelighetsforståelse og handlinger (Hauger et al., 2008). Gergen (1985) påpeker at hvis kunnskap konstrueres innebærer det at det eksisterer ulike forståelser, verdier og måter å leve på. Det betyr ikke at andre tilnærminger er feil, men at sosial konstruksjon kun er én av flere måter å se verden på. Med en slik tilnærming stiller man ikke spørsmålet om det er sant, men om kunnskapen er nyttig. Videre ser man alltid etter nye muligheter og om ting kan gjøres annerledes (Yang & Gergen, 2012). Virkeligheten kan beskrives på mange måter. Eksempelvis har alle elever gode sider, men hos noen kan disse være mindre framtrædende i enkelte fag, eller i skolen generelt. Hvilken virkelighet som får mest oppmerksomhet vil påvirke hvordan en har det og mulighetene en får i livet (Mæland & Hauger, 2008).

2.1.3 Positiv psykologi

En annen tilnærming AI har latt seg inspirere av er positiv psykologi. Martin Seligman regnes som grunnleggeren av positiv psykologi, hvilket betegnes som det vitenskapelige studiet av styrker, velvære, resiliens og optimal fungering. Positiv psykologi ble utviklet som en reaksjon mot den kliniske psykologiens fokus på psykiske lidelser og behandling av dem (Duckworth et al., 2005; Gable & Haidt, 2005; Wong, 2006). Et liv preget av mening, tilfredsstillelse og glede vil ikke oppstå automatisk ved å fjerne en persons utfordringer. Ved å vektlegge utvikling av ens styrker kan det skape mer tilfredsstillelse i livet, hvilket kan hindre tilbakevending av symptomene (Duckworth et al., 2005; Rashid, 2015; Wong, 2006). Positiv psykologi vektlegger kunnskap om hva som gjør at mennesker blomstrer, hvorfor noen

opplever mer suksess i livet enn andre og hva som gjør institusjoner som skoler velfungerende (Mæland & Hauger, 2008).

Tilnærmingen fremhever at tankemønster er hovedsakelig tillært, hvor en kan velge selv hvordan en tolker sine opplevelser og emosjoner gjennom ens tenkemåte (Nielsen & Shelter, 2015). Hva den enkelte ser etter og vektlegger vil påvirke hvordan en har det og hva en kommer til å oppnå (Hauger et al., 2008). Anerkjennende elevsamtaler kan hjelpe elever til å endre tankemønster, ved å vektlegge styrker og det som er velfungerende. Det kan bidra til å gi livet retning og skape inkludering, godt klassemiljø, gode læringsresultater og forebygge frafall (Mæland & Hauger, 2008). Positive emosjoner vil smitte over på den enkelte og omgivelsene, ved at emosjonene aktiverer reaksjoner i kroppen og handlinger som vil påvirke ens sosiale liv. Videre bidrar positive emosjoner til å utvikle psykologiske, mentale, fysiske og sosiale ressurser (Nielsen & Shelter, 2015). Hvis en person gir anerkjennelse, kompliment eller hjelper andre vil det ikke bare skape positive følelser for mottakeren, men også andre som ser eller hører om det (Hauger et al., 2008). Promotering av slike faktorer bør dermed vektlegges i skolen ved at de bidrar til inkludering, vennskap og støtte blant individene. En slik tilnærming kan videre føre til reduksjon av negativ sosial atferd, derunder mobbing og ekskludering (Roffey, 2012).

Den positive psykologien har fått kritikk for at styrker tolkes forskjellig i ulike kulturer. Fra et sosialkonstruksjonistisk ståsted vil det ikke være mulig å objektivt fremstille hva som er positivt og verdifullt for individer (Wilding & Griffey, 2015). Videre er retningen kritisert for å bevege seg for raskt mot styrker og velvære uten å forstå kontekstuelle forhold i den enkeltes situasjon (Rashid, 2015; Wilding & Griffey, 2015). Ved å fremheve det positive vil en ikke vektlegge og oppdage de negative aspektene, samt betydningen de har (Gaible & Haidt, 2005). Målet er imidlertid ikke positivitet til enhver tid, men at negative emosjoner ikke tar overhånd og blir destruktive (Langley, 2012). For å oppnå en balanse ønskes mer forskning på positive aspekter i seg selv, og ikke kun som en demper av problemer, stressorer og lidelser (Gaible & Haidt, 2005). Det åpner opp for et holistisk syn på elevene, hvor en anerkjenner både deres styrker og utfordringer (Wilding & Griffey, 2015). Positive relasjoner er en av faktorene som kan bidra til tilfredsstillelse i livet og velvære, og forskning innen dette området har fått større interesse de senere årene. Imidlertid er det lite studert i den positive psykologien i forhold til individet (Brion-Meisels et al., 2018; Mruk, 2018). I denne sammenheng vil jeg presentere teorier fra humanistisk tradisjon, hvor positiv psykologi har hentet mye av sin inspirasjon. Perspektivet vektlegger det enkelte individ, men også

mennesker i relasjoner. Man lærer å kjenne seg selv i ens relasjon med verden og andre mennesker (Ivey et al., 2012).

2.2 Motivasjon

Innenfor det humanistiske perspektivet er Abraham Maslow (1943) en sentral teoretiker. Han utviklet blant annet en teori for menneskers grunnleggende behov, kjent som Maslows behovspyramide. Behovene utgjør til sammen et hierarki, hvor mangelbehovene er på bunnen og vekstbehovene på toppen. Mennesket motiveres etter ønsket om å tilfredsstillere, eller opprettholde de ulike behovene. Behovene utspiller seg hele tiden, men når et behov er mer fremtredende vil de andre havne i bakgrunnen av bevisstheten (Maslow, 1943). I denne sammenheng fant jeg teorien relevant for hvorfor mennesker søker etter relasjoner og hvilken betydning de har.

Nederst i pyramiden er de fysiologiske behovene, som må tilfredsstilles for å overleve og for at behovene på neste trinn skal bli fremtredende. Deretter kommer behovet for trygghet og sikkerhet (Maslow, 1943). Hvis en elev ikke opplever trygghet i klasserommet, eller utenfor skolen kan det være vanskelig å konsentrere seg om det faglige. Høyere opp er behovet for tilhørighet og kjærlighet, hvor man ser betydningen av relasjoner. Individet vil søke etter positive relasjoner og ønsker å være del av en gruppe. En elev som føler seg utstøtt, mobbet, eller opplever andre sosiale problemer kan bruke all sin oppmerksomhet på dette istedenfor skolearbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Øverst av mangelbehovene er behovet for positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse. Det krever at elevene opplever mestring og anerkjennelse i hverdagen (Maslow, 1943; Skaalvik, 2013). Når de grunnleggende behovene er møtt kan en bevege seg mot vekstbehovene. De inkluderer å utvikle og bruke sine ressurser, som behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktualisering (Maslow, 1943). For å øke motivasjonen i skolen bør en dermed tilpasse opplæringen til den enkelte, gi elevene en følelse av mestring og en trygg atmosfære (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.3 Dialog

Martin Buber (1964) skriver at man virkelig blir et menneske i møte med et Du, hvilket kan ses i sammenheng med relasjoners betydning. Det virkelige liv er i møte med andre. I denne sammenheng introduserte han de to forholdsparene I-Thou (Jeg-Du) og I-It (Jeg-Det), hvilket er to ulike måter å relatere seg til verden (Buber, 1964). I likhet med sosialkonstruksjonismen blir språket sett på som skapende, hvor en ved å si disse ordene trer inn i et forhold med den andre (Buber, 2003; Gergen, 1985). Simonsen skriver i sitt forord at ordene er handling og det

en sier vil påvirke ens forhold til omverdenen. Når man møter en annen som et Du vil det skape nærvær (Buber, 2003), hvor en ser den andre som en person (Ivey et al., 2012). Ved å se mennesket som et Du er man en del av forholdet og ser den andre som mer enn summen av dens egenskaper. Det er en gjensidighet og tilstedeværelse i forholdet, hvor en påvirker hverandre (Buber, 1964). En slik gjensidighet og åpenhet kan skape en genuin dialog, hvor en bekrefter og aksepterer den andre og det den har å si (Buber & Friedman, 1998).

Derimot vil en som ser en annen som et Det behandle og betrakte den andre som et objekt, hvor dets formål er å oppfylle Jegets behov. Den andre sine behov og virkelighet blir ikke tatt i betraktning. En vil dermed gå fra dialog til monolog (Buber, 1964; Kvalsund & Allgood, 2008). Relasjonen er subjektiv og mangler gjensidighet, hvor den kun er av betydning i form av det man kan få ut av den (Buber & Friedman, 1998). Hvis en blir møtt som et objekt kan det føre til at man mister sin identitet som en person, hvor den enkelte begynner å se seg selv som en gjenstand (Buber, 1964; Buber, 2003). Gergen, McNamee og Barrett (2001) påpeker at i alle sosiale systemer vil det utvikles «vi og de»-relasjoner. I skolen vil det utvikle seg vennskap og fellesskap, hvor de som er del av konstruksjonen er et «Vi» og de som ikke tar del blir et «De». Med et defensivt tenkesett ser man på forskjeller mellom gruppene som negative, mens fra et styrkebasert tenkesett er forskjellene en ressurs. Språket vil dermed påvirke hvordan en ser de andre (Helsedirektoratet, 2018).

2.4 Relasjonskvaliteter

Macmurray (1961/1999) skriver at vi er personer i relasjoner, hvor relasjoner bidrar til menneskelig eksistens. I likhet med Buber (1964) sine tanker blir man dermed til i møte en annen. Dette ser man igjen i Kvalsunds (1998) personteori, hvor Du-et beskrives som medfødt og realiseres i møte med andre (Fikse, 2015). Med inspirasjon fra Macmurray (1961/1999) beskrives relasjoner mellom personer ut fra de tre dimensjonene *avhengighet*, *uavhengighet* og *gjensidig avhengighet* (Kvalsund, 1998; Kvalsund & Allgood, 2008; Kvalsund & Meyer, 2005). Relasjoner beskrives som utviklingsorientert og dynamisk, hvor man opplever avhengighet før uavhengighet, hvilket legger til rette for utvikling av gjensidighet (Fikse, 2015). I en moden relasjon kan alle stadiene potensielt være tilstede, ettersom relasjoner er i stadig endring (Kvalsund & Allgood, 2008). Det innebærer at en enten kan utvikle seg innenfor relasjonen, eller bevege seg over i en annen relasjonskvalitet. Videre kan et møte være positivt eller negativt innen hver av relasjonsdimensjonene (Kvalsund & Meyer, 2005).

Livet starter med avhengighet, hvor valg, makt og handlinger oppleves som utenfor ens kontroll (Fikse, 2015). Forholdet mellom lærer og elev er en karakteristisk avhengighetsrelasjon, hvor begge parter er i enighet om at forholdet er asymmetrisk

(Kvalsund & Meyer, 2005). En slik relasjon vil være positiv så lenge avhengigheten oppleves som et gjensidig behov, eller nødvendig for å forme den andres utvikling (Kvalsund & Allgood, 2008). Imidlertid vil gjensidigheten brytes hvis en av partene har mindre behov for avhengighet, eller beveger seg over i en annen relasjon i henhold til utvikling. I noen tilfeller kan det hende at læreren ikke klarer å gi fra seg sin maktposisjon, ved at de ikke ser fornuften i deres behov for løsrivelse. Læreren kan derfor snakke med eleven om at de ikke er klar enda, eller eleven kan overbevise om at de er kompetent og kan være selvstendig (Kvalsund & Meyer, 2005). Avhengigheten er negativ hvis den oppleves som upassende istedenfor å utvikle seg videre til uavhengighet (Kvalsund & Allgood, 2008).

Uavhengighet innebærer å handle ut fra egne intensjoner, følelser og vilkår, hvor en selv bedømmer situasjonene en er i og handler på egenhånd. Det åpner opp for selvstendige følelser og tanker (Kvalsund & Meyer, 2005). En er selv ansvarlig for både det positive og negative i livet, hvilket krever mot å anerkjenne (Fikse, 2015). Det åpner dermed opp for større symmetri i relasjonen, hvis den enkelte har nødvendig grunnlag for å bli selvstendig. Imidlertid kan symmetrien trues hvis den ene part opplever seg selv som mer uavhengig (Kvalsund & Meyer, 2005). Det kan føre til at en gjør den andre avhengig ved bruk av makt, eller at den ene parten trekker seg bort fra den andre (Kvalsund & Meyer, 2005). I ungdomstiden oppstår et større behov for uavhengighet, hvor en ønsker å bevege seg mot selvstendighet. Det kan åpne opp for utvikling av en mer gjensidig relasjon (Fikse, 2015).

I en gjensidighetsrelasjon aksepterer en både det avhengige og uavhengige (Kvalsund & Meyer, 2005). Den enkelte vil kunne ta egne valg og handle uavhengig av den andre, samtidig vil man på ulike måter være gjensidig avhengig av hverandre (Fikse, 2015). En kan oppnå gjensidighet ved å respektere og se hverandre som likeverdige, samt erkjenne den andres erfaringer, opplevelser og kunnskap (Fikse, 2015). Man verdsetter både forskjeller og likheter med andre. Den enkelte begynner å interessere seg, bekymre seg og bry seg om andre i samme grad som for seg selv (Kvalsund & Allgood, 2008). I en slik relasjon vil læreren hjelpe eleven til å kjenne seg selv og ta valg, samtidig som samtalen kan hjelpe læreren til å kjenne seg selv bedre.

2.5 Positive relasjoner

I ungdomstiden vil sosiale nettverk være av stor betydning, hvor en har økt behov for samhørighet og intimitet. Denne tiden er preget av behov for å utvikle en følelse av identitet og tilhørighet, hvilket relasjoner og samhandling er med på å fremme (Majors, 2012). Dette fordi relasjonene utenfor familien begynner å ha større påvirkning, hvor en beveger seg mot

voksenlivet ved å bli mer uavhengig. En vil dermed søke etter støtte og bekreftelse hos venner, lærere, medelever eller rådgivere (Brion-Meisels et al., 2018).

Ungdom har behov for å føle tilhørighet, samt at de er verdsatt og kompetent. Relasjoner i skolen kan bidra til at disse behovene blir møtt (Drugli, 2012; Pianta & Hamre, 2009). Som tidligere nevnt er positive relasjoner preget av nærhet og støtte, hvor de opplever lite konflikt (Brion-Meisels et al., 2018). Slike positive relasjoner i læringsmiljøet kan fungere som en ressurs og fremme positiv utvikling for elevene. Hvis elevene føler seg inkludert er det større sannsynlighet for at de deltar i læringsmiljøet (Danielsen, 2017). Videre kan opplevelsen av aksept oppmuntre til positiv interaksjon mellom elevene og skape økt selvtillit. Det er ikke nødvendigvis antall venner som er av betydning, men kvaliteten på relasjonene. Relasjoner av høy kvalitet er preget av forståelse, tillit, respekt, omsorg, støtte, trygghet og involvering. Det å ha minst ett positivt og gjensidig vennskap kan bidra til lavere nivåer av angst, mobbing og ensomhet (Noble & McGrath, 2012). En positiv relasjon med læreren kan skape trygghet og selvtillit til å samhandle med andre og at de tar til seg verdiene og atferden lærerne modellerer. Elever som opplever lærere som bryr seg er mer sannsynlig at blir i skolen, ved at de blir mer motivert. Relasjoner kan dermed fungere som en beskyttende faktor, hvor de blir mer resilient og tilfreds med eget liv (Noble & McGrath, 2012).

Noen relasjoner kan derimot være preget av mangel på likestilling og gjensidighet. I en slik relasjon er det ujevn maktbalanse, hvilket kan føre til at den ene parten ikke føler seg verdsatt og urettferdig behandlet. Slike mindre positive relasjoner kan oppmuntre til uønsket atferd som utestenging, mobbing og annen antisosial atferd (Majors, 2012). Sosiale problemer er medvirkende årsak til frafall i skolen, som igjen er med å forsterke sosial ulikhet (Mæland & Hauger, 2008). Det kan derfor være av betydning at unge tidlig lærer ferdigheter for hvordan en utvikler vennskap og beholder dem over tid, samt kjennetegn på relasjoner av god kvalitet (Noble & McGrath, 2012).

Brewer (2012) påpeker at alle relasjoner involverer en form for læring, ved at de lærer av hverandre eller utvikler seg i fellesskap. Den relasjonen som utvikles vil formes av hva begge parter tar med seg inn i relasjonen (Roffey, 2012). Ved samhandling vil en vurderes og observeres av motparten. Fornemmelsen av andres vurderinger vil være en relevant kilde til informasjon om en selv. Cooley (1902) introduserte denne tanken i sin teori om speilbildeselve, hvor motparten utgjør et speil en betrakter seg selv gjennom (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvordan den enkelte blir sett og bekreftet av lærere og elever vil gi en indikasjon av hvordan en blir vurdert av andre. Eksempelvis hvis eleven blir holdt utenfor kan det ha betydning for elevens selvverd. Ens tanker om seg selv kan bli påvirket av hvordan

andre behandler en (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre kan hvordan en tenker om seg selv påvirke hvordan en møter andre. Et sunt forhold til seg selv og sin selvfølelse vil bidra til å fremme positive relasjoner og motsatt. Derimot kan de som har lav selvtillit handle på måter som kan skape utfordringer for en selv og ens relasjoner. De følelsene en har på innsiden kan ha en påvirkning på hvordan en fornemmer og reagerer i situasjoner, samt hvordan en samhandler med andre. Ved å ha noen som har troen på en selv og sine ressurser kan det hjelpe en på veien til sine mål, som igjen kan skape større selvtillit (Mruk, 2018).

2.5.1 Skolens betydning for relasjonene

Relasjonene i skolen vil være preget av skolens kultur, herunder verdier og tradisjoner. De verdiene som fremmes vil påvirke atferden hos både elever og lærere, hvor det utvikles normer for hva som er ønsket og uønsket atferd (Drugli, 2012). Relasjoner i skolen vil blant annet ha betydning for hvordan elevene lærer å oppføre seg i en læringssituasjon og sammen med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En skole som er inkluderende vil ha et aksepterende miljø, hvor både ens styrker og svakheter blir godtatt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I et klasserom der feil tolereres og aksepteres er relasjonene gjerne preget av omsorg, tillit, samarbeid og respekt (Hattie, 2013). Når man blir møtt av et miljø som fremmer tilhørighet og samarbeid vil det åpne opp for prososial atferd mellom elevene, hvilket igjen vil virke positivt på relasjoner generelt i skolen (Drugli, 2012).

Det er en sammenheng mellom læringsmiljø og læring, hvor kvaliteten på relasjoner og samhandling er viktig for utvikling av identitet og faglig læring (Sjong & Tanggaard, 2013). For de fleste elever vil det være av betydning å få samme behandling som andre elever, ved at det kan skape større tilhørighet. Det gjelder særlig i miljø som ikke oppleves som inkluderende i utgangspunktet. I miljø hvor man tilpasser læringen til den enkelte elev vil det være mindre truende å ha andre behov, ved at man skiller seg mindre ut (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved mangel på tilhørighet kan det være vanskelig å være indre motivert for skolearbeid (Danielsen, 2017). Medelever har en stor betydning for effekten av læring og opplevelsen av tilhørighet, ved at de hjelper hverandre, tilbyr vennskap og gjør at elevene vil komme på skolen. Videre kan de bidra med omsorg og støtte. Skolen spiller derfor en viktig rolle i å ivareta elevenes vennskap, sørge for at nye elever blir ønsket velkommen og at elevene opplever en følelse av tilhørighet (Hattie, 2013). Det som skjer i klasserommet har stor betydning for trivsel, læring og utvikling for elevene (Drugli, 2012; Pianta & Hamre, 2009). Et positivt, omsorgsfullt og respektfullt miljø vil være avgjørende for læring. For å oppnå et slikt miljø vil blant annet positive relasjoner og sosial støtte være av betydning (Hattie, 2013).

Klasseledelsen skaper rammer for hvordan relasjonene og læringsmiljøet utvikler seg, og innebærer hvordan læreren kommuniserer med klassen. Hvis læreren behersker å gi støtte, organisere klassen og gi støttende instruksjoner, vil det bidra til engasjement og læring (Drugli, 2012; Pianta & Hamre, 2009). Når det er snakk om relasjoner mellom lærer og elev er det gjerne fokus på sosial støtte, hvilket inkluderer emosjonell og instrumentell støtte i skolesammenheng. Emosjonell støtte innebærer opplevelse av trygghet og om elevene føler seg verdsatt, akseptert, respektert. Instrumentell støtte omhandler at elevene får hjelp og veiledning i henhold til skolearbeid, samt får råd av læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er en sammenheng mellom slik sosial støtte, hovedsakelig emosjonell, og elevenes egen læring, innsats, trivsel, motivasjon og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Sosial støtte kan ses i sammenheng med inviterende læring, hvor læreren fremmer læring for alle, vurderer elevens tidligere læring og hva hver enkelt tar med seg inn i klasserommet. Det forutsetter at læreren er rettferdig og åpen slik at alle kan lære, gjøre feil og at elevene kan samarbeide. En elevsentrert lærer er varm, viser tillit og empati, samt oppmuntrer til positive relasjoner (Hattie, 2013). For barn og ungdom vil relasjoner med voksne være sentrale for den sosiale, emosjonelle og kognitive utviklingen (Brion-Meisels et al., 2018).

2.6 Tidligere relevant forskning

I prosjektet «Økt kunnskap om hvordan» har elever og lærere fra ulike videregående skoler i Buskerud deltatt, hvor målet har vært å redusere frafall. For rapporten har de benyttet dokumentanalyser, semistrukturerte intervju og deltakende observasjon. Et av fokusområdene har vært hvordan en styrkebasert tilnærming kan bidra til at lærere og elever blomstrer, og hvorfor. De rapporterer at de kan være seg selv og at relasjonene er gjensidige, hvor de ser hverandre som mennesker og ikke ut fra roller. Resultatene indikerer at en styrkebasert tilnærming fører til raskere utvikling av gode og trygge relasjoner. Forskerne oppmuntrer til videre forskning på området, hvilket kan gi større forståelse for en styrkebasert tilnærming i skolen (Sjong & Tanggaard, 2013).

Hauvik og Mæland fant gjennom semistrukturerte intervju at elevene ved UngInvest AIB opplever gode relasjoner som del av den styrkebaserte tilnærmingen, og at de hadde betydning for om de fullførte videregående (Hauvik, 2018; Mæland, 2016). Deltakerne i Hauvik sin studie vektla relasjoner både ved UngInvest AIB og utenfor av betydning, hvor de opplevde støtte, hjelp og omsorg (Hauvik, 2018). Mæland (2016) fant at ungdommene opplevde nære relasjoner med elever og lærere. Noen av kvalitetene de vektla var trygghet, forståelse og respekt for hverandre. Betydningen av positive relasjoner og kvalitetene som vektlegges ser man også i ordinær opplæring. Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson og

Binder (2017) fant i sin studie at positive relasjoner med lærere fremmer velvære og bidrar til at elevene blir værende i skolen. Ved bruk av semi-strukturerte intervju fant de at elevene vektlegger små handlinger i hverdagen, som å bli lagt merke til. Elevene trakk fram gjensidig respekt og ansvar, rettferdighet, oppdage og tilpasse seg til elevenes behov, omsorg og tillit (Krane et al., 2017).

Internasjonale studier bekrefter at elementer fra en styrkebasert tilnærming kan ha betydning for relasjoner i skolen (Nielsen & Shelter, 2015; San Martin & Calabrese, 2011). San Martin og Calabrese (2011) utførte en kvalitativ studie hvor de benyttet elementer fra Appreciative Inquiry på elever i alternativ opplæring. Deltakerne identifiserte samarbeid, respekt, tillit, vennskap og det å hjelpe hverandre som kjerneverdier for et godt læringsmiljø. Videre førte tilnærmingen til at de så på hverandre som en familie, hvor alle kan stole på hverandre. Imidlertid er det begrenset med studier fra elevenes ståsted, samt fokus på den styrkebaserte tilnærmingen i henhold til relasjoner i skolen. I sin kvalitative studie fant Nielsen og Shelter (2015) ved analysering av tre caser at bruk av anerkjennende og undrende spørsmål i gruppeveiledning kan bidra til positivitet og nye tenkemåter. Studentene opplevde at deres utfordringer ikke var unike og de fant nye styrker i fellesskap. Det bidro til økt selvværd, mening, følelse av fellesskap og studieglede. Imidlertid er casene rekonstruert i henhold til notater, evalueringer og egen hukommelse (Nielsen & Shelter, 2015). De La Ossa (2005) utforsket hvilke erfaringer elever har med alternativ opplæring, hvor fokus er på positiv vekst og utvikling av evner. Det ble benyttet deltakende observasjon i fokusgrupper basert på Appreciative Inquiry. De opplevde nære, personlige relasjoner med lærerne og så på dem som venner. Videre opplevde de trygghet, støtte og utviklet verdifulle, relasjonelle ferdigheter.

Brion-Meisels og kolleger (2018) skriver at selv om positivitet ser ut til å være en viktig del av relasjonsutvikling, er det lite forskning på hvordan det nærer relasjoner. Det kan gi grunnlag for min studie, hvor jeg ønsker å undersøke den styrkebaserte tilnærmingen sin betydning for relasjoner. Selv om jeg hovedsakelig har fokus på positive relasjoner, har jeg i motsetning til flere tidligere studier ønsket å få fram både positive og negative erfaringer. I denne studien vil jeg ha hovedfokus på relasjoner og ikke styrkebasert tilnærming generelt, samt relasjoner mellom elever og mellom lærere og elever. Flere av undersøkelsene baserer seg på elementer fra en styrkebasert tilnærming eller som en metode, mens denne studien har utført undersøkelsen i en skole som baserer seg på tilnærmingen. I denne studien ønsker jeg å se temaet fra elevenes perspektiv.

3 Metodologi

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det metodologiske perspektivet for studien og de valgene som har blitt tatt. Først vil jeg redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske ståsted og hvorfor kvalitativ metode var mest egnet for studien. Videre vil jeg gå inn på hvordan jeg benyttet intervju som datainnsamlingsmetode, samt utvalg og rekruttering. Deretter vil jeg presentere selve utførelsen av intervjuet, transkripsjonen og analysen av dataene. Jeg vil deretter skrive om kvalitet for studien og om forskeren som forskningsinstrument. Til slutt vil jeg gå inn på etiske betraktninger for studien.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Forskeren er personlig involvert i forskningsprosessen, hvilket medfører at erfaring og perspektiv vil påvirke studien (Ryen, 2002). Det vil ha betydning for hva forskeren søker etter og skaper et utgangspunkt for den forståelsen en utvikler (Thagaard, 2013). På bakgrunn av forskningsspørsmålene jeg vil få svar på i studien og metodisk tilnærming, er denne studiens vitenskapsteoretiske ståsted fenomenologisk hermeneutisk.

Fenomenologien ble utviklet som en filosofi av Edmund Husserl, men kan betegnes som både en forskningsmetode og tilnærming (Dowling, 2004; Kafle, 2013). Et fenomenologisk vitenskapssyn sentrerer seg rundt den subjektive opplevelsen. En ønsker å oppnå en forståelse av erfaringene og opplevelsene til de som studeres, gjennom å analysere deres beskrivelser. Forskeren utforsker hvilken mening de som deltar i studien tillegger sine opplevelser, hvor en ser etter fellestrekk ved deltakeres erfaringer. Det åpner opp for en større og mer generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013). Forskeren forsøker å sette til side egen forforståelse og stiller seg åpen til fenomenet slik det presenteres av deltakerne (Dowling, 2004). Med inspirasjon fra den fenomenologiske tilnærmingen er det ungdommenes erfaringer og opplevelse som er i fokus i min studie. Imidlertid tror jeg at min rolle som forsker vil ha en betydning for forskningsprosessen. Derfor har jeg også latt meg inspirere av hermeneutikken i min studie.

Hermeneutikken antar at mennesker opplever verden gjennom språk, hvor kunnskap og forståelse kan oppnås gjennom tolkning (Dowling, 2004). Tilnærmingen står dermed i motsetning til holdningen om å forholde seg objektiv til kunnskap (Ryen, 2002). Fokuset er på subjektive erfaringer, hvor en ønsker å få tilgang til hvordan den enkelte opplever verden gjennom historiene de forteller (Kafle, 2013). Martin Heidegger blir sett på som grunnleggeren av hermeneutisk fenomenologi og mener forskerens forforståelse ikke skal ekskluderes fra forskningen. Forskerens forforståelse vil være av betydning for den

forståelsen og de tolkningene en oppnår (Dowling, 2004; Kafle, 2013). Det er dermed ikke en egentlig sannhet, men de fenomenene en forsker på kan tolkes på ulike måter. Den meningen en erverver må forstås i sammenheng med den konteksten studien er del av og forskerens rolle (Thagaard, 2013). I denne sammenheng har jeg forsøkt å være bevisst min forforståelse og hvordan min tilstedeværelse kan påvirke studien. Dette vil bli gjort rede for i kapittel 3.7. Med inspirasjon fra hermeneutikk og fenomenologi har jeg i min studie fokusert på deltakernes opplevelser, men min tolkning av opplevelsene vil komme fram i analysen. Det innebærer at mine forforståelser og tolkninger vil være en del av resultatene i studien.

3.2 Kvalitativ metode

Kvantitativ metode vektlegger utbredelse og antall, mens kvalitativ forskning ønsker å gå i dybden av fenomenet og undersøke dets betydning. For denne studien vil dermed kvalitativ metode være mest egnet. Jeg vil undersøke ungdommers opplevelse av den styrkebaserte tilnærmingen og hvilken betydning den har for utvikling av relasjoner. Videre har kvalitative metoder stor grad av åpenhet og fleksibilitet, hvilket lønner seg når det er begrenset med forskning på feltet fra før (Ryen, 2002; Thagaard, 2013). I motsetning til kvantitativ forskning kan ikke funnene generaliseres, men ved å gå i dybden av et fenomen kan det åpne opp for rike data og en større forståelse av temaet (Thomas & Magilvy, 2010). I denne studien søker jeg etter en forståelse av et sosialt fenomen, hvor jeg vil tolke opplevelsene i lys av konteksten de tilhører. Min tolkning vil dermed spille en rolle, samtidig som jeg vil få fram ungdommens egne erfaringer (Ryen, 2002; Silverman, 2014).

3.3 Kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode

Hvilken metode en velger å benytte i studien vil være avhengig av problemstilling og temaet som forskes på (Silverman, 2014). På bakgrunn av at jeg ønsker innsikt i, og kunnskap om, ungdommers erfaringer vurderte jeg intervju som den mest passende måten å samle inn data på. Intervju kan være nyttig for å oppnå detaljert og omfattende informasjon om enkeltpersoners opplevelser, refleksjoner og selvforståelse (Thagaard, 2013). Ved bruk av intervju kan ungdommene selv fortelle og reflektere over hva som er av betydning for dem. Fra en fenomenologisk tilnærming vil intervju som datainnsamlingsmetode være mest egnet. Det er interesse for hvordan andre individer opplever et fenomen og som forsker ønsker en dermed en beskrivelse av de subjektive erfaringene (Englander, 2012). Imidlertid er det en mulighet at subjektiviteten ikke avsløres, men skapes i intervjuet. Det er dermed mange muligheter for feilkilder, ved at det informantene forteller kun er en representasjon av erfaringene. Eksempelvis kan informantene misforstå spørsmålene, eller at spørsmålene er

uklare (Dingwall, 1997; Finlay 2002; Silverman, 2011). I denne sammenheng må en være bevisst at forskningen vil være et produkt som preges av forskeren, deltakerne og den relasjonen de har sammen (Finlay, 2002).

For å oppnå et godt intervju kreves det at forskeren er forberedt. De fleste forskere er enige om at en bør benytte en intervjuguide, men det er uenigheter rundt grad av struktur og oppbygging (Ryen, 2002). I et ustrukturert intervju er hovedtemaene bestemt på forhånd, men forskeren tilpasser spørsmålene ut fra temaene som blir tatt opp underveis. Et strukturert intervju vil derimot være preget av at spørsmålene og rekkefølgen er fastlagt på forhånd (Thagaard, 2013). For mitt prosjekt valgte jeg å utføre semistrukturerte intervju, hvor det på forhånd blir utarbeidet hovedspørsmål og tema, samtidig som jeg er fleksibel i forhold til rekkefølge, formuleringer og innspill fra informanten. Jeg kan derfor ikke sammenligne funnene, men få innsikt i hver deltaker sin opplevelse (Ryen, 2002). Med en slik tilnærming kan jeg være åpen og fleksibel for tema som dukker opp, samtidig som jeg får tatt opp de temaene jeg selv interesserer meg for. Videre skaper en intervjuguide en trygghet i prosessen.

I intervjuguiden (se vedlegg 1) utformet jeg først hovedspørsmålene. De baserer seg på problemstillingen og er de sentrale temaene jeg ønsker svar på i intervjuet. Først noterte jeg ned det jeg var interessert i å utforske, deretter utformet jeg relevante spørsmål med inspirasjon fra tidligere forskning og masteroppgaver. Videre formulerte jeg åpningsspørsmål for å varme opp og bli kjent med informantene, hvor jeg stilte generelle spørsmål om deres opplevelse av UngInvest AIB (Ryen, 2002). I tillegg inkluderte jeg oppfølgingsspørsmål som en påminnelse for å oppnå mer detaljert informasjon. Eksempelvis «kan du nevne et eksempel på dette?». Med inspirasjon fra fenomenologi vil slike spørsmål være av betydning for å oppnå en beskrivelse av situasjonen hvor informanten opplevde fenomenet. Betydningen av fenomenet må forstås i henhold til konteksten som beskrives (Englander, 2012). Videre skrev jeg ned punkter som var nødvendig å inkludere i introduksjonen og på slutten av samtalen, som gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Under intervjuene fant jeg en slik struktur til stor hjelp, samtidig som det var nyttig å kunne gjøre tilpasninger underveis.

3.3.1 Utvalg og rekruttering

I kvalitativ forskning er ikke antall deltakere av størst betydning, men informasjonen enhver gir studien. Hensikten med intervju er å komme i dybden av fenomenet, hvor en erverver ny informasjon og innsikt i løpet av forskningsprosessen (Ryen, 2002). Det innebærer at en ikke bør inkludere flere deltakere enn at det kan utføres omfattende analyser. Utvalgets størrelse er derfor vurdert i henhold til tid og ressurser for studien (Thagaard, 2013). Braun og Clarke (2013) skriver at det trengs mindre antall deltakere hvis man oppnår detaljerte og rike data.

For et lite prosjekt med bruk av intervju er deres minste anbefaling fem deltakere, hvilket jeg har tatt utgangspunkt i. Videre opplevde jeg at metningspunktet var nådd med det siste intervjuet, hvor flere intervjuer trolig ville gitt begrenset med ny innsikt (Ryen, 2002).

For denne studien er det benyttet strategisk utvalg, hvilket innebærer at de deltakerne som passer best for å adressere problemstillingen og teoretiske perspektiver for undersøkelsen blir valgt. Det kan imidlertid sette begrensninger for overførbarhet, ved at utvalget ikke er tilfeldig (Silverman, 2014). I første omgang ble det bestemt hvor jeg ønsket å utføre prosjektet. Min interesse for den styrkebaserte tilnærmingen oppsto etter jeg fikk informasjon om ulike prosjekter det var mulig å delta i, hvor jeg i samtale med veileder kom inn på UngInvest AIB. Utvalget var begrenset til UngInvest AIB, hvor rekruttering ble utført gjennom avdelingslederen ved skolen. Det kan ha skapt større trygghet rundt deltakelse for elevene, men også et press for å delta. Videre kan det påvirke hvordan de svarer på spørsmål i intervjuene, ved at de ikke ønsker negative konsekvenser ved deltakelse. Jeg fant det derfor nødvendig å understreke at de hadde mulighet til å trekke seg og at det ikke ville ha konsekvenser for dem i ettertid. I denne sammenheng ble også anonymisering av personidentifiserende opplysninger av stor betydning, hvilket vil bli nærmere beskrevet i kapittel 3.9. Videre kan det tenkes at de som fikk mulighet til å delta er fortrolig med intervju, eller har utelukkende positive erfaringer med den styrkebaserte tilnærmingen, hvilket kan påvirke hvordan de presenterer sin opplevelse. Imidlertid kan en slik rekrutteringsprosess ha bidratt til informasjonsrike deltakere, hvilket er de som har mest å bidra med (Ryen, 2002).

I tråd med fenomenologisk forskning hadde jeg som hensikt å finne deltakere med spesifikke erfaringer av fenomenet jeg utforsker (Englander, 2012). Dette ble også viktig med tanke på at rekrutteringsprosessen foregikk gjennom et annet ledd. Kriterier for rekrutteringen var at jeg ønsket deltakere som hadde vært ved tilbudet i en lengre periode, helst ett års tid. Dette fordi jeg ønsket deltakere som hadde rukket å få erfaringer med den styrkebaserte tilnærmingen og mulighet til å utvikle relasjoner. Videre ønsket jeg spredning i henhold til kjønn og alder. Dette fordi det var ønskelig at deltakerne hadde ulike erfaringer med den styrkebaserte tilnærmingen. På grunn av anbefaling av avdelingsleder ved skolen, samt praktiske og etiske hensyn, ønsket jeg deltakere over 18 år. Totalt så sa fem ungdommer ja til å delta i studien, tre jenter og to gutter. For å sikre anonymiteten til informantene har jeg valgt å gi fiktive navn og ikke presentere deltakerne ytterligere.

3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble utført på skolen, slik at det skulle være enklest mulig for informantene å delta. På forhånd hadde avdelingsleder snakket med lærerne til informantene, slik at det var avklart

at de hadde fått tilbud om å delta på intervju i skoletiden. Ved å ha eget rom på skolen ble sjansene for å bli forstyrret mindre, samtidig som elevene allerede opplevde en form for trygghet i lokalene. Videre behøvde de ikke å bevege seg ut av konteksten hvor deres erfaringer oppsto (Ryen, 2002).

Med tanke på at rekrutteringen gikk gjennom et annet ledd hadde jeg ikke hatt kontakt med informantene på forhånd. I denne sammenheng så jeg det som viktig å skape en trygghet før intervjuet ved å stille spørsmål om hvilken informasjon de hadde fått på forhånd, om de hadde noen spørsmål og at vi sammen gikk gjennom informasjonsskrivet. Videre opplevde jeg det som positivt at jeg begynte samtalen med nøytrale spørsmål om deres opplevelse av den styrkebaserte tilnærmingen. Det så ut til å skape en form for trygghet og at det bidro til å få i gang samtalen (Ryen, 2002). På forhånd hadde jeg utprøvd intervjuguiden med noen medstudenter, hvor jeg fikk tilbakemeldinger om eventuelle endringer. Videre hadde jeg testet ut diktafonen slik at jeg visste at alt var i orden.

En av utfordringene med intervju som datainnsamlingsmetode er at når man forsker på mennesker kan ikke alt planlegges. Det kan ses i sammenheng med at kvalitativ metode er en fleksibel tilnærming, og man må derfor tilpasse seg situasjonen (Ryen, 2002; Thagaard, 2013). På grunn av reiseavstand ble intervjuene utført på et kort tidsrom og det var derfor en utfordring å få alt til å gå opp ut fra tiden som hadde blitt satt av. Den første dagen fikk jeg ikke gjennomført så mange intervjuer som først planlagt, hvilket medførte at de påfølgende intervjuene ble utført med kort tidsrom mellom hvert intervju. Det gjorde at jeg opplevde et tidspress for om jeg fikk utført alle intervjuene, samt at det ble begrenset med tid til å reflektere og gjøre endringer mellom de siste intervjuene. Imidlertid var det en lærerik erfaring å ta med seg videre, ved at ikke alt kan planlegges og at man bør sette av lengre tid i tilfelle ikke alt går etter planen.

Underveis så jeg fordelene med semistrukturerte intervju, hvor jeg oppdaget at elevene hadde ulik grad av erfaring med den styrkebaserte tilnærmingen. Jeg forsøkte derfor å tilpasse spørsmålene til den enkelte, eller utelot spørsmål som ikke var relevante. Videre oppdaget jeg at noen av spørsmålene var utfordrende og måtte endres, eksempelvis «Hva verdsetter du i en relasjon?» ble omgjort til «Hva setter du pris på i en relasjon?». I begynnelsen baserte jeg intervjuene på rekkefølgen i intervjuguiden, men etter hvert som jeg ble tryggere forsøkte jeg å stille spørsmålene ut fra temaene informantene tok opp. Imidlertid medførte tidligere erfaringer med usikkerhet rundt spørsmålene at jeg formulerte de annerledes til neste informant, hvilket viste hvordan tidligere intervju kan forme de neste. Det kan tenkes at med lengre tid til refleksjon mellom intervjuene ville jeg tatt andre valg. Eksempelvis flere

spørsmål om deres erfaringer med skolen generelt og undervisningen, istedenfor å ta det som en selvfølge at alle er trygge på begrepet styrkebasert tilnærming. I denne sammenheng ser jeg hvor viktig det er å reflektere over intervjuene, slik at man er bevisst om endringene er nødvendige eller ikke.

Under intervjuene forsøkte jeg å være bevisst på at det var forskningsintervju og ikke terapeutiske intervju vi har lært om i rådgivning. Jeg gikk derfor ikke dypere i sensitive tema som ikke var relevant for studien, eller som gikk utover hva informanten hadde samtykket til på forhånd (Thagaard, 2013). I rådgivning vil individet være av størst betydning, mens i et forskningsintervju er fenomenet i fokus. En ønsker tilgang til fenomenet gjennom personen og ikke bli kjent med personen i all sin kompleksitet (Englander, 2012). Imidlertid opplevde jeg at kommunikasjonstreningen fra rådgivningsstudiet var nyttig å ta med seg inn i intervjuene for å bevege samtalen framover, vise at jeg lyttet og at jeg forsto det som ble sagt. Eksempelvis gjennom aktiv lytting, hvor jeg brukte parafrasering, oppsummerte underveis og gjentok enkelte ord informanten sa (Kvalsund, 2006). Selv om ikke alle historier informantene fortalte var relevant for studien var det viktig for meg å vise at jeg lyttet og var til stede, slik at jeg respekterte det de fortalte uten å grave dypere i temaene.

3.5 Transkripsjon

Transkribering er et produkt av samhandling mellom opptaket og den som transkriberer, hvor det blir tatt valg om hva som bevares og hvordan det skal representeres. Transkriberingen er en representasjon av audiovisuelle data og all informasjon kan derfor ikke ivaretas i skriftlig form (Braun & Clarke, 2013). I denne sammenheng valgte jeg å transkribere på egenhånd, for å oppnå mest mulig innsikt i datamaterialet. Videre ønsket jeg å oppnå erfaring og kunnskap om prosessen. En slik gjennomgang av materialet åpnet opp for nye tanker og en større forståelse av materialet. Det satte i gang analyseprosessen, hvor jeg reflekterte over det som ble sagt og interaksjonen mellom meg som forsker og informantene (Ryen, 2002).

Det første intervjuet ble transkribert fortløpende, hvilket ga meg mulighet til å gjøre små endringer i intervjuguiden før de neste intervjuene. For de fire påfølgende intervjuene fikk jeg ikke denne muligheten på grunn av tidsbegrensninger. Imidlertid medførte den korte tiden mellom intervjuene at jeg likevel hadde bemerkninger og endringer i minnet til de neste intervjuene. For at jeg ikke skulle glemme tanker eller refleksjoner som hadde oppstått noterte jeg de ned før neste intervju. Jeg satte i gang transkriberingen med en gang jeg var ferdig med alle intervjuene, hvilket gjorde at jeg fortsatt husket min opplevelse av intervjuene.

I henhold til anonymisering av materialet ble transkripsjonene gjort om til bokmål, i tillegg til at navn og andre identifiserende kjennetegn ble fjernet (Thagaard, 2013).

Råtranskripsjonene ble skrevet ordrett, hvis man ser bort fra disse faktorene. For materialet som ble brukt i oppgaven ble det gjort noen få endringer for å skape bedre sammenheng og forståelse av sitatene. Dette kan også ses i sammenheng med etiske hensyn, hvor informantene ikke skal fremstilles som mindre intelligente på grunn av forskjell på muntlig og skriftlig stil.

3.6 Dataanalyse

For å analysere det transkriberte materialet har jeg valgt å benytte tematisk analyse. Dette fordi det er en fleksibel teknikk som kan benyttes innenfor de fleste typer kvalitative data og tilnærminger, samt for å besvare de fleste forskningsspørsmål (Braun, Clarke & Rance, 2015; Clarke, Braun & Hayfield, 2015). Det er en metode som baserer seg på identifisering, analysering og rapportering av gjentakende mønstre i datamaterialet. Metoden organiserer og beskriver datasettet på en detaljrik måte (Braun & Clarke, 2006). Jeg har forsøkt å benytte en induktiv tilnærming i analyseprosessen, hvor temaene som fremstår er basert på empirien. Imidlertid vil ikke en ren induktiv tilnærming være mulig, med tanke på at analysen vil formes av mine forkunnskaper som forsker (Clarke et al., 2015). Videre måtte jeg ta valget om jeg ønsket en rik beskrivelse av datasettet, eller gå i dybden på ett tema, hvor jeg valgte førstnevnte. Selv om noe dybde og kompleksitet kan gå tapt med en slik tilnærming oppnår jeg bredde og rike beskrivelser, hvilket lønner seg når det er begrenset med forskning på temaet (Braun & Clarke, 2006). Mine tolkninger og valg underveis i analyseprosessen vil dermed påvirke de funnene som presenteres (Bishop & Shepherd, 2011).

Braun og Clarke (2006) beskriver seks steg for en tematisk analyse: 1) bli kjent med datamaterialet, 2) koding, 3) søke etter tema, 4) revurdere temaene, 5) definere og navngi temaene og til slutt 6) produsere rapporten. For å bli kjent med datasettet (steg 1), transkriberte jeg intervjuene på egenhånd, samt lyttet til opptakene og leste gjennom transkripsjonene på nytt. Det medførte at jeg kunne notere ned mine ideer underveis og få en større forståelse av materialet. Koding av datamaterialet (steg 2), innebærer å oppdage og navngi relevante trekk, hvor man kan begynne å se mønstre (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte å kode manuelt, hvor jeg skrev notater til tekstene jeg analyserte. Som tidligere nevnt ønsket jeg en induktiv tilnærming, og valgte derfor å bruke setninger eller ord fra materialet som koder. Dette for at de skulle baseres på informantens beskrivelse og opplevelse. Deretter noterte jeg ned alle kodene, hvor jeg endte opp med 33 koder. Noen av kodene hadde sitater fra alle intervjuene, mens andre hadde kun sitat fra ett av intervjuene (Ryen, 2002).

I steg 3 gikk jeg derfor gjennom de ulike kodene for å vurdere om de var relevant i henhold til problemstilling og hovedtema for studien, hvor tre koder ble fjernet. Deretter

forsøkte jeg å sortere kodene inn i potensielle tema ved å se etter likhetstrekk. Til slutt sto jeg igjen med 12 kodegrupper, som jeg lagde en beskrivelse for. Deretter lagde jeg et tematisk kart for de ulike gruppene for å undersøke hvordan de var relatert til hverandre, hvor jeg til slutt kom fram til fire tema. Etter jeg hadde identifisert temaene gikk jeg i steg 4 tilbake til datasettet for å revurdere dem, hvor jeg undersøkte om det var nok data for å støtte de ulike temaene, eller om noen av temaene gikk under hverandre (Braun & Clarke, 2006). I denne prosessen kontrollerte jeg om temaene representerte datamaterialet og min problemstilling (Clarke et al., 2015). Deretter utarbeidet jeg klare definisjoner og navn for hvert tema i steg 5, hvor det igjen ble foretatt justeringer. De endelige funnene ble:

1. Åpenhet: «Du blir alltid møtt med et åpent sinn»
2. Likeverdighet: «Det er ingen som er verdt mer enn andre»
3. Trygghet: «Du har de i ryggen hele tiden»
4. Samhold: «Du er ikke usynlig»

Deretter så jeg gjennom datamaterialet på nytt for å se om noe passet innunder de ulike temaene, som jeg tidligere ikke hadde sett. Arbeidet med definisjonene og lese over materialet flere ganger gjorde meg mer forberedt til steg 6, analysedelen, hvor man forteller historien til analysen (Braun et al., 2015).

3.7 Forskerens rolle og forforståelse

I kvalitativ forskning bruker forskeren seg selv som instrument for å oppnå informasjon, ved å ha direkte kontakt med de som studeres (Thagaard, 2013). Det innebærer at jeg som forsker, deltakerne og relasjonen vi har sammen vil påvirke kvaliteten og det endelige resultatet (Dingwall, 1997; Finlay, 2002). Dingwall (1997) stiller seg derfor kritisk til intervju som metode. Med tanke på at deltakerne på forhånd fikk informasjon om hensikten med studien, kan det tenkes at de svarer ut fra sosial ønskelighet, hvor de søker bekræftelse og undersøker om det de sier er relevant. Eksempelvis når jeg ble ukonsentrert og ikke fulgte med sluttet deltakerne å fortelle, men hvis jeg stilte spørsmål og viste på kroppsspråket at jeg var interessert ble de mer engasjert. Interaksjonen kan dermed øke mulighetene for skjevhet, hvor resultatene ikke samsvarer med virkeligheten (Ryen, 2002). Underveis måtte jeg derfor vurdere og være kritisk til meg selv, hvor jeg reflekterte over hvordan egen erfaring påvirket, eller ikke påvirket de ulike stegene i forskningen. Denne prosessen kalles for refleksivitet (Berger, 2015; Dowling, 2004). Det vil være ulike aspekter av tidligere erfaringer, sosial bakgrunn, posisjon, personlige antakelser og atferd i intervjuet som påvirker datainnsamlingen og forskningen som helhet. En kan dermed ikke vite hvilke faktorer som hadde størst påvirkning, eller den eksakte påvirkningen de hadde. Likevel er det av betydning

å reflektere over slike faktorer, slik at jeg er bevisst valgene jeg tar og påvirkningen de kan ha (Bishop & Shepherd, 2011).

Med inspirasjon fra hermeneutisk fenomenologi vil jeg forsøke å se fenomenet slik informanten opplever det, samtidig som jeg forsøker å være bevisst hvordan egen forforståelse farger det jeg ser (Kafle, 2013). Hvilken posisjon forskeren har i forskningsprosessen vil ha betydning for den forståelsen og informasjonen en oppnår (Berger, 2015). I denne studien ser jeg på meg selv som en «outsider», eller en forsker som står på utsiden. Det kan være en fordel ved at deltakeren blir ekspert, hvor informantene forklarte meg om ulike verktøy de benyttet i undervisningen og hvordan undervisningen på skolen foregikk. Imidlertid skriver Berger (2015) at når forskeren står på utsiden kan det være en utfordring å oppnå nærhet og finne passende spørsmål. For å oppnå en større forståelse ønsket jeg derfor en form for kjennskap til det de fortalte (Berger, 2015).

Før jeg utførte intervjuene hadde jeg lest om UngInvest AIB, samt artikler om den styrkebaserte tilnærmingen og relasjoner. Med min bakgrunn i psykologi og rådgivningsvitenskap har jeg lært om temaet og betydningen av relasjoner, samspill og kommunikasjon, samt hvordan slike prosesser kan åpne opp for vekst (NTNU, u.å.). Min forforståelse av fenomenet er at jeg har et positivt syn på mulighetene som ligger i en styrkebasert tilnærming og positive relasjoner. I denne sammenheng vil det være nødvendig å stille seg åpen til det informantene sier, hvor jeg ikke farges av det jeg allerede har lært. Imidlertid kan min positive forforståelse ha påvirket spørsmålene jeg stilte og hva jeg så etter i intervjuene. På forhånd trodde jeg at tilnærmingen hadde utelukkende fokus på det positive og var derfor usikker om jeg kunne inkludere spørsmål om negative aspekter. Imidlertid ønsket jeg å forholde meg kritisk til egen forforståelse og inkluderte spørsmål om noe kunne gjøres annerledes og om elevene hadde eksempler på noe som var utfordrende med tilnærmingen. Ved å forholde meg kritisk endret min forforståelse seg underveis, hvor jeg oppdaget at tilnærmingen ikke ønsket utelukkende fokus på det positive, men en balanse mellom det positive og negative. Det viser betydningen av å teste ut sine antakelser og forholde seg kritisk til egen forforståelse.

3.8 Studiens kvalitet

Den kvalitative tilnærmingen har fått kritikk for at den gir få eller ingen holdepunkter for hva som utgjør forskning av god kvalitet (Ryen, 2002). Begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet blir ofte brukt, hvilket stammer fra kvantitative metoder og et positivistisk vitenskapssyn. Imidlertid vil det være en utfordring med universelle kriterier i kvalitativ forskning, ved at kvaliteten må vurderes ut fra kontekst og mål for forskningen. Forskerens

refleksivitet vil dermed være av betydning, slik at egen forutinntatthet ikke forveksles med funnene (Day, 2012; Stige, Malterud & Midtgarden, 2009). I denne sammenheng har jeg derfor valgt å benytte de kvalitative begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, hvor forskeren må argumentere for kvaliteten i forskningen (Thagaard, 1998).

3.8.1 Troverdighet

I kvantitativ forskning vil repliserbarhet og nøytralitet være relevant for kvaliteten av studien, hvor kvalitet er avhengig av om en annen forsker kan komme fram til samme resultater. For kvalitativ forskning vil ikke en slik tilnærming være av stor relevans, men heller om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I denne sammenheng vil troverdighet være et viktig begrep (Thagaard, 2013). Troverdighet innebærer at en redegjør for betydningen forskeren har i prosessen, hvor forskningssituasjonen og relasjoner til deltakerne beskrives. I motsetning til kvantitativ forskning hvor objektivitet er nødvendig, vil den kvalitative forskeren bruke seg selv og situasjonen for å oppnå så mye og detaljert informasjon som mulig (Thagaard, 1998). For å oppnå troverdighet i min studie har jeg derfor forsøkt å gjøre forskningsprosessen transparent, hvilket innebærer at jeg er ærlig om studiens utvikling. Eksempelvis ved å gi en detaljert beskrivelse av utfordringer underveis og endringer som har oppstått. I tillegg til hvordan dataene har blitt samlet inn, brukt og bearbeidet i prosessen. Videre har jeg forsøkt å gjøre mine tolkninger eksplisitt og hvordan de kan ha blitt påvirket. Det vil være viktig for at leseren skal kunne gjøre egne vurderinger av forskningen (Silverman, 2014; Tracy, 2010).

3.8.2 Bekreftbarhet

I likhet med kvantitativ forskning vil forskerens tolkninger og gyldigheten av resultatene være av betydning. Målet er at funnene gjenspeiler den virkeligheten som studeres (Silverman, 2014), hvilket i denne studien er elevenes opplevelse av en styrkebasert tilnærming. Dette kan undersøkes i form av bekreftbarhet, hvilket krever at jeg som forsker gjør rede for grunnlaget for mine tolkninger og hvordan jeg kom fram til undersøkelsens konklusjoner. Forskeren kan styrke bekreftbarheten ved å se på egen forskningsprosess med et kritisk blikk, hvor forskningen blir sett fra ulike perspektiver (Thagaard, 1998; Thagaard, 2013). Underveis har jeg derfor stilt spørsmål som: er det nok data til å støtte disse påstandene? Er det sammenheng mellom kontekst, utvalg og målet for studien? Dette for å stille meg kritisk til om forskningsprosessen og metoden oppleves som fornuftig, ut fra det jeg ønsker å oppnå med studien. Refleksivitet vil derfor være av betydning, hvor en er ærlig med seg selv, sin forskning og sine lesere (Tracy, 2010). I denne sammenheng må en være bevisst sin

forkunnskap og erfaringer med temaet, samt presentere sitt ståsted for leserne slik at de selv kan vurdere tolkningene (Thagaard, 1998; Thomas & Magilvy, 2011). Dette ble gjort rede for i kapittel 3.7. Videre kan en oppnå større bekreftbarhet ved at tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre. Jeg har derfor sett på tidligere forskning for å kvalitetssikre forskningsprosessen og resultatene jeg kom fram til. Videre forsøkte jeg å spørre deltakerne underveis om min forståelse av deres opplevelse var riktig (Thagaard, 1998; Thagaard, 2013).

3.8.3 Overførbarhet

Selv om kunnskap fra kvalitative studier ikke er i stand til generalisering, vil kunnskap kunne overføres og benyttes i andre kontekster. Det innebærer at studienes funn også kan være relevant for andre subjekter enn deltakerne i den gjeldende studien (Thomas & Magilvy, 2011; Tracy, 2010). Overførbarhet vil si når leserne opplever at egne erfaringer overlapper med forskningen de leser om. For å legge til rette for det har jeg forsøkt å gi detaljerte beskrivelser av prosessen og funnene (Tracy, 2010). Et mål for prosjektet vil være at ens tolkninger har relevans utover det enkelte prosjekt. Som forsker må en argumentere for de betingelsene som bidrar til at tolkningene kan ha betydning i andre situasjoner, hvilket vil bli gjort i kapittel 6. Imidlertid vil overførbarhet være avhengig av om leserne kjenner seg igjen i tolkningene og fenomenene som studeres. Det behøver ikke å være fenomener som leseren gjenkjenner fra egne erfaringer, men at de gjenkjenner tolkningene på et generelt plan. Eksempelvis at selv om dette prosjektet tar utgangspunkt i et utvalg fra en spesifikk skole, kan noen se fellestrekk til egne erfaringer i skolen eller relasjoner (Thagaard, 2013).

3.9 Forskningsetikk

Intervju involverer direkte kontakt med de som studeres, hvilket medfører tilgang til informasjon som kan knyttes til de som deltar i studien. For å forsikre meg om at jeg behandlet materialet redelig og nøyaktig har jeg tatt utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer. Studien ble meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (prosjektnr. 877428) (se vedlegg 3). En av utfordringene med kvalitativ forskning er varierende sosiale kontekster, hvilket innebærer at etiske retningslinjer ikke vil dekke enhver situasjon som kan oppstå (Silverman, 2011). For å bli en etisk ansvarlig forsker må en lære seg å vurdere istedenfor å universalisere ut fra retningslinjer (Brinkmann & Kvale, 2005; Tracy, 2010). I denne sammenheng har refleksivitet vært en viktig faktor, hvor det å reflektere over min egen rolle har gjort meg bevisst moralske utfordringer som kan oppstå i henhold til mine tolkninger og hvordan jeg representerer funnene mine (Bishop & Shepherd, 2011).

3.9.1 Informert og fritt samtykke

Informantene for studien skal få informasjon om hva studien omhandler, formål, hvem som har tilgang til opplysningene, hvordan informasjonen skal brukes, eventuelle følger av deltakelse, samt å ha rett til å trekke seg fra studien hvis ønskelig (NESH, 2016; Ryen, 2002). Videre må en forsikre informantene om at deltakelse er frivillig og at de forstår informasjonen som blir gitt (Silverman, 2014). Imidlertid vil en kvalitativ studie være fleksibel, hvilket medfører at det kan oppstå endringer underveis (Thagaard, 2013). Kravet om samtykke skal forsikre om at de som deltar i studien ikke opplever negative konsekvenser. Forskeren må derfor forplikte seg til å beskytte deltakerens integritet, frihet og medbestemmelse gjennom hele prosessen (Thagaard, 2013). I denne sammenheng utarbeidet jeg et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring som måtte underskrives før deltakelse i intervjuene (se vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet, behandling av opplysninger, samt rettigheter en har som deltaker i prosjektet. Eksempelvis muligheten til å trekke seg, eller få innsyn i dataene. Deltakerne fikk informasjonsskrivet tilsendt på forhånd og vi gikk gjennom de ulike punktene sammen på intervjudagen. Før vi begynte intervjuet spurte jeg om de hadde noen spørsmål og påpekte retten til å trekke seg. Etter jeg slo av båndopptakeren ga jeg på nytt en kort gjennomgang av informasjonsskrivet.

3.9.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet vektlegges i forskningen for å beskytte privatliv og identitet til de som deltar i studien (Ryen, 2002). Personopplysninger betegnes som opplysninger som kan knyttes direkte eller indirekte til en person (Thagaard, 2013). Ved deltakelse i et forskningsprosjekt har de krav på at informasjonen som deles skal behandles konfidensielt. Det innebærer at opplysningene anonymiseres når resultatene for prosjektet presenteres og at det stilles strenge krav til hvordan personopplysninger oppbevares og senere tilintetgjøres. Dette for å forhindre bruk og formidling av informasjon som kan skape konsekvenser for de som deltar (NESH, 2016).

For å forsikre anonymitet utviklet jeg pseudonymer for deltakerne under transkribering. Videre gjorde jeg transkripsjonene nøytrale i henhold til dialekt og fjernet opplysninger som kunne identifisere deltakeren. Imidlertid er skolen identifisert, ved at UngInvest AIB er en sentral del av studiens formål. Lydopptakene ble kryptert og passordbeskyttet, mens transkripsjonene ble skrevet ut og oppbevart forsvarlig og uten tilgang for uvedkommende. Hensyn til konfidensialitet vil videre ha betydning for lagring av materialet, hvor opplysningene i dette tilfellet blir slettet ved prosjektslutt.

4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere hovedfunnene jeg identifiserte gjennom den tematiske analysen av datamaterialet. Jeg kom fram til fire tema for å belyse problemstillingen:

«Hvordan beskriver ungdommer ved UngInvest AIB sine erfaringer med en styrkebasert tilnærming?». Temaene har fått navnene:

- 1) Åpenhet: «Du blir alltid møtt med et åpent sinn»
- 2) Likeverdighet: «Det er ingen som er mer verdt enn andre»
- 3) Trygghet: «Du har de i ryggen hele tiden»
- 4) Samhold: «Du er ikke usynlig»

Disse temaene er tenkt å gi innsikt i betydningen av en styrkebasert tilnærming i henhold til relasjonene som utvikles. Funnene har fokus på ulike kvaliteter i relasjonene og ser på hva som skaper de og betydningen de har for deltakerne. Imidlertid er det en viss sammenheng mellom temaene, ved at noen av kvalitetene bidrar til å skape de andre. Det er særlig temaene 2 og 3 som er nært knyttet til hverandre. Hensikten med å inkludere begge temaene er å vise hvordan den styrkebaserte tilnærmingen både kan bidra til at man blir trygg på seg selv og andre, men også hva som gjør at man verdsetter andre og seg selv.

Deltakerne har fått pseudonymene Hanne, Ingrid, Tobias, Rikke og Erik for å ivareta deres anonymitet. For å understreke deltakernes egne ord har jeg valgt å benytte kursiv både i løpende tekst og ved sitater. Dette for å fremheve det som ble sagt under intervjuene.

4.1 Åpenhet: «Du blir alltid møtt med et åpent sinn»

Dette temaet handler om at elevene beskrev at de blir møtt med åpenhet av både lærere og medelever. Elevene og lærerne er mer åpne enn de har opplevd i *vanlig skole*. Åpenheten de beskrev er både knyttet til hvordan de møter hverandre og hva de deler med lærere og elever. De har ikke behov for å pakke inn ting og de fortalte at de får den hjelpen de trenger hvis de er åpne. Deltakerne fortalte at de setter pris på at de kan være seg selv, hvor både elever og lærere viser hensyn til hverandre. Det er et miljø hvor de forstår hverandre, hvor måten man blir møtt på smitter over på hvordan man møter andre.

Rikke beskrev at alle var mer åpne i form av at hun ble *tatt godt imot*. På *vanlig skole* måtte hun prøve *hardt* for å få seg venner, fordi de ikke var *interessert* i å ta imot nye og alle hadde sine *egne venner*. I denne sammenhengen ser man åpenheten i form av hvordan de blir tatt imot av de andre. Tobias uttrykte imidlertid at det kan være en utfordring å tilpasse seg noe som ikke er *vanlig skole*, men på grunn av at det er *åpent* og at man får *lov til å være seg selv* blir de *raskt inkludert*. Hanne beskrev det slik:

Så det kan jo være litt vanskelig her også. For det kommer nye folk hele tiden og du vet aldri hva folk sliter med her fordi det er så mye forskjellig. Men du blir alltid møtt med et åpent sinn, uansett hva du har eller hva du er. (Hanne)

I dette sitatet beskrev Hanne åpenheten med at man blir møtt med et *åpent sinn*. Hun fortalte at uansett hvordan du er som person blir du tatt godt imot av de andre. Dette ser man også igjen i Tobias sin beskrivelse av at man får lov til å være seg selv og blir inkludert av de andre. En slik tilnærming skaper også en åpenhet rundt *utfordringene* de har. Rikke fortalte at elevene *stoler på hverandre* og kan være *ærlige*. Deltakerne uttrykte at de *respekterer* hva de andre sier og at de snakker *ordentlig* med hverandre, selv om det kan være ulikt hvor mye de ønsker å dele. Erik beskrev det slik:

Jeg er jo åpen, men det er litt forskjell hvor åpne folk er. Men du kan si hva du har da, så tar folk hensyn, også sier kanskje den andre personen at 'jeg har det'. Vi deler mye vansker, så vi vet mye om hverandre. Vi ble veldig fort og godt kjent. (Erik)

Denne åpenheten gjelder også for lærerne, hvor deltakerne fortalte at man kan snakke med de om det meste. I likhet med elevene uttrykker de seg *ordentlig* og *setter ord* på det de tenker, istedenfor å bare *bli ferdig med det*. Det tolker jeg som at de tar seg tid til å snakke ut om ting. Deltakerne uttrykte at lærerne er interesserte i elevene og hvordan det går med dem. Erik fortalte at de stiller elevene spørsmål som: «*er det noe vi kan hjelpe deg med? Skal vi ta en liten prat?*». Flere av deltakerne beskrev det som *viktig* at lærerne påpeker at de har tid til å snakke med elevene. Noen tar det som en *selvfølge*, mens andre *tenker ikke over* at de kan oppsøke lærerne for en prat. Deltakerne beskrev lærerne som *tilgjengelige* og hvis de har et problem kan de gå til dem for å snakke om det:

Man har veldig mye tillit til de voksne som jobber her og for at man skal ha en sterk relasjon, og ikke minst at en lærer skal kunne hjelpe deg og se det helhetlige bilde av deg, så må man jo være åpne med hverandre. Det er vel en relasjon som er bygd opp av mye åpenhet, ærlighet og respekt. (Ingrid)

Ingrid fortalte i dette sitatet at de ikke har *behov for å pakke inn ting*, fordi hvis de setter *fingeren* på det som er vanskelig får de en *hjelpende hånd*. Deltakerne fortalte at lærerne er flinke til å forstå hva de trenger hjelp til. Imidlertid uttrykte de at lærerne og ungdommene samarbeider om å ta hensyn til hverandre. De har respekt for hverandre, og som Erik fortalte «*lærerne skaper et miljø hvor elevene forstår hverandre*». Eksempelet han brukte er at hvis noen blir fort sur har de lært at de skal ta *hensyn* til det. Det er sånn den personen er. Dette var noe han hadde merket selv, at de rundt ser hvordan han er og tar hensyn til det. Deltakerne beskrev det som at måten de blir møtt på *smitter* over på hvordan de behandler andre. Tobias

fortalte at «*hvis du blir møtt med åpenhet er det veldig stor sjanse for at du gir det tilbake igjen*». Rikke beskrev at miljøet har betydning for hvordan hun møter andre:

Nå har jeg møtt folk som er snille og som tar meg godt imot, da har jeg også lyst til å ta godt imot andre. Hvis man blir mobba blir man på en måte en mobber selv. Det skjer ofte vil jeg si, men her er det ikke sånt miljø hvor man mobber hverandre så man er snill mot andre hvis man blir tatt godt imot. (Rikke)

Videre fortalte flere av deltakerne at bakgrunnen til elevene har betydning for hvordan de møter hverandre. På *vanlige* skoler er det gjerne noen man ser opp til, hvor det er de *populære* og de som vil *være som dem*. De fortalte at ved UngInvest AIB er alle *forskjellige* og det er noe som *hjelper* dem, ved at de føler seg *fri til å være seg selv*. Det er *frihet* til å snakke og være åpne. Dette er noe de satt pris på, at elevene er seg selv og ikke *later* som de er noen andre. De fortalte at det er *enklere å akseptere* hvordan en selv er, ved at andre også har *problemer*. Det skaper også en større *forståelse* for hverandre. Rikke fortalte at *ulik bakgrunn* er noe som fører dem sammen. Det hjelper de til å forstå at «*jeg er sånn og du er sånn*».

Jeg tror det er det at de har vært litt i samme situasjon, fordi selv om folk sliter med forskjellige ting så har man jo vært i litt like situasjoner. Jeg tror de fleste her har følt på det å ikke passe inn helt og det å ikke bli satt av tid til. Så jeg tror det er mye av grunnen til at mange faktisk er så hyggelig og sånne ting, og det at de setter av tid. I tillegg til at lærerne viser at de gjør det og elevene vil jo også fortsette å bygge på det da. (Hanne)

I dette sitatet fortalte Hanne om hvorfor hun tror elevene møter hverandre med forståelse. Hun fortalte at det var av betydning at de hadde felles erfaringer, men også at de ville bygge videre på hvordan lærerne behandler elevene.

Flere av deltakerne sa at det var av stor betydning at de får lov til å være seg selv i relasjonene med både lærerne og elevene. De beskrev at elevene har ulike ting de *sliter* med og de som er ved UngInvest AIB har en *grunn* til å gå der. Ingrid fortalte at på mange skoler skal man fokusere mest på skole og ikke hvordan man har det *inni* seg, eller hvordan man har det hjemme. Hun beskrev det som at det ikke har vært *plass til hele deg*. Deltakerne fortalte at de trives ved UngInvest AIB fordi de får hjelpen de trenger. Videre har det mye å si for relasjonene at alle er *forståelsesfulle* og ikke *dømmer* hverandre. Hanne uttrykte at på grunn av at folk bryr seg og er åpne er det mange man kan bli *ordentlig* venn med. Rikke fortalte at betydningen av at det var flere i *samme* situasjon førte til at hun *klarte* å få venner, hvilket skapte bedre selvtillit og at hun fokuserte mer på fag.

4.2 Likeverdighet: «Det er ingen som er mer verdt enn andre»

Dette temaet handler om at lærerne og elevene blir sett på som likeverdige. Deltakerne uttrykte at de ikke blir sett som elever, men *personer*. Elevene lærer mye om seg selv og andre, ved at de blir lært opp til å se etter andres og egne styrker og ressurser. Flere fortalte at det bidrar til at de verdsetter andre og seg selv. De fortalte at de opplever likestilling i relasjonene, ved at elevene har frihet til å bestemme selv og at de får muligheten til å bidra. Lærerne favoriserer ikke elevene, men tilpasser seg til hver enkelt og møter dem der de er.

Deltakerne fortalte at ved UngInvest AIB har de et begrep de kaller for *likeverdige læringskolleger*, hvor alle kan *ulike ting* og *bidrar* på forskjellige måter. Som Erik beskrev er det ingen som er *mindre verdt* enn andre. Det er fokus på hva elevene *kan* istedenfor hva de ikke kan. Hanne fortalte at hvis en elev sitter alene kan lærerne komme bort og spørre om de andre elevene kan snakke med personen og få den til å *føle seg mer hjemme*. Dette beskrev hun som at alle blir sett på som *likeverdige*, hvor elevene også kan bidra.

Det er ikke sånn at noen skal føle seg noe bedre og styre og sånn... Det er mer sånn at vi skal være likeverdige. Jeg føler at det skaper et positivt miljø og vi hjelper hverandre med forskjellige problemer vi har. (Rikke)

Rikke beskrev i dette sitatet at alle er like mye verdt, hvilket skaper et positivt miljø hvor alle kan hjelpe hverandre. De opplever *likestilling* ved at de blir sett som *personer* og som *den de er*. Tobias fortalte at man behøver ikke å være den *flinkeste* for å bidra, men man blir godtatt selv man ikke mestrer alt. Elevene får mulighet til å bidra med det de har. Han uttrykte at likestillingen skaper en *tilhørighet*, hvor man føler seg *godkjent som den man er*. Alle er en *viktig del* av miljøet og av elevene:

Lærerne her sitter ikke på lærerværelse når vi spiser lunsj, alle sammen sitter i samme kantine. Bare det er ganske god indikasjon på hva forskjellen her er. Lærere og elever, er ikke lærere og elever. Det er ingen som er verdt mer enn andre og lærerne blir en del av klassemiljøet. (Tobias)

Flere av deltakerne fortalte at lærerne er ikke *bare* lærere. Hanne fortalte at hun tidligere har opplevd lærere som *favoriserer*, og karakterene går mest ut på *hvem de liker best*. Hun opplevde derfor at hun har gått fra lærere som *kun* er lærere, til lærere som virkelig *ser deg og bryr seg*. De er ikke bare elever, men *personer*. Det tolker jeg som at de ser på hverandre som noe mer enn sine roller i skolen. Deltakerne beskrev at lærerne *tilpasser* seg fra person til person, hvor elevene har *ting de trenger hjelp til* og det tar de *hensyn* til. De fortalte at alle får lov til å lære på sine *premisser*. Noen ganger må lærerne presse elevene, men deltakerne fortalte at de ikke *presser for hardt* og viser *forståelse*. Deltakerne beskrev at alle gjør så godt

de kan, og det er lov å gjøre *feil*. Lærerne tilpasser seg etter hva elevene klarer og hva de er flinke til. Ingrid beskrev det som at de *møter deg der du er* og forsøker å hjelpe deg. Rikke uttrykte at det gir en opplevelse av *frihet*, hvor de kan velge mer selv hva de vil gjøre.

Friheten ga større motivasjon, ved at hun ikke opplevde *stress* og *press*. Det hjalp henne til å fokusere på fag, samtidig som hun fikk den *fritiden* hun trengte. Ingrid beskrev det slik:

Men her så vil ikke folk at det skal bli for mye for deg, de vil hele tiden at... Målet er det man kan klare ikke sant. Man skal ikke presse seg og sette alt for høye mål. Nei altså, jeg tror at hadde ikke de voksne vært som de er her så ville jeg vel aldri sett at jeg kunne fullføre videregående i det hele tatt. (Ingrid)

Imidlertid beskrev Hanne at *friheten* hun opplever, samt at hun trives så godt, gjør at *overgangen* til vanlig skole virker *skremmende*. Hun fortalte at hun var *redd* for at det blir for *uvant* og at hun skal *slite* på grunn av det. Videre uttrykte hun at for å komme gjennom det må hun fokusere på styrkene og det hun har lært. Deltakerne fortalte at de lærer å se egne og andre sine styrker og ressurser. De uttrykte at de gjennom *styrkekort* forteller sine medelever hva de har vært flinke til og gir hverandre styrker. Ingrid fortalte at det gjør at man får vite hva andre ser i deg, hvor man ser seg selv fra *andres øyne*. Flere fortalte at de sier til hverandre hva de har gjort bra, istedenfor at de alltid skal høre hva de må gjøre bedre. De forsøker å få fram det *positive* og ikke bare det *negative*. Videre nevnte flere av deltakerne at de i fellesskap benytter et *styrkehjul*, hvor de hver uke får en styrke hele skolen skal fokusere på og at de sammen ser på hvordan de klarte det.

Tilnærmingen gjør at elevene lærer mye om seg selv og folk rundt seg. De fortalte at det er mye fokus på *sosial intelligens* og *sosiale egenskaper*. Noen av deltakerne trakk fram at det har hatt betydning for relasjoner utenfor skolen. Erik fortalte at de lærer hvordan de skal *møte andre* og får *innsikt* i hvordan man skal *behandle* andre på den *beste måten*. Videre har han fått innsikt i hvordan han skal ta hensyn til folk og legge merke til hvordan folk har det. Hanne fortalte at hun har lært å snakke *ordentlig* gjennom ting og løse det på den *riktige* måten. Eksempelet hun brukte var å sette mer pris på hva andre gjør, ved å vise at hun er *takknemlig*, at *de er verdt noe* og at de ikke blir *tatt for gitt*:

Fordi det er jo ofte en tenker at nå er du flink til det, men istedenfor å bare tenke det så er det fint å liksom si det da. Når du gjør det over tid blir du flinkere på det og selv om du ikke tenker på det akkurat da så er det mye det hjelper på (Hanne).

Hanne fortalte at det å få positive tilbakemeldinger kan føre til at en *føler seg sett*. Deltakerne fortalte at når de blir møtt på en god måte gjør det noe med dagene. Noen uttrykte at måten de blir møtt på gjør dem til en mer *positiv person*. De fortalte at det bidrar til *sterke relasjoner* at

de ser deg og viser at du er *verdt noe*. Ingrid beskrev det som at «det er et lys inni meg når jeg går her». Hun fortalte at hun får lyst til å *gi noe mer til andre*, hvor hun burde være hyggelig mot folk og *gjøre noe bra for dem*. Rikke sa at hun setter pris på å være rundt *positive* mennesker, ved at de ikke gir *negativ energi* i livet som hun hadde opplevd tidligere. Ved UngInvest AIB opplever hun *positive tilbakemeldinger*, og ikke kritikk som fører til dårlig *selvtillit*. Hun føler seg *viktig* og *verdsetter seg selv*.

4.3 Trygghet: «Du har de i ryggen hele tiden»

Dette temaet handler om at deltakerne opplever miljøet som trygt og at lærerne og elevene har omsorg for hverandre. Lærerne tar vare på elevene, men elevene finner også en trygghet i hverandre. Deltakerne fortalte at de lærer å bli trygg på seg selv og miljøet rundt.

Ved spørsmål om hvilken betydning relasjonene til de voksne har, svarte flere av elevene *tryggheten*. Lærerne er der for den enkelte hvis de trenger noe. Deltakerne fortalte at i *vanlig* skole er det flere elever og det kan være vanskelig å holde styr på alle, ved at de har andre *ansvarsområder* og en *fast timeplan*. De fortalte at det er mer *fritt* ved UngInvest AIB. Lærerne har mulighet til å *sette av tid* til den enkelte og setter seg inn i deres *situasjon*. De opplever en trygghet ved at fokuset er på elevene og ikke bare det faglige. Hanne fortalte at lærerne forsøker å forstå elevene, bry seg og *viser det*:

Så på slutten av dagen når vi sitter i klasserommet er det ofte snakk om hva man vil videre, drømmer og det man ser fram til som er i fokus. Da er det mange som «backer» deg og støtter det du velger, uansett om det er positivt eller negativt. Hvis du sier at du aner ikke hva du vil og er dritstressa så er det sånn: «Det skjønner vi. Du trenger ikke å finne ut hele livet ditt nå». Det er veldig beroligende at de bruker tiden sin og setter seg virkelig i din situasjon. (Hanne)

Flere av deltakerne fortalte at det har stor betydning at lærerne setter av tid og viser at elevene faktisk betyr noe. De sa at det er noe de trenger, fordi det er ikke så mange som går rundt med *høy selvtillit*. Hanne fortalte at lærerne sier ikke at «*du er best*» for å få opp selvtilliten. De gjør den enkelte *trygg på seg selv*, istedenfor å si at de er *bedre* enn andre. Lærerne viser at elevene er *bra nok* som de er, og det er alle andre også:

Det er ingen problem med de voksne her, dette er det beste jeg har vært... Man føler seg veldig trygg, man får lov til å være den man er. Det at andre ser hva som er positivt med deg istedenfor det du kunne ha gjort bedre. (Tobias)

Ved spørsmål om hva som gjør elevene trygge på seg selv, svarer flere av deltakerne arbeidet med styrkene og sette ord på dem. Erik fortalte at de får lov til å prøve ut ulike ting, slik at de kan *bygge opp sine styrker*. De ser hva den enkelte trenger hjelp til, slik at han kan jobbe med

sine styrker, mens personen ved siden av jobber med sine. Erik fortalte at alle har *sine ting* og det at han ikke er den *eneste* som *sliter* skaper en *trygghet*. Han sa at det å være *trygg* også er en *styrke*.

Poenget her er egentlig å få andre ut til andre skoler og ut i jobb og sånn, ut i det vanlige livet. Så først må de føle seg trygg da. Trygge med livet sitt og trygg med andre folk og sånn. Det føler jeg at har hjulpet meg mye. (Rikke)

I dette sitatet fortalte Rikke at man må bli trygg på seg selv og menneskene rundt for å kunne bevege seg mot ordinær skole og jobb. I tråd med Erik sin beskrivelse kan dermed trygghet bli sett som en *styrke*. Erik fortalte at de har blitt *lært opp* til at de er trygge og at de kan ha det hyggelig sammen. Deltakerne fortalte at de føler seg trygge, for på den tiden de har vært der har de hverken sett mobbing eller utestenging. Hvis det skjer noe vet de at lærerne kommer med en gang. De fortalte at lærerne *tar vare* på elevene, fra de som klarer seg *bra* til de som trenger *mye* hjelp. Ingrid sa at «*de lar deg aldri falle ned der du mister alt håp, de holder på optimismen. De har tro på at ting ordner seg, men at det uløselige bare tar litt lengre tid*». Hun beskrev at lærerne er tett rundt elevene og *kjemper* for dem. Tobias sa at lærerne tar godt vare på elevene, hvor de legger til rette for de med vansker og tar raskt tak i ting hvis noen ikke har det bra.

Den viljen som folk har her, det er litt som den viljen du har for at barnet ditt skal begynne å gå. Du gir aldri opp, selv om babyen din faller og skriker så er det ikke «du har prøvd hundre ganger nå får du ikke mer». Folk vil at du skal stå, de vil at du skal gå og de heier så veldig på deg. Du har de i ryggen hele tiden. (Ingrid)

Ingrid fortalte i dette sitatet at lærerne står på for den enkelte. I tillegg satte deltakerne pris på at lærerne ikke gjør alt, elevene bidrar også. Erik fortalte at elevene legger merke til når de andre elevene ikke har det bra, hvor de tar en prat eller sier ifra til lærerne. Han beskrev det som at elevene *tar vare på hverandre*. Noen fortalte at det er betryggende at medelevene sier ifra hvis det er noe man ikke ser selv, for eksempel at man blir behandlet dårlig av andre. Videre er det flere av elevene som finner *trygghet i hverandre*. Hanne fortalte at hun fant trygghet i en av de andre elevene. Hun sa at hun satt pris på at lærerne førte de sammen, istedenfor å splitte de fra hverandre for å bli kjent med andre elever. Det gjorde at de sammen kunne bli kjent med flere og finne en *trygghet i hverandre*. Imidlertid påpekte hun at det ikke er alle som føler at de har noen de kan vende seg til. Derfor så hun det som viktig å vise at en er der for dem, selv om man ikke kjenner hverandre så godt.

Når jeg ikke syntes det var så lett å snakke med andre, så var det alltid godt å høre at de faktisk satte av tid til meg. Selv om jeg ikke brukte det, men det å høre at de faktisk er

der hvis du trenger det... Det er veldig betryggende. De prøver jo å være der for deg så mye som mulig. (Hanne)

Jeg legger veldig fort merke til hvis noen ikke har det bra, så da tar jeg en liten prat. Så hender det at jeg spør «er det greit at jeg sier ifra til læreren?», vanligvis synes de det er greit, hvis de ikke synes det er greit så tar jeg personlig en liten prat med dem. Hvis man ikke vil si ifra til de godt voksne så tar vi unge litt vare på hverandre da. Det er litt koselig synes jeg. (Erik)

De fortalte at relasjonene til lærerne og elevene har ganske stor betydning, ved at de gir denne tryggheten. Erik fortalte at det *varmer hjertet* å se at andre blir tatt vare på. Hvis noen går alene kommer det noen bort med en gang. Det er dermed av betydning for elevene å se at de andre elevene også har det bra. Elevene hjelper hverandre og vil at de andre skal få til *sitt beste*, hvilket de fortalte hadde betydning for *samholdet*. Rikke fortalte at UngInvest AIB ble som hennes *andre hjem*, fordi hun følte seg så komfortabel og trygg. Det gjorde at hun begynte å komme oftere på skolen og etter hvert hver dag. Imidlertid er det noen av elevene som nevner at relasjonene var av større betydning da de var *ynge* og at andre trenger det *mer* enn dem, men at det likevel er godt å vite at *de alltid har noen der*.

4.4 Samhold: «Du er ikke usynlig»

Dette temaet handler om at deltakerne opplever samhold med både elever og lærere. Det er ikke bare fokus på det faglige, men de tar seg tid til det sosiale. De opplever at de er del av et *fellesskap*. Deltakerne fortalte at alle blir inkludert og de vender ikke ryggen til hverandre. De beskrev det som at ingen er *usynlige*.

Erik fortalte at det er hyggelig å komme på skolen fordi de blir *møtt* med *smil*, *klemmer* og *åpne armer*. Deltakerne beskrev at de setter pris på de *små tingene* og at det er noe alle lærere burde sette av tid til. For eksempel å ta seg tid til å *hilse ordentlig* på hver elev før de går inn i klasserommet. Videre fortalte de at det er *god kommunikasjon* mellom lærerne og elevene, i tillegg til et *godt samarbeid*. Lærerne kommer bort hvis elevene har en dårlig dag, hvor de snakker med den enkelte og tilrettelegger for den. Erik sa at hvis noen har vært borte påpeker lærerne at det er hyggelig når de kommer på skolen igjen, istedenfor å si at *de må skjerpe seg*. Flere av deltakerne fortalte at det gir *motivasjon* til å komme tilbake. Dette er noen av faktorene deltakerne uttrykte at bidrar til at de ser på lærerne som *venner*.

Det var en lærer som kom bort til meg og sa «Vet du hva, Ingrid? Jeg blir så glad hver gang jeg ser deg», og det var sånn... Da var det bare som om alle veggene inni meg bare falt ned. Jeg følte meg virkelig sett på en måte da, fra den dagen. Det var bare at akkurat

den setningen, den åpna helt for at bare... Ja, at jeg skulle tillate meg selv å kunne ha det fint med andre og se selv at jeg faktisk var en bra person. (Ingrid)

Ingrid beskrev at hun var sjenert og *veldig inni seg selv* når hun begynte ved UngInvest AIB, men måten hun ble møtt av læreren hadde betydning for at hun selv kunne åpne seg for andre. I tillegg til at deltakerne ser på lærerne som venner, fortalte de at lærerne også legger til rette for at de skal få seg andre venner. De beskrev det som at de tar *ansvar* for vennskap. Flere av deltakerne påpekte at i lunsjen sitter både lærere og elever sammen i fellesskap. Ingrid fortalte at hvis ikke lærerne hadde vært der tror hun mange hadde sittet alene. Hun forklarte det ved at de føler et ekstra «*push*» for å inkludere andre ved bordet når lærerne sitter der. Videre holder lærerne samtalen i gang og det gjør at det alltid blir en *hyggelig* lunsj. Lærerne vil at elevene skal *ha det bra sammen*.

Hvis det er noen elever som føler seg utenfor så kommer de bort selv, eller så faktisk... En lærer spurte meg om jeg kunne ta med en jente ned til kantina for å spise, sitte sammen og sånn, og jeg gjorde det og vi ble faktisk venninner. Så de prøver å få alle elever sammen, som jeg synes er veldig bra. (Rikke)

I dette sitatet fortalte Rikke at lærerne bidrar til at elevene inkluderer hverandre. Tobias fortalte at han tror det gode miljøet er på grunn av *holdningene* til lærerne og UngInvest AIB, ved at de smitter over på elevene. Han beskrev det slik:

Alle som jobber her har et syn på mennesker som er kjempebra. Du kan lære noen opp i et fag, men du kan ikke forandre holdningene like lett. Det er det som er så bra her, de har tatt inn folk som først og fremst har gode holdninger. (Tobias)

Imidlertid fortalte flere av elevene at det også kan være utfordringer med det sosiale, selv om de får god hjelp fra lærerne. Flere uttrykte at det kan være utfordrende i begynnelsen, fordi det er *kontinuerlig inntak* og de vet ikke hvor de skal *trå*. Alle har *sine ting* og en *grunn* til å gå der. Videre kan det være en utfordring at det er usikkert hvem som kommer på skolen. På grunn av at det ikke er *fraværsgrense* opplever elevene en *stor frihet*, men det gjør også at de aldri vet hvem som er der. Hanne fortalte at hun kunne bli *dårlig* av tanken og *føle seg syk* slik at hun ble hjemme, men egentlig var det *usikkerheten* rundt hvem som var på skolen. Hun forklarte det ved at på vanlig skole *måtte* de komme og da var det alltid noen der. Imidlertid påpekte Tobias at han kunne gått hvor som helst på bygget og de ville tatt han imot like mye som om han hadde vært en *annen elev*. Flere av deltakerne uttrykte at de alltid har noen å spise lunsj med og folk er åpne for å bli kjent. Ingrid sa at elevene har en *positiv holdning* mot hverandre. Det er ingen som er *usynlige*, men de *ser* hverandre hele tiden. Hanne fortalte at det er grupperinger mellom elevene, men det er fokus på at de *ikke skal vende ryggen til*

hverandre. De fortalte at det ikke er alle som kommer overens og elevene behøver ikke å være sammen hele tiden, men man skal ikke behandle de på en *annen* måte.

Etter jeg begynte her så er jeg mer komfortabel fordi folk ser deg og viser at du faktisk er der, du er ikke usynlig midt i en klasse. Du er ikke bare en elev. (Hanne)

Folk snakker ofte til sine egne venner, men hvis man blir med i en samtale så er det ikke «nei nå er han er, nå kan ikke vi snakke sammen lenger, eller nå må vi gå til et annet sted». Det er veldig inkluderende og ofte har jeg opplevd at folk jeg ikke har snakket med før kommer og sier hei til meg og snakker med meg, og det har jeg aldri opplevd før. En veldig god følelse. Føler at man blir inkludert og at man blir sett. (Tobias)

Som jeg tolker det ser det ut til å ha stor betydning for deltakerne om de blir inkludert av de andre elevene. Rikke uttrykte at de som *klarer* å fullføre skolen uten venner er *heldige*. Hun fortalte at da hun ikke ble tatt godt imot på tidligere skoler ville hun ikke møte opp og *skulket* istedenfor. Ingrid fortalte at hadde det ikke vært for den *sosiale bobla* hadde hun ikke fått til skolen. Hun beskrev det som et *magisk sted*, fordi hun på grunn av de hyggelige menneskene fikk tilbake mestingsfølelsen og forbedret karakterene sine i alle fagene.

Ingrid sa at det er ikke den *firkanta sosiale sammenhengen* som det ofte er i vanlige klasserom. De fortalte at de kan sitte og snakke sammen mens de gjør oppgaver, og lærerne bidrar til at undervisningen blir mer morsom. Det er ikke bare skole, de er der for å lære mer enn det faglige. De satte pris på at de hele tiden er i en sosial setting, og får øvd på *sosiale ferdigheter* hver dag. Deltakerne fortalte at det skaper en bedre hverdag, hvor de får kommunisere med andre og gjøre det de har lyst til. Det fører til at de får lyst til å gå på skolen. Hanne beskrev det slik:

Ja, det er jo sånn når vi står og jobber og sånn, så står vi og ler og tulle og... står og snakker, ikke bare står med hver vår ting og er helt stille. De lager alltid noe humoristisk ut av ting. De gjør en situasjon som ikke alltid er så morsom da, så klarer de å se det positive i det og få litt humor inni det... Det får deg til å se det på en litt annen måte og se de positive sidene av situasjonen. (Hanne)

I dette sitatet beskrev Hanne at de tar seg tid til å snakke og tulle i klasserommet, og det at lærerne ser det positive i situasjoner bidrar til at hun også ser situasjonen på en *annen* måte. Miljøet gjør at de blir glad i hverandre og møter folk på en *annen* måte. De uttrykte at de har lyst til å *ha det hyggelig* og *lyst til å være hyggelig*. Tobias beskrev det som at de kan være venner uten å ha *samme* interesser, fordi de rundt *bryr seg* og *viser interesse*. Han fortalte at han har pleid å ha *få venner, men gode venner*. Ved UngInvest AIB har han *mange og gode venner*.

4.5 Funnene oppsummert

Jeg har gjennom de fire temaene *åpenhet*, *likeverdighet*, *trygghet* og *samhold* ønsket å formidle erfaringer med den styrkebaserte tilnærmingen og dens betydning for relasjoner ut fra hva deltakerne har fortalt. I denne sammenheng har jeg også vektlagt hva elevene beskrev som forskjeller fra vanlig skole. Temaene inkluderer dermed både hva som skaper de ulike kvalitetene, men også hva som tidligere har gjort at de ikke har vært tilstede. For temaet åpenhet er fokuset på at de blir møtt med åpenhet og at de kan snakke åpent med både lærere og medelever. Det indikerer at de kan være seg selv og at det er et miljø hvor de forstår hverandre. Likeverdighet indikerer at ingen er mindre eller mer verdt i relasjonene. Tilnærmingen bidrar til at de verdsetter seg selv og andre. Opplevelsen av trygghet har blitt beskrevet som at elevene blir trygge på seg selv og miljøet rundt. Her blir omsorg fra elever og lærere løftet fram som viktig. Til slutt omhandler temaet samhold deltakernes opplevelse av å være del av et fellesskap, hvor alle blir inkludert og ingen holdt utenfor.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte de funnene jeg kom fram til. Med utgangspunkt i problemstillingen og de forskningsspørsmålene jeg ønsket å finne svar på har jeg valgt å diskutere to hovedtemaer: (1) utvikling av positive relasjoner, og (2) den styrkebaserte tilnærmingen sin betydning for elevene. De funnene jeg kom fram til vil diskuteres på tvers av temaene. For tema nr. 1 vil jeg se på hva som blir satt pris på i en relasjon, hvor deltakerne blant annet nevner å bli sett som en person og bli møtt der man er. I denne sammenheng vil jeg gå mer konkret inn på positive relasjoner. I tema nr. 2 vil det være fokus på hvilken betydning den styrkebaserte tilnærmingen har for miljøet som utvikles. Det vil diskuteres hva de lærer og hvordan de blir møtt av lærere og elever. Deretter vil jeg se på elevenes erfaringer med en tilpasset og fleksibel opplæring. Til slutt vil jeg diskutere hvilken betydning det har for elevene å se seg selv gjennom andre sine øyne.

5.1 Utvikling av positive relasjoner

Med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk ønsker jeg å gå inn på hva som bidrar til utvikling av positive relasjoner. Først vil jeg gå inn på hvordan deltakerne beskrev at de satte pris på å bli sett som en person, hvor den enkelte blir sett og verdsatt. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvordan deltakerne beskrev at lærere og elever tilpasser seg den enkelte, hvor de møter den andre der han/hun er.

5.1.1 Å bli sett som en person

Relasjoner av høy kvalitet er preget av forståelse, tillit, respekt, omsorg, støtte, trygghet og involvering (Noble & McGrath, 2012). Det kan ses i sammenheng med UngInvest AIB sine kjerneverdier, hvor de i fellesskap arbeider med trivsel, tillitt, troverdighet, tilhørighet og tilgjengelighet. Fokuset er på å gjøre elevene bevisst sine positive erfaringer med verdiene og hva de må gjøre for å oppleve mer av dem (Sjong & Tanggaard, 2013). Ved å aktivt arbeide med slike verdier kan det åpne opp for utvikling av positive relasjoner. Deltakerne blir møtt med at de lærer av sine feil og oppmuntres til å ta i bruk sine styrker. I tråd med Brion-Meisels og kolleger (2018) fortalte de at det bidrar til sterke relasjoner når lærerne og elevene respekterer hverandre, viser forståelse og ikke dømmer. Videre beskrev ungdommene at de ikke blir generalisert, men at hver enkelt blir sett og verdsatt.

Det kan ses i sammenheng med Martin Buber sine forholdspar, hvor de ser hverandre som et Du. Deltakerne fortalte at de blir sett som personer og ikke elever, som i denne sammenheng blir et Det. De blir sett som noe mer enn sin rolle som elev. I likhet med sosialkonstruksjonismen mente Buber at språket er skapende. Ved at de beskriver hverandre

som noe mer enn lærere og elever kan det åpne opp for nærvær, hvor de er mer enn sine egenskaper. Det åpner opp for en relasjon med hverandre (Buber, 1964; Buber, 2003). Eksempler på det er at de ser hverandre som like mye verdt og blir akseptert for den de er. Alle får muligheten til å bidra, og de hjelper hverandre. Det viser at måten de beskriver seg selv og andre, kan ha en påvirkning på hvordan de handler og ser omgivelsene (Buber, 2003; Gergen, 1985; Hauger et al., 2008).

Måten de blir møtt på beskrev de at gjorde dem til en positiv person, hvor de i større grad verdsetter seg selv og andre. De opplever at de blir sett og de rundt bryr seg. Ifølge Buber vil en slik relasjon være preget av gjensidighet og åpenhet, hvor de påvirker hverandre. Det kan åpne opp for en dialog, hvor en bekrefter og aksepterer den andre (Buber & Friedman, 1998). I tråd med Buber beskrev deltakerne at de opplevde åpenhet ved at elevene respekterer hva de andre sier, og at de snakker ordentlig ut med hverandre. De tar hensyn til hva den andre sier og tar det til seg, istedenfor at de kun forsøker å få fram sitt budskap. Det blir dermed en dialog og ikke en monolog (Buber, 1964; Kvalsund & Allgood, 2008). De tar hensyn til hverandre og tar den andres behov i betraktning. De får lov til å være seg selv.

5.1.2 Møte den andre der den er

Deltakerne fortalte at lærerne tilpasser seg fra person til person, og elevene får bidra med det de kan. Betydningen av at lærerne og elevene tilpasser seg til den enkelte kan ses i sammenheng med Kvalsunds (1998) relasjonsdimensjoner, hvor relasjoner kan bestå av avhengighet, uavhengighet og gjensidighet. Kvalsund og Allgood (2008) skriver at i en moden relasjon kan alle stadiene være tilstede, ved at relasjoner er i stadig endring. Det vil derfor være ulikt hva den enkelte har behov for i en relasjon.

Relasjonen mellom elev og lærer er gjerne preget av avhengighet, hvor eleven har behov for kunnskap og hjelp fra læreren. I en slik sammenheng vil eleven være opptatt av hva en får ut av relasjonen, og læreren kan dermed bli sett som et Det (Buber, 1964). En slik relasjon vil være asymmetrisk, men hvis det er enighet rundt relasjonen vil den være positiv. Deltakerne uttrykte at de kan snakke åpent om sine problemer med lærerne og at de er tilgjengelige. Hvis de forteller hva som er vanskelig får de den hjelpen de trenger, hvilket indikerer at det er enighet rundt avhengigheten. Deltakerne fortalte at lærerne tar vare på elevene, fra de som trenger mye hjelp til de som klarer seg på egenhånd. Imidlertid beskrev deltakerne at medelever også tar vare på hverandre, hvor de finner trygghet i hverandre. Det indikerer at de også kan oppleve en form for avhengighet av hverandre. Deltakerne opplevde det som betryggende at elevene og lærerne er der hvis de trenger det.

I ungdomstiden ønsker en gjerne å bli mer selvstendig, hvilket skaper behov for uavhengighet (Fikse, 2015). Enkelte har behov for større frihet, hvor de kan bestemme selv og tilpasse dagen ut fra egne behov. Uavhengigheten kan også ses i sammenheng med at deltakerne får lov til å være seg selv, hvor de kan ha selvstendige følelser og tanker (Kvalsund & Meyer, 2005). Det kan tenkes at i et miljø hvor det er åpent og ingen dømmer, er det enklere å handle på egenhånd og selv bedømme situasjoner. Deltakerne fortalte at medelevene respekterer hva de sier og det at alle er forskjellige. Imidlertid vil en bevege seg mellom avhengighet og uavhengighet, hvor de i noen tilfeller har behov for trygge rammer mens i andre situasjoner trenger de frihet. Noen av deltakerne beskrev relasjonene med lærerne av større betydning da de var yngre, men at det er godt å vite at de alltid er der. Det kan ses i sammenheng med at relasjoner er dynamiske og utviklingsorienterte, hvor en må oppleve avhengighet før uavhengigheten. Deltakerne fortalte at målet er å komme ut i vanlig skole og jobb, men først må de bli trygge på seg selv og miljøet. I tråd med Maslows (1943) behovspyramide vil det være vanskelig å fokusere når et annet behov er mer fremtredende

Noen trenger selvstendighet, mens andre har behov for andres støtte. Alle elevene er forskjellige og har noe de sliter med. Det vil derfor være ulikt hvor mye hjelp de trenger og hva de har behov for i en relasjon. Deltakerne fortalte at lærerne møter elevene der de er og ser hva de klarer. Det kan ses i sammenheng med et utdrag fra et kjent sitat av Kierkegaard (1906), hvor han belyser det deltakerne trekker fram som av betydning:

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. (s. 533)

Kierkegaard (1906), skriver at for å hjelpe, må man begynne der personen er. En av deltakerne uttrykte at det ga en opplevelse av frihet og åpnet opp for større motivasjon når lærerne tilpasset seg deres behov. Ved at elevene har akseptert at de både er avhengige og uavhengige, kan de bevege seg over i gjensidigheten. I en slik relasjon vil begge partene respektere hverandre og oppleves som likeverdige (Fikse, 2015). De vil nå se hverandre som et Du (Buber, 1964). Deltakerne beskrev at lærere og elever blir beskrevet som likeverdige læringskolleger. Det er ingen som er mindre verdt og de får bidra med det de har. Lærerne og elevene samarbeider om å hjelpe andre elever. Elevene har dermed større frihet ved at de kan ta egne valg, men lærer og elev vil også være gjensidig avhengig av hverandre. Deltakerne fortalte at lærerne blir glade når de ser elevene og at de kjemper for dem, hvilket indikerer at elevene også gjør et inntrykk. De interesserer seg, bryr seg og bekymrer seg over den andre

parten (Kvalsund & Allgood, 2008). Det indikerer at hvordan partene møter hverandre vil ha betydning for hvordan relasjonen utvikler seg. Relasjonen påvirkes dermed av hva partene tar med seg inn i samhandlingen og behovene de har (Roffey, 2012).

I tråd med Maslows behovspyramide (1943) vil elevene ha forskjellige behov og det vil derfor være ulikt hva de trenger i relasjonene og i skolen. Den motivasjonen den enkelte har for å tilfredsstille behovene, kan ses i sammenheng med hvorfor en ønsker å bli del av en relasjon. Deltakerne beskrev at de setter pris på tryggheten de opplever i relasjon med lærere og elever. Trygghet er et av de mest grunnleggende behovene, hvilket indikerer at behovet vil være av stor betydning for at elevene skal være motivert for å ta del i positive relasjoner med andre. Hvis elevene ikke føler seg trygge, vil behovet for å være del av en gruppe og positive relasjoner være mindre fremtredende. Det kan tenkes at den enkelte trekker seg mer tilbake og er mindre åpen for å bli kjent med andre. Deltakerne fortalte at de kunne føle seg trygge fordi de hverken hadde opplevd mobbing eller utestenging. Videre skapte det trygghet at lærerne setter av tid, setter seg inn i den enkeltes situasjon, bryr seg om elevene og viser at de er verdt noe. Deltakerne fortalte at lærerne hjalp de å bli trygge på seg selv, ved å vise at den enkelte er bra nok som de er. De blir trygge på seg selv ved å jobbe med sine styrker og at de ikke er de eneste som sliter. Deltakerne beskrev at elevene tar vare på og finner trygghet i hverandre, hvor de sammen kan bli kjent med nye mennesker. Det kan åpne opp for tilhørighet.

En av deltakerne fortalte at opplevelsen av likestilling førte til tilhørighet, ved å bli godkjent som den man er. Deltakerne ble møtt med åpenhet, hvor de ble raskt inkludert og tatt godt imot. Deltakerne beskrev at de opplever samhold med lærere og elever, hvor de er del av et fellesskap. De føler seg sett, hvor ingen vender ryggen til hverandre. Hvis eleven opplever en slik tilhørighet kan det åpne opp for behov for selvrespekt, anerkjennelse og positiv selvoppfatning. En av deltakerne beskrev at å være flere i samme situasjon åpnet opp for vennskap, hvilket skapte bedre selvtillit. Videre fortalte deltakerne at det er enklere å akseptere seg selv ved at alle er forskjellige. Det indikerer at relasjoner kan være av betydning for at den enkelte skal kunne fokusere på egen vekst og utvikling. Positive relasjoner kan bidra til større tilfredshet med eget liv og at de blir mer motstandsdyktig i ulike situasjoner (Noble & McGrath, 2012). Imidlertid kan det være utfordrende for elevene som ikke opplever trygghet eller tilhørighet å fokusere på sine styrker og ressurser. Selv om deltakerne aldri hadde opplevd mobbing, kan det tenkes at de andre elevene har en annen opplevelse. Hvis de opplever andre behov som mer fremtredende, kan det være vanskelig å se at de er noe mer enn sine utfordringer. Skolen bør dermed bidra til å fremme et miljø som åpner opp for blant annet trygghet og tilhørighet, hvilket vil være fokus for neste kapittel. Som MacMurray

(1961/1999) skriver bidrar relasjonene til egen eksistens. Relasjonene en er del av gir den tryggheten og tilhørigheten en trenger for å kunne utvikle seg selv som person og sine evner. Man blir dermed til i møte med den andre (Buber, 1964).

5.2 Den styrkebaserte tilnærmingen sin betydning for elevene

Jeg har til nå diskutert hva som kan bidra til at det utvikler seg positive relasjoner og hva den enkelte har behov for i en relasjon. Videre har jeg hatt fokus på at opplevelsen vil være ulik for hver elev. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvilken betydning den styrkebaserte utviklingen har for miljøet i sin helhet. Her vil jeg gå nærmere inn på hvordan de blir møtt og hva de lærer. Videre vil jeg se på hvilken betydning det har for elevene å få en fleksibel og tilpasset opplæring. Til slutt vil jeg diskutere hvilken betydning det har for elevene å se seg selv fra andre sine øyne, hvor lærere og elever ser aspekter med dem som de ikke ser selv.

5.2.1 Skolens tilnærming smitter over på omgivelsene

I denne studien beskrev deltakerne at de ble møtt på en annen måte enn de var vant til. De fortalte at de ble tatt godt imot og raskt inkludert. Det gode miljøet trodde de var på grunn av lærerne og UngInvest sine holdninger, ved at de fremmer et positivt syn på mennesker. Positive relasjoner med lærere kan skape trygghet og selvtillit til å samhandle med andre og at de tar til seg verdiene og atferden lærerne modellerer (Noble & McGrath, 2012). Dette kan ses i sammenheng med det Drugli (2012) skriver om at verdiene som vektlegges i skolen vil påvirke atferden til både elever og lærere. Det utvikles normer for hva som er passende atferd. En av deltakerne sa at når lærerne viser at de er hyggelige og setter av tid til elevene, ønsker de å bygge videre på det. Miljøet ved UngInvest AIB kan ses i sammenheng med det Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver som et inkluderende miljø, ved at deltakerne fortalte at de kan være seg selv og blir inkludert av lærere og medelever. Videre bygger UngInvest AIB på den styrkebaserte tilnærmingen, hvor både ens styrker og svakheter blir godtatt. Deltakerne uttrykte at målet er det de klarer, og at de lærer å se etter egne og andres styrker og ressurser. Det kan åpne opp for at elevene tar i bruk sine ressurser i større grad og at de får se flere sider av seg selv, hvilket kan hjelpe de videre på veien (Mæland & Hauger, 2008).

Skaalvik og Skaalvik (2013) skriver at et inkluderende miljø er preget av gjensidig respekt og positive relasjoner mellom lærere og elever. Deltakerne fortalte at elevene tar vare på hverandre og at de voksne alltid er tett rundt elevene. De opplever at de er del av et fellesskap og at elever og lærere samarbeider. Drugli (2012) skriver at hvis man blir møtt av et miljø som fremmer tilhørighet og samarbeid, vil det åpne opp for prososial atferd mellom elevene, hvilket vil virke positivt på relasjoner generelt. En av deltakerne påpekte at det ikke

er et miljø hvor en mobber, men at måten de blir møtt skaper lyst til å være snill mot andre. Det kan ses i sammenheng med at positive emosjoner vil smitte over på omgivelsene, ved at emosjonene en opplever skaper reaksjoner i kroppen som smitter over på handlinger og ens sosiale liv (Nielsen & Shelter, 2015). En av deltakerne fortalte at å bli møtt på en positiv måte skapte lyst til å være hyggelig mot andre og gjøre noe bra for dem. Roffey (2012) skriver at en slik tilnærming, hvor en promoterer positive emosjoner, vil skape mer inkludering, vennskap og støtte. Hvilket kan redusere negativ sosial atferd, som mobbing og ekskludering. Videre kan det være av betydning at elevene lærer å se etter andres og egne styrker.

Deltakerne fortalte at i fellesskap ser de etter delte styrker og suksessfaktorer ved å benytte styrkehjulet. De ser dermed etter faktorer som preger individene eller skolen når de er på sitt beste (Mæland & Hauger, 2008). Det kan åpne opp for positive endringer, ved at man oppdager det som studeres. Fokuset rettes mot det som allerede er og det de ønsker mer av i skolen (Bushe, 2007; Cooperrider & Srivastva, 1987). Når man har samtaler og stiller spørsmål med fokus på styrker, håp, drømmer, suksesser og verdier kan det åpne opp for at en ser ting annerledes (Hauger et al., 2008). For eksempel fortalte en av elevene at på slutten av dagen tar de seg tid til samtaler om veien videre, drømmer og det en ser fram til. I tråd med 5D-modellen forestiller de seg hva som kan bli og hva som er mulig. Det kan åpne opp for at en ser nye muligheter for framtiden (Bushe, 2007).

Slike anerkjennende samtaler kan åpne opp for nye måter å tenke om seg selv og andre (Mæland & Hauger, 2008). De lærer å se etter egne og andre sine ressurser, hvilket kan bidra til at elevene ser positive sider med hverandre og situasjonene de er del av. Sjong og Tanggaard (2013) påpeker at det ser ut til å være mer effektivt å fokusere på ressursene til ungdom i risikozonen for frafall, enn å jobbe med deres svakheter. Deltakerne fortalte at de påpeker hva andre er flinke til, slik at de slipper å hele tiden fokusere på hva de må forbedre. Det kan bidra til større motivasjon og tro på egen mestring. Den styrkebaserte tilnærmingen har imidlertid fått kritikk for at fokus på de positive aspektene kan undertrykke negative erfaringer og potensielt viktige samtaler (Fry, 2014). Tilnærmingen fremhever å se personen for den de er, men gjør man det hvis fokuset er på deres ressurser? Kan elevene oppleve at de ikke blir sett i sin helhet? Med tanke på at det er en anerkjennende tilnærming må man akseptere at noen vil være skeptisk eller negativ. En må akseptere de følelser og opplevelser den enkelte har. Problemer har gjerne underliggende ønsker, hvor de har et ønske om noe annet (Hauger et al., 2008). Hvis den enkelte ikke får mulighet til å åpne opp om negative følelser, kan de vise seg på måter som ikke er hjelpsomme. Ved å være åpen om dem kan en få hjelp til å se de på en annen måte (Bushe, 2007; Cooperrider & Srivastva, 1987).

Ved å fremheve de positive sidene kan det føre til at en ikke oppdager de negative sidene i livet og betydningen de har (Gable & Haidt, 2005; Linley et al., 2006). Det kan føre til at en ikke ser egne blindsoner, hvor enkelte perspektiv kommer i bakgrunnen. Selv om man benytter en styrkebasert tilnærming bør det være fokus på hva man kan gjøre for å fange opp og forebygge negative hendelser (Helsedirektoratet, 2018). Deltakerne fortalte at de aldri har opplevd utestenging eller mobbing, men andre elever kan ha en annen opplevelse. De fortalte at det var grupperinger i skolen, men at ingen ble utestengt. Det som oppleves som positivt for dem behøver derimot ikke å være positivt for de som ikke er del av gruppen. Grupperinger kan bidra til relasjoner hvor en ser hverandre som «vi» og «de», hvor de utenfor gruppen er annerledes. Imidlertid kan man med et styrkebasert tenkesett se på ulikhetene som en ressurs (Gergen et al., 2001; Helsedirektoratet, 2018). Det kan tenkes at med fokus på styrker og ressurser, kan det bli mer utfordrende å snakke om egne utfordringer og svakheter. Noen elever kan ha behov for å utforske sårbarheter, frykt og kritikk, i tillegg til områder en utmerker seg (Fry, 2014). En må derfor forstå den enkeltes situasjon før man beveger seg mot de positive aspektene (Rashid, 2015; Wilding & Griffey, 2015).

Imidlertid ønsker ikke den styrkebaserte tilnærmingen fullstendig fokus på det positive, men en større balanse mellom det positive og negative (Bushe, 2007). For å oppnå vekst må en anerkjenne og bygge på sine styrker, men refleksjon rundt negative aspekter vil være en nødvendig del av livet (Rashid, 2015). En av deltakerne fortalte at de andre støtter det en forteller, uansett om det er positivt eller negativt. Alle elever vil oppdage sider med seg selv som er positive og negative, og en må derfor ta utgangspunkt i hvor eleven befinner seg for at de skal få hjelp (Mæland & Hauger, 2008). Det som læreren ser på som negativt kan skape velvære for eleven, hvor de selv ser på det som en styrke. Det kan derfor være problematisk å oppmuntre til enkelte styrker, ved at det kan undergrave de individuelle forskjellene. Optimistisk tenkning blir gjerne fremhevet i en styrkebasert tilnærming, men for noen kan en pessimistisk tankegang være mer funksjonelt. Lavere forventninger til seg selv kan gjøre det enklere å mestre. Det innebærer at tilfredsstillelse og lykke kun kan defineres av individet, innenfor deres sosiale og kulturelle kontekst (Wilding & Griffey, 2015). En må derfor tilpasse seg til den enkelte for å hjelpe dem til å realisere sine mål (Bushe, 2007).

5.2.2 Betydningen av et fleksibelt og tilpasset opplæringsløp

For å minimere frafall og maksimere resultater for læring baserer UngInvest AIB seg på en fleksibel og tilpasset opplæring. Dette for at alle skal kunne få ta i bruk sitt potensial (Sjong & Tanggaard, 2013; UngInvest AIB, 2017). Det kan ses i sammenheng med at de baserer seg på 5D-modellen, hvor de tar seg tid til å se hva den enkelte vil jobbe med og sammen oppdager

individets styrker (Bushe, 2007; Mæland & Hauger, 2008). Deltakerne fortalte at alle får lære på sine premisser og at lærerne ikke presser for hardt. Elevene kan oppleve mindre engasjement, begrenset suksess og at målet er uopnåelig ved for store utfordringer. Tro på at en kan oppnå læringsmålene, kan skape selvtillit til å bli mer motstandsdyktig (Hattie, 2013).

Imidlertid skriver Skaalvik og Skaalvik (2013) at å få samme behandling vil være av betydning for tilhørighet, ved at en ikke skiller seg ut. Deltakerne fortalte at elevene har ulike ting de sliter med og at alle har en grunn til å gå der. Med tanke på at alle får tilpasset opplæring kan det være mindre truende å ha andre behov, samt at det beskrives som et inkluderende miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deltakerne uttrykte at siden alle er forskjellige og har sine problemer er det noe som hjelper dem, ved at det er enklere å akseptere seg selv. Deltakerne fortalte at det går greit hvis de gjør feil, fordi de gjør så godt de kan. Ungdommene satte pris på at de blir godtatt selv om de ikke mestrer alt. Dette bekrefter at lærere bør oppmuntre til og ønske feil velkommen, ved å hjelpe elevene å se at det er noe de lærer av (Brion-Meisels et al., 2018; Hattie, 2013). Det negative kan være generativt ved å se mulighetene som ligger i det (Bushe, 2007).

Hvordan lærere kommuniserer med klassen vil ha betydning for læringsmiljøet og relasjonene som utvikles. Eksempelvis vil lærere som gir støtte, organiserer klassen og gir instruksjoner til elevene, åpne opp for et miljø med engasjement og læring (Drugli, 2012; Pianta & Hamre, 2009). Dette kan ses i lys av teori rundt sosial støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deltakerne fortalte at de får hjelpen de trenger, hvor skoledagen blir tilpasset til den enkelte. Det var en av faktorene som førte til at deltakerne opplevde likeverdighet, hvor lærerne tar hensyn til at alle lærer på ulike måter. Elevene ser ut til å sette pris på slik instrumentell støtte, i form av at det blir tilrettelagt for at de skal håndtere skoledagen best mulig. Dette kan ses i sammenheng med inviterende læring, hvor en tilpasser seg til den enkelte og åpner opp for læring for alle (Hattie, 2013). Imidlertid satte deltakerne pris på at det ikke bare er fokus på det faglige, men hvordan elevene har det inni seg. Ifølge Larsen og Urke (2018) vil for stort press på faglige mål føre til at det psykososiale miljøet blir mindre prioritert. De fremhever at skolen er viktig for elevene, hvilket krever at elevene får den faglige hjelpen de trenger. Imidlertid må de føle at de er viktig for skolen, ved å få sosial støtte, tilhørighet, trygghet og at de er del av et fellesskap. Kvaliteten på læringsmiljøet er avhengig av mer enn faglig innhold, fordi elevens relasjoner og emosjoner er faktorer som vil prege hele skoledagen (Roffey, 2012).

Deltakerne fortalte at lærerne kjemper for elevene og er tett rundt dem, samtidig som de skaper et miljø hvor elevene føler seg trygge og forstår hverandre. De respekterer

hverandre og tar hensyn, i tillegg til at en blir akseptert for den de er. Her kan det sies at elevene får emosjonell støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deltakerne fortalte at tilnærmingen og arbeidet med styrkene gjør at de verdsetter seg selv og andre. Dette indikerer at måten elevene blir møtt av lærerne og tilnærmingen de benytter, kan påvirke relasjonene i skolen. Lærerne kan beskrives som elevsentrerte, hvor deltakerne sa at de er der for elevene, har tro på dem, setter seg inn i deres situasjon og opplever dem som venner (Hattie, 2013). Noble og kolleger (2008) skriver at for å oppnå et godt læringsmiljø krever det blant annet en optimistisk tilnærming til skolen, tilfredsstillende læringserfaringer, relasjoner av høy kvalitet, samt fokus på styrker. Det innebærer at elevene har behov for både instrumentell og emosjonell støtte, og en må derfor finne en balanse som passer elevene.

Imidlertid fortalte deltakerne at tilpasset opplæring kan være utfordrende på grunn av kontinuerlig inntak, hvor det hele tiden kommer inn nye elever som de ikke vet hva sliter med. Videre opplevde noen av ungdommene mangel på fraværsgrænse som en usikkerhet, ved at de ikke vet hvem som kommer på skolen. For noen kunne det føre til at de ikke klarte å møte opp. Imidlertid beskrev de fleste positive opplevelser med friheten, hvor det skapte større motivasjon og hjalp elevene til å fokusere på fag. Hattie (2013) bekrefter at medelevene har stor betydning for læring og tilhørighet, hvor de blant annet bidrar til at elevene ønsker å komme på skolen. Noen av deltakerne fortalte at de fant trygghet i hverandre, hvilket kan indikere at de bidrar med omsorg og støtte. Hattie (2013) skriver at på grunn av medelevenes betydning bør skolen ivareta elevenes vennskap, hvilket deltakerne beskrev at lærerne tar ansvar for. Ungdommene fortalte at lærerne sørger for at alle blir tatt godt imot og at de opplever tilhørighet. Det ble påpekt at hvis ikke alle hadde spist sammen i fellesskap ville mange sittet alene, fordi lærerne holder samtalen i gang og bidrar til inkludering. For de fleste elevene ser det ut til at relasjonene er av betydning for egen læring, men at de har ulik grad av betydning. En bør derfor tilpasse seg til den enkelte elev og møte dem der de er.

Deltakerne fortalte at for de fleste er målet å komme seg ut i ordinær skole eller jobb. Hvis det eksisterer ulike virkeligheter innenfor ens relasjoner, vil det indikere at selv om elevene er i stand til å fokusere på sine styrker og ressurser behøver ikke det å gjelde alle situasjoner i livet. Hvordan de skaper mening vil skifte i de ulike relasjonene og konteksten de er del av (Gergen & Ness, 2016). Selv om andre ser ens positive sider, er det ikke sikkert at man ser dem når man er på egenhånd. Overgangen til ordinær opplæring kan bli utfordrende ved at man blir del av andre relasjoner. En av deltakerne fortalte at friheten de opplever gjør at overgangen til vanlig skole virker skremmende. Deltakerne fortalte at de ikke følte seg inkludert og hadde problemer med å få seg venner på tidligere skoler. Hvordan vil det

oppleves hvis de går fra et inkluderende miljø og tilbake til å føle seg utenfor? Imidlertid kan opplevelse av støtte, verdsettelse og bekreftelse skape resiliens (Brion-Meisels et al., 2018; Noble & McGrath, 2012). Videre kan den tilpassede opplæringen ha skapt bedre selvtillit og tro på at en mestrer, hvilket kan gjøre eleven bedre rustet når en først møter motstand i jobb og skole (Hattie, 2013). En av deltakerne påpekte at tidligere har det ikke vært plass til hele deg, ved at det ikke er noe fokus på hvordan elevene har det inni seg eller hjemme. Imidlertid uttrykte de at i vanlig skole er det andre ansvarsområder, fast timeplan og flere elever å holde styr på. Det kan derfor være en utfordring med tanke på tid og ressurser. Roffey (2012) skriver at en positiv tilnærming begynner med troen om at aksept av hver enkelt, med alle deres behov og utfordringer, er både nødvendig og mulig. Hvis man vektlegger hvilken potensiell effekt det kan ha, bør man forsøke å ta seg tid til hver elev.

5.2.3 Å se seg selv gjennom andre sine øyne

Deltakerne fortalte at ved å gi hverandre styrker og styrkekort, får de vite hva andre ser i dem og får se seg selv gjennom andres øyne. Det kan hjelpe den enkelte til å verdsette ressursene og styrkene en allerede har, samt forestille seg hva som kan bli over tid (Bushe, 2007; Venter, 2010). Det kan ses i sammenheng med Cooley (1902) sin teori om speilbildeselve, hvor en får en oppfatning av seg selv gjennom hvordan en tror andre ser deg (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvordan en tenker om seg selv kan bli påvirket av hvordan andre behandler en (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deltakerne fortalte at de forsøker å få fram det positive hos seg selv og andre, og ikke bare det negative. Det kan føre til at de ser seg selv fra et mer positivt ståsted (Cooley, 1902; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tråd med sosialkonstruksjonisme vil en gjennom sosial konstruksjon og erfaringer skape sin virkelighet. En av deltakerne fortalte at lærerens synspunkt gjorde at de så de positive sidene av situasjonen. Læreren gjorde at eleven så situasjonen på en annen måte, ved at den virkeligheten læreren så var annerledes enn hva eleven opplevde. Ved at et annet ståsted blir presentert kan også elevens virkelighet bli endret (Cooperrider & Srivastva, 1987; Nielsen & Shelter, 2015).

Den positive psykologien fremhever at ens tankemønster hovedsakelig er tillært (Nielsen & Shelter, 2015). De følelsene en har på innsiden vil påvirke hvordan man fornemmer, reagerer og samhandler med andre. Med et negativt tankemønster kan det føre til at en handler på måter som er problematisk for en selv og ens relasjoner (Mruk, 2018). Hvis eleven har et negativt tankemønster kan det være vanskelig å se situasjonen annerledes, samt å ta til seg det positive som blir sagt. Ved å få hjelp til å se det som er velfungerende og ens styrker, kan det bidra til at tankemønsteret over tid vil endre seg. Selv om en styrkebasert tilnærming har som formål å skape mer positivitet, kan det gi en følelse av utilstrekkelighet.

Med et negativt tankemønster kan fokus på styrker gi en opplevelse av at de har feilet, på grunn av egne utfordringer. Optimistisk tankegang, glede, tilhørighet og lignende kan føre til kognitive, personlige og sosiale ressurser (Roffey, 2012). Hvis man ikke har disse styrkene kan det føre til en opplevelse av mangelfullhet, ved at optimisme ses på som en styrke og pessimisme som noe dysfunksjonelt (Wilding & Griffey, 2015). Videre krever styrkebasert tilnærming mye tid og ressurser. Hvis en elev opplever en krise vil det være mest effektivt å forsøke å finne en løsning. Når noe oppleves som utfordrende kan det være vanskelig å fokusere på ressurser og styrker, hvor de behøver en løsning for å fokusere på egen vekst. Behovet som er mest fremtredende må dekkes først (Maslow, 1943). En styrkebasert tilnærming kan ikke løse alle problemer, eller erstatte andre strategier. De problemene som bidrar til dårlig livskvalitet og et negativt tankemønster kan være strukturelle forhold som økonomi, bolig, utdanning og lignende. Bruk av styrkebaserte strategier kan imidlertid benyttes som komplementære tiltak til de offentlige tjenestene (Helsedirektoratet, 2018). For at den enkelte skal oppnå mening og tilfredsstillelse i livet trengs det noe mer enn å fjerne personens utfordringer (Duckworth et al., 2005; Rashid, 2015; Wong, 2006).

Selv om den enkelte har negative erfaringer, kan en slik tilnærming få de til å se at de er mer enn sine erfaringer. Lærere og elever kan fremheve sider de selv ikke har sett eller vektlagt tidligere. Det kan åpne opp for et mer positivt selvbilde, hvor de utvikler en annen forståelse av seg selv (Mæland & Hauger, 2008). Ved at andre ser de positive sidene kan det også bli enklere å akseptere seg selv. En av deltakerne fortalte at måten de ble møtt, åpnet opp for å kunne se seg selv som en bra person. Et sunt forhold til seg selv og sin selvfølelse vil bidra til å fremme positive relasjoner og motsatt (Mruk, 2018). Hvis elevene føler seg akseptert kan det øke selvtilliten, hvilken oppmuntrer til positiv samhandling med andre (Noble & McGrath, 2012). Deltakerne nevnte at de ser lærerne som venner, hvor relasjonene med lærerne førte til at de åpnet seg og fikk flere venner. En av deltakerne fortalte at det å få venner førte til bedre selvtillit og fokus på det faglige.

Imidlertid kan negative relasjoner, hvor det mangler likestilling og gjensidighet, føre til at en ikke føler seg verdsatt og urettferdig behandlet (Majors, 2012). En av deltakerne fortalte at tidligere relasjoner har gitt negativ energi i livet og skapt dårligere selvtillit. De fortalte at de fleste elevene tidligere har følt på det å ikke passe inn og bli satt av tid til. En av deltakerne trakk fram at hvis en blir mobbet, blir en selv en mobber. Det kan ses i sammenheng med at hvis eleven opplever mobbing, kan det påvirke den enkeltes selvverd (Cooley, 1902; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slike sosiale problemer kan bidra til frafall i skolen, hvilket skaper enda større sosial ulikhet (Mæland & Hauger, 2008).

Gergen (2009) skriver at mennesker eksisterer i en verden av samkonstruksjon og en er hele tiden del av relasjoner. Hvis ens handlinger oppstår innenfor prosesser i relasjoner, hvordan kan enkelte blomstre når de er del av et negativt miljø? Hva med de som blir mobbet, men som ikke blir mobbere? Hva er det som gjør at enkelte mennesker, til tross for store utfordringer, skaper et godt liv? Gergen og Ness (2016) skriver at mennesker er del av flerfoldige relasjoner, hvor alle konstruerer ens identitet på ulike måter. Det indikerer at det er flere måter å se utfordringer på. Det kan tenkes at det er elever som har opparbeidet seg interne eller eksterne beskyttende faktorer, hvor de har et tankesett som er mer motstandsdyktig eller har andre positive relasjoner i livet. Det er ikke problemene som bestemmer hvordan man skal snakke om dem, men ordene man velger å bruke. Ved å se på det som noe dysfunksjonelt, begrenser man det til å være det. En behøver ikke fokus på positivitet til enhver tid, men å forsikre seg om at de negative opplevelsene ikke blir destruktive (Langley, 2012).

Noble og McGrath (2012) vektlegger at det kan være av betydning at unge lærer kjennetegn for positive relasjoner og ferdigheter for hvordan en utvikler vennskap. Sosiale ferdigheter og prososial atferd kan fungere som beskyttende faktorer, hvor de enklere håndterer motstand. Den styrkebaserte tilnærmingen gjør at deltakerne lærer mye om seg selv og andre. I denne sammenhengen trakk elevene fram at de lærer mye om sosial intelligens og sosiale egenskaper. Eksempelvis hvordan man skal møte og behandle andre på den beste måten. Ved å lære om sosiale egenskaper kan det bidra til at elevene lærer hvordan de selv bør bli behandlet, men også hvordan de skal behandle andre på en god måte. Brewer (2012) påpeker at alle relasjoner involverer en form for læring, hvor de formes av hva begge tar med seg inn i relasjonen. Det kan åpne opp for at begge parter lærer hvordan en bør behandle andre i en positiv relasjon.

UngInvest AIB (2017) påpeker at ni av ti ungdommer er i positiv aktivitet høsten etter de gikk der, hvor de fleste er i utdanning eller arbeid. Det indikerer at noe ved tilnærmingen fungerer. En av deltakerne nevnte at de gikk opp i karakterer i alle fag, hvor relasjonene til lærere og elever spilte en viktig rolle. Ved å fokusere på det som fungerer sender en ut et signal om at det er noe som ønskes mer av, samt at det kan skape selvtillit og tro på at man kan løse framtidens utfordringer (Hauger et al., 2008). Videre blir det vektlagt at ethvert sosialt system fungerer i en viss grad, hvilket kan åpne opp for at elevene ser at de har noe positivt ved seg selv. De har egenskaper som kan åpne opp for en positiv utvikling og framtid (Bushe, 2007; Cooperrider & Srivastva, 1987). Det kan bidra til at de opplever et lys inni seg.

6 Avslutning

I denne oppgaven har jeg undersøkt følgende problemstilling: «Hvordan beskriver ungdommer ved UngInvest AIB sine erfaringer med en styrkebasert tilnærming?». For å belyse dette spørsmålet utførte jeg en kvalitativ intervjustudie. Med inspirasjon fra hermeneutisk fenomenologi ønsket jeg å få fram fem ungdommer sin opplevelse, for å få deres perspektiv i fokus. I dette kapittelet vil jeg gi en oppsummering av funnene og diskutere hvordan de kan bli sett i henhold til tidligere forskning. Videre vil jeg se på studiens begrensninger og komme med forslag for videre forskning. Til slutt vil jeg dele noen avsluttende refleksjoner.

6.1 Oppsummering og et blikk på tidligere forskning

Deltakerne i denne studien beskrev ulike aspekter av sine erfaringer med en styrkebasert tilnærming. De beskrev forskjeller fra vanlig skole og hvilken betydning den styrkebaserte tilnærmingen har for dem og relasjonene de er del av. De opplevde positive relasjoner med både lærere og medelever. Deltakerne fortalte at måten de blir møtt på, lærernes holdninger, hva de lærer og elevenes bakgrunn, har betydning for at de utvikler positive relasjoner. Imidlertid kan jeg ikke vite med sikkerhet hvilke faktorer som bidro til positive relasjoner. Videre beskrev de at lærerne tar ansvar for vennskap, hvor de bidrar til at alle elevene blir inkludert og legger til rette for at de skal ha det bra sammen. Deltakerne så på lærerne som venner, hvor de er tilgjengelige og tar seg tid til en prat. Deltakerne beskrev at for å få en sterk relasjon og at lærerne skal kunne se det helhetlige bilde, må de være åpne med hverandre. Det indikerer at utvikling av positive relasjoner må involvere begge partene. I tillegg fortalte de at elevene har omsorg for hverandre, hvilket de trodde var på grunn av holdningene de blir møtt med og at alle elevene har sine problemer. Måten de blir møtt smitter over på hvordan de møter andre. Videre beskrev de at det sosiale og relasjonene har betydning for om de blir værende i skolen.

I likhet med Sjong og Tanggaard (2013) fant jeg i min studie at deltakerne opplever at de kan være seg selv og at de har gjensidige relasjoner, hvor de ser hverandre som personer. Imidlertid indikerte ikke mine funn at tilnærmingen førte til raskere utvikling av gode og trygge relasjoner, men de rapporterte at de raskt ble inkludert av både lærere og elever. Deltakerne i Haukvik sin studie vektla at de opplevde støtte, hjelp og omsorg (Haukvik, 2018). Mæland (2016) fant at elevene opplevde nære relasjoner med elever og lærere. Noen av kvalitetene de vektla var trygghet, forståelse og respekt for hverandre. Det ser man også igjen i min studie. I tråd med studien til Krane og kolleger (2017) satte deltakerne pris på små

handlinger, som å bli lagt merke til, smil og bli hilst ordentlig på. Deltakerne i denne studien fortalte at det ga motivasjon til å komme på skolen, ved at de viste at det var hyggelig å se dem. Deltakerne uttrykte at de små tingene er noe alle lærere burde sette av tid til.

I min studie intervjuet jeg elevene mens de fortsatt var i skolen, hvor Haukvik (2018) og Mæland (2016) hadde deltakere som hadde fullført, eller var i ferd med å fullføre videregående opplæring. Min studie kan dermed få fram faktorene som er av betydning for at de blir værende i skolen, og ikke hva som var av betydning når de ser tilbake. I denne sammenheng trakk deltakerne fram relasjonene til lærere og elever som av betydning. Imidlertid er det tanker de har mens de fortsatt er ved UngInvest AIB, og jeg kan derfor ikke vite om de vil fortsette å være gjeldende og om de fullfører videregående opplæring. Haukvik (2018) sin studie viste at fleksibilitet bidro til økt gjennomføring av videregående skole. Imidlertid uttrykte deltakerne i min studie at fleksibiliteten i skolen også kan være utfordrende, ved at det skapte usikkerhet rundt hvem som kom på skolen. Det kunne føre til at de ikke møtte opp selv. Videre ble det uttrykt bekymringer om de ville klare overgangen til vanlig skole, på grunn av stor trivsel og frihet ved UngInvest AIB. Imidlertid gjaldt det ikke for alle elevene, og funnene kan ikke vise til om det blir gjeldende eller ikke.

San Martin og Calabrese (2011) så på hverandre som en familie, hvor alle kan stole på hverandre. Det kan ses i sammenheng med at deltakerne beskrev både lærere og elever som venner. Dette nevner også deltakerne i De La Ossa (2005), Haukvik (2018) og Mæland (2016) sin studie, hvilket kan indikere at tilnærmingen skaper nære relasjoner. Deltakerne i denne studien fortalte at det er åpenhet rundt utfordringene de har, hvor de kan være ærlige og stole på hverandre. I tråd med Nielsen og Shelter (2015) sine funn førte tilnærmingen til at de ikke så på sine utfordringer som unike, og at man i fellesskap kan finne sine styrker.

I motsetning til flere av de tidligere studiene baserer denne seg på relasjoner til både elever og lærere, hvor resultatene tilsier at det generelt er positive relasjoner i skolen som er av betydning. Det ser ut til at relasjonene og tilnærmingen har betydning for mer enn om de blir i skolen. Studien indikerer at den styrkebaserte tilnærmingen har en betydning for hvordan elevene ser seg selv og andre. I tråd med et hermeneutisk fenomenologisk ståsted er det deltakernes opplevelser og mine tolkninger av dem, og jeg kan derfor ikke vite om funnene er gjeldende i andre sammenhenger. Denne studien er imidlertid med på å bekrefte at en styrkebasert tilnærming og relasjoner, kan ha betydning for om elevene ønsker å bli værende i skolen. Studien kan dermed ha en overføringsverdi for andre skoler som benytter en styrkebasert tilnærming, eller for skoler generelt. Videre kan det tenkes at kvalitetene som verdsettes i relasjonene også er gjeldende for andre relasjoner.

6.2 Studiens begrensninger og videre forskning

På grunn av studiens begrensninger må funnene tolkes med forsiktighet. I studien har jeg fokusert på fem elevers opplevelser av den styrkebaserte tilnærmingen, og jeg kan derfor kun si noe om deres erfaringer. Elevene var alle del av samme avdeling ved UngInvest AIB, og det kan tenkes at jeg hadde fått andre svar hvis jeg hadde inkludert deltakere fra flere skoler. Dette er en faktor som kanskje kan legge begrensninger for overførbarheten til andre kontekster.

Rekruttering av deltakere i denne studien foregikk gjennom et annet ledd, hvilket innebar at jeg som forsker fikk mindre innsyn i rekrutteringsprosessen. Ryen (2002) anbefaler å søke kontakt med deltakerne selv, fordi utviklingen av en relasjon begynner allerede når de hører om prosjektet. Det kan tenkes at kontakt med deltakerne på forhånd kunne skapt større trygghet og tillit til meg som forsker under intervjuene. Deltakerne delte hovedsakelig positive erfaringer med den styrkebaserte tilnærmingen, og det å bli bedre kjent kunne potensielt ha bidratt til andre historier. Videre påpeker Ryen (2002) at avgjørelsen om å delta eller ikke bør tas i møte med forskeren, fordi et annet ledd ikke nødvendigvis redegjør godt nok for prosjektet. Det at denne avgjørelsen ble tatt i møte med avdelingsleder kan ha skapt etiske utfordringer, i henhold til press om å delta. Videre kan det tenkes at elevene som har blitt spurt om å delta, er de avdelingslederen visste at hadde positive erfaringer, hvilket kan skape et skjevt utvalg. Dersom jeg hadde intervjuet tilfeldige elever ville jeg kanskje fått fram andre synspunkt, samtidig var et av utvalgskriteriene at deltakerne skulle ha vært ved tilbudet i en lengre tidsperiode, slik at de lettere kunne uttale seg om sine erfaringer og relasjoner.

I denne studien undersøkte jeg kun elevenes ståsted, og det kunne derfor vært av betydning å utføre en observasjonsstudie for å se hvordan relasjonene utspiller seg i praksis. Det kunne åpnet opp for en undersøkelse av miljøet i sin helhet og ikke enkeltindivider sine erfaringer. Deltakerne uttrykte at måten de behandler andre blir smittet av lærernes holdninger. Det kunne derfor vært interessant å få fram deres ståsted og undersøke relasjoner mellom lærerne, samt hvordan de selv opplever det å arbeide med tilnærmingen. Noen av deltakerne trakk fram at den styrkebaserte tilnærmingen har hatt betydning for relasjoner utenfor skolen. En intervjustudie for å undersøke nærmere hva de tar med seg fra tilnærmingen i hverdagen, og når de skal ut i arbeidslivet og ordinær opplæring, kunne derfor vært av betydning. Generelt sett ser det ut til å være behov for mer forskning på den styrkebaserte tilnærmingen, særlig i skoler og henhold til relasjoner.

6.3 Avsluttende refleksjoner

Larsen og Urke (2018) påpeker at noen av de mest fremtredende årsakene til frafall i videregående skole er ensomhet, psykiske helseproblemer og mangel på tilhørighet. Videre vil det psykososiale miljøet være av betydning for elevenes helse, sosiale utvikling, trivsel og faglige prestasjoner (Larsen & Urke, 2018). Det indikerer at positive relasjoner kan være en av faktorene som bidrar til at elever blir værende i skolen.

Selv om sosialt miljø ikke er skolens hovedoppgave, er det av betydning å fokusere på temaet med tanke på den potensielle betydningen det kan ha for elevene. Skolen har mange ansvarsområder og det kan være begrenset med ressurser og tid til å fokusere på det sosiale miljøet. Imidlertid er det ikke nødvendigvis så mye som skal til for å utgjøre en forskjell. Deltakerne i denne studien påpekte at de satte pris på de små tingene, hvor det var snakk om å bli lagt merke til. Skolen er viktig for elevene, men elevene må også føle at de er viktig for skolen (Larsen & Urke, 2018). Denne studien indikerer at den styrkebaserte tilnærmingen kan bidra med nettopp dette, ved at deltakerne føler seg sett og får muligheten til å bidra med det de har. Ved å ta i bruk en styrkebasert tilnærming eller prinsipper fra tilnærmingen, kan det fremme et mer positivt miljø. Det kan åpne opp for at elevene ønsker å bli værende i skolen og ser seg selv fra et mer positivt ståsted. I tråd med et rådgivningsvitenskapelig perspektiv indikerer studien at relasjoner kan bidra til vekst og utvikling (NTNU, u.å.), hvor små ting kan utgjøre en stor forskjell for den enkelte elev.

Referanser

- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bishop, E. & Shepherd, M. (2011). Ethical reflections: Examining reflexivity through the narrative paradigm. *Qualitative Health Research*, 21(9), 1283-1294.
<https://doi.org/10.1177/1049732311405800>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage.
- Braun, V., Clarke, V. & Rance, N. (2015). How to use thematic analysis with interview data. I A. Vossler & N.P Moller (Red.), *The Counselling & Psychotherapy Research Handbook* (s. 183-197). London: Sage.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2005). Confronting the ethics of qualitative research. *Journal of Constructivist Psychology*, 18(2), 157-181.
<https://doi.org/10.1080/10720530590914789>
- Brion-Meisels, G., Fei, J. & Vasudevan, D. (2018). Building positive relationships with adolescents in educational contexts: Principles and practices for educators in school and community-based settings. I S. Donaldson & M. Warren (Red.), *Toward a positive psychology of relationships: New directions in theory and research* (s. 145-178). Santa Barbara: Praeger. Hentet fra
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1627213&site=ehost-live>
- Brewer, A.M. (2012). Positive mentoring relationships: Nurturing potential. I S. Roffey (Red.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (s. 197-214). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_12
- Buber, M. (1964). *Jeg og du* (J. Vikjær Andersen, Overs.). København: Munksgaard.
- Buber, M. (2003). *Jeg og du* (H. Wergeland, Overs.). Oslo: De norske Bokklubbene.
- Buber, M. & Friedman, M. (1998). *The knowledge of man: Selected essays*. New York: Humanity Books.

- Bushe, G. (2007). Appreciative inquiry is not (just) about the positive. *OD Practitioner*, 39(4), 30-35. Hentet fra http://www.wellcoach.com/memberships/images/AI_Positive.pdf
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. utg., s. 222-248). Los Angeles: Sage.
- Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles scribner's sons. Hentet fra <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351514361>
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in Organization Change and Development*, 1(1), 129-169. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/265225217_Appreciative_Inquiry_in_Organizational_Life
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø: medvirkning og trivsel*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Day, S. (2012). A reflexive lens: Exploring dilemmas of qualitative methodology through the concept of reflexivity. *Qualitative Sociology Review*, 8(1), 60-85. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/1040729617?accountid=12870>
- De La Ossa, P. (2005). "Hear My Voice:" Alternative High school students' perceptions and implications for school change. *American Secondary Education*, 34(1), 24-39. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/41064560>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg). Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Dingwall, R. (1997) Accounts, interviews and observations. I G. Miller & R. Dingwall (Red.) *Context and method in qualitative research* (s.52-65). London: SAGE Publications.
- Dowling, M. (2004). Hermeneutics: an exploration. *Nurse Researcher*, 11(4), 30-40. <https://doi.org/10.7748/nr2004.07.11.4.30.c6213>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Duckworth, A. L., Steen, T. A. & Seligman, M. E. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
<https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144154>
- Englander, M. (2012). The interview: Data collection in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of phenomenological psychology*, 43(1), 13-35.
<https://doi.org/10.1163/156916212X632943>
- 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>
- Fry, R. (2014). Appreciative inquiry. I D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Red.), *The SAGE encyclopedia of action research* (s. 45-48). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
 Hentet fra
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=hNfSAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+SAGE+Encyclopedia+of+Action+Research&ots=LnLD49GQes&sig=gT-CahnNxnkaoeq2-LyYY6l4bA4&redir_esc=y#v=snippet&q=fry&f=false
- Gable, S. L. & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
<http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gergen K.J. (1985). Social Constructionist Inquiry: Context and implications. I K.J. Gergen & K.E. Davis (Red.), *The Social Construction of the Person* (s. 3-18). New York: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5076-0_1
- Gergen, K. J. (2009). *Relational being: Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. J., McNamee, S. & Barrett, F. (2001). Toward Transformative Dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24(7/8), 697-707. Hentet fra:
<https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/412>
- 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* (s. 502-519). London: Palgrave Macmillan.
https://doi.org/10.1057/9781137496850_26
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring – for lærere* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm.

- Hauger, B., Højland, T.G. & Kongsbak, H. (2008). *Organisasjoner som begeistrer*. Oslo: Kommuneforlaget
- Haukvik, T. (2018). *Verden ser liksom litt annerledes ut. Fleksibelt og tilrettelagt. Gjennomføring av videregående opplæring i Buskerud fylkeskommune* (masteroppgave). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Helsedirektoratet (2018). Styrkebasert tilnærming i lokalt folkehelsearbeid. Innbyggerinvolvering, myndiggjøring og deltakelse (IS-2721). Hentet fra: <http://tidliginnsats.forebygging.no/Rapporter/Styrkebasert-tilnarming-i-lokalt-folkehelsearbeid-Innbyggerinvolvering-myndiggjoring-og-deltakelse/>
- Ivey, A.E., D' Andrea, M. & Ivey, M.B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy* (7. utg.). London: Sage Publications.
- Kafle, N. (2013). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 181-200.
<https://doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>
- Kierkegaard, S. (1906). *Søren Kierkegaards samlede værker*. I A. B. Drachmann, J. L. Heiberg & H. O. Lange (Red.), (Vol 13. Bd.). Kjøbenhavn: Gyldendal.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. & Binder, P. E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': How teachers' kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of adolescence and Youth*, 22(4), 377-389.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person: a discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology – with implications for counseling and education* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2008). Person-in-relation. Dialogue as transformative learning in counseling. I G. Granzina (Red.), *Santykis ir Pokytis. Tarpasmeniniu rysių gelmines prielaidosirpsihoterapija* (s.84-106). Vilnius: Universiteto Leidykla
- Fikse, C. (2015). Fra selvaktualisering til samaktualisering og samskaping. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s.167-192). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Langley, S. (2012). Positive relationships at work. I S. Roffey (Red.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (s. 163-180). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_10
- Larsen, T.B. & Urke, H.B. (2018, 12. desember). Frafall i skolen er et folkehelseproblem.
 Hentet fra
<https://www.nrk.no/ytring/frafall-i-skolen-er-et-folkehelseproblem-1.13902387>
- 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), 3-16.
<https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Majors, K. (2012). Friendships: The power of positive alliance. I S. Roffey (Red.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (s. 127-143). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_8
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0054346>
- Macmurray, J. (1961/1999). *Persons in Relation*. New York: Humanity books.
- Mruk, C.J. (2018). Positive psychology, relational self-esteem, and increasing well-being. I S. Donaldson & M. Warren (Red.), *Toward a positive psychology of relationships: New directions in theory and research* (s. 35-54). Santa Barbara: Praeger. Hentet fra
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1627213&site=ehost-live>
- Mæland, I. (2016). «Å bli den man gjerne vil være, men ikke turte håpe på».
En kvalitativ studie om hvordan ungdommer beskriver at styrkebasert tilnærming i AIB har bidratt til at de ble værende i videregående opplæring (masteroppgave). Høgskolen i Sør-Øst Norge.
- Mæland, I. & Hauger, B. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler: Metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Buskerud: Sareptas.
- Nielsen, L.P. & Shelter, R. (2015). Motivation til studiegjennomførsel. Er coaching svaret? *The Danish Journal of Coaching Psychology*, 4(1), 47-62.
<http://dx.doi.org/10.5278/ojs.cp.v4i1.1346>

- Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report* (PRN 18219). Hentet fra <https://docs.education.gov.au/documents/scoping-study-approaches-student-wellbeing-final-report>
- Noble, T. & McGrath, H. (2012). Wellbeing and resilience in young people and the role of positive relationships. I S. Roffey (Red.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (s. 17-33). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_2
- NTNU. (u.d.). Master i rådgivningsvitenskap. Hentet fra:
<http://www.ntnu.no/studier/mraadg/om>
- Pianta, R.C. & Hamre, B.K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions of Youth Development*, 2009(121), 33-46.
<https://doi.org/10.1002/yd.295>
- Rashid, T. (2015). Positive psychotherapy: A strength-based approach. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 25-40.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920411>
- Roffey, S. (2012). Developing positive relationships in schools. I S. Roffey (Red.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (s. 145-162). Dordrecht: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-2147-0_9
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget
- San Martin, T. L. & Calabrese, R. L. (2011). Empowering at-risk students through appreciative inquiry. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 110-123.
<https://doi.org/10.1108/09513541111107542>
- Silverman, D. (2014) *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: SAGE.
- Sjong, E. & Tanggaard, P. (2013). *Hva skjer når man leter etter styrkene og det beste hos elever, lærere og ledere? Erfaringer fra Buskerud Fylkeskommune*. Hentet fra:
<http://aib.bfk.no/Global/Skole/Arbeidsinstituttet/AIM/Revidert%20%C3%98kt%20kunnskap%20om%20hvordan%20Sluttrapport.pdf>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Stige, B., Malterud, K. & Midtgarden, T. (2009). Toward an agenda for evaluation of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 19(10), 1504-1516.
<https://doi.org/10.1177/1049732309348501>
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, E. & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor 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>
- Tracy, S. J. (2010) Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tschannen-Moran, M. & Tschannen-Moran, B. (2011). Taking a strengths-based focus improves school climate. *Journal of School Leadership*, 21(3), 422-448.
<https://doi.org/10.1177/105268461102100305>
- UngInvest AIB (2017). *Årsrapport 2017*. Hentet fra:
http://aib.bfk.no/Documents/Skole/Arbeidsinstituttet/KPPF180021_UngInvest_A%CC%8Ar rapport_2017_A4%20runde%203b.pdf
- Venter, J. (2010). Appreciative inquiry. *Accountancy SA*, 42-44. Hentet fra
<https://search.proquest.com/docview/757144242?accountid=12870>
- Wilding, L. & Griffey, S. (2015). The strength-based approach to educational psychology practice: a critique from social constructionist and systemic perspectives. *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 43-55.
<https://doi.org/10.1080/02667363.2014.981631>
- Wong, Y. J. (2006). Strength-centered therapy: A social constructionist, virtues-based psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(2), 133-146.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-3204.43.2.133>
- Yang, L. & Gergen, K. (2012). Social construction and its development: Liping Yang interviews Kenneth Gergen. *Psychological Studies*, 57(2), 126-133.
<https://doi.org/10.1007/s12646-012-0146-x>
- Zandee, D.P. (2014). Appreciative inquiry and research methodology. I D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Red.), *The SAGE encyclopedia of action research* (s. 49-51). Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd. Hentet fra

https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=hNfSAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+SAGE+Encyclopedia+of+Action+Research&ots=LnLD49GQes&sig=gT-CahnNxnkoeq2-LyYY6l4bA4&redir_esc=y#v=snippet&q=fry&f=false

Vedlegg

Følgende vedlegg er inkludert i masteroppgaven:

- Vedlegg 1: Intervjuguide
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema
- Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Dette er kun ment som en veiledende guide. Hovedspørsmål er markert med tykk skrift, med oppfølgingsspørsmål under.

Introduksjon

- Introduksjon av meg selv og masteroppgaven
- Gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- Hvis noe er uklart kan du spørre underveis, formålet er å få fram din opplevelse.
- Gjerne svar så utfyllende som mulig.
- Eventuelle spørsmål før opptaker settes på

Åpningsspørsmål

- **Hvor lenge har du vært elev/kursdeltaker ved UngInvest AIB?**
- **Kan du fortelle om din opplevelse med UngInvest AIB?**
- **Hva er en vanlig dag for deg på UngInvest AIB?**
- **Hva har vært betydningsfullt for deg så langt?**

Styrkebasert tilnærming

- **Hva innebærer begrepet styrkebasert tilnærming for deg?**
- **Hvordan opplever du at de arbeider på AIB?**
 - Har du eksempler?
- **Hvordan jobber du med dine styrker og ressurser?**
 - Har du eksempler?
 - Har du eksempler på noe du har opplevd som utfordrende?
- **Opplever du noen forskjeller fra tidligere erfaringer i skolen?**

Relasjoner

- **Hva verdsetter du i en relasjon?**
- **Hvordan opplever du din relasjon med de voksne?**
 - Hvordan blir du møtt av de voksne?
 - Hvordan legger de voksne til rette for en relasjon?
 - Har du eksempler?
 - Hva verdsetter du i relasjonen?
 - Hvilke kvaliteter/egenskaper preger relasjonene?
 - Hva skaper disse kvalitetene?
 - Hvilken betydning har relasjonen for deg?

- Hvordan opplever du relasjonene i forhold til tidligere relasjoner i skolen?
- Er det noe de voksne kunne gjort annerledes?
- **Hvordan opplever du din relasjon til elevene?**
 - Hvordan blir du møtt av dine medelever?
 - Hva verdsetter du i relasjonene?
 - Hvilke kvaliteter/egenskaper preger relasjonene?
 - Hva skaper disse kvalitetene?
 - Har du eksempler?
 - Hvilken betydning har relasjonene for deg?
 - Hvordan opplever du relasjonene i forhold til tidligere relasjoner i skolen?
- **Har tilnærmingen/relasjonene betydning for hvordan du møter andre?**
- **Hva tar du med deg videre?**

Avslutning

- Har du noe annet du ønsker å tilføre som ikke har blitt tatt opp i samtalen?
- Oppsummere hva vi har pratet om
- Opplevelse av intervjuet
- Gjentakelse av rettigheter og informasjon om prosjektet
- Takke for deltakelsen

Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Erfaringer med styrkebasert tilnærming ved UngInvest AIB»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utforske opplevelser av en styrkebasert tilnærming og hvilken betydning ungdommers opplevelse av relasjoner har. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

DEL A

Bakgrunn og hensikt

Hensikten med prosjektet er å få kunnskap om hvordan ungdommer opplever relasjoner med voksne og medelever ved UngInvest AIB. Dette for å undersøke betydningen av en styrkebasert tilnærming i henhold til de relasjonene man utvikler. For å undersøke dette vil jeg stille deg spørsmål om hvilke kvaliteter du verdsetter i relasjonene, hvilken betydning de har for deg og hva det er som skaper disse kvalitetene. Prosjektet er del av en masteroppgave i rådgivningsvitenskap, ved institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU. Veileder for studien er Ottar Ness, professor i rådgivningsvitenskap, NTNU.

Deltakere for studien er ungdommer i alderen 18 til 30 år som er elev eller kursdeltaker ved UngInvest AIB. Rekruttering av deltakere har blitt gjort i samarbeid med UngInvest AIB.

Hva innebærer studien?

For å belyse temaet ønsker jeg å gjennomføre et individuelt intervju med 5 ungdommer. Dersom du godkjenner det, vil intervjuet tas opp på bånd for så å bli skrevet ut. Intervjuene vil gjennomføres i perioden februar-mars 2019. Hvis du ønsker å delta i studien vil det innebære å møte til et intervju med varighet på ca. én time. Det understrekes at det er din opplevelse som vil være i fokus.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Dataene vil behandles konfidensielt og forsvarlig i henhold til Personopplysningsloven og retningslinjer av Datatilsynet. Dette innebærer at forskerne vil ha taushetsplikt overfor alle personopplysninger som samles inn. Datamaterialet vil bli anonymisert og slettet når forskningsprosjektet er avsluttet. Forskningsresultatet vil bli omtalt i masteroppgaven.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS. De har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du ønsker å trekke deg, eller ønsker mer informasjon om studien kan du kontakte masterstudent Bente Bordal på telefon: 415 79 332 eller e-post: bentebo@stud.ntnu.no, eller ansvarlig veileder Ottar Ness på e-post: ottar.ness@svt.ntnu.no.

DEL B

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Dine opplysninger vil kun benyttes til de formålene det har blitt informert om i dette skrivet. Opplysningene vil behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det innebærer at alle dine opplysninger vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer, eller andre direkte gjenkjennende opplysninger.

Utlevering av materiale og opplysninger til andre

Det er kun undertegnede som har adgang til informasjonen og som kan finne tilbake til deg. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres.

Utlevering av materiale og opplysninger til andre

Ved deltakelse i studien har du rett til å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg. Du har videre rett til å få korrigert eventuelle feil i de opplysningene vi har registrert. Dersom du trekker deg fra studien, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Du har som deltaker rett til å få tilgang til utfall av studien.

Kontakt

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Bente Bordal på telefonnummer: 41579332 eller e-post: bentebo@stud.ntnu.no, eller ansvarlig veileder Ottar Ness på e-post: ottar.ness@svt.ntnu.no. Videre kan du få mer informasjon ved å kontakte vårt personvernombud, Thomas Helgesen, eller NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dersom du ønsker å delta, ber vi deg om å underskrive samtykkeerklæringen.

Med vennlig hilsen

Bente Bordal
Masterstudent i rådgivningsvitenskap,
NTNU
Bentebo@stud.ntnu.no
41579332

Ottar Ness
Professor i rådgivningsvitenskap,
NTNU
Ottar.ness@svt.ntnu.no
90125312

Samtykkeerklæring

Jeg har fått informasjon om studien «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 intervjuene vil behandles som del av et masteroppgaveprosjekt

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien:

(Signert av masterstudent, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

13.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

En kvalitativ studie om hvordan ungdommer beskriver sine erfaringer med en styrkebasert tilnærming ved UngInvest AIB i henhold til relasjoner

Referansenummer

877428

Registrert

02.01.2019 av Bente Bordal - bentebo@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ottar Ness, ottar.ness@ntnu.no, tlf: 90125312

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bente Bordal, bentebo@stud.ntnu.no, tlf: 41579332

Prosjektperiode

15.01.2019 - 01.12.2019

Status

04.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

04.01.2019 - Vurdert

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 04.01.2019. 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.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

