

Drømmen, troen og muligheten

En masteroppgave om Pøbelprosjektets suksessfaktorer
med drøfting om mulig overførbarhet til skolen

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av min studie av Pøbelprosjektet AS's måte å jobbe på i forhold til elever som har avbrutt sin utdanning. Jeg har sammenholdt teori med det jeg har sett, og drøftet hvordan Pøbelprosjektets suksessfaktorer muligens kan overføres til skolen for å bidra til å forebygge frafall.

Jeg vil gjerne takke de ansatte i Pøbelprosjektet, spesielt psykodramaterapeut Arne Husjord og mine informanter, for deres åpenhet og imøtekommenhet, for at de har tatt så godt i mot meg og for at de har delt mye av sin tid og kunnskap med meg. Tusen takk, uten dere ville denne oppgaven ikke vært mulig. Videre vil jeg takke deltakerne som også tok godt imot meg og lot meg være en del av deres gruppe. Jeg vil takke min veileder førsteamanuensis Eleanor Allgood for hennes hjelp, støtte og tålmodighet. Takk til førsteamanuensis Anne Kathrine Larsen for gode råd tidlig i skriveprosessen. Videre vil jeg benytte anledningen til å takke min mor Randi og min far Torleif for teknisk hjelp, gode råd og innspill og støtte – ikke minst for utallige timer med barnepass. Takk også til min bror Knut Andreas, av samme grunn. Oppgaven dedikeres til min sønn Jon Fredrik.

Trondheim, 14.11.2012

Marie Miranda Holt

Sammendrag

Nesten en tredel av norske elever fullfører ikke videregående opplæring. Pøbelprosjektet AS er en privat bedrift som jobber med å hjelpe ungdom som har falt utenfor tilbake til skole eller ut i jobb, og de kan vise til gode resultat av arbeidet sitt. Denne masteroppgaven har hatt som mål å finne ut hva Pøbelprosjektet gjør som gjør at de lykkes, og om noe av det de gjør eventuelt kan la seg overføre til skolen for å forebygge frafall. Problemstillingen har vært følgende: Hva er suksessfaktorer i Pøbelprosjektet, og kan de overføres til skolen? Oppgaven ble gjennomført som en vurderende kasestudie. Deltakende observasjon og intervju ble benyttet i datainnsamlingen. Gjennom analyse av datamaterialet ble det funnet syv suksessfaktorer, faktorer som bidrar til at deltakerne kommer seg tilbake til skolen eller i jobb. Suksessfaktorene er følgende: (1) Menneskesynet, (2) samspill – ivaretagelse versus disiplin, (3) styrke selvoppfatningen, (4) bevisstgjøring, (5) aktivisering av egenkrefter, (6) framoverfokus og (7) ansvarliggjøring. Faktorene ble sammenholdt med relevant fagteori. Sammenhengen mellom faktorene viser at Pøbelprosjektets suksessoppskrift synes å være at de styrker deltakernes selvverdsfølelse og selvtillit, hjelper dem å utvikle ansvarlighet og hjelper dem med å sette realistiske yrkesmål, med det resultat at ungdommene får motivasjon og tro på seg selv til å handle. Dette ledet i hovedsak fram mot tre mulige satsningsområder i forhold til forebygging av frafall i videregående skole: a) Å innføre relasjonskompetanse som en integrert del i lærer- og lektorutdanningen, både som en del av pensum og i forhold til lærerveiledning. b) Å ansvarliggjøre elever, blant annet ved å la dem oppleve konsekvenser, slik at de lærer å måtte svare for sine handlinger. En god lærer-elev-relasjon, samt at elevenes basale behov er tilstrekkelig dekket, er en forutsetning for denne ansvarliggjøringsmetoden. c) Å styrke karriererådgivningen i skolen. Individuell karriererådgivning på et tidlig stadium, gjerne i ungdomsskolen, vil hjelpe elever med å sette personlige mål som kan gi dem motivasjon til å fullføre skolegangen. Flere av faktorene er antatt overførbare. Hvis man velger å benytte seg av faktorene enkeltvis, kan man ikke forvente tilsvarende effekt som i Pøbelprosjektet, da faktorene forsterker hverandre når de opptrer sammen.

Summary

Nearly a third of Norwegian students do not complete upper secondary education.

Pøbelprosjektet AS is a private company which helps young people who have interrupted their education to go back to school and finish their education or to find a job, and they show good results in their work. The objective for this study has been to find ways how to prevent students from dropping out of school by studying how Pøbelprosjektet helps these youngsters succeed. The problem has been as follows: What are the success factors in Pøbelprosjektet, and can they be transferred to the educational system to help preventing students from dropping out of school? The study was conducted as an evaluative case study and observation and interviews were used to collect data. The analysis gave seven success factors, factors that contribute to the youngsters coming back to school or finding work. The success factors are: (1) View of humanity, (2) interaction - caretaking versus discipline, (3) strengthening the self-perception, (4) awareness, (5) activation of forces, (6) focusing forward and (7) assuming responsibility. The factors were collated with relevant academic theory. It seems that Pøbelprosjektets success relies on the fact that they strengthen the participants' self-esteem, help them to develop responsibility and help them to set goals that are realistic. As a result of this the youngsters start believing in themselves and they get motivated into action. This led to three main aspects that could help preventing students from dropping out of school: a) Introducing relational skills as a part of the teacher education. b) Help students to learn how to take responsibility for themselves by letting them experience consequences, teaching them to take responsibility for their actions. A good teacher-student relationship and providing that the students' basic needs are adequately fulfilled are premises for this method of generating responsibility. c) See to it that all students get individual career counseling in schools. Having a personal goal can motivate students into finishing their education. Several factors are considered transferable. If one chooses to apply only one or some of the factors, one can not expect them to have the same effect as in Pøbelprosjektet, as the factors reinforce each other when acting together.

Innhold

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 3 |
| 1.1 | Problemstilling | 4 |
| 1.2 | Oppbygging av oppgaven..... | 4 |
| 2 | Teori..... | 5 |
| 2.1 | Relasjoner..... | 5 |
| 2.2 | Selvoppfatning | 7 |
| 2.2.1 | To tradisjoner | 7 |
| 2.2.2 | Behov for å beskytte selvverdet | 8 |
| 2.2.3 | Elever – prestasjoner og relasjoner teller | 9 |
| 2.2.4 | Målorientering..... | 9 |
| 2.2.5 | Aktør eller brikke | 10 |
| 2.3 | Maslows behovshierarki og Glassers realitetsteori | 10 |
| 2.3.1 | Maslows behovshierarki..... | 11 |
| 2.3.2 | Glassers realitetsteori | 12 |
| 2.4 | Rollelag (psykodrama) | 13 |
| 3 | Metode | 15 |
| 3.1 | En vurderende kasusstudie | 15 |
| 3.2 | Datainnsamling..... | 16 |
| 3.2.1 | Deltakende observasjon..... | 16 |
| 3.2.2 | Intervju | 17 |
| 3.3 | Behandling av data | 17 |
| 3.3.1 | Analysearbeidet – komparativ metode..... | 18 |
| 3.4 | Kvalitet i forskningen..... | 18 |
| 3.4.1 | Reliabilitet | 18 |
| 3.4.2 | Validitet..... | 19 |
| 3.4.3 | Forskeren som forskningsinstrument | 19 |
| 3.5 | Etiske betraktninger..... | 20 |
| 3.6 | Praktisk informasjon | 21 |
| 4 | Pøbelprosjektet | 22 |
| 4.1 | Presentasjon av Pøbelprosjektet AS..... | 22 |
| 4.2 | Deltakergruppen | 22 |
| 4.3 | Statistikk..... | 23 |
| 5 | Analyse av suksessfaktorer | 25 |
| 5.1 | Menneskesynet – ”Du er verdifull, og du har noe å bidra med” | 26 |
| 5.2 | Samspill – ivaretagelse versus disiplin..... | 28 |
| 5.2.1 | Det ivaretagende aspektet..... | 30 |
| 5.2.2 | Disiplin | 33 |
| 5.3 | Styrke selvoppfatningen – ”Jeg er god nok” | 34 |
| 5.3.1 | Selvprogrammering – ”Jeg er god nok!” | 35 |
| 5.3.2 | Livskompetanse..... | 35 |
| 5.3.3 | Konstruktive tilbakemeldinger | 38 |
| 5.3.4 | Mestringsforventning | 38 |
| 5.4 | Bevisstgjøring..... | 38 |
| 5.4.1 | Drømmen..... | 39 |
| 5.4.2 | Bevisstgjøring av drømmer, evner og ferdigheter..... | 39 |
| 5.4.3 | Realistiske yrkesmål..... | 40 |
| 5.4.4 | Handlingsplaner og bevisstgjøring av utfordringer..... | 40 |

| | | |
|---------|---|----|
| 5.5 | Aktivisering av egenkrefter | 41 |
| 5.5.1 | Lek | 42 |
| 5.5.2 | Fysiske øvelser | 43 |
| 5.5.3 | Rolletaking | 43 |
| 5.5.4 | Det sosiale aspektet | 44 |
| 5.6 | Framoverfokus – ”det er framtiden man kan gjøre noe med” | 44 |
| 5.6.1 | Sette strek og fokusere på muligheter | 45 |
| 5.6.2 | Tydelige grenser | 45 |
| 5.7 | Ansvarliggjøring | 47 |
| 6 | Drøfting av suksessfaktorer, gjennomføring og overførbarhet til skole | 49 |
| 6.1 | Sammenheng mellom suksessfaktorene | 49 |
| 6.2 | Å fullføre i Pøbelprosjektet | 51 |
| 6.3 | Drøfting av suksessfaktorenes overførbarhet til skole | 53 |
| 6.3.1 | Hva kan skolen lære av Pøbelprosjektet for å forebygge frafall? | 53 |
| 7 | Konklusjon | 61 |
| 8 | Kilder | 62 |
| Vedlegg | | |

| | |
|--|-----------|
| <i>Figur 1: Overlapping mellom det ivaretakende og det disiplinerende aspektet.</i> | <i>29</i> |
| <i>Figur 2: Hvordan begrepet livskompetanse kan integreres i og dermed utvide Shavelson, Hubner og Stantons selvvurderingsmodell.</i> | <i>37</i> |
| <i>Figur 3: Sammenheng mellom suksessfaktorene.</i> | <i>49</i> |
| <i>Figur 4: Individet, veien og målet, samt påvirkende faktorer.</i> | <i>54</i> |

1 Innledning

”Å gi alle gode muligheter til å ta utdanning, er en hovedstrategi for å utvikle det norske velferdssamfunnet. Utdanning er også svaret på utfordringer som velferdssamfunnet står overfor i dag. Flere må fullføre utdanning for å komme i arbeid og ha et trygt ståsted i arbeidslivet.” (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Personer som fullfører videregående utdanning, klarer seg bedre på arbeidsmarkedet enn personer med grunnskole som høyeste utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ifølge Torberg Falch, professor ved NTNU, består gruppen som mottar uføretrygd, sosialhjelp og/eller er i fengsel, nesten utelukkende av personer som ikke har fullført videregående skole. Selv om frafall fra videregående skole ikke er den eneste årsaken til at folk havner i trygdesystemet, forteller han til Dagens Næringsliv at dersom flere hadde fullført, ville flere fått en bedre arbeidsmarkedstilknytning. Dermed ville belastningen på trygdesystemet blitt redusert (Becker, 2012). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at nesten en tredel av norske elever ikke fullfører videregående opplæring. Dette er ingen plutselig utvikling. Frafallsprosenten har ligget jevnt rundt 30 siden reform – 94 (Statistisk Sentralbyrå, 2012).

Siden det er sammenheng mellom utdanningsnivå og arbeidsledighet, har regjeringen satt fokus på frafallsproblematikken. Det investeres stort i forskning på årsaker og tiltak knyttet til frafall i skolen. I den forbindelse er det interessant å høre om Pøbelprosjektet AS, en privat bedrift som jobber med å hjelpe ungdom som har falt utenfor, tilbake til skole eller ut i jobb. Pøbelprosjektet hevder at de klarer å hjelpe over 90 prosent av deltakerne sine ut i arbeidslivet eller tilbake til skolen. Dette er en svært høy andel. Hvordan klarer de dette?

Ifølge Einar Markussen, seniorforsker ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), er det å slutte på skolen sjelden en brå og plutselig beslutning. Som regel er det siste ledd i en lang prosess, et resultat av et langvarig negativt forhold til skole og utdanning (Markussen, 2011). Det bør derfor være mulig å oppdage og hjelpe elever som står i fare for å falle fra før det er for sent. Hva må til for at elever skal ønske å være i skolen? Deltakerne i Pøbelprosjektet er tidligere elever som av ulike årsaker har droppet ut av skolesystemet. Hva kjennetegner disse deltakerne? Og hva får de i Pøbelprosjektet som de ikke får i skolen, siden de lykkes i prosjektet, men ikke i klasserommet?

1.1 Problemstilling

Jeg ønsket å studere Pøbelprosjektet for å 1) se hva de gjør, og 2) drøfte om noe av det de gjør vil kunne ha positiv effekt i skolen. Har Pøbelprosjektet noe å bidra med til skolen? Dette gir følgende problemstilling: *Hva er suksessfaktorer i Pøbelprosjektet, og kan de overføres til skolen?*

Med suksessfaktor menes en årsak til at deltakere evner å snu sin situasjon fra negativ til positiv, fullføre sitt løp i Pøbelprosjektet og begynner på skole eller kommer i jobb som et resultat av deltakelse i prosjektet. I tiden deltakerne er i Pøbelprosjektet, går de igjennom en utviklingsprosess. Oppgaven er begrenset til å analysere og drøfte suksessfaktorer knyttet direkte til denne prosessen. Andre faktorer som rammefaktorer og forretningsform eller kontakten med næringslivet, vil ikke bli diskutert. Heller ikke gåes det inn i forhold vedrørende ansattegruppen, arbeidsmiljø eller den personlige oppfølgingen deltakerne mottar. Langvarig oppfølging framheves som en viktig årsak til at deltakerne lykkes, og personlig oppfølging vil nevnes i sammenheng med en av suksessfaktorene, men ikke bli diskutert. Det er samlet informasjon om alle disse overnevnte områdene for å skaffe et helhetsinntrykk, men av plassmessige hensyn er det valgt å utelate disse fra oppgaven. Oppgaven søker kun å identifisere suksessfaktorer knyttet til deltakernes utviklingsprosess, da jeg mener faktorer knyttet til deltakernes utvikling vil være de mest naturlige å drøfte i forhold til overførbarhet til skolen.

1.2 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i syv kapitler. Kapittel én presenterer problemstillingen, og oppgaven begrunnes og settes i en kontekst. Kapittel to belyser teoretiske perspektiv som danner bakteppe for analysen. I kapittel tre beskrives og begrunnes valg av metode og gjennomføring av studien. Kapittel fire inneholder en kort presentasjon av Pøbelprosjektet. Her vil det bli nevnt litt om hva Pøbelprosjektet er. Deltakergruppen samt litt sentral statistikk vil bli presentert. Pøbelprosjektets ideologi, deltakerforløpet og en kort presentasjon av de ansatte, legges ved som vedlegg. Dette for å gi leseren et større innblikk i Pøbelprosjektet hvis ønskelig. I kapittel fem presenteres analysen. Drøftingen er lagt til kapittel seks. Der illustreres og beskrives sammenhengen mellom suksessfaktorene og det drøftes hvorfor ungdommer som forlot skolen forblir i Pøbelprosjektet. Til slutt drøftes suksessfaktorenes mulige overføringsverdi til skolen. Kapittel syv, konklusjon, avslutter oppgaven i sin helhet.

2 Teori

2.1 Relasjoner

”Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre” (Nordahl, 2002) (s.112).

Relasjoner, forholdet mellom to mennesker, er et sentralt tema i denne oppgaven. Det arbeidet som foregår i Pøbelprosjektet handler mye om å bygge opp deltakernes selvoppfatning, og her spiller relasjoner en viktig rolle. Individets selvoppfatning påvirkes av relasjonene det inngår i med andre. Gode relasjoner er med på å styrke selvoppfatningen, mens negative relasjoner bidrar til å svekke følelsen av selvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Individet danner et bilde av seg selv gjennom å tolke andres reaksjoner på det, slik Cooley beskriver i sin teori om speilbildeselve (Cooley, 1964). I samspill mellom mennesker observerer og vurderer man hverandre, og ens persepsjon av andres vurdering av en, utgjør en viktig kilde til informasjon om en selv (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Alle mennesker har også behov for å bli bekreftet. I den grad en annen klarer å ”se” individet og ha forståelse for det individet uttrykker, vil den andre kunne utvise empati for individet. Og når individet opplever å bli møtt med empati, vil det oppleve å bli sett, og dermed føle at det blir bekreftet (Rogers, 1980).

I asymmetriske relasjonsforhold er det den sterkeste parten som har hovedansvaret for kvaliteten på relasjonen som skapes. I skolen er det for eksempel lærerens ansvar å etablere gode relasjoner til elevene (Juul & Jensen, 2003). Carl Rogers opererer med fire forhold knyttet til den hovedansvarlige parten, forhold som har betydning for å skape en god relasjon, en relasjon som også kan skape vekst; empati, autensitet, positiv innstilling (vise at man bryr seg) og evnen til å respondere på en måte som gjør at den andre opplever å bli forstått (Rogers, 1980). Rogers betingelser korresponderer til en viss grad med Bubers tanker om hvordan gode relasjoner blir til; at man i et møte, uten å la seg begrense av fordommer og forestillinger om den andre, tillater seg å åpent oppleve den andre. Ved å ta i seg det som kommer fra den andre og la det implodere i seg, skapes det en spontan respons som blir et ekte uttrykk av personens opplevelse av den andre (Buber, 2010). Forskjellen mellom Buber og Rogers er at Rogers ”lister opp” en rekke kriterier som må oppfylles for å skape en god relasjon (og dermed beholder han skillet mellom individene), mens Buber snakker om en sinnstilstand, en opplevelse av væren, der grensene mellom individene viskes ut slik at de to

som møtes opplever hverandre ”som ett”, hvorpå Rogers betingelser automatisk vil følge. Bubers ”enhetsfølelse”, det å oppleve den andre som subjekt, er likevel ingen varig tilstand, men en tilstand man kan gli inn og ut av. For Buber er det en uunngåelig vekselvirkning mellom å oppleve den andre som et subjekt og et objekt (Buber, 2010). Siden individets oppfattelse av hvordan andre vurderer det har så stor innvirkning på dets selvoppfatning, er det viktig at man møter hverandre med åpenhet og empati, gjerne i ekte Buberske subjekt-subjekt-relasjoner.

I skolen spiller relasjoner en avgjørende rolle for elevenes læring. John Hatties studie fra 2009 av 800 metaanalyser rangerer 138 aspekt ved undervisning. Hans studie viser at forholdet mellom elev og lærer er den viktigste faktoren for læring. Hattie understreker viktigheten av et gjensidig tillitsforhold mellom lærer og elev, blant annet for at elever skal kunne tørre si fra dersom det er noe de ikke forstår (Hattie, 2009). Nordahls undersøkelse av sammenhenger mellom elev-lærer-relasjoner og en rekke pedagogisk viktige områder i skolen, viser at elever som har et godt forhold til læreren og opplever at læreren bryr seg om dem, har en mer positiv innstilling til skolen enn elever som ikke har et godt forhold til læreren. Gode relasjoner kjennetegnes ved gjensidig tillit, at læreren ser og anerkjenner eleven og at elevens sosiale verden verdsettes. Videre må læreren ha lett for å snakke med eleven og han må kunne stille krav (Nordahl, 2002). Elever knytter gjerne gode relasjoner til lærere de føler bryr seg om dem, spiller på lag og tar dem alvorlig. Dårlige relasjoner kan utgjøre en belastning for elevene. Elever knytter gjerne dårlige relasjoner til lærere som ikke ser dem for den de er, ikke møter dem og som krenker dem eller egenskapsforklarer problematisk atferd (Damsgaard & Kokkersvold, 2011b). For ungdom som strever på ulike arenaer, for eksempel i forhold til oppvekstvilkår, selvbilde, venneforhold, rus og kriminalitet, kan skolen fungere som en beskyttelsesfaktor eller som en risiko. Gode elev-lærer-relasjoner kan fungere beskyttende, mens dårlige relasjoner kan utgjøre en risiko (Damsgaard & Kokkersvold, 2011a; Overland, 2007). At elever ikke opplever å bli sett, eller blir møtt på en negativ måte, kan være problematisk av flere grunner. For det første får de ikke den beskyttelsen som ligger i det å bli inkludert og anerkjent. Videre kan en opplevelse av å være uønsket og til bry, forsterke en allerede påbegynt marginaliseringsprosess. For det tredje vil det å speile seg i andre som tegner et negativt bilde av en, kunne svekke følelsen av selvverd (Damsgaard & Kokkersvold, 2011a). Juul og Jensen mener at den voksne, i tillegg til å opptre autentisk og møte den unge med respekt og empati, kan skape gode relasjoner ved å legge vekt på den unges personlige ansvar. Voksne bør hjelpe barn og unge til å handle med integritet og ta ansvar for egne valg

og handlinger (Juul & Jensen, 2003). Det er i stor grad dette som skjer i Pøbelprosjektet. I pedagogisk faglitteratur legges det vekt på at ansvarlighet kan skapes ved å lære elevene ulike læringsstrategier, lære dem å vurdere seg selv og ved å gi dem medansvar i forhold til det de skal lære (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004). Videre definerer Juul og Jensen profesjonell relasjonskompetanse som en pedagogs evne til å "se" det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten (Juul & Jensen, 2003).

2.2 Selvoppfatning

Selvoppfatning er individets subjektive oppfattelse av seg selv. I denne oppgaven brukes selvoppfatning som et samlebegrep for alle vurderinger, oppfatninger og forventninger individet har i forhold til seg selv. Selvverd og mestringsforventning er de deler av selvoppfatningsbegrepet som har størst betydning for elevers opptreden i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2009), og disse områdene er følgelig også sentrale for oppgaven. Selvverd handler om individets generelle verdsetting av seg selv, mens mestringsforventning er knyttet til individets tro på hvorvidt det vil klare å mestre ulike oppgaver. Mestringsforventning kan knyttes til selvtillit, det å ha tillit til at en selv vil kunne mestre. Individets selvoppfatning spiller en avgjørende rolle for dets følelser, motiv og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

2.2.1 To tradisjoner

I den pedagogiske forskning om selvoppfatning har det utviklet seg to hovedtradisjoner: Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. *Selvvurderingstradisjonen* beskriver hvordan individets vurderinger av seg selv som god eller dårlig på ulike områder påvirker dets generelle følelse av selvverd. For eksempel kan man synes man er flink i matematikk, middels god i sport og dårlig i språk. De områdene som teller mest for individet, og som dermed får stor betydning for selvverdet, kalles psykologisk sentrale områder (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Også miljøets vurdering av hvilke områder som er psykologisk sentrale, får betydning for individet. Særlig kan det gå ut over selvverdet hvis man presterer dårlig på områder som verdsettes høyt i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Selvvurderingen er hierarkisk oppbygd. Ens vurdering av hvor god man er i brøk, geometri og algebra, danner for eksempel grunnlag for ens generelle vurdering av seg selv som enten sterk eller svak i matematikk. Summen av ens vurdering av seg selv i de ulike fagene, danner grunnlag for ens generelle vurdering av seg selv som skoleflink eller ikke. På denne måten blir selvvurderingsområdene stadig mer generelle. På toppen har man den generelle vurderingen av en selv i helhet, kalt selvverdet.

Selvvurderingsområdene får større betydning for individets selvverdsfølelse jo høyere opp i hierarkiet de er (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Rosenberg opererer med fire faktorer som påvirker individets selvvurdering; andres vurderinger, sosial sammenlikning, selvattribusjon (hvordan man forklarer for seg selv hvorfor man har lyktes eller mislyktes) og psykologisk sentralitet (Rosenberg, 1979). *Forventningstradisjonen* handler om individets vurdering av hvorvidt det vil klare å utføre ulike oppgaver. Ifølge Bandura vil ens forventning om å mestre påvirke ens sjanser til faktisk mestring. Mestringsforventningen er ofte avgjørende for innsats, utholdenhet, angst og stress, forhold som alle har betydning for reelt mestringsnivå. Forskning viser at mestringsforventning har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid. Bandura opererer med fire hovedkilder til forventning om mestring; mestringserfaringer (viktigst), andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Bandura, 1986; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Selvvurderingstradisjonen er knyttet opp mot følelser (for eksempel en persons følelse av å være flink i matematikk eller ikke), mens forventningstradisjonen er knyttet opp mot det kognitive (en persons tanker om hvorvidt han vil klare å løse en spesiell oppgave eller ikke) (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Begge tradisjonene er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner, og er derfor svært viktige i forbindelse med læring og motivasjon i skolen. Hvordan Pøbelprosjektet jobber for å styrke ungdommenes selvoppfatning, beskrives i kapittel 5.3.

2.2.2 Behov for å beskytte selvverdet

Selvoppfatning påvirker både livskvalitet og skoleprestasjoner. Et lavt selvverd kan gå ut over ens mentale helse, da det knyttes emosjoner til selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004). Vi mennesker har et sterkt behov for å ha en positiv selvoppfatning. Derfor vil det lett oppstå behov for å beskytte selvverdet. Dersom elever i skolen føler at selvverdet deres blir truet, vil de som regel forsøke å beskytte seg. Skulk, lav innsats og lav motivasjon for skolearbeid kan alle være ulike selvbeskyttelsesstrategier for å bevare selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004). Ifølge Covington vil selvverdet bli truet når elevene ikke forventer å lykkes, noe som får negative konsekvenser for deres innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Teorier som tar utgangspunkt i trussel mot selvverdet, fokuserer mer på det sosiale miljøet enn Banduras teori om mestringsforventning. Forventninger om å ikke lykkes vil virke særlig truende på selvverdet hvis miljøet er lite inkluderende og utrygt. Dette tilsier at det er nødvendig å arbeide målbevisst for å skape et inkluderende sosialt miljø.

2.2.3 Elever – prestasjoner og relasjoner teller

For en elev vil både hans skoleprestasjoner og relasjoner til medelever og lærere påvirke hans selvoppfatning. Prestasjonene vil påvirke hans forventning om å mestre lignende oppgaver, og hans vurderinger av hvor godt han presterer, både i forhold til seg selv og i forhold til resten av gruppen, vil påvirke selvverdsfølelsen. Det spiller også en rolle hvorvidt han attribuerer prestasjonene til indre eller ytre årsaker, som evner og innsats (indre), flaks, læreboka eller kvaliteten på undervisningen (ytre). Å knytte dårlige prestasjoner til evner, vil ha særlig negativ innflytelse på selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Relasjoner til medelever og lærere teller også. Sosial selv vurdering er et område med stor betydning for selvverdet. Sosial anerkjennelse er et viktig mål for oss mennesker, og vårt selvverd henger nøye sammen med hvordan vi tror at andre ser på oss (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Relasjoner og gruppemiljø omtales i kapittel 5.5.4.

2.2.4 Målorientering

Individets målorientering vil indirekte kunne påvirke selvoppfatningen. En person som er oppgaveorientert, som lærer for læringens skyld, vil være mindre opptatt av å sammenlikne seg med andre (egoorientering). En oppgaveorientert elev har som mål å lære mer, og hans følelse av kompetanse avhenger av at han lærer, forstår og forbedrer seg i forhold til egne tidligere prestasjoner. For en egoorientert elev er det viktigere hvordan han blir oppfattet av andre enn hva han lærer. Målet er å bli oppfattet som flink, eller i verste fall å unngå å bli oppfattet som dum. Oppgaveorienterte elever attribuerer prestasjoner lettere til innsats, kunnskap og valg av strategi, mens egoorienterte elever i større grad attribuerer prestasjoner til evner (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004). For en egoorientert elev vil et nederlag virke truende på selvverdet fordi det tolkes som en indikasjon på at han har dårlige evner. Behovet for selvbeskyttelse vil derfor være sterkere hos egoorienterte elever enn oppgaveorienterte (Skaalvik & Skaalvik, 2009). I Pøbelprosjektet hjelper man ungdom til å sette personlige mål å jobbe mot. De fleste deltakerne finner seg en jobb, men går likevel tilbake til skolen etter en tid, hvorpå de da stort sett fullfører. Det kan tyde på at ”pøbelungdommene”, i tillegg til å ha fått styrket selvoppfatningen sin, også vender tilbake til skolen som mer oppgaveorienterte, sannsynligvis fordi de etter å ha vært en tid i arbeid opplever skolen som mer relevant.

2.2.5 Aktør eller brikke

Et av hovedmålene både i skolen og Pøbelprosjektet, er at ungdommer skal utvikle autonomi (selvstendighet, selvstyre). *”Et viktig motiv og en drivkraft for de fleste elever er behovet for autonomi – å ha kontroll over sin egen situasjon”* (Ogden, 2006) (s.74). Her spiller det en viktig rolle hvorvidt individet ser på seg selv som en aktiv initiativtaker, en aktør (indrestyrt), eller som en passiv dukke der andre trekker i trådene, en brikke (ytrestyrt). I konstruktivismen er grunntanken at individet konstruerer sin egen virkelighet gjennom å tolke sine omgivelser og erfaringer. Man ser verden gjennom egne briller. Både ens selvoppfatning og ens verdensbilde er et resultat av erfaringer og tolkninger. Individets virkelighetsoppfatning er i høyeste grad subjektiv, og den påvirker også dets forestillinger om framtiden. *”Vi konstruerer en virkelighetsoppfatning som også bestemmer hva vi venter oss av de nye situasjonene vi vil bli stilt overfor”* (Nygård, 2009) (s.236). Hvorvidt man opplever seg selv som indre- eller ytrestyrt, avhenger av individets evne og vilje til å se seg selv som det ene eller andre. Siden dette synet er et resultat av kognitive prosesser, er det også foranderlig. Man kan, blant annet gjennom å bli seg sine omgivelser, sine handlinger og sine forestillinger bevisst, ta kontroll over tankene og dermed påvirke selvoppfatningen (Nygård, 2009). Kognitiv psykologi handler i stor grad om tankens kraft, at individet ved å forandre sine tanker, kan forandre sin innstilling (både i forhold til seg selv og sine omgivelser) og sin atferd (Ivey, D'Andrea, Ivey, & Simek-Morgan, 2007). Det samme synet står sentralt i positiv psykologi, der det hevdes at man i en viss grad kan programmere seg selv til å tenke mer positivt, både i forhold til seg selv, sin fortid, nåtid og framtid og dermed skape håp og framtidsoptimisme. Mennesket er på ingen måte låst av sin fortid (Seligman, 2007). Da det er individet som har mulighet til å ta kontroll over tankene, er det også individets ansvar å bruke viljen sin til å ta denne kontrollen (Nygård, 2009). Av og til trenger man hjelp til å klare dette.

2.3 Maslows behovshierarki og Glassers realitetsteori

”Barn kan utvikle en positiv identitet hvis de får sine grunnleggende behov for omsorg og egenverd dekket.” (Ogden, 2006) (s.94).

Ulike behovsteorier tar utgangspunkt i at *”mennesker er motivert for å tilfredsstille sine behov, eller redusere den spenningen eller det ubehaget som skapes av ikke tilfredsstilte behov”* (Skaalvik & Skaalvik, 2009) (s.137). Motivasjon betraktes som et resultat av at viktige behov ikke er tilfredsstilt. I behovsteorier sees motivasjon på som noe som springer ut fra personen selv, i motsetning til teorier fra atferdspsykologien, som betrakter motivasjon

som et resultat av ytre påvirkning fra personens miljø (belønning og straff) (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004).

2.3.1 Maslows behovshierarki

En av behovsteoriene som har fått sterkt fotfeste blant pedagoger, er Abraham Maslows behovshierarki (behovspyramiden) (Imsen, 2005). Ifølge Maslow har mennesket ulike behov, noen viktigere enn andre, og han skiller mellom mangel- og vekstbehov. Mangelbehov er behov som alle mennesker trenger å få tilfredsstilt; fysiologiske behov, behov for sikkerhet og trygghet, behov for tilhørighet og kjærlighet, og behov for å verdsette seg selv. *”Med utgangspunkt i Maslows behovshierarki defineres barns basalbehov som sikkerhetsbehov, sosiale behov og egenverdbehov. Alle elever har behov for stabilitet, trygghet, oversikt og rutine. De trenger også minst én voksenperson som tilbyr stabil kontakt, som barnet kan knytte seg til og som det føler seg beskyttet av”* (Ogden, 2006) (s.96). Mangelbehovene er kritiske for individets fysiske og psykiske og velvære. Dersom disse behovene ikke er tilfredsstilt i tilstrekkelig grad, vil individet være motivert for å prøve å dekke dem, og oppmerksomheten vil være rettet mot dette. Når mangelbehovene blir dekket, vil motivasjonen knyttet til dem avta, og vekstbehovene bli mer framtrædende. Vekstbehovene inkluderer behov for kunnskap og forståelse, estetiske behov og behov for selvaktualisering (å utvikle sine muligheter). I motsetning til mangelbehov kan vekstbehov aldri tilfredsstilles. Tvert i mot, jo mer kunnskap man får, jo sterkere vil behovet for mer kunnskap føles (Imsen, 2005; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004). Nest nederst i Maslows behovspyramide finner vi behovet for *trygghet og sikkerhet*. Dette er behovet for forutsigbarhet, orden, struktur og personlig trygghet. Nest etter de fysiologiske behovene vil dette behovet dominere oppmerksomheten hvis det ikke er tilstrekkelig tilfredsstilt. I skolen vil mangel på konsekvens kunne føre til utrygghet hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Behovet for trygghet og sikkerhet må være rimelig tilfredsstilt før man kan appellere til fellesskapsfølelse og ansvarsfølelse hos elevene (Ogden, 2006). Det tredje mangelbehovet er behovet for *tilhørighet og kjærlighet*, som i skolen kan tilfredsstilles ved å skape et inkluderende sosialt fellesskap. Det siste av mangelbehovene er behovet for *positiv selvoppfatning, selvrespekt og anerkjennelse*. I skolen innebærer en tilfredsstillende av disse behovene at elevene får oppgaver som de mestrer (tilpasset opplæring), og at de får anerkjennelse eller respekt for det de arbeider med eller gjør en innsats for. Enda viktigere er det at eleven selv blir anerkjent uavhengig av hvor godt han presterer. Man kan ikke regne med noen høy motivasjon for

skolearbeid hos elever som ikke føler seg anerkjent av læreren, eller som får arbeidsoppgaver som han ikke har forutsetninger for å mestre (Ogden, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

2.3.2 Glassers realitetsteori

Selv om Pøbelprosjektet ikke driver med terapi, finnes det likevel flere paralleller mellom det som skjer i Pøbelprosjektet og Glassers realitetsterapi. Både Pøbelprosjektet og Glasser hevder at det for et menneske er sentralt å få dekket visse behov, samtidig som de legger stor vekt på individets personlige ansvar. Begge påfører de henholdsvis sine deltakere og pasienter en viss verdighet; Pøbelprosjektet gjennom å nekte å omtale ungdommene som skoletapere og ”drop-outs”, de sier at ungdommene har tatt et valg ved å forlate skolen, hvilket signaliserer at deltakerne ikke er ofre, men aktivt handlende mennesker. Glasser gir mennesker en viss verdighet ved å motsette seg termen psykisk syk. Han hevder at mennesker med psykiske problemer ikke syke, men rett og slett uansvarlige (Glasser, 1974).

For Glasser er psykiske problem kun en manifestasjon av et menneskes manglende evne til å tilfredsstillere sine grunnleggende psykologiske behov. I tillegg til de fysiologiske behovene, opererer Glasser med fire psykologiske behov som må dekkes for at et menneske skal kunne ha det godt. De to første er behovet for å bli elsket og å ha noen å elske. Videre har man behov for å bli respektert av andre, og man må også kunne respektere seg selv. Glasser hevder at alle som har mentale problem kan bli friske, såfremt de klarer å utvikle en realistisk verdensoppfatning, samtidig som de lærer hvordan de skal kunne tilfredsstillere sine behov i den virkelige verden. Betingelsen for at dette skal kunne skje, er at individet møter minst ett menneske det opplever kontakt med, som tør å se individet og involvere seg i det. Dette mennesket må selv være et ansvarlig menneske som lever i den virkelige verden og evner å tilfredsstillere sine behov. En grunnleggende god relasjon er et kriterium for at helbredelse skal kunne skje (Glasser, 1974).

I realitetsterapi defineres ansvar som evnen til å tilfredsstillere sine behov på en slik måte at det ikke fratrukker andre muligheten til å få deres behov tilfredsstillt. Glasser poengterer viktigheten av at individet må lære å ta personlig ansvar, og han knytter ansvar opp mot selvrespekt og selvverd. Et ansvarlig menneske, hevder Glasser, er et menneske som oppfører seg slik at det opplever en følelse av selvverd og en følelse av at andre også verdsetter det. Videre hevder han at det ikke er nødvendig å arbeide med en persons fortid for å skape tilfredshet i livet. Det er ønskelig å sette strek for fortiden. *”At få sine behov dekket er imidlertid noget, der skal*

finde sted her og nu; det har intet at gøre med patientens tidligere liv, lige meget hvor miserabelt det end har været. (...) Intet i pasientens fortid, lige meget hvorledes miljøets påvirkning har været, vil have nogen som helst betydning i det øjeblik, et menneske lærer at tilfredsstille sine behov.” (Glasser, 1974) (s.28). Dette synet deler han med F. Perls: *”Det er de to ben, som gestaltterapien går på. Nu og hvordan.”* (Perls, 1972) (s.51).

I Pøbelprosjektet møter deltakerne ansatte som viser at de bryr seg om dem, og som behandler dem med interesse og respekt. Det alene er med på å dekke to av Glassers grunnleggende psykologiske behov. De ansatte er tydelige voksenpersoner som i aller høyeste grad synes å leve i ”den virkelige verden” og som evner å ta ansvar for seg selv, hvilket er et absolutt kriterium for Glasser skal man kunne fungere som støtteperson og klare å hjelpe folk mot å bli mer ansvarlige. Videre hjelper Pøbelprosjektet deltakerne å bli mer ansvarlige. De hjelper dem dermed med å utvikle seg på en måte som gjør dem i stand til å dekke sine behov for selvrespekt.

2.4 Rollelag (psykodrama)

Den østerrikske legen Jacob Levi Moreno (1889 – 1974) regnes som grunnlegger av psykodrama, sosiometri, sodiodrama og gruppepsykoterapi. Det bærende prinsippet i psykodrama er at man gjennom lek og dramatisering frigjør krefter og stimulerer det ubevisste. Psykodrama kan være et kraftig verktøy, da spontanitet og kreativitet har en legende og terapeutisk funksjon (Rasmussen, 1989). I psykodrama kan individet spille ut ulike sider ved seg selv. Man kan dramatisere og leve ut uinnfridde eller ”ufordøyde” roller, og man kan bruke psykodrama til å prøve ut nye roller for å mestre framtidige situasjoner (Røine, 1992).

I vårt sosiale liv opptrer vi alle i roller. Man kan være partner, forelder, kollega eller venn, eller i ulike situasjoner ha rollen som den ryddige, den aggressive, den ettergivne eller den forståelsesfulle. Rollene vi spiller er forankret i oss i ulike rollelag. Man kan sammenligne dannelsen av rollelag med hvordan jordkorpen blir dannet; skiftvise lag med leire og sand presses sammen, og jo tidligere jordlagene dannes, jo dypere ligger de. Et rollelag kan på denne måten sammenlignes med et jordlag. Ulike roller eller væremåter fester seg i oss på ulike tidspunkt og på ulike måter. Roller fra ulike rollelag kan bearbeides på ulike måter (Røine, 1992). I Pøbelprosjektet brukes lek og spontanitet som middel for å stimulere egenkreftene i individet, ikke i terapeutisk øyemed.

Moreno opererer med tre rollelag: Psykosomatiske, psykodramatiske og psykososiale rollelag. Grovt sett kan man si at psykosomatiske roller¹ sitter i kroppen, de psykodramatiske i hodet og de psykososiale er de vi viser utad. Roller som er befestet i psykosomatiske og -dramatiske rollelag påvirker vår atferd. Psykosomatiske roller er disposisjoner dannet på et meget tidlig tidspunkt (før treårsalderen), for eksempel vårt forhold til matvaner og søvn eller vår grunnleggende følelse av trygghet. De psykosomatiske rollene er de best innlærte og vanskeligst tilgjengelige. Rollene "sitter i kroppen" og kan ikke påvirkes kognitivt, men de kan stimuleres og bearbeides gjennom fysiske øvelser, for eksempel ved dramatisering og rollespill. Psykodramatiske roller er forestillinger man har skapt selv, eller som har blitt skapt for en. Er man for eksempel vant til å bli irettesatt, kan man gå rundt med en indre kritiker i magen. Er man vant til å få juling, kan man som voksen være redd for å gjøre visse ting, i redsel for å bli straffet. Individet formes av fortiden og lager seg private forestillinger og lover/regler som det navigerer etter og lar seg styre av. Automatiske tanker er et eksempel på dette (Ivey et al., 2007). Psykodramatiske roller kan bearbeides kognitivt, for eksempel gjennom samtale. De psykososiale rollene er de rollene vi viser utad, vår synlige atferd (Røine, 1992). Pøbelprosjektet søker å stimulere deltakernes egenkrefter i de dypeste rollelagene, de psykosomatiske og psykodramatiske, for å skape forandring i deltakernes atferd, slik at de kan fungere i en rolle som elev eller arbeidstaker.

¹ Roller befestet i det psykosomatiske rollelaget omtales gjerne som psykosomatiske roller. Tilsvarende for roller befestet i det psykodramatiske og det psykososiale rollelaget.

3 Metode

3.1 *En vurderende kasusstudie*

Studien av Pøbelprosjektets suksessfaktorer knyttet til deltakernes utvikling med henblikk på overførbarhet av disse til skolen, kan betegnes som en vurderende kasusstudie. En kasusstudie er en utforskning av et system som er både tids- og stedbundet, og som gir forskeren mulighet til å avdekke ulike faktorer som er karakteristiske for kasuset i den settingen kasuset opptrer. Kasusstudier kan også beskrives ”steg til handling”, fordi de kan bidra til at videre handlinger finner sted. En kasusstudie kan være beskrivende, tolkende og vurderende på samme tid. Kvalitativ forskning kjennetegnes som regel ved at deltakernes perspektiv løftes fram, men i vurderende kasusstudier er det forskerens vurderinger og betraktninger som kommer i fokus (Postholm, 2005). Dette forskningsarbeidet har visse likheter med mikroetnografiske studier, siden det å undersøke hva som skjer i Pøbelprosjektet kan sies å være en studie av en sosial gruppe eller et system. Men på grunn av observasjonens korte varighet (to ganger en uke), det vurderende aspektet og at undersøkelsen ikke har som mål å munne ut i et kulturelt portrett, blir det mer naturlig å kalle dette for en kasusstudie. En kvalitativ metode ble det naturlige valget for dette forskningsprosjektet, da en dybdeanalyse var hensiktsmessig å bruke med tanke på å skulle avdekke eventuelle overførbare faktorer til skolen. Oppgavens problemstilling gjorde det naturlig å intervju de ansatte i Pøbelprosjektet samt å observere deres interaksjoner med deltakerne. Ansattegruppen i Pøbelprosjektet består av relativt få personer, så det ville vært urimelig å bruke statistiske metoder i analysen (kvantitativ metode), da usikkerhetsmarginene i et slikt tallmateriale ville blitt for store til å kunne trekke noen konklusjoner. Siden deltakerne i Pøbelprosjektets er en silt gruppe, representerer den ikke et tilfeldig utvalg av ungdom som har forlatt skolesystemet.

Kvalitativ forskning brukes for å fange opp fenomen og data som ikke så lett lar seg fange opp ved kvantitative studier, for eksempel menneskers opplevelser av ulike hendelser, deres tanker og bakgrunn for å gjøre valg, nyanser og perspektiv og sammenheng mellom ulike faktorer. Kvalitativ forskning har anvendelighet, da den gir dybdeforståelse og innsikt i ulike problemstillinger. I kvalitative studier er forskeren selv det viktigste forskningsinstrumentet som tolker og analyserer sine data ut fra sin egen subjektive forståelse, hvor nøytral han enn prøver å være. Kvalitativ forskning kan dermed ikke påberope seg å være objektiv og nøytral. Den vil alltid inneholde element av subjektivitet, den vil alltid være verdiladet på en eller

annen måte. På grunn av det subjektive perspektivet, blir kvalitative studier av noen sett på som ”annenrangs” i forhold til kvantitativ forskning, mens andre hevder at det er evnen til å fange opp nyanser og meningssammenhenger som nettopp er styrken til kvalitative studier. I kvalitative studier stilles det en annen type krav til reliabilitet og validitet enn ved kvantitative studier (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2005).

3.2 *Datainnsamling*

For å samle inn data ble det benyttet meg av deltakende observasjon og formelle intervju av fire av de ansatte (informantene) i Pøbelprosjektet. I tillegg har jeg hatt uformelle samtaler med flere av deltakerne og andre ansatte. Annen informasjon om Pøbelprosjektet ble funnet på deres hjemmesider og ved å lese Pøbelboka, en bok de har gitt ut om seg selv (Eidsvåg, 2010). Statistikk om Pøbelprosjektet er hentet fra en rapport fra Utdanningsdirektoratet (RambøllManagementConsulting, 2011). Videre har jeg søkt relevant fagteori og forskning som kunne hjelpe meg å tolke og drøfte funnene.

3.2.1 Deltakende observasjon

Jeg var med Pøbelprosjektet som deltakende observatør i to én-ukers perioder. Kravet fra Pøbelprosjektet var at for å få lov til å observere, måtte jeg være med i gruppen og delta i aktivitetene sammen med ungdommene. Rollen min kan dermed beskrives som en aktiv medlemskapsrolle, dog uten å ha som mål å skulle endre praksis på noen som helst måte (Postholm, 2005). Deltakerne ble informert om at jeg ikke var der for å observere dem spesielt, men for å observere metodebruk og de ansatte, da også de ansattes samspill med deltakerne. Avklaringskurset har en varighet på seks uker. Jeg deltok i tredje og femte kursuke. Som deltakende observatør fikk jeg delta i kursvirksomheten sammen ungdommene, være sammen ansatte og deltakere i pausene, og jeg fikk være med i matsalen der det ble servert frokost og lunsj og hvor alltid et par av de ansatte spiste sammen med ungdommene. Jeg fikk delta på de ansattes evalueringsmøter i etterkant av hver kursdag, hvor jeg fikk innblikk i hvordan de ansatte evaluerte deltakernes utviklingsprosess og la strategier videre. Jeg var også med på en utflukt til pøbelskipet, prosjektets seilskute. Jeg kontaktet også Pøbelprosjektet ved flere anledninger etter oppholdet. Notater i forhold til observasjonene ble gjort både fortløpende og etter hver endt kursdag. Mine refleksjoner i etterkant av dagen, ble spilt inn på lydbånd.

3.2.2 Intervju

Fire av de ansatte i Pøbelprosjektet deltok på intervju. Disse fire refereres videre til som mine informanter. En av informantene regnes som hovedinformant, da vi hadde tre intervju. Til sammen ble seks intervju foretatt, ett over telefon. Informantene ble ikke tilfeldig valgt. Tre av dem har nøkkelroller i Pøbelprosjektet, og den fjerde var oppfølger. Til sammen var to av de fire oppfølgere. Intervjuene har foregått på en slik måte at informantene ikke har vært i tvil om at de ble intervjuet. Intervjuene ble spilt inn på lydbånd og etterpå transkribert.

Observasjonene har vært med på å forme intervju spørsmålene, og jeg har benyttet meg av både ustrukturerte og semistrukturerte intervju. Intervjuende har vært av fokuserende art. Det har vært fokusert på ulike tema, men uten å være verken stramt strukturert eller fullstendig ”ikke-styrende” (Kvale & Brinkmann, 2010). Noen av intervjuene bar preg av å være en dialog mer enn et intervju.

En feilkilde ved bruk av intervju kan være at en respondent kan prøve å gjøre intervjueren til lags ved å gi det svaret han tror at intervjueren ønsker, eller respondenten forsøker å forhindre at intervjueren skal lære noe om ham/henne (Postholm, 2005) (s.69). I mitt tilfelle kunne det teoretisk sett ha vært en omvendt problemstilling, at kanskje noen av informantene ville ha matet meg med informasjon for å stille Pøbelprosjektet i et fordelaktig lys, men dette mener jeg ikke har vært tilfelle. Jeg har oppfattet informantene som åpne og ærlige, og ingenting av det de har sagt har kollidert med det jeg selv har observert og erfart.

3.3 *Behandling av data*

Dataene er behandlet konfidensielt. Transkripsjoner av intervju ble anonymisert, og alle lydopptak slettet. Noen av informantene stilte seg åpne til hvorvidt intervjuene skulle være anonyme eller ikke. Grunnen til at jeg valgte å anonymisere utsagnene fra informantene, var etter råd gitt ved prosjektforberedende kurs ved NTNU. Der ble det anbefalt å anonymisere informantene i vårt første forskningsprosjekt. I oppgaven er alle informantenes sitat anonymiserte. Ulempen med anonymitet er at informantene ikke blir kreditert for sitt bidrag. Da jeg likevel ønsker å kreditere min hovedinformant, har jeg med hans samtykke valgt å navngi ham i forordet.

3.3.1 Analysearbeidet – komparativ metode

Analyse av datamaterialet har foregått både underveis i innsamlingsprosessen og i etterkant av det innsamlede materialet. Et spørsmål jeg har stilt meg selv mange ganger er: ”Hva gjør de? Hva er det egentlig som skjer?” Jeg har skrevet ned lange lister med konkrete ting som gjøres og konkrete ting som har blitt sagt, og så har jeg kategorisert disse ved hjelp av åpen og aksial koding (Strauss & Corbin, 1990). Gjennom mine observasjoner og intervju hadde jeg dannet meg et helhetsinntrykk av Pøbelprosjektet, ikke bare på det metodiske og menneskelige planet, men også i forhold til bedriftens rammefaktorer og andre forhold som lå utenfor grensene for mitt forskningsområde. Kodingen skjedde med dette helhetsinntrykket i minnet, samtidig som detaljer i datamaterialet var med på å forme helhetsinntrykket i en interaktiv prosess. Gjennom kodingen kom jeg fram til syv hovedkategorier (suksessfaktorer), og på bakgrunn av teori og eget erfaringsgrunnlag, laget jeg en modell som viser hvordan jeg mener faktorene virker på hverandre. Gjennom intervjuene har jeg også fått svar på en del ”hvorfor”-spørsmål, som har hjulpet meg i analysearbeidet. Noen kjernekategori har ikke utkrystallisert seg, men alle faktorene er knyttet til deltakernes utviklingsprosess. En kjernekategori måtte i så fall være ansvar; Pøbelprosjektet tar samfunnsansvar ved å hjelpe disse ungdommene, og de lærer dem å ta ansvar for sitt eget liv. Målet for oppgaven var likevel ikke å finne en kjernekategori, men å finne faktorer som kan være overførbare til skolen i den hensikt å forebygge frafall.

3.4 Kvalitet i forskningen

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer til forskningsresultatenes pålitelighet. I kvantitativ forskning er kriteriet for reliabilitet at forskningsresultatene skal kunne reproduseres og gjentas, noe som ikke nødvendigvis lar seg gjøre i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning er det forskeren som subjektivt tolker dataene, og dataene som innhentes kan være kontekstuelle og dermed ikke reproduserbare (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2005). I denne oppgaven er reliabilitet forsøkt sikret gjennom triangulering og såkalt ”member-checking”, hvilket innebærer at deltakerne får lese igjennom beskrivelsene og tolkningene som har blitt gjort (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2005). Tilbakemelding fra informantene vurderes av Lincoln og Guba som den viktigste prosedyren for å skape en troverdig studie (Lincoln & Guba, 1985), i Postholm (2005). Flere innsamlingsstrategier har blitt brukt, og alle informantene fikk tilsendt transkripsjonen(e) av sine respektive intervju. Tre av de fire informantene fikk også tilsendt

den ferdige analysen samt oppgavens omtale av Pøbelprosjektet, og de har hatt mulighet til å kommentere dette. Med noen små endringer av feil i forhold til min omtale av bedriftens AS-status, har jeg fått bekreftelse på at det som er skrevet oppfattes som korrekt. Jeg har ikke fått noen tilbakemeldinger i form av protester eller uenigheter.

3.4.2 Validitet

Validitet (gyldighet) dreier seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg mener at en vurderende kasusstudie med hovedvekt på intervju og observasjon var hensiktsmessig å bruke med tanke på å skulle avdekke eventuelle overførbare faktorer til skolen. Validitet handler videre ikke bare om metoden som brukes. Å validere er å kontrollere. Funnenes gyldighet kan sjekkes gjennom å undersøke feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2010) (s.254). Denne oppgaven handler om å identifisere suksessfaktorer i Pøbelprosjektet. ”Member-checking” vil i dette tilfellet også fungere som validitetskriterium. Bruk av teori som støtter opp under suksessfaktorene samt sammenhengene som trekkes mellom dem, bidrar også til å gi funnene gyldighet.

3.4.3 Forskeren som forskningsinstrument

Siden man i kvalitativ forskning betrakter forskeren som det viktigste forskningsinstrumentet, stilles det krav til at forskeren redegjør for sitt ståsted og uttrykker sitt perspektiv på emnet som studeres. Forskeren betrakter forskningsfeltet gjennom subjektive briller. Brillene må derfor beskrives (Kvale & Brinkmann, 2010; Postholm, 2005).

Mitt ståsted er at jeg som underviser i videregående skole, ønsker å bidra til å finne måter som kan føre til at ungdom ønsker å være i skolen. Jeg ønsket å finne ut hva som skjer med ungdommene i Pøbelprosjektet som gjør at de lykkes der. Jeg har vært på leting etter alt som kan tenkes å ha en positiv, konstruktiv virkning på elever i skolen, enten direkte eller indirekte. Jeg har hatt et åpent sinn. Jeg startet med en forestilling om at disse ungdommene var tidligere skolesvake elever som gjerne hadde rusproblemer eller kom fra trasige familieforhold, og jeg hadde en hypotese om at Pøbelprosjektet ”behandlet” ungdommene på terapeutisk vis ved å la dem jobbe med opplevelser fra fortiden sin. Denne hypotesen ble forkastet tidlig i første observasjonsperiode og mine forestillinger om deltakerne ble moderert. Det viste seg at Pøbelprosjektet overhodet ikke er noen terapeutisk behandlingstilstand, og at deltakergruppen var en komplekst sammensatt gruppe, hvis eneste fellestrekk var at deres

far (som var i live) ikke var til stede for dem i livene deres. Det kan nevnes at jeg plasserer meg selv innen sosiokulturell læringsteori og har et konstruktivistisk menneskesyn.

Mitt inntrykk av Pøbelprosjektet er positivt, og jeg har latt meg påvirke av Pøbelprosjektets innstilling til deltakerne. Jeg gikk med en tanke om at det var ”synd på” disse ungdommene som hadde forlatt skolesystemet. Det jeg har lært av Pøbelprosjektet er at en slik forestilling overhodet ikke er fruktbar, da den gjør at jeg tillater ungdommene å falle inn i en offerrolle. Pøbelprosjektets menneskesyn om at ”alle kan – egentlig”, har gjort meg bevisst på hvordan min ”stakkarsliggjøring” kunne blokkere for vekst hos elever. Ansvarliggjøring synes som en mer konstruktiv innstilling å møte ungdom med. Pøbelprosjektets påvirkning har gjort at jeg ikke lenger omtaler ungdommene som å ha ”falt ut” av skolen, men at de har *valgt* å forlate skolen.

3.5 Etiske betraktninger

Alle informantene ble informert om forskningens hensikt og hvilke innsamlingsstrategier som ville bli brukt (observasjon, intervju). De fikk vite at datamaterialet ville bli anonymisert, og de ga sitt samtykke til at jeg fikk lov til å gjennomføre studien. Jeg har lagt vekt på åpenhet, så alle informantene har hatt mulighet til å lese gjennom både transkripsjon(er) av intervju, den ferdige analysen og øvrige omtaler av Pøbelprosjektet. Dersom informantene har ytret ønske om at noe skal holdes privat, har dette blitt tatt hensyn til. Bortsett fra transkripsjonene tilsendt informantene, er det kun jeg som har hatt tilgang på det innsamlede datamaterialet. Oppgaven er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD.

Kvale og Brinkmann betrakter anonymitet både som et etisk krav ved at anonymitet beskytter deltakerne, men også som et etisk usikkerhetsområde ved at det kan tjene som alibi for forskerne ved å gi dem mulighet til å tolke deltakernes utsagn uten å bli motsagt. (Kvale & Brinkmann, 2010). Ved å la informantene lese gjennom både analyse og transkripsjoner og gitt dem mulighet til å komme med kommentarer, mener jeg at jeg har tatt høyde for dette dilemmaet.

Oppgaven er av en slik art at den ikke er ute etter å avdekke informasjon av privat karakter. I enkelte av intervjuene dukket likevel sensitiv informasjon opp, men denne informasjonen ble anonymisert eller rett og slett utelatt fra transkripsjonene. I og med at både informantenes og ungdommenes privatliv ble skjermet, ser jeg ingen negative konsekvenser denne studien kan

ha hatt for forskningsdeltakerne, med unntak av at informantene har brukt mye av sin tid på meg. Oppgavens hensikt har vært å avdekke positive sider ved Pøbelprosjektet. Konsekvenser denne oppgaven kan tenkes å ha, vil sannsynligvis være av positive art, ved at deres arbeid blir synliggjort. Pøbelprosjektet vil bli tilsendt et eksemplar av den ferdige oppgaven.

3.6 Praktisk informasjon

I deler av teksten har jeg valgt å bruke en personlig form gjennom å bruke ord som ”jeg” og ”meg”, da deler av oppgaven bygger på personlige opplevelser og valg jeg har gjort. Andre deler er skrevet i nøytral form, basert på intervjuer og informasjon av mer formell art. Sitat fra informantene er markert med hermetegn og kursiv uten etterfølgende kildehenvisning.

4 Pøbelprosjektet

4.1 Presentasjon av Pøbelprosjektet AS

Pøbelprosjektet AS er en privat bedrift som jobber med å hjelpe ungdom som av ulike grunner har falt ut av skolen, tilbake til skole eller ut i jobb. Frafall i skolen er et samfunnsproblem, et samfunnsproblem som Pøbelprosjektet ser verdien av å ta tak i. De kan vise til gode resultat og er gjenstand for en del oppmerksomhet i media. De er et ideelt AS, da eierne ikke tar ut utbytte av bedriften. I vedtektene er det bestemt at skulle de gå konkurs, vil et eventuelt overskudd gå til Røde Kors sitt ungdomsarbeid. Pøbelprosjektet har hovedsete i Stavanger, en datterbedrift i Arendal og planlegger etablering også i Søgne og Lillesand. Målsettingen er å etablere seg over hele landet. Selv om avdelingene i Stavanger og Arendal skiller seg fra hverandre på enkelte områder, jobber de stort sett etter samme mønster. Begge oppnår lignende gode resultat, og Pøbelprosjektet hevder at suksessen er metodeavhengig, ikke personavhengig.

Pøbelprosjektet som konsept ble utviklet av Arne Husjord og Eddi Eidsvåg i 1997 i selskapet Sandnes Brød & Circus. 1. juni 2007 ble selskapet etablert som et AS. I sitt ungdomsarbeid jobber de på anbud fra NAV (Ny arbeids- og velferdsforvaltning), som henviser deltakere til Pøbelprosjektet. Pøbelprosjektet har i løpet av snart femten års fartstid opparbeidet seg et omfattende nettverk. De samarbeider blant annet med både NAV og Oppfølgingstjenesten (OT), Fylkeskommunen, politi, barne- og familievern, Barne- og ungdomsformidlingen (Bufetat), Ungdomspsykiatrisk Tjeneste, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste og Samordning av Lokale kriminalitetsforebyggende Tiltak (SLT). I tillegg kommer de over 500 bedriftene som har sagt seg villige til å ta imot ungdom fra Pøbelprosjektet (Eidsvåg, 2010).

4.2 Deltakergruppen

Deltakerne i gruppen er silt to ganger. Først av NAV, deretter av Pøbelprosjektet, som velger deltakere gjennom inntakssamtalen. For å komme med i prosjektet må man selv ønske å delta. Deltakeren må være motivert for å ta tak i livet sitt og må kunne overbevise andre om at han er klar for dette. NAVs kriterier er følgende: Vedkommende skal være mellom 16 og 25 år, ha droppet ut av skolen eller være i ferd med å gjøre det (absolutt de færreste), være klarert av OT og mangle motivasjon for å jobbe eller gå tilbake til skole.

Det er vanskelig å definere deltakergruppen. Felles for dem alle er at de av ulike årsaker har avbrutt utdanningen sin, og at de ønsker seg en jobb. Skole oppleves av de fleste som en nederlagsarena, et sted hvor de verken har blitt sett eller verdsatt. De har gjennomgående dårlig selvbilde, lav selvtillit, og gjerne liten tillit til voksne. Fravær av far, er et fellestrekk. Et annet fellestrekk er ønsket om å bli sett. Noen kommer fra belastede hjem. Mange er skilsmissebarn, noen har problem med rus (anslått til ca 10-15 %) og noen trenger også terapeutisk hjelp. Mange er passive, usikre i forhold til hvordan å ta tak i livet sitt, likevel ikke mer enn at de har kommet seg dit. Den passive holdningen som mange framviser, kan tolkes som manglende motivasjon. Dette ut fra den betraktning at et av NAVs kriterier er at ungdommene *trenger* motivasjon, men et av Pøbelprosjektets kriterier er at de *må være* motiverte for å komme inn. En passiv person kan tolkes som umotivert, uten at det nødvendigvis trenger å stemme. Man kan være motivert men likevel ikke handle hvis man for eksempel ikke vet hvor man skal begynne, hvor eller hvordan man skal ta tak, eller hvis man ikke har tro på at man vil kunne lykkes (Seligman, 1998).

Selv om de ulike informantene stort sett gir et sammenfallende bilde av deltakergruppen, er det interessant å se nyansene i beskrivelsene. For noen er det viktig å poengtere at dette er ungdom med evner og ressurser, de har bare ikke blitt sett og verdsatt i skolen, mens andre også peker på de emosjonelle vanskelighetene som mange av deltakerne sliter med. *”Det er fryktelig mange mishandlede unger, slåtte og forsømte ungdommer, i den gruppen. De har ikke fått mye i disse tidlige fasene i livet.”* Årsakene til at ungdommene sluttet på skolen, er varierte. Manglende motivasjon og skoletretthet, kjedsomhet, lesevansker, rus, psykiske lidelser, dårlig miljø og vanskelige hjemmeforhold er årsaker som deltakere gjennom flere kurs har oppgitt til Pøbelprosjektet (Eidsvåg, 2010).

4.3 Statistikk

En kartleggingsrapport av Pøbelprosjektet utført av Rambøll Management Consulting på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, viser en oversikt over status i 2011 for jobb eller andre aktiviteter for deltakere i prosjektet i perioden 2008 – 2010. Tabell 1 viser at i alt 98 ungdommer ble tatt opp i prosjektet i perioden. Tallene er ifølge rapporten hentet fra Pøbelprosjektets interne registerdata, som er et produkt av Pøbelprosjektets jevnlige kontakt med nåværende og tidligere deltakere (RambøllManagementConsulting, 2011).

Tabell 1: Oversiktstabell over status for deltakere i Pøbelprosjektet 2008 – 2010.

| | Ordinært arbeid | Lærling | VGS | Behandling (b) og fengsel (f) | Arbeids-søker, NAV | Ukjent | Totalt |
|-------------|------------------------|----------------|------------|--------------------------------------|---------------------------|---------------|---------------|
| 2008 | 6 | 4 | 3 | 2 (1b, 1f) | 1 | 1 | 17 |
| 2009 | 14 | 3 | 13 | 8 (b.) | 6 | 1 | 45 |
| 2010 | 16 | 5 | 1 | 2 (b.) | 7 | 5 | 36 |
| Sum | 36 | 13 | 17 | 12 | 14 | 7 | 98 |

Pøbelprosjektet anser antall personer under samtlige kategorier med unntak av kategorien ”ukjent”, for å være på vei til jobb etter endt kursdeltakelse. Til sammen utgjør dette 91 av 98 personer, hvilket tilsvarer 93 prosent. Ser man på tallene for kategoriene ”ordinært arbeid”, ”lærling” og ”VGS (videregående skole)” alene, utgjør disse til sammen 66 personer, hvilket tilsvarer 67 prosent. Rapportens informanter fra NAV og OT er kritiske til å regne folk som fortsatt er jobbsøkere (14) eller som er i fengsel (1) eller behandling (11) som å være på vei til jobb, og beskylder Pøbelprosjektet for å jukse med tall. At Pøbelprosjektet velger å regne ungdommene i disse kategoriene som å være på vei til jobb, skyldes at disse fremdeles er under oppfølging av prosjektet (RambøllManagementConsulting, 2011). Etter samtale med Pøbelprosjektet fikk jeg høre at tallene for 2011 stort sett følger den samme prosentfordelingen. ”- vi kaller dem pøbler - de representerer store og ubrukne ressurser som vi fører ut i jobb eller tilbake til videre utdanning - over 90 % av dem! - det er mange det ...” står det å lese på Pøbelprosjektets nettsider (Pøbelprosjektet, 2012a). Man kan diskutere hvorvidt man føler at utsagnet er gyldig eller ikke. Over 90 prosent av ungdommene i Pøbelprosjektet i den gitte perioden kan sies å være i jobb, i skole eller under oppfølging på vei til jobb eller skole. Overfor ungdom som kommer til Pøbelprosjektet, kan det være en fordel å operere med den høyest mulige prosenten, da en høy prosent kan påvirke deltakernes mestringsforventning (kapittel 5.3.4).

5 Analyse av suksessfaktorer

Fra det innsamlede datamaterialet var det flere forhold som kunne ha vært trukket ut som suksessfaktorer, faktorer som bidrar til at deltakerne kommer seg ut i skole eller jobb. Noen av disse ligger utenfor oppgavens fokus, som for eksempel kontakten med næringslivet og bedriftens ytre rammefaktorer. Således utgjør faktorene jeg har valgt å belyse, kun en del av et større bilde.

Suksessfaktorene jeg har valgt å konsentrere meg om, er hovedsaklig knyttet til a) relasjoner, b) holdninger og c) konkrete deler av kursinnholdet. Deltakerne i Pøbelprosjektet går gjennom en prosess, og denne prosessen har jeg forsøkt å fange opp. I analysedelen brytes denne sammensatte prosessen og deler av dens bakteppe, opp i enkeltfaktorer, for så å settes sammen igjen i drøftingsdelen (kapittel 6.1). Med tanke på en eventuell overføring av Pøbelprosjektets suksessfaktorer til skolen, vil både helheten og enkeltfaktorer bli diskutert.

Gjennom observasjoner og intervju har jeg valgt å trekke fram syv element som jeg vurderer som suksessfaktorer. Felles for disse er at de kan sees i sammenheng med prosessen deltakerne går gjennom, og at jeg antar at de vil kunne være overførbare til skolen i større eller mindre grad. Suksessfaktorene er følgende:

1. Menneskesynet
2. Samspill – ivaretagelse versus disiplin
3. Styrke selvoppfatningen
4. Bevisstgjøring
5. Aktivisering av egenkrefter
6. Framoverfokus
7. Ansvarliggjøring

Faktor 1 og 2 viser til de ansatte; deres holdninger og væremåte overfor deltakerne. Faktor 6 hører også inn som kategori ”holdning”, men da som en innstilling på en mer aktiv og fremadrettet måte. I tillegg inkluderer den også deltakernes holdninger, ikke bare de ansattes. Suksessfaktor 4 og 5 viser til aktiviteter og metoder som blir benyttet under avklaringskurset, hva metodene består i samt deres hensikt og virkning. Faktorene 3 og 7 representerer en indre utvikling i deltakerne, hvor målet (faktor 7) er ansvarliggjøring. Sett under ett kan man si at faktorene 3 – 7 er element i utviklingsprosessen deltakerne går igjennom, mens faktor 1 og 2

er med på å legge grunnlaget for at utviklingsprosessen kan skje. Her bør det kanskje nevnes at faktorene opptrer mer eller mindre parallelt, og at deres virkninger forsterkes av hverandre. Det ene påvirker det andre som påvirker det tredje som igjen påvirker det første osv. Man er hele tiden vitne til et samspill mellom metoder og mennesker, der relasjoner og holdninger spiller en viktig rolle. Sammenhengen mellom suksessfaktorene og deres virkninger på hverandre vil bli nærmere belyst i drøftingsdelen (kapittel 6.1) hvor en figur viser hvordan jeg oppfatter samspillet mellom faktorene.

Ungdommene som kommer til Pøbelprosjektet har generelt liten tro på seg selv. For å gi et inntrykk av hva som skjer med deltakerne i Pøbelprosjektet, beskrives først prosessen ungdommene går igjennom. Forenklet kan prosessen deles inn i ulike trinn som skissert nedenfor. Selv om det er enkeltfaktorene og ikke prosessen i seg selv som er hovedfokuset for denne oppgaven, er prosessen likevel viktig.

Proessen

- Første ledd i prosessen er å *øke* selvtilliten, installere håp og bekrefte identiteten (suksessfaktor 3). Enkelte informanter refererer til dette som at deltakerne ”må oppleve løftet”.
- Neste skritt er ansvarliggjøring. Deltakerne skal innse at de selv har ansvar for sine handlinger og reaksjoner, og at de som en videreføring av dette, også er i stand til å ta ansvar for sin egen framtid (suksessfaktor 7).
- Parallelt med dette skal deltakerne bevisstgjøres på hvilke ressurser de sitter inne med. Hva har jeg, hva er mine ”fallgruver” og hvordan motvirke disse, hvor vil jeg, samt å sette seg realistiske yrkesmål (suksessfaktor 4) og å skape et energioverskudd (suksessfaktor 5).
- Siste ledd i prosessen er å finne jobb (evt. skoleplass). Deltakerne ”backes opp”, støttes, på veien mot det selvvalgte målet. Et hovedpoeng her er at målet skal være selvvalgt og at ungdommene må finne jobben selv (resultat av suksessfaktor 7 i praksis; Handling!).

Dette er en enkel skisse av prosessen deltakerne går igjennom. Så blir spørsmålet: Hvordan skapes selvtillit og ansvarsfølelse, og hvordan ”backer man opp”? Her kommer samtlige av suksessfaktorene inn. På hvilken måte beskrives nærmere i selve analysen og i drøftingsdelen.

5.1 Menneskesynet – ”Du er verdifull, og du har noe å bidra med”

Den første suksessfaktoren har jeg valgt å kalle ”menneskesynet”. I Pøbelprosjektet finner man et positivt og bevisst menneskesyn. Det positive menneskesynet er en del av selskapets

ideologi, og det påvirker hvordan de ansatte møter deltakerne. I prosjektet møter deltakerne voksne som har tro på at hver ungdom de møter har potensial til – om enn med litt hjelp – å kunne løfte seg selv fra å være ”skoletaper” til å bli en samfunnsressurs. ”Du er verdifull, du har noe å bidra med”. Mennesket betraktes som et fritt vesen med iboende ressurser som har ansvar for sitt eget liv. Alle kan noe, alle er verd noe, og alle kan være bidragsyttere til samfunnet. Dette positive menneskesynet påvirker holdningene de ansatte har til deltakerne: De ansatte ser ikke på deltakerne som problem som må løses; de betrakter dem som personer med ressurser og muligheter for fremtiden:

”Det handler ikke om at her kommer det et problem. Her kommer det en pakke som vi skal finne ressursene og mulighetene hos og få ut i jobb. Skal ikke ta tak i problemene, skal ta tak i mulighetene. Finne det som er bra i det som er annerledes.” Dette sitatet fra en av informantene viser holdningen deltakerne i Pøbelprosjektet blir møtt med. De ansatte møter deltakerne med den innstillingen at ”Sara” eller ”Stian” er en ungdom i bevegelse, en ungdom med ressurser som med tilstrekkelig støtte vil være på vei mot selvrealisering, på vei mot å bli en ansvarlig voksen. Pøbelprosjektet mener at alle deltakerne har mulighet til å realisere seg selv, forutsatt at deres grunnleggende behov blir tilstrekkelig dekket. *”Alle som kommer hit har den muligheten (selvrealisering) fordi de har kommet seg hit. Men mange av dem har jo mye vanskeligere veier, fordi graden av dekning av behov ofte er mye dårligere enn hos veldig mange andre.”* I dette sitatet uttrykker informanten både sin positive innstilling til deltakerne, samtidig som han er realistisk i forhold til at veien fram mot målet vil kunne kreve mye arbeid, både fra deltakerne og indirekte også fra de ansattes side.

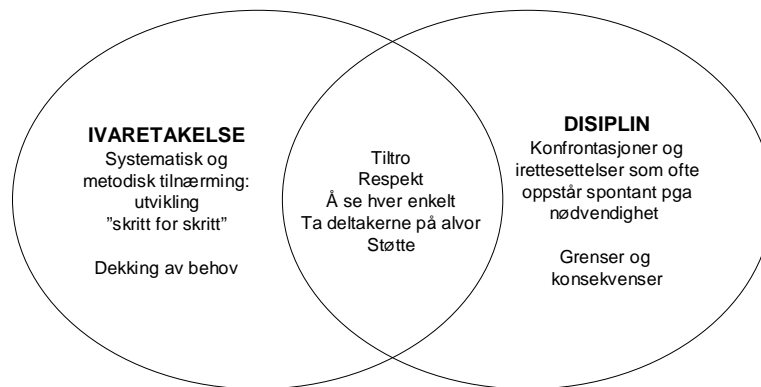
Et positivt menneskesyn kan sies å være en suksessfaktor fordi det påvirker de ansattes holdninger dit at de møter deltakerne med en positiv innstilling. Positive holdninger er med på å forme miljøet og legge grunnlag for at positive og konstruktive relasjoner vil kunne dannes, hvilket får betydning for deltakernes holdninger til seg selv. De ansatte *har* tro på deltakerne, derfor signaliserer de også at de har tro på dem, både gjennom den verbale og den ikke-verbale kommunikasjonen. Dette er en av grunnene til at de ansatte oppleves som autentiske: Det er samsvar mellom det de sier og det de ubevisst signaliserer gjennom kroppsspråk og stemmebruk (Juul & Jensen, 2003). I tillegg til at man i Pøbelprosjektet har tro på deltakerne, ligger det i menneskesynet en tanke om at individet har hovedansvaret for livet sitt selv. Et av målene i Pøbelprosjektet er derfor å styrke deltakernes personlige ansvarlighet (kapittel 5.7).

I tillegg til at menneskesynet påvirker de ansattes holdninger, kan man si at *bevissthet* rundt et positivt og klart definert menneskesyn vil kunne fungere som en kilde til inspirasjon og styrke for de ansatte. Deltakernes utvikling veksler i større eller mindre grad mellom framskritt, tilsynelatende stagnasjon og tilbakeslag. Et bevisst og positivt menneskesyn kan for de ansatte fungere som en personlig plattform, en overbevisning som gir inspirasjon og styrke til å ikke å gi opp, men ha utholdenhet til å ”prøve en gang til”, til å ”holde ut den ekstra milen” som skal til for å få ting til å lykkes. Dersom man har troen på at noe vil kunne lykkes, er man gjerne villig til å investere mer tid og krefter enn hvis man ikke tror at det vil lykkes. Forventningen om hvorvidt ens anstrengelser vil føre fram, påvirker ens innsats og det endelige resultatet (Woolfolk, 2004). Man kan si at menneskesynet er med på å motivere de ansatte i arbeidet deres, og at det positive menneskesynet bekreftes og forsterkes når så mange av ungdommene i prosjektet lykkes.

5.2 Samspill – ivaretagelse versus disiplin

Den andre suksessfaktoren har jeg valgt å kalle ”samspill – ivaretagelse og disiplin”. I Pøbelprosjektet er det en dynamikk mellom to hovedmåter å arbeide på. På den ene siden jobbes det metodisk på et grunnleggende plan med indirekte, helhetlig stimulering, solid forankret i pedagogikk, sosiometri og psykoterapi. Deltakerne jobber med selvutvikling og bevisstgjøring, prosesser som går over tid, på en måte som gradvis dekker deres basale behov. Den systematiske, metodiske måten å jobbe på påvirker ungdommene dråpe for dråpe. På den andre siden møter deltakerne en streng konsekvenspedagogikk. Deltakerne blir konfrontert med virkeligheten på en ærlig og direkte måte og må stå til ansvar for sine handlinger. Pøbelprosjektet kaller metoden sin for et ”både-og” heller enn et ”enten-eller”. De to måtene å jobbe på knyttes opp mot hver sin gründer i prosjektet. Flere av de ansatte framhever dynamikken mellom gründerne som et karakteristisk trekk ved Pøbelprosjektet. Dynamikken kan beskrives som en symbiose mellom Maslows behovspyramide og Glassers realitetsteori (fokus på personlig ansvar), med en Bubersk relasjonsforståelse i bann. Dynamikken mellom de to gründerne kan også oppfattes på en litt annen måte. I overført betydning kan den oppfattes som et samspill mellom støtte og oppmuntring på den ene siden og regler og grensesetting på den andre. I så fall speiler dynamikken tilbake på (alle) de ansattes væremåte overfor deltakerne. Det er denne andre betydningen av dynamikken det først og fremst siktes til i suksessfaktor to, samspillet mellom det å stille krav og å bygge opp deltakernes selvoppfatning.

Figur 1 illustrer begge betydningene av dynamikken. Den systematiske og metodiske tilnærmingen er plassert i sirkelen til venstre (ivaretakelse). Det direkte, konfronterende aspektet er plassert i sirkelen til høyre (disiplin). Figuren illustrerer hvordan de to aspektene overlapper hverandre, da de begge springer ut av tiltro, respekt mm. Figuren minner en om at disiplin i Pøbelprosjektet springer ut av omtanke.



Figur 1: Overlapping mellom det ivaretakende og det disiplinerte aspektet.

Videre i oppgaven vil det ivaretakende aspektet referere til det overlappende området i figuren. Den metodiske, gradvise oppbyggingen av deltakerne blir omtalt i kapitlene 5.4 og 5.5. Suksessfaktor 2 viser dermed til de ansattes holdninger og væremåte ovenfor deltakerne. På den ene siden viser de ansatte at de respekterer og støtter deltakerne, at de bryr seg om dem og anerkjenner dem for den de er (ny definisjon av ivaretakelse). På den andre siden settes det strenge grenser og krav til deltakerne, regelbrudd får konsekvenser (konsekvenspedagogikk) og deltakerne blir konfrontert dersom de viser tegn på selvdestruktiv og selvsaboterende atferd (disiplin). Deltakerne blir både sett og tatt vare på, samtidig som de møter tydelige grenser. Kombinasjonen av disse to aspektene synes særdeles fruktbar; de ansatte erfarer at deltakerne har godt av begge deler. Både det ivaretakende og det disiplinerte aspektet bunnar i omtanke.

De to aspektene har hver sin funksjon:

- Det ivaretakende aspektet er med på å skape trygghet og tillit; det legger grunnlaget for de gode relasjonene man observerer mellom deltakere og ansatte, noe som igjen påvirker deltakernes selvoppfatning i positiv retning.
- Disiplin synes å ha en styrkende og oppvåkne funksjon på deltakerne. Deltakerne blir på en måte tvunget til å ta seg selv i kragen, de tvinges både til selvdisciplin og å ta seg selv på alvor.

Pøbelprosjektet framhever at i det å bli sett, tro på seg selv (vite at man er god nok) og å ta ansvar noe av det viktigste ungdommene trenger for å lykkes i livet. Til sammen styrker aspektene disiplin og ivaretagelse alle disse områdene. Det er vanskelig å anslå hvor balansen mellom de to aspektene går. Man kan se samspillet som et utgangspunkt for å forme metoder, ved at man erfarer at ungdom kan ha godt av begge deler. Ikke minst er det interessant å se at den kraftfulle direkteheten vinner innpass hos ungdommen.

Ivaretagelse

↔

Disiplin

- Tiltro
- Respekt
- Å se hver enkelt
- Ta deltakerne på alvor
- Støtte

- Grensesetting, stille krav
- Konsekvenser
- Konfrontasjoner

5.2.1 Det ivaretagende aspektet

I denne oppgaven henviser det ivaretagende aspektet til de ansattes holdninger og væremåter slik de kommer til uttrykk gjennom tiltro, respekt, å se hver enkelt, å ta deltakerne på alvor og støtte. Man kan diskutere hvorvidt ikke disiplin også er en form for ivaretagelse. I oppgaven skiller det likevel mellom disiplin og ivaretagelse. Deltakerne jeg snakket med, sa at de følte at de ansatte støttet dem, lyttet til dem og tok dem på alvor. Informantene fortalte også at ungdommene gir dem bekreftelser på at de føler seg sett, akseptert og tatt vare på.

5.2.1.1 Tiltro

De ansatte har tiltro til at deltakerne har mulighet til å lykkes (kapittel 5.1). De ansatte klarer å bygge opp et tillitsforhold mellom seg og deltakerne. I denne sammenhengen er det viktig å holde løfter. I Pøbelprosjektet får deltakerne oppgi tre yrkesønsker hver, med garanti om at minst ett av dem vil bli oppfylt. Per i dag har prosjektet klart å overholde dette løftet til samtlige av ungdommene. De ansatte er også nøye med å komme presis og holde avtaler. *”Hele kurset går jo på å holde avtaler og være presis og være til stede. Og da må i høyeste grad vi være det.”* Flere av deltakerne har erfaringer med voksne som svikter, ikke stiller opp og ikke holder det de lover. Jeg ble fortalt at å holde løfter var svært viktig, spesielt ovenfor de av ungdommene som i utgangspunktet hadde liten tillit til voksne. En av de ansatte kunne fortelle om deltakere som var blitt både overrasket og glade over at hun dukket opp til avtalt tid – noe de slett ikke hadde forventet av henne, en voksen. Den ansatte fortalte at slike tilbakemeldinger gjorde inntrykk på henne.

5.2.1.2 Respekt

De ansatte respekterer deltakerne. Deltakerne erkjennes som individer med selvbestemmelse og egenverd. De ansatte aksepterer og verdsetter at deltakerne har egne verdier, meninger og mål². De ansatte anerkjenner deltakerne gjennom å ”se” dem, ta dem på alvor og ved eksplisitt å fortelle dem at de er gode nok. De ansatte evner i stor grad å skille mellom person og handling, for eksempel ved at ungdom som bryter regler og blir kastet ut, står fritt til å søke seg inn igjen på neste kurs. Det er forståelse for at destruktiv og uønsket atferd har en årsak. *”Folk ruser seg jo ikke hvis ikke de har en grunn til det. (...) Det er grunner og årsaker til ting, mener jeg.”* At de ansatte respekterer deltakerne, vises også i holdningen de uttrykker overfor deltakerne. Det påpekes at ungdommen har gitt de ansatte tillatelse til å engasjere seg i livene deres. Man ønsker ikke å trenge seg inn på folk og ta over kontrollen, men respekterer deltakernes personlige grenser. *”De [deltakerne] har gitt meg mandat til, eller lov til, å utfordre dem i forhold til å skulle få en jobb.”* Og som en annen informant sa det: *”Vi er her når du vil at vi skal være her. Hvis du ikke vil at vi skal være her, så er vi ikke her.”*

5.2.1.3 Å se hver enkelt

Informantene understreker opplevelsen av ”å bli sett” som særdeles viktig. Pøbelprosjektet legger stor vekt på at hver enkelt deltaker skal oppleve å bli sett. For det første er prosjektet designet slik at det skal være anledning til å se hver enkelt. Både under inntakssamtalen, avklaringskurset og den individuelle oppfølgingen er de ansatte til stede og lytter og er oppmerksomme i forhold til deltakerne. Videre er det bevissthet rundt det Buber kaller Jeg-Du-forhold, såkalte ekte møter (Buber, 2010). En deltaker er ikke bare én av mange. Hver deltaker blir sett på som et eget, verdifullt individ og møtt som et subjekt. En av informantene snakket også om viktigheten selv å opptre som subjekt overfor deltakerne – at man som voksen deler av seg selv og opptre som autentisk. For å skape vekst, bør det være subjekt som møter subjekt, mener han. Informanten peker også på at ansvaret for å skape en god relasjon ligger hos de ansatte:

”Målsettingen er at det skal være møter. Da oppstår det noe mer i individet eller i mennesket. (...) I det øyeblikket en av de som står foran gruppen møter med en sånn ”dette må du for det er din plikt,” eller ”dette er du nødt til,” altså hvis hjertet blir borte og det bare blir sånne regler og subjektet blir borte, så kan du være sikker på at da gjør ungdommene også sånn, og så blir møtet borte.”

² Dette betyr ikke at man trenger å godta alle handlinger knyttet til en person, heller ikke at man trenger å dele den andres holdninger og meninger.

Å bli sett er like mye et spørsmål om å bli hørt og forstått. I Pøbelprosjektet er de ansatte i stor grad tilgjengelige, og de lytter empatisk til det deltakerne forteller, både under formelle og uformelle samtaler. En av informantene understrekte hvor viktig det var å møte ungdommene med empati. De ansatte gir tilbakemeldinger på hva deltakerne gjør og sier, for eksempel i form av ærlig ros og kompliment, men også i form av irettesettelser (konfrontasjon) hvis nødvendig. Deltakerne uttrykker at de føler seg sett, både overfor meg og overfor de ansatte. Videre blir deltakerne nøye observert. De voksne hjelper hverandre med å kartlegge ungdommene. Etter hver kursdag holdes et evalueringsmøte hvor de ansatte³ samles for å reflektere over dagens begivenheter. Man deler sine tanker, observasjoner og inntrykk. Her drøftes hver enkelt deltakers utvikling, hvordan man mener vedkommende ligger an i prosessen og i forhold til målet (skole eller jobb), og eventuelle tiltak videre. Man reflekterer over gruppen som helhet og legger planer videre. Alt i alt legges det ned store ressurser i å se og følge opp hver enkelt deltaker. I tillegg kommer den individuelle oppfølgingen.

5.2.1.4 Å ta deltakerne på alvor og støtte dem

”Ja, det var en som hadde lyst til å bli basketballspiller, men hvorfor skal vi ikke ta det på alvor? Om vi ser at det er en lang vei fram og vi må virkelighetsorientere, så mener jeg likevel at vi skal ta det på alvor. Det kan godt være at basketballspiller ikke nødvendigvis er det som han blir, men det er drømmen hans. Det er den vi tar på alvor.”

Informanten snakker om å ta deltakernes drømmer på alvor. De ansatte lytter til deltakerne, respekterer deres ønsker og støtter dem på veien mot det selvvalgte målet. Målet kan forandres underveis, men dette må deltakerne selv avgjøre, ikke bli fortalt. De ansatte ønsker ikke å styre eller legge føringer for de unges yrkesvalg. Det handler om å ta ungdommenes ønsker på alvor og støtte dem på deres vei, samtidig som man hjelper dem å realitetsorientere. Pøbelprosjektet sier de går ved siden av og støtter, men at det er ungdommene selv som staker ut kursen. Realitetsorientere: Ja. Påvirke retning: Nei. Det signaliseres overfor ungdommen at de selv vet best hvordan de skal leve sine liv. *”Det vi lover er: Ungdom, kom hit, fortell meg hva du drømmer om, så skal jeg gå ved siden av deg og ta del i at du får realisert din drøm.”* *”Det er alltid fokus på at det er drømmene til ungdommen som styrer hvor de skal hen.”* Pøbelprosjektet begrunner sin uvilje mot å styre deltakernes retning med at motivasjonen for å få en jobb må komme innenfra. Hvis ikke er sjansen stor, mener de, for at ungdommen vil forlate den eventuelle jobben. Et utsagn fra en av informantene beskriver dette:

³ De ansatte som har deltatt på kurset den dagen, og eventuelle andre ansatte.

”Hvis vi finner en jobb til en ungdom, da ryker ungdommen. Men hvis vi bygger på ungdommens drømmer, da står du i drømmene dine. Men der vi går inn og sier ”du må bli baker, du passer til å være baker fordi vi synes du passer som baker,” og så finner vi et bakeri til deg og så begynner du å jobbe i bakeri, kan du være sikker på at det går en måned eller to, så er du ute av det bakeriet.”

Gjennom at de ansatte tar godt vare på deltakerne, evner de å skape et positivt miljø med en kultur for å støtte hverandre. De ansattes støtte synes å ”smitte”, for etter hvert begynner deltakerne spontant å støtte hverandre. Flere av de ansatte påpekte dette. Det at deltakerne gravis begynner å støtte og oppmuntre hverandre, kan være et tegn på spirende ansvarsfølelse ovenfor sine meddeltakere. Å ta ansvar for andre, indikerer at ens selvfølelse har blitt bedre og at følelsen av integritet vokser (Juul & Jensen, 2003).

5.2.2 Disiplin

Disiplin handler først og fremst om å konsekvent følge opp regelbrudd. I Pøbelprosjektet er det noen få regler, og alle er nødvendige. I Pøbelprosjektet møter man de samme kravene man møter i arbeidslivet, som punktlighet, rusfrihet, krav om å holde avtaler, varsle hvis man blir borte og å gjennomføre sine arbeidsoppgaver. Kravene som stilles er nødvendige for at deltakerne skal kunne fungere i arbeidslivet. *”Vi stiller krav som pøbelen forstår og respekterer – krav som må oppfylles dersom de skal nå sine mål.”* (Pøbelprosjektet, 2012b). Disiplin innebærer grensesetting og at regelbrudd får konsekvenser. Konfrontasjon hører også inn under disiplin.

Ungdommene i Pøbelprosjektet blir møtt av tydelige voksenpersoner. Deltakerne får klare grenser og regler å forholde seg til, og brudd på reglene får konsekvenser. Konsekvenser ved regelbrudd blir klargjort og disse overholdes, men skjønn utvises. Det stilles strenge krav om rusfrihet og punktlighet. Disse kravene er absolutte, og en eventuell overtredelse medfører utkastelse. Jeg ble fortalt at det var vanlig at en eller to deltakere tidlig ble sparket ut av kurset, og at dette syntes å ha en heldig signaleffekt på resten av gruppen. En utkastelse tidlig i kurset viser at de ansatte mener alvor – konsekvensene ved regelbrudd er reelle. Andre konsekvenser ved uønsket atferd kan være kraftige irettesettelser, både enkeltvis og for hele gruppen. Man tør å påpeke det som ikke er bra, for eksempel hvis deltakere tar på seg en offerrolle, ruser seg eller på andre måter ikke viser modenhet til å ta ansvar. I de direkte møtene konfronteres deltakerne med de ansattes reaksjoner på deltakernes opptreden. Når en

voksen mann står framfor en og spør ”hvorfør skal jeg bry meg om deg når du ikke bryr deg om deg selv?”, da gjør det inntrykk. ”*Han smeller deg i bakken og løfter deg opp igjen*”. ”*Husker best når han spente meg i raua og spurte om når jeg skulle slutte med de greiene der. Da først våknet jeg*” (Eidsvåg, 2010) (s.52f) Andre krav som stilles er kravet om å finne jobb selv (kapittel 5.7).

Logisk sett kan det synes inkonsekvent å stille krav til en man tror ikke vil kunne innfri⁴. Sånn sett vil det å bli stilt rimelige krav til, kunne oppfattes som et signal på at noen har tro på en, tro på at man vil kunne lykkes. I Pøbelprosjektet blir ingen av deltakerne behandlet som ofre eller tapere. De ansatte stiller rimelige krav til deltakerne, samtidig som de gir uttrykk for at deltakerne vil kunne innfri kravene hvis de vil. Ifølge en av informantene er det viktig å stille krav til ungdommene for at de skal kunne lykkes. ”*Når de kommer inn i en plass som dette og begynner å bli stilt krav til, så tror jeg nok det er noen som har veldig godt av det. (...) Jeg tror at det er helt avgjørende for at folk skal lykkes i livet sitt, at de blir stilt krav til.*” Å innfri kravene gir deltakerne mestringsopplevelser, hvilket øker selvtilliten deres og er med på å skape mestringsforventninger for framtiden (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004).

5.3 Styrke selvoppfatningen – ”Jeg er god nok”

Den tredje suksessfaktoren har jeg valgt å kalle ”styrke selvoppfatningen”. Suksessfaktoren viser til hvordan Pøbelprosjektet evner å styrke deltakernes selvoppfatning. Selvoppfatning er definert i kapittel 2.2 som et samlebegrep for blant annet selvtillit og selvverd. Metoder som brukes for å styrke deltakernes selvoppfatning er:

- Selvprogrammering
- Innføring av begrepet livskompetanse
- Konstruktive tilbakemeldinger
- Mestringsforventninger
- Samspill mellom ivaretagelse og disiplin (suksessfaktor 2, kapittel 5.2)
- Bevisstgjøring av evner og ferdigheter (suksessfaktor 4, kapittel 5.4)

Det kan virke noe kunstig å trekke fram enkelte delfaktorer som årsak til en mer positiv selvoppfatning hos deltakerne, da den egentlige årsaken like gjerne kan sies å være summen av det meste som foregår. For analysens skyld, og for lettere å kunne diskutere overførbarhet, opererer jeg likevel med et knippe delfaktorer som synes å fremme positiv selvoppfatning hos

⁴ Selv om lærere ofte kan stille krav de vet at ikke alle elever kan innfri, fordi forskriftene krever det. Det å ikke innfri alle krav i en vurderingssituasjon er nettopp det som skiller karakter 6 fra karakter 3.

deltakerne. Man kan argumentere for at de ansattes menneskesyn også hører inn under denne tredje faktoren. Da jeg likevel velger å skille suksessfaktor en og tre fra hverandre, er det fordi den første viser til holdninger hos de ansatte, mens denne tredje dreier seg mer om konkrete, praktiske handlinger og metoder spesielt rettet mot deltakerne.

Deltakerne har generelt lav selvtillit og dårlig selvbylde når de kommer til Pøbelprosjektet. Første ledd i utviklingsprosessen er å styrke deltakernes selvtillit og hjelpe dem å konstruere et mer positivt selvbylde. Å styrke selvoppfatningen er et essensielt første skritt for å få dem til å ta ansvar for sin egen framtid og sette dem i stand til å delta i arbeidslivet/videre skolegang på en konstruktiv måte. To av delfaktorene omhandler metoder som skiller seg fra tradisjonelle skolefaglige metoder; selvprogrammering og livskompetanse. Selvprogrammering har et klart kognitivt psykologisk aspekt, og aktiv fokusering på begrepet livskompetanse ligger i praksis også utenfor det man til daglig gjør i skolen.

5.3.1 Selvprogrammering – ”Jeg er god nok!”

En karakteristisk øvelse deltakerne gjør i Pøbelprosjektet, er å sette fingeren på hodet og si ”Jeg er god nok.” Dette gjør de flere ganger i løpet av kurset. I tillegg får de i hjemmelektse å stille seg foran speilet med fingeren på hodet og si til seg selv: ”Jeg er god nok. Jeg er god nok, jeg er god nok, jeg er god nok.” Det blir en form for selvprogrammering, en positiv affirmasjon de gjentar for seg selv om igjen og om igjen. Deltakerne blir også fortalt – eksplisitt og tydelig – at ”du er god nok.” ”Jeg/du er god nok,” er som et mantra som gjennomsyrrer hele Pøbelprosjektet. Det er både deres filosofi, deres menneskesyn og (ett av) deres mål; deltakerne skal internalisere budskapet og virkelig vite at de er gode nok. Som en av informantene sa det: *”Det er ikke vår jobb å reparere. Vi skal løfte dem opp og gi dem et menneskeverd, et verd for at du er god nok som den du er.”* Gjennom denne affirmasjonen søker Pøbelprosjektet å påvirke deltakerne til å adoptere en positiv innstilling til seg selv (som ikke er overdrevet), ikke langt fra tankegangen man finner i positiv psykologi (Seligman, 2007).

5.3.2 Livskompetanse

Livskompetanse er et teoretisk begrep som Pøbelprosjektet presenterer for deltakerne i den hensikt å vise dem at de ”har noe”. På grunn av den dårlige selvoppfattelsen de fleste av deltakerne sliter med, er det viktig å vise dem at selv om de ikke er klar over det, så innehar de likevel verdifulle kvaliteter. Ungdommene i Pøbelprosjektet føler seg stemplet som såkalte

”skoletapere” fordi de av ulike grunner har avbrutt skolegangen sin. Skole og utdanning er sterkt vektlagt i dagens samfunn, så det å føle at man feiler i forhold til skole, vil kunne ha stor negativ innvirkning på deltakernes generelle selvverdsfølelse, skade deres selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Og når man er så følelsesmessig langt nede som mange av deltakerne i Pøbelprosjektet er i begynnelsen av kurset, så trenger man å oppleve at man har noe verdifullt.

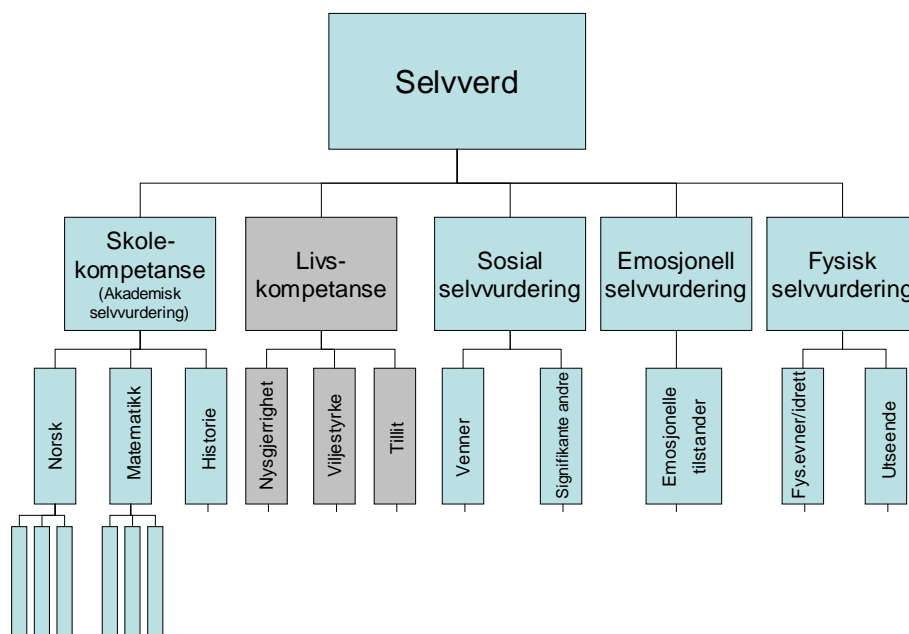
For å vise deltakerne at de sitter inne med mye som er bra selv om de ikke mestret skolen, presenteres de for begrepet livskompetanse. Livskompetanse handler om å være aktør i tilværelsen, å handle konstruktivt og ta selvstendige valg. Det handler om å være trygg på seg selv, kunne navigere gjennom livets opp- og nedture, ha tro på fremtiden, ha evne til å sette sine krefter og ressurser ut i livet, ha evnen til å lære av egne erfaringer og å kunne vurdere konsekvenser. Å være i stand til å vurdere konsekvenser er en forutsetning for å kunne ta konstruktive og hensiktsmessige valg. Livskompetanse handler også om å ta ansvar for seg selv og sine. Ansvar er et ”voksent aspekt” ved begrepet livskompetanse. Livskompetanse er ment som komplement til det faglige man lærer i skolen. Pøbelprosjektet ønsker å skape en likevekt til skolekompetanse ved å vektlegge livskompetanse. Livskompetanse er både noe deltakerne i større eller mindre grad har, men også noe de trenger å utvikle videre. Godi Keller, en pedagog knyttet til Pøbelprosjektet, lister opp hovedgrunnlaget for hva som ligger i begrepet livskompetanse, hva et menneske behøver for å stå sterkt i livet:

- Positivt selvbilde. Positiv selvfølelse og god selvtillit. Å ha kunnskap om seg selv, egne verdier, styrker og svakheter. Å kunne stole på seg selv, hvile i seg selv
- Tillit til menneskene. Å kunne stole på andre, være optimistisk (motsatt: Angst)
- Nysgjerrighet (motsatt: Likegyldighet)
- Åpenhet (motsatt: Fordommer)
- Livsglede, livslust (motsatt: Depresjon)
- Vilje (sterk)
- Sosiale evner. Å kunne bruke sine krefter til fordel for et fellesskap

I Pøbelprosjektet observerte jeg at deltakerne ble fortalt i plenum at de hadde livskompetanse. *”Du er god nok! Du har livskompetanse!”* ble det sagt. Jeg oppfattet det slik at deltakerne tok til seg dette budskapet. I hvor stor grad deltakernes opplevelse av å ha livskompetanse stemmer overens med deres reelle livskompetanse, er vanskelig å bedømme. Kanskje vil noen kunne forveksle livskompetanse med livserfaringer, selv om disse ikke er det samme. Deltakerne er i prosjektet for å utvikle sin livskompetanse. De har noe, men trenger mer.

”Klart det er masse rundt en person som du kan identifisere som eventuelle hindringer. Det er derfor de er her.”

Den store psykologiske fordelen med begrepet livskompetanse er at begrepet utvider deltakernes selvvurderingsgrunnlag. Pøbelprosjektet introduserer med andre ord deltakerne for en ny selvvurderingsarena. I Pøbelprosjektet sidestilles livskompetanse med skolekompetanse. De to arenaene betraktes som likeverdige. Deltakerne i Pøbelprosjektet tilbys altså et alternativt område å vurdere seg selv ut ifra. De får også indirekte høre at de allerede er kompetente innenfor dette nye området: ”Du har livskompetanse”. I Pøbelprosjektet kommer ungdommene i et miljø som både signaliserer at de har tro på dem, som gir dem et nytt selvvurderingsområde og som forteller dem at de er kompetente. De blir fortalt at de er kompetente innenfor et område som i dette miljøet verdsettes like høyt som skolekunnskaper. Livskompetansebegrepet åpner for en ny dimensjon å se seg selv ut i fra. I tillegg har ordet psykologisk gjennomslagskraft i seg selv, i og med at det inneholder ordet *kompetanse*. Det å få høre, gjentatte ganger, at man vurderes som kompetent, og at man får hjelp til å se seg selv på en positiv måte i et større perspektiv, virker styrkende på selvoppfatningen til deltakerne. Figur 2 viser en utvidelse av Shavelson, Hubner og Stantons modell for selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2009).



Figur 2: Hvordan begrepet livskompetanse kan integreres i og dermed utvide Shavelson, Hubner og Stantons selvvurderingsmodell.

Jo lenger ned i figuren man beveger seg, desto mindre påvirkning har faktorene på den generelle følelsen av selvverd. Raden av faktorer som er plassert rett under boksen med ”selvverd”, har størst påvirkningskraft. Figuren illustrerer hvordan Pøbelprosjektets bruk av livskompetansebegrepet utvider modellen ved å tilføre et ekstra område for selvvurdering, markert med grå farge. Livskompetanse plasseres i den nærmeste raden, da Pøbelprosjektet sidestiller livskompetanse med skolekompetanse. Pøbelprosjektets bruk av ordet livskompetanse kan påvirke den generelle selvverdsfølelsen i stor grad. At livskompetanse i noen grad kan synes å overlappe både sosial selvvurdering og selvverd, er uvesentlig for effekten av bruken av begrepet i prosjektet.

5.3.3 Konstruktive tilbakemeldinger

Med konstruktive tilbakemeldinger siktes det her til tilbakemeldinger fra ansatte til deltakere. Jeg observerte at når deltakerne under kurset kom med innspill og delte noe i plenum, var kurslederne dyktige til å trekke ut og kommentere det som var positivt i det som ble sagt. Jeg opplevde aldri at noen deltakere ble hengt ut eller kommentert negativt.

5.3.4 Mestringsforventning

Å forvente å mestre øker sjansen for å faktisk mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Med mestringsforventning menes her deltakernes tro på at de vil klare å fullføre pøbelkurset og komme seg i jobb eller skole. Årsaker til mestringsforventninger kan være:

- Deltakerne blir presentert for statistikken som viser at over 90 prosent av tidligere deltakere har lyktes. De får også høre konkrete historier om tidligere deltakere som har lyktes.
- Deltakerne blir garantert å få jobb innen ett av tre ønsker.
- Enkelte av deltakerne kommer i jobb allerede i løpet av avklaringskurset. Dette synes å gi håp også til de andre deltakerne, da de som forlater gruppen er mennesker i lignende situasjon som de gjenværende, og som de dermed kan sammenligne seg med.
- De ansatte oppmuntrer og støtter deltakerne, både under kurset og i den individuelle oppfølgingen.
- Enkelte av de ansatte kan vise til lignende bakgrunn som deltakerne. De fungerer dermed som vellykkede rollemodeller.

5.4 Bevisstgjøring

Den fjerde suksessfaktoren har jeg valgt å kalle *bevisstgjøring*. Den bevisstgjøringen jeg sikter til her og som foregår i Pøbelprosjektet, kan sammenlignes med karriererådgivning i skolen. Hensikten med bevisstgjøring er å hjelpe deltakerne å kartlegge hvor de står og hvor de vil (identitet, ressurser og mål), for deretter å kunne legge opp en handlingsplan, en strategi

for å nå målet. Bevisstgjøring av drømmer, det å få deltakerne til å begynne å drømme (igjen), anses i Pøbelprosjektet som viktig. I løpet av kurset bevisstgjøres deltakerne i forhold til:

- drømmer (ønsker og mål for framtiden)
- evner (knyttet til noe man er, for eksempel pålitelig, ærlig, kreativ)
- ferdigheter (noe man kan, for eksempel synge, organisere, snekre)
- realistiske yrkesmål
- utfordringer (områder deltakeren trenger å jobbe med for å klare å holde på en jobb eller fullføre skole, for eksempel vanskeligheter med å stå opp om morgenen, fester for ofte, for sjenert til å gjøre intervju, destruktive tankemønstre o.l.)

5.4.1 Drømmen

”Så det jeg også jobber med, som er veldig viktig i det kurset her, er drømmen. Det er derfor drømmen, ikke sant, hva drømmer du om? Og kanskje enda viktigere: Å få folk til å drømme igjen.” Å jobbe med drømmer er viktig, forteller informanten. Å finne drømmen er første skritt mot å definere et mål, finne en retning for deltakerne å pense inn på. En annen av informantene poengterer hvor viktig det er at drømmen, målet, må defineres av deltakerne selv. Ved å ta utgangspunkt i sin egen drøm, øker den indre motivasjonen til å nå målet (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004) og dermed også sjansen for å lykkes med å finne en jobb de blir værende i. Motivasjonen for en jobb må komme innenfra. Hvis ikke er sjansen stor, mener informantene, for at ungdommen vil forlate den eventuelle jobben.

Ved å ta utgangspunkt i ungdommenes drømmer, signaliserer de ansatte at de tar deltakerne på alvor. Det er deltakerne selv som bestemmer retning. De ansatte/oppfølgerne støtter opp, ”går ved siden av” og hjelper dem å virkelighetsorientere. Hvorfor er det viktig å få folk til å drømme? Fordi ved å tillate seg selv å drømme, setter man i gang kreative prosesser i hjernen som genererer håp, lyst (lengsler) og framtidsmuligheter. Å få folk til å drømme, skjer i Pøbelprosjektet ved at ungdommene (samtidig som deres selvbilde blir stadig sterkere), blir utfordret, bedt om, å fortelle om drømmene sine. Det er tid til og rom for å tenke igjennom og arbeide med dette temaet.

5.4.2 Bevisstgjøring av drømmer, evner og ferdigheter

For å kartlegge drømmer, benytter man seg blant annet av framtidsprosjeksjoner. Evner og ferdigheter kartlegges ved at deltakerne selv må tenke igjennom hva de kan og hva de er gode for. Deltakerne blir bedt om å skrive ned positive ting om seg selv, og man deler i plenum. Informanten(e) sier at det er vanskelig for ungdommene å si positive ting om seg selv i

begynnelsen, men de driller dem på det (gjentar øvelsen flere ganger i løpet av kurset), slik at det etter hvert går lettere. I starten får de gjerne litt hjelp. Man bruker også gruppen aktivt, det diskuteres i smågrupper og deltakerne kommer med innspill om positive ting de har merket seg ved hverandre. Flere av informantene kommenterer at etter hvert blir deltakerne ofte veldig flinke til å støtte hverandre, også spontant.

5.4.3 Realistiske yrkesmål

De ansatte er tydelige på at de ikke ønsker å styre ungdommenes ønsker. Derimot hjelper de ungdommene med å reflektere rundt drømmene, evnene og ferdighetene sine, slik at de kan sette seg yrkesmål. Realitetsorientering er en del av arbeidet med å hjelpe ungdommene å finne ut hva de kan bli. Ikke alle deltakerne er sikre på hva de ønsker å bli, og deres mål og drømmer kan være mer eller mindre realistiske. Flere av ungdommene trenger en virkelighetsorientering både i forhold til hvilke muligheter som er åpne og hva ulike yrker innebærer. Realitetsorientering skjer oftest i samspill med oppfølgeren. *”Vi kjører dem på det – hvorfor det? Hvorfor har du lyst til å jobbe i barnehage? Hva tror du det innebærer? Hvordan ser en sånn hverdag ut?”* Deltakerne kan også få mulighet til å prøve ut ulike yrker for å kjenne på om virkeligheten svarer til forventningene. En av informantene fortalte en historie om en ungdom som nylig hadde ombestemt seg i forhold til yrkesvalg etter å ha fått prøvd ut jobben som personlig trener. *”De kommer med noe de tror de vil.”* Det å få mulighet til å prøve ut ting, få kjenne litt på det, står for meg som en nødvendig ”luksus”, og jeg mener deltakerne er heldige som får muligheten til dette.

5.4.4 Handlingsplaner og bevisstgjøring av utfordringer

Å lage handlingsplaner er et arbeid som foregår både i gruppen og individuelt sammen med oppfølgeren. I gruppen blir handlingsplaner skrevet ned som lister, for eksempel *”skriv ned fem ting du kan gjøre i dag for å komme nærmere målet.”* Man ønsker at deltakerne skal innarbeide en tankemåte som er konstruktiv og kan hjelpe dem å nå målene sine, samtidig som den er overførbar til andre områder. *”... så løfterikt at han tør å si at han vet ikke. Og likevel sier han ”ri på ponni”(ri på ponni var deltakerens pseudomål, da han enda ikke hadde funnet et virkelig mål), og så tar han det på alvor og lager tre fornuftige delmål til å skulle ri på en ponni. Ikke sant, han får inn tankegangen, han får inn muligheten til å bruke det, overføre det, på andre ting.”*

Et ledd i det å lage handlingsplaner, er å kartlegge hvilke utfordringer en kan tenkes å møte på. Litt etter samme metode som ved evner og ferdigheter, blir deltakerne bedt om å tenke gjennom hva som er deres utfordringer, potensielle fallgruver. En av deltakerne hadde det å komme tidsnok om morgenen som sin utfordring. Hans egne forslag til mulige løsninger var å huske å sette på vekkerklokka, sette vekkerklokka langt unna senga og å trappe ned på festingen, ikke dra på fest dagen før. Deltakerne bevisstgjøres. Under kurset bruker man tid på å tenke igjennom hva man kan gjøre for å unngå å falle tilbake i gamle vaner, hvordan komme seg rundt eller gjennom utfordringene. Da jeg var der, fikk vi for eksempel utdelt små post-it-lapper som vi skulle henge opp hjemme. På lappene skulle vi skrive stikkord som skulle hjelpe oss å holde fokus på målet. *”Derfor de røde lappene i dag. At du holder fokus. Hva skal du gi deg selv som motgift mot alt det der som kverner rundt i hodet ditt, for at du skal kunne fungere i rollen, sosial rolle, som arbeidstaker.”* Det sentrale er likevel ikke hvordan alt dette gjøres, men *at* det gjøres.

5.5 Aktivisering av egenkrefter

Den femte suksessfaktoren har jeg valgt å kalle aktivisering av egenkrefter. I Pøbelprosjektet benytter man seg av lek, fysiske øvelser og rolletaking som metode for å generere energi og livslust i deltakerne. Felles for disse aktivitetene er at de innehar et element av spontanitet og at de påvirker ulike rollelag hvor de setter i gang ubevisste, indre prosesser som vekker og stimulerer deltakernes indre ressurser og krefter. Bruk av lek, øvelser og rolletaking som metode begrunnes ut fra virkende mekanismer innen psykodrama, se kapittel 2.4 om rollelag. Aktivitetene har også en sosial funksjon.

Psykodrama brukes i terapeutisk virksomhet, men Pøbelprosjektet understreker at selv om stimulering av rollelag kan ha terapeutisk effekt, så driver ikke Pøbelprosjektet med terapi. Aktivitetene gjøres kun for å frigjøre energi og livslust, ikke for å løse opp og gå inn i ungdommenes problemer. Terapi ligger utenfor deres mandat, det har de ikke kapasitet til⁵. Pøbelprosjektets hensikt er å aktivisere områder som av en eller annen grunn har blitt passivisert, vekke til live sovende krefter. Man ønsker å stimulere og trigge egenkreftene som ligger i individet slik at deltakeren selv blir i stand til å reise seg og ta tak i livet sitt på en konstruktiv måte.

⁵ Tilsvarende gjelder for skolen.

”Hvis jeg tenker som terapeut, så prøver jeg å rydde opp her og her. Men i Pøbelprosjektet tenker jeg: Hva kan jeg styrke her (psykosomatiske rollelag) og styrke her (psykodramatiske rollelag) sånn at endringen kommer her (psykososiale rollelag)? (...) Det jeg håper på er at vi skal kunne gjøre de hensiktsmessige fysiske øvelsene som gjør at egenkreftene kommer i gang. (...) Prosessen og det lekne gjør at du får overskudd til selv å reise spørsmålene ”hva er det jeg må gjøre for å endre meg” eller ”hva er det som er vanskelig for meg her”. ”

Informanten beskrev her hensikten med aktivitetene i forhold til rollelag. Videre fortalte han at selv om mange av deltakerne i Pøbelprosjektet i dag var passive, så hadde de tidligere vært aktive, spilte fotball og lignende. Dessverre var de av ulike grunner blitt passivisert. Jeg registrerte at deltakerne var mer sprudlende i den siste uken jeg var i Pøbelprosjektet enn de hadde vært i den første uken jeg var der. De syntes å være mer optimistiske, beveget seg mer rundt omkring og snakket og lo mer. Det er ikke mulig for meg å anslå hvor stor del av denne forandringen som skyldes aktivisering og hvor stor del som skyldes andre faktorer.

5.5.1 Lek

Med lek menes her ulike gruppeaktiviteter som oppleves som gledesfulle og frivillige, og hvis hensikt tilsynelatende ikke er annet enn å ha det gøy sammen. I Pøbelprosjektet leker man for eksempel ”mafia” og ”sheriff”, to konkurransepregede gruppeleker. På spørsmål om hensikten bak mafia, svarer informanten at *”Det er for å aktivisere humor, det er for å aktivisere abstraksjonsevne, og bare det å tørre å være med på å leke, tørre å dumme seg ut. Og det å bli skutt, å bli tatt av dage.”* (Både mafia og sheriff innebærer at de fleste deltakerne blir skutt⁶.) I løpet av de to ukene jeg var der, var jeg med på tre runder mafia og en runde sheriff. *”Han sier nesten ingenting, men i mafia, så blir han med og leker, og dermed så får han: ”Jøss, jeg kan jo, jeg får til.” Det gir også overskuddet til etterpå å si at ”dette får jeg ikke til.” Det å mestre gir overskudd til å ta ansvar for det jeg ikke mestrer.”* For noen av deltakerne er det å tørre å delta i leken en mestrings erfaring i seg selv. Informanten legger vekt på et viktig poeng, nemlig at mestring gir overskudd til å ta tak i det man ikke mestrer. Det gjerne er lettere å ta tak i utfordringer dersom man i forkant har fått bekreftelse på at man også får noe til. Leken får dermed både en terapeutisk, motiverende og en sosial funksjon.

⁶ Å bli skutt i lek blir som en ufarlig men følelsesmessig reell, parallell til det virkelige livet. Man ønsker jo ikke å bli skutt (i leken) – det er litt nervepirrende, man blir skjerpet, og så pang, blir man skutt. ”Frykten” ble virkelig, men det gikk bra likevel. Å bli skutt har noe katarsist over seg. Det ”punkterer” på en måte ens frykt for at noe kan gå galt, en frykt som kan hindre individet i å handle, ta utfordringer. Ved å gjennomleve det i leken, senker man kanskje terskelen for å våge å ta en utfordring i virkeligheten også.

5.5.2 Fysiske øvelser

På kurset gjør man ulike fysiske øvelser. De fysiske øvelsene kroppsliggjør på en måte de mentale innstillingene man ønsker å styrke. Å be deltakerne krøke seg sammen som skihoppere, late som de er på vei ned en bakke for så å be dem ta sats og hoppe, kroppsliggjør det å satse, våge å hoppe i det, hvilket er med på å ubevisst påvirke deltakerne til å få tillit til at ”ting kan gå bra”. Under kurset kan deltakerne plutselig få beskjed om å reise seg opp og stå, finne balansen, smelle hælene i gulvet og kjenne på at man er i kontakt med underlaget (stå i problemene). Eller reise seg opp og skyve albue bakover (albue seg fram, styrke følelsen av selvverd og ”jeg kan”). Man kan også jobbe sammen i par, der to og to dytter mot hverandre med hoftene eller skuldrene. Jeg deltok selv på alle disse øvelsene. Å bruke kroppen tilførte en ekstra dimensjon til alt det mentale arbeidet som foregår i Pøbelprosjektet. Hensikten med øvelsene er å stimulere psykosomatiske rollelag. *”Jeg tror at når han erfarer at noen når ham i psykosomatiske rollelag, så er det også mulighet for at det skjer noe med ham.”* Videre følger et utdrag fra en av informantene:

”... han er en av dem hvor jeg tenker i forhold til det å sette foten ned. Stå på beina, stå i det, stå, stå, stå. Og så romme dine følelser. Jeg sier aldri at de skal romme sine følelser, men de skal stå, bli stående, pust, bli stående. For det er jo det de fleste av de ungdommene gjør, når det blir vanskelig eller krevende, så begynner de å løpe, i betydningen løpe fra, ikke sant, de vil ikke stå i sine problem. De slipper seg selv unna. Han er et kron eksempelpå et menneske som har turt å begynne å stå på beina, å stå i sine problem, å stå i sine vanskeligheter og begynner å få til. Han er også menneske det har tatt lang tid for, som har trengt tid. Og som samfunnet veldig fort gir opp, fordi han bruker såpass lang tid på å kunne ta seg inn og komme på rett spor igjen. Fordi det har vært så ekstremt mye vanskelig her (psykosomatiske rollelag). Det er ekstremt det han kommer fra.”

5.5.3 Rolletaking

Rolletaking er en parallell til lek og brukes i tilsvarende hensikt. Som eksempel kan nevnes at deltakerne blir bedt om å late som de er en mektig direktør med fet sigar, slenge føttene på bordet, lene seg bakover og riktig kjenne på hvordan det føles å være trygg og sikker – ha full kontroll. *”Lek med det, da får du aktivisert psykosomatiske rollelag og får i gang de kreftene, og det virker.”*

5.5.4 Det sosiale aspektet

Lek og rolletaking har også som hensikt å sosialisere deltakerne og skape gruppetilhørighet, mestring og selvtillit. Gjennom sosialiseringsprosessen skapes det et godt gruppemiljø, hvilket også er viktig i skolen. Et sitat fra samme informant utdyper dette:

”Det har veldig mye med sosialiseringsprosess å gjøre. Det ene er å få tilhørighet. Har du det kjekt i en gruppe, så skaper du tilhørighet, og dermed skaper du selvfølelse som igjen skaper selvtillit. Så det har jo noe med det å gjøre. Og hvis du har sittet lenge i den rusen din og hasjet deg og vært for deg selv, eller sittet foran en datamaskin for deg selv, så er det viktig å sosialisere igjen. Det å komme i gang ved å snakke sammen to og to, viktig å gjenoppta det der med å ta hverandre i hånden og ”god dag, god dag, hei” og se hverandre inn i øynene.”

Dialog, samarbeid og parøvelser er metoder for å skape trygghet i gruppen. Ved å gjøre gruppemedlemmene kjente med hverandre og gi dem mulighet til å avklare relasjonene dem imellom, skapes det gruppetrygghet ifølge informanten. Trygghet er viktig for at deltakerne skal tørre å delta, handle og utvikle seg i gruppen. Informanten påpeker dette: *”For at en gruppe skal bli trygg, så er min oppgave som gruppeleder at det skal bli avklart flest mulig relasjoner. Det jeg gjør for at det skal bli trygghet i gruppen, for å få gruppen til å fungere eller bli mer spontan da, som jeg er ute etter, er å sørge for at flest mulig skal ha snakket med hverandre.”* Avklaring av relasjoner bidrar til å skape trygghet og gruppetilhørighet.

5.6 Framoverfokus – ”det er fremtiden man kan gjøre noe med”

”Tror du at din fortid bestemmer din fremtid? I den grad du tror at fortiden bestemmer fremtiden, vil du være tilbøyelig til å tillate deg selv å være et passivt fartøy. Du vil ikke aktivt søke å endre din kurs.” (Seligman, 2007) (s.75).

Den sjette suksessfaktoren har jeg valgt å kalle framoverfokus. Framoverfokus gjelder både for deltakere og ansatte. Med framoverfokus menes å rette oppmerksomheten mot fremtiden. Det dreier seg om at både deltakere og ansatte konsentrerer seg om deltakernes muligheter for fremtiden heller enn å dvele ved vanskelige ting i fortiden. Tre hovedstikkord for denne suksessfaktoren er å sette strek, fokus på muligheter og tydelige grenser. Felles for disse er at de er kognitive innstillinger som det kreves vilje og selvdisiplin å holde fast ved, og at de til sammen hjelper individet å holde fokus på fremtiden.

5.6.1 Sette strek og fokusere på muligheter

I Pøbelprosjektet søker man å se framover. Når deltakere blir tatt opp i prosjektet, settes det strek for det som har vært tidligere. Med å sette strek menes at det lages en mental skillelinje mellom før og nå. Man begynner med blanke ark. Man ønsker å fokusere på muligheter som ligger i nået og i framtiden heller enn å dvele ved vanskeligheter i det forgangne. *”Det skal gås en prosess som handler om å installere håp, og da er det [om å gjøre] å bygge og styrke selvtillit og å bli klar over hva du har, løfte opp mulighetene og prøve å få problemene og utfordringene vekk.”* Informanten forteller at man søker å ta tak i og bygge videre på det som er bra. *”Vi vektlegger kun de områdene ungdommen er god på.”*

Alle deltakerne har vært igjennom en inntakssamtale. Denne samtalen beskrives som utfordrende og tøff. Her skal deltakeren overbevise om at han/hun er rede til å ta på seg det arbeidet som venter fram mot og i en jobb/skole. I tillegg skal ”alt” på bordet. Deltakerne får i inntakssamtalen mulighet til å tømme seg for hva de enn måtte gå rundt og bære på (tanker, minner, vanskeligheter osv.), få det fram i lyset som en slags mental renselse. Etterpå settes det strek. Deltakerne skal sette punktum for fortiden og begynne på ny frisk. Å få ”alt” på bordet for så å sette strek, er et kognitivt taktisk grep. Man ønsker at deltakerne skal gi slipp på destruktive selvoppfatninger og tankemønstre, for å kunne skape nye, mer konstruktive forestillinger om seg selv og sin framtid. Det handler ikke om at ungdommene skal viske ut fortiden sin. Å sette strek kan også oppfattes som en trygghet for deltakerne, en trygghet for at fortidens synder ikke skal holdes imot en. Man får en ny sjanse. Det er Pøbelprosjektet som har bestemt at denne streken skal settes, og de ansatte hjelper deltakerne å holde fast ved den. Å tillate deltakerne å begynne med blanke ark, vitner om respekt fra de ansattes side og er nok et eksempel på at man i Pøbelprosjektet evner å skille person fra handling.

5.6.2 Tydelige grenser

Tydelige grenser er viktige i Pøbelprosjektet. I forbindelse med framoverfokus, har grensesetting to viktige funksjoner:

- Å hjelpe deltakerne å holde framoverfokus
- Å hjelpe de ansatte å holde framoverfokus: Forhindre at de ansatte ubevisst går inn i en terapeutrolle.

I Pøbelprosjektet er de ansatte svært tydelige på at de ikke skal gå inn i fortiden til deltakerne. Hvis de ansatte åpner opp for å diskutere deltakernes fortid, kan man risikere å åpne en Pandoras eske. Enkelte av deltakerne kan ha mye vanskelig i historien sin, og begynner man

først å gå inn i dette, kan det være vanskelig å gå tilbake. Fortiden kan da få for stort fokus på bekostning av det nødvendige framoverfokus man baserer seg på i prosjektet. Videre er man av den oppfatning at hvis man prøver å hjelpe deltakerne med å rydde opp eller bearbeide ting i fortiden, hvis man beveger seg inn i det terapeutiske, da har man også et ansvar for å følge dette opp. En slik oppgave ønsker ikke Pøbelprosjektet å ta på seg. De har verken kapasitet eller mandat til å drive terapi. *”Vi driver ikke med terapi. Det har vi ikke mandat til.”* De er løftfokuserte og bygger i selvtillit og ressurser, men de går ikke inn i problemene til folk og prøver å reparere. *”Vi skal ikke bruke tiden til å grave i ungdommen. Tiden skal brukes til å skape håp og drømmer.”* De ansatte er seg denne problematikken bevisst. De må sette klare grenser for seg selv og vokte seg for å gå inn i deltakernes problem. Ungdommenes livshistorier blir møtt med respekt – de ansatte lytter til det som kommer fram. De kan anerkjenne historiene som vanskelig og harde, uten at de går nærmere inn i dem.

Hele tiden søker man å holde fokus framover. En av informantene fortalte at dette krevde mye selvdisciplin. For at de ansatte skal klare å holde seg innenfor rammene de selv har satt, støtter og coacher de hverandre. Fordelen med å sette denne tydelige grensen mellom fortid og nåtid, er at de ansatte, selv om det kan være vanskelig, kan lytte til deltakerne uten å ta på seg problemene deres. Det er en regel de har – de skal *ikke* gå inn og reparere ting fra fortiden. De skal hjelpe deltakerne å se framover, eventuelt å trekke lærdom ut av historiene. Ved at de ansatte støtter hverandre og har tydelige retningslinjer på dette punktet, kan de også ta imot deltakerne på godt og vondt. Fordelen med å klare å holde et slikt framoverfokus, er at de ansatte klarer å favne rundt deltakeren uten å ta på seg vedkommendes byrder. Ulempen er at det kan være en utfordrende grense å holde fast på. De ansatte blir selvfølgelig berørte av ungdommenes historier, men ved å støtte hverandre og være seg disse grensene bevisst, er det mulig å lytte til ungdommene, se dem og møte dem der de er, uten å ta på seg problemene deres. De ansatte vet at det mest konstruktive de kan gjøre for deltakerne er å møte dem der de er og hjelpe dem å se framover. De ansatte kan ikke ta ansvar for deltakernes problem, men de kan hjelpe dem å ta ansvar selv. Det er i framtiden mulighetene ligger, det er framtiden man kan gjøre noe med. Pøbelprosjektet vurderer deltakerne, og ved behov kan de hjelpe deltakere som trenger behandling å komme i kontakt med de rette instanser for dette.

Utdrag fra et intervju:

Intervjuer: For jeg føler at dere favner rundt mennesket, uten at dere begynner å ta på dere byrdene for den personen.

Informant: Nettopp, det er et godt bilde. Det må du gjerne utdype, for det er veldig oss.

5.7 Ansvarliggjøring

Den syvende suksessfaktoren har jeg valgt å kalle ”ansvarliggjøring”. Ansvarliggjøring innebærer at deltakerne skal forstå at de selv har hovedansvaret for livene sine, og at de kan påvirke framtiden gjennom de valgene de tar. Ifølge informantene er det sentralt for deltakernes utviklingsprosess at de innser at handlinger får konsekvenser og at de lærer seg å forutse/beregne konsekvenser. For eksempel vil det å gjentatte ganger komme for sent på jobb, kunne føre til at man kanskje mister jobben. Ansvarliggjøring har to mål, hvorav det ene gjerne følger av det andre. For det første skal deltakerne forstå at de er ansvarlige. Det andre er å få dem til å ta ansvar. Pøbelprosjektet søker å gjøre deltakerne ansvarlige gjennom å:

- Fortelle dem eksplisitt at de er ansvarlige for seg selv
- Samtale om konsekvensvurdering
- La deltakerne erfare konsekvenser (se kapittel 5.2.2, disiplin)
- Signalisere ansvarlighet
- La deltakerne skaffe jobb selv (skrive CV og arbeidssøknader, avtale jobbintervju).

I Pøbelprosjektet blir deltakerne fortalt at de selv har ansvar for sine tanker, reaksjoner og handlinger. ”Det nytter ikke å skylde på andre for slik eller sånn. Man må ta ansvar selv.” Dette budskapet fortelles til ungdommene under kurset – inngående. Deltakerne blir gjort oppmerksomme på at de har valg, og de minnes på og får erfare at handlinger får konsekvenser. Konsekvenser er noe deltakerne må lære å vurdere før de gjør valg.

Pøbelprosjektet signaliserer ikke at deltakerne skal bli ansvarlige, men at de *er* ansvarlige. Ansatte sier i plenum at ”du er ansvarlig”, ikke at ”du må lære deg å bli ansvarlig”. Ved å signalisere ansvarlighet, øker man sjansen for at deltakerne trår til og tar ansvaret (Woolfolk, 2004) (s.375). Både ved å signalisere tillit gjennom å si at de har mulighet til å bestemme selv over eget liv, ta skjebnen i egne hender, det konfronterende i at ”det er ingen andre kan gjøre det for deg, du må ta ansvar selv,” og ikke minst å la dem oppleve konsekvenser på kroppen, hjelper deltakerne å forstå viktigheten og nødvendigheten av å ta ansvar.

Deltakerne i Pøbelprosjektet blir også utfordret til å ta ansvar. Det er de selv som skal bestemme sine mål og jobbe for å sette drømmen ut i livet. De må ta initiativ til å skaffe seg den jobben de ønsker selv. Oppfølgerne er til stede og støtter dem, og kan for eksempel være hjelpelige med å gi dem telefonnummer til kontaktpersoner og bedrifter, men det er ungdommene selv som må ringe og avtale møte for intervju, skrive CV og gjennomføre

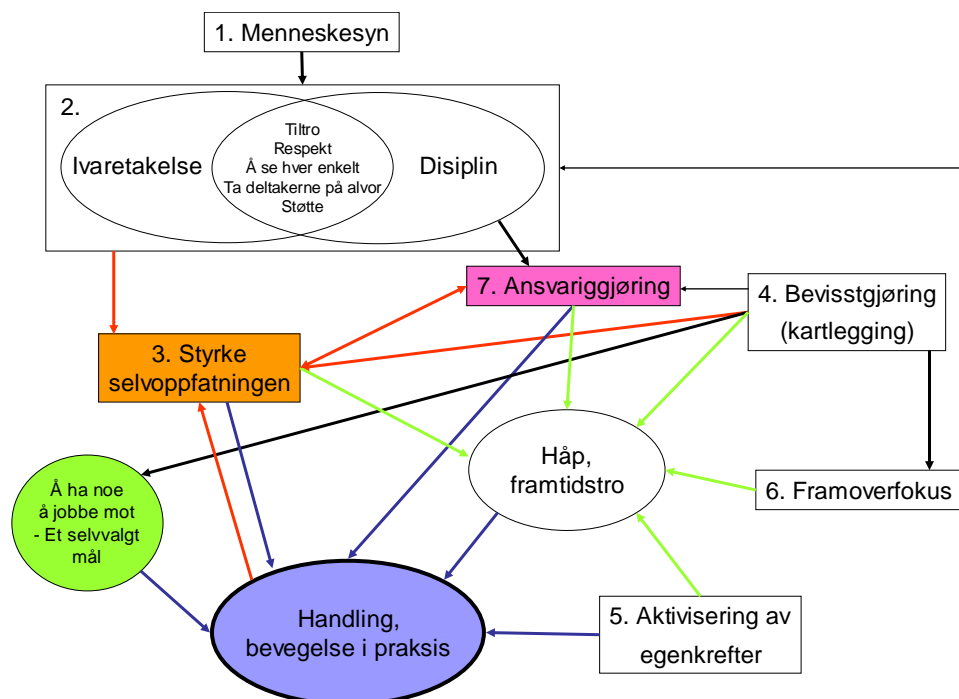
intervjuet. *"De skal skaffe jobben selv. For da har de et eierskap til den, sant, det er min jobb, det er jeg som har skaffet den, da står de mer i det."* Gjennom kravet om å finne jobb selv, "tvinges" deltakerne til å ta ansvar. At ungdommene må finne jobben sin selv, er et unikt trekk ved Pøbelprosjektet. *"Dette er vi unike på!"*. Hensikten med ansvarliggjøringen er å styrke deltakernes selvtillit til å våge og evne å ta ansvar for seg selv.

6 Drøfting av suksessfaktorer, gjennomføring og overførbarhet til skole

Drøftingskapitlet er tredelt. I den første delen illustreres og beskrives sammenhengen mellom suksessfaktorene. I den andre delen drøftes hvorfor ungdommer som forlot skolen forblir i Pøbelprosjektet. Til slutt drøftes suksessfaktorenes mulige overføringsverdi til skolen.

6.1 Sammenheng mellom suksessfaktorene

Figur 3 viser sammenhengen mellom suksessfaktorene. Figuren er en forenklet skisse som viser de viktigste koblingene mellom faktorene og deres påvirkning på hverandre. For å gjøre figuren mer oversiktlig, er alle piler som fører inn mot ”styrke selvoppfatningen” markert med rødt. Pilene inn mot ”håp, framtidstro” er merket med grønt, og pilene mot ”handling, bevegelse i praksis” med blått. De firkantede boksene viser suksessfaktorene. Sirklene viser resultat av suksessfaktorenes virkninger, hvorav ”handling, bevegelse i praksis” er hovedmålet. ”Håp og framtidstro” og det å ha et selvvalgt mål (som gir motivasjon), er nødvendige forutsetninger for å nå hovedmålet for prosessen.



Figur 3: Sammenheng mellom suksessfaktorene.

Hovedhensikten med å være i Pøbelprosjektet er at deltakerne skal komme i arbeid eller tilbake til skole. Derfor er sirkelen ”handling, bevegelse i praksis” hovedmålet i figuren. (Sett i forhold til skole innebærer dette å arbeide med skolefag, fullføre utdanningen.) De to andre sirklene er ikke suksessfaktorer, men resultat skapt av suksessfaktorer. ”Å ha noe å jobbe mot – et selvvalgt mål” er tatt med i figuren fordi det er sentralt for handling at man har et mål å handle mot. ”Håp, framtidstro” er tatt med fordi flere av suksessfaktorene genererer håp og framtidstro som igjen motiverer til handling (Seligman, 2007). Håp og framtidstro vil derimot ikke bli drøftet spesielt, da det er en ”mellomstasjon” fra andre faktorer inn mot hovedmålet.

Suksessfaktor 3 – 7 viser til deltakernes utviklingsprosess, mens faktor 1 og 2 viser til de ansattes holdninger og væremåter. Vi ser at menneskesynet påvirker hvordan de ansatte møter deltakerne og videre at de ansattes væremåte påvirker deltakernes selvoppfatning og deres grad av ansvarliggjøring. Selvoppfatning og ansvarliggjøring påvirker handling (hovedmålet). Figuren illustrerer det dynamiske forholdet mellom selvoppfatning og handling og mellom selvoppfatning og ansvarliggjøring.

Bevisstgjøring fører til handling både via håp og framtidstro og ved at bevisstgjøring i forhold til drømmer og realistiske yrkesmål gir deltakerne et mål å jobbe mot. Bevisstgjøring påvirker også framoverfokuset ved at man blir klar over hvilke muligheter som ligger i framtiden som man kan fokusere på. Her er det snakk om muligheter generelt i tillegg til det personlige målet. Bevisstgjøring kan også påvirke ansvarliggjøringen. Ved at man blir klar over sine utfordringer, har man mulighet til å handle ansvarlig overfor disse. Bevisstgjøring av evner og ferdigheter påvirker også selvoppfatningen. Vi ser at det går mange piler ut fra bevisstgjøring. Bevisstgjøring anses dermed som sentralt i utviklingsprosessen og vil bli drøftet nærmere i forhold til skole.

Framoverfokus ved å fokusere på muligheter gir håp og framtidstro. Framoverfokus er også med på å hjelpe de ansatte å holde fokus, hindre dem i å ta på seg en terapeutrolle ovenfor deltakerne. Framoverfokus påvirker dermed de ansattes evne til å sette grenser for seg selv. Derfor en pil inn mot boksen som rommer de ansattes væremåte. Aktivisering av egenkrefter påvirker handling ved at det gir energi og lyst til å handle.

Fire av boksene i Figur 3 er markert med farger. Hovedmålet er farget for å synliggjøre det. De andre tre, selvoppfatning, ansvarliggjøring og (personlig)mål, er farget fordi det er nettopp

disse som synes mest sentrale i forhold til å nå hovedmålet, å få ungdommene nok motivert til å handle at de faktisk gjør det. Sirkelen mål er egentlig trukket ut fra bevisstgjøring.

6.2 Å fullføre i Pøbelprosjektet

Selv om deltakerne må sies å ha en viss porsjon indre motivasjon for å delta i Pøbelprosjektet (de har jo selv søkt seg dit og måttet overbevise i inntakssamtalen om at de ønsker å være der), snakker vi likevel om en gruppe ungdommer der flere av dem har en tendens til å ”skli unna”, løpe fra problemene når ting begynner å bli tøft (utfordrende). Så hvordan klarer Pøbelprosjektet å hindre dem i å stikke av ”when the going gets tough”? I Pøbelprosjektet blir deltakere som bryter reglene, kastet ut. I starten av kurset er deltakerne indre motiverte til å være der; de har jo nettopp kjempet seg inn, så frykten for en eventuell utkastelse fungerer som en god ytre motivasjon for å følge reglene. Sett i forhold til behavioristiske teorier vil trussel om utkastelse kunne fungere som en klassisk ytre motivasjonskilde, straff (Woolfolk, 2004), mens Glasser ser på utestengelse fra undervisning som en positiv forholdsregel, en nødvendighet for å lære at ansvarlighet ikke bare er et ord, men noe virkelig (Glasser, 1974). Etter hvert som kurset skrider framover, blir utfordringene gradvis tøffere. Deltakerne må jobbe med seg selv. Utviklingsprosessen de gjennomgår er krevende og den kan vekke følelser og minner av ymse slag. Når trangen til å stikke av melder seg (i større eller mindre grad), kan man tro at trusselen om utkastelse mister noe av sin kraft og at deltakerne skulle begynne å falle fra. Men ingen av deltakerne forlater Pøbelprosjektet frivillig. De ønsker å være der, utfordringene til tross. Hvorfor? Jo, fordi belønningen ved å være der oppleves som større enn kostnadene.

Hva består så denne belønningen av? For det første er de ansatte flinke til å støtte deltakerne. Deltakerne får hjelp til å stå i utfordringene. De ansatte flinke til å rose, oppmuntre og komme med konstruktive tilbakemeldinger, hvilket fungerer som belønning, ytre motivasjonsfaktorer for å gjøre den jobben som kreves (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004). Men støtte og ros alene er ikke nødvendigvis nok. Det synes som at det er noe mer som trekker deltakerne mot å forbli i Pøbelprosjektet. Hva da? Jo, en stadig økning i indre motivasjon.

I pøbelprosjektet tar man på alvor at ungdommene trenger å få stilt sine mangelbehov (jamfør Maslow) i tilstrekkelig grad før man kan konsentrere seg om utdannings- og karrierespørsmål. Man forsikrer seg om at fysiologiske behov blir stilt ved at deltakerne blir servert både frokost og lunsj i prosjektet. I de mindre pausene har de tilgang til te, kaffe og frukt. Behovet for

trygghet og sikkerhet stilles gjennom tydelige voksne og krav slik at deltakerne vet hva som forventes av dem, og ved at reglene håndheves konsekvent. Deltakerne får også hjelp til å rydde opp i forhold som økonomi og boligsituasjon. Trygghet i gruppen skapes gjennom å avklare relasjonene ved at deltakerne jobber sammen, leker sammen og er i dialog slik at alle får snakket med alle. Slik skaper man også gruppetilhørighet. I tillegg er deltakerne mer eller mindre i samme båt, alle har de ”falt ut” av skolen, slik at de i en viss grad kan identifisere seg med hverandre. Behovet for tilhørighet stilles óg gjennom de ansattes holdninger og væremåter ovenfor deltakerne ved at de støtter dem og viser at de bryr seg om dem. Behovet for selvverd og anerkjennelse dekkes både ved at det a) aktivt jobbes med å styrke deltakernes selvoppfatning, blant annet gjennom selvprogrammering og livskompetansebegrepet og aktiv bevisstgjøring av evner og ferdigheter, og b) gjennom de gode relasjonene som dannes mellom deltakerne og de ansatte. Her er det de ansattes evne til å se hver enkelt og å opptre som autentisk som er avgjørende; de ekte møtene mellom to subjekt. De gode relasjonene påvirker selvoppfatningen (Juul & Jensen, 2003), og når de ansatte møter deltakerne med tiltro, respekt og empati, vinner de deltakernes respekt og etter hvert også deres tillit. De ansatte støtter ungdommene, bekrefter dem og hjelper dem i å holde motivasjonen og selvtilliten oppe. De gode relasjonene virker styrkende på individet, og dermed er det rimelig å anta at ønsket om å bevare relasjonene og ”få mer av” de gode møtene blir en kilde til motivasjon for å møte opp. Og når selvoppfatningen stadig øker og deltakerne opplever at de føler seg bedre, sterkere, og blir mer positivt innstilt til seg selv, innser de at det gjør dem godt å være i prosjektet. Den indre motivasjonen til å forbli i prosjektet øker. Deltakerne vil være i Pøbelprosjektet til tross for de personlige utfordringene de møter, fordi Pøbelprosjektet er et godt sted å være. Deltakerne blir sett og tatt på alvor på godt og vondt.

Når mangelbehovene er tilstrekkelig dekket, hjelpes deltakerne til å sette mål. Man arbeider aktivt i forhold til drømmer og utfordringer, setter realistiske yrkesmål og utvikler handlingsplaner og strategier for å nå målene. Både ved at målene er selvvalgte og at de synes oppnåelige, motiveres deltakerne til å prøve å nå dem (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Bevisstgjøring går som en rød tråd gjennom hele prosjektet. Bevisstgjøring av hvem man er, hvilke kvaliteter man har, ens utfordringer, hvordan komme rundt dem, hvor vil jeg, hva er mine drømmer og hva er realistisk å få til nå i første omgang. Og videre bevisstgjøring i forhold til ansvar; at man som voksen må ta ansvar for livet sitt selv. Pøbelprosjektet har fokus på flere ting, blant annet ansvarliggjøring. Målet for ungdommene er at de skal bli selvstendige, bli sin egen klippe og ta ansvar for seg selv. Man ønsker ikke at deltakerne skal

bli avhengige av veilederen eller andre støttepersoner i Pøbelprosjektet, derfor er ansvarliggjøring viktig. I Pøbelprosjektet bygger man gradvis opp deltakernes selvbilde, selvtillit og personlige ansvarsfølelse. Litt forenklet kan man si at Pøbelprosjektet *øker ungdommenes selvtillit, gir dem et mål og ansvarliggjør dem i forhold til målet*. I tillegg stimuleres deltakernes egenkrefter gjennom lek og fysiske øvelser, noe som frigjør energi og bidrar til å få deltakerne til å handle.

6.3 Drøfting av suksessfaktorenes overførbarhet til skole

Pøbelprosjektet er ingen skole. Pøbelprosjektet er en bedrift som hjelper ungdom som har valgt seg ut av skolen. Deltakergruppen i Pøbelprosjektet er riktignok silt, men deltakerne er like fullt tidligere elever som har avbrutt skolegangen sin. Ungdommer som mislyktes i skolen, lykkes i Pøbelprosjektet. Selv om andelen deltakere som reelt sett har kommet i jobb eller tilbake til skolen ligger rundt 67 prosent (ca 27 prosent er fortsatt under oppfølging), er det like fullt et høyt tall. I prosjektet brukes det mye energi på å bygge opp ungdommene, noe som ikke ville vært nødvendig dersom skolen hadde greid dette. Pøbelprosjektet kan sies å ”reparere” det som er skadet, mens skolen har mulighet til å forebygge.

En direkte overføring av Pøbelprosjektets metoder til skolen kan synes umulig. Som bedrift har Pøbelprosjektet andre rammebetingelser å jobbe ut fra enn skolen. I tillegg har de en sanksjonsmulighet man ikke har i skolen; mulighet til å bortvise elever⁷. Viktige faktorer som skiller, er den store voksentettheten i prosjektet, mulighet til langvarig oppfølging og det at deltakerne får sette sine mål selv. I skolen er læringsmålene bestemt ut fra lærerplanen. Like fullt, hvis man ser på hovedtrekkene i deltakernes utviklingsprosess i Pøbelprosjektet, får man innblikk i ”hvor skoen trykker”; man får en pekepinn på hva som kunne vært gunstige satsningsområder i skolen for å forebygge frafall. Det som synes å være suksessoppskriften i Pøbelprosjektet er at de 1) styrker deltakernes selvverdsfølelse og selvtillit, 2) hjelper deltakerne å utvikle personlig ansvarlighet og 3) hjelper deltakerne med å sette mål (selvvalgte) å jobbe mot. Resultatet blir at ungdommene får motivasjon og tro på seg selv til å handle.

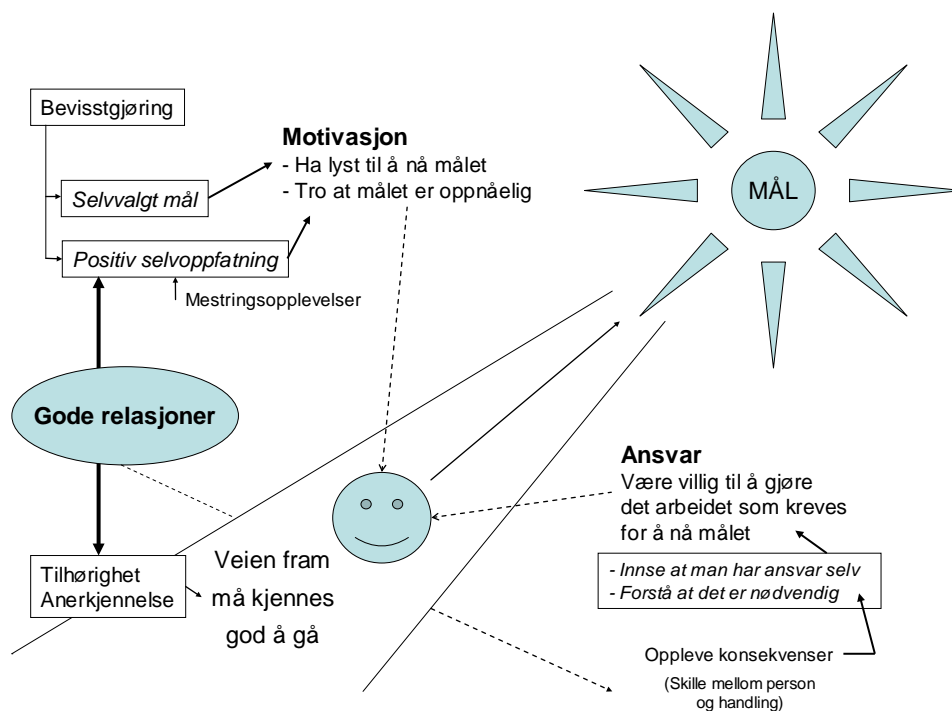
6.3.1 Hva kan skolen lære av Pøbelprosjektet for å forebygge frafall?

Elever i skolen kan inspireres til å arbeide med skolefag og fullføre utdanningen dersom de har et mål å jobbe mot. Men et mål i seg selv er ikke nødvendigvis nok. Skolen må også

⁷ Med mindre det er snakk om helt ekstreme tilfeller.

oppleves som en ”ok” plass å være; veien fram mot målet må kjennes grei å være på. Målet ligger i framtiden. Det som skjer i klasserommet er det som skjer her og nå, og elevens følelse av hvordan han har det i nået (både i forhold til seg selv og det som skjer i klasserommet), påvirker hans ønske om å være på skolen eller ikke. Det er viktig at eleven, på samme måte som ungdommene i Pøbelprosjektet, føler seg inkludert, sett og anerkjent. Her spiller både elev-elev-relasjoner og elev-lærer-relasjonen en viktig rolle. Læreren har ansvaret for kvaliteten på lærer-elev-relasjonene. Læreren har også ansvar for å skape et godt og inkluderende klassemiljø og har mulighet til å påvirke elev-elev-relasjonene (Hattie, 2009; Nordahl, 2002; Ogden, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004).

Figur 4 viser et bilde av individet, veien og målet. Figuren illustrerer faktorer som påvirker individet på dets vei mot et mål. For å nå målet må man være motivert og man må være villig til å ta på seg det arbeidet som kreves (ansvarlighet). Motivasjon skapes ved at individet ønsker å nå målet, samt at det har tro på at målet er oppnåelig. I forhold til fag er det fornuftig med delmål (Skaalvik & Skaalvik, 2009), men i forhold til elevenes ønske om å fullføre skolegangen som helhet, kan det være fornuftig å hjelpe elevene med å sette framtidige yrkesmål. Dette kan gjøres ved å tilby elevene karriererådgivning. Figuren viser viktigheten av at det dannes gode relasjoner mellom aktørene i skolen.



Figur 4: Individet, veien og målet, samt påvirkende faktorer.

6.3.1.1 Styrke selvoppfatningen – relasjonskompetanse som fag i lærerutdanningen

Å styrke elevenes selvoppfatning i skolen vil kunne virke forebyggende på frafall. Dette kan gjøres gjennom gode lærer-elev-relasjoner og tilpasset opplæring. Hvordan elevene har det, både i forhold til seg selv og det som skjer i klasserommet, spiller inn på deres ønske om å være i skolen. Å bli sett og respektert, og ikke minst å bli anerkjent for den man er, bidrar til å dekke behovet for selvverd. Blant ungdom som forlater skolen er opplevelsen av å ikke bli sett og det å føle at det ikke utgjør noen forskjell om de er der eller ikke, en av årsakene til at de forlater skolen (Damsgaard & Kokkersvold, 2011b). Det ungdommene egentlig sier, er at de har behov for anerkjennelse og tilhørighetsfølelse på ett eller annet vis. Disse behovene kan dekkes blant annet gjennom gode lærer-elev-relasjoner og ved å styrke klassemiljøet. Begge deler er lærerens hovedansvar (Juul & Jensen, 2003; Nordahl, 2002).

John Hatties undersøkelse av over 800 metaanalyser viser at gode relasjoner mellom elev og lærer er den viktigste forutsetningen for læring (Hattie, 2009). Forskning viser at elevens opplevelse av å bli sett og anerkjent er svært viktig for hans trivsel i skolen (Hattie, 2009; Nordahl, 2002). I Pøbelprosjekter finner man voksne som bryr seg om ungdommene, som er autentiske og som møter dem som subjekt. De ansatte i Pøbelprosjektet utviser stor grad av relasjonskompetanse. Forskning og empiri tilsier at relasjonskompetanse hos lærere er viktig, og Pøbelprosjektet viser i praksis at relasjonskompetanse teller. Geir Karlsen mener at eleven mer eller mindre ubevisst kan bli redusert til en kategori, et objekt, i lærerutdanningen. Karlsen kritiserer hvordan bruk av den didaktiske relasjonsmodellen, et planleggingsverktøy for lærere (Imsen, 2006) (s.406), fører til objekttenking i skolen ved at lærerstudenter ubevisst blir påvirket til å tenke på elever (og seg selv) som objekt framfor subjekt. *”Jeg vil hevde at når eleven, for eksempel i den kanoniserte didaktiske modell i lærerutdanningen: didaktisk relasjonstenkning, blir en kategori, på linje med andre kategorier som for eksempel rammefaktorer, innhold osv, så viser det oss den innebygde instrumentalitet.”* (Karlsen, 2004) (s.3). Ved objekttenking risikerer man at relasjonen blir skadelidende. Å betrakte eleven og/eller seg selv som objekt, er et hinder for å skape gode relasjoner. Her kan man påpeke at lærerens menneskesyn påvirker hans væremåte overfor elevene, hvilket taler for at enhver lærer burde reflektere over sitt personlige filosofiske ståsted, om ikke annet for å avdekke eventuelle fordommer. Har man fordommer uten å være klar over dem, vil disse ubevisst styre ens holdninger og handlinger overfor elevene. Ens fordommer vil synliggjøres gjennom den ikke-verbale kommunikasjonen (Trotzer, 2006) (s.75). Dermed risikerer man å havne i en troverdighetsklemme hvis man for eksempel for å oppmuntre, sier noe som ikke stemmer

overens med kroppsspråket. Alt i alt kan man oppsummere med å si at lærerens autensitet og elevsyn har avgjørende betydning for relasjonens kvalitet. Siden relasjoner spiller så stor rolle i skolen, kan det argumenteres for at relasjonskompetanse bør være en naturlig del av lærerutdanningen. Relasjonskompetanse bør integreres som en naturlig del av samtlige lærer- og lektorutdanninger i landet, både som en del av pensum og i forhold til lærerveiledning. Å styrke læreres relasjonskompetanse vil kunne bidra til å forebygge frafall i skolen.

6.3.1.2 Utvikle ansvarlighet – dekke basalbehov, stille krav og håndheve regler

I Pøbelprosjektet genererer man ansvarlighet gjennom å la deltakerne oppleve konsekvenser. Det som er sentralt når det gjelder å skape ansvarsfølelse hos elever i skolen, er å påpeke at ansvarlighet er noe man kan jobbe mot etter at behovene for trygghet, tilhørighet og egenverd er rimelig dekket. Ansvarlighet følger som et neste skritt etter at disse behovene er dekket. Det har liten hensikt å prøve å innprente ansvarlighet, appellere til elevenes ”fornuft og forstand” om at de er ansvarlige og må ta ansvar selv dersom de ikke er klare for det. Så ”første bud” i forhold til å skape ansvarsfølelse hos elevene, er å sørge for at basalbehovene er dekket, hvilket bringer oss tilbake til relasjonskompetanse som nevnt i kapittel 6.3.1.1.

Ansvarliggjøring innebærer å se nødvendigheten av å handle for så å gjøre det, samt å forstå at det er ens eget ansvar å få tingene gjort. En skolehverdag består av større eller mindre arbeidsoppgaver som i seg selv ikke alltid trenger å være så fryktelig spennende. Elever bør derfor utvikle ansvarsfølelse slik at de gjør den delen av arbeidet som ikke nødvendigvis føles så lystbetont, bli sin egen drivkraft til å yte den innsatsen som er nødvendig for å få arbeidet gjort. I pedagogisk faglitteratur legges det vekt på at ansvarlighet kan skapes ved å lære elevene ulike læringsstrategier, lære dem å vurdere seg selv og ved å gi dem medansvar i forhold til det de skal lære (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Woolfolk, 2004). Fra Pøbelprosjektet ser vi at det å la ungdommene oppleve konsekvenser også kan være en effektiv måte å lære ungdom ansvarlighet på, forutsatt at relasjonen mellom partene er god. Dette sammenfaller med Ogdens råd om at læreren kan lage avtaler med elevene, gjerne skriftlige, og holde dem ansvarlige i forhold til dem (Ogden, 2006). Det er også viktig at regler håndheves konsekvent. Dersom de voksne begynner å slakke på strikken, gjøre unntak fra reglene og lar være å håndheve dem, signaliserer man at ”jo, vi har noen grenser, men det er ikke så farlig likevel.” Da lærer de unge at ”det er ikke så nøye om vi følger reglene eller ikke.” I skolen burde lærere også være flinke til å sette klare grenser slik at elevene forstår hva som forventes av dem, og til å håndheve reglene konsekvent. Lærere kan med rette stille (rimelige) krav til

elever, og være ”strenge” uten å føle at de dermed er ”slemme”. Å lette på kravene for å være grei, er ikke til elevenes beste. Lærere bør stille krav som er fornuftige både med tanke på undervisningens karakter og lokalisasjon (forbud mot matspising er rimelig i laboratoriet, men ikke i skolekjøkkenet), og sette regler som tilsvarer krav som elevene møter i arbeidslivet, slik som å komme presis til timen, punktlighet i forhold til innleveringer og at elevene må søke om dispensasjon i forkant dersom fristen ikke kan nås. En viktig forutsetning når det gjelder å skape ansvarlighet gjennom krav, er at lærere unngår å attribuere regelbrudd til egenskaper ved elevene. Elevene må få høre at ”straffen” skyldes at de har brutt en regel, at det er handlingen, ikke personen, som var feil. En lærer må kunne skille mellom person og handling, hvilket nok en gang bringer oss tilbake til relasjonskompetanse. Når eleven føler at læreren respekterer og anerkjenner ham, vil han også være mer mottakelig for tilbakemeldinger på negativ oppførsel. En god relasjon mellom lærer og elev forhindrer i tillegg at eleven bryter reglene enten som protest mot en voksen han ikke respekterer (muligens fordi den voksne ikke viser at han respekterer eleven), eller som et middel for å oppnå oppmerksomhet.

I en artikkel i Aftenposten etterlyser lederen i Elevorganisasjonen, Axel Fjeldavli, det han kaller ”den profesjonelle elev” (Fjeldavli, 2012). I dette legger han at elever må ta rollen sin som elev på alvor. *”Skolen må dyrke fram elever som har en bevisst holdning til og kunnskap om egen læring,”* skriver han, og videre at dette er en holdning som må komme fra elevene selv. Det må stilles flere krav til elevene, sier han. Selv om han vakler litt når han i forhold til temaet elevs ansvarliggjøring hevder at å satse på gode lærere *”ikke må gjøres til løsning på skolens problemer”*, så har han likevel et poeng. Elever må ansvarliggjøres i forhold til sin egen læring. (Hvilket indirekte fordrer en god lærer.) Artikkelen viser at ansvarliggjøring av elever etterlyses som nødvendig fra elever selv. Kanskje fordi ansvarliggjøring i bunn og grunn handler om å ha tiltro til eleven?

6.3.1.3 Et mål å jobbe mot – styrke karriererådgivningen i skolen

I Pøbelprosjektet hjelpes ungdommene å sette seg et mål å jobbe mot. Målet er selvvalgt og realistisk. Et selvvalgt mål kombinert med troen på at målet er oppnåelig, gir motivasjon til å handle. Oppgaven ønsker å understreke betydningen av personlige mål. Selv om Pøbelprosjektet kritiserer den store mengden teori som er i skolen, kan man ikke uten videre hevde at det er teorimengden alene som tar motet fra ungdommene som forlater skolen. Selv om de fleste pøbedeltakerne velger å skaffe seg en jobb heller enn å fortsette skolegangen, forteller Pøbelprosjektet at mange av dem vender tilbake til skolebenken etter en tid og

fullfører utdannelsen sin. De vender da tilbake til det samme skolesystemet de forlot, med samme mengde teori, men denne gangen fullfører de. Riktignok er de denne gangen noen år eldre, men i tillegg har de en helt annen motivasjon. De føler at det er relevant for dem å være der. De har et personlig mål de jobber mot.

Skolen må få elevene til å ønske å være i skolen. Elevene må føle at det er relevant for dem å være der. Et selvvalgt, realistisk og oppnåelig yrkesmål vil kunne oppleves som både relevant og motiverende, og det kan bidra til å gjøre elevene mer oppgaveorienterte. Erfaringer fra Pøbelprosjektet taler for å styrke den individuelle karriererådgivningen i skolen. Individuell karriererådgivning på et tidlig stadium, helst allerede i ungdomsskolen, vil hjelpe elever å sette personlige mål og kan gi dem motivasjon til å fullføre⁸. Å styrke karriererådgivningen – også i ungdomsskolen - vil kunne bidra til å forebygge frafall.

6.3.1.4 Syv suksessfaktorer

Her følger en kjapp gjennomgang av samtlige suksessfaktorer med kommentarer om hvorvidt de anses som overførbare til skolen eller ikke.

1. Menneskesynet. Som tidligere nevnt anses det som fordelaktig at læreren reflekterer over sitt menneskesyn og blir seg dette bevisst. Prinsipielt overførbart.

2. Samspill – ivaretagelse versus disiplin. Handler i det store og hele om relasjonskompetanse. Drøftet som eget punkt i kapittel 6.3.1.1, relasjonskompetanse som eget fag integrert i lærer- og lektorutdanningen. Overførbart.

3. Styrke elevers selvoppfatning. Kan gjøres gjennom gode relasjoner mellom aktørene i skolen og ved tilpasset opplæring. Her vil jeg også nevne Pøbelprosjektets to spesielle måter å jobbe direkte med selvoppfatning på: Selvprogrammering og aktiv bruk av begrepet livskompetanse: *Selvprogrammering* ved å be elevene sette fingeren på hodet og si ”jeg er god nok”, er en relativt enkel øvelse som alle kan klare. Spørsmålet er bare hvorvidt den enkelte lærer ønsker å gjøre dette. For mange kan selvprogrammering kanskje virke litt rart og uvant, så med mindre øvelsen blir gjort til en del av skolekulturen, blir det opp til læreren selv om han ønsker å innføre dette eller ei. Øvelsen er overførbar hvis ønskelig.

Livskompetansebegrepet presentert som ekstra selvvurderingsarena synes hensiktsmessig å

⁸ Elevene bør også få informasjon om hvilke fag som er meste sentrale i forhold til målet, slik at de kan vurdere hvilke fag de bør satse mest på dersom de ikke har mulighet til å satse like mye i alle. I tillegg er det gunstig hvis faglærerne evner å knytte teori opp mot praksis, da det å fortelle elevene ”hva de skal med dette” i seg selv vil kunne øke elevenes opplevelse av fagpensumet som relevant.

bruke overfor deltakerne i Pøbelprosjektet. Prinsippet er ikke ukjent i skolen. Læreplanens generelle del handler om at skolens hovedoppgave er å bygge opp under og styrke det man i Pøbelprosjektet kaller livskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2004). Likevel stiller jeg meg spørrende til hvilken effekt det å presentere livskompetanse som et eget tungtveiende begrep vil ha, i og med at livskompetanse er veldig lite målbart. Å fortelle elevene at livskompetanse er like viktig som skolekompetanse for så å måle dem og gi dem karakterer kun i forhold til skolekompetanse, vil sannsynligvis undergrave alle forsikringer om at de to aspektene teller like mye. For i skolen vil de i praksis ikke gjøre det. Livskompetansebegrepet kan være nyttig å ha i bakhodet for alle som jobber i skolen. Så fremt elever opplever mestring i minst ett fag, vil læreren kunne bruke livskompetanse (og fokusering på det faget eleven faktisk mestrer) som en stille påminning overfor elever som blir motløse hvis de ikke mestrer i andre fag. Aktiv bruk av livskompetansebegrepet er trolig ikke direkte overførbart.

4. Bevisstgjøring. Drøftet som eget punkt i kapittel 6.3.1.3, styrke karriererådgivningen i skolen, også i ungdomsskolen. Overførbart.

5. Aktivisering. Lek, spontanitet og fysiske øvelser er alle overførbare til skolen. I skolen har elevene allerede gymnastikk, og enkelte har dans og drama, gjerne som valgfag. Etter å ha satt meg inn i teorien bak de fysiske aktivitetene som foregår i Pøbelprosjektet, har jeg fått øynene opp for at spontanitet kan ha positive effekter utover bare det å ha det moro. Mer lek og spontanitet inn i skolen burde kunne la seg gjøre, det behøver ikke å ta så lang tid. Effekten av slike aktiviteter vil i stor grad kunne veie opp for tidsbruken, da innen rimelighetens grenser. På hvilken måte slike aktiviteter kan integreres i skolehverdagen, får bli et videre spørsmål som ikke skal diskuteres her. Det får bli opp til hver enkelt skole, hver enkelt lærer, hvorvidt han/hun ønsker å implementere lek i undervisningen, kanskje som et avbrekk. At lek og fysiske øvelser kan ha en mental gunstig effekt, taler videre for å øke antall gymnastikktimer i skolen, og kanskje leke mer i disse timene. Lek og andre aktiviteter kan også bidra til å styrke klassemiljøet.

6. Framoverfokus. Framoverfokus kan synes som et nyttig mentalt taktisk grep, både for elever og lærere, særlig når stilt overfor utfordrende situasjoner. Som offentlig institusjon har skolen en unik rolle i forhold til barn som for eksempel opplever omsorgssvikt. Skolen er en kollektiv institusjon med legitimitet (og plikt) til å ta tak i slike situasjoner. Læreren er ikke bare en kunnskapsformidler, han fungerer også som en observatør på samfunnets vegne for å kunne fange opp og hjelpe barn som lider under en uholdbar hjemmesituasjon. I følge Kari Killén blir mye av den omsorgssvikten mange barn utsettes for ikke rapportert (Killén, 2004). Den største årsaken til underrapportering, sier hun, er at mange lærere ikke ønsker eller orker

å se disse barna. Omsorgssvikt berører en følelsesmessig, og kan være veldig smertefullt å ta inn over seg (s.69). Kanskje kan det være lettere for læreren å tørre å se disse elevene (og andre) dersom man holder fast på et framoverfokus? Det å se en elev som har det vanskelig kan være frustrerende å ta inn over seg, kanskje vet man ikke hva man skal si, hva man kan gjøre for å hjelpe. I Pøbelprosjektet finnes flere ungdommer som har det vanskelig. I Pøbelprosjektet blir ungdommene tatt imot og anerkjent på godt og vondt. De ansatte blir visselig berørte av deltakernes historier, men de ansatte trekker tydelige grenser for seg selv. De forsøker ikke å "redde" ungdommene ved gå inn og grave i fortiden deres. De støtter dem ved å hjelpe dem å løfte blikket, se framover mot det som kan bli bra (eventuelt se på hva de har lært). Tilsvarende kan gjelde for lærere. Kanskje blir det lettere å møte elever som har det tungt hvis man trer inn i lærer-elev-relasjonen med det for øyet at man vil vise eleven at han blir sett, at man kan anerkjenne det eleven har å fortelle, for så å hjelpe ham å se framover. Det krever riktignok en del av læreren å klare dette, så det bør være kultur for at lærere kan søke støtte hos hverandre. Men det er mulig å få det til. Pøbelprosjektet klarer det. Lærere bør bevisstgjøre seg selv på at de ikke skal ta på seg ungdoms problemer, og at det er legitimt å ikke skulle gjøre det. Derimot kan læreren være til stede og tilby eleven en ekte relasjon all den tid man faktisk tilbringer sammen.

7. Ansvarliggjøring. Drøftet som eget punkt i kapittel 6.3.1.2. Overførbart.

"Årsaken til at unge gir opp skolen er verken dovenskap, dumhet eller uengasjerte foreldre. Grunnen ligger i helt individuelle livsbetingelser og omstendigheter, som uten altfor stor innsats egentlig kunne vært løst av vanlige lærere eller skoleledere." (Juul, 2011).

7 Konklusjon

Ved å studere suksessfaktorene og sammenhengen mellom dem og sammenholdt dette med relevant teori, har jeg i hovedsak kommet fram til tre mulige satsningsområder i forhold til forebygging av frafall i videregående skole:

1. Relasjonskompetanse integrert i lærer- og lektorutdanningen, både som en del av pensum og i forhold til lærerveiledning.
2. Ansvarliggjøring av elever gjennom disiplin, konsekvent håndheving av regler slik at elevene lærer at de må svare for sine handlinger. En god lærer-elev-relasjon, samt en sikring av elevers basale behov er en forutsetning for denne ansvarliggjøringsmetoden.
3. Styrke karriererådgivningen i skolen. Individuell karriererådgivning på et tidlig stadium, gjerne i ungdomsskolen, vil hjelpe elever med å sette personlige mål som kan gi dem motivasjon til å fullføre skolegangen.

Videre kan flere av suksessfaktorene overføres til skolen og benyttes en og en. For eksempel kan både framoverfokus og bruk av lek ha nytteverdi for lærere og elever. Dersom man velger å benytte seg av faktorene enkeltvis, kan man ikke forvente samme effekt som når de opptrer sammen slik de gjør i Pøbelprosjektet. Når faktorene virker sammen, forsterker de hverandre.

Forslag til videre arbeid

Forslag til videre arbeid vil være å prøve ut faktorene i praksis. En detalj som kom fram under studien men som ikke har blitt diskutert, er at fravær av far synes å være et fellestrekk mellom deltakerne i Pøbelprosjektet. Deltakerne har fedre som er i live, men som ikke opptrer som støttepersoner for dem. Et forslag til videre arbeid kan være å undersøke hvorvidt det finnes noen signifikant sammenheng mellom frafall i skolen og fravær av far. Hvor viktig er far, og på hvilken måte?

8 Kilder

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Becker, C. L. (2012, 13.10.). De kan koste Norge minst 700 milliarder kroner, *Dagens Næringsliv*. Retrieved from <http://www.dn.no/forsiden/politikkSamfunn/article2486170.ece>
- Buber, M. (2010). *Jeg og Du*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Cooley, C. H. (1964). *Human Nature and the Social Order*. New York: Schocken Books Inc.
- Damsgaard, H. L., & Kokkersvold, E. (2011a). *Skolen som risiko – eller beskyttelse*. Oslo: Bedre Skole, Tidsskrift for lærere og skoleledere. Nr 1, 2011. Red: Tore Bryn og Ragnhild Midtbø.
- Damsgaard, H. L., & Kokkersvold, E. (2011b). *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*: Unipub.
- Eidsvåg, E. (2010). *Pøbelboka. Pøbelprosjektet. Ungdom som vil noe mer.:* Cappelen Damm AS.
- Fjeldavli, A. (2012). Hvor er den profesjonelle elev? Retrieved from <http://www.aftenposten.no/meninger/Hvor-er-den-profesjonelle-elev-7027617.html>
- Glasser, W. (1974). *Realitetsterapi - teori og praksis*. Copenhagen. Denmark: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag AS.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. "Reveals teaching's Holy Grail". The Times Educational Supplement*. Gloucestershire: Routledge.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (4 ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3 ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (2007). *Theories of Counseling and Psychotherapy. A multicultural perspective*. (6 ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Juul, J. (2011, 02.09.). Avhoppere på ukeplanen, *Dagbladet*. Retrieved from http://www.dagbladet.no/2011/09/02/magasinet/jesper_juul/skole/17935135/
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Karlsen, G. (2004). *Dramaturgi og didaktikk - mellom i og om. Et forsøk på å utvide undervisningens semiotikk*. Paper presented at the "FOU i praksis 2004", Trondheim.
- Killén, K. (2004). *Sveket. Omsorgssvikt er alles ansvar*. Finland: Kommuneforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Stortingsmelding nr 44 (2008 – 2009). Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-/2/1/3.html?id=565245>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Markussen, E. (2011). *Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land*. Oslo: Bedre Skole, Tidsskrift for lærere og skoleledere, Nr 1, 2011. Red: Tore Bryn og Ragnhild Midtbø.

- Nordahl, T. (2002). Klasseledelse og relasjon mellom elev og lærer. *Eleven som aktør*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nygård, R. (2009). *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Perls, F. S. (1972). *Gestaltterapi*. Århus, Danmark: Munksgaard, Socialpædagogisk Bibliotek.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Pøbelprosjektet. (2012a). Forside Retrieved 12.11, 2012, from <http://www.pobelprosjektet.no/>
- Pøbelprosjektet. (2012b). Vi stiller konkrete krav. Retrieved 29.10.12, from <http://www.pobelprosjektet.no/info.php?id=57>
- RambøllManagementConsulting. (2011). Kartlegging av Pøbelprosjektet (Kunnskapsdepartementet, Trans.) (pp. 33). <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Ramboll/Pobelprosjektet-viser-gode-resultater/>: Utdanningsdirektoratet.
- Rasmussen, B. K. (1989). *Sjel i handling. Jacob Levy Moreno og Psykodrama. Historie og filosofi*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Rogers, C. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. (2004). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. London: Constable & Robinson Ltd.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Røine, E. (1992). *Psykodrama. Om å spille hovedrollen i sitt eget liv*. Oslo: Artemis Forlag.
- Seligman, M. (2007). *Ekte lykke. Positiv psykologi i praksis*. Steinkjer: Kaleidoskopet. H. Aschehoug & Co.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- StatistiskSentralbyrå. (2012). Utdanningsstatistikk, gjennomstrømning i videregående opplæring Retrieved 30.10, 2012, from <http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/tab-2012-05-30-01.html>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. California: Sage Publications, Inc.
- Trotzer, J. P. (2006). *The counselor and the group. Integrating Theory, Training, and Practice*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, LLC.
- Utdanningsdirektoratet. (2004). *Kunnskapsløftet. Generell del av læreplanen*. Retrieved from <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>.
- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk Psykologi*. Trondheim: Tapir Forlag.

Oppsummering av suksessfaktorer i Pøbelprosjektet

1. Menneskesynet

Et bevisst og positivt menneskesyn → positive holdninger → positive relasjoner
→ støttende miljø
→ påvirke deltakernes selvbilde
→ kilde til utholdenhet (de ansatte)

Suksessfaktoren retter seg mot de ansatte – bevissthet rundt sitt eget menneskesyn

2. Samspill – ivaretagelse versus disiplin

Kombinasjonen mellom ivaretagelse og disiplin utgjør en fruktbar synergi. Begge elementene har en viktig funksjon. De to aspektene komplementerer hverandre. Å bli utfordret og stilt krav til på en direkte måte som kan virke streng, er helt greit så lenge mottakerne føler at ”strengheten” springer ut av omtanke. Et ”både-og” heller enn ”enten-eller”.

Suksessfaktoren retter seg mot de ansatte – deres væremåte og holdninger

3. Å fremme en positiv selvoppfatning

- Selvprogrammering: ”Jeg er god nok” → internalisering av budskapet.
- Livskompetanse: En ny selvvurderingsarena – deltakerne blir fortalt at de allerede innehar en viss kompetanse på dette området.

Suksessfaktoren retter seg mot deltakeren – skape selvverd og selvtillit

4. Bevisstgjøring

- Bevisstgjøring av evner og ferdigheter → økt selvtillit, bedre selvoppfatningen, gi retning
- Bevisstgjøring av drømmer og realistiske yrkesmål → retning og indre motivasjon
- Bevisstgjøring av utfordringer gir deltakerne økt kontroll og mulighet til å forhindre selvsabotasje.

Suksessfaktoren retter seg mot deltakeren – klargjøre ståsted og mål

5. Aktivisering av egenkrefter

Lek, de fysiske øvelsene og rolletaking har innvirkning på ulike rollelag (psykosomatiske og psykodramatiske). I Pøbelprosjektet er hensikten (1) å stimulere egenkreftene hos deltakerne

slik at de får overskudd og energi til å handle, og (2) å sosialisere deltakerne og skape et godt gruppemiljø.

Suksessfaktoren retter seg mot deltakeren – skape energi og lyst

6. Framoverfokus

- Å bli tatt inn i Pøbelprosjektet betyr å begynne med blanke ark. En ny start.
- Fokuserer på nåtid, framtid og muligheter.
- Tydelige grenser: De ansatte er med på å holde fast ved framtidspunktet. Tydelige grenser gir de ansatte mulighet til å favne om hele deltakeren uten å ta på seg vedkommendes byrder.

Suksessfaktoren retter seg mot både ansatte og deltakere – kognitive innstillinger

7. Ansvarliggjøring

- Deltakerne må innse at 1) enhver har ansvar for sitt eget liv, og 2) handlinger får konsekvenser. Konsekvensvurdering er viktig å lære.
- Deltakerne blir ”tvunget” til å ansvar ved at de må skaffe jobbene sine selv.

Suksessfaktoren retter seg mot deltakeren – ta kontroll over livet sitt

Pøbelprosjektets ideologi og ideologisk grunnlag

Humanisme og eksistensialisme står helt sentralt i Pøbelprosjektet. De er de inspirert av tenkere som Søren Kierkegaard, Lev Vygotskij, Martin Buber, Abraham Maslow og Levy Moreno. I tillegg ser de seg selv som godt forankret i ”sunt folkevett” (Eidsvåg, 2010).

Pøbelprosjektets grunntanke er at alle mennesker er verdifulle, alle mennesker har evner og ressurser og alle mennesker kan være bidragsytere til samfunnet. De betrakter mennesket ut i fra et helhetsperspektiv og kritiserer skolesystemet for å være for fag- og teoriorientert (akademiske fag). Skolen måler et snevert spekter av evner og ferdigheter, mener de. De hevder at folk som for eksempel har grønne fingre eller er sosialt, kunstnerisk, eller visuelt begavet, ikke blir sett i skolen. De peker også på at mange gründere i Norge ikke har formell utdanning. Det finnes flere, og kanskje viktigere sider, ved det å være menneske enn skolen evner å ta tak i, mener de, for eksempel å kjenne på følelser og hvordan håndtere livets opp- og nedture. Det er i denne sammenhengen de har innført begrepet *livskompetanse*, et begrep det stadig refereres til i Pøbelprosjektet. Begrepet kan ha flere betydninger, men grovt sett handler det om å være aktør i tilværelsen. Som tidligere nevnt er det ikke ment som en motvekt mot skolekompetanse, men som et komplement. Jeg vil komme tilbake til begrepet livskompetanse i kapittel 5.6 om selvoppfatning.

Pøbelprosjektet engasjerer seg både skolepolitisk og rettspolitisk i forhold til ungdommer. Ideologisk sett mener de samfunnet vil være tjent med mer vektlegging av livskompetanse i skolen samt økt satsing i skolen på læringsstrategier tilpasset elever med globale hjerner. De mener også at mennesker som ikke fullfører videregående opplæring lettere bør få innpass på arbeidsmarkedet. Så lenge barn og unge er i skolen, bør skolen jobbe for å fremme deres ressurser og styrke deres livskompetanse på lik linje med den faglige. Samfunnet trenger både de akademiske og de ikke-akademiske ressursene. Det er også viktig å ta vare på mennesker som ikke finner seg til rette i skolen, som velger å slutte, slik at disse ressursene ikke går tapt. For gjør de det, vil en potensiell bidragsyter kunne forvandles til en mulig belastning.

”Utdanning er viktig for samfunnet, og vi trenger den analytiske ungdommen. Men skal vi gjøre sosialklienter av resten?” (Eidsvåg, 2010). Det finnes arbeidsplasser til alle, mener de, bare det blir lagt til rette for det.

Deltakerforløpet

| |
|--|
| NAV → inntakssamtale → avklaringskurs og oppfølging → jobb/skole |
|--|

De som kommer til Pøbelprosjektet i stavanger, er alle klarert i Oppfølgingstjenesten i Rogaland. Ungdommene er leie av skole, går til NAV-kontoret og vil ha en jobb. NAV har ansvar for å ha et tilbud til dem, og ett av disse tilbudene er Pøbelprosjektet. Pøbelprosjektet jobber på anbud fra NAV. NAV henviser deltakere til prosjektet, men før de kommer inn, må de gjennom en inntakssamtale. Denne kan være tøff. *”Jeg møter alltid en pøbel med krav om ærlighet. Alt skal på bordet. Røyker du hasj eller driver med annen rus, så si det. Vi kan ikke hjelpe deg uten at viljen til å ta ansvar for ditt eget liv er til stede.”* (Eidsvåg, 2010:28). I denne første samtalen får ungdommene dele det de vil av sin historie og sine tanker. Hensikten med samtalen er at Pøbelprosjektet skal kunne danne seg et grunnlag for å vurdere inntak, å gi informasjon om prosjektet og hvilke krav som stilles for deltakelse, og at ungdommen etter samtalen skal kunne vurdere om han/hun ønsker å delta eller ikke. Det opereres med to hovedregler: Man skal komme tidsnok, og man må være rusfri. Bryter man disse, må man forlate prosjektet. Som regel er det en eller to som blir kastet ut ganske tidlig i kurset, hvilket sender et tydelig signal til resten av gruppen (Eidsvåg, 2010).

De som kommer inn, starter på et seks ukers avklaringskurs, også kalt pøbelkurs. Kurset omtales som selve hjertet i prosjektet. Her inspireres ungdom til å ta ansvar for eget liv og egen framtid. Man jobber med å kartlegge ståsted, evner, ønsker, utfordringer og mål, samtidig som man vektlegger å følge de sosiale spillereglene som gjelder i jobb, skole og i gruppen. *”Det er nødvendig å vite at det å møte opp, stille presis til avtaler og være rusfri ikke bare handler om regler, men også om solidaritet overfor kolleger og venner.”* (Eidsvåg, 2010:23). Under kurset tilbringer deltakere og ansatte mye tid sammen. Voksnettheten er høy. Her deltar om lag fire-fem ansatte sammen med rundt 20 ungdommer, og det veksles på hvem av de ansatte som er med. I tillegg møtes man i pausene, til frokost og til lunsj, hvor det rom for samtaler av en mer uformell karakter. Målet med kurset er at ungdommene skal få oversikt over egne drømmer og evner, lære å ta ansvar for egne valg, sette opp individuelle mål og handlingsplaner, lære om hvordan arbeidslivet fungerer, opparbeide arbeidsmoral og lære å skrive CV, jobbsøknader og trene på arbeidsintervju. (Eidsvåg, 2010). Noen av ungdommene finner en jobb allerede mens de er i kurset. Noen velger å gjøre opp for seg i

kriminelle forhold, ta tak i rusproblemer eller sin psykiske helse før de går videre. Hver deltaker får individuell oppfølging. Oppfølgeren beskrives som en som går ved siden av og hvisker positive ting i ungdommens øre, og som realitetsorienterer. Det er viktig å hjelpe ungdommen å opprettholde motivasjonen som ble vekket under kurset, *”... samtidig som du sørger for at ”Petter” går til psykologen, får rydda opp i økonomien og kommer seg tidsnok på jobben. Bekrefte, oppmuntre og stille spørsmål som ungdommen har gitt deg tillatelse til å stille, på en måte, for å holde fast ved de tingene de har måttet rydde opp i.”*

Pøbelprosjektet hevder at langsiktig oppfølging er en av de viktigste årsakene til at de lykkes. Da Pøbelprosjektet jobber på anbud fra NAV, er det NAV som bestemmer hvor lang oppfølging hver pøbel skal tilbys. Oppfølging tilbys for et halvår i gangen og vurderes individuelt. Dersom NAV velger å avslutte oppfølgingen på tvers av Pøbelprosjektets anbefalinger, finansierer Pøbelprosjektet videre oppfølging av egen lomme. *”Dette er vi unike på.”* Pøbelprosjektet slipper ingen før de er trygg på at vedkommende er i stand til å stå på egne ben, med mindre vedkommende selv ønsker å slutte. Hittil har ingen ønsket det.

De ansatte i Pøbelprosjektet

De ansatte i Pøbelprosjektet framstår for meg som trygge, rolige mennesker med overblikk og ansvarsfølelse. De synes å vite hva de driver med, og de er dyktige. Dette er mennesker med kunnskap og livserfaringer, en sammensatt gruppe av tilsynelatende nokså ulike personer. Det er stor variasjon i bakgrunn og utdanning. Felles for dem alle er at de ønsker å hjelpe ungdom som har det vanskelig. Det uttrykkes at det blant de ansatte er enighet om både målet og veien til målet. De ansatte drar i samme retning, jobber sammen som et team og ”coacher” og støtter hverandre. De er synlige i landskapet og har god kontakt med deltakerne. Flere, både kursledere, oppfølgere og andre, deltar i pøbelkurset, og byr på seg selv. Jeg opplever dem som nærværende og autentiske og at de bryr seg om ungdommene.

”Selvjustis for ungdommene er målet.”

For mer informasjon om de ansatte og Pøbelprosjektet, kan man besøke deres nettsider på www.pobelprosjektet.no. Det er også skrevet en bok om Pøbelprosjektet: Pøbelboka.