

Magnus Færden Gaare

# Hvordan opplever veiledere i UngInvest AIB å arbeide med styrkebasert tilnærming og hvordan kan dette ha betydning for elevenes mestringstro?

En Q-metodologisk studie av veiledernes subjektive opplevelser.

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Hannah Owens Svennungsen

Medveileder: Ottar Ness

Juni 2021



Magnus Færden Gaare

# **Hvordan opplever veiledere i UngInvest AIB å arbeide med styrkebasert tilnærming og hvordan kan dette ha betydning for elevenes mestringstro?**

En Q-metodologisk studie av veiledernes subjektive opplevelser.

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap  
Veileder: Hannah Owens Svennungsen  
Medveileder: Ottar Ness  
Juni 2021

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke problemstillingen: «*Hvordan opplever veiledere i UngInvest å arbeide med styrkebasert tilnærming og hvordan kan dette ha betydning for elevenes mestringstro?*».

For å svare på problemstillingen har 19 veiledere fra UngInvest gjennomført en Q-metodologisk sortering av 36 utsagn som fanger deres subjektive opplevelser av å jobbe med styrkebasert tilnærming. Sorteringene utgjorde grunnlaget for faktoranalysen som resulterte i tre faktorsyn. Faktorsynene ble fortolket og representerer deltakernes subjektive opplevelser. Felles for faktorsynene er en ikke-dømmende grunnholdning, felles forståelse om at språket skaper virkeligheten og at styrkebasert arbeid ikke overser svakheter. Hvert individuelle faktorsyn karakteriseres slik:

Faktor 1: Omsorgsfull veileder som finner elevenes styrker i deres tidligere erfaringer og er opptatt av å skape en støttende kultur.

Faktor 2: Veilederrollen er i blant utfordrende, og elevene møtes «der de er» med fokus på nåtiden og de inkluderes i klassearbeidet.

Faktor 3: Trygg, selvsikker veileder som opplever et skille mellom lærere og elever og er opptatt av å hjelpe elevene til å endre deres selvoppfatning ved å lage nye historier om seg selv.

I lys av relevant teori drøfter oppgaven hvordan veiledernes opplevelser kan ha betydning for elevenes mestringstro. Temaene som i hovedsak trekkes frem er deltakernes ulike tilnærminger til veilederrollen, deres oppfatninger om språk og svakheter, og deltakernes forskjellige fokus ved styrkebasert rådgivning og opplevelser om fellesskapet. Studiens funn tilsier at veiledere og fellesskap som viser elevene aksept, løfter hverandres styrker frem og som inkluderer elevene i organisasjonsarbeidet, har et godt grunnlag for å styrke elevenes mestringstro.

# Abstract

The purpose of this study is to investigate the research question: *“How does counsellors at UngInvest experience working with strength-based approaches and what significance can this have on the student’s self-efficacy?”*.

To answer the research question, I conducted a Q methodological study in which 19 counsellors from UngInvest sorted 36 statements. The Q-sorting captures the counsellor’s subjective experiences about working with a strength-based approach which became the basis for a factor analysis that resulted in three factor views. The factor views were interpreted and represents the participants subjective experiences. Common in all three factor views is the importance of having a non-judgmental attitude, a common understanding that language is significant to the created reality and that strength-based approach does not ignore weaknesses. The individual factor views are characterized as following:

Factor 1: The caring counsellor who finds the student’s strengths in their former experiences and is concerned with a supportive community.

Factor 2: The role of a counsellor can be challenging, and the counsellor meets the students “where they are” with a focus on the present and they are included in the class work.

Factor 3: A confident counsellor who experiences a difference between teachers and students and is concerned with helping the students create new stories about themselves.

Through relevant theory the thesis will discuss how the counsellors’ experiences can have significance for the students’ self-efficacy. The themes that are mainly highlighted are participants different approaches to the counsellor role, their perception of language and weaknesses, and the participants’ different focus within strength-based counseling and experiences about culture and community. This study’s findings indicate that counsellors and communities that show students acceptance, lifts each other’s strengths and that include students in organizational work, have a good basis for strengthening students’ self-efficacy.

# Forord

I skrivende stund er jeg kommet helt mot slutten av arbeidet med masteroppgaven og studiet i rådgivningsvitenskap. Det er en lettelse å snart skulle levere denne oppgaven, men samtidig føles det vemodig å være ferdig som student på et studie jeg har likt så godt. Å skrive denne masteroppgaven har både vært gøy, interessant, lærerikt, slitsomt og krevende. Jeg tror ikke skriveprosessen lar seg beskrive med kun ett ord.

Jeg ønsker å takke ledelsen i UngInvest for at de sa seg villige til at jeg kunne bruke UngInvest som kontekst for studien, og for at de engasjerte studiens 19 informanter. Takk til alle dere informanter for at dere ville bruke av deres tid til å hjelpe meg. Dere har vært svært hyggelige å samarbeide med og har vist meg stor hjelpelighet. En ekstra takk til de tre veilederne som deltok på postintervju.

Videre ønsker jeg å takke mine medelever på master i rådgivningsvitenskap. Disse to siste årene ville ikke være det samme uten dem. Det har vært fantastisk å være en del av en klasse hvor vi tar godt vare på hverandre, er åpne og imøtekommende. En spesielt stor takk til de andre studentene som har vært sammen med meg på lesesalen. Vi har hatt mange faglig spennende diskusjoner, hjulpet hverandre, vi har vært lei sammen, men mest av alt har vi oppmuntret og støttet hverandre.

Takk til masteroppgavens biveileder, Ottar Ness. Det var du som tipset meg om å skrive om studiens tema i samarbeid med UngInvest. Du har vært en god sparringspartner!

Jeg ønsker til sist gi en kjempestor takk til masteroppgavens hovedveileder, Hannah Owens Svennungsen. På vårt første veiledningsmøte sa jeg til deg at jeg ønsket at du skulle være nøye og ikke la meg slippe for lett unna med oppgaven. Du har absolutt holdt ditt ord – du har vært nøye og du har gitt meg konkrete og konstruktive tilbakemeldinger, noe jeg setter stor pris på. Du har stilt meg gode og viktige spørsmål, og jeg setter pris på hyggelige veiledningssamtaler hvor vi har snakket om både fagstoff og om annet stort og smått. Tusen takk for god oppfølging!

Før jeg begynte på masterstudiet i rådgivningsvitenskap trodde jeg ikke jeg skulle være så heldig å få studere noe jeg synes er så gøy, spennende og meningsfullt. Fra første forelesning følte jeg meg hjemme og jeg visste at jeg var på riktig sted – det er jeg svært takknemlig for å kunne si. Tusen takk til alle dere forelesere på rådgivningsvitenskap som har gjort disse to siste årene svært minneverdige. Det har vært en fantastisk reise!

27. juni 2021, Trondheim.

*Magnus Færden Gaare*





# Innhold

Figurer .....	xii
Tabeller .....	xii
<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.1.1 Styrkebaserte tilnærminger .....	1
1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling .....	2
1.3 Begrepsavklaring .....	3
1.4 Presentasjon av UngInvest AIB .....	3
1.5 Oppgavens struktur .....	4
<b>2 Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>5</b>
2.1 Styrkebaserte tilnærminger til rådgivning .....	5
2.1.1 Tidligere forskning ved styrkebasert tilnærming til rådgivning .....	6
2.2 Personsentrert rådgivning .....	6
2.3 Positiv psykologi .....	6
2.3.1 Optimistisk og pessimistisk tankesett .....	7
2.3.2 Kritikk av positiv psykologi .....	7
2.4 Sosialkonstruksjonisme .....	7
2.5 Appreciative inquiry .....	8
2.5.1 Prinsipper som ligger til grunn for Appreciative Inquiry .....	8
2.5.2 Prosessmodellen til AI og «anerkjennende elevsamtaler» .....	9
2.5.3 Andre verktøy UngInvest bruker basert på AI og positiv psykologi .....	9
2.5.4 Tidligere forskning om bruk av Appreciative Inquiry hos utsatt ungdom .....	10
2.6 Mestringstro .....	10
2.6.1 Fire kilder til mestringstro .....	11
2.6.2 Kritikk av Banduras teori om mestringstro .....	11
2.6.3 Tidligere forskning på mestringstro ved karrierevalg .....	11
2.7 Narrativ tilnærming til karriererådgivning .....	11
<b>3 Metode .....</b>	<b>13</b>
3.1 Q-metode .....	13
3.2 Operant subjektivitet .....	13
3.3 Abduktiv tilnærming .....	13
3.4 Forskningsprosessen .....	14
3.4.1 Identifisering av kommunikasjonsuniverset .....	14
3.4.2 Design .....	15
3.4.3 Utarbeidelse av utsagn .....	16

3.4.4 Instruksjonsbetingelse og sorteringsmatrise.....	16
3.4.5 Pilotsortering .....	17
3.4.6 Innsamling av data .....	17
3.4.6.1 Tilbakemeldinger fra deltakerne om sorteringen.....	17
3.4.7 Faktoranalyse .....	17
3.4.8 Faktorfortolkning .....	18
3.4.9 Postintervju .....	19
3.5 Kvalitet og etikk i Q-metode .....	19
3.5.1 Validitet og reliabilitet .....	19
3.5.2 Forskerrollen .....	20
3.5.3 Etske betraktninger.....	21
<b>4 Faktorfortolkning .....</b>	<b>22</b>
4.1 Faktorsyn 1: Omsorgsfull og kulturbyggende veileder .....	22
4.1.1 Den støttende og omsorgsfulle veilederen.....	23
4.1.2 Opptatt av en støttende kultur som språket er med å skape .....	24
4.1.3 Fokus på elevenes fortellinger og styrkene i dem .....	24
4.2 Faktorsyn 2: Veilederrollen er utfordrende og elevene inkluderes i klassearbeidet	25
4.2.1 Rollen som veileder er utfordrende .....	26
4.2.2 Veilederen møter elevene «der de er» med fokus på nåtiden.....	27
4.2.3 Elevene er i fokus og inkluderes i klassearbeidet .....	27
4.3 Faktorsyn 3: Trygg, selvsikker veileder som opplever et skille mellom lærere og elever .....	28
4.3.1 Trygg, selvsikker veileder som tar imot utfordringer for å utvikle seg .....	29
4.3.2 Skille mellom eldre og yngre læringskollegaer .....	30
4.3.3 Endre elevenes selvoppfatning ved å lage nye fortellinger om seg selv .....	30
4.4 Likheter mellom faktorsynene .....	31
4.4.1 Consensus-utsagn med høy psykologisk signifikans .....	32
4.4.2 Consensus-utsagn med lavere psykologisk signifikans .....	32
4.5 Oppsummering av faktorsynene.....	33
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>34</b>
5.1 Tilnærming til veilederrollen .....	34
5.1.1 Faktorsyn 1: Den støttende og omsorgsfulle veilederen .....	34
5.1.2 Faktorsyn 2: Rollen som veileder er iblant utfordrende .....	35
5.1.3 Faktorsyn 3: Trygg, selvsikker veileder som tar imot utfordringer for å utvikle seg .....	35
5.2 Ulikt fokus innen styrkebasert rådgivning .....	36
5.2.1 Faktor 1: Elevenes fortellinger og styrkene i dem .....	36

5.2.2 Faktor 2: Opptatt av «her og nå» .....	36
5.2.3 Faktor 3: Endre elevenes selvoppfatning ved å lage nye historier om seg selv	37
5.3 Ulike opplevelser om fellesskap og kultur .....	38
5.3.1 Faktorsyn 1: Omsorg og likestilling mellom lærere og elever .....	38
5.3.2 Faktorsyn 2: Inkludering av ungdommene i klassearbeidet .....	38
5.3.3 Faktorsyn 3: Skille mellom lærere og elever.....	39
5.4 Felles ikke-dømmende og aksepterende grunnholdning.....	39
5.5 Felles forståelse om at språket skaper virkeligheten .....	40
5.6 Felles oppfattelse om at styrkebasert tilnærming ikke overser svakheter.....	41
<b>6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....</b>	<b>43</b>
6.1 Oppsummering av studiens sentrale funn .....	43
6.2 Kritikk til egen forskning .....	44
6.3 Videre forskning .....	45
6.4 Avsluttende refleksjoner .....	45
<b>Referanser .....</b>	<b>47</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>53</b>

## Figurer

Figur 1. Sorteringsmatrise .....	16
Figur 2. Faktorsyn 1.....	23
Figur 3. Faktorsyn 2.....	26
Figur 4. Faktorsyn 3.....	29

## Tabeller

Tabell 1. Design .....	16
Tabell 2. Korrelasjon mellom faktorsynene.....	18
Tabell 3. Den støttende og omsorgsfulle veilederen .....	23
Tabell 4. Opptatt av støttende en kultur som språket er med å skape .....	24
Tabell 6. Fokus på elevenes fortellinger og styrkene i dem.....	25
Tabell 7. Rollen som veileder er utfordrende .....	26
Tabell 8. Veilederen møter elevene «der de er» med fokus på nåtiden».....	27
Tabell 9. Elevene er i fokus og inkluderes i klassearbeidet .....	28
Tabell 10. Trygg, selvsikker veileder som tar imot utfordringer for å utvikle seg .....	29
Tabell 11. Skille mellom eldre og yngre læringskollegaer .....	30
Tabell 13. Endre elevens selvoppfatning ved å lage nye fortellinger om seg selv.....	31
Tabell 14. Likheter mellom faktorsynene .....	31

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om hvordan veiledere i UngInvest opplever å jobbe med styrkebasert tilnærming og hva det kan bety for elevenes mestringstro. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for studien, forklare hvorfor jeg valgte dette forskningsområdet og presentere oppgavens problemstilling. Videre vil jeg definere relevante begreper og presentere UngInvest, hvilket fungerer som et rammeverk for hele studien. Til slutt vil jeg presentere oppgavens videre struktur.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I de siste årene er det blitt et økt nasjonalt fokus på livskvalitet hos ungdom og unge voksne. Livskvalitet blir på følgende måte trukket frem i folkehelsemeldingen «Mestring og muligheter»: *«Vi vil skape et samfunn som i større grad fremmer psykisk helse gjennom å legge mer vekt på forhold i omgivelsene som fremmer mestring, tilhørighet og opplevelse av mening»* (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s. 9). Styrkebasert tilnærming blir i Helsedirektoratet (2018) sin rapport om lokalt folkehelsearbeid trukket frem som et viktig element for utvikling av god folkehelse. Prinsipper om medvirkning, deltakelse og tilhørighet vil bidra til å øke individers opplevelse av selvfølelse, identitet, mestring og meningsfullhet, hvilket igjen har betydning for helse og livskvalitet. Rapporten poengterer også at *«Et viktig mål med folkehelsearbeidet er å sette det enkelte mennesket i stand til å mestre de forholdene som har betydning for å kunne skape seg et godt liv»* (Helsedirektoratet, 2018, s. 11).

Videregående opplæring kan regnes som et av forholdene som er viktig å mestre for å skape seg et godt liv. Finansdepartementets perspektivmelding til Stortinget fra 2017 sier at gruppen som har ungdomskolen som høyeste utdanning har dobbelt så høy risiko til å være arbeidsledig og motta trygdeordninger som gruppen som har videregående opplæring som høyeste utdanning (Finansdepartement, 2017). Manglende mestring oppgis som en av hovedårsakene til utilstrekkelig motivasjon for å gjennomføre videregående opplæring (Holden & Norges kunnskapsdepartement, 2019). Prinsipper innenfor styrkebasert tilnærming, slik som identifisering av styrker og ressurser, og deltakelse og tilhørighet, har betydning for menneskers opplevelse av selvfølelse og mestring (Helsedirektoratet, 2018; Kunnen et al., 2013). Styrkebasert tilnærming har til hensikt å identifisere hvilke livgivende faktorer som er tilstede når mennesker og sosiale systemer fungerer på sitt aller beste slik at disse faktorene kan bli tatt i bruk i enda større grad (Cooperrider et al., 2008; Hauger et al., 2008). Til grunn for bruken av styrkebaserte tilnærminger ligger antakelsen om at mennesker behøver å kunne gjøre noe en er god på og noe en liker å gjøre, for å leve meningsfulle og bærekraftige liv (Hauger et al., 2008). Jeg mener det er nødvendig å rette søkelys på hvordan ungdom og unge voksne i større grad kan oppleve mestring i videregående opplæring, og jeg har oppriktig tro på at prinsippene fra styrkebasert tilnærming kan bidra til dette.

### 1.1.1 Styrkebaserte tilnærminger

Styrkebaserte tilnærminger har i de to siste tiårene fått økt oppmerksomhet i fagmiljøer innen rådgivning og organisasjonsutvikling. 1900-tallets dominerende teorier innen psykologi og organisasjonsutvikling har i stor grad fokusert på å endre eller fikse det som

ikke fungerer hos individet eller i det sosiale systemet (Hauger et al., 2008; Welch et al., 2014). Ved inntoget av positiv psykologi ved starten av 2000-tallet ble det større evidens innen forskning for at menneskers ressurser og styrker er et effektivt utgangspunkt for endring (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Welch et al., 2014). På et systemnivå har hyppige forandringer som følge av teknologiske nyvinninger bidratt til endring i hvordan ledelse av organisasjoner og virksomheter foregår. I dagens kunnskapsfunn er ledelse av organisasjoner mer avhengig av det enkelte individets kompetanse og organisasjoner baserer seg i mindre grad på styrende og kontrollerende ledelsestilnærminger (Hennestad et al., 2012; Fikse, 2015). Ved å inkludere organisasjonens ansatte i endringsprosesser kan deres ressurser og kompetanse utnyttes i enda større grad (Hauger et al., 2008).

Konteksten for denne studien er UngInvest AIB og hvordan deres ansatte opplever å jobbe med styrkebaserte tilnærminger. UngInvest er et fylkeskommunalt tilbud på nivå med videregående skole for mennesker i alderen 16-24 år som har behov for en annen vei gjennom videregående opplæring. Deres visjon er: «*Vi lærer sammen hver dag i et trygt, styrkebasert og humørfyllt miljø, slik at alle ungdommene finner sin vei i utdanningssystemet*» (UngInvest AIB, 2019). Med utgangspunkt i styrkebaserte tilnærminger arbeider UngInvest og deres ansatte for at elevene kan oppleve livsmestring og læringsglede slik at de kan ta i bruk sitt unike potensiale for å bli aktive samfunnsborgere med jobb og gode liv (UngInvest AIB, 2019). UngInvest benytter seg aktivt av prinsipper fra styrkebasert tilnærming i møte med elevene og i utvikling av organisasjonen som en samskapende prosess sammen med ungdommene. UngInvest utgjør et praktisk eksempel på hvordan styrkebasert arbeid har betydning for livsmestring innen skole- og utdanningsarenaen. Samtlige av studiens 19 deltakere er ansatte i UngInvest, og store deler av oppgavens teoretiske rammeverk består av teorier som også UngInvest bygger sitt arbeid på. UngInvest vil bli ytterligere presentert senere i innledningskapittelet.

## 1.2 Presentasjon av hensikt og problemstilling

I løpet av mine snart to år på studieprogrammet for rådgivningsvitenskap har jeg blitt introdusert for svært mange interessante temaer og forskningsområder. I omtrent samtlige av temaene vi har vært innom opplever jeg at en radsøkers opplevelse av mestring har betydning for å kunne skape en positiv utvikling og et meningsfullt liv. I mitt eget liv ser jeg selv tydelig hvordan mine egne mestringserfaringer har bidratt til min egen utvikling, både personlig og faglig, og det har gitt meg et ønske om å fortsette å gjøre mer av det jeg er flink på. Jeg tror at å gjøre ting en liker for å oppleve mestring er svært nødvendig for å leve et godt og meningsfullt liv. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling for denne studien:

*Hvordan opplever veiledere i UngInvest å arbeide med styrkebasert tilnærming og hvordan kan dette ha betydning for elevenes mestringstro?*

Hensikten med studien er å få kunnskap om hvordan veiledernes ulike opplevelser og erfaringer med å jobbe styrkebasert kan ha betydning for elevenes mestringstro, optimisme og selvtillit. Jeg ønsker med denne studien å rette søkelyset mot veilederens opplevelse og erfaringer, og utforske deres perspektiver. Sammenliknet med ordinær videregående opplæring (VGO) viser UngInvest til langt høyere grad av fullføring av VGO enn forventet fullføringsgrad ved samme elevgruppe (UngInvest AIB, 2019). Ettersom UngInvest på mange måter lykkes i sitt arbeid, er det derfor interessant å se nærmere på hvordan de ansatte opplever å benytte styrkebasert tilnærming i møte med

ungdommene. Forhåpentligvis kan dette prosjektet ha en overføringsverdi til andre institusjoner som benytter seg av styrkebasert tilnærming i sitt arbeid eller som ønsker å ta i bruk styrkebasert tilnærming.

### 1.3 Begrepsavklaring

I problemstillingen har jeg valgt å bruke ordet *veiledere* om de ansatte i UngInvest. Flesteparten av studiens informanter har arbeidsstillinger som lærere, instruktører og avdelingsledere, men de har alle likevel en *veiledende* rolle i møte med elevene. *Elevene* og *ungdommene* viser til alle deltakerne hos UngInvest, både dem som er samarbeidselev og kursdeltaker. I oppgavens drøftingsdel vil jeg diskutere en del relevante temaer på et mer overordnet plan, og jeg vil da også bruke ord som *rådgiver*, *rådsøker* og *klient*.

Styrkebasert tilnærming har fokus på en menneskers styrker, ressurser og potensiale (Smith, 2016), og i oppgaven refererer *fokus* til et overordnet mål om å rette søkelys mot noe. *Fokus* kan forklares ved å forestille at man bruker en lommelykt som lyser der fokuset er rettet. Det man fokuserer på med lommelykten er det man ser og blir oppmerksom på, noe som også betyr at andre elementer vil komme i bakgrunnen av bevisstheten. I styrkebasert tilnærming betyr det at menneskers svakheter og feil blir gitt mindre oppmerksomhet, mens deres styrker, ressurser og potensial er det som kommer i fokus (Smith, 2016).

Begrepet *mestringstro* (Bandura, 1977) referer til elevenes tro på at de klarer å mestre utfordringer, oppgaver og situasjoner i fremtiden. Jeg ønsker i denne oppgaven å ha en helhetlig tilnærming til begrepet *mestringstro* og ser derfor på begrepet som nært beslektet til selvtillit, håp og optimisme – med andre ord; at elevene har tro på at de er i stand til egen livsmestring. Dette kan i utgangspunktet nærmest gjelde hva som helst, alt fra at elevene tror på at de klarer å ta gode karrierevalg, en tro om at de klarer å utvikle gode vennsrelasjoner med andre, en optimistisk holdning til at de klarer å fullføre opplæringen på UngInvest eller en tro på at de klarer å gjennomføre dagens skoleoppgaver.

### 1.4 Presentasjon av UngInvest AIB

UngInvest Arbeidsinstituttet Buskerud (heretter *UngInvest*) er bestående av fem avdelinger i Kongsberg, Ringerike, Midtjylland, Hallingdal og Drammen. Opplæringen bygger på nasjonale læreplaner og det er lagt til rette for at deltakerne kan ta opp igjen grunnskolefag og gjennomføre privatisteksamen. Hos UngInvest kan deltakeren enten være såkalt kursdeltaker eller samarbeidselev. Kursdeltakere får påfyll av grunnleggende kompetanse og utdanningsavklaring, og de benytter seg ikke av retten til videregående opplæring. Samarbeidselever får hele eller deler av videregående opplæring hos UngInvest. Ved å kombinere muligheten for å være kursdeltaker og samarbeidselev kan den enkelte elev gjennomføre et skreddersydd og tilrettelagt læringsløp, hvilket også bidrar til at flere deltakere gjennomfører videregående opplæring (UngInvest AIB, 2019). Opptak til skolen foregår kontinuerlig gjennom hele skoleåret. Hensikten med UngInvest er å «... å rekruttere og beholde ungdommene i videregående opplæring eller arbeid, og sikre at flere ungdommer kvalifiserer seg og blir attraktive for arbeidslivet» (UngInvest AIB, 2019). I UngInvest er det stort fokus på å møte elevene med oppmerksomhet på deres styrker og bygge tillitsfulle relasjoner slik at den enkelte deltaker kan ta i bruk sitt unike potensial. UngInvest sin måte å drive opplæring og å møte deltakerne på er sterkt inspirert av teorier fra aksjonsforskningsmodellen Appreciative Inquiry (Cooperrider &

Srivastva, 1987), positiv psykologi (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) og sosialkonstruktivismen (Gergen, 2015). Jeg vil i oppgavens teoridel ytterligere utdype teorier innen disse fagområdene.

Mange av deltakerne hos UngInvest har opplevd utfordringer i livet som gjør at ordinær videregående opplæring ikke har fungert for dem, eller at de ikke har opplevd seg tilstrekkelig møtt på en god måte av lærere eller andre elever. Deltakerne kan også ha hatt lærevansker, hvilket har gjort at de ikke har klart å følge ordinær læreplan. For å kunne søke skoleplass hos UngInvest trenger deltakerne uttalelse fra PP-tjenesten. Hos UngInvest er det stort fokus på å møte ungdommene med aksept, skape et inkluderende fellesskap og fremme læringsglede ved å fokusere på deres styrker, positive erfaringer og drømmer (UngInvest AIB, 2019). I 2017 gjennomførte DNV GL en samfunnsøkonomisk analyse av UngInvest som viste at 63% av deltakerne hos UngInvest fullfører videregående opplæring eller utdanning (UngInvest AIB, 2019). Forventet fullføring hos mennesker i samme gruppe er 34%. Rapporten viste også at samfunnet får tilbake fire kroner for hver krone som blir investert i UngInvest. Hvert år gjennomfører også UngInvest egne undersøkelser, hvilket har vist at mer enn 80% av deltakerne er i arbeid eller utdanning i semesteret etter året i UngInvest. Undersøkelsene viser at 90% av deltakerne er i positiv aktivitet i påfølgende semester (UngInvest AIB, 2019).

## 1.5 Oppgavens struktur

I kapittel 1 har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av tema, mine egne interessefelt innenfor rådgivningsvitenskap, presentert studiens problemstilling og introdusert UngInvest som fungerer som kontekst for min studie. Kapittel 2 vil gjøre rede for studiens teoretiske rammeverk og tidligere relevant forskning. I kapittel 3 vil jeg forklare hvorfor jeg valgte å benytte Q-metode som forskningsmetode, presentere relevant teori om metoden, og redegjøre for min egen forskningsprosess og hvilke valg jeg har gjort underveis. I kapittel 4 vil jeg presentere faktorfortolkningen av veiledernes opplevelser av å jobbe med styrkebasert tilnærming, hvilket legger grunnlaget for oppgavens drøftingsdel. Kapittel 5 drøfter hvordan funnene fra faktoranalysen, altså veiledernes opplevelser med styrkebasert tilnærming, kan ha betydning for elevenes mestringstro. I kapittel 6 vil jeg oppsummere studiens sentrale funn og avslutningsvis rette et kritisk blikk mot studien og redegjøre for noen refleksjoner om muligheter for videre forskning innen fagfeltet.



## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for studien. Studien undersøker hvordan veiledere i UngInvest opplever å jobbe med styrkebasert tilnærming og hvordan dette kan ha betydning for elevenes mestringstro. Kapittelet vil først gjøre rede for begrepet styrkebaserte tilnærminger til rådgivning, teori innen personsentrert rådgivning (Rogers, 1967) og deretter fagdisiplinene positiv psykologi (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), sosialkonstruksjonisme (Gergen, 2015) og aksjonsforskningsmodellen Appreciative Inquiry (Cooperrider et al., 2008). UngInvest benytter seg aktivt av ideer, prinsipper og modeller fra styrkebaserte tilnærminger, positiv psykologi, sosialkonstruksjonismen og Appreciative Inquiry. Videre vil kapittelet presentere teori om mestringstro (Bandura, 1977) og narrativ karriereveiledning (Cochran, 1997). Kapittelet vil i tillegg kort presentere tidligere forskning relevant for styrkebasert tilnærming til rådgivning, Appreciative Inquiry og mestringstro.

### 2.1 Styrkebaserte tilnærminger til rådgivning

Begrepet styrkebaserte tilnærminger er en paraplybetegnelse for ulike fagtradisjoner som har formål om å skape endring og utvikling ved å fokusere på individets, gruppens eller organisasjonens styrker og ressurser (Hauger et al., 2008; Kunnen et al., 2013). Fagtradisjoner som inngår under denne paraplybetegnelsen er blant annet positiv psykologi, løsningsfokusert terapi, narrativ rådgivning og logoterapi (Smith, 2016). Styrkebasert tilnærming til rådgivning har til hensikt å utforske og fremheve en klients styrker slik at han i større grad kan bevege seg i retning av sitt fulle potensiale (Smith, 2016). Ved å hjelpe en klient til å fortelle sitt narrativ fra et mer positivt perspektiv kan klienten distansere seg fra et problem, gjenvinne makt og se på seg selv som en som holdt ut eller overvant en krevende situasjon istedenfor som et offer (Smith, 2016). Klienten kan ved å endre sine historier få en ny og mer hensiktsmessig oppfatning av seg selv og sine tidligere erfaringer, og vurdere fremtiden i et nytt og mer optimistisk perspektiv (Smith, 2016). Til grunn for bruken av styrkebaserte tilnærminger ligger antakelsen om at å kunne gjøre noe en er god på og som en liker å gjøre, er nødvendig for å kunne leve meningsfulle og bærekraftige liv (Hauger et al., 2008).

Det finnes ulike definisjoner på styrker. Noen teoretikere (for eksempel Buckingham & Clifton, 2001) vektlegger individets talenter og eksepsjonelle evner, mens andre teoretikere (for eksempel Linley, 2008; Smith, 2016) har et mer helhetlig blikk på styrker som noe som er knyttet tett opp mot interesser, verdier og meningsfullhet. I denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på Linley (2008, s. 9) sin definisjon: styrker kan defineres som «... *et individs iboende kapasitet til å handle, tenke og føle på en måte som er autentisk og energigivende, og som muliggjør optimal fungering, utvikling og ytelse*» (egen oversettelse). Samtidig beskriver Smith (2016) en styrke som det som hjelper en person til å håndtere livet og gjør det meningsfullt for en selv og andre. Styrker regnes ikke som faste personlighetstrekk, men de utvikles kontinuerlig som et resultat av påvirkning fra menneskets omgivelser (Smith, 2016).

### 2.1.1 Tidligere forskning ved styrkebasert tilnærming til rådgivning

Littman-Ovadia et al. (2014) undersøkte i sin studie effektene av styrkebasert tilnærming til karriererådgivning på arbeidsledige jobbsøkere. Studiens funn viste at gruppen som hadde fått styrkebasert karriererådgivning opplevde høyere grad av selvtillit, drev mer med karriereutforskning og brukte sine styrker i større grad enn kontrollgruppen som også hadde mottatt karriere rådgivning, men som ikke var betinget til noen spesifikk tilnærming. Det må påpekes at post-testen ble gjennomført etter tre måneder og det kan derfor være andre faktorer som også har hatt effekt på studiens resultater.

## 2.2 Personsentrert rådgivning

UngInvest er svært opptatt av at ungdommene skal bli møtt med respekt og aksept, og ikke bli dømt ut ifra deres bakgrunn. Relasjonskvalitetene fra personsentrert rådgivning står sterkt hos UngInvest. For eksempel blir ungdommene i UngInvest ofte beskrevet som «yngre læringskollegaer», noe som viser til likeverdighet mellom lærer og elev (UngInvest AIB, 2019). Personsentrert rådgivning vokste frem på 1950-tallet som en del av den humanistisk-eksistensialistiske bevegelsen i USA med psykologen Carl Rogers i spissen (Cooper et al., 2013). Menneskesynet innen personsentrert rådgivningsteori tar i utgangspunkt i at mennesket er grunnleggende godt og ønsker å realisere sitt fulle potensiale (Cooper et al., 2013; Rogers, 1967). Mennesket har mulighet og ressurser til å ta autonome valg, være en aktør (agent) i eget liv, og skape et godt og meningsfullt liv for en selv og de rundt seg (Ivey et al., 2012; Kvalsund, 2003). Personsentrert rådgivning vektlegger stort fokus på klientens iboende ressurser og potensial, og det er individets subjektive erfaringer og virkelighet som er utgangspunktet for rådgivningen (Kvalsund, 2003). Istedenfor å rette hovedfokus mot klientens sykdom og patologi er rådgiverens oppgave å vise klienten ubetinget aksept og empati (Ivey et al., 2012). Og ved at klienten opplever at rådgiveren har genuint tro på ham, vil klienten også oppleve å få større tro selv som aktør (Rogers, 1992). For at positiv utvikling kan skje må relasjonen mellom rådgiveren og klienten være autentisk og gjensidig preget av ærlighet og respekt for hverandre (Rogers, 1992).

## 2.3 Positiv psykologi

UngInvest benytter seg aktivt av modeller og styrkebaserte verktøy som bygger på ideer fra positiv psykologi (UngInvest AIB, 2019). Hensikten med positiv psykologi er å forstå og kultivere faktorene som tillater individer, fellesskap og samfunn til å blomstre (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). I likhet jobber også UngInvest for å finne ungdommenes beste ressurser slik at de i større grad kan bli tatt i bruk i fremtiden. Positiv psykologi som fagretning ble først introdusert av psykologen Martin Seligman på slutten av 1990-tallet som en motvekt til datidens ensidige fokus på menneskets negative sider, utfordringer og svakheter (Smith, 2016). Positiv psykologi skulle bidra til at psykologisk forskning også fokuserte på de flere positive aspektene ved mennesket, slik som hva er det som gjør livet godt å leve og når det er at mennesker fungerer på best mulig måte (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positiv psykologi er ikke ment som et alternativ til tradisjonell psykologi, men skal supplere den tradisjonelle psykologien med større oppmerksomhet viet mot de positive aspektene ved det å være menneske (Sheldon & King, 2001). Positiv psykologi kan defineres som en retning innen psykologisk teori og forskning som fokuserer på psykologiske tilstander, personlige trekk, karakterstyrker og sosiale institusjoner som forbedrer subjektiv velvære og gjøre livet mest mulig verdt å leve (Vandenbos, 2007).

### 2.3.1 Optimistisk og pessimistisk tankesett

I sine studier fant Seligman (1992) at mennesker med et optimistisk tankesett i større grad er motstandsdyktige mot utfordringer enn mennesker med et pessimistisk tankesett. Mennesker med et mer optimistisk tankesett er mindre tilbøyelige for å gi opp og vise hjelpeløs atferd i krevende situasjoner og negative hendelser forklares på en mer optimistisk måte og ses på som mer midlertidige begivenheter. Når livet er utfordrende evner mennesker med optimistisk tankesett å tenke på andre ting i livet sitt som fortsatt er positivt og de stoler på sin evne til å håndtere stressende situasjoner (Forgeard & Seligman, 2012). Mennesker med et mer pessimistisk tankesett er mer tilbøyelig for å tenke at negative hendelser er stabile og at de negative konsekvensene blir også generalisert til andre områder av livet. Negative hendelser forklares i større grad med at det er deres egen feil, og positive hendelser ses på noe som ikke kommer til vare over lengre tid (Forgeard & Seligman, 2012). Ved å endre hvordan en tenker om og forklarer omgivelser og hendelser, kan man ifølge Seligman (1992) lære å benytte et mer optimistisk tankesett i møte med livets utfordringer. UngInvest benytter seg av det styrkebaserte samtaleverktøyet «anerkjennende elevsamtaler» som bygger på positiv psykologi og Appreciative Inquiry. Anerkjennende elevsamtaler kan bidra til å endre elevenes tankemønster og selvoppfatning ved å utforske deres styrker, deres beste erfaringer innen et gitt område og hvordan de håper at fremtiden deres vil se ut (Mæland & Hauger, 2008).

### 2.3.2 Kritikk av positiv psykologi

Til tross for en økt popularitet i de siste årene, har forskning innen positiv psykologi blitt kritisert for å være ensidig fokusert på individer begrenset til vestlig kultur og for å involvere lite forskning på gruppenivå eller mennesker i deres omgivelser og relasjoner (Linley et al., 2006; Ivey et al., 2012). Å bruke modeller fra positiv psykologi som tilnærming til rådgivning kan ifølge Ivey et al. (2012) bidra til et for ensidig fokus på hva som er positivt i klientens liv og ignorere eller bagatellisere utfordringene klienten faktisk opplever.

## 2.4 Sosialkonstruksjonisme

UngInvest benytter seg av den styrkebaserte aksjonsforskningsmodellen til Appreciative Inquiry, hvilket blant annet bygger på sosialkonstruksjonismen. Sosialkonstruksjonismen (Gergen, 2015) ble utviklet som en reaksjon på positivismen, som mener at objektiv sannhet finnes uavhengig av menneskets sosiale og kontekstuelle omstendigheter (Gergen et al., 2001). Sosialkonstruksjonismen fremmer at mening, kunnskap og moral, og forståelse om en selv og verden ikke eksisterer innad i det individuelle mennesket, men innad i relasjoner. Menneskers sosiale relasjoner spiller en sentral rolle for ens oppfattelse av hvem man er (Gergen et al., 2001). I sosialkonstruksjonismen konstrueres mening gjennom språket, og det mennesker fokuserer på og snakker om er det som vil definere deres virkelighet (Gergen, 2011). Gergen et al. (2001) forteller at ved å snakke om problemer avledes oppmerksomheten fra hva som fungerer. Ifølge Cooperrider et al. (2008) er forandring av diskursen i et fellesskap det viktigste verktøyet for å skape positiv endring. Ved å snakke om det som fungerer kan mennesker konstruere en virkelighet med større muligheter for å utfolde sine styrker (Gergen, 2001).

Appreciative Inquiry er sterkt inspirert av både positiv psykologi og sosialkonstruksjonismen ved Kenneth Gergen (2015). Måten man benytter språket på og

snakker om tidligere erfaringer vitner om hva slags «linse» en benytter for å forstå sin virkelighet (Cooperrider et al., 2008; Hauger et al., 2008). Appreciative Inquiry har til hensikt å forene og samle mennesker rundt et felles ideal eller idé slik at de sammen kan gå frem for å konstruere den ønskede fremtiden for organisasjonen. Ifølge Cooperrider et al. (2008) beveger menneskelige systemer og organisasjoner seg i retning av det som fokuseres på. Organisasjoner betraktes av AI som sentre av menneskelige relasjoner (Cooperrider et al., 2008).

## 2.5 Appreciative inquiry

Positiv psykologi kan deles inn i tre forskningsområder: (a) positive subjektive opplevelser tilknyttet fortid, nåtid og fremtid, (b) individuelle styrker og (c) positive institusjoner og organisasjoner (Hauger et al., 2008). Aksjonsforskningsmodellen Appreciative Inquiry (AI) bygger aktivt på elementer fra de tre forskningsområdene i positiv psykologi. Positiv psykologi regnes som det empiriske fundamentet for AI (Hauger et al., 2008). Som nevnt i oppgavens innledning benytter UngInvest sine ansatte seg av sentrale prinsipper fra AI, og da spesielt i bruk av utviklingsverktøyet anerkjennende elevsamtaler (UngInvest AIB, 2019), hvilket vil bli forklart ytterligere i neste delkapittel.

Appreciative Inquiry (AI) er en aksjonsforskningsmodell benyttet innen organisasjonsutvikling og endringsledelse. Modellen ble først introdusert av Cooperrider og Srivastva (1987). I likhet med sosialkonstruksjonisme betrakter AI organisasjoner som levende og menneskelige systemer (Cooperrider et al., 2008). *Appreciative* refererer til å verdsette og gjenkjenne det beste i menneskene eller verdenen rundt oss, bekrefte tidligere og nåværende styrker og suksesser, og å identifisere hva som gir liv til levende systemer. *Inquiry* referer til å utforske og oppdage, spørre spørsmål og å være åpen for å se nye potensialer og muligheter (Cooperrider et al., 2008). AI ønsker å lete etter det som fungerer best hos mennesket, i organisasjonen og i systemet rundt dem. Det dreier seg om å identifisere hva som gir liv til systemet og når det er på sitt mest effektive, slik at deltakerne i AI-prosessen kan bli inspirert til å gjenskape omgivelsene som tillot blomstringen i flest mulig situasjoner i fremtiden (Hammond, 2013).

I motsetning til tradisjonelle former for organisasjonsutviklingsverktøy, forsøker ikke AI å rette opp individers, grupper eller organisasjoners feil og mangler, men ønsker i stedet å skape endring ved å stille positive spørsmål. AI har primært til hensikt å endre hvordan mennesker tenker, ikke deres atferd (Bushe & Kassam, 2005). Til grunn for AI ligger antakelsen om at et hvert system har noe som fungerer bra, og disse styrkene blir dermed utgangspunktet for å skape positiv endring (Cooperrider et al., 2008). Å gjøre mer av det som fungerer er selve drivkraften i AI, i motsetning til å gjøre mindre av det en ikke er flink på og som ikke fungerer (Hammond, 2013). En slik *positiv kjerne* identifiseres ved å utforske menneskers styrker, ressurser, positive erfaringer, potensialer, verdier og visjoner for fremtiden (Cooperrider et al., 2008).

### 2.5.1 Prinsipper som ligger til grunn for Appreciative Inquiry

Cooperrider et al. (2008) beskriver de fem følgende prinsippene som et fundament for praktisk anvendelse av AI:

1. I *det konstruksjonistiske prinsipp* foreligger det et antakelse om at vår forståelse av verden påvirker våre handlinger (Cooperrider et al., 2008). Det oppmerksomheten rettes mot, er det som får makt (Hammond, 2013). Ved å endre det habituelle språket og diskursen som benyttes kan ens forståelse av

systemet forandres til en mer konstruktiv forståelse som legger til rette for endring og ønsket utvikling (Hauger et al., 2008).

2. *Det simultane prinsipp* forutsetter at undersøkelse og intervensjon er to sider av samme sak ved at spørsmålene som stilles regnes som *frø* som implisitt igangsetter endring og utvikling i det de stilles (Cooperrider et al., 2008). Frøene er det som menneskene tenker på og snakker om, og det som inspirerer til samtaler og visjoner om fremtiden.
3. I *det antesipatoriske prinsipp* ligger det til grunn en ide om at bildet vi har om fremtiden og den tilhørende diskursen, styrer vår nåværende handlinger, beslutninger og prioriteringer (Cooperrider et al., 2008; Hammond, 2013).
4. Bakgrunnen for *det poetiske prinsipp* er at mennesker benytter fortellinger til å skape mening og forståelse om seg selv og sin verden. Hvilke fortellinger som blir fortalt, og på hvilken måte de fortelles på, har betydning for hva slags oppfattelse av en selv og verden som skapes (Hauger et al., 2008).
5. Til grunn for *det positive prinsipp* er at mennesker ønsker bekreftelse og er mottakelig for positive spørsmål som kan bidra til å bekrefte deres styrker (Cooperrider et al., 2008).

### 2.5.2 Prosessmodellen til AI og «anerkjennende elevsamtaler»

UngInvest benytter seg aktivt av anerkjennende elevsamtaler, hvilket er et styrkebasert samtaleverktøy som bygger på positiv psykologi og prosessmodellen til AI (Mæland & Hauger, 2008). Mæland og Hauger (2008, s. 21) forklarer anerkjennende elevsamtaler som «... *et læringsparadigme der man forsker på livgivende faktorer for livsmestring*». Samtalen benytter seg av anerkjennende spørsmål og forsøker å utforske hva elevene setter mest pris på med dem selv, miljøet de er en del av, deres beste erfaringer innen et gitt område og hvordan fremtiden i beste fall kan se ut. Sammen forsøker de eldre og yngre læringskollegene å finne ut hva som må gjøres for å bevege seg i retning av fremtidsdrømmen (Mæland & Hauger, 2008).

Prosessmodellen til AI består av fem deler og kalles 5D-modellen (Cooperrider et al., 2008):

- 1) *Define*: Den første fasen handler om å identifisere hva som skal være fokuset for resten av modellen og definere hvordan man vil gå frem for å finne ut hva en ønsker å styrke.
- 2) *Discovery*: Den andre fasen dreier seg om å utforske, oppdage og verdsette positive historier tilknyttet fokusområdet og de faktorene som var til stede da mennesket eller systemet fungerte på sitt beste.
- 3) *Dream*: I den tredje fasen skal deltakerne drømme og forestille seg hva som kan komme til å bli dersom de i større grad tar i bruk sine styrker og positive ressurser.
- 4) *Design*: I den fjerde fasen skal deltakerne identifisere endringer og tiltak som bidrar til at en beveger seg i retning av designet.
- 5) *Destiny*: I den siste fasen skal deltakerne forsøke å finne ut hva som kan gjøres videre i fremtiden for mestre lignende utfordringer og opprettholde positiv utvikling.

2.5.3 Andre verktøy UngInvest bruker basert på AI og positiv psykologi *Veikart* (Mæland & Hauger, 2008) er et planleggingsverktøy som benyttes for å lage en handlingsplan for elevenes karriere. Øverst på et stort ark er eleven sitt karrieremål

skrevet ned, og veikartet skal fortelle hvordan dette målet skal nås ved hjelp av delmål. Delmålene er konkrete og datert og skal kunne visualiseres. Det skal være en overkommelig mengde delmål som forteller eleven hvilke små steg de skal ta for å gå i retning av målet sitt. *Styrkekort* (Mæland & Hauger, 2008) er ment å hjelpe elevene å identifisere og sette ord på egne styrker. Det er 24 ulike fysiske kort som hver representerer én spesifikk styrke. Styrkekortene brukes ved at en elev forteller en historie om noe han gjorde som han likte og de andre læringskollegaene skal dele ut tre styrkekort til eleven på bakgrunn av hvilke styrker som kom til uttrykk gjennom historien og begrunne valget sitt. Eleven som mottok styrkekortene velger da det kortet som han kjenner seg mest igjen i og forklarer hvorfor. Videre drøfter læringskollegaene hvordan eleven i enda større grad kan ta i bruk disse styrkene videre (Mæland & Hauger, 2008).

#### 2.5.4 Tidligere forskning om bruk av Appreciative Inquiry hos utsatt ungdom

San Martin og Calabrese (2011) utførte en kvalitativ studie om hvordan utsatt ungdom i en alternativ videregående skole mener de selv best lærer. Forskerne benyttet de to første stegene i en AI-prosess – define og discovery – til å undersøke åtte elevers egne opplevelser omkring læring. Studien viste at elevene selv mente de lærer best når (a) undervisningen er interaktiv og elevene selv er aktive deltakere, (b) fellesskapet er preget av samarbeid og respekt, (c) læringen er gøy og elevene føler seg engasjert, og (d) når alle elevene og lærerne føles som én familie hvor man kan støtte seg på hverandre og arbeider for fellesskapets gode.

### 2.6 Mestringstro

UngInvest er opptatt av å lete etter elevenes styrker og ressurser i deres mestringserfaringer. Styrkebaserte tilnærminger til rådgivning vektlegger stort fokus på å hjelpe klienten til å fortelle sin historie i et nytt perspektiv rettet mot klientens mestringserfaringer (Smith, 2016). I Appreciative Inquiry er klientens tidligere mestringserfaringer av stor interesse ettersom de informerer om klientens styrker og ressurser (Cooperrider et al., 2008). Ifølge Pulla (2012) er mestring selve kjernen i styrkebaserte endringsprosesser, og mennesker lærer og viser mest utholdenhet i krevende livssituasjonen når en bruker sine styrker. Tidligere mestringserfaringer vil ha stor innvirkning på om individet har tro – altså mestringstro – på at det klarer å utføre en lignende handling suksessfullt i fremtiden (Bandura, 1977). Begrepet mestringstro ble innført av Albert Bandura (1977) og handler om at et individs grad av mestringstro vil påvirke sjansen til hvilken grad handlingen fører til et suksessfullt resultat. Mestringstro vil påvirke individers valg av aktiviteter og situasjoner, og hvor mye innsats de vil utøve i møte med krevende situasjoner (Bandura, 1977). Dersom en gir opp den krevende aktiviteten eller situasjonen for tidlig, vil det svekke mestringstroen og resultere i større frykt for handlingen. På den andre siden, individer som opplever å mestre krevende aktiviteter og situasjoner, og som erfarer at handlingen var mindre skremmende enn antatt, vil øke sin opplevde mestringstro (Bandura, 1977). Ifølge Bandura (1977) vil et individ som har mestret et nivå av utfordringer ønske utvikling og derfor forsøke å gjennomføre mer krevende handlinger.

I UngInvest legges det til rette for at deltakerne kan oppleve mestring og tro på seg selv i hverdagen (UngInvest AIB, 2019). Ved bruk av prinsipper fra Appreciative Inquiry forsøker de ansatte å skape en positiv utvikling hos deltakerne ved å fokusere på deres fremtid og hvilke steg de kan ta for å bevege seg i retning av sin fremtidsdrøm. Flere av

deltakerne hos UngInvest har opplevd utfordringer i livet som har bidratt til at skole og utdanning blir ekstra krevende. Å hjelpe elevene til å mestre skolehverdagen bidrar til mer selvtillit og et mer offensivt tankesett (UngInvest AIB, 2019).

### 2.6.1 Fire kilder til mestringstro

Ifølge Bandura (1977) er det fire faktorer som vil påvirke et individs grad av mestringstro. Disse er tidligere erfaringer, vikarierende læring, verbal oppmuntring og emosjonell regulering. Bandura (1977) regnet et individs *tidligere mestringserfaringer* som å være den viktigste faktoren til opplevd grad av mestringstro. Positive mestringserfaringer øker troen på individets evner til å mestre en spesifikk utfordring, mens nederlag reduserer troen (Bandura, 1977). I UngInvest er det stort fokus på hjelpe elevene til å bruke sine styrker for å oppleve mestring og fortelle sine suksesshistorier i et nytt og mer positivt perspektiv. For det andre vil mestringsforventninger påvirkes *vikarierende læring*, hvilket er observasjon av andre som har gjennomført krevende aktiviteter uten uheldige konsekvenser. UngInvest fremmer et inkluderende fellesskap og en relasjonell tilnærming til læring hvor en kan lære av hverandres erfaringer (UngInvest AIB, 2019). Individuer som blir oppmuntret ved *verbal oppmuntring* til å tro på at de innehar evnene som trengs for å mestre en krevende handling eller situasjon, vil ha lettere for å yte større innsats (Bandura, 1977). I UngInvest legges det til rette for at deltakerne kan bety noe for hverandre i et inkluderende og støttende fellesskap som oppmuntrer dem til å bruke deres styrker i skolen og resten av hverdagen. *Emosjonell regulering* har betydning for mestringstro ved at følelser som angst og stress i møte med utfordrende situasjoner vanligvis svekker prestasjoner hvis det forekommer i høy nok grad. Et individs emosjonelle tilstander kan også reguleres ved emosjonell støtte av andre mennesker. UngInvest forsøker å legge til rette for at elevene og lærerne bygger tillitsfulle og trygge relasjoner som ungdommene kan støtte seg på. Å aktivt unngå stressende aktiviteter vil svekke ens evne til å mestre lignende krevende utfordringer (Bandura, 1977).

### 2.6.2 Kritikk av Banduras teori om mestringstro

Banduras teori om mestringstro har blitt kritisert for å undervurdere effekten ytre omstendigheter og kontekst har på individets atferd (Biglan, 1987). Ifølge Tryon (1981) tar teorien for lite hensyn til de sosiale kravene eller forventningene som eksisterer rundt mennesket. Tryon (1981) presiserer at i menneskers virkelige liv vil et nærvær eller fravær av andres forventninger ha større påvirkning på ens atferd enn hva Bandura tok høyde for i sine studier.

### 2.6.3 Tidligere forskning på mestringstro ved karrierevalg

Garcia et al. (2015) undersøkte i sin studie hvilke effekter kontekstuell støtte (familie og lærere) og mestringstro ved karrierevalg, hadde på karriereoptimisme hos filippinske studenter. Støtte fra familie og lærere bidro til å skape mestringstro innen karrierevalg, hvilket deretter resulterte i karriereoptimisme. Sammenhengen forklares ved at studentene visste at de kunne stole på å motta veiledning og emosjonell støtte i krevende situasjoner. Karriereoptimisme viste seg å bidra positivt til karriereambisjoner, karriereutforskning og evne til å takle usikkerhet.

## 2.7 Narrativ tilnærming til karriererådgivning

Deltakerne i UngInvest blir oppfordret til å identifisere og kartlegge styrkene sine ut ifra deres tidligere erfaringer og hvordan de ønsker å bruke styrkene videre for å oppnå sine

drømmer. En slik kartlegging kan ifølge Cochran (1997) bidra til å skape en rød tråd i menneskers narrativ om seg selv. Narrativ tilnærming til karriererådgivning vektlegger stort fokus på hvordan individer kan skape en opplevelse av meningsfullhet som kan brukes til å videre stake ut kursen for ens liv og karriere (Cochran, 1997). Ved å skape en fortelling om sitt eget liv mener Cochran (1997) at mennesket selv kan oppleve personlig kontinuitet og oppfattelse av egen identitet. Når man ser de kausale enkelthendelsene i sin egen historie som sammen utgjør én sammenhengende fortelling, kan en enklere stake ut kursen for hvor fortellingen skal ta vei. De kausale hendelsene utgjør narrativet ved skape et kronologisk mønster av forklaringer av hendelser og deres sammenheng. Kontinuiteten i historien skaper en opplevelse av mening fordi det viser hvordan man har utviklet seg og hvordan ens erfaringer har hatt innvirkning på hensikten en forsøker å oppnå (Cochran, 1997).

Ifølge Cochran (1997) vil menneskers forestillinger om fremtiden som regel være preget av en «agent»- eller «pasient»-mentalitet. En agent kjennetegnes ved å aktivt ta ansvar for sitt eget liv og *få* ting til å skje, mens en pasient kjennetegnes ved at ting skjer *med* han og han er et offer for livets hendelser. Agenten forsøker å overkomme hinder for å oppfylle en hensikt, mens pasienten blir overvunnet av eksterne krefter eller hendelser (Cochran, 1997). Karriererådgivning har ifølge Cochran (1997) til hensikt i å kartlegge signifikante hendelser i fortiden og forsterke individets opplevelse og oppfattelse av seg selv som agent. På den måten kan personen ta avgjørelser, bruke sine ferdigheter og kunnskap, utvikle planer og mål, og observere og justere sin innsats for å bevege seg i retning av målet en har satt seg (Cochran, 1997).



## 3 Metode

Studien min undersøker hvordan veiledere hos UngInvest opplever å jobbe med styrkebasert tilnærming og hvordan dette kan ha betydning for elevenes mestringstro. Ettersom studien spesifikt ønsker å utforske deltakernes subjektive opplevelser og erfaringer, anses Q-metode som den mest hensiktsmessige forskningsmetoden å benytte. Q-metode vil i denne hensikt forhåpentligvis være et verdifullt verktøy for at UngInvest kan få et innblikk hvordan det oppleves for deres ansatte å jobbe med styrkebasert tilnærming.

### 3.1 Q-metode

Q-metode ble først introdusert av William Stephenson i 1935 og metodens hensikt er å utforske individers subjektivitet (Brown, 1980). Formålet med å gjennomføre en Q-metodisk studie er å kunne utforske menneskers synspunkter som de oppfatter verden ifra (McKeown & Thomas, 2013). Dette kapittelet vil gjøre rede for hovedaspektene ved en Q-metodisk studie og forskningsprosessen i min egen studie.

### 3.2 Operant subjektivitet

Q-metode beskrives av Stephenson som det objektive studiet av menneskelig subjektivitet (Watts, 2011). Metoden gjør det mulig for individer å observere og måle sin egen subjektivitet (Stephenson, 1986). I Q-metode uttrykkes deltakernes subjektivitet operant ved at deltakerne sorterer utsagn. Dette er ikke introspeksjon, men en operant atferd som eksperimentelt blir fanget opp ved Q-metoden. Deltakernes subjektivitet blir dermed gjort operant ved at den er observerbar og målbar (Watts, 2011). Stephenson mente at menneskers synspunkter ikke forklares best som mentale egenskaper eller kvaliteter, men heller som observerbar, empirisk, relasjonell og meningsfull atferd som påvirker menneskets umiddelbare omgivelser (Watts, 2011). I Q-metode er sorteringen *de umiddelbare omgivelsene* og den ferdige sorteringen av utsagn modellerer personens subjektivitet og synspunkter angående det gitte fenomenet (Watts & Stenner, 2012). Q-metode er ifølge Stephenson en objektiv vitenskap, men som opererer fra perspektivet til første-personen, altså deltakeren som sorterer, og ikke tredje-personen som en utenforstående forsker (Watts, 2011).

En persons subjektivitet er ikke et trekk eller en variabel, men er synonymt med en persons synspunkt angående et gitt fenomen (Watts, 2011). Personens subjektivitet er hans nåværende utkikkspunkt fra hvor han observerer det gitte fenomenet ifra (Brown, 1980). Subjektivitet er derfor ikke noe som eksisterer isolert på innsiden av et individ, men det eksisterer i relasjonen til et objekt (Watts, 2011). I Q-metodens faktoranalyse blir deltakernes ulike utkikkspunkter fremhevet og den viser hvilke synspunkter som eksisterer om det gitte temaet.

### 3.3 Abduktiv tilnærming

Q-metode bygger på abduksjonsprinsippet, hvilket betyr at metoden ikke forsøker å teste eller verifisere hypoteser eller teorier, men har til hensikt å utforske og skape forklaringer og ny innsikt (Watts & Stenner, 2012). Abduksjon er en form for logisk resonnering og ble først introdusert av Charles S. Peirce (1839-1914). Pierce mente at

abduksjon vil si å studere fakta for å så skape en teori som forklarer observasjonene (Watts & Stenner, 2012). Stephenson så på faktoranalysen i Q-metoden som en metodisk utvidelse av Peirce sin abduksjonsteori. Abduksjon starter med en oppdagelse av overraskende empirisk fakta, hvilket i Q-metoden er de ulike faktorsynene som fremtrer (Watts & Stenner, 2012). Abduksjon skiller seg fra induksjon ved at induksjon forsøker å generalisere en beskrivelse av det observerte fenomenet. Abduksjon er ikke opptatt av generalisering til en bredere populasjon, men ønsker å forklare hvorfor fenomenet fremstilles på måten det gjør (Thomas, 2010). I Q-metode har forskeren en abduktiv rolle ved at han skal forsøke å sette seg inn i sinnet til dem som har sortert og erfart fenomenet som blir undersøkt fra deres syns- og utkikkspunkter (Wolf, 2010). Ved å studere de fremtredende faktorene fra faktoranalysen observerer forskeren en syntese av meninger og kan videre forsøke å forklare meningsinnholdet i faktoren. For å ha en abduktiv tilnærming til det som utforskes må forskeren legge til side sine forforståelser og antakelser, slik at ny forståelse og innsikt om fenomenet kan oppstå (Reichertz, 2009).

### 3.4 Forskningsprosessen

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for min egen forskningsprosess. Jeg vil stegvis vise hvordan jeg har gått frem for å utarbeide studiens metodiske bidrag og introdusere leseren for de sentrale stegene i Q-metodisk forskning.

#### 3.4.1 Identifisering av kommunikasjonsuniverset

I en Q-metodologisk studie er identifisering av kommunikasjonsuniverset det første steget i forskningsprosessen. «Kommunikasjonsunivers» referer til omfanget av kommunikasjon som eksisterer om et tema. Kommunikasjonen består av uttalelser som ytrer individers meninger, holdninger, tanker, følelser, ønsker og fantasier om temaet (McKeown & Thomas, 2013). Identifisering av kommunikasjonsuniverset dreier seg om å kartlegge synspunktene som eksisterer om det gitte temaet (Ellingsen et al., 2010). Subjektive ytringer er forankret i selv-refererende uttalelser, hvilket betyr at ytringene representerer ens synspunkter om temaet sett fra ens eget ståsted (McKeown & Thomas, 2013). Slike uttalelser er gjerne hverdagslige, spontane og uforutsigbare (McKeown & Thomas, 2013; Stephenson, 1986). I Q-metode er forskeren ikke ute etter individers objektive, faktabaserte uttalelser, men heller deres personlige meninger og opplevelser (Watts & Stenner, 2012). I motsetning til ren fakta vil subjektive ytringer formidle noe om kvalitetene som eksisterer i ytringen, slik som følelsene og opplevelsen bak ytringene (Allgood, 1999).

For et hvert tema og enhver situasjon og kontekst eksisterer det et univers av uttalelser som representerer de involverte menneskene sin subjektivitet (Stephenson, 1986). Denne kommunikasjonen ser i utgangspunktet ofte ut som noe ustrukturert, kaotisk og komplekst, men har likevel en skjematisk struktur som kan identifiseres og kartlegges (Stephenson, 1986; Watts & Stenner, 2012). Ettersom det kun er individet selv som kan gjøre sin subjektivitet observerbar og objektiv (Stephenson, 1986), er det en forutsetning at personen kan dele kunnskapen med andre gjennom formidlingsevne (Watts & Stenner, 2012). Formidling skjer som oftest ved bruk av språket eller ved andre sensoriske måter, enten om det er ytret kun til en selv eller til andre (McKeown & Thomas, 2013). Ifølge Stephenson er det mest hensiktsmessig å representere uttalelsene gjennom verbal kommunikasjon, men det kan også gjøres gjennom bilder og andre objekter (Watts & Stenner, 2012).

Kommunikasjonsuniverset er grunnlaget for utvikling av utsagn, og dersom kommunikasjonsuniverset ikke er representativt for temaet som utforskes, vil heller ikke utsagnene være representative for deltakernes subjektivitet (McKeown & Thomas, 2013). Det er nødvendig at kommunikasjonsuniverset utforskes i et bredt perspektiv for å fange opp flest mulig ulike meninger om det gitte temaet. Kommunikasjonsuniverset i min studie er identifisert fra både et teoretisk og naturalistisk ståsted. Min prosess med å identifisere kommunikasjonsuniverset startet med at jeg leste litteratur som omhandlet styrkebasert tilnærming til rådgivning og ledelse, positiv psykologi, mestringstro og narrativ tilnærming til karriereveiledning. Dette gjorde jeg for å en oversikt over hvordan de ulike temaene var knyttet sammen på et teoretisk nivå. Videre leste jeg en del litteratur og så informasjonsfilmer om UngInvest. Her fikk jeg større innblikk i hvordan de ansatte arbeidet og i deres grunnleggende tanker om styrkebasert tilnærming i virksomheten. Jeg hadde også en videosamtale med tre av lederne hos UngInvest hvor jeg fikk større innsikt i hva som tilsynelatende var viktig for dem ut ifra hva de snakket mest om. Jeg vil senere i denne delen av oppgaven beskrive hvordan jeg gikk frem for å utvikle utsagn.

### 3.4.2 Design

I studien min benyttet jeg Fishers (1960) balanserte blokkdesign i utformingen av utsagn. Designet benyttes for å sikre at utsagnene representerer både bredden og dybden av kommunikasjonsuniverset. Dybdebegrepet dreier seg om at utsagnene inneholder ulike nyanser av samme mening (Brown, 1980). Kommunikasjonsuniverset systematiseres inn i ulike effekter og nivåer for å skape heterogenitet blant utsagnene. Designet sørger for en lik fordeling mellom positive og negative formulerte utsagn slik at det er enklere for den som sorterer å plassere et omtrentlig likt antall utsagn på hver sin side av sorteringsmatrisen. Utsagnene som står i motsetning til hverandre er ikke ment å være direkte motpoler, men å tilføre ulike nyanser eller stimuli av temaet som kombinasjonen representerer (Brown et al., 2008). Fishers balanserte blokkdesign kan benyttes enten ved en deduktiv eller induktiv tilnærming. Ved en deduktiv tilnærming utformes effektene og nivåene ut ifra eksisterende teori, og ved en induktiv tilnærming blir utsagnene utformet ut ifra innsamlet materialet (McKeown & Thomas, 2013). Designet skal fungere som en hjelp til å balansere Q-utvalget, og er ikke ment for å låse eller begrense Q-utvalget. I lys av abduksjonsprinsippet ønsker ikke forskeren å bekrefte eller bevise de teoretiske eller logiske sammenhengene som designet bygger på, men heller å operasjonalisere deltakernes subjektivitet på best mulig måte ved at de sorterer utsagnene (McKeown & Thomas, 2013).

Tabell 1 illustrerer mitt design. Etersom studien ønsker å utforske veilederne i UngInvest sine opplevelser om styrkebasert arbeid og hvilken betydning det kan ha for elevenes mestringstro, var det naturlig at *mestringstro* og veilederens *fokus* ble egne effekter. Nivåene innen *mestringstro* er *vikarierende læring*, *positive erfaringer*, *verbal oppmuntring* og *emosjonell støtte*. Ifølge Bandura (1977) er det disse fire faktorene som har påvirkning på grad av opplevd mestringstro. Nivåene innen *fokus* er *styrker*, *visjon* og *mening (koherens)*. Ut ifra studiens problemstilling virket det naturlig å inkludere *styrker* og *visjon* som nivåer, og i tillegg valgte jeg å inkludere *mening (koherens)* for å rette fokus på informantenes opplevelse av meningsfullhet. Designet mitt er basert på både deduktiv og induktiv innflytelse. Til sammen utgjør de forskjellige effektene og nivåene 12 ulike kombinasjoner. I hver kombinasjon har jeg valgt å ha tre utsagn, hvilket til sammen utgjør 36 utsagn som deltakerne skal sortere (se vedlegg 4).

**Tabell 1. Design**

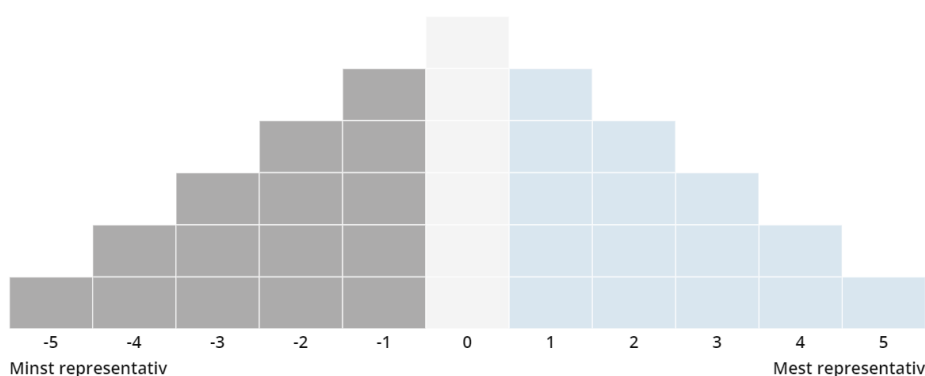
Effekt	Nivå				Celler
Mestringstro	Vikarierende læring	Positive erfaringer	Verbal oppmuntring	Emosjonell støtte	4
Fokus	Styrker	Visjon	Mening (koherens)		3
<b>Sum</b>	4x3				12

### 3.4.3 Utarbeidelse av utsagn

Studiens utsagn ble utarbeidet ved at jeg først forsøkte å skaffe meg god oversikt over hvilke temaer som var relevant for studiens problemstillingen. Ut ifra samtale med lederne på UngInvest og ved å undersøke deres hjemmeside, var det nokså tydelig hvilket teoretisk utgangspunkt de hadde i styrkebasert tilnærming. For å få inspirasjon om temaene som ikke direkte omhandler styrkebasert tilnærming, slik som mestringstro og meningsfullhet, leste jeg relevant faglitteratur. Studiens naturalistiske utsagn ble utarbeidet med utgangspunkt i en samtale på omtrent 60 minutt med tre av lederne i UngInvest, og ut ifra informasjonsfilmer om UngInvest fra deres hjemmesider og en podkast med lederen av UngInvest. Jeg fikk på denne måten høre direkte fra lærerne hvordan de snakket om og erfarte jobben sin. I prosessen med å redusere antall utsagn forsøkte jeg å hele tiden være bevisst på å prøve å bevare bredden og dybden i utsagnene.

### 3.4.4 Instruksjonsbetingelse og sorteringsmatrise

I Q-metode blir deltakerne bedt om å sortere med utgangspunkt i et felles spesifikt fokus som defineres av en *instruksjonsbetingelse* (Kvalsund, 1998). I min studie var instruksjonsbetingelsen «Sorter utsagnene ut ifra hvordan du opplever å jobbe med ungdommene hos UngInvest». Deltakerne skulle sortere utsagn på en sorteringsmatrise som strekker seg fra -5 til +5, hvor ytterkantene representerer høy psykologisk signifikans, mens mot midten av matrisen representerer lavere nivå av psykologisk signifikans (se Figur 1). Psykologisk signifikans betyr i hvilken grad noe oppleves viktig for et individ (McKeown & Thomas, 2013). Det at deltakerne plasserer noen utsagn på ytterkanten av matrisen og andre inn mot midten, trenger ikke nødvendigvis å bety at utsagnene i midten er mindre betydningsfulle enn de andre. Hva som kommer i fokus hos den som sorterer er betinget av instruksjonsbetingelsen, og det er sannsynlig at sorteringen ville sett annerledes ut ved en annen instruksjonsbetingelse.

**Figur 1. Sorteringsmatrise**

### 3.4.5 Pilotsortering

Studiens pilottest ble gjennomført av tre personer. To av dem jobber i UngInvest, mens den siste personen er en student som også skriver masteroppgave om styrkebasert tilnærming. Jeg stilte dem både spørsmål om utsagnene og om hvordan de opplevde å gjennomføre undersøkelsen via Q Method Software, samt om instruksjonsbetingelsen var forståelig. Den ene deltakeren fortalte at utsagnene var dekkende for hans synspunkter. Den andre deltakeren foreslo å inkludere utsagn om styrkebasert arbeid i samarbeid med andre instanser innen psykisk helse, noe jeg valgte å ikke gjøre ettersom jeg ikke ser det tilstrekkelig relevant for mitt forskningsområde. Den siste deltakeren meldte at utsagnene var balanserte, men gav meg tips om at jeg burde forklare hvordan personen som sorterer i Q Method Software kan se alle utsagnene fra grovsorteringen samtidig i hovedsorteringen, og ikke bare et og et. Jeg gjennomførte også noen egne pilottester og korrigerer noen få formuleringer for å gjøre utsagnene mer forståelige og entydige.

### 3.4.6 Innsamling av data

I Q-metode gjøres datainnsamling ved at studiens deltakere sorterer utsagn i en sorteringsmatrise. Deltakerne i studien min består utelukkende av ansatte i UngInvest. Masteroppgavens biveileder, Ottar Ness, tipset meg om at UngInvest var interessert i å ha masterstudenter til å forske på deres arbeid og organisasjon. Jeg kontaktet tre ledere i UngInvest og gjennom en videosamtale med samtlige gav jeg dem informasjon om prosjektet og invitasjon til å delta. Lederne i UngInvest sendte meg siden epostadresser til ansatte som hadde sagt seg villige til å delta i undersøkelsen. Q-sorteringene ble gjennomført ved at jeg sendte epost med link til undersøkelsen med deltakerkode til Q Method Software til hver individuelle deltaker (se vedlegg 7). «Informasjonsskriv til deltakere» var også lagt ved (se vedlegg 6), og jeg ba dem lese gjennom det før de startet sorteringen for å innhente samtykke. I instruksjonsbetingelsen (se vedlegg 8) ble det flere ganger understreket at deltakeren skal sortere ut ifra sin egen personlige opplevelse med hvordan det er å jobbe med ungdom hos UngInvest og at det er ingen rette eller gale svar.

#### 3.4.6.1 Tilbakemeldinger fra deltakerne om sorteringen

I etterkant av sorteringen fikk deltakerne valget om å være med i en kort spørreundersøkelse om hvordan de synes det var å sortere (se vedlegg 9 og 10). Flere deltakere nevnte at det var vanskelig å sortere fordi det var flere utsagn som opplevdes representative, men som det ikke var plass til i matrisen. Noen deltakere spesifiserte ved at det burde være mer plass til de positive utsagnene. I spørsmål om hva slags type opplevelser som ikke kom godt nok frem i utsagnene nevnte noen deltakere at de savnet utsagn om styrkebasert tilnærming i utvikling hele virksomheten og utsagn om pågangsmot hos veilederne. Noen deltakere nevnte at sorteringen var interessant og lærerik ettersom de ble mer bevisst på sine egne synspunkter om det å jobbe styrkebasert. Denne tilbakemelding bekrefter at et av Q-metodens potensial er å bidra til nye oppdagelser hos den som sorterer (Svennungsen, 2011).

### 3.4.7 Faktoranalyse

Etter at Q-sorteringene er samlet inn, er det neste steget i en Q-metodologisk forskningsprosess å gjennomføre faktoranalysen. En faktoranalyse i Q-metode korrelerer ikke variabler slik som i andre statistiske metoder, men korrelerer studiens deltakere (McKeown & Thomas, 2013). McKeown og Thomas (2013) presiserer at det mer nøyaktig er deltakerne som grupperer seg selv ved å gjennomføre sorteringen. I en Q-studie begynner den statistiske analysen med å korrelere Q-sorteringene, hvilket etterfølges

med en faktoranalyse av korrelasjonsmatrisen, og til slutt faktorrotasjon (Brown et al., 2008). Faktoranalysen viser deltakernes subjektivitet ved at den sammenlikner deltakernes skårer i fordelingsmønsteret ut ifra hva som oppleves som viktig for deltakerne (Kvalsund & Allgood, 2010). Grupperingene som fremtrer utgjør da *faktorene*, hvilket er et gjennomsnitt av de korrelerte Q-sorteringene som illustreres som en konfigurasjon av utsagn i sorteringsmatrisen.

I Q-metode måler *eigenvalue* (EV) i hvilken grad faktorene er statistisk signifikant, hvilket indikerer om representasjonene av faktorsynet er relevant. En EV over 1.0 regnes av McKeown og Thomas (2013) som signifikante. Likevel poengterer McKeown og Thomas (2013) at forskeren må være varsom med bruk av slike statistiske kriterier. Det er mulig at en faktor med EV over 1.0 fremtrer, men hvor deltakerne likevel ikke lader signifikant på faktoren. På den andre siden kan faktorer med EV under 1.0 også ha nytteverdi, noe som kan skje ved at flere deltakere lader sterkt på en faktor som ikke er signifikant. Slike faktorer kan også gi interessante innsikter om deltakernes synspunkter.

Jeg benyttet Q Method Software til å analysere mine data. Ved å gjennomføre en «varimax rotation» av faktorene undersøkte jeg hvilken av 2-, 3- og 4- faktorløsninger som vil være mest hensiktsmessig å benytte for videre analyse. Varimax rotation leter etter løsningen med tydeligste faktorer (Brown, 1980). Videre gjennomførte jeg en «principal component factor analysis» som viste at faktor 1 og 2 hadde EV på over 1.00, mens faktor 3 hadde EV på 0.95. Deltakerne som ladet på faktor 3 ladet svært høyt og samtidig lavt på de andre faktorene, hvilket gjorde at jeg valgte å inkludere denne faktoren videre til fortolkningen. Av studiens 19 deltakere var det 16 deltakere som ladet signifikant ved  $p < 0.01$ . Av disse 16 deltakerne ladet 4 av dem på to faktorer med en differansen på mindre enn 0.10. Jeg besluttet å fjerne disse 4 deltakerne fra analysen slik at faktorsynene skulle være mest mulig enstydige. De 12 gjenværende deltakerne forklarer 70.93% av den samlede variansen, mens den resterende variansen kan antakeligvis forklares i en viss grad med de 7 deltakerne som ikke ble inkludert i analysen.

Tabell 2 viser hvordan studiens faktorer korrelerer. Korrelasjonen mellom F1 og F2 (38%) og mellom F2 og F3 (25%) regnes som lave, mens korrelasjonen mellom F1 og F3 (71%) regnes som høy. Lave korrelasjoner mellom faktorene indikerer at faktorene er reelle og at de skiller seg betydelig fra hverandre (Watts & Stenner, 2012).

**Tabell 2. Korrelasjon mellom faktorsynene**

	F1	F2	F3
F1	1.00	0.38	0.71
F2	0.38	1.00	0.25
F3	0.71	0.25	1.00

### 3.4.8 Faktorfortolkning

Etter at faktoranalysen er gjennomført, er det neste steget å tolke de fremtredende faktorene. Stephenson (1986) forteller at tolkningen av faktorene er ment å føre til forståelse, ikke forklaringer. Dette henger sammen med abduksjonsprinsippet hvor forskeren ønsker å oppdage i stedet for å bekrefte eller avkrefte sine antakelser eller hypoteser (Watts & Stenner, 2012). Det er i faktorfortolkningen at den abduktive tilnærmingen gjør seg gyldig (McKeown & Thomas, 2013). Forskeren må være åpen for det faktorene kan fortelle og samtidig forholde seg til at tolkningen må ta utgangspunkt i faktoranalysen som er basert på objektive matematiske beregninger. I utførelsen av

fortolkningen må det etterstrebtes en holistisk tilnærming til forståelse av faktorsynene for å finne de ulike meningene som ligger i utsagn sett fra forskjellige perspektiver (Sæbjørnsen et al., 2016). Forskeren er interessert i det helhetlige bildet som tegner seg når utsagnene ses i sammenheng slik at en kan finne et meningsmønster for faktoren. Faktorfortolkningen i min studie vil bli redegjort for i kapittel 4.

### 3.4.9 Postintervju

I etterkant av faktorfortolkningen gjennomførte jeg postintervju med én deltaker fra hvert faktorsyn. Det var frivillig å delta i postintervju og deltakerne som hadde sagt seg villig til dette hadde oppgitt sitt telefonnummer i spørreskjemaet i etterkant av sorteringen. Postintervjuet ble gjennomført via en kort og uformell telefonsamtale med deltakerne som ladet høyest på faktorsynene. Ved faktorsyn 3 pratet jeg med deltakeren som ladet nest høyest ettersom deltakeren som ladet høyest ikke hadde oppgitt sitt telefonnummer. Postintervjuene gjorde i hovedsak at jeg fikk bekreftet mine fortolkninger, samtidig som intervjuene bidro med noen nye nyanser til tolkningen, spesielt ved faktorsyn 2.

## 3.5 Kvalitet og etikk i Q-metode

De neste avsnittene vil gjøre rede for sentrale aspekter ved kvaliteten på undersøkelsen. Relevante begreper i denne sammenhengen er validitet og reliabilitet. I Q-metode benyttes ikke disse begrepene på samme måte som i rene statistiske metoder, men gir likevel et godt utgangspunkt for å diskutere undersøkelsens kvalitet (Watts & Stenner, 2012). Begrepet generalisering vil ikke bli tatt for seg ettersom generalisering til en større populasjon ikke er Q-metodens hensikt (Brown, 1980). Det kan likevel sies at funnene i en Q-metodologisk studie skal være generaliserbare, altså representative, for kommunikasjonsuniverset om det gitte temaet, hvilket betyr at de fremtredende faktorene er eksisterende i kommunikasjonsuniverset.

### 3.5.1 Validitet og reliabilitet

I en Q-metodologisk undersøkelse referer validitetsbegrepet til hvilken grad deltakerne får uttrykt sin subjektivitet gjennom sorteringen (Sæbjørnsen et al., 2016). Det dreier seg med andre ord om undersøkelsens pålitelighet og om den undersøker det den er ment til å undersøke (Kvalsund, 1998), hvilket igjen har betydning for i hvilken grad studiens tolkninger og resultater er gyldige. Ettersom det er deltakerne selv som tillegger sin subjektive mening i utsagnene, har det ifølge Brown og Durning (2007) ikke noe for seg å måle validitet i en tradisjonell forstand hvor forskeren på forhånd har definert betydningen av det som måles. Det er ikke noe eksternt kriterium som kan validere en persons subjektivitet, kun personen selv (Brown & Durning, 2007). Målingens referansepunkt er deltakeren selv og hva som er viktig for ham (Kvalsund & Allgood, 2010). For at en Q-metodologisk undersøkelse skal være av tilstrekkelig validitet er det nødvendig at deltakerne sorterer ut ifra deres ekte og genuine opplevelser, ikke ut ifra hva de tenker er sosialt ønskelig eller akseptert (Brown, 1980). I min studie er det en del utsagn som på mange måter stemmer godt overens med hva slags holdninger som antakeligvis er sosialt akseptert hos en lærer, som for eksempel å ha en ikke-dømmende holdning overfor elevene. Det kan tenkes at det kan være utfordrende for en veileder å sortere på en måte som ikke reflekterer en slik holdning ettersom det kan være vanskelig å akseptere at man føler det slik. Instruksjonsbetingelsen er en viktig bidragsyter til god validitet i undersøkelsen ettersom den er ment til å sørge for at deltakerne har en konsekvent intensjon gjennom hele sorteringen (Svennungsen, 2011). I studiens

instruksjonsbetingelse presiserte jeg tydelig at deltakerne skal sortere ut ifra deres egen opplevelse, og ikke ut ifra hva de tenker de bør svare. Samtidig gjentok jeg at undersøkelsen er anonym og ingen får vite hva de har svart. Forhåpentligvis har dette bidratt til at deltakerne har sortert på en ærlig måte. Postintervjuet har antakeligvis bidratt til å i større grad sikre studiens validitet ettersom intervjuene i stor grad bekreftet at mine tolkninger stemte overens med deltakernes opplevelser.

Begrepet reliabilitet viser til i hvilken grad en studies resultater kan repliseres dersom den blir gjentatt ved et annet tidspunkt (Kvalsund, 1998). I Q-metode betyr høy reliabilitet at personen som utfører sorteringen vil produsere omtrent tilsvarende resultater ved senere anledning med samme Q-utvalg og instruksjonsbetingelse som tidligere (Watts & Stenner, 2012). På individnivå er reliabilitetskoeffisienten i en Q-studie estimert til å ligge på minst 0.80, hvilket betyr at det er 80% sjanse for samme resultat (Brown, 1980). Når flere deltakere lader på samme faktor øker faktorens reliabilitet ettersom desto flere personer som gjengir samme synspunkt, desto mer tillitt er det i plasseringen av utsagnene som utgjør faktoren (Brown, 1980). Faktorer med få ladninger er ikke mindre verdifulle for den aktuelle studien, men faktoren vil ha mindre sannsynlighet for å bli lik ved senere sorteringer.

### 3.5.2 Forskerrollen

I Q-metode er innlevelse og fortolkning en sentral del av forskningsprosessen. Metoden ønsker å utforske menneskers subjektive opplevelser, hvilket gjør at forskeren må bruke sin forestillingsevne til å sette seg inn i ulike synspunkter gjennom forskningsprosessen. For at studiens funn i størst mulig grad skal være gjort ut ifra deltakerne sine opplevelser, og ikke forskerens, burde forskeren i stor grad være bevisst på hvordan han som person og hans forforståelser har innvirkning på forskningen. I en kvalitativ metodologisk kontekst kan refleksivitet defineres som forskerens evne til å vise ærlighet ovenfor en selv og sitt publikum med hvordan han selv har påvirket forskningen (Tracy, 2010). Et vanlig eksempel er hva slags forforståelse forskeren har av temaet som undersøkes eller eventuelle fordommer mot typen deltakere som er inkludert i studien. Transparens referer til forskerens evne til å vise åpenhet og ærlighet omkring valgene som er tatt i forskningsprosessen, hvordan håndtering av utfordringer og dilemmaer foregikk, og evne til å ha et kritisk blikk på egen forskning (Tracy, 2010; Tønsberg, 2009). Prinsippet om transparens skal sørge for at det blir synliggjort hvordan forskningen ble som de ble. Prinsippene om refleksivitet og transparens er sentrale for å vise i hvilken grad forskeren hatt ivarettatt en abduktiv tilnærming til forskningen.

I løpet av forskningsprosessen har jeg etter beste evne forsøkt å etterleve prinsippene om refleksivitet og transparens. Mitt eget forhold til studiens tema er preget av at jeg gjennom mange år med skole har erfart hvordan mestringsstro og fravær av mestringsstro har påvirket mine prestasjoner og trivsel i skole og utdanning. Min egen forståelse av mestringsstro som konsept er at hva man tenker om ens fremtid og i hvilken grad man har tro på at man får noe til, har veldig stor innvirkning på en selv. Ifølge min oppfatning er styrker nært knyttet til verdier og meningsfullhet, men for andre er kanskje styrker mer relatert til talenter og gjøre noe en synes er gøy. I lys av disse forforståelsene er det derfor viktig for meg å være bevisst over at deltakerne i studien min ikke nødvendigvis tenker like stort om opplevelsen av mestringsstro som meg eller har samme forståelse av styrker. I faktorfortolkningen forsøkte jeg å minne meg på at mine opplevelser og erfaringer med å være en veileder er begrenset og ulike i forhold til erfaringene til veilederne i UngInvest. Jeg forsøkte å legge bort hvordan jeg tenker det er å være veileder og mine egne forforståelser om mestringsstro og styrker, men heller være åpen



for å oppdage og utforske *deltakernes* opplevelser i tråd med abduksjonsprinsippet. I faktorfortolkningen ble det desto vanskeligere jo lengre jeg kom i tolkningsprosessen å være åpen for hva faktorene ønsket å fortelle. Det var utfordrende å bryte med førsteinntrykket jeg hadde fått av faktoren og jeg gikk derfor svært ofte tilbake til faktorsynet når jeg arbeidet med fortolkningen. Det var et nokså stort tidsrom mellom da jeg utviklet utsagn og gjorde faktorfortolkningen, noe jeg tror var positivt ettersom det var nokså lett å løsrive meg fra designet. Jeg tenkte heldigvis nærmest ingenting på effektene og nivåene i designet når jeg gjorde fortolkningen.

### 3.5.3 Etske betraktninger

Forskere er pliktig til å følge strenge retningslinjer for fremme god og ansvarlig forskning (NESH, 2018). Frivillig deltakelse er et viktig prinsipp innen forskning. I NESH (2018) sine retningslinjer står det «*At samtykker er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet*». I min studie mener jeg å ha etterlevd dette prinsippet ved å presisere i informasjonsskrivet til informantene (se vedlegg 6) at det er fullt mulig å trekke seg når som helst fra studien. NESH (2018) forklarer at ytre press eksempelvis kan være fra autoritetspersoner som forskeren har vært i kontakt med. Da jeg først kontaktet UngInvest snakket jeg med lederne som igjen inviterte de ansatte med på undersøkelsen. Lederne presiserte til de ansatte at det var frivillig å delta, men det kan være verdt å spørre seg i hvilken grad de ansatte selv opplevde invitasjonen som frivillig ettersom det var deres egen leder som spurte dem. Jeg har fått flere tilbakemeldinger fra ulike informanter som har fortalt at de synes at studien min er et spennende og nyttig prosjekt. Slike tilbakemeldinger bidrar til min antakelse om at deltakerne ikke har følt på et sterkt ytre press om å delta, men har gjort det ut ifra deres egen vilje og motivasjon.

Fri forskning er et begrep som dreier seg om at det ikke skal «... *legges føringer på hvilke resultater forskningen skal lede til*» (NESH, 2018). I forskningsprosjekter hvor det samarbeides med en spesifikk organisasjon slik som i mitt tilfelle, kan tenkes at institusjonen er interessert i hva slags resultater som fremkommer i studien, eller hvordan de bør tolkes eller forstås. Jeg har ikke opplevd noe form for press eller styring fra UngInvest om hvordan studiens resultater bør tolkes eller forstås. Studiens problemstilling har jeg valgt helt selv og lederne i UngInvest viste meg kun positivitet og engasjement når jeg fortalte dem at jeg ønsket å bruke dem som kontekst for studien. Jeg har også selv etter beste evne forsøkt å være ærlig i tolkningen av studiens resultater, og jeg har ikke hatt noen intensjon om å fremstille UngInvest i verken et positivt eller negativt lys.

I forskning er det svært viktig å ivareta deltakernes personlige integritet (NESH, 2018). Studier som innebærer forskning på mennesker skal godkjennes av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Min studie ble godkjent av NSD i februar 2021 (se vedlegg 5). De ansatte i UngInvest ble i utgangspunktet først invitert av deres ledere til å bli med på undersøkelsen, hvilket gjorde at de ikke mottok informasjonsskrivet før etter de hadde sagt ja til å bli med. Det var naturligvis presisert i informasjonsskrivet at de har full mulighet til å trekke seg når som helst fra studien, og at all data blir behandlet konfidensielt og oppbevart på en sikker måte under forskningsprosessen, samt at jeg som forsker har taushetsplikt (se vedlegg 6).

## 4 Faktorfortolkning

Denne delen av oppgaven vil presentere studiens faktorfortolkning som er basert på Q-metodens faktoranalyse. Faktoranalysen undersøkte hvordan veilederne opplever å jobbe med styrkebasert tilnærming i møte med ungdommene i UngInvest. For å presentere de ulike faktorsynene på en oversiktlig måte har jeg valgt å lage en matrise til hvert av faktorsynene som inkluderer utsagn som er plassert mellom -2 til -5 og 2 til 5. Utsagn markert i grønn farge indikerer «distinguishing statements», mens utsagn i grå farge indikerer «consensus utsagn». Distinguishing statement er utsagn som er typisk for den enkelte faktoren, mens consensus-utsagn er utsagn som er sortert omtrent likt i samtlige faktorsyn. I fortolkningen av de ulike faktorene har jeg også nøye studert utsagnene som er plassert mellom -1 til 1, og har vurdert dem som ikke nødvendige å vise her for å gi et tydelig bilde av hva som karakteriserer hver faktor. Utsagnene som er inkludert i matrisene er de jeg regner for å representere faktoren i størst grad. Den fullstendige sorteringen til hvert faktorsyn er å finne i vedlegg 2. Under de ulike tolkningene innen hvert faktorsyn vil jeg inkludere en tabell med relevante utsagn og som viser hvordan utsagnene er plassert i de andre faktorsynene. Det gjeldende faktorsynet er markert i fet skrift for å være lett synlig. I løpende tekst vil utsagn refereres til i parentes, eksempelvis vil utsagn 8 plassert på -3 vises til slik: (8/-3). Denne delen av oppgaven vil først presentere hva som kjennetegner hvert enkelt faktorsyn og deretter redegjøre for likheter mellom faktorene med utgangspunkt i consensus utsagn.

### 4.1 Faktorsyn 1: Omsorgsfull og kulturbyggende veileder

Det var 7 deltakere som ladet på faktor 1, og faktoren er dermed den som representerer synspunktene til flest deltakere i studien. Faktorsyn 1 korrelerer 0.38 med F2 og 0.71 med F3. Dette tyder på at faktorsynet skiller seg tydelig fra F2, men er i større grad lik F3.

**Figur 2. Faktorsyn 1**

Minst representativ				Mest representativ				
-5	-4	-3	-2	-1/0/1	2	3	4	5
9: Jeg dømmer ofte elevene på bakgrunn av deres forhistorie	32: Jeg klarer ikke å ha tro på eleven sin fremtid når han selv ikke har det	26: Vi ansatte er dårlige til å dele positive erfaringer og historier imellom oss	11: Når elevene er negative synes jeg det er kjempevanskelig å fokusere på styrkene deres	7/1: Vi er flinke på å endre ungdommen og sin fortelling om seg selv til en mer positiv en	10: Styrkekort er et kjempebra verktøy	28: Anerkjennende elevsamtaler er et kjempebra verktøy	25: Måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten	31: Kulturen her gjør at vi bryr oss om hverandre
	30: Hvis det er en elev jeg ikke liker så godt, føler jeg meg falsk hvis jeg skal fokusere på styrkene hennes	14: Å jobbe med veikart fungerer dårlig	33: Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommen å legge en kurs for livet	24/-1: Jeg liker mye bedre å oppmuntre elevene i det de holder på med her og nå enn å fokusere på fremtiden deres	20: Vi ansatte er gode forbilder for ungdommen fordi vi tar så godt vare på hverandre	13: Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet	19: Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	
		8: Fordi vi har så mye fokus på å se på styrkene til elevene overser vi ofte deres svakheter	15: Jeg får sjeldent skikkelig medfølelse for elevene når de har det kjipt	4/0: Jeg elsker å drømme med ungdommen	5: Jeg brenner for å skape nysgjerrighet og entusiasme hos elevene med tanke på deres fremtidige karriere	29: Jeg føler meg likestilt med elevene		
			21: Jeg synes det er forferdelig vanskelig å nå inn til ungdommen når jeg skal gi dem komplimenter	23/-1: Jeg blir selv veldig gira når jeg forteller elevene om mine egne mål og drømmer	16: Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting			

#### 4.1.1 Den støttende og omsorgsfulle veilederen

I faktorsyn 1 er det tilsynelatende stor enighet blant veilederne om å møte elevene med aksept (30/-4) og en ikke-dømmende holdning (9/-5). Veilederne innen dette faktorsynet klarer omtrent alltid å ha tro på eleven sin fremtid, selv om eleven ikke har det selv (32/-4 og 11/-2). Veilederne blir stolte og glade når en elev opplever mestring og får tro på seg selv (13/3), og veilederne får medfølelse for elevene når de har det vondt (15/-2). Det føles godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter (19/4). I lys av at veilederne ser ut til å være svært omsorgsfulle og støttende kan det antas at veilederne *møter* elevene i deres svakheter og utfordringer, ikke at de *leter* etter dem for å endre dem. Det ser ut til at veilederne har stor respekt for hver enkelt ungdom og ser på dem som likestilte med seg selv (29/3).

**Tabell 3. Den støttende og omsorgsfulle veilederen**

Nr.	Utsagn	F1	F2	F3
9	Jeg dømmer ofte elever på bakgrunn av deres forhistorie	-5	-3	-4
11	Når elevene er negative synes jeg det er kjempevanskelig å fokusere på styrkene deres	-2	-2	-1
13	Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet	3	-1	4
15	Jeg får sjeldent skikkelig medfølelse for elevene når de har det kjipt	-2	-2	-5

19	Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	<b>4</b>	4	2
29	Jeg føler meg likestilt med elevene	<b>3</b>	0	3
30	Hvis det er en elev jeg ikke liker så godt, føler jeg meg falsk hvis jeg skal fokusere på styrkene hennes	<b>-4</b>	-5	-2
32	Jeg klarer ikke å ha tro på eleven sin fremtid når han selv ikke har det	<b>-4</b>	-3	-1

#### 4.1.2 Opptatt av en støttende kultur som språket er med å skape

Veilederne i faktorsyn 1 er opptatt av å skape en kultur som bygger på gjensidig respekt, likestilling mellom lærere og elever, og en følelse av tilhørighet hvor man viser at man bryr seg om hverandre (29/3 og 31/5). Det skal være plass til alle (30/-4) og de ansatte ønsker å være gode forbilder for ungdommene og prøver å ta godt vare på sine kolleger seg imellom (20/2). Veilederne er enige om at måten de snakker på har stor betydning for deres virkelighetsoppfattelse (25/4), noe som antas å være viktig for å skape den ønskede kulturen som gjør at veilederne deler positive fortellinger og erfaringer med hverandre (26/-3). Selv når elevene er negative klarer veilederen å fokusere på styrkene deres (11/-2) og komplimentere dem (21/-2). I postintervju med deltakeren fra F1 ble det presisert at styrkebasert tilnærming må gjennomsyre selve kulturen, ikke bare i de enkelte møtene mellom lærer og elev. Og når en styrkebasert kultur ligger til grunn tåler man utfordrende enkelthendelser og situasjoner.

**Tabell 4. Opptatt av støttende en kultur som språket er med å skape**

Nr.	Utsagn	F1	F2	F3
11	Når elevene er negative synes jeg det er kjempevanskelig å fokusere på styrkene deres	<b>-2</b>	-4	0
20	Vi ansatte er gode forbilder for ungdommene fordi vi tar så godt vare på hverandre	<b>2</b>	2	1
21	Jeg synes det er forferdelig vanskelig å nå inn til ungdommene når jeg skal gi dem komplimenter	<b>-2</b>	-4	0
25	Måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten	<b>4</b>	3	3
26	Vi ansatte er dårlige til å dele positive erfaringer og historier oss imellom	<b>-3</b>	4	-2
29	Jeg føler meg likestilt med elevene	<b>3</b>	0	-3
30	Hvis det er en elev jeg ikke liker så godt, føler jeg meg falsk hvis jeg skal fokusere på styrkene hennes	<b>-4</b>	-5	-2
31	Kulturen her gjør at vi bryr oss om hverandre	<b>5</b>	-1	3

#### 4.1.3 Fokus på elevenes fortellinger og styrkene i dem

I faktorsyn 1 ser det ut som at veilederne er opptatt av hvordan styrkene i elevenes fortellinger har implikasjoner for deres fremtid. Det enighet om at «veikart», «anerkjennende elevsamtaler» og «styrkekort» er virkningsfulle verktøy innen styrkebasert tilnærming (14/-3, 28/3 og 10/2). Det kjennes godt å løfte frem elevenes styrker (19/4) og veilederne ønsker å skape nysgjerrighet og entusiasme omkring elevenes fremtid (5/2). Å hjelpe ungdommene og legge en kurs for livet er ikke noe som oppleves for krevende (33/-2) og veilederne blir stolte når de klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han vil med livet sitt (13/3). Deres tilnærming til styrkebasert arbeid henger sammen med deres evne til å alltid ha tro på elevene (32/-4).

**Tabell 5. Fokus på elevenes fortellinger og styrkene i dem**

<b>Nr.</b>	<b>Utsagn</b>	<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>
5	Jeg brenner for å skape nysgjerrighet og entusiasme hos elevene med tanke på deres fremtidige karriere	<b>2</b>	1	2
10	Styrkekort er et kjempebra verktøy	<b>2</b>	1	2
13	Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet	<b>3</b>	-1	4
14	Å jobbe med veikart fungerer dårlig	<b>-3</b>	1	0
19	Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	<b>4</b>	4	2
28	Anerkjennende elevsamtaler er et kjempebra verktøy	<b>3</b>	1	3
32	Jeg klarer ikke å ha tro på eleven sin fremtid når han selv ikke har det	<b>-4</b>	-3	-1
33	Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommene å legge en kurs for livet	<b>-2</b>	5	-3

## 4.2 Faktorsyn 2: Veilederrollen er utfordrende og elevene inkluderes i klassearbeidet

I faktorsyn 2 var det kun én person som ladet på faktoren. Faktoren korrelerer 0.38 med F1 og 0.25 med F3, noe som regnes som lave korrelasjoner og antyder at det er betydelige ulikheter mellom faktorene. Personen som ladet på F2 hadde faktorladning på 0.89, hvilket anses som svært høyt. Selv om det kun er én person som lader på faktoren gir faktorsynet et interessant innblikk i en opplevelse av å jobbe med styrkebasert tilnærming som er relativt annerledes enn fra faktorsyn 1 og 3. Postintervjuet med deltakeren fra F2 er vektlagt i stor grad i tolkningen av faktoren ettersom deltakeren representerer hele faktorsynet.

**Figur 3. Faktorsyn 2**

Minst representativ					Mest representativ			
-5	-4	-3	-2	-1/0/1	2	3	4	5
30: Hvis det er en elev jeg ikke likeså godt, føler jeg meg falsk hvis jeg skal fokusere på styrkene hennes	21: Jeg synes det er forferdelig vanskelig å nå inn til ungdommen e når jeg skal gi dem komplimenter	32: Jeg klarer ikke å ha tro på eleven sin fremtid når han selv ikke har det	8: Fordi vi har så mye fokus på å se etter styrkene til elevene overser vi ofte deres svakheter	29/0: Jeg føler meg likestilt med elevene	4: Jeg elsker å drømme med ungdommen e	6: Jeg bli lei meg hvis jeg forstår at elever ikke føler de har noe å se frem til i livet	19: Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	33: Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommen e å legge en kurs for livet
	7: Vi er flinke på å endre ungdommen e sin fortelling om seg selv til en mer positiv en	23: Jeg blir selv veldig gira når jeg forteller elevene om mine egne mål og drømmer	11: Når elevene er negative synes jeg det er kjempevanskelig å fokusere på styrkene deres	13/-1: Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet	16: Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	24: Jeg liker mye bedre å oppmuntre elevene i det de holder på med her og nå enn å fokusere på fremtiden deres	26: Vi ansatte er dårlige til å dele positive erfaringer og historier oss imellom	
		9: Jeg dommer ofte elever på bakgrunn av deres forhistorie	15: Jeg får sjeldent skikkelig medfølelse for elevene når de har det kjipt	31/-1: Kulturen her gjør at vi bryr oss om hverandre	17: Jeg ønsker å bli flinkere på å hjelpe elevene til å utforske sine egne styrke	25: Måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten		
			36: Jeg blir stressa når jeg ikke vet hvordan jeg skal møte elever som ikke synes det gir mening å være på UngInvest	35/1: Jeg forstår veldig fort hvorfor en elev har havnet her på UngInvest	20: Vi ansatte er gode forbilder for ungdommen e fordi vi tar så godt vare på hverandre			

#### 4.2.1 Rollen som veileder er utfordrende

I faktorsyn 2 kan se det se ut som om veilederen synes det kan være utfordrende å være veileder. Det oppleves som mye ansvar å skulle hjelpe elevene til å legge en kurs for livet (33/5), og veilederen opplever seg selv og/eller de andre veilederne til å ikke være noe særlig flinke til å gjøre ungdommen sine fortellinger mer positive (7/-4) eller til å dele positive historier i mellom seg (26/4). Opplevelsen om at det kan være vanskelig å være veileder kan henge sammen med at veilederne synes å ha mye følelser tilknyttet rollen. Veilederen ser seg blant annet enig i at det kjennes godt å løfte frem ungdommenes evner og talenter (19/4), samtidig som vedkommende blir lei seg hvis han oppfatter at elever ikke føler de har noe å se frem til i livet (6/3). Veilederen kjenner også litt på følelsen av plikt for å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting (16/2), noe som kanskje kan bidra til opplevelsen av ansvar og press. I postintervju med deltaker fra F2 ble det sagt at det iblant er utfordrende å se den enkelte elev med sine spesielle behov. Dette er noe som ifølge veilederen går i rykk og napp avhengig av ungdommen som kommer inn til UngInvest.

**Tabell 6. Rollen som veileder er utfordrende**

Nr.	Utsagn	F1	F2	F3
6	Jeg blir lei meg hvis jeg forstår at elever ikke føler de har noe å se frem til i livet	1	3	0
7	Vi er flinke på å endre ungdommen sin fortelling om seg selv til en mer positiv en	1	-4	5

16	Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	2	<b>2</b>	2
19	Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	4	<b>4</b>	2
26	Vi ansatte er dårlige til å dele positive erfaringer og historier oss imellom	-3	<b>4</b>	-2
33	Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommene å legge en kurs for livet	-2	<b>5</b>	-3

#### 4.2.2 Veilederen møter elevene «der de er» med fokus på nåtiden

I faktorsynet kan det se ut som om veilederen i større grad trives med å ha fokus på elevenes nåtid i stedet for fremtid. Det oppleves som mye ansvar å skulle hjelpe elevene å legge en kurs for livet (33/5), samtidig som vedkommende også liker bedre å oppmuntre elevene i det de holder på med her og nå istedenfor å fokusere på fremtiden deres (24/3). I postintervju med deltaker F2 ble det sagt at det er i «her og nå» man ser om det man gjør har gjennomslag hos ungdommene. Veilederen føler seg genuin og ekte i møte med elevene (30/-5) og ønsker å bli enda flinkere til å hjelpe dem å utforske sine ressurser (17/2). Det føles veldig godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter (19/4) og vedkommende er forpliktet til deres læring (16/2). Det kan se ut som at veilederen i F2 trives med å vie et mindre fokus på elevenes fremtid enn veilederne i F1. Opplevelsen hos veilederen i faktorsyn 2 kan muligens også være påvirket av at vedkommende ikke føler noe spesielt behov for å fortelle elevene om sine egne mål og drømmer (23/-3). Det kan tenkes at veilederen heller ønsker å ha ungdommene i fokus og hjelpe dem å drømme ut ifra hvor de er i dag uten å legge føringer for dem (4/2).

**Tabell 7. Veilederen møter elevene «der de er» med fokus på nåtiden»**

Nr.	Utsagn	F1	<b>F2</b>	F3
4	Jeg elsker å drømme med ungdommene	0	<b>2</b>	-1
16	Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	2	<b>2</b>	2
17	Jeg ønsker å bli flinkere på å hjelpe elevene til å utforske sine egne styrke	0	<b>2</b>	4
19	Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	4	<b>4</b>	2
23	Jeg blir selv veldig gira når jeg forteller elevene om mine egne mål og drømmer	-1	<b>-3</b>	-1
24	Jeg liker mye bedre å oppmuntre elevene i det de holder på med her og nå enn å fokusere på fremtiden deres	-1	<b>3</b>	1
30	Hvis det er en elev jeg ikke liker så godt, føler jeg meg falsk hvis jeg skal fokusere på styrkene hennes	-4	<b>-5</b>	-2
33	Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommene å legge en kurs for livet	-2	<b>5</b>	-3

#### 4.2.3 Elevene er i fokus og inkluderes i klassearbeidet

Veilederen i faktorsyn 2 ser ut til å ønske å sette elevene i hovedfokus. Veilederen finner ikke noe særlig stor verdi i å dele egne erfaringer med de andre ansatte (26/-4) eller fortelle om sine egne mål og drømmer til ungdommene (23/-3). Deltakeren fra F2 fortalte i postintervju at det er viktig at den enkelte elev kan bidra til klassen med å dele kompetanse og erfaringer. Fokuset er ment å være på elevene, ikke på vedkommende selv eller på de ansatte. Og det oppleves kanskje derfor ikke som spesielt hensiktsmessig å dele av sine egne erfaringer eller drømmer. Veilederne ønsker heller å løfte frem

elevenes evner og talenter (19/4). Det kan virke som at veilederen ikke ønsker å påvirke elevene i noe spesifikk retning, men at elevene skal utforske og engasjere seg i det de selv synes er mest interessant (24/3).

**Tabell 8. Elevene er i fokus og inkluderes i klassearbeidet**

Nr.	Utsagn	F1	F2	F3
19	Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	4	<b>4</b>	2
23	Jeg blir selv veldig gira når jeg forteller elevene om mine egne mål og drømmer	-1	<b>-3</b>	-1
24	Jeg liker mye bedre å oppmuntre elevene i det de holder på med her og nå enn å fokusere på fremtiden deres	-1	<b>3</b>	1
32	Jeg klarer ikke å ha tro på eleven sin fremtid når han selv ikke har det	-4	<b>-3</b>	-1

### 4.3 Faktorsyn 3: Trygg, selvsikker veileder som opplever et skille mellom lærere og elever

Det var fire personer som ladet på faktor 3. Faktoren korrelerer 0.71 med F1 og 0.25 med faktor 2. Faktorsyn 3 regnes derfor å være relativt lik F1 og ulik F2. Det som i hovedsak ser ut til å skille F3 og F2 er at veilederne i F3 ser i større grad ut til finne jobben mindre utfordrende og mer trygg på egen kompetanse.



**Figur 4. Faktorsyn 3**

Minst representativ				Mest representativ				
-5	-4	-3	-2	-1/0/1	2	3	4	5
15: Jeg får sjeldent skikkelig medfølelse for elevene når de har det kjipt	9: Jeg dømmes ofte elever på bakgrunn av deres forhistorie	36: Jeg blir stressa når jeg ikke vet hvordan jeg skal møte elever som ikke synes det gir mening å være på UngInvest	30: Hvis det er en elev jeg ikke liker så godt, føler jeg meg falsk hvis jeg skal fokusere på styrkene hennes	20/1: Vi ansatte er gode forbilder for ungdommen fordi vi tar så godt vare på hverandre	16: Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	34: Jeg prøver å lære ungdommene at det er meningsfullt og viktig å ha gode venner på skolen	13: Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet	7: Vi er flinke på å endre ungdommen og sin fortelling om seg selv til en mer positiv en
	18: Jeg synes det er ubehagelig å skulle ta tak i det som har vært vanskelig i ungdommen sitt liv	29: Jeg føler meg likestilt med elevene	8: Fordi vi har så mye fokus på å se etter styrkene til elevene overser vi ofte deres svakheter	6/0: Jeg blir lei meg hvis jeg forstår at elever ikke føler de har noe å se frem til i livet	19: Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	28: Anerkjennende elevsamtaler er et kjempebra verktøy		17: Jeg ønsker å bli flinkere på å hjelpe elevene til å utforske sine egne styrker
		33: Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommene å legge en kurs for livet	26: Vi ansatte er dårlige til å dele positive erfaringer og historier oss imellom	21/0: Jeg synes det er forferdelig vanskelig å inn i ungdommen når jeg skal gi dem kompliment er	10: Styrkekort er et kjempebra verktøy	25: Måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten		
			22: Jeg føler meg kjip når jeg er kritisk til en elev sin drøm for å gjøre den mer realistisk	1/1: Min utvikling som styrkebasert leder er veldig viktig for elevene sin utvikling	31: Kulturen her gjør at vi bryr oss om hverandre			

4.3.1 Trygg, selvsikker veileder som tar imot utfordringer for å utvikle seg

Personene i faktorsyn 3 anses som å være erfarne og trygge i veilederrollen, og de anser seg selv som flinke og kompetente veiledere. Selv om elevene har det vanskelig eller vondt er ikke dette noe som stresser veilederen (36/-3). Det oppleves heller ikke som ubehagelig å skulle ta tak i det som har vært vanskelig i ungdommen sitt liv (18/-4), men veilederne er sikre på at de klarer å endre elevene sine fortellinger til en mer positiv en (7/5). Denne selvsikkerheten kan også bidra til at det ikke føles som noe særlig belastende ansvar for veilederen å hjelpe ungdommene å legge en kurs for livet (33/-3). Og om de må være noe kritisk til ungdommenes drømmer for å gjøre dem mer realistiske, går det også fint (22/-2). Å hjelpe ungdommene og legge en kurs for livet ses antakeligvis heller på som en spennende utfordring som kan mestres og føre til yrkesstolthet (13/4). Og ansvaret veilederne kjenner på med at de må hjelpe elevene å få tro på at de kan lære (16/2), er noe veilederne følger opp og opplever å mestre. Deltaker fra F3 bekreftet i postintervju at «trygghet» er svært beskrivende, og at de aktivt jobber for å skape trygge relasjoner med ungdommene ettersom mange av ungdommene har opplevd ustabile relasjoner med voksne. Veilederne ønsker stadig å begi seg ut i nye utfordringer for å bli en enda bedre veileder innenfor styrkebasert tilnærming (17/4).

**Tabell 9. Trygg, selvsikker veileder som tar imot utfordringer for å utvikle seg**

Nr.	Utsagn	F1	F2	F3
7	Vi er flinke på å endre ungdommen sin fortelling om seg selv til en mer positiv en	1	-4	5

13	Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet	3	-1	<b>4</b>
16	Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	2	2	<b>2</b>
17	Jeg ønsker å bli flinkere på å hjelpe elevene til å utforske sine egne styrke	0	2	<b>4</b>
18	Jeg synes det er ubehagelig å skulle ta tak i det som har vært vanskelig i ungdommene sitt liv	-1	-1	<b>-4</b>
22	Jeg føler meg kjip når jeg er kritisk til en elev sin drøm for å gjøre den mer realistisk	0	-1	<b>-2</b>
33	Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommene å legge en kurs for livet	-2	5	<b>-3</b>
36	Jeg blir stressa når jeg ikke vet hvordan jeg skal møte elever som ikke synes det gir mening å være på UngInvest	0	-2	<b>-3</b>

#### 4.3.2 Skille mellom eldre og yngre læringskollegaer

I faktorsyn 3 opplever veilederne et skille mellom de eldre og yngre læringskollegaene ved at de ikke føler seg likestilt med elevene (29/-3). I lys av resten av sorteringene i F3 kan det tyde på at dette skillet mellom eldre og yngre læringskollegaer kan henge sammen med at veilederne opplever seg selv som trygge og erfarne. Veilederne i faktorsyn 3 synes ikke det er noe ubehagelig å ta tak i det som har vært vanskelig i ungdommene sitt liv (18/-4). Og de blir heller ikke rådville i møte med ungdom som ikke synes det gir mening å være på UngInvest (36/-3). Veilederne antas å rett og slett være såpass trygge på seg selv at de ikke føler på noe særlig ubehag i møte med ungdommene sine utfordringer. Dette bidrar kanskje til at de inntar en profesjonell rolle i møte med elevene hvor veilederne blir den tydelige «hjelperen», mens elevene blir «de som skal hjelpes».

**Tabell 10. Skille mellom eldre og yngre læringskollegaer**

Nr.	Utsagn	F1	F2	F3
18	Jeg synes det er ubehagelig å skulle ta tak i det som har vært vanskelig i ungdommene sitt liv	-1	-1	<b>-4</b>
29	Jeg føler meg likestilt med elevene	3	0	<b>-3</b>
36	Jeg blir stressa når jeg ikke vet hvordan jeg skal møte elever som ikke synes det gir mening å være på UngInvest	0	-2	<b>-3</b>

#### 4.3.3 Endre elevenes selvoppfatning ved å lage nye fortellinger om seg selv

Veilederne i faktorsyn 3 ser ut til å være opptatt av å endre elevenes selvoppfatning ved å hjelpe dem å utvikle nye fortellinger om seg selv. Veilederne opplever seg som flinke til å endre ungdommens fortelling til en mer positiv en (7/5) og de ønsker å bli enda flinkere til å hjelpe elevenes å utforske deres egne styrker (17/4). Det kjennes godt å løfte frem elevenes styrker (19/2), og «anerkjennende elevsamtaler» og «styrkekort» oppfattes som velfungerende verktøy å benytte (28/3 og 10/2). Veilederne opplever det som deres plikt å gi elevene tro på at de kan klare å lære nye ting (16/2) og veilederne blir stolte når de klarer å hjelpe en elev å forstå hva han faktisk ønsker å få ut av livet sitt (13/4). I postintervju med veileder fra F3 ble det sagt at mange elever har negative tankesett og er ikke bevisste på hva de faktisk kan når de kommer til UngInvest, hvilket gjør at de har stort fokus på å hjelpe elevene til å lage nye historier om seg selv.

Veiledernes ønske om å bidra til at elevene får en ny og mer positiv selvoppfatning henger sammen med deres omtenkksomhet ovenfor elevene (15/-5).

**Tabell 11. Endre elevens selvoppfatning ved å lage nye fortellinger om seg selv**

Nr.	Utsagn	F1	F2	F3
7	Vi er flinke på å endre ungdommene sin fortelling om seg selv til en mer positiv en	1	-4	<b>5</b>
10	Styrkekort er et kjempebra verktøy	2	1	<b>2</b>
13	Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet	4	-1	<b>4</b>
15	Jeg får sjeldent skikkelig medfølelse for elevene når de har det kjipt	-2	-2	<b>-5</b>
16	Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	2	2	<b>2</b>
17	Jeg ønsker å bli flinkere på å hjelpe elevene til å utforske sine egne styrke	0	2	<b>4</b>
19	Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	4	4	<b>2</b>
28	Anerkjennende elevsamtaler er et kjempebra verktøy	3	1	<b>3</b>

#### 4.4 Likheter mellom faktorsynene

I studien var det 15 utsagn som ble sortert tilnærmet likt i alle faktorsynene. Dette høye antallet av consensus-utsagn stemmer overens med korrelasjonen mellom F1 og F3 som var på 0.71, hvilket regnes som moderat høyt. Selv om samtlige faktorsyn har sortert utsagnene tilnærmet likt betyr ikke det nødvendigvis at de representerer det samme meningsinnholdet for alle faktorsynene. Plasseringen av hvert utsagn bør tolkes i et helhetlig bilde av hvordan resten av utsagnene er plassert (McKeown & Thomas, 2013). De aller fleste av consensus utsagnene havner i bakgrunn ved at de er plassert omtrent mellom -1 til 1 i matrisen. Selv om utsagnene ble plassert i bakgrunnen trenger ikke det bety at utsagnet ikke er viktig for studiens deltakere, men heller at de ikke var i fokus under sorteringen. Alle tre deltakerne i postintervjuene bekreftet at fellestrekkene for alle faktorsynene var veldig beskrivende for deres opplevelser. Tabell 14 viser consensus utsagn som befant seg i samtlige faktorsyn.

**Tabell 12. Likheter mellom faktorsynene**

Nr.	Utsagn	F1	F2	F3
1	Min utvikling som styrkebasert leder er veldig viktig for elevene sin utvikling	1	0	1
2	Ved å jobbe med styrkebasert tilnærming lærer jeg masse om meg selv som jeg ikke visste fra før av	1	0	0
3	Det er ikke rom for å være skeptisk til styrkebasert tilnærming her på UngInvest	-1	0	0
5	Jeg brenner for å skape nysgjerrighet og entusiasme hos elevene med tanke på deres fremtidige karriere	2	1	1
8	Fordi vi har så mye fokus på å se etter styrkene til elevene overser vi ofte deres svakheter	-3	-2	-2
9	Jeg dømmer ofte elever på bakgrunn av deres forhistorie	-5	-3	-4
10	Styrkekort er et kjempebra verktøy	2	1	2
11	Når elevene er negative synes jeg det er kjempevanskelig å fokusere på styrkene deres	-2	-2	-1

12	Det er gøyere å hjelpe ungdommene å finne ut av hva de er interessert i enn hva de er flinke i	0	-1	1
16	Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	2	2	2
20	Vi ansatte er gode forbilder for ungdommene fordi vi tar så godt vare på hverandre	2	2	1
23	Jeg blir selv veldig gira når jeg forteller elevene om mine egne mål og drømmer	-1	-3	-1
25	Måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten	4	3	3
27	Det er sjeldent jeg føler det er nødvendig å bekrefte at ungdommene er på riktig vei i livet	-1	0	0
28	Anerkjennende elevsamtaler er et kjempebra verktøy	3	1	3

---

#### 4.4.1 Consensus-utsagn med høy psykologisk signifikans

Utsagn nummer 9 – «*jeg dømmes ofte elever på bakgrunn av deres forhistorie*» – er i samtlige faktorsyn plassert slik at det ikke representerer veilederens opplevelse. Det er tydelig at informantene vil ungdommene vel og opplever å ha en ikke-dømmende holdning ovenfor dem. Nøyaktig hva som tillegges dette utsagnet i hvert av faktorsynene kan være vanskelig å forstå nøyaktig, men det tyder likevel på at det eksisterer noen forskjeller. Det kan tenkes at veilederne i faktorsyn 1 inntar en ikke-dømmende holdning på bakgrunn av ren og kjær omsorg og omtenkksomhet for elevene. Veilederne i faktorsyn 2 kan tenkes å ha en ikke-dømmende holdning i stor grad på samme måte som veilederne i F1, men er i større grad konsentrert om nåtiden og har mindre interesse for elevenes fortid. I faktorsyn 3 kan det tenkes at veilederne ikke dømmes ettersom de finner mestring i å være profesjonelle veiledere.

Sorteringen av utsagn nummer 25 – «*måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten*» – indikerer høy enighet hos alle faktorsynene. Det kan tenkes at veilederne i faktorsyn 1 ser seg enig med utsagnet ved at språket påvirker kulturen og fellesskapet i UngInvest i en positiv retning. Veilederen i faktorsyn 2 opplever de ansatte som dårlige til å dele positive erfaringer og historier seg imellom, og det kan tenkes at veilederen mener at språket ikke har så god effekt på kulturen. Veilederen i F2 ser i større grad ut til å være opptatt av hva språket har å si for den enkelte elev. Veilederne i faktorsyn 3 ser ut til å tolke utsagn 25 i lys av ungdommene sin individuelle utvikling i et styrkebasert perspektiv og hvordan ordbruk hos den enkelte bidrar til å skape deres selvopfatning.

#### 4.4.2 Consensus-utsagn med lavere psykologisk signifikans

Samtlige faktorsyn viser at utsagn 8 – «*Fordi vi har så mye fokus på å se etter styrkene til elevene overser vi ofte deres svakheter*» ikke er representativ for veilederens opplevelse. Det kan tenkes at veilederne i F1 møter elevene med en omsorgsfull holdning og tar imot deres svakheter, og ikke at veilederne aktivt leter etter svakhetene for å fikse dem. Veilederen i F2 opplever de ansatte ikke som særlig flinke til å endre elevene sin fortelling til en mer positiv en. Det kan derfor tenkes at veilederen i F2 ikke overser elevenes svakheter, men kanskje synes det er krevende å endre disse svakhetene til styrker. Veilederne i F3 virker til å være veldig trygge på selv og ha stor selvtillit, noe som kan tyde på at de ikke opplever det som noe ubehagelig å også vie oppmerksomhet til elevens svakheter.

## 4.5 Oppsummering av faktorsynene

Det som skiller de tre faktorsynene fra hverandre dreier seg i hovedsak om hvordan veilederne opplever å være i veilederrollen, ulike synspunkter om fellesskapet og hvordan de møter ungdommene med styrkebasert tilnærming. I F1 tolkes veilederne som å være svært støttende og omsorgsfulle, og opptatt av å skape et fellesskap som reflekterer disse holdningene. De opplever at språket er et viktig verktøy for å skape den ønskede kulturen og er opptatt av hvordan styrkene i elevenes fortellinger har implikasjoner for deres fremtid. I F2 oppleves det iblant som utfordrende og mye ansvar å være veileder. Det er elevene som skal være i fokus og de møtes i større grad med fokus på hva som skjer «her og nå» enn deres fortid eller fremtid. Veilederne i F2 er opptatt av å inkludere elevene i klasserarbeidet. I F3 tolkes veilederne til å være trygge og selvsikre, og de ser på seg selv som flinke til å benytte styrkebasert tilnærming. Veilederne opplever et skille mellom lærerne og elevene, og de er ikke redd for utfordringer og ønsker å videreutvikle sin veiledningskompetanse. Veilederne i F3 ønsker å hjelpe elevene å gjøre deres selvoppfatning mer positiv ved at elevene lager nye historier om seg selv. Gjennomgående synspunkter i alle tre faktorsyn er at veilederne viser en ikke-dømmende holdning ovenfor ungdommene, at veilederne er enige om at språket som benyttes har stor betydning for hva slags virkelighet som skapes, og at styrkebasert tilnærming ikke gjør at svakheter overses.

## 5 Drøfting

Denne studien handler om hvordan veiledere i UngInvest opplever å jobbe med styrkebasert tilnærming og hvordan dette kan ha betydning for elevenes mestringstro. I denne studien er mestringstro nært relatert til selvtillit, håp og optimisme, og drøftingen vil derfor også benytte seg av disse begrepene. Jeg vil først diskutere hvordan hvert faktorsyn ser ut til å ha ulik tilnærming til veilederrollen, ulikt fokus innen styrkebasert tilnærming til rådgivning og ulik opplevelse av fellesskap og kultur, og hvordan dette kan ha betydning for elevenes mestringstro. Videre vil jeg diskutere hvordan synspunktene som virker å være gjeldende for samtlige faktorsyn kan ha betydning for elevenes mestringstro. Disse felles opplevelsene dreier seg om en ikke-dømmende holdning, felles forståelse om at språket er med å skape virkeligheten og at styrkebasert arbeid ikke overser svakheter. Mange av temaene løftes opp til et mer generelt og overordnet nivå i konteksten av en rådgiver og klient. Drøftingsdelen tar utgangspunkt i funnene fra faktorfortolkningen, og utvalgte utsagn vil bli referert til ved bruk av fotnote som presenterer utsagnet og hvordan hvert faktorsyn lader på utsagnet. I drøftingen vil ikke alle teoriene fra oppgavens teoridel bli benyttet like mye, men samtlige teorier har likevel vært viktige i utformingen av studiens Q-design. Jeg vil drøfte temaer som jeg opplever gjorde seg synlig i faktoranalysen i lys av relevant teori i tråd med abduksjonsprinsippet.

### 5.1 Tilnærming til veilederrollen

#### 5.1.1 Faktorsyn 1: Den støttende og omsorgsfulle veilederen

Faktorfortolkningen viser at veilederne i faktorsyn 1 er spesielt opptatt av å vise elevene omsorg og støtte. Støtte ble i studien til San Martin og Calabrese (2011) identifisert som et viktig element for et optimalt læringsmiljø for utsatt ungdom på en alternativ videregående skole. Vennskap og tillit mellom lærere og elever ble i studien trukket frem som faktorer som bidro til at elevene opplevde samarbeidet som meningsfylt. I et personsentrert rådgivningsperspektiv vil ikke «støtte» si at *rådgiveren* løser rådsøkerens problemer, men ifølge Rogers (1992) skal rådgiveren tilføre rådsøkeren makt og tro på at han *selv* klarer å løse sine utfordringer. Rådgiveren kan ikke tillate rådsøkeren å attribuere for mye kontroll til rådgiveren, slik at rådsøkeren ikke fratras viktig lærdom eller potensielle mestringserfaringer (Rogers, 1992). Ifølge Gjerde (2010) vil det være naturlig om det føles godt for en rådgiver at rådsøkeren har behov for veilederens hjelp. Og det er ikke urimelig å tenke at en lærer med stor omsorg for elevene kan la seg friste til å forsøke å løse deres utfordringer eller skjermes elevene fra situasjoner som kan oppleves ubehagelige. Dersom en lærer blir i overkant beskyttende kan det antakeligvis bidra til at ungdommene ikke blir gitt nok ansvar, hvilket igjen kan ha påvirkning på i hvilken grad elevene oppfatter seg som «agenter» eller «pasienter» i eget liv. Elevene behøver nok ikke å måtte mestre oppgaver eller utfordringer helt på egen hånd, men læreren kan heller forsørge passelig mengde med støtte. Å mestre noe krevende mer eller mindre på egenhånd vil ha en positiv effekt på elevens mestringstro, ettersom at tidligere mestringserfaringer er det som har størst betydning for grad av mestringstro (Bandura, 1977). Det kan tenkes at læreren heller ikke bør være for rask med å tilby hjelp, men la ungdommene få prøve seg frem. Det at ungdommene vet at de kan få

hjelp bør ikke bidra til at de gir opp tidlig i forsøket, ettersom en persons mestringstro vil reduseres hvis man gir opp handlingen for tidlig (Bandura, 1977).

### 5.1.2 Faktorsyn 2: Rollen som veileder er iblant utfordrende

Veilederen i faktorsyn 2 synes det kan være utfordrende å være veileder og se hver enkelte elev med sine behov. For at den enkelte elev skal kunne motta individuell tilpasset opplæring sier det seg selv at lærerne behøver å forstå hva den enkelte elev er flink på og hva eleven ikke er så flink på, slik at å mestre arbeidsoppgavene blir innenfor rekkevidde. Arbeidsoppgaver bør ikke være for krevende, for dersom man gir tidlig opp i forsøket, vil det resultere i mindre mestringstro (Bandura, 1977). For en lærer vil det derfor antakeligvis være viktig å legge til rette for at elevene utvikler en realistisk optimisme og mestringstro hvor oppgavene som skal gjennomføres samsvarer med deres styrker og interesser. Realistisk optimisme vil ifølge Schneider (2001) si å håpe på og jobbe mot et mål uten å ha så mange spesifikke forventninger til hvordan målet vil se ut. Det dreier seg om å akseptere usikkerheten om at en aldri har helt kontroll over ens omgivelser (Schneider, 2001). Dersom et individ møter en utfordring med stor selvtillit uten å være klar over hva slags ferdigheter som kreves for å mestre oppgaven, kan det tenkes å skape større fallhøyde hvis utfordringen ikke mestres. Høy optimisme og mestringstro kan derfor i noen tilfeller tenkes å bidra til at en legger mye press på seg selv. Mange av ungdommene i UngInvest har opplevd vanskeligheter i forbindelse med læring i skolen, og økt press på at de skal lære er nok ikke det de har behov for. Følelser som angst og stress omkring en oppgave eller situasjon vil ifølge Bandura (1977) svekke en persons mestringstro. Istedenfor å ha en forventning til at en skal klare å mestre oppgaven, vil det nok for noen elever være mer hensiktsmessig og heller ha en forventning til egen arbeidsinnsats om at man skal gjøre så godt man kan, uten å bry seg så mye om oppgaven, fra et objektivt ståsted, ble utført tilfredsstillende. Oppgaven, altså innsatsen, vurderes da fra et mer subjektivt ståsted, og ikke fra et eksternt og objektivt ståsted, noe som antakeligvis kan bidra til økt tro på at man senere også klarer å gi full innsats og ikke gi lett opp. Ved å rette oppmerksomheten mot sin egen innsats kan det tenkes at man opplever større kontroll over situasjonen, noe som ifølge Schneider (2001) bidrar til at det er enklere å lage en plan og forestille seg hvordan en skal gå frem for å mestre situasjonen.

### 5.1.3 Faktorsyn 3: Trygg, selvsikker veileder som tar imot utfordringer for å utvikle seg

Veilederne i faktorsyn 3 ser ut til å være selvsikre og stolte av egen kompetanse og de ønsker utfordringer for å oppleve mestring. En rådgivers holdning til egen kompetanseutvikling har ifølge Welch et al. (2014) stor betydning for rådgiverens evne til å hjelpe klienter. Rådgivere må også bruke sine egne autentiske styrker når de er veiledere (Welch et al., 2014), men Welch et al. forteller samtidig at rådgiveren må være bevisst i hvilken grad han bruker sine ulike styrker, slik at han kan moderere dem for å på best mulig måte tilpasse seg klienten. I den forbindelse er det antakeligvis spesielt viktig at veilederne stiller seg åpne for å gjøre ting på nye måter, med det formål å tilpasse seg klienten. Dersom en veileder har funnet noen spesifikke metoder som preger stilen hans, og som fungerer, kan det i utgangspunktet tenkes at det ikke er noe poeng i å utføre sitt arbeid annerledes. Det kan i tillegg kanskje være litt skummelt eller ukomfortabelt for en rådgiver å «gi slipp» på noe av «stilen» sin dersom en for eksempel har jobbet slik lenge og det har blitt en del av ens jobbidentitet.

Noen elever vil nok oppleve å få større selvtillit og tro på seg selv ved å ha en veileder som kan hjelpe eleven å bli bedre kjent med seg selv og sine styrker gjennom å bruke oppmerksomhetsferdigheter; eksempelvis aktiv lytting og parafrasering. Oppmerksomhetsferdigheter kan benyttes for å gjøre en råde søker mer bevisst på sine egne tanker, følelser og holdninger, og sin relasjon til problemområdet (Kvalsund, 2006). Andre elever behøver kanskje i større grad en veileder som bruker påvirkningsferdigheter, slik som tolkning, konfrontasjon og direkte råd. Påvirkningsferdigheter brukes for å direkte bidra til endring (Kvalsund, 2006). Det er nok spesielt viktig for veiledere, lik de i faktorsyn 3, å iblant stille spørsmål til sine egne metoder, for å ha et åpent sinn til å prøve ut nye tilnærminger slik at den enkelte elev eller råde søker kan bli møtt på en best mulig måte.

## 5.2 Ulikt fokus innen styrkebasert rådgivning

### 5.2.1 Faktor 1: Elevenes fortellinger og styrkene i dem

Det ser ut til at veilederne i faktorsyn 1 sitt fokus innen styrkebasert rådgivning er på styrkene i elevenes fortellinger og hvilken betydning de kan ha for elevenes fremtid. Ettersom tidligere mestringserfaringer er den viktigste kilden til mestringstro (Bandura, 1977), vil det å belyse tidligere mestringserfaringer antakelig være positivt for ens mestringstro. I lys av at manglende mestring er en av hovedårsakene til utilstrekkelig motivasjon for å gjennomføre videregående opplæring (Holden & Kunnskapsdepartementet, 2019), er det rimelig å tro at ikke alle ungdommer finner det enkelt å lete frem gode historier om når de opplevde å mestre noe innenfor skolearenaen. Kanskje føler ungdommen at han ikke duger til noe som helst. I et slik tilfelle kan det tenkes at veilederen kan forsøke å hjelpe eleven å utforske noe han gjorde som han likte skikkelig godt som ikke er skolerelatert. Ifølge Linley (2008) er det energigivende å bruke sine styrker, og styrker er tett knyttet til interesser. Om eleven sin interesse for eksempel er å spille dataspill, tenker jeg det absolutt er positive egenskaper å hente fra en slik hobby eller interesse; for eksempel konsentrasjon. Mange elever med læringsutfordringer har sikkert fått høre mange ganger at de ikke klarer å konsentrere seg, noe som antakeligvis er lett å generalisere til andre områder i livet og i skolen, hvis de allerede er preget av et pessimistisk tankesett (Seligman, 1992). Dersom en ungdom får høre at han er flink til å konsentrere seg, noe som bevises gjennom hans interesser, kan det tenkes å gi et grunnlag for å videre utforske hvordan konsentrasjonen kan benyttes i enda større grad i skolehverdagen. Å forsøke å se sammenhenger og overføringsverdier mellom fritidsinteresser og skoleoppgaver kan sies å samsvare med «inquiry»-begrepet i Appreciative Inquiry, hvilket referer til å utforske, oppdage og se nye muligheter og potensialer (Cooperrider et al., 2008). Iblant må man nok tenke utenfor boksen for å finne elevens styrker og mestringserfaringer.

### 5.2.2 Faktor 2: Opptatt av «her og nå»

Veilederen i faktorsyn 2 ser ut til å vie mer oppmerksomhet til hva som skjer hos elevene «her og nå» enn ved deres fremtid. Det kan tenkes at veilederen ikke ønsker å legge føringer for elevene sin fremtid. I postintervju med deltakeren fra F2 ble det sagt at det er i «her og nå»-opplevelsen man ser om det som gjøres har gjennomslag hos elevene. Prosessmodellen til Appreciative Inquiry er i hovedsak nokså fremtidsrettet i form at man skal utvikle en fremtidsdrøm og finne ut hvordan man skal bevege seg i retning av denne (Cooperrider & Srivastva, 1987). Det er ikke sikkert at et stort fokus på fremtiden passer alle elever. For noen kan det kanskje føles som overveldende å skulle legge store



føringer for fremtiden, samtidig som det antakeligvis krever god refleksjons- og forestillingsevne. For noen ungdommer kan muligens det å lage planer for fremtiden og forsøke å være optimistisk også bidra til opplevelse av press. Hos UngInvest har mange av ungdommene med seg vanskelige opplevelser som har gjort at skole har fått mindre oppmerksomhet, ettersom livet i seg selv er krevende nok å håndtere. Noen elever trenger kanskje bare å «hvile» i nåtiden og hverdagen uten å tenke så mye fremover. Det må likevel ikke gå så langt at ungdommene blir likegyldige til sin egen fremtid. I tråd med det antasipatoriske prinsipp som ligger til grunn for AI vil menneskers tanker om fremtiden også ha betydning for hvilke handlinger man foretar i dag (Cooperrider et al., 2008). Det kan derfor tenkes at et positivt fremtidsbilde også bidrar til å skape håp og at man tar gjennomtenkte valg i nåtiden. Det er antakeligvis viktig at fremtidsbildet er realistisk slik at det ikke bidrar til for mye press. Mestringstro er påvirket av evne til emosjonell regulering, og for mye press vil antakeligvis bidra følelser som stress, hvilket kan redusere mestringstro (Bandura, 1977).

### 5.2.3 Faktor 3: Endre elevenes selvoppfatning ved å lage nye historier om seg selv

Veilederne i faktorsyn 3 ser ut til å være spesielt opptatte av å hjelpe elevene til å endre sin selvoppfatning i en mer positiv retning ved å lage nye historier om seg selv hvor deres styrker kommer tydelig til uttrykk. Det poetiske prinsipp som ligger til grunn for Appreciative Inquiry sier at mennesker benytter fortellinger til å skape mening og forståelse om seg selv. Og hvilke fortellinger som blir fortalt, og på hvilken måte, har betydning for hvilken oppfatning mennesket har om seg selv (Cooperrider et al., 2008; Hauger et al., 2008). Det er ikke gitt at alle elever like enkelt klarer å finne eller grave frem positive historier. I en narrativ tilnærming til rådgivning vil ens oppfatning av seg selv være et resultat av kausale hendelser som utgjør én sammenhengende fortelling (Cochran, 1997), noe som gjør det naturlig å si at en persons selvoppfatning er påvirket av både positive og negative hendelser. De vonde historiene man kanskje helst vil glemme vil ha betydning for hvordan ungdommene ser på seg selv i dag. Slik Cochran (1997) påpeker, vil mønsteret av hendelser i en persons liv vise kontinuitet, hvilket skaper en opplevelse av meningsfullhet. Kanskje denne meningsfullheten kan gi ungdommene en slags ro, fordi de forstår i større grad hvorfor de opplever seg selv som de gjør, noe som kan hjelpe dem til å akseptere seg selv. Å akseptere seg selv og komme i dypere kontakt med sitt selv er ifølge Rogers (1995) helt nødvendig for å skape positiv endring. Videre er det viktig at denne «aksepten» ikke blir et rom for ansvarsfraskrivelse ved at elevene inntar en offerrolle. En offerrolle kan tenkes å bidra til at man gir opp krevende situasjoner tidlig fordi man tenker at «livet mitt har vært så vanskelig, og jeg må akseptere at dette ikke er noe jeg er ment til å få til, og derfor er det greit at jeg gir opp». Følelsen av å være et «offer» for eksterne hendelser vil føre til en større opplevelse av hjelpeløshet, motløshet og mindre opplevelse av kontroll over eget liv (Ivey et al., 2012; Smith, 2016). I stedet for å «hvile» i en aksept om en offerrolle, bør elevene heller bli oppfordret til å fortelle de negative historiene og til å tenke på hvordan en ville håndtert situasjonen og seg selv hvis det skjedde på nytt. Å utforske hvordan historien ville utspilt seg på nytt tenker jeg vil gi et grunnlag for at medelever og veiledere sammen kan gi tilbakemeldinger på hvilke styrker som er tilstede i denne nye, «hypotetiske» fortellingen. Sannsynligvis vil dette gi eleven en større tro og optimisme om at han kan klare å mestre lignende utfordringer i fremtiden.

## 5.3 Ulike opplevelser om fellesskap og kultur

### 5.3.1 Faktorsyn 1: Omsorg og likestilling mellom lærere og elever

Veilederne i faktorsyn 1 ser ut til å være opptatt av å skape en støttende kultur og fellesskap hvor man bryr seg om hverandre og hvor lærere og elever er likestilte. Likestilling og gjensidig respekt mellom partene i en hjelperelasjon er ifølge Rogers (1992) nødvendig for en positiv utvikling hos en rådsøker. Den omsorgsfulle og likestilte kulturen kan tenkes å gjøre at elevene lettere tørr å ta sin plass i fellesskapet og være med å påvirke kulturen, og ikke bare *bli påvirket* av kulturen. Istedenfor at elevene føler de må tilpasse seg lærerne, kan det tenkes at elevene i større grad opplever å ha en innvirkning på hvordan hverdagen ser ut, hvordan aktiviteter gjennomføres og si sitt om hvordan de selv best lærer. I et asymmetrisk forhold vil det nok ofte være naturlig at personen som befinner seg i den lavere maktposisjonen gir mer styring til personen med høyere maktposisjon og forventer at han tar mer kontroll. I en mer symmetrisk og likestilt relasjon tror jeg det er mer naturlig for personen med lavere maktposisjon å reise sin stemme, dele sine meninger og synspunkter, og ta større eierskap til situasjonen eller det som skal gjennomføres, ettersom ansvaret oppleves mer likt fordelt. I styrkebaserte prosesser står prinsipper om medvirkning, inkludering og eierskap sentralt (Hauger et al., 2008; Helsedirektoratet, 2018). San Martin og Calabrese (2011) fant i sin studie om bruk av Appreciative Inquiry hos utsatt ungdom i en alternativ videregående skole, at læringsopplegg preget av interaktivitet, gruppearbeid og samarbeid mellom lærere og elever bidro til en opplevelse av økt empowerment hos ungdommene. I tillegg viste studien at elevenes ønske om samarbeid med lærerne var motivert av en likeverdighet hvor både lærerne og elevene bidro til hverandres suksess (San Martin & Calabrese, 2011). Det tenkes at et omsorgsfullt fellesskap preget av likeverdighet mellom lærere og elever bidrar til å gi elevene tro på at de har noe verdifullt å bidra med til fellesskapet, til lærerne, og til sin egen og sine medelevers læring.

### 5.3.2 Faktorsyn 2: Inkludering av ungdommene i klassearbeidet

Veilederen i faktorsyn 2 ser ut til å være opptatt av å fremme et fellesskap som den enkelte elev er med å skape. I postintervju med veilederen fra F2 ble det presisert at lærerne forsøker å legge til rette for at den enkelte elev skal bidra i klassen ved å dele kompetanse og erfaringer med resten av klassen. Utviklings- og endringsprosesser basert på Appreciative Inquiry er ment å skje «innenfra» og «nedenfra» ved at samtlige ledd i organisasjonen er involvert i å bestemme hva som er ønsket retning for utviklingen og hvordan endringen skal foregå (Cooperrider et al., 2008; Helsedirektoratet, 2018). Ved å inkludere elevene i undervisningen får elevene mulighet til selv å påvirke hvordan undervisningen kan se ut, noe som antas ha flere positive effekter tilknyttet mestringstro. For det første, vil involvering sannsynligvis bidra til at elevene føler seg nyttige for de andre elevene, lærerne og UngInvest. Å oppleve at en bidrar til fellesskapet og at en har noe å tilby som har betydning for andre skaper en tilhørighet til gruppen ved at en føler seg viktig for gruppen (Hauger et al., 2008). Inkludering og samskapelse vil bidra til opplevelse av eierskap og engasjement tilknyttet prosessen og tilhørighet til de andre involverte (Cooperrider et al., 2008; Hauger et al., 2008). En potensiell fallgrube ved involvering av elevene er at det muligens kan bidra til et press på at elevene føler de *må* engasjere seg og prestere. Dersom noen elever aldri opplever at de har kompetanse å dele med andre, kan det kanskje skape et opplevd skille mellom de «engasjerte» og de «uengasjerte» elevene. Det vil nok derfor være hensiktsmessig at

samtlige elever i gruppen får mulighet til å utforske hvordan de brukte sine styrker innen et bestemt område og så blir oppmuntret til å dele av disse erfaringene. Hauger et al. (2008) sier at hos mennesker eller i sosiale systemer vil det alltid være *noe* som fungerer. Og lærerne må finne dette «noe» i hver enkelte elev.

For det andre, kan involvering tenkes å bidra til at eleven får forsterket en positiv selvoppfatning. Linley (2008) påpeker at mennesker føler seg autentiske når de bruker sine styrker. Å dele av sin kompetanse og styrker vil antakeligvis bidra til at elevene opplever at deres «stemme» blir hørt, noe som kan tenkes å være styrkende for deres opplevelse av autenticitet og identitet. Involvering av elevene vil antakeligvis også kunne bidra til økt mestringstro ettersom det impliserer at læreren har tro på elevene og at de er nyttige for fellesskapet. Samtidig vil det at elevene observerer andre som er lik de selv utføre handlinger, altså vikarierende læring, være en kilde til mestringstro (Bandura, 1977).

### 5.3.3 Faktorsyn 3: Skille mellom lærere og elever

Det er to aspekter som i hovedsak virker til å være gjeldende når det kommer til faktorsyn 3 sin opplevelse av fellesskap og kultur. I likhet med faktorsyn 1 ser det ut til at veilederne i F3 er opptatt av å bygge en sterk kultur hvor man tar vare på hverandre og løfter hverandres styrker frem. Det som ser ut til å skille F1 og F3 sine opplevelser angående fellesskap og kultur er at veilederne i F1 ser på alle som mer likestilte, mens veilederne i faktorsyn 3 synes å oppleve et slags skille mellom lærerne og elevene<sup>1</sup>. Et skille mellom veilederne og ungdommene kan i lys av personsentrert rådgiving sies å bryte med ideen om at to likeverdige parter kommer sammen i dialog for å finne nye måter å se på rådsøkerens situasjon på (Ivey et al., 2012). Dersom en veileder inntar en form for ekspertrolle i møte med rådsøkeren, hvor veilederen aktivt forsøker å løse rådsøkerens utfordringer, kan det ifølge Kvalsund (2005) bidra til å skape en avhengighetsrelasjon. Rådgiveren bør ikke tillate rådsøkeren å attribuere kontrollen til ham ettersom det vil bidra til at rådsøkeren føler at han ikke klarer å kontrollere sitt eget liv (Kvalsund, 2003). I en kontekst av lærere og elever kan det tenkes at en slik tilnærming kan bidra til at elevene føler de selv er «problemer» som lærerne må fikse. For å unngå å havne i en slags ekspertrolle kan det tenkes at veilederne i F3 bør være varsomme på å lytte og ha et åpent sinn for å legge best mulig til rette for at elevene kan ta sin plass i læringsfellesskapet. For å gjøre dette kan det tenkes at lærerne bør være oppmerksomme på om deres oppmerksomhet er rettet utover mot elevene eller innover mot dem selv. Ved å være bevisst hvor ens egen oppmerksomhet er rettet, kan man ifølge Scharmer (2018) evne å innta den andre partens perspektiver i dialogen, noe som antakeligvis kan bidra til en mer likestilt relasjon som kan legge til rette for medvirkning og autonomi hos rådsøkeren eller elevene i UngInvest.

## 5.4 Felles ikke-dømmende og aksepterende grunnholdning

I samtlige faktorsyn er det tydelig at veilederne har en aksepterende og ikke-dømmende holdning ovenfor elevene. Dette funnet stemmer overens med hva Rogers (1992) mente var viktig for relasjonen mellom en rådgiver og klient; rådgiveren har til oppgave å vise klienten nærmest ubetinget aksept og empati, og skal etter beste evne sette seg inn i hvordan klienten har konstruert sitt selv og sin verden. I et styrkebasert perspektiv på rådgivning mener Smith (2016) at en persons identitet ikke skal defineres av sine problemer, men heller av sine styrker og ressurser. Flesteparten av elevene hos

---

<sup>1</sup> Utsagn 29: «Jeg føler meg likestilt med elevene», F1/3, F2/0, F3/-3.

UngInvest har vært gjennom krevende perioder i livet som har gjort det vanskelig for dem å delta på ordinær videregående opplæring. Dersom elevene følte seg dømt eller sett ned på av lærerne vil de antakeligvis føle seg som et problem som må «fikses» eller en byrde. Et av hovedpoengene med styrkebaserte tilnærminger er at mennesker ikke skal «fikses» eller «repareres», men de skal gjøre mer av det de allerede er flinke på (Hauger, 2008; Smith, 2016). Ved at ungdommene kjenner på aksept kan de antakeligvis få rom til å være i en prosess hvor de blir bedre kjent med seg selv og den personen de ønsker å være i lys av sine styrker. For noen elever vil kanskje dette bety å komme i dypere kontakt med seg selv; hva de liker å gjøre, bevisstgjøre seg verdier og få tid til å kjenne og reflektere over sine følelser og opplevelser. For andre vil kanskje det å bli bedre kjent med seg selv i større grad bety å ikke bry seg om hva andre tenker om en, være utforskende og tørre vise seg for andre som man selv oppfatter seg selv. Å bli bedre kjent med og akseptere seg selv er ikke en rask eller lineær prosess (Bernard, 2013), men elevene trenger antakeligvis tidsrom til å steg for steg bli kjent med seg selv og forhåpentligvis også glad i seg selv. Istedenfor å føle seg som en byrde eller et «problem», kan ungdommene forhåpentligvis lære å se på seg selv om et «bidrag» og en «løsning».

## 5.5 Felles forståelse om at språket skaper virkeligheten

Veilederne fra samtlige faktorsyn er enige i at språket som benyttes har stor betydning for virkeligheten som skapes. Dette funnet stemmer overens med sentrale aspekter ved sosialkonstruksjonismen som mener at språket er det som konstruerer menneskers opplevelse av seg og sin verden (Gergen, 2001).

Studiens faktorfortolkning viste at veilederne i faktorsyn 1 opplever at språket har stor innvirkning på kulturen som skapes i UngInvest. Gergen og Ness (2016) sier at språket er det som bestemmer hva oppmerksomheten vår rettes mot, noe som også støttes av Cooperrider et al. (2008) sin betraktning om at sosiale systemer beveger seg i retning av det som systemet fokuserer på. For UngInvest kan det tenkes at hver person i systemet må ta ansvar for sitt eget språk og hvordan han er i dialog med andre. For eksempel er det rimelig å anta at baksnakking, anklagelser og å stille spørsmål som legger opp til å kun bekrefte ens egne meninger ikke vil være oppbyggende for fellesskapet. På den andre siden vil det å snakke og stille spørsmål uten antakelser, være nysgjerrig, tro på det beste i andre, og anerkjenne og bekrefte hverandre, mest sannsynlig bidra til oppbyggelse, tilhørighet og inkludering. Scharmer (2018) mener at dersom man kan lytte og ha et åpent sinn i dialog med andre, kan samtalen bidra til å skape nye ideer, forståelser og visjoner. Det krever at man er oppmerksom på *hva* man er oppmerksom på. Og ved å rette oppmerksomheten bort fra en selv og sine egne tanker, og mot den andre personen i dialogen, kan en evne å forstå det den andre snakker om i fra deres perspektiv (Scharmer, 2018). Ved å være bevisst på hvordan de benytter språket, tenkes det at veilederne i faktorsyn 1 forsøker å skape et anerkjennende fellesskap som legger til rette for at elevene og lærerne viser hverandre verbal og emosjonell støtte, noe som igjen vil ha innvirkning på individers mestringstro (Bandura, 1977). Slik kan språket bidra til å skape en virkelighet som legger til rette for mestring hos elevene.

Veilederne i faktorsyn 2 og 3 kan i større grad se ut til å tolke utsagn 25 - *måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten* - i lys av den enkelte elev. Det antas at veilederne forsøker å hjelpe elevene være bevisst på om det de tenker på og snakker om er oppbyggende for en selv. Hva en person sier til og om seg selv vil, i tråd med konstruksjonistiske prinsipp fra Appreciative Inquiry, ha betydning for menneskets

forståelse av seg selv og påvirke deres handlinger (Cooperrider et al., 2008; Hammond, 2013). Hva en person sier til seg selv mener jeg kan ses på i lys av et psykosyntetisk perspektiv som en dialog mellom to personer; «jeg» og «meg». I likhet med en dialog mellom to personer gjør prinsipper om oppbyggende dialog seg også gjeldende i kommunikasjonen mellom «jeg» og «meg». «Jeg» må behandle «meg selv» med respekt og ikke være nedlatende og anklagende mot «meg selv». «Jeg» må lytte til «meg», være nysgjerrig og oppmuntrende. Elevene kan forsøke å bli bedre kjent med seg selv («meg») ved å lytte til «meg» sine følelser og være åpen for hva de forsøker å fortelle og utforske «meg» sine verdier, interesser og styrker. Rogers (1995) forteller at han selv opplevde det enklere å akseptere og være seg selv når han lyttet til og var oppmerksom på sine egne følelser. I stedet for at eleven eksempelvis sier «Jeg feilet og er flau over meg selv» kan eleven heller bli oppmuntret til å si «Jeg er stolt over at jeg i det hele tatt forsøkte. Det krevde mot!». Forhåpentligvis kan elevene lære å anerkjenne og akseptere seg selv i enda større grad, og dermed skape en selvoppfatning preget av sine mestringserfaringer og styrker.

## 5.6 Felles oppfattelse om at styrkebasert tilnærming ikke overser svakheter

Veilederne i samtlige faktorsyn mener at fokus på styrker ikke gjør at svakheter overses<sup>2</sup>. Ifølge Ivey et al. (2012) kan en fallgrube ved rådgivingsmetoder med bakgrunn i positiv psykologi være at klientens reelle problemer blir bagatellisert ved et overdrevent fokus på det som er velfungerende.

Veilederne fra faktorsyn 1 tenkes å ha en omsorgsfull holdning som tar imot elevenes svakheter istedenfor å lete etter dem. Ifølge Kvalsund (2006) må det ligge en trygg relasjon til grunn mellom en rådgiver og klient for at rådgiveren skal kunne bidra til endring og utvikling hos klienten. Ved en trygg relasjon vil elevene antakeligvis føle at de kan komme med hele seg, både styrker og svakheter, til veilederne i faktorsyn 1 uten at veilederne prøver å finne «feilene» deres eller at elevene føler seg dømt. Mennesker består tross alt av både styrker og svakheter (Smith, 2016). Dersom elevene føler at lærerne forsøker å lete etter deres svakheter, finne deres «feil» og problemer som skal fikses, kan det tenkes at elevene føler seg som en byrde eller noe som må repareres. Istedenfor kan en veileder hjelpe eleven å akseptere sine svakheter når de kommer til uttrykk og videre utforske hva som ligger «bak» svakheten. Ifølge Hauger et al. (2008) kan svakheter og problemer forstås som et uttrykk for underliggende ønsker og en forestilling om at noe kunne vært annerledes og bedre. Eksempelvis, dersom en elev står fast i en skoleoppgave kan læreren heller spørre «hva er det du ønsker å få til?» istedenfor «hva er det du ikke får til?». Det er to tilsynelatende nokså like spørsmål, men det første spørsmålet legger i større grad til rette for at eleven kan være agent og ha kontrollen på sin side. Det siste spørsmålet fremstiller eleven i større grad som en person som må takle en ekstern, påtrengt utfordring. En utfordring eller et problem som føles påtrengt vil ifølge Schneider (2001) gjøre at utfordringen oppleves mindre kontrollerbar og det blir vanskeligere å finne en plan for å løse den.

Veilederen i faktorsyn 2 er enig i at styrkebasert arbeid ikke overser svakheter, men det tenkes at veilederen likevel synes det er vanskelig å jobbe med elevene sine svake

---

<sup>2</sup> Utsagn 8: «Fordi vi har så mye fokus på å se på styrkene til elevene overser vi ofte deres svakheter», F1/-3, F2/-2, F3/-2.

sider<sup>3</sup>. Å ta tak i eleven sine svakheter er sannsynligvis tungt dersom man møter motstand fra elevene. Rogers (1992) mente at relasjonen mellom en rådgiver og klient må være autentisk og preget av respekt og ærlighet. For å være tro mot seg selv og vise ungdommene respekt ved å være ærlig, kan det tenkes at veilederen i F2 ikke ønsker å overse elevenes svakheter. I perspektivet av en rådgiver og klient kan det være at en rådgiver er mer tilbøyelig for å påpeke svakhetene til en klient som han ikke synes så godt om. Dersom dette skulle være noe av realiteten til veilederen i F2, kan det antas at vedkommende likevel har en genuin tro på individet og dets potensiale. Og kanskje er det nettopp dette som vil si for veilederen å være autentiske og tro mot seg selv; at han evner å sette noen av sine egne preferanser til side ettersom han vet at han i det lange løp vil føle seg mer genuine ved å hjelpe eleven til å finne og ta i bruk sine styrker, slik at eleven kan oppleve mestring i skolehverdagen.

Veilederne i faktorsyn 3 ser ut til å være såpass selvsikre og trygge på seg selv at det ikke er noe særlig ubehagelig å ta tak i elevene sine svakheter, og de lar elevene ikke løpe fra sine utfordringer. Ifølge Eigel og Kuhnert (2016) vil livet alltid by på krevende situasjoner, og en kan gå disse i møte eller forsøke å flykte fra dem. Nøkkelen til personlig vekst er ifølge Eigel og Kuhnert (2016) å oppleve krevende utfordringer som gjør at man lærer å håndtere seg selv på nye måter. Elevene bør derfor forstå at det til syvende og sist er de selv som må ta ansvar for å håndtere det som kan være vanskelig i livet. Sammen med veilederen eller de andre i klassen kan ungdommene fortelle historier om når den aktuelle svakheten kom til uttrykk. Sammen kan de utforske hvordan dette følte og hvordan ungdommen ville håndtert samme situasjon annerledes i dag. Videre kan det utforskes hva som gjør at eleven eventuelt opplever seg som kapabel til å håndtere situasjonen annerledes i dag. Da vil det sannsynligvis komme flere styrker til syne, noe som vil gi en indikasjon på hvordan en har utviklet seg eller blitt mer moden med tiden (Smith, 2016), og en ser seg selv i større grad som kapabel til å mestre lignende utfordringer i fremtiden (Hauger et al., 2008). Dersom eleven klarer å innta en holdning eller innstilling som sier at han skal være modig og gå utfordringen i møte, vil nok utfordringen heller oppleves som noe som kan mestres og tas eierskap til, istedenfor bare et problem som må fikses. Ifølge Schneider (2001) vil en slik tolkning av utfordringen i større grad gjøre at utfordringen oppleves kontrollerbar, i motsetning til et problem hvor eksterne faktorer er mer avgjørende for å finne en løsning.

---

<sup>3</sup> Utsagn 7: «Vi er flinke på å endre ungdommene sin fortelling om seg selv til en mer positiv en», F1/1, F2/-4, F3/5

## 6 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Denne oppgaven har utforsket problemstillingen «*Hvordan opplever veiledere i UngInvest å arbeide med styrkebasert tilnærming og hvordan kan dette ha betydning for elevenes mestringstro?*» For å besvare problemstillingen samlet jeg inn datamateriale ved at 19 ansatte fra UngInvest gjennomførte Q-sorteringer som har vært grunnlaget for faktorfortolkningen og oppgavens diskusjonsdel. Ved bruk av Q-metode har jeg hatt til hensikt å undersøke veiledernes subjektive erfaringer og opplevelser med styrkebasert arbeid i møte med elevene på UngInvest. Oppgavens diskusjonsdel har drøftet hvordan veiledernes opplevelser kan ha betydning for elevenes mestringstro, hvilke fallgruver som kan være tilstede og hvordan temaene kan ha betydning på et mer overordnet nivå i konteksten av en rådgiver og rådsøker. I dette avslutningskapittelet vil jeg presentere en kort oppsummering av funnene, gjøre rede for kritikk av egen forskning og komme med noen forslag til videre aktuelle forskningsområder. Til slutt vil jeg gjøre noen avsluttende refleksjoner om studiens tematikk.

### 6.1 Oppsummering av studiens sentrale funn

I denne studien har vi blitt kjent med tre ulike faktorsyn som representerer deltakerne fra UngInvest sine opplevelser om å arbeide med styrkebasert tilnærming i møte med elevene. Deltakernes ulike opplevelser ble i oppgavens drøftingsdel kategorisert i tre temaer: (a) tilnærming til veilederrollen, (b) fokus innen styrkebasert tilnærming og (c) opplevelser om fellesskap og kultur.

*Tilnærming til veilederrollen.* Veilederne i F1 er svært støttende og omsorgsfulle overfor elevene. Veilederen i F2 kan oppleve rollen som utfordrende og det kan være vanskelig å skulle møte hver enkelte elev med sine behov. Veilederne i F3 tilnærmer seg rollen som veileder med stor selvsikkerhet og trygghet, og opplever seg som flinke i sitt arbeid og ønsker å videreutvikle sin kompetanse innen styrkebasert tilnærming. Drøftingen argumenterte for at elevenes mestringstro vil være påvirket av passende utfordringer som håndteres på egenhånd av elevene, elevenes forventning til egen arbeidsinnsats og veiledernes evne til å være tilpasningsdyktig i møte med ungdommene.

*Fokus innen styrkebasert tilnærming.* Veilederne i F1 er opptatt av å finne elevenes tidligere mestringserfaringer og deres implikasjoner for elevenes fremtid. Veilederen i F2 er mer opptatt av hva som skjer «her og nå» og viser mindre oppmerksomhet mot elevenes fremtid. Veilederne i F3 er opptatt av hvordan elevene kan endre sin selvoppfatning ved å lage nye historier om seg selv hvor deres styrker kommer tydelig til syne. I diskusjonsdelen argumenterte jeg for at mestringstro kan påvirkes positivt ved at veilederne utforsker elevenes styrker gjennom deres interesser, unngår et overdrevent fokus på elevenes fremtid, og hjelper elevene å akseptere sine vanskelige historier og ikke dyrke en offerrolle.

*Opplevelser om fellesskap og kultur.* Veilederne i F1 ønsker å skape et likestilt fellesskap hvor man viser hverandre støtte, og språket anses som en viktig faktor for å skape den ønskede kulturen. Veilederen i F2 er opptatt av å inkludere ungdommene i klassearbeidet

slik at de opplever medvirkning og føler seg nyttige for hverandre. Veilederne i F3 opplever et skille mellom lærerne og elevene hvor lærerne er «hjelperne» og elevene er «de som hjelpes». Drøftingen redegjorde for hvordan medvirkning og inkludering, og symmetrisk og asymmetrisk maktbalanse mellom lærere og elever kan ha betydning for elevenes mestringstro.

Opplevelsene som virket til å være gjeldende i samtlige faktorsyn er en felles ikke-dømmende og aksepterende grunnholdning, felles forståelse om at språket skaper virkeligheten og felles oppfattelse om at styrkebasert tilnærming ikke overser svakheter. I diskusjonsdelen argumenterte jeg for hvordan dette kan bidra til at elevene føler de har noe bidra med og ikke føler seg som et problem, hvordan dialog i fellesskap og med seg selv kan være oppbyggende, hvordan ansvarliggjøring og veiledernes egen autentisitet kan ha betydning for elevenes mestringstro.

## 6.2 Kritikk til egen forskning

I etterkant av forskningsprosessen er det blitt klart for meg at det er noen ting jeg gjerne skulle gjort annerledes. For det første ser jeg at det ville vært hensiktsmessig å ha flere samtaler og dialoger med de ansatte i UngInvest for å enda bedre kartlegge kommunikasjonsuniverset og gjort flere pilottester. Jeg ville sannsynligvis da forstått i større grad at organisasjonsutvikling sammen med ungdommene er et viktig aspekt ved UngInvest som opplæringsinstitusjon. I etterkant av sorteringen fikk jeg tilbakemelding fra flere deltakere om at deres synspunkter vedrørende organisasjonsutvikling ikke kom tilstrekkelig frem i sorteringen. For det andre skulle jeg ønske at Q-utvalget var jevnere vektet mellom positive og negative utsagn. Dette kom også tydelige frem da svært mange deltakere skrev i spørreundersøkelsen i etterkant av sorteringen at det burde være mer plass til de positive utsagnene. For eksempel var utsagn 6 «*Jeg blir lei meg hvis jeg forstår at elever ikke føler de har noe å se frem til i livet*» et av de negative utsagnene i studiens design. Antakeligvis har et høyt antall av tilsynelatende positive utsagn bidratt til at flere utsagn som deltakerne er enige i ble sortert mer i bakgrunnen. For det tredje burde sorteringsmatrisen min være merket med «mest enig» og «mest uenig» istedenfor «mest representativ» og «minst representativ». Jeg tror i utgangspunktet at deltakerne forstod at «minst representativ» betyr det samme som «uenig» ettersom matrisen i Q Method Software var merket med tallene fra -5 til 5. Kanskje ville «mest uenig» ha bidratt til at deltakerne tenkte det er større forskjell på -5 og 0 enn om det stod «minst representativ». For det fjerde skulle jeg ønske at jeg var tilstede mens deltakerne sorterte. Det er vanskelig å si i hvilken grad deltakerne tok seg tiden til å kjenne etter i kropp og følelser om de kjente seg enig i utsagnene eller ikke. Jeg ble ringt av noen deltakere mens de sorterte fordi det opplevdes som uklart hvorfor sorteringen var tvunget, samt litt andre spørsmål. Det hadde vært fint å være til stede med deltakeren under sorteringen slik at de kunne følt seg mest mulig trygge og kun fokusert på deres egen opplevelse i møtet med utsagnene. For det femte skulle jeg ønske jeg hadde flere deltakere med i studien. Hadde jeg tatt kontakt med UngInvest litt tidligere hadde nok ikke dette vært noe problem. Forhåpentligvis ville flere deltakere bidratt til at flere personer ladet på de forskjellige faktorsynene og det ville vært lettere å skille faktorsynene fra hverandre.

Gjennomgående i forskningsprosessen har jeg syntes det har vært utfordrende å ivareta en abduktiv tilnærming til forskningen, spesielt med tanke på faktorfortolkningen. Jeg har forsøkt etter beste evne å være åpen for hva faktorene ønsker å fortelle, noe som viste seg å være desto vanskeligere jo lengre jeg kom i forskningsprosessen. Det ble da



enda vanskeligere å bryte med førsteinntrykket jeg hadde fått av faktoren for å kunne være åpen for nye informasjon som faktoren ønsket å fortelle. Jeg håper at mine tolkninger og drøftinger er representative for deltakerne fra UngInvest sine opplevelser, og at mine egne forforståelser og synspunkter ikke har lagt for store føringer for forskningen.

### 6.3 Videre forskning

Med bakgrunn i studiens funn vil jeg dele noen tanker om hvilke forskningsområder som ville vært interessant å sett nærmere på. Å inkludere elever i undervisningen og å bruke dem som lærere for hverandre oppfatter jeg som en innovativ måte å lære på. Istedenfor at en lærer eller foreleser formidler noe som mottakeren kun skal ta inn og memorere, tror jeg at undervisning som legger opp til at elevene er aktive, diskuterer med hverandre, reflekterer og hjelper hverandre har god forutsetning for å skape engasjement, tilhørighet og mestring hos elevene. Det ville derfor være interessant å utforske hvordan undervisning, både i skolen, videregående opplæring og i universitetet, i større grad kan legge til rette for læring som kjennetegnes av samskapelse hvor elevene er aktive deltakere. Jeg oppfatter UngInvest som nokså unike i det at de engasjerer elevene sine i organisasjonsutvikling med tanke på hvordan organisasjonen og skolehverdagen skal se ut. Det ville være interessant å forske på hvordan dette oppleves av elevene selv og hvordan en slik inkludering også kan gjøres i andre videregående skoler og hvilken betydning dette vil ha for elevenes læring, livsmestring og samholdet mellom lærere og elever. I en forlengelse av min egen studie ville det vært interessant å intervjuer elever på UngInvest om hvordan de selv opplever at styrkebasert tilnærming har betydning for deres mestringstro.

### 6.4 Avsluttende refleksjoner

Med utgangspunkt i styrkebaserte tilnærminger arbeider UngInvest for at ungdom kan oppleve livsmestring og læringsglede slik at de kan ta i bruk sitt unike potensial for bli aktive samfunnsborgere med jobb og gode liv (UngInvest AIB, 2019). Jeg er overbevist om at et helhetlig perspektiv på mestring i skole- og utdanningssystemet hvor ungdom og unge voksne i større grad kan oppleve mestring både faglig, relasjonelt og individuelt, vil ha en stor betydning for deres livsmestring og opplevelse av meningsfullhet. Mennesker trenger å kunne ta i bruk sine ressurser og føle seg nyttige for andre og fellesskapet de er en del av. Hvis ungdom og unge voksne i enda større grad kan oppleve trygge relasjoner, medvirkning og eierskap i skolehverdagen tror jeg at vi er et skritt nærmere «... å skape et samfunn som i større grad fremmer psykisk helse gjennom å legge mer vekt på forhold i omgivelsene som fremmer mestring, tilhørighet og opplevelse av mening» (Helse og omsorgsdepartementet, 2015, s. 9). Jeg ser frem til å følge med på den videre utviklingen av styrkebaserte tilnærminger som forskningsområde og hvordan det kan anvendes for å hjelpe mennesker til å skape seg meningsfulle og gode liv.



# Referanser

- Allgood, E. (1999). Catching transitive thought through Q methodology: implications for counselling education. *Scandinavian journal of educational research*, 43(2), 209-225. <https://doi.org/10.1080/0031383990430206>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bernard, M. E. (2013). *The Strength of Self-Acceptance*. Springer Publishing.
- Biglan, A. (1987). A behavior-analytic critique of Bandura's self-efficacy theory. *The Behaviour analyst*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/BF03392402>
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: applications of Q methodology in political science*. Yale University Press.
- Brown, S. R. & Durning, D. W. (red.). (2007). *Q methodology and decision making*. CRC Press.
- Brown, S. R., Durning, D. W. & Selden, S.C. (2008). Q Methodology. I G. Miller & K. Yang (red.), *Handbook of Public Administration* (s. 721-763). CRC Press.
- Buckingham, M. & Clifton, D.O. (2001). *Now, discover your strengths*: Simon and Schuster.
- Bushe, G. R. & Kassam, A. F. (2005). When is Appreciative Inquiry transformational?: A meta-case analysis. *The Journal of applied behavioral science*, 41(2), 161-181. <https://doi.org/10.1177/0021886304270337>
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: a narrative approach*. SAGE Publications.
- Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P.F. & Bohart, A. (2013). *The handbook of person-centred psychotherapy and counselling*. Macmillan International Higher Education.
- Cooperrider, D. L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. I W. Pasmore & R. Woodman (red.), *Research in Organization Change and Development* (Vol. 1, s. 129-169). JAI Press.
- Cooperrider, D. L., Whitney, D. K. & Stavros, J. M. (2008). *Appreciative inquiry handbook: for leaders of change*
- Eigel, K. M. & Kuhnert, K. W. (2016). *The map: your path to effectiveness in leadership, life, and legacy*. Baxter Press.

- Ellingsen, I. T., Størksen, I. & Stephens, P. (2010). Q methodology in social work research. *International journal of social research methodology*, 13(5), 395-409. <https://doi.org/10.1080/13645570903368286>
- Fikse, C. (2015). Fra selvaktualisering til samaktualisering og saskaping. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: helhetlige rådgivningsprosesser, relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. (s. 167-196). Fagbokforlaget.
- Finansdepartement (2017). *Meld. St. 29 Melding til Stortinget*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/aefd9d12738d43078cbc647448bbeca1/no/pdfs/stm201620170029000dddpdfs.pdf>
- Fisher, R. A. (1960). *The design of experiments* (7 utg.). Hafner Publishing.
- Forgeard, J. C. & Seligman, M. (2012). Seeing the glass half full: A review of the causes and consequences of optimism. *Pratiques psychologiques*, 18(2), 107-120. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.002>
- Garcia, M., Restubog, D., Bordia, P., Bordia, S. & Roxas, O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational behavior*, 88(88), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. SAGE Publications.
- Gergen, K. J. (2011). The Self as Social Construction. *Psychological studies*, 56(1), 108-116. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0066-1>
- Gergen, K. J. (2015). *An invitation to social construction* (3. utg.). SAGE Publications.
- Gergen, K. J., McNamee, S. & Barrett, F.J. (2001). Toward transformative dialogue. *International journal of public administration*, 24(8), 679-707. <https://doi.org/10.1081/PAD-100104770>
- Gergen, K. J. & Ness, O. (2016). Therapeutic Practice as Social Construction. I M. O'Reilly & J. Lester (red.), *The Palgrave Handbook of Adult Mental Health: Discourse and Conversation Studies* (s. 502-519). Palgrave Macmillan UK.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching : hva - hvorfor - hvordan* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hammond, S. A. (2013). *The thin book of appreciative inquiry*: thin book publishing.
- Hauger, B., Højland, T. G. & Kongsbak, H. (2008). *Organisasjoner som begeistrer: appreciative inquiry*. Kommuneforlaget.
- Helsedirektoratet (2018). *Styrkebasert tilnærming i lokalt helsearbeid. Innbyggerinvolvering, myndiggjøring og deltakelse*. [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/styrkebasert-tilnaerming-i-lokalt-folkehelsearbeid/Styrkebasert%20tiln%C3%A6rming%20i%20lokalt%20folkehelsearbeid.pdf/\\_attachment/inline/c9ee57b9-eeee-4a15-82d3-](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/styrkebasert-tilnaerming-i-lokalt-folkehelsearbeid/Styrkebasert%20tiln%C3%A6rming%20i%20lokalt%20folkehelsearbeid.pdf/_attachment/inline/c9ee57b9-eeee-4a15-82d3-)

054bdc306198:08214182de983ee8005b51c008a926bc60a19a97/Styrkebasert%20tiln%C3%A6rming%20i%20lokalt%20folkehelsearbeid.pdf

Helse- og omsorgsdepartementet (2015). *Folkehelsemeldingen: mestring og muligheter*. Departementenes servicesenter.

[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/styrkebasert-tilnaerming-i-lokalt-folkehelsearbeid/Styrkebasert%20tiln%C3%A6rming%20i%20lokalt%20folkehelsearbeid.pdf/\\_/attachment/inline/c9ee57b9-eaaa-4a15-82d3-054bdc306198:08214182de983ee8005b51c008a926bc60a19a97/Styrkebasert%20tiln%C3%A6rming%20i%20lokalt%20folkehelsearbeid.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/styrkebasert-tilnaerming-i-lokalt-folkehelsearbeid/Styrkebasert%20tiln%C3%A6rming%20i%20lokalt%20folkehelsearbeid.pdf/_/attachment/inline/c9ee57b9-eaaa-4a15-82d3-054bdc306198:08214182de983ee8005b51c008a926bc60a19a97/Styrkebasert%20tiln%C3%A6rming%20i%20lokalt%20folkehelsearbeid.pdf)

Hennestad, B. W., Revang, Ø. & Strønen, F. H. (2012). *Endringsledelse og ledelsesendring* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Holden, S. & Norges kunnskapsdepartement (2019). *Fremtidige kompetansebehov II: utfordringer for kompetansepolitikken: utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 22. mai 2017: avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. februar 2019* (Vol. NOU 2019:2). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>

Ivey, A. E., Ivey, M. B. & D'Andrea, M. J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: a multicultural perspective* (7. utg.). SAGE Publications.

Kunnen, N., MacCallum, D. & Young, S. (2013). Research strategies for asset and strengths based community development. I I. Moolaert, D. MacCallum, A. Mehmoud & A. Hamdouch (red.), *The international handbook on social innovation: collective action, social learning and transdisciplinary research* (s. 258-298). Edward Elgar Publishing.

Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person: a discourse on personal reality and explication of personal knowledge through Q-methodology - with implications for counseling and education*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode, prosess, relasjon*. Synergy Publishing.

Kvalsund, R. (2003). *Growth as self-actualization: a critical approach to the organismic metaphor in Carl Rogers' counseling theory*. Tapir Akademisk Forlag.

Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner: viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Tapir Akademisk Forlag.

Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi: en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 47-82). Tapir Akademisk Forlag.

Linley, A. (2008). *Average to A+: Realising strengths in yourself and others*. CAPP Press.

- Linley, A., Joseph, S., Harrington, S. & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/17439760500372796>
- Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V. & Benjamin, B. A. (2014). Strengths-Based career counseling: Overview and initial evaluation. *Journal of career assessment*, 22(3), 403-419. <https://doi.org/10.1177/1069072713498483>
- McKeown, B. & Thomas, D. B. (2013). *Q methodology*. SAGE Publications.
- Mæland, I. & Hauger, B. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler: metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Buskerud fylkeskommune Sareptas.
- NESH. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Pulla, V. (2012). *What are strengths based practices all about?* Innlegg holdt ved Strengths Based Conference.
- Reichertz, J. (2009). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. *Forum, qualitative social research*, 11(1), 1-16.
- Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. Constable.
- Rogers, C. R. (1992). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting and clinical psychology*, 60(6), 827-832. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.6.827>
- Rogers, C. R. (1995). What understanding and acceptance mean to me. *The Journal of Humanistic Psychology*, 35(4), 7-22. <https://doi.org/10.1177/00221678950354002>
- San Martin, T. & Calabrese, R. (2011). Empowering at-risk students through appreciative inquiry. *International Journal of Educational Management*, 25(2), 110-123. <https://doi.org/10.1108/09513541111107542>
- Scharmer, O. (2018). *The essentials of Theory U*. Berret-Koehler Publishers.
- Schneider, S. L. (2001). In search of realistic optimism. *The American Psychologist*, 56(3), 250-263. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.250>
- Seligman, M. (1992). *Learned optimism*. Pocket Books.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why Positive Psychology Is Necessary. *The American psychologist*, 56(3), 216-217. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Smith, E. J. (2016). The strength-based counseling model. *The Counseling psychologist*, 34(1), 13-79. <https://doi.org/10.1177/0011000005277018>
- Stephenson, W. (1986). Protoconcurus: The concourse theory of communication. *Operant Subjectivity*, 9(2), 37-58.
- Svennungsen, H. O. (2011). *Making meaningful career choices: a theoretical and q-methodological inquiry*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sæbjørnsen, S. E., Ellingsen, I. T., Good, J. M. & Ødegård, A. (2016). Combining a naturalistic and theoretical Q sample approach: An empirical research illustration. *Operant Subjectivity*, 38, 15-32. <https://doi.org/10.15133/j.os.2016.005>
- Thomas, G. (2010). Doing case study: Abduction not induction, phronesis not theory. *Qualitative inquiry*, 16(7), 575-582. <https://doi.org/10.1177/1077800410372601>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tryon, W. W. (1981). A methodological critique of Bandura's self-efficacy theory of behavior change. *Journal of behaviour therapy and experimental psychiatry*, 12(2), 113-114. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(81\)90003-3](https://doi.org/10.1016/0005-7916(81)90003-3)
- Tønsberg, K. (2009). Etiske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger (s. 268-283). Høyskoleforlaget.
- UngInvest AIB. (2019). *Årsrapport 2019*. UngInvest AIB.
- Vandenbos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Watts, S. (2011). Subjectivity as operant: A conceptual exploration and discussion. *Operant Subjectivity: The International Journal of Q Methodology*, 35(1), 37-47.
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing Q methodological research: theory, method and interpretation*. SAGE Publications.
- Welch, D., Grossaint, K., Reid, K. & Walker, C. (2014). Strengths-based leadership development: Insights from expert coaches. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 66(1), 20-37. <https://doi.org/10.1037/cpb0000002>
- Wolf, A. (2010). Subjektivitet I Q-metodologi. I A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi: en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 23-38). Tapir Akademisk Forlag.





# Vedlegg

## **Vedleggene som følger er:**

- Vedlegg 1: Faktorladninger
- Vedlegg 2: Visuell oversikt over faktorsorteringer
- Vedlegg 3: Tabell med faktorskåre for hvert utsagn
- Vedlegg 4: Design og utsagn
- Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD
- Vedlegg 6: Informasjonsskriv til informanter
- Vedlegg 7: Epost med deltakerkode
- Vedlegg 8: Instruksjonsbetingelse og informasjon om Q-sortering
- Vedlegg 9: Survey om bakgrunnsinformasjon og opplevelse av sortering
- Vedlegg 10: Svar på survey om bakgrunnsinformasjon og opplevelse av sortering

## Vedlegg 1: Faktorladninger

Tabellen under viste hvordan hver deltaker ladet på hver faktor. Ladninger markert med X er signifikante ladninger, mens ladninger som er markert i svart farge viser hvilken deltaker i hvert faktorsyns som hadde høyest ladning.

Deltaker	F1	F2	F3
1	0.60	0.25	0.53
2	0.17	0.89X	0.01
3	0.26	0.53	0.55
4	0.48	0.15	0.64X
5	0.79X	0.20	0.28
6	0.55	0.10	0.60
7	0.75X	0.33	0.26
8	0.38	0.41	0.48
9	0.47	0.46	0.53
10	0.74X	0.11	0.44
11	0.23	0.14	0.84X
12	0.68X	0.31	0.39
13	0.63	0.16	0.59
14	0.47	0.04	0.70X
15	0.73X	0.17	0.44
16	0.65	-0.06	0.58
17	0.18	0.30	0.57X
18	0.84X	0.25	0.16
19	0.72X	0.28	0.43
<b>Forklart varians</b>	59.73%	6.21%	4.99%

## Vedlegg 2: Visuell oversikt over faktorsorteringer

Grønne felt markerer distinguishing statements.

### Faktorsyn 1:

Minst representativ					Mest representativ					
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
9	30	8	11	23	4	6	10	28	25	31*
	32	14*	33	27	35	7*	20	29*	19	
		26	15	3	17	34	5	13		
			21	24*	12	2	16			
				18	22	1				
					36					

### Faktorsyn 2:

Minst representativ					Mest representativ					
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
30	7	9	8	12	1	5	4	6	19	33
	21	23	11	13	2	10	16	24	26	
		32	15	18	3	14	17	25		
			36	22	27	28	20			
				31	29	35				
					34					

### Faktorsyn 3:

Minst representativ					Mest representativ					
-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
15	18	33	30	32	2	1	16	34	13	7
	9	29	8	4	6	20	19	28	17	
		36	26	23	14	5	10	25		
			22	11	3	24	31			
				35	21	12				
					27					

### Vedlegg 3: Tabell med faktorskåre for hvert utsagn

Distinguishing statements er markert med **grønn farge**.

Consensus statements som viste seg i samtlige faktorer er markert med **grå farge**.

Nr.	Utsagn	F1 Q-SV Z-SCR	F2 Q-SV Z-SCR	F3 Q-SV Z-SCR
1	Min utvikling som styrkebasert leder er veldig viktig for elevene sin utvikling	1 0.24	0 0.00	1 0.83
2	Ved å jobbe med styrkebasert tilnærming lærer jeg masse om meg selv som jeg ikke visste fra før av	1 0.36	0 0.00	0 0.01
3	Det er ikke rom for å være skeptisk til styrkebasert tilnærming her på UngInvest	-1 -0.58	0 0.00	0 -0.15
4	Jeg elsker å drømme med ungdommene	0 0.19	2 0.82	-1 0.39
5	Jeg brenner for å skape nysgjerrighet og entusiasme hos elevene med tanke på deres fremtidige karriere	2 0.89	1 0.41	1 0.51
6	Jeg blir lei meg hvis jeg forstår at elever ikke føler de har noe å se frem til i livet	1 0.83	3 1.23	0 -0.01
7	Vi er flinke på å endre ungdommene sin fortelling om seg selv til en mer positiv en	1 0.75	-4 -1.63	5 1.70
8	Fordi vi har så mye fokus på å se etter styrkene til elevene overser vi ofte deres svakheter	-3 -1.13	-2 -0.82	-2 -0.86
9	Jeg dømmes ofte elever på bakgrunn av deres forhistorie	-5 -1.66	-3 -1.23	-4 -1.51
10	Styrkekort er et kjempebra verktøy	2 1.03	1 0.41	2 0.99
11	Når elevene er negative synes jeg det er kjempevanskelig å fokusere på styrkene deres	-2 -0.69	-2 -0.82	-1 -0.47
12	Det er gøyere å hjelpe ungdommene å finne ut av hva de er interessert i enn hva de er flinke i	0 0.07	-1 -0.41	1 0.33
13	Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet	3 1.06	-1 -0.41	4 1.53
14	Å jobbe med veikart fungerer dårlig	-3 -1.19	1 0.41	0 -0.11
15	Jeg får sjeldent skikkelig medfølelse for elevene når de har det kjipt	-2 -1.09	-2 -0.82	-5 -2.05
16	Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	2 0.86	2 0.82	2 1.03
17	Jeg ønsker å bli flinkere på å hjelpe elevene til å utforske sine egne styrke	0 0.13	2 0.82	4 1.33
18	Jeg synes det er ubehagelig å skulle ta tak i det som har vært vanskelig i ungdommene sitt liv	-1 -0.66	-1 -0.41	-4 -1.45
19	Det kjennes godt å kunne løfte frem elevenes evner og talenter	4 1.65	4 1.63	2 1.03
20	Vi ansatte er gode forbilder for ungdommene fordi vi tar så godt vare på hverandre	2 0.94	2 0.82	1 0.76
21	Jeg synes det er forferdelig vanskelig å nå inn til ungdommene når jeg skal gi dem komplimenter	-2 -1.13	-4 -1.63	0 -0.26
22	Jeg føler meg kjip når jeg er kritisk til en elev sin drøm for å gjøre den mer realistisk	0 -0.26	-1 -0.41	-2 -1.10
23	Jeg blir selv veldig gira når jeg forteller elevene om mine egne mål og drømmer	-1 -0.52	-3 -1.23	-1 -0.42
24	Jeg liker mye bedre å oppmuntre elevene i det de holder på med her og nå enn å fokusere på fremtiden deres	-1 -0.66	3 1.23	1 0.45
25	Måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten	4 1.68	3 1.23	3 1.20
26	Vi ansatte er dårlige til å dele positive erfaringer og historier oss imellom	-3 -1.21	4 1.63	-2 -0.90

27	Det er sjeldent jeg føler det er nødvendig å bekrefte at ungdommene er på riktig vei i livet	-1	0	0
		-0.55	0.00	-0.30
28	Anerkjennende elevsamtaler er et kjempebra verktøy	3	1	3
		1.25	0.41	1.24
29	Jeg føler meg likestilt med elevene	3	0	-3
		1.08	0.00	-1.24
30	Hvis det er en elev jeg ikke liker så godt, føler jeg meg falsk hvis jeg skal fokusere på styrkene hennes	-4	-5	-2
		-1.22	-2.04	-0.70
31	Kulturen her gjør at vi bryr oss om hverandre	5	-1	3
		1.76	-0.41	0.96
32	Jeg klarer ikke å ha tro på eleven sin fremtid når han selv ikke har det	-4	-3	-1
		-1.60	-1.23	-0.38
33	Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommene å legge en kurs for livet	-2	5	-3
		-1.01	2.04	-1.28
34	Jeg prøver å lære ungdommene at det er meningsfullt og viktig å ha gode venner på skolen	1	0	3
		0.71	0.00	1.32
35	Jeg forstår veldig fort hvorfor en elev har havnet her på UngInvest	0	1	-1
		0.16	0.42	-0.50
36	Jeg blir stressa når jeg ikke vet hvordan jeg skal møte elever som ikke synes det gir mening å være på UngInvest	0	-2	-3
		-0.49	-0.82	-1.28

## Vedlegg 4: Design og utsagn

### Design:

Effekt	Nivå	(B)	(C)	(D)	Celler
Mestringstro	(A) Vikarierende læring	(B) Positive erfaringer	(C) Verbal oppmuntring	(D) Emosjonell støtte	4
Fokus	(E) Styrker	(F) Visjon	(G) Mening (koherens)		3
<b>Sum</b>	4x3				12

### Utsagn:

	Positive utsagn		Negative utsagn	
<b>AE:</b> Vikarierende læring og styrker	(1) Min utvikling som styrkebasert leder er veldig viktig for elevene sin utvikling	(2) Ved å jobbe med styrkebasert tilnærming lærer jeg masse om meg selv som jeg ikke visste fra før av	(3) Det er ikke rom for å være skeptisk til styrkebasert tilnærming her på UngInvest	
<b>AF:</b> Vikarierende læring og visjon	(4) Jeg elsker å drømme med ungdommene	(5) Jeg brenner for å skape nysgjerrighet og entusiasme hos elevene med tanke på deres fremtidige karriere	(6) Jeg blir lei meg hvis jeg forstår at elever ikke føler de har noe å se frem til i livet	
<b>AG:</b> Vikarierende læring og mening (koherens)	(7) Vi er flinke på å endre ungdommene sin fortelling om seg selv til en mer positiv en		(8) Fordi vi har så mye fokus på å se etter styrkene til elevene overser vi ofte deres svakheter	(9) Jeg dømmer ofte elevene på bakgrunn av deres forhistorie
<b>BE:</b> Positive erfaringer og styrker	(10) Styrkekort er et kjempebra verktøy		(11) Når elevene er negative synes jeg det er kjempevanskelig å fokusere på styrkene deres	(12) Det er gøyere å hjelpe ungdommene å finne ut av hva de er interessert i enn hva de er flinke i
<b>BF:</b> Positive erfaringer og visjon	(13) Jeg blir stolt når jeg klarer å hjelpe en elev til å skjønne hva han faktisk ønsker å gjøre med livet		(14) Å jobbe med veikart fungerer dårlig	(15) Jeg får sjeldent skikkelig medfølelse for elevene når de har det kjipt
<b>BG:</b> Positive erfaringer og mening (koherens)	(16) Det er vår plikt å sørge for at elevene får tro på at de klarer å lære nye ting	(17) Jeg ønsker å bli flinkere på å hjelpe elevene til å utforske sine egne styrker	(18) Jeg synes det er ubehagelig å skulle ta tak i det som har vært vanskelig i ungdommene sitt liv	
<b>CE:</b>	(19) Det kjennes godt å kunne løfte	(20) Vi ansatte er gode forbilder for ungdommene fordi vi	(21) Jeg synes det er forferdelig vanskelig å nå inn	

<b>Verbal oppmuntring og styrker</b>	frem elevenes evner og talenter	tar så godt vare på hverandre	til ungdommene når jeg skal gi dem komplimenter	
<b>CF: Verbal oppmuntring og visjon</b>	(22) Jeg føler meg kjip når jeg er kritisk til en elev sin drøm for å gjøre den mer realistisk	(23) Jeg blir selv veldig gira når jeg forteller elevene om mine egne mål og drømmer	(24) Jeg liker mye bedre å oppmuntre elevene i det de holder på med her og nå enn å fokusere på fremtiden deres	
<b>CG: Verbal oppmuntring og mening (koherens)</b>	(25) Måten jeg snakker på er med å skape virkeligheten		(26) Vi ansatte er dårlige til å dele positive erfaringer og historier oss imellom	(27) Det er sjeldent jeg føler det er nødvendig å bekrefte at ungdommene er på riktig vei i livet
<b>DE: Emosjonell støtte og styrker</b>	(28) Anerkjennende elevsamtaler er et kjempebra verktøy	(29) Jeg føler meg likestilt med elevene	(30) Hvis det er en elev jeg ikke liker så godt, føler jeg meg falsk hvis jeg skal fokusere på styrkene hennes	
<b>DF: Emosjonell støtte og visjon</b>	(31) Kulturen her gjør at vi bryr oss om hverandre		(32) Jeg klarer ikke å ha tro på eleven sin fremtid når han selv ikke har det	(33) Det føles som alt for mye ansvar å skulle hjelpe ungdommene å legge en kurs for livet
<b>DG: Emosjonell støtte og mening (koherens)</b>	(34) Jeg prøver å lære ungdommene at det er meningsfullt og viktig å ha gode venner på skolen		(35) Jeg forstår veldig fort hvorfor en elev har havnet her på UngInvest	(36) Jeg blir stressa når jeg ikke vet hvordan jeg skal møte elever som ikke synes det gir mening å være på UngInvest

## **Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD**

### **NSD Personvern**

**29.01.2021**

#### **Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.01.21, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG**

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.21.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

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

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:



åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

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

## Vedlegg 6: Informasjonsskriv til informanter

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### ”Styrkebasert tilnærming til ledelse og opplevelse av mestringsstro”?

Dette er et spørsmål til deg i å delta som informant til en masteroppgave hvor formålet er å utforske hvordan ledere opplever at styrkebasert tilnærming bidrar til økt mestringsstro. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

##### **Formål**

*Dette forskningsprosjektet har som formål å forske på hvordan ledere erfarer og opplever at styrkebasert tilnærming bidrar til økt mestringsstro.*

*Relevante forskningsspørsmål jeg ønsker å utforske er blant annet hva er positivt med styrkebasert tilnærming, hvilke utfordringer oppleves ved å benytte styrkebasert tilnærming, hvordan bidrar en slik tilnærming til å skape mestringsstro, hvordan benyttes forestilling og visualisering av ønsket fremtid for å utvikle mål og visjoner, og hvordan sammenhengen mellom fokus på styrker og meningsfullhet oppleves.*

*Dersom du velger å delta i dette masteroppgaveprosjektet vil opplysningene dine brukes til å utforske tematikk tilsvarende nevnt ovenfor. Masteroppgaven benytter q-metode som forskningsmetode, og opplysningene dine vil derfor bidra til å undersøke hvilke ulike synspunkter som eksisterer om opplevelse av styrkebasert tilnærming til ledelse og mestringsstro innen den gitte konteksten.*

##### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.*

##### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Du blir forespurt fordi du arbeider hos UngInvest, hvilket jeg anser som en organisasjon hvor de ansatte aktivt benytter prinsipper og ideer som samsvarer med styrkebasert ledelse.*

##### **Hva innebærer det for deg å delta?**

*Forskningsprosjektet benytter seg av q-metode som datainnsamlingsmetode. Dette innebærer at du gjennomfører en sortering av forhåndsdefinerte utsagn som omhandler synspunkter på styrkebasert ledelse og mestringsstro på bakgrunn av hvilke du er mest enig i og kjenner deg mest igjen i. Sorteringen av utsagn vil gjøres ved å fysisk sortere utsagn elektronisk på pc, hvilket vil ta omkring 25 minutt totalt.*

*I etterkant av sorteringene vil du kanskje bli forespurt om å gjennomføre et kort oppfølgingsintervju over telefon eller andre digitale kommunikasjonsverktøy. Oppfølgingsintervjuet vil i så fall bli tatt opp på lydopptak.*

*Ved å delta godtar du at jeg behandler følgende av dine personopplysninger: navn, telefonnummer, epostadresse, kjønn og arbeidsstilling.*

*Utsagnene vil omhandle dine erfaringer av å arbeide med styrkebasert tilnærming i UngInvest. Du vil bli anonymisert i alle publikasjoner, så det skal ikke være mulig å identifisere deg.*

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- *Det vil være førsteamanuensis Hannah Owens Svennungsen fra NTNU som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc.*
- *Dere vil være anonyme og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner basert i dette forskningsprosjektet.*

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen være ferdig innen 30.06.2021. *All info blir anonymisert umiddelbart og slettet ved prosjektslutt.*

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- *NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Masteroppgavens hovedveileder er Hannah Owens Svennungsen, email: [hannah.svennungsen@ntnu.no](mailto:hannah.svennungsen@ntnu.no) tlf.: 45505294*
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, på epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,

Magnus Færden Gaare,  
[magnusgaare@gmail.com](mailto:magnusgaare@gmail.com) tlf.: 41373513

Student ved Rådgivningsvitenskap (master),  
Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Delta i sortering av utsagn

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet innen 2021.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 7: Epost med deltakerkode

Hei,

Takk for at du har sagt ja til å gjennomføre undersøkelse til mitt masterprosjekt. Det setter jeg stor pris på!

Jeg ønsker å forske på hvordan dere hos UngInvest opplever å bruke styrkebasert tilnærming.

Her er link til undersøkelsen <https://app.qmethodsoftware.com/study/8696>

Din personlige kode er: |

Undersøkelsen tar omkring 25 minutt å gjennomføre.

**Fint om du gjennomfører undersøkelsen i løpet av de neste dagene, senest innen 20 april.**

Det anbefales å gjennomføre undersøkelsen på PC, ikke på mobiltelefon.

Vedlagt i denne eposten ligger et informasjonsskriv til masterprosjektet som du må lese gjennom. Du samtykker til å være med på undersøkelsen ved å samtykke elektronisk inne på linken til undersøkelsen.

Dersom du lurer på noe er det bare å ringe meg på tlf. 41373513.

Med vennlig hilsen,

Magnus Færden Gaare

## Vedlegg 8: Instruksjonsbetingelse og informasjon om Q-sortering

### Instruksjonsbetingelse og informasjon om Q-sortering

#### Les dette nøye før du begynner!

I denne undersøkelsen skal du sortere 36 utsagn som omhandler opplevelsen av å benytte styrkebasert tilnærming til ledelse og læring.

**Du skal sortere utsagnene ut ifra din egen personlige opplevelse/erfaring med hvordan det er å jobbe med ungdom hos UngInvest.**

Litt informasjon om sortering ved Q-metode:

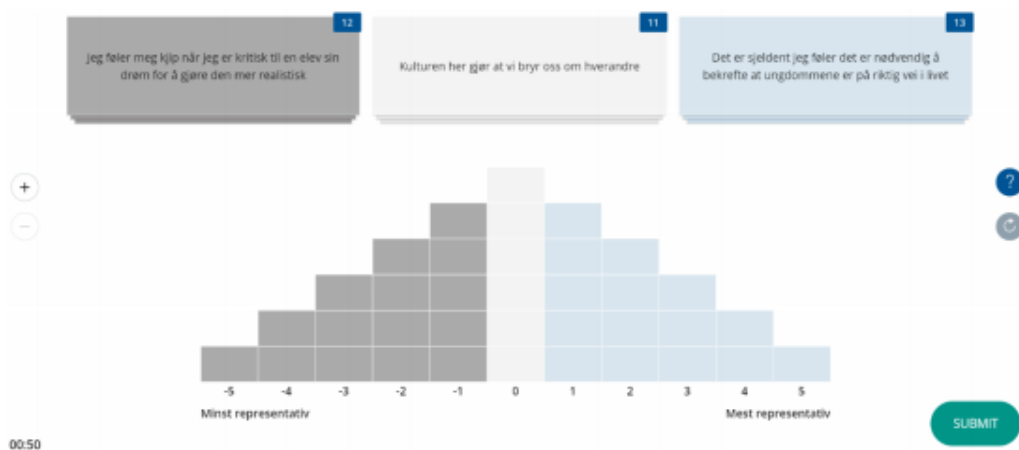
- Hold fokus på *din* faktiske opplevelse av hvordan det er å jobbe med ungdom hos UngInvest
- Ta deg god tid til å lese utsagnene og prøv å kjenn etter om du er enig eller uenig. Forsøk å også bruk følelsene og kroppen til å kjenne etter, ikke bare tankene.
- Vær så ærlig du kan. Det er ingen rette eller gale svar
- Sorter ut ifra hva du faktisk *opplever*, og ikke hva du føler du *bør* tenke
- Det er ingen fasitsvar på hvordan utsagnene skal tolkes, og det er opp til deg å bestemme hva utsagnene betyr for deg
- Besvarelsen er anonym og ingen, bortsett fra meg, vil få vite hva du har svart

Om det er noe som er uklart, kan du gjerne ringe meg underveis på tlf. 41373513.

#### Steg for gjennomføring av sortering:

1) I det første steget skal du grovsortere utsagnene ved å velge om du opplever at utsagnet er representativt (tommel opp), nøytralt (?) eller ikke representativt (tommel ned) for din opplevelse.

2) Etterpå skal du gjøre en mer detaljert fordeling av utsagnene i slikt skjema:



I overkant av skjemaet ser du utsagnene fordelt i tre bokser ut ifra hvordan du først grovsorterte dem:

- Til høyre: tommel opp (mest representative)
- Mot midten: ? (nøytrale)
- Til venstre: tommel ned (minst representative)

De tre boksene kan utvides ved å klikke på utvidelsessymbolet oppe til høyre på boksene, slik at alle utsagnene i boksen kan ses på samtidig.

Hvert utsagn skal sorteres til tallverdier fra +5 til -5. Sorter slik:

- Mot høre: utsagnene du opplever som mest representative for din opplevelse
- Mot midten: utsagnene du opplever som mer nøytrale, som ikke gir så mye mening for deg eller er uklare
- Mot venstre: utsagnene som oppleves som minst representative for din opplevelse

Sorteringen gjøres ved at du drar utsagnene til ønsket plassering ved bruk av datamusen.

Under sorteringen kan du zoome inn og ut på matrisen ved å trykke på tegnene + og - på venstre side av matrisen.

Hvis du lurer på noe kan du trykke på "?" på høyre siden for nærmere hjelp om sorteringen.

3) Når du har fullført sorteringen er det viktig at du ser over den på nytt og avgjør om du er enig i dine plasseringer.

Trykk "Send inn utsagn" når du er fornøyd.

**Husk:**

**Utsagnene skal sorteres ut ifra hvordan DU opplever å jobbe med ungdom hos UngInvest.**

Lykke til!



## Vedlegg 9: Survey om bakgrunnsinformasjon og opplevelse av sortering

### Kjønn

- Mann
- Kvinne
- Ønsker ikke å oppgi

### Alder

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61+

### Yrkestittel

.....

### Hvor lenge har du jobbet i UngInvest?

- 1-3 år
- 4-7 år
- 8-12 år
- 13+ år

### Kan du si noe om hvordan det var å delta i undersøkelsen?

.....

### Er det noen meninger eller holdninger hos deg som ikke ble uttrykt eller som manglet i sorteringen? I så fall, hva da?

.....

### Skriv ditt telefonnummer om du vil være tilgjengelig for et kort og uformelt post-intervju over telefon i ukene i etterkant av sorteringen.

.....

## **Vedlegg 10: Svar på survey om bakgrunnsinformasjon og opplevelse av sortering**

### **Oppsummering av survey**

Her er en samlet oversikt over hvordan deltakerne svarte på surveyen i etterkant av sorteringen. Samtlige spørsmål var frivillige, og ikke alle deltakerne har besvart alle spørsmål.

**Kvinne:** 13

**Mann:** 6

#### **Alder:**

- 20-30: 0
- 31-40: 2
- 41-50: 9
- 51-60: 5
- 61+ : 3

#### **Yrkestittel**

- Leder/avdelingsleder: 7
- Instruktør: 9
- Rådgiver: 3

#### **Hvor lenge har du jobbet i UngInvest?**

- 1-3 år: 5
- 4-7 år: 3
- 8-12 år: 1
- 13+ år: 9

#### **Kan du si noe om hvordan det var å delta i undersøkelsen?**

- Jeg synes fortsatt at det var vanskelig å beholde utsagnene i de rutene jeg ønsket. De flyttet seg, så sorteringen er ikke helt i den rekkefølgen jeg forsøkte å få til. Men den gir vel et bilde. Tror det er viktig med samtaler i tillegg for å sjekke ut hva som legges i utsagnene.
- Jeg synes at svarene ikke gir riktig bilde av det jeg føler, siden jeg var bunden av oppsettet. Jeg måtte følge oppsette i stede for å kunne svare hva jeg egentlig følte.
- ...litt vanskelig å sortere i etterkant, da jeg ville hatt flere utsagn på samme tallverdi, og dette var ikke mulig..... så ble litt tilfeldig tilslutt, hvor noen ble plassert/der det var ledig. Jobbet med å plassere så best som mulig, men ser at dette blir litt unøyaktig ift hva jeg "setter høyest"....

- Det oppleves som unaturlig å rangere disse utsagnene. De vil ha ulik betydning i ulike sammenhenger og det oppleves som skremmende å være med på å generalisere ved at de settes "opp mot hverandre" i en pyramide. Blir usikker på om nyanser blir borte i denne måten å rangere utsagn mot hverandre som kanskje ikke burde "konkurrere"?
- veldig mange utsagn - vanskelig å plassere...
- det var vanskelig å forstå ordlyd i alle spørsmål. Setningene var utfordrende satt opp. Ellers greit.
- Helt fint å delta. Fikk ikke endret på plassering av utsagn etter at alle utsagnene var lagt inn i skjemaet. Noen av utsagnene ville jeg plassert annerledes enn hvor jeg ble "tvunget" til å plassere de. Eks. sette flere utsagn som veldig relevant, om det var mulighet for det. Fikk raskt svar ved spørsmål. Lykke til med masteroppgaven videre!
- Det kunne være vanskelig og rangere spørsmålene.
- Helt ok, men rangeringen var til tider vanskelig å være helt presis da det var mange utsagn man kunne sidestille høyere og lavere.
- Jeg synes det var spennende å delta i undersøkelsen, godt å kunne prøve å bidra. Alltid gøy å få andres øyne inn for å se på egen praksis
- Den var en ny og interessant måte å forholde seg til påstandene som ble fremvist.
- Den krevde refleksjon over egne holdninger og tanker i forhold til hvordan jeg jobber.
- Litt vanskelig med vektingen - jeg vill nok hatt flere felter på den positive siden. Ellers er det klargjørende å reflektere over hva som er de viktigste tingene jeg gjør og hvorfor.
- Litt vanskelig å sortere siden det bare var plass til ett utsagn i hver boks i trappa. Det var flere utsagn jeg kunne ha tenkt meg på samme sted, men som det ikke var plass til.
- Jeg synes det er var litt vanskelig og svare på spørsmålene. og jeg skjønnte ikke hvorfor man skal sortere etterpå og da ble det ikke plass til alle viktige påstander i den riktige retningen.
- Fin undersøkelse. Blir spennende å lese hva dere kommer frem til.
- Vanskelig å plassere sorteringen.

**Er det noen meninger eller holdninger hos deg som ikke ble uttrykt eller som manglet i sorteringen? I så fall, hva da?**

- Hva som er viktigst for å jobbe styrkebasert , -og jobbe med å utvikle hele virksomheten til å ta i bruk strategier og verktøy, har variert i fht hvor vi er i utviklingsarbeidet, -og om vi har hatt stor utskifting i medarbeidergruppen.
- sorteringen, som nevnt ovenfor, gjør det vanskelig å "likestille" verdien av et utsagn. Da jeg mener vår måte å jobbe på er vanskelig å sortere slik, mye som er like viktig/likestilt.
- Stolthet over å velge å se etter styrkene og det friske og gode i en målgruppe som ofte omtales i negativt ordelag jfr drop-out, skoletaper, såbare osv. Det burde komme frem at det å jobbe styrkebasert med denne målgruppen krever masse pågangsmot av de eldrelæringskollegaene. En arbeidskultur for å "ikke snu bunken" fører til stadige nye planer og organiseringer av året, måneden, uka og dagene for å legge til rette for hver enkelt ungdom.
- Det ga et bra tverrsnitt av følelsen vi har i det, det vil si å jobbe innen vår bransje og med vår målgruppe.
- Jeg er usikker på om jeg klarte å sortere helt riktig i forhold til egen praksis og holdninger, da alt "hang seg opp" en periode. Tror det ble sånn ca allikevel :)
- Måtte flytte noen punkter fra positiv til nøytral for å få alt på plass i boksene. Bl.a at vi tar godt vare på hverandre i personalgruppen.
- Ungdommene er veldig viktige i min jobb - deres meninger - håp og drømmer.

