

Kari Førland Lauvsnes

"Bra å bli pusha passelig"

En kvalitativ studie av deltakernes erfaringer fra et kvalifiseringstilbud for gutter mellom 20 og 30 år.

Masteroppgave i MRÅDBU Rådgivning for barn og ungdom

Veileder: Lena Haller

Juni 2023

Kari Førland Lauvsnes

"Bra å bli pusha passelig"

En kvalitativ studie av deltakernes erfaringer fra et kvalifiseringstilbud for gutter mellom 20 og 30 år.

Masteroppgave i MRÅDBU Rådgivning for barn og ungdom
Veileder: Lena Haller
Juni 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne mastergradsoppgaven ønsker jeg å sette fokus på gutter mellom 20 og 30 år som har vært ute av opplæring eller jobb i noen år. I denne gruppen ungdommer er flere av dem «for gamle» til at de blir fulgt opp av oppfølgingstjenesten. Utenforskap er en samfunnsutfordring, og overordna målsetting er å bidra til å løfte frem deres stemme i samfunnsdebatten. Det er svært viktig å jobbe for å motvirke frafall i grunnskole og videregående skole, men hva med de som har vært ute en stund? Hva skal til for å få dem på igjen?

Dette er en kvalitativ studie som baserer seg på semistrukturerte intervjuer med fire informanter som har vært deltakere i et kvalifiseringstilbud kalt Et Steg Videre (ESV). Tilbudet var et tverrprofesjonelt samarbeid mellom NAV og den videregående skolen, og målgruppen var gutter mellom 20 og 30 år som hadde droppet ut av utdanning og jobb og var uten et sosialt nettverk. Målet med tilbudet var at de skulle komme i gang med utdanning eller jobb og bli en del av samfunnet igjen.

Studien har en fenomenologisk tilnærming. Formålet med studien var å få dypere kjennskap til deltakernes erfaringer og opplevelser fra deltakelse i prosjektet. Det ble gjennomført kvalitative intervjuer med fire gutter som hadde negative erfaringer fra skole og/eller jobb. Etter deltakelse i kvalifiseringstilbudet har alle fire kommet i gang med utdanning og/eller jobb. I metodedelen gjør jeg rede for alle valg som er tatt gjennom studien. Problemstillingen er:

«Hvilke erfaringer har fire gutter mellom 20 og 30 år fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet Et Steg Videre?»

Studien presenterer hovedfunnene som oppsummerer guttenes erfaringer. Intervjuobjektene opplyser om at noe av det viktigste var å bli del av et sosialt fellesskap, å ha tilhørighet i en gruppe. De trekker frem gode relasjoner, trygghet, tillit, anerkjennelse som viktige faktorer for å opparbeide mestringsstro og positiv sef-oppfattelse. Funn i studien forteller også at nok tid var en viktig faktor, og det å bli pusha passelig gjorde at de fikk mestringserfaring. Felles utfordringer skapte en samhörighet i gruppen som påvirket selv-oppfattelsen positivt. Intervjuobjektene uttrykker at støtte og veiledning er av stor betydning for at de skal oppleve den tryggheten det krever for å komme seg videre.

Abstract

In this master's thesis I wanted to focus on boys between 20 and 30 years of age who have been out of training or work for a few years. In this group of young people, several of them are "too old" to be followed up by the follow-up service. Outside research is a societal challenge, and the overarching goal is to help raise their voice in the societal debate. It is very important to work to prevent dropouts in primary and secondary school, but what about those who have been out for a while? What will it take to get them back on?

This is a qualitative study based on semi-structured interviews with four informants who have been participants in a qualification offer called Et Steg Videre (ESV). The offer was a cross-professional collaboration between NAV and the upper secondary school, and the target group was boys between the ages of 20 and 30 who had dropped out of education and work and were without a social network. The aim of the offer was to get them started with education or work and become part of the society again.

The study has a phenomenological approach. The purpose of the study was to gain a deeper understanding of the participants' experiences from participation in the project. Qualitative interviews were conducted with four boys who had negative experiences from school and/or work. After participating in the qualification offer, all four have started education and/or work. In the method section, I explain all the choices that have been made throughout the study and the thesis' issue is:

"What experiences have four boys between 20 and 30 years of age had from participating in the "Et Steg Videre" qualification offer?"

The study presents the main findings that summarize the boys' experiences. The interviewees state that one of the most important things was to become part of a social community, to belong to a group. They highlight good relationships, security, trust, recognition, belief in mastery and self-perception as important in that context. Findings in the study also tell us that enough time was an important factor and being pushed appropriately meant that they gained coping experience. Shared challenges created a cohesiveness in the group that positively influenced self-perception. The interviewees express that support and guidance are of great importance for them to experience the security required to move forward.

Forord

Denne mastergradsoppgaven markerer slutten på en lærerik og travel tid som deltidsstudent, som startet høsten 2019. Ferdigstillelse av mastergradsoppgaven har vært veldig interessant, med hard jobbing og perioder med frustrasjon for å komme i mål.

Vi studenter fikk en god start og ble heldigvis kjent med noen medstudenter, før Covid-19 slo til våren 2020. Det satte en stopper for de gode diskusjonene over en kaffekopp i pausen, og lærerike og nyttige studiesamlinger i Trondheim. Det var et savn, men også en nyttig erfaring sett i ettertid.

Rådgivning (veiledning) for barn- og unge er en av de viktigste oppgavene i skolen, og jeg har fått lov til å fordype meg og utvikle meg i ny jobb, samtidig som jeg studerte faget. Det har vært veldig interessant, og gitt meg en dypere forståelse av fagets kompleksitet. Mange års erfaring som lærer i grunnskole og videregående skole har vært med å gi ulike og nyttige perspektiver underveis i studiet.

Jeg vil takke mine informanter som har vært velvillige bidragsytere, og resten av gruppa Et steg videre som også indirekte har bidratt til at denne oppgaven kunne se dagens lys. Dere gjorde intervjuprosessen til en positiv opplevelse og har både bekreftet og gitt meg ny innsikt.

Takk også til en tålmodig mann og resten av familien som ikke har sett så mye til meg i perioder med oppgaver og eksamener i disse fire årene. Videre vil jeg takke hjelpsomme kollegaer, medstudenter og venninner som har lyttet, oppmuntret, motivert og være sparringspartnere underveis i prosessen.

Sist, men ikke minst vil jeg takke min trivelige veileder Lena Haller for konstruktive og oppmuntrende innspill og god hjelp.

Kari Førland Lauvsnes, Jørpeland, 31.05.2023

Innhold

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
1 Innledning og bakgrunn for valg av tema	1
1.1 Problemstilling	2
1.2 Begrepsavklaring	2
1.3 Oppgavens struktur	3
2 Metode	4
2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	4
2.1.1 Fenomenologi	4
2.1.2 Hermeneutikk	4
2.2 Kvalitativ forskning	5
2.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	5
2.3 Kvalitet i forskningsprosessen	6
2.3.1 Worthy topic – verdig forskningsprosjekt	6
2.3.2 Rich rigor – tilstrekkelig, passende og kompleks struktur/strenghet	6
2.3.3 Sincerety – oppriktighet	6
2.3.4 Credibility – Troverdighet (reliabilitet og validitet)	7
2.3.5 Resonance – gjenklang/påvirkning	7
2.3.6 Signifikant contribution – Betydningsfullt bidrag	8
2.3.7 Ethical – Etske avveielser	8
2.3.7.1 Informert samtykke	8
2.3.7.2 Konfidensialitet	8
2.3.7.3 Konsekvenser	9
2.3.7.4. Forskerens rolle	9
2.3.8. Meaningful coherence – Meningsfull sammenheng	10
2.4 Min forskningsprosess	10
2.4.1 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner	10
2.4.2 Intervjuguide	10
2.4.3 Forberedelser og gjennomføring av intervju	11
2.5 Analyse	11
2.5.1 Transkribering	12
2.5.2 Analyse og utvikling av kategorier	12
3 Teori	14

3.1 Forståelse av psykisk helse, trivsel og livskvalitet.....	14
3.1 Veilederrollen	15
3.2 Sosiale fellesskap	15
3.3 Tilhørighet	16
3.4 Veiledning(læring) i gruppe	16
3.5 Relasjonskompetanse og relasjonsbygging	17
3.6 Anerkjennelse.....	19
3.7 Medbestemmelse – Autonomi.....	19
3.8 Mestringstro og mestringsevne.....	20
3.9 Big Fish, Little Pond Effect - BFLPE	21
4 Presentasjon og drøfting av empiri	22
4.1 Presentasjon av intervjupersonene	22
4.2 Kategori 1 «Bra å komme seg til en plass og treffe folk, det er positivt»	23
4.2.1 Presentasjon	23
4.2.2 Drøfting - kategori 1.....	25
4.3 Kategori 2 «Medisiner er ikke det jeg trenger, men å komme en plass og snakke med en ikke-psykolog».....	27
4.3.1 Presentasjon	27
4.3.2 Drøfting – kategori 2.....	28
4.4 Kategori 3 «Bra å bli pushet passelig».....	29
4.4.1 Presentasjon	29
4.4.2 Drøfting – kategori 3.....	30
4.5 Kategori 4 «Fikk mestringsfølelse, det trengte jeg»	32
4.5.1 Presentasjon	32
4.5.2 Drøfting – kategori 4.....	33
5 Avslutning	35
5.1 Oppsummering, konklusjon og veien videre.....	35
6 Referanser.....	38
7 Vedlegg	a

1 Innledning og bakgrunn for valg av tema

Gjennom mange år som lærer i grunnskole og de siste 15 årene i videregående skole har jeg sett viktigheten av å se den enkelte eleven og støtte og veilede for å unngå at noen faller ut av opplæringsløpet. Spesielt elevene på yrkesfag ligger mitt hjerte nært, der vi har mange gode fagarbeider som ikke nødvendigvis er så glad i teori og skole. Hovedvekten av dem er gutter.

Meld.St.14 (2019-2020) har som mål at ingen skal gå ut på dato som følge av manglende kompetanse. Kompetanse er nøkkelen til et bærekraftig velferdssamfunn, og kompetansereformen har medført flere tiltak for å bedre tilgangen på opplæring for voksne. De tre siste årene har jeg hatt jobben som rådgiver på videregående for voksne, som høsten 2020 ble en ny avdeling på skolen vår som følge av dette. Det er en videregående skole som ligger i distriktet, med 13500 innbyggere i kommunen der den ligger. Stavanger kommune er en av nabokommunene våre. Veisøkerne som kommer til meg er i en alder fra nitten år til over femti, men hovedtyngden ligger mellom tjue og trettifem år. Noen er minoritetsspråklige flyktninger/innvandrere mens flere er av de som vi kategoriserer som «fracfalne» og er utenfor utdanning eller jobb.

Nasjonalt og lokalt er det stort fokus på utenforskap som er et økende problem, og som har blitt forsterket under koronaepidemien. Stavanger kommune, som vår kommune grenser til, og som er Norges tredje største by, opprettet i 2021 Utenforskapskommisjonen for å se på hvordan ungdom er rammet av pandemien. Undersøkelsen ble utført på gruppen ungdommer mellom 16 og 25 år. Kommisjonen kom med en nedslående rapport i 2022 der de konkluderer med at det ikke blir gjort nok for å inkludere de som faller utenfor, og hjelpeapparatet er ikke samordnet godt nok. Resultatet er store kostnader både for enkelt mennesker og for samfunnet. Det blir fremhevet at en av de viktigste utfordringene i samfunnet vårt er at mange unge hverken studerer eller har jobb, og samtidig mister sosiale nettverk. Dette påvirker og påvirkes av den enkeltes psykiske helse og får store konsekvenser på både individnivå og samfunnsnivå. Arbeidet har resultert i to delrapporter. De inneholder forslag til tiltak som favner bredt og inkluderer ulike aktører i lokalsamfunnet som må samarbeide for å løse utfordringene (Utenforskapskommisjonen, 2021, 2022).

Utenforskap har blitt et nasjonalt problem som må løses lokalt. Det betyr at vi må være i stand til å tenke nytt og samarbeide for å lage gode lokale løsninger. Det er ulike tilbud flere steder i landet, som Hyssingen (Bergen), Ung Invest og Hopeful (Kristiansand) for å nevne noen få. Hyssingen produksjonsskole er for ungdom mellom 16 og 21 år som har sluttet eller ikke begynt på opplæring i Vestland. Målet er utdanning. Ung Invest er et fylkeskommunalt, praksisnært og styrkebasert opplæringstilbud for ungdom i alderen 16-24 år. Målet er utdanning. Hopeful er en ideell organisasjon med sosialt entreprenørskap for utsatt ungdom fra 15 til 25 år. Målet er ordinært lønnet arbeid eller utdanning. Felles for dem alle er et mål om å skape bidragsyttere, ikke stønadsmottakere. De gir muligheten til en re-start for ungdom som har falt ut av eller er på vei til å falle utenfor.

Samtidig med ny jobb som rådgiver fikk jeg også prosjektansvar for et helt nytt kvalifiseringstilbud. Det var et prøveprosjekt over to år der målet var å få tak i gutter opp til 30 år som hadde droppet ut av videregående skole, satt hjemme og gamet, og med et lite eller manglende sosialt nettverk. Dette var et samarbeidsprosjekt med Nav i kommunen, og den videregående skolen der jeg er rådgiver. Deltakerne skulle komme

via NAV, som hadde tilgang til informasjon om hvem de var. Guttene var i utgangspunktet ikke klar for å begynne på skole, og usikre på om de kunne bli noe. For å få dem til å komme på skolen ble gaming brukt som en motiverende faktor. En del av tiden de var der var fokuset på gaming, mest i gruppe som et eller flere lag. Det innebar trening av ferdigheter innen kommunikasjon, samarbeid og ledelse av et team. I tillegg var det felles aktiviteter som måltider, tur, ekskursjoner og refleksjonsrunder i gruppa. Under refleksjonsrunden satt de i ring og det var ulike temaer innen livsmestring og karrierelæring som var temaet. De fikk også individuell veiledning der refleksjonsverktøy ble tatt i bruk.

1.1 Problemstilling

Problemstillingen jeg ønsker å finne svar på er:

«Hvilke erfaringer har fire gutter mellom 20 og 30 år fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet Et Steg Videre?»

Utforming av problemstillingen avgrenser studien til å fokusere på deltakernes erfaringer. Som leder og veileder i prosjektet informantene har deltatt i, har jeg observert hva som har skjedd og hatt mine tanker om hvorfor. Det er derfor svært interessant å få utdypet hva deltakerne selv har erfart.

Fagmessig er det overordna målet å løfte frem intervjuobjektene stemmer for å bidra til å sette søkelys på denne gruppen ungdommer som faller litt mellom to stoler. Samfunnsmessig begrunnelse for problemstillingen er å belyse hva som kan være veien å gå for at disse ungdommene skal bli bidragsyttere istedenfor stønadsmottakere. Utenforskap er en nasjonal utfordring som øker i omfang.

Jeg har bevisst plukket teori fra flere områder, både pedagogisk psykologi, spesialpedagogikk og vanlig pedagogikk. Det er fordi det hører inn under rådgivningens tema. Vi lever i et samfunn i endring, og det krever fleksibilitet og ferdigheter av den enkelte som i mange tilfeller overstiger det individet har kapasitet til å ta inn over seg og bearbeide selv. Det er derfor viktig med en teoretisk forankring, forståelse, nysgjerrighet og mot hos veileder som skal møte dette mangfoldet av veisøkere.

1.2 Begrepsavklaring

Jeg bruker deltaker, informant, veisøker og intervjuobjekt litt om hverandre i denne studien. På samme måte bruker jeg også drop-outs og frafalne, og droppa ut eller falt fra. Når jeg snakker om rollen som veileder bruker jeg hovedsakelig veileder, men også rådgiver, karriereveileder, leder, og lærer og på grunn av de mange varierte arbeidsoppgavene jobben egentlig består av.

Det gir mening å bruke livsmestring og karrierekompetanser om de evner og ferdighetene den enkelte har til å mestre eget liv.

Psykisk helse får et eget avsnitt i teoridelen for å belyse hvorfor en god psykisk helse har så stor betydning for det enkelte individets muligheter til å mestre eget liv.

Det er relevant å definere hva som menes med begrepene: karrierelæring, karrierekompetanser og karriereundervisning for å synliggjøre omfanget av en veilederjobb i et prosjekt som Et Steg Videre.

Definisjonene er hentet fra Haug (2018):

Karrierekompetanser beskriver hva den enkelte bør inneha av kompetanser for å mestre både nåtidige og fremtidige karriereutfordringer.

Karrierelæring beskriver prosessen frem mot utviklingen av en slik kompetanse.

Karriereundervisning er karrierelæring i organiserte undervisningsformer.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av fem hoveddeler. Første del er en innledning med bakgrunn for studien, problemstilling og presentasjon av kvalifiseringstilbudet Et steg videre der intervjuobjektene har sine erfaringer fra. Andre del er metodedel som redegjør for hvordan jeg har gjennomført studien. Del tre er teoridelen i oppgaven. I del fire presenterer jeg de fire kategoriene og drøfter dem i lys av teorien. Femte og siste del er konklusjon og oppsummering der jeg vil knytte det opp mot problemstilling og mål for masteren

2 Metode

Dette kapittelet inneholder en redegjørelse for hva slags vitenskapsteoretiske tilnærming som ligger til grunn, og valg og gjennomføring av forskningsmetode.

Kleven og Hjordemaal (2018) hevder at det finnes to alternative definisjoner av forskningsmetode. Den som «brukes for å besvare de spørsmålene som vi har stilt», og den som «vi bruker for å få kunnskap». Man velger den metoden som belyser valgte problemstilling på best mulig måte.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har fire gutter mellom 20 og 30 år fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet «Et Steg Videre (ESV)»?

Jeg vil begynne med en redegjørelse av min vitenskapsteoretisk tilnærming før jeg går videre med en forklaring av den valgte metodens kjennetegn. Ifølge Tracy (2010) er det viktig å stadig diskutere hva som er god kvalitet i kvalitativ forskning, og jeg vil med bakgrunn i hennes kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning redegjøre for viktige kvalitetskriterier og etiske avveielser som ligger til grunn for dette forskningsprosjektet.

For å sikre transparens i forskningsprosessen vil jeg fokusere på utvalg, intervjuguidens oppbygning og gjennomføring av intervjuene. Til slutt i denne delen vil jeg redegjøre for analysen.

2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Kvalitativ metode passer best når man vil gå i dybden og utforske informantenes opplevelse og erfaringer fra et prosjekt.

2.1.1 Fenomenologi

Fenomenologi er erfaringsfilosofi som handler om å utforske personenes subjektive opplevelser (Thagård, 2018). For å komme frem til disse erfaringene har man samtale med dem som har opplevd fenomenet forskeren er interessert i (Postholm, 2010). Fenomenologisk forskning er teorigenererende, ikke teoritestende. Man forholder seg i hovedsak til en oppadgående induktiv prosess der man jobber fra rådata mot teori. Induktiv forskning er eksplorerende og empiridrevet, og kan brukes om å slutte fra enkelttilfelle eller begrenset antall enkelttilfeller til en generell regel. Samtidig spiller teori og perspektiver inn enten i forkant eller i løpet av forskningsprosessen, forskning som er drevet av teorien kalles deduktiv tilnærming og kan bety at man slutter fra en generell regel til et enkelttilfelle. I denne studien er det brukt en veksling av induktiv og deduktiv tilnærming der man av og til tar et blikk tilbake i empirien for å sjekke ut teoriutviklingen. Det kalles en abduktiv tilnærming (Tjora, 2021).

2.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutisk er en fortolkende teoretisk retning som innebærer å søke forståelse, dypere mening og eksplorere subjektive opplevelser, og er et viktig grunnlag for

kvalitativ metode (Lincoln, Lynham&Guba, 2011, s.100). Det innebærer å tolke personers fortellinger og opplevelser på flere nivåer. Hermeneutikken bygger på at man forstår delene i lys av helheten, at mening forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard, 2018, s. 37). Det kalles den hermeneutiske sirkel når man har en vekselvirkning mellom å forstå delene i lys av helheten, og helheten i lys av den enkelte delen. Noen kaller det en hermeneutisk spiral, fordi man for hver omgang forstår stadig bedre det man studerer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188).

Man har som forsker med seg en forforståelse som inneholder virkelighetsoppfatning og forventninger fra erfaringer og kulturen og samfunnet man er en del av. Vi tolker fenomener i lys av denne forforståelsen. Det er viktig å tydeliggjøre denne forforståelsen for at leseren skal få muligheten til å bruke et kritisk blikk og se hva som er utgangspunktet for tolkningen (Thagaard, 2018).

2.2 Kvalitativ forskning

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt kvalitativ metode med fokus på semistrukturert intervju. Kvalitative metoder prioriterer nærhet, og tilbyr en fleksibilitet i datainnsamlings situasjonen som gir tilgang til annen type informasjon enn den kvantitative metoden. Kvalitativ metode gir dybde mens kvantitativ gir overblikk. Metoden egner seg godt til å studere fenomener man ikke vet så mye om fra før. Det krever en mer åpen og fleksibel tilnærming til forskningen (Thagaard, 2018). I motsetning til kvantitativ metode har man i kvalitativ metode muligheten til å få frem nyanser innen valgte problemstilling, og stille tilleggsspørsmål og be intervjuobjektene om å forklare mer eller begrunne informasjon de kommer med (Jacobsen, 2018). Man er ute etter livsverdenen til intervjuobjektene, og gjennom intervjuene kan man utvikle forståelse for hvordan de opplever og reflekterer over sin egen situasjon. Dataene som innhentes vil presentere en subjektiv forståelse av deres erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019).

2.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er en svært utbredt metode, og både Patton (1990) og Tjora (2018) refererer til tre grunnleggende tilnærminger, ustrukturert, strukturert og semistrukturert eller ofte omtalt som delvis strukturert. Det semistrukturerte intervjuet er den mest vanlige intervjuformen i kvalitativ forskning, og vektlegger en fenomenologisk og hermeneutisk forståelsesramme. Utgangspunktet er en intervjuguide basert på konkrete tema og spørsmål samtidig som det gir mulighet til å følge opp informantens svar med andre spørsmål. (Kvale & Brinkman, 2019).

Informanten styrer samtalen og man får innsikt i hvordan intervjuobjektet opplever ulike fenomen fra sitt perspektiv. Denne metoden krever en del av intervjuer. Et semistrukturert intervju krever innsikt og fagkunnskaper om temaet, for å klare å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis. Det er også viktig at intervjuobjektene er komfortable og føler seg nær nok til å ville utdype informasjonen de kommer med. Intervjuenes kvalitet hviler på opparbeidet tillit mellom intervjuer og intervjuobjekt. Jeg var med på aktiviteter og veiledet intervjuobjektene et helt år, slik at når intervjuene skulle gjennomføres uttrykte de at de var komfortable i intervjusituasjonen. Det var viktig å ha åpne spørsmål for å få muligheten til å få frem aspekter som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd (Tjora, 2018).

2.3 Kvalitet i forskningsprosessen

Gjennom hele forskningsprosessen må man vurdere hvordan man kan overbevise leseren om at forskningen er troverdig. Thagaard (2018) bruker begreper som reliabilitet, validitet og overførbarhet, mens Tracy (2010) presenterer åtte kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning. Jeg vil ta utgangspunkt i disse åtte, som også inkluderer reliabilitet, validitet og overførbarhet, når jeg kommenterer og vurderer kvaliteten i forskningsprosessen: Worthy topic, Rich rigor, Sincerety, Credibility, Resonance, Signifikant contribution, Ethical, Meaningful coherence.

2.3.1 Worthy topic – verdig forskningsprosjekt

Det er viktig at forskningen er relevant, aktuell og signifikant. Hvis ikke vil det bli overfladisk og engasjere lite. Verdige forskningsprosjekter er interessante og peker kanskje på overraskelser i istedenfor å peke på selvfølgeligheter. Det var ikke forsket veldig mye på gutter i denne kategorien spesielt, og det gjorde at jeg syntes det var interessant å sette fokus på dem. Med tilgang til forskningsdata i egen kommune er det interessant å se på hva guttenes erfaringer fra dette prosjektet forteller oss.

2.3.2 Rich rigor – tilstrekkelig, passende og kompleks struktur/strenghet

Tracy (2010) refererer til både teori, data, tid, utvalg, kontekst, innsamling og analytiske prosesser. Larsson (2005) fremhever begreper som innholds rikdom, struktur og teoritilskudd i det som han omtaler som kvaliteter i resultatene. Begrepet «tykke beskrivelser» ble introdusert av filosofen Gilbert Ryle (1971), som en karakteristikk av kvalitativ forskning, for å beskrive hvordan noe blir gjort, ikke bare hva som blir gjort. I Thagaard (2018) forklares en «tynn beskrivelse» som en gjengivelse av observasjoner mens en «tykk bekrivelse» inkluderer utsagn om hva de personer vi studere kan ha ment med sine utsagn, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har (Geertz, 1973). Det er viktig å ha nok data til å støtte de påstander man kommer med. Valg av informanter vil ha betydning. Som forsker er det viktig å ha nok fagkunnskap slik at en tilstrekkelig mengde teori bygger opp under påstandene. Datamaterialet man sitter igjen med vil gjenspeile om man har gjort smarte valg av prosedyrer når det kommer til intervju og analyse (Thagaard, 2018).

2.3.3 Sincerety – oppriktighet

All god forskningskultur kjennetegnes av transparens og åpenhet (Sohlberg & Sohlberg, 2002). Evnen til selvrefleksivitet er viktig for å kunne vurdere betydningen av egen forforståelse i hele forskningsprosessen. Man spør ikke om, men hvordan den har påvirket forskningen (Tracy, 2010).

Som forsker har man et etisk ansvar som inkluderer forskerens integritet, erfaring, ærlighet og kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokus er på intervjupersonens opplevelser, men det finnes likevel en tosidighet. Intervjuprosessen er et samspill, med utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). For å utvise etisk praksis forholder jeg meg til retningslinjer utviklet av De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) (2021). Egen

for forståelse, teoretisk perspektiv og erfaring er viktig å reflektere over slik at det ikke påvirker resultatet.

2.3.4 Credibility – Troverdighet (reliabilitet og validitet)

Det er viktig å stille spørsmålet om forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Tracy (2010) poengterer vurdering med hensyn til troverdighet (credibility). Prosjektets reliabilitet er et kriterium for at forskningen er utført på en troverdig og tillitvekkende måte. Vil en annen forsker som bruker samme metodene komme frem til samme resultatene? Silverman (2006) hevder at ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av prosessen styrkes forskningens reliabilitet. Det innebærer en vurdering av kvaliteten av data, og måten disse anvendes og videreutvikles (Thagaard, 2018). Jeg brukte lydopptak for å kunne bruke direkte sitater fra intervjuobjektene. Ved å vise til primærdata, som eksempelvis direkte sitater fra intervjuobjektene, vil data bli gjengitt så korrekt som mulig og uten mine fortolkninger (Thagaard, 2018; Tjora, 2021).

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene forsker kommer frem til. For å styrke validiteten kan man gå kritisk gjennom hele forskningsprosessen. Forsker må stille seg spørsmål om intervjupersonenes uttalelser er troverdige, og om intervjuet har god nok kvalitet. Noe av kritikken mot kvalitative metoder er at man kan ikke være sikker på om intervjupersonene snakker sant, noe som går utover kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuobjektene fikk være med og bestemme hvor vi skulle gjennomføre intervjuene for å lage en trygg atmosfære. Intervjuene hadde form av samtale for at de skulle føle seg mer komfortable. Intervjuobjektene fikk være med og styre selv dersom det var temaer de ønsket å utdype eller ikke ønsket å si så mye om. Kort tid etter at intervjuene var gjennomført transkriberte jeg ordrett det som ble sagt slik at jeg var sikker på å kunne gjengi deres perspektiver så korrekt som mulig (Thagaard, 2018). Direkte sitater styrker reliabiliteten og høyner validiteten, selv om det er min forståelse av hvordan intervjuobjektene opplever sin livssituasjon som er utgangspunkt for tolkingen av datamaterialet (Thagaard, 2018).

2.3.5 Resonance – gjenklang/påvirkning

Ifølge Tracy (2010) gir forskningen gjenklang og påvirkning gjennom tekstens estetiske kvalitet, overførbare funn og naturalistisk generalisering. Ikke alle kvalitative forskningsprosjekter må oppnå dette på samme måte, men gode kvalitative studier kan påvirke interessenter. I et kvalitativt forskningsprosjekt søker man en subjektiv forståelse av det man forsker på, og det er tolkingen av resultatet som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018). Man snakker gjerne om at resultatet er generaliserbart, og en vanlig innvending som Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem er at det i kvalitative forskningsprosjekt er for få intervjupersoner til at man kan generalisere resultatet.

Tjora (2021) hevder at generalisering ikke bør begrenses til overførbarhet, som innebærer en innsnevring av hva slags form for generalisering, eller statistisk generalisering. Han skisserer tre former for generalisering i kvalitativ forskning: moderat, konseptuell og naturalistisk generalisering. Moderat generalisering betyr at forskeren kan beskrive i hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige. Konseptuell generalisering betyr at man utvikler konsepter eller teorier som vil ha relevans for andre

caser enn det som er studert. Naturalistisk generalisering betyr at situasjonen hvor forskningen har funnet sted er så detaljert beskrevet at andre forskere selv kan vurdere om resultatet har gyldighet for deres situasjon. I mitt forskningsprosjekt er det snakk om naturalistisk generalisering, fordi jeg har tatt utgangspunkt i intervjuobjektene erfaringer fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet «Et steg videre». Leserne kan selv vurdere overføringsverdien for deres egen situasjon.

2.3.6 Signifikant contribution – Betydningsfullt bidrag

Tracy (2010) trekker frem at det kan være både teoretisk, praktisk, metodisk og heuristisk betydningsfullt. Forskingen kan bidra til positiv endring i teori/praksis, nye bidrag til kreativ metodologi og/eller føre til nysgjerrighet og inspirasjon hos leseren.

Prosjektet som er utgangspunkt for forskningen, er et tverrprofesjonelt samarbeid mellom Nav og videregående skole. Denne type tverrprofesjonelt samarbeid er ikke prøvd tidligere i vårt distrikt. Det betyr nybrottsarbeid når det gjelder metode og praksis samtidig som resultatene kan tenne en gnist hos leseren. I praksis har det betydning for både individ og samfunn.

2.3.7 Ethical – Etske avveielser

De etske vurderingene vi må gjøre forut for hvert prosjekt må knyttes til både hvilke temaer som er etsk forsvarlige og til hvordan forskningen kan legges opp for å unngå uheldige konsekvenser for intervjudeltakerne (Thagaard, 2018, s. 61). De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) (2021) har utviklet retningslinjer som etterlevs i denne studien. De definerer rettighetene til deltakerne og forskerens ansvar overfor deltakerne. Forskerens nære relasjon med intervjuobjektene stiller spesielle krav til forskerens etske ansvar i en kvalitativ forskningsprosess (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) fremhever viktigheten av å innhente informert samtykke, overholde konfidensialitet, omtale eventuelle konsekvenser for intervjuobjektene, og betydningen av forskerens rolle.

2.3.7.1 Informert samtykke

NESH (2021) fremhever at det er et krav å innhente informert samtykke i forskningsprosjekter som omhandler personopplysninger. Det betyr at intervjuobjektene har rett på informasjon om forskningens formål, at deltakelse er frivillig og at de når som helst i prosessen kan trekke seg (Thagaard, 2018). «Prinsippet om samtykke er basert på respekten for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med opplysninger om seg selv som deles med andre» (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg laget et samtykkeskjema som jeg gikk gjennom sammen med deltakerne, og de fikk muligheten til å stille spørsmål. De fikk informasjon om dette på forhånd slik at de fikk muligheten til å tenke over om dette var noe de ville være med på. Hele prosessen var basert på frivillighet og åpenhet.

2.3.7.2 Konfidensialitet

I tillegg til informert samtykke er konfidensialitet et grunnprinsipp for en etsk forsvarlig forskningspraksis (NESH 2021). Det betyr at personlige opplysninger skal være

avidentifisert mens publisering og formidling av forskningsmaterialet skal være anonymisert. Det kan oppleves å være et dilemma at man skal presentere deltakerne slik som man har oppfattet dem, men samtidig skal identiteten deres skjules (Thagaard, 2018). For å ha et personlig preg på sitatene valgte jeg å gi dem fiktive navn, og var derfor nøye med en balanse i presentasjonen av intervjuobjektene. Jeg har utelatt informasjon som ville gjort det mulig for leseren å identifisere dem.

2.3.7.3 Konsekvenser

Metodiske valg innebærer etiske konsekvenser vi må forholde oss til. Thagaard (2018) fremhever at kvalitative fremgangsmåter representerer en rekke dilemmaer og vi må vise moralsk ansvarlighet gjennom hele forskningsprosessen. Et av grunnprinsippene handler om at forsker skal beskytte deltakerne mot uheldige virkninger av å være med i et forskningsprosjekt. Forsker må ta stilling til hva det innebærer for deltakeren i praksis, og beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Det kan være både positive og negative konsekvenser som må tas stilling til underveis. For å sikre intervjuobjektene i prosessen fikk de spørsmål om det var noe de angret på at de hadde sagt og ville utelate fra svaret sitt. I løpet av intervjuene brukte jeg speiling for å få bekreftet eller avkreftet det de hadde sagt, og ledet samtalen videre med bekræftende nikk og små kommentarer.

2.3.7.4 Forskerens rolle

Som forsker er man kvalitativt til stede i hele forskningsprosessen. Forskers erfaringer og fortolkede teorier danner forståelsesrammen som kan påvirke analysen, og forsker er det viktigste forskningsinstrumentet (Patton, 2002; Postholm, 2010).

Kvale og Brinkmann (2015) legger vekt på håndverksmessig dyktighet. Forskjellige former for kunnskap læres forskjellig. Å være en god intervjuer betegnes som godt håndverk i denne sammenheng, og innebærer praktiske handlinger, bedømme hvilken kunnskap og teknikker som skal tas i bruk, og mål og verdier som krever veloverveide valg. De sier videre at den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis. For å gjøre forskningen refleksiv må man som forsker reflektere over hvordan vår egen tolkning framkommer. Man må tolke sin egen tolkning. Det innebærer at man må se på hvordan egne kognitive, teoretiske, språklige, politiske og kulturelle muligheter og omgivelser kan påvirke tolkningen vi gjør (Tjora, 2021, s. 278).

Å forske på noe man er en del av kan være utfordrende, og det kan være både fordeler og ulemper ved det (Thagaard, 2018). Jeg leste meg opp på relevant teori og nyere forskning. Erfaringer fra jobb og observasjoner jeg har gjort der, gjør at jeg kjenner organisasjonen og har opparbeidet kunnskap om ulike utfordringer ungdommer står i. Det kan være fare for å få «blinde flekker», som betyr at man ikke ser strukturer som er der. Det betyr at som forsker må man være bevisst på tillitsforholdet, ansvar og maktforholdet i intervjusituasjonen. Thagaard (2018) kaller forholdet mellom forsker og intervjuobjekt for en asymmetrisk relasjon. Det er forsker som planlegger og har regien, men intervjuobjektene har allikevel en viss styring og kan avbryte når som helst i prosessen. Samtykkeskjema og en god forklaring på forhånd bidrog til at intervjuobjektene var innforstått med det. For meg var det viktig at intervjuobjektene følte seg ivaretatt under intervjuet, og jeg prøvde å møte dem med anerkjennelse og interesse ved hjelp av lytting, bekræftelser og forståelse.

2.3.8. Meaningful coherence – Meningsfull sammenheng

Åttende og siste kvalitetskriteria fremhever spørsmålet om studien holder det den lover. Tracy (2010) sier at det er viktig å spørre seg om man har brukt metoder og prosedyrer som er hensiktsmessige, og om man har koblet litteratur, forskningsspørsmål, funn og tolkninger sammen. Dette er det overordna blikket, eller den røde tråden i forskningsprosessen. Hver del av studien skal flyte sammen på en måte som gir mening og sammenheng for leseren (Tracy, 2010).

2.4 Min forskningsprosess

2.4.1 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner

Et kjennetegn ved kvalitative studier er at man arbeider i dybden med relativt få personer (Kvale & Brinkmann, 2015). Få personer gjør det mer håndterlig og lettere å gå i dybden på temaet. Utvalgsstørrelsen min er 4 personer av en populasjon på 16. Det kalles strategisk utvalg (Thagaard, 2018; Tjora, 2021), når man gjør som dette og velger fire personer som vil være hensiktsmessig å ha med i studien på bakgrunn av valgte problemstilling. De fire intervjuobjektene representerer har ulik erfaring fra skole og utdanning, og vil derfor tilføre bredde i et lite utvalg.

Det var viktig for meg å ha bredde i et smalt utvalg, og det var derfor ikke tilfeldig hvem jeg hadde plukket ut. Denne type rekruttering basert på selvseleksjon kaller Thagaard (2018) for tilgjengelighetsutvalg. Det innebar at intervjuobjektene representerte egenskaper som var relevante for min problemstilling og var tilgjengelige for meg i forskningsprosjektet. De fire intervjuobjektene hadde ulik skole- og jobberfaring men de hadde til felles at de hadde droppet ut av samfunnet.

2.4.2 Intervjuguide

Delvis strukturert intervju der deltakernes erfaringer er i fokus betyr god planlegging for å kunne belyse sentrale temaer, samtidig som man ikke begrenser deltakerne. Det var viktig å bruke åpne spørsmål som ikke oppleves som styrende for intervjuprosessen. Intervjuguiden er fem hoveddeler med spørsmål innen hver del for å utdype mer:

1. Bakgrunnen til informantene
2. Forventninger de hadde til kvalifiseringsprosjektet
3. Tiden i prosjektet
4. Tiden etter prosjektet (da de hadde kommet seg videre)
5. Hvor er de nå og tanker om fremtiden

Del en er en oppvarmingsfase for å normalisere dette og trygge deltakerne. Da starter det som en samtale mellom to likeverdige parter, der den ene er interessert og den andre deler det han ønsker. Som deltakere i ESV var de komfortable med å ha samtaler for å si noe om hvordan de hadde det før de startet i prosjektet og hvordan de har det akkurat nå.

Del to, tre og fire utgjør refleksjonsdelen (Tjora, 2021). I en intervjuguide er det viktig å ha åpne spørsmål slik at deltakerne oppmuntres til å fortelle. Det er tryggere og gir dem mer innflytelse over situasjonen (Thagaard, 2018). På de mest lukka spørsmålene hadde jeg noen oppfølgingsspørsmål klar for å unngå at det stoppet opp.

Siste del av intervjuet tar dem tilbake til nåtiden, og blir en samtale om hva de drømmer om og hvilke planer de har. Det er viktig å unngå hvorfor-spørsmål, for det kan være vanskelig å forklare og intervjuobjektene kan komme i forsvarsposisjon (Thagaard, 2018). Intervjuguide er viktig for å ha samme utgangspunkt for alle med muligheter for å spore av hvis det kommer noe jeg ønsker å forfølge mer/gå dypere i (Tjora, 2021). Jeg utførte en pilotstudie og prøvde ut spørsmålene på en av de andre ungdommene i prosjektet før jeg gjennomførte intervjuene.

2.4.3 Forberedelser og gjennomføring av intervju

Intervjuobjektene hadde sluttet i kvalifiseringsprosjektet, og hadde derfor ikke noe å vinne på å prøve å fortelle meg noe de trodde de kunne tjene på. Jeg valgte å informere om hvilke spørsmål de ville få på forhånd. Det kan være en ulempe at de får vite spørsmålene dersom de forbereder svar som de tror jeg forventer av dem. Det var jeg ikke bekymret for på grunn av min etablerte relasjon til deltakerne. De uttrykte at de ikke stresset med intervjusituasjonen. To av dem sa faktisk at de hadde gleda seg. Intervjuobjektene fikk også medvirke i valg av intervjusted slik at de skulle føle seg mest mulig komfortable og trygge på at vi fikk sitte uforstyrret (Tjora, 2021).

Oppvarmingsdelen er viktig for å etablere kontakt, skape god stemning og trygg atmosfære (Thagaard, 2018). Jeg forklarte om personvern og bruk av opptaker, og presiserte at de kunne trekke seg når som helst i prosessen dersom de angret. Intervjuet startet med konkrete spørsmål som ikke krevde så mye refleksjon for å svare på (Tjora, 2021). Da vi kom til hoveddelen med refleksjonsspørsmålene forklarte jeg igjen at det var deres erfaringer og opplevelser som var viktige, og at det fantes ingen fasit. Jeg opplevde at de var trygge og reflekterte, det var en lett og god tone gjennom hele intervjuet med alle fire. De var trygge på å dele sine erfaringer og ut fra min kjennskap til dem tolket jeg det som at de var ærlige i svarene sine. Innimellom lurte de på om det var dette jeg ønsket fra dem, om det var gode nok svar, noe jeg bekreftet og forklarte. Spesielt i denne delen av intervjuet er det viktig å gi intervjuobjektene nok tid til å reflektere. Som intervjuer er det viktig å lytte mer og snakke mindre. Ofte kommer de beste refleksjonene når vi tåler taushet og lar intervjuobjektet tenke uforstyrret. Her kom erfaringen fra Art-trener kurs godt med, der vi ble øvet i at veileder skal snakke 25% og elevene 75%. Det er viktig å ha en god balanse mellom å spørre og lytte (Thagaard, 2018).

I avrundingsfasen tok vi et tilbakeblikk og de fikk mulighet å justere svarene sine om de ønsket det. Jeg fortalte litt om min vei videre med forskningsprosjektet og forklarte blant annet at jeg ville slette lydopptaket så for jeg hadde transkribert intervjuene.

2.5 Analyse

Analyse og tolkning av data er noe som foregår gjennom hele prosjektet. Vi skal utvikle en helhetlig forståelse av de fenomenene vi studerer. Første trinn er å bli fortrolig med

det transkriberte materialet og skaffe oss en oversikt over innhold. Når man sammenligner data om det samme temaet for alle deltakerne i et prosjekt kalles det temaanalytisk tilnærming (Thagaard, 2018). Før jeg gjennomførte intervjuene hadde jeg tenkt over og planlagt valg av analysemetode. Kategorisering og koding av data hjelper oss å se nye mønster i dataene når vi gjennomgår teksten flere ganger. Det var viktig å reflektere over hvordan min relasjon til deltakerne kunne ha preget dataene, og stille spørsmål til teksten. Analysen krever systematikk og tankearbeid. Ifølge (Tjora, 2021) finner man gjennom koding og kategorisering ut om man har fått svar på problemstilling, og om det har tilknytning til teoretisk forankring eller viser andre innfallsvinkler.

Jeg vil videre ta for meg transkripsjon og tematisering, og hvordan jeg valgte å analysere datamaterialet

2.5.1 Transkribering

For å få god kjennskap til datamaterialet valgte jeg å transkribere intervjuene selv. Anonymiseringen av intervjuobjektene sikret jeg ved å gi dem fiktive navn før jeg transkriberte intervjuene. Det ble 1,5 - 2 timers intervjuer med hver person, og mye materiale som skulle overføres til skriftlig tekst. Transkriberingen ble ca. 30 maskinskrevne sider. Dette gjennomførte jeg kort tid etter intervjuene var ferdige for å få gjengitt det så riktig som mulig med tanke på hva jeg husket av kroppsspråk og lignende. Dess lengre man venter jo større er risikoen for at viktig informasjon går tapt. Lydopptak medfører tap av kroppsspråk, og transkriberingen betyr tap av stemmeleie, intonasjon og åndedrett (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg noterte lyder og pauser som kunne si noe om deltakers atferd under intervjuet. Ved å bruke god tid, spole frem og tilbake for å sikre at jeg oppfattet riktig og høre opptakene flere ganger, startet jeg også analyseprosessen tidlig.

2.5.2 Analyse og utvikling av kategorier

Analyseprosessen er en reflekterende prosess, og man kan ikke forhånds bestemme temaene. Det var et stort materiale som jeg måtte jobbe for å skaffe meg oversikt over. Først laget jeg et sammendrag i stikkordsform og forsøkte å dra ut essensen i hvert intervju. Da ble det lettere å få oversikt og lete etter likheter og ulikheter. Dalland (2012) og Thagaard (2018) beskriver den tematiske prosessen jeg valgte å bruke.

Det store spørsmålet var om jeg hadde nok datamateriale eller om jeg måtte bruke flere intervjuobjekter. Det var heldigvis ikke nødvendig. Kategoriene jeg kom frem til er et uttrykk for deltakernes erfaringer og handlinger, og siteringer fra deltakernes eget språk som kodeord kalles «in-vivo»-koder (Thagaard, 2018). Kodingen gir føring for relevante temaer. Jeg opplevde det som utfordrende å sette til side min egen teoretiske bakgrunn i analysen, og måtte hele tiden reflektere over hvordan den kunne ha betydning for hvordan jeg leste sitatene fra intervjuene.

Jeg satt igjen med flere interessante funn, og det var en utfordring å velge hva jeg ville gå videre med. Jeg kom frem til at «fellesskap» er et tema som går igjen i datamaterialet mitt. Det handler mye om hvordan man utvikler seg sammen med andre og bygger livsmestring og selvhevdelse sammen med andre. Kategoriene er utarbeidet for å gi en rik og dyptgående forståelse av tema og problemstillingen, og de sitatene som jeg valgte ut belyser særlig den positive betydningen av fellesskap fra ulike perspektiver.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har fire gutter mellom 20 og 30 år fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet «Et steg videre»?

Kategorier:

- «Bra å komme en plass og treffe folk, det er positivt»
- «Medisiner er ikke det jeg trenger, men å komme en plass og snakke med en ikke-psykolog».
- «Bra å bli pushet passelig»
- «Fikk mestringsfølelse, det trengte jeg»

Kategori nummer en og to har mye til felles, men jeg har valgt å ha dem hver for seg fordi de belyser litt ulike perspektiver av temaet. Gjennom å gjengi sitater vil jeg løfte frem informantenes stemmer og samtidig gjenfortelle dem med egne ord for å få et bedre innblikk i hver informants erfaringer/opplevelser. Sitatene vil eksemplifisere, utdype og nyansere kategoriene. De fire kategoriene jeg har valgt ut er sterkt sammenbundet, og ulike teoretiske temaer vil derfor diskuteres under flere kategorier.

3 Teori

Kapittelet starter med et overordnet blikk på begrepet psykisk helse og livsmestring og et systemteoretisk blikk på sosiale fellesskap. Det handler om et læringsperspektiv som hevder at mennesker utvikler seg i et samspill med miljøet rundt, et sosiokulturelt syn på læring. Det vil si at læring skjer gjennom deltakelse i sosialt samspill (Rogstad & Reegård, 2016). Videre vil betydningen av tilhørighet og «det å komme et sted og treffe folk», belyses som betydningsfullt for utviklingen av en god psykisk helse. På bakgrunn av det tar jeg videre med teori om hvordan veiledning individuelt og i gruppe har betydning for den enkeltes utvikling. Det er relevant å ha med teori om rådgiver-/veilederrollen for å definere ståsted og min forforståelse.

Empirien i forskningsprosjektet fremhever viktigheten av gode relasjoner for å fremme god psykisk helse hos ungdommene, og jeg vil belyse hvordan relasjonskompetanse og anerkjennelse kan fremme autonomi og mestringstro hos den enkelte. Intervjuobjektene trekker frem sosial tilhørighet, anerkjennelse, medbestemmelse, og mestringstro/mestringsevne som avgjørende faktorer. Til slutt vil jeg trekke frem fenomenet «Big-Fish, Little-Pond Effekten» som refererer til hvordan studenter oppfatter seg selv og som har betydning for hvor bra de gjør det på skolen/i gruppen.

3.1 Forståelse av psykisk helse, trivsel og livskvalitet

Psykisk helse benyttes som et overordnet begrep, og omfatter både god psykisk helse og lidelser og livsplager. God psykisk helse omfatter trivsel, god livskvalitet, mening med tilværelsen og evne til å mestre hverdagens ulike utfordringer (Bru et al., 2016). I dette forskningsprosjektet sees psykisk helse og livskvalitet i forhold til skolen som sosial arena.

WHO's definisjon av psykisk helse (Klomsten & Uthus, 2020):

«Det er en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og er i stand til å bidra overfor andre og i samfunnet».

Definisjonen inneholder ifølge WHO faktorer som det å være tilfreds i livet, ha muligheter til å realisere sine evner og mestre små og store utfordringer i hverdagen.

Spurkeland og Lysebo (2021) forklarer det slik:

«For å oppleve oss psykisk sterke må vi få tro på oss selv og se mulighetene vi har. Vi må vite at vi er god nok, at vi er verdifulle og at vi betyr noe for andre. Vi kan ikke hindre at vi opplever oss små av og til, men vi kan velge hvor stor plass vi gir de negative tankene og følelsene. Dette er et bevisst valg, og evnen til å stå i det valget beror i stor grad på hvor psykisk sterk man er.»

Ved å si at dette er et bevisst valg legger man et stort ansvar på individet i lys av at dette er et samfunnsproblem. Forskning på frafallsproblematikken og hva det skyldes

viser oss et sammensatt bilde der ungdommene selv trekker frem ulike årsaker til at de ikke har mestret skoletilværelsen (Rogstad & Reegård, 2016).

Psykisk sterk brukes i denne oppgaven om det å ha en god psykisk helse. Livskvalitet kan være både god og dårlig, og definerer både subjektive opplevelser, og samfunnsmessige og objektive forhold. God livskvalitet forbindes med å ha det godt og fungere bra i samfunnet på flere arenaer; hjem, skole og arbeid, og samsvarer med opplevd mestring og tilhørighet. God psykisk helse og god livskvalitet er ikke ensbetydende med å leve «det gode liv» som mange referer til (Rogstad & Reegård, 2016).

3.1 Veilederrollen

I denne oppgaven brukes begrepet veileder, som dekker både veiledning, rådgivning og karriereveiledning.

Begrepene veiledning, rådgivning og knyttes sammen, og rådgivning betyr mer enn å gi råd. Veileder er et upresist og mangfoldig begrep om en profesjonell praksis, men betegner den fleksibiliteten og den støtte- og veiledningsfunksjonen jobben innebærer (Ulleberg & Jensen, 2017).

Veiledning er en hendelse, en situasjon, en relasjon, en stemning, et inntrykk, et øyeblikk som man går inn i. Møter mellom mennesker preges i stor grad av uforutsigbarhet. Det krever at veileder må være forberedt på det uforberedte. (Karlsson & Oterholt, 2010).

Veiledningen rammes inn av ytre faktorer. Vi snakker om det samfunnsområdet eller praksisfeltet den dreier seg om, organisasjonen der den finner sted, hvordan veiledningen er kommet i stand og hva som er rammene. Som veileder skal man skape rom for at veisøker står i fokus og refleksjoner og relasjoner får rom til å utforskes granskes og utfolde seg. Man har samtaler som skal fremme læring, utvikling eller forandring, og som skal bidra til økte muligheter for å forstå og for å handle. Veiledningen har dialog, kommunikasjon, kontekstforståelse og relasjon som forståelsesramme for læring, utvikling og forandring. (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 13-18).

Kvaliteten på karriereveiledningen blir bedre med økt forståelse, som kan handle om økt forståelse av den enkelte veisøkers utfordringer, relasjonene veisøker står i, hva du som veileder bringer inn i samtalen eller hvilke rammer veiledningen foregår innenfor (Haug, 2018). Profesjonalitet i karriereveiledning består ifølge Andres Loven av tre innsikter: personlig innsikt, teoriinnsikt og metodeinnsikt (Haug, 2018, s. 19).

3.2 Sosiale fellesskap

Mennesker samhandler i sosiale systemer, og mellommenneskelige systemer betegnes som åpne systemer. De påvirkes av og samspiller med andre systemer, og er en del av et større system. Vi er alle del av sosiale systemer i ulik grad. «Systemet er en helhet som fungerer gjennom den gjensidige avhengigheten mellom menneskene i systemet» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 221). Ulike systemer og personer har en gjensidig påvirkning på hverandre. Samhandlingen mellom mennesker i et system kjennetegnes av en sirkularitet, heller enn en lineær årsak-virkning-tenkning (Røkenes & Hanssen, 2012).

Røkenes og Hanssen (2012) gjør også rede for at ulike tilnærminger innen systemisk tenking danner bakgrunnen for den systemteoretiske tenkingen som anvendes i analyser for å forstå menneskers samhandling med hverandre (Bateson, 2000; Gergen, 2005; Klefbeck & Ogden, 2003; Weick, 1979).

Teorien forklarer hvordan faktorer på ulike nivåer er betydningsfulle for individets utvikling. Den inkluderer både individ, samfunn, miljømessige- og strukturelle faktorer og samspillet mellom disse, og forskningen hans belyser kraften i mellommenneskelige relasjoner når det gjelder utvikling hos barn og ungdom. De ulike nivåene er fire samfunnssystemer omtalt som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene. Individet er i mikrosystemet, men er også en medspiller i de ulike miljøene som inngår i mikrosystemets kontekst. Ungdommers nærmiljø kan være familie, venner, fritidsaktiviteter og skole/jobb. Det er viktig at disse nærmiljøene har tett og god relasjon til hverandre gjennom samhandling. Bronfenbrenner kaller samspillet mellom nærmiljøene for meso-systemet. Han beskriver hvordan mangel på tilhørighet, autonomi og mestringstro kan hindre barn og ungdom i å blomstre og nå sitt fulle potensiale. (Bronfenbrenner et al., 2005; Hattie, 2012; Rønningen, 2003). Bronfenbrenner fokuserer særlig på hvilken rolle individet har i gruppene, hvilke relasjoner som er til stede, og hvilke aktiviteter som utspiller seg i gruppen. Økologiske overganger er et sentralt uttrykk i denne modellen, og er noe som innebærer tilpasning og omstilling fra individets side. Skilsmisse og flytting er eksempler på slike omstillinger som innebærer tilpasning. Modellen har blitt brukt for å forstå sårbarhet, tilbaketrekning og utagering som følge av for store kriser og omstillinger som ikke individet har kapasitet til å takle på egen hånd (Aagre, 2014).

3.3 Tilhørighet

Tilhørighet er det motsatte av utenforskap. Ungdom som har falt ut av utdanning eller jobb har ingen tilhørighet i dette systemet. De er utenfor et fellesskap som har stor betydning for individets psykisk helse (Spurkeland & Lysebo, 2021). Rogstad og Reegård (2016) refererer til resultater fra en undersøkelse initiert av Barne- og likestillingsdepartementet for å belyse frafallsproblematikken fra ungdommens perspektiv. Mange av ungdommene rapporterte at de hadde en opplevelse av å ikke passe inn i systemet, å stå utenfor (Thrana et al., 2009).

Det er flere faktorer som spiller inn på hvorfor unge føler seg utenfor eller står i fare for å falle ut av opplæringsløp eller arbeid, og det er forsket en del på det de senere årene (Rogstad & Reegård, 2016). Følelsen av tilhørighet er avhengig av et positivt miljø som fremmer læring og trivsel. Det dreier seg om å bygge inkluderende sosiale fellesskap og gode relasjoner mellom deltakerne i en gruppe og mellom ledere og deltakere (Eriksen & Lyng, 2018).

3.4 Veiledning(læring) i gruppe

Vi mennesker er sosiale vesener som utvikler en oppfatning av hva som er meningsfullt gjennom samvær i en gruppe. I sosiale fellesskap lærer vi og utvikler oss ved å være sammen med andre og gjøre ting sammen med andre (Aagre, 2014).

I en gruppe møter man som veileder flere veisøkere på kortere tid, og de kan oppmuntre og støtte hverandre (Aagre, 2014). Bandura omtaler det man lærer i gruppe som

assosiativ læring og overført læring. Assosiativ læring skjer gjennom observasjon og imitasjon, og står sentralt i Banduras sosialkognitive læringsteori. Han kaller det overført læring, når man lærer både av egne og andres feil. «*Ved å se hva andre gjør og hvordan det går med dem kan en imitere deres atferd og dermed lære av det*» (Haug, 2018, s. 75).

Bandura utleder at læring påvirkes av fire gjensidig avhengige faktorer (Haug, 2018, s. 76):

1. *Individuelle faktorer: intelligens, kjønn, etnisitet, fysikk og spesielle anlegg*
2. *Miljømessige faktorer: rett til utdanning, utdanningstilbud og regulering av arbeidsmarked og familietradisjoner*
3. *Læringserfaringer: både direkte/indirekte og bevisste/ubevisste for den enkelte*
4. *Problemløsningsferdigheter: evnen til å se seg selv og verden rundt i sammenheng, være realistisk i sine evalueringer og å kunne utvide sitt perspektiv eksempelvis knyttet til hva en anser som mulige karrieremessige valgmuligheter*

Nye erfaringer bidrar til ny læring som igjen skaper nye teoretiske modeller. Krumboltz sin Happenstance Learning Theory (HLT) er et godt eksempel på dette (Krumboltz, 2009). Ifølge Krumboltz og kolleger er det særlig på faktor 3 og 4 i Bandura sin læringsteori at veileder kan medvirke til utvikling, selv om det sier lite om hva en veileder kan gjøre (Haug, 2018). Mitchell og Krumboltz presenterer derfor i 1996 The Learning Theory of Career Choice and Counselling (LTCC), som er en sosiokulturell karrierelæringsteori inspirert av sosiokulturell læringsteori. Der kommer de med anbefalinger om hvordan veileder kan bistå veisøker (Haug, 2018):

1. Oppfordre veisøker til å utforske og erfare
2. Tematisere stresset i forhold til å måtte lære nye ting
3. Støtte (empower) veisøker til å handle
4. Fokuserer på samspillet mellom jobb-meg og privat-meg (24-timers mennesket)

HLT forklarer at det ikke er mulig å forutsi individets karriereskjebne på forhånd. Den er et resultat av utallige planlagte og uplanlagte læringserfaringer som starter ved fødselen (Krumboltz, 2009). Karrierelæringserfaringer og livsmestring omtales som to sider av samme sak (jfr. WHO og Spurkeland sin def. på psykisk helse). I HLT kritiserer Krumboltz mange av de etablerte karriereutviklingsteoriene som fokuserer på at målet er kjent. Han omtaler nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme som viktige karrierekompetanser/livsmestringskompetanser som det er veileders oppgave å hjelpe veisøker med å utvikle. Dette tar utgangspunkt i en forståelse av et mindre stabilt og forutsigbart samfunn enn det var før. Tilfeldigheter og raskere jobbskifter må aksepteres som normen i fremtidig arbeidsliv (Haug, 2018; Krumboltz, 2009).

3.5 Relasjonskompetanse og relasjonsbygging

Spurkeland og Lysebo (2021) sier at menneskeinteresse er inngangsporten til relasjonskompetanse. De forklarer det med at kommunikasjonsferdighetene eller de emosjonelle dimensjonene ikke vil få tilstrekkelig betydning dersom ikke menneskeinteressene er på plass. Spurkeland (2012) omtaler videre

relasjonskompetanse som evner, ferdigheter, kunnskap og væremåter som vi mennesker tar i bruk for å etablere, vedlikeholde og utvikle relasjoner.

Relasjonskompetanse handler blant annet om å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og forstå hva som skjer i samspillet med den andre (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11).

Relasjonskompetanse er vår tids mest viktige kompetanse, og er en sammensetning av evner, ferdigheter og holdninger (Spurkeland, 2012). Et mindre forutsigbart og mindre stabilt samfunn innebærer for mange bytte av jobb og bosted flere ganger. Det innebærer at vi må lære oss kunsten å bli fort kjent med nye mennesker og samarbeide med disse. Det er viktig å lære oss det sosiale spillet for å kunne raskt etablere nye relasjoner når vi trenger det (Spurkeland, 2012). Spurkeland (2014) fremhever lærer-elev relasjonen som selve kjernerelasjonen i skolen. Relasjonen mellom lærer og elev, eller i arbeidslivet leder og medarbeider, representerer høy avhengighet. Den stiller krav til optimale læreforhold, og representerer en primærrelasjon. Primærrelasjoner har større avhengighetsforhold mellom deltakerne enn sekundærrelasjoner har. Lederens relasjonskompetanse avgjør hvordan relasjonen til en elev blir, og den har også betydning for en leders kompetanseutvikling (Spurkeland, 2014).

Både kvaliteten på relasjonen mellom deltaker - deltaker, mellom deltaker - leder og mellom leder - leder er viktige for kommunikasjon og forståelse i en gruppe. Relasjonskompetanse bygger sterke bindeledd mellom aktørene, og det er i bindeleddene mellom aktørene at forbedring (mestring) finnes (Spurkeland, 2014).

«Relasjonsbygging beveger seg gjennom faser og stanser gjerne der kvaliteten tilsvarer formålet med relasjonen» (Spurkeland, 2014).

Disse fasene; etableringsfase, testfase, tillitsfase og vedlikeholdsfasen kan gjennomgås rimelig raskt dersom man har kunnskap om relasjonskompetanse. Etableringsfasen representerer det første møtet og de innledende observasjonene i relasjonen. Dersom man som leder gjør en god jobb der, er relasjonen etablert og på vei inn i test og tillitsfasen allerede etter første møtet. Testfasen gjelder for relasjoner med høy grad av avhengighet, som primærrelasjoner og noen sekundærrelasjoner. Den skal bevise at relasjoner kan benyttes til både glede og konflikthåndtering. Overgangen til tillitsfasen er flytende, og varierer blant annet på bakgrunn av faktorer som nivået på leders relasjonskompetanse og individets evne til å ha tillit til andre mennesker. Det er en fase med trygghet og forutsigbarhet, og har stor betydning for læring. Vedlikeholdsfasen innebærer ulik grad av avhengighet etter hvilket forhold det er mellom personene (Spurkeland, 2014).

Relasjonen lærer-elev har et annet nivå av avhengighet enn et parforhold der man er umistelige for hverandre. Ifølge Hattie (2009) er det tillitsfulle relasjoner og åpne tilbakemeldinger som styrer graden av læring (Spurkeland, 2014).

Relasjoner bygges primært til individer, ikke til grupper. Det vil si at gruppedialoger med veiledning og refleksjon er avhengig av veilederens relasjon til enkeltindividene i gruppen, og relasjon mellom medlemmene i gruppen. Gruppedialog har sammenheng med lederens ledelse av gruppen, men også i hvilken grad veilederen har etablert en positiv dialog med enkelteleven. For at en gruppedialog skal fungere er veileder avhengig av å ha flere kvalitetsrelasjoner i gruppen. Gruppedialoger er mer uforutsigbare enn individdialoger, og enkelt deltaker og gruppekulturen setter preg på det som skjer (Spurkeland, 2014).

Ifølge Spurkeland (2014) er bærebjelken i gode relasjoner tillit, og det må ligge en fortrolighet i bunn for at gruppesamtaler skal fungere optimalt. Hattie (2009) har gjort en kvantitativ analyse basert på 52 000 ulike studier, og han påpeker også at gjensidig tillit mellom veileder og veisøker må ligge i bunn for at læring skal skje (Spurkeland, 2014). Læring menes både faglig og sosial læring med spesielt fokus på karrierekompetanser som blant annet innebærer kompetanse og ferdigheter til å mestre livets små og store utfordringer (Spurkeland, 2014). Bru et al. (2016) sier at mulighet til å knytte trygge bånd til nære mennesker gjør oss bedre rustet til å tåle livets påkjenninger.

I en gruppe vil det være ulike typer personligheter som krever ulik tilnærming. Noen trenger å dempes, mens andre må stimuleres til å delta. De introverte og ydmyke må man gi oppmuntring og starthjelp mens de ekstroverte og taletrengte behøver demping og støyregulering. Det er i til enhver tid viktig å ha fokus på det relasjonelle samspillet i gruppen slik at relasjonen styrkes gjennom hver interaksjon. Relasjonell læring ved at elevene er lærere og støttespillere for hverandre skapes av sterke relasjoner. Det betegnes relasjonell kapital (Spurkeland & Lysebo, 2021).

3.6 Anerkjennelse

Anerkjennelse er nært beslekta med respekt, ydmykhet og menneskeinteresse og omfatter alt et menneske kan gjøre i sin væremåte for å gi et annet menneske psykisk støtte (Spurkeland & Lysebo, 2021). Det innebærer å anerkjenne elevenes/deltakernes følelser og perspektiv, samt å oppfordre til selvstendig tenkning og problemløsning (Helland & Næss, 2005). Det kan ha form av ros/positive tilbakemeldinger, som virkemiddel for å belønne eller forsterke en følelse eller atferd. Kritikken mot ros, som styrende for ytre motivasjon, vektlegger ubetinget anerkjennelse som det viktigste for at en ungdom skal få følelsen av at han/hun er god nok (Møller & Grøtan, 2012). Å oppleve anerkjennelse sammen med konkrete tilbakemeldinger på hvem de er som menneske og hva som gir dem et positivt særpreg i tillegg til konkrete prestasjoner og oppgaver som er løst, løfter det enkelte mennesket (Spurkeland & Lysebo, 2021). Hvis relasjonen er trygg og bygger på anerkjennelse og respekt, snakker også gutter gjerne om følelser, bekymringer og vanskelige tema (Gjelstad, 2021). Vi uttrykker anerkjennelse gjennom øyne, ansikt, kroppsspråk og språk. Trygge relasjoner dannes og vedlikeholdes av anerkjennende møter mellom lærer-elev. Dette omtales i relasjonsteorien som evnen til å gi prestasjonshjelp, som er et uttrykk for anerkjennende og aktiv støtte (Spurkeland & Lysebo, 2021).

3.7 Medbestemmelse – Autonomi

Konstruktivismen legger vekt på at alle mennesker ubevisst eller bevisst konstruerer sine egne mentale modeller av sin fysiske og sosiale virkelighet. Dette er særegent for hver enkelt av oss og er basert på bakgrunn, interesser, erfaringer, behov og samspill med andre. På uforutsigbare måter samspiller modellene med nye erfaringer som vi utvikler til hver vår måte å forstå virkeligheten på (Skau, 2017).

Man kan betrakte seg selv som et objekt, en brikke i et spill, der andre styrer spillet og flytter brikken. Alternativt kan man betrakte seg selv som handlende subjekt i vår egen livshistorie – sjef i eget liv. (Nygård, 2007). Dette valget vil ha stor betydning for hvordan man lever sitt liv, og er valg som tas bevisst eller ubevisst (Spurkeland, 2011). Når vi forstår at vi har kontroll over vår egen konstruksjon, blir den til noe vi kan

forandre, og det kan skje endring. Frihet og autonomi er en konsekvens av en trygg relasjon (Spurkeland, 2011).

Ved å trygge og samtidig utfordre, lytte til innspill og samtidig forvente at de tar ansvar, kan man legge til rette for at individer blir aktører i eget liv (Spurkeland & Lysebo, 2021). Mestringserfaringer som er knyttet til livets påkjenninger bidrar til en følelse av kontroll over eget liv, en følelse av autonomi. Denne forståelsen av autonomi tar utgangspunkt i at vi er avhengige og sårbare som mennesker og tar hensyn til rammene og relasjonene rundt individet (Heggestad, 2021).

3.8 Mestringstro og mestringsevne

I Norge ble «21st Century Skills» satt på dagsorden med NOU-en Fremtidens skole (NOU 2015:8, 2015). Den blir ofte referert til som Ludvigsen-utvalget, etter utvalgets leder pedagogikkprofessor Sten Ludvigsen. Ludvigsen-utvalget regnes som den viktigste kilden til utarbeidelsen av FoL (Folkehelse og livsmestring) i LK20. I NOU-en står det at elevene trenger mer enn fagspesifikk kunnskap, at de trenger å utvikle kognitive, praktiske, sosiale og emosjonelle ferdigheter gjennom skolegangen. Selvregulering og metakognisjon, eller å lære å lære, trekkes frem som verdifulle kompetanser for fremtidens arbeidsliv (NOU 2015:8, 2015). Å fremme faglig kompetanse er ikke det samme som kompetanse om å mestre livet (Spurkeland & Lysebo, 2021). I denne studien menes spesielt mestring av eget liv når det er snakk om mestring.

Ifølge Bandura (1986) er en forventning om mestring eller forventning om å greie oppgavene den mest sentrale forutsetningen for å kunne bli «sjef i eget liv». Forventning om mestring har betydning for de valgene vi gjør, innsatsen vi legger inn, og for utholdenheten når det blir utfordrende (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Medgang og motgang i omgivelsene krever en robusthet hos ungdom. Den psykiske helsen påvirkes av relasjonen mellom leder og deltaker, og relasjonskompetanse vil hjelpe dem å utvikle resiliens (psykologisk motstandskraft) (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Betydningen av anerkjennelse, trygge relasjoner og legge til rette for medbestemmelse vil bidra til at deltaker kan oppleve mestringserfaringer og opparbeide mestringstro (Spurkeland & Lysebo, 2021). Bandura regner med fire hovedkilder til forventning om mestring; mestringserfaringer, andres eksempler, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Mestringserfaringer regnes som den viktigste kilden (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2018). I et relasjonelt perspektiv understreker både Spurkeland (2012) og Sælebakke et al. (2018) at relasjonskompetanse kan betraktes som grunnlag for livsmestring.

Jes Bertelsen har utformet en pedagogisk modell over menneskets grunnkompetanse, femkantmodellen. Grunnkompetansen er det vi har i oss og allerede kan. Modellen viser det vi ofte glemmer, at barn som ikke har evnen til å være avslappet, eller hviler trygt i seg selv i kontakt med andre, har ikke forutsetningen for å lære ting som de ikke kan i fra før (eks: lese og skrive) (Sælebakke et al., 2018). Kort fortalt viser modellen balansen mellom kontakten med oss selv og kontakten med andre, som er to sider av samme sak. Den viser grunnkompetansens betydning for helhet og sammenheng, i meg selv, mellom meg og andre og mitt forhold til omgivelser og miljø. Modellen representerer en forståelse av menneskets iboende og trenbare ressurser som kan påvirke vår helse, velvære og relasjoner. Vi kan styrke grunnkompetansen vår, som er kjernen i hva livsmestring består av (Sælebakke et al., 2018). Denne forståelsen

underbygges også av andre forskere, og understreker at lærere/veiledere kan utgjøre en forskjell (Jensen et al., 2014; Nordahl et al., 2012; Spurkeland, 2014).

3.9 Big Fish, Little Pond Effect- BFLPE

Sosiologen og sosialpsykologen Georg Herbert Mead argumenterte for at et individs selvoppfatning endrer seg gjennom samkvem med andre mennesker. Selvoppfatning er et resultat av å forklare oss selv til oss selv. Hva vi tenker og tror om oss selv har ikke en genetisk forklaring, men at vi omgås personer som gir oss tilbakemelding på vår væremåte og prestasjoner (Wormnes & Manger, 2005).

-Vi kan føle oss store og sterke sammen med andre, eller små og ubetydelige
(Spurkeland & Lysebo, 2021)

Big Fish Little Pond Effekten (BFLPE) refererer til fenomenet at likt utrusta studenter har lavere akademisk selvoppfattelse når de går på skoler med høyt akademisk nivå, sammenligna med om samme type student går på skoler hvor gjennomsnittet er lavere. BFLPE er en referanseramme-modell som ble introdusert av Herbert W. Marsh og John W. Parker i 1984. Konseptet er velkjent og forsket på blant profesjonelle innen utdanning. Effekten opptrer i alle fag og på alle utdanningsnivå. Vi finner det i alle land og på ulike sosioøkonomiske nivåer. (Crawford, 2018; Dishion et al., 1999; Huguet et al., 2009).

En studie gjort av et team av forskere publisert i 2018, legger frem det til da sterkeste beviset på at BFLPE eksisterer. Studiet bekrefter noe som psykologer lenge har mistenkt, at vi som mennesker har en tendens å sammenligne oss med andre på bakgrunn av våre evner, og på grunn av det har en tendens til å ha en god eller dårlig oppfatning av oss selv. Det er fundamentalt for hvem vi er (Crawford, 2018).

4 Presentasjon og drøfting av empiri

Jeg vil i dette kapitlet presentere funn fra intervjuene med de fire deltakerne fra ESV. Funnene vil så bli drøftet opp mot den faglige forankringen jeg har gjort rede for.

Problemstillingen jeg har valgt for dette forskningsprosjektet setter søkelys på intervjupersonenes opplevelser og erfaringer:

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har fire gutter mellom 20 og 30 år fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet «Et Steg Videre (ESV)»?

Jeg vil bruke siteringer fra intervjupersonene for å synliggjøre disse erfaringene. Først vil jeg kort presentere intervjupersonene der jeg sier noe om deres bakgrunn fra skole og arbeidsliv. Intervjupersonene er tildelt fiktive navn for anonymisering.

4.1 Presentasjon av intervjupersonene

Rune, 29 år, har kun gått to dager på vgs i sitt liv. Han sluttet da han var 16 år fordi det ble for mange mennesker å forholde seg til. Det ble vanskelig å ta bussen og det ble mange personer i klasserommet, og han sier at han ikke var forberedt på det. Rune bor alene i leilighet betalt av Nav. Foreldrene er skilt, og han har kontakt med mor, ikke far. Han har sittet hjemme i flere år med gaming som hovedaktivitet og eneste sosiale arena. Det siste året har han hatt et par dager i uken med arbeidstrening via Nav i en dagligvarebutikk. Der fyller han på varer og unngår helst kundekontakt. Han trives på lageret der. Nå har NAV satt et ultimatum og veileder har formidlet at han må gjøre mer, for eksempel bli med i prosjektet ESV for å få fortsette praksis i butikken. Rune er en engstelig gutt som svetter og vrir seg i stolen da han er på informasjonsmøtet hos meg. Han gir uttrykk for med hele seg at dette er ikke noe han ønsker, men ønsket om å fortsette i butikken er så sterkt at han overvinnet frykten og kommer. I løpet av alle de årene han har sittet hjemme har han gitt seg selv diagnosen «sosial angst», og sier at han kan ingen ting. Han uttrykker at han synes det er flaut at andre skal få vite hvor lite han kan.

Morten, 25 år, har gått vg1 og vg2 på yrkesfag. På slutten av vg2 valgte han å ikke møte til eksamen i et fag, fordi han hadde ikke tro på at han ville greie det. Det førte til at han droppet ut av prosessen med å søke læreplass. Morten bor alene i leilighet betalt av Nav. Foreldrene er skilt, og han sier at han har grei kontakt med mor, mindre med far. Han har aldri hatt en jobb, og har sittet hjemme med gaming som hovedarena for sosial kontakt. Av og til er han sammen med kompiser, men han uttrykker at de han har mest lyst til å være med vokser fra han. De etablerer seg, jobber, studerer og får sin egen familie. Første gang han ble foreslått å delta i prosjektet sa han nei. Andre gang tenkte han at han «kunne prøve en gang for å få slutt på maset fra Nav». Morten uttrykker at han ikke hadde tro på at dette skulle være noe for han.

Simen, 22 år, har tidligere droppet ut av to ulike vg1-løp. Etter det har han ikke vært på skolen. Han uttalte at han ikke er så sterk og ikke klarte å komme. Det var enklere å sitte hjemme på pcen og ut og drikke i helgene med kompiser. Han flyttet i egen leilighet og prøvde seg i jobb, men det ble for tøft. Foreldrene har vært skilt i flere år. Han sier at mor har hele tiden støttet han når han ville trekke seg fra jobb eller utdanning. Simen bor i leilighet med støtte fra Nav. Selv om han syntes det var veldig flaut å ha mislyktes i jobb og skole flere ganger, så valgte han å ta imot tilbudet. Da han startet i prosjektet, var ikke skole et alternativ for han uttrykte han. «Det passer ikke for meg fordi jeg er ikke sterk nok», uttalte han.

Knut, 28 år, har tidligere vært elev på avdeling for tilpassa opplæring på både ungdomsskolen og videregående skole. Han mangler flere karakterer fra ungdomsskolen. Det gikk galt allerede på barneskolen sier han. Han er tydelig på at det begynte å gå «feil vei» allerede i andre klasse på barneskolen, og sier at han var ganske flink på skolen, men klarte ikke sitte i ro hele timene. Han forteller at han ble tatt ut av klassen og var i mindre gruppe. Da ble han en av de «unormale», og alt gikk galt, sier han. Knut har støtte fra Nav til livsopphold. Han har kontakt med mor, far er død. Knut hørte om prosjektet fra noen han kjente som var deltaker, og spurte om å få begynne. Han sier at han ikke visste om han hadde tro på det, men hadde et sterkt ønske om å gjøre hva som helst bare for å komme ut av leiligheten sin. For å forklare hvor viktig det var for han å gjøre noe, sier han at han var desperat etter noe å gjøre som ville bety at han fikk et innhold i hverdagen. Knut liker egentlig mennesker, men unngår sosiale settinger av frykt for å få spørsmålet «Hva driver du med?». Han sier selv at han er ingen ting og kan ingenting.

4.2 Kategori 1 «Bra å komme seg til en plass og treffe folk, det er positivt»

4.2.1 Presentasjon

Gjennom intervjuene gjorde jeg en del funn om betydningen av å tilhøre et fellesskap. De ulike kategoriene gjenspeiler dette fra forskjellige perspektiver, og sitatene fra deltakerne er plukket ut for å synliggjøre disse perspektivene.

Rune:

«Jeg har blitt veldig, veldig mye mer sosial. Tenkte ikke at jeg skulle sitte med andre folk og sånn, tenkte ikke på at jeg skulle liksom få hjelp til det da.»

Rune forteller at han har fått en uventet endring i livet sitt ved at han har fått et sosialt liv. Her trekker han frem at han ikke trodde at han skulle få hjelp til dette. Rune og flere andre påpeker at det har vært vanskelig å sitte sammen med andre og være sosial, og uttrykker tydelig at dette var utenkelig for dem i starten. Samtlige forteller at det var skummelt å treffe noen de ikke kjente, men de kom likevel.

Rune:

«Grudde meg i starten, men det har vært enormt kjekt og virka bra på meg.»

Morten:

«Da jeg kom inn døra og så noen jeg kjente så ble jeg bare værende. Bra å komme seg til en plass og treffe folk, det er positivt.»

Morten sier at han liker å komme seg ut og treffe andre, og fortsatte å komme fordi han traff noen kjente der. Rune gruet seg til dette, og nevner det i sammenheng med å treffe andre folk. Han uttrykker at han har fått hjelp til å treffe andre, og sier med det at han synes det var en utfordring. Rune er den som uttrykker størst overraskelse over at han har fått hjelp til det.

Knut:

«Før hadde jeg et tungt ensformig liv og satt for det meste hjemme. Jeg begynte mest for å komme meg ut og være med på noe. Det var viktig å få sosialisere meg litt, ha noe å gå til, ikke bare være hjemme.»

Knut gir uttrykk for en mer løsningsorientert måte å forholde seg til sosialisering på. Han uttaler et behov for å ha noe å gå til samtidig som han sier at det er viktig med en balanse. Det å være sosial kan også være en utfordring når du har vært lenge utenfor et fellesskap, og han sier dette ganske tydelig. Knut har tatt en avgjørelse selv.

Knut:

«Jeg trenger også lang pause fra det sosiale. Sosiale krefter koster, i julefeiringa for eksempel.»

Knut forteller oss at han er den som bestemmer, som sier ifra hva han ønsker. Julen, ble en utfordring med for mye sosialt i forhold til hva han ønsket. Da klarte han ikke helt å si ifra.

Morten:

«Dette opplegget er så bra, fordi vi som gamer har en plass å gå og være med andre folk, ikke bare være på nettet. Vi fikk komme hit under Covid, og slapp å havne enda lenger inne i bobla.»

Morten har erfart at det var bra å være her for å unngå å bli mer isolert under covid-19 pandemien. Han sier at som gamere fikk de en mulighet til å være sosiale som gjorde at pandemien ikke gjorde situasjonen deres verre. ESV ble prioritert som ekstra sårbar gruppe under pandemien, og fikk være på skolen så sant det var lov (ref. begrensa antall under røde perioder). Alle fire intervjuobjektene gir uttrykk for at de ser verdien av å ha et sted å komme, et sosialt fellesskap. Morten er den som tydeligst deler sine refleksjoner om hva som kunne skjedd dersom han ikke hadde hatt ESV.

Rune uttrykker at de kommer hit fordi de har noe felles som gjør at denne sosiale arenaen blir deres møtested. Dette fellesskapet mener han er årsaken til at de kommer hver uke.

Rune:

«Det er jo noe vi har felles da og jeg tror det er derfor vi liksom kom der hver uke for vi har jo noe felles da.»

Både Rune og Morten uttrykker at de likte svært godt turene som gruppa hadde sammen. Begge to sier at de liker å gjøre ting sammen med andre. Selv om de også

forteller at de har satt pris på andre fellesaktiviteter er det det å komme seg ut som blir trukket frem som mest positivt. De fremhever begge to turene som noe av det beste:

Rune:

«Jeg elsker å gå turene vi hadde. Det er jo forskjell på å gå tur sammen med noen og gå tur aleine.»

Morten:

«Jeg synes det å gå tur sammen var noe av det kjekkeste.»

Sitatene belyser at informantene med sine utfordringer har noe felles. Alle sliter med noe. De har i tillegg interessen for gaming, og utsagnene deres forteller oss at de også har noe til felles i måten de har trukket seg bort fra resten av samfunnet. De uttrykker at de setter pris på dette fellesskapet de nå har fått, og sier at det har vært viktig. De forteller at de har blitt mer sosiale, og erfart at de litt uventet liker aktiviteter sammen med andre. Samtidig forteller de at å være sosiale også har vært noe som har kostet krefter. Betydningen av fellesskapet blir belyst i ulike sammenhenger, noe som videre presentasjon og drøfting vil belyse.

4.2.2 Drøfting- kategori 1

Røkenes og Hanssen (2012) sier at å være en del av et system åpner for muligheter til å skape endring. Den store endringen det var å bli en del av et sosialt fellesskap, er noe intervjuobjektene uttrykker at de verdsetter høyt. Mennesker samhandler i sosiale systemer, og for å forstå hvordan individer påvirkes av hverandre og hvordan de lærer og utvikler seg sammen med de andre, er det nyttig å fokusere på relasjoner. Det betyr både relasjoner til ledere og til de andre i gruppa (Røkenes & Hanssen, 2012).

I tråd med WHO sin definisjon av psykisk helse kan det være naturlig å bruke Bronfenbrenner's utviklingsøkologiske teori som et bakteppe for å forklare utvikling og vekst med gjensidige påvirkninger. Intervjuobjektene trekker frem at de har satt pris på turene og aktivitetene de var med på sammen med de andre deltakerne. ESV har vært et viktig system på mikronivået for intervjuobjektene. (Aagre, 2014). De har blitt nære og betydningsfulle for hverandre, og påvirket hverandre. De har også blitt en del av systemet videregående skole, siden det er der samlingene har foregått. Skolen er et system i samfunnet der rådgivning og veiledning ble lettere tilgjengelig for dem. Indirekte har det også hatt en påvirkning på dem, og vist dem at skolen er ikke så skummel som de har trodd. Fra å stå utenfor både skole og arbeidsliv har de blitt en del av flere systemer som påvirker hverandre på både individ og samfunnsnivå, kalt mesonivået (Eriksen & Lyng, 2018; Røkenes & Hanssen, 2012).

Knut uttrykker at han hadde et ensomt liv før han ble deltaker på ESV. Han har flere negative opplevelser fra grunnskolen, og sier at han begynte å føle seg unormal da han i andre klasse på barneskolen ble tatt ut i timene. Klassetilhørighet forsvant, og med tilhørigheten til et fellesskap som hadde stor betydning for hans psykiske helse (Spurkeland & Lysebo, 2021). Mangel på et positivt miljø som fremmer læring og trivsel forsvant, og med dette et viktig system på mikronivå. Negative opplevelser og erfaringer gir ifølge Aagre konsekvenser for hvordan et individ senere i livet har evnen til å tro på egen mestring (Aagre, 2014). I verste fall kan det føre til skolevegring og frafall som disse guttene er eksempler på.

Tilhørigheten til fellesskapet i gruppen kan vi se i lys av det Spurkeland (2014) sier om relasjonspedagogikk. Han sier at det er viktig å bruke tid på å bygge gode og trygge relasjoner til den enkelte deltaker tidlig for at en gruppe skal fungere, og med dette hjelpe den enkelte deltaker et steg videre. Det er viktig å engasjere dem i felles aktiviteter og etablere gode relasjoner dem imellom slik at de kunne være hverandres medhjelpere i prosessen mot jobb eller utdanning (Spurkeland, 2014).

Når individer har lignende type utfordringer blir dette en fellesnevner som påvirker deres selv-oppfattelse positivt, og muligheten for positiv endring og mestring øker betraktelig (Crawford, 2018). Som Rune uttrykker det så hadde deltakerne i ESV noe til felles som gir dem en tilhørighet og respekt for hverandres situasjon. Det var i stor grad knyttet til mangel på mestring av livets store og små hendelser, og manglende tro på at de skulle komme seg videre på egenhånd. Aldersspredning i gruppen ble en faktor med en oppdragende og modellerende effekt, og er dermed et eksempel på hvordan individer lærer av hverandre ved å observere og imitere hverandre (Haug, 2018). Negative erfaringer fra tidligere skolegang medfører en sårbarhet som kan gjøre det utfordrende å delta i felles aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Hattie (2009) fremholder at gruppestørrelse har ingen særlig betydning for læringseffekten i en gruppe. Dersom man derimot støtter seg til forskning rundt fenomenet BFLPE hadde en større gruppe eller skoleklasse trolig ikke hatt samme positive effekt. I beste fall hadde prosessen tatt lengre tid, i verste fall kunne deltakerne trukket seg tilbake fordi det var utrygt eller ubehagelig å være der. Deltakernes selvoppfattelse og tro på egen mestring var i utgangspunktet ikke særlig bra, og en gruppe med ungdommer som ikke har felles utfordringer ville ifølge forskning på BFLP-Effekten virket mot sin hensikt (Crawford, 2018).

For å møte det uforutsigbare i en veiledningssituasjon kreves det mot. Veilederens nysgjerrighet og mot til å gi rom for de uventede historiene er viktig og nødvendig. Det er viktig at veileder har et engasjement som er forankret i hun selv som person for å kunne engasjere seg i den andre (Karlsson & Oterholt, 2010). Flere av intervjuobjektene syntes det var utfordrende å delta i refleksjonssamtaler i gruppe, og det var derfor viktig å være innforstått med at dette ville ta tid. Mangel på sosial trening fører ofte til en større grad av utrygghet som medfører utvidet tidsbruk for å trygge og opparbeide tillit til veilederne.

Ungdommer inngår i ulike sosiale sammenhenger som gir ulik grad av støtte, og samfunnsmessige rammebetingelser spiller en betydelig rolle for hvordan ungdom blir definert. Det har skjedd et perspektivskifte i hvordan generasjonene forstår ungdom, der de som er litt eldre var opptatt av å være til nytte, mens nå vektlegges «å være seg selv». (Aagre, 2014, s. 32-33). Holdning og væremåte man har med seg fra sitt oppvekstmiljø er styrende for hvordan man takler de utfordringer som møter en i livet. Dersom den enkelte ikke opplever å mestre disse kan det resultere i en sårbarhet og tilbaketrekking som følge av kriser større enn individet hadde kapasitet til å takle selv (Aagre, 2014). Deltakelse i ESV kan være et eksempel på det motsatte, og forklares som en positiv endring som også krever betydelig tilpasning og omstilling fra individet (Aagre, 2014). Følelsen av tilhørighet kan være med og styrke den enkeltes selv-oppfatning slik at valgene som skal tas ikke blir uoverkommelige. Det kan endre hvordan individet ser på utfordringer, så graden av støtte i gruppen vil ifølge Aagre (2014) påvirke graden av endring for individet.

Fullføringsreformen (Meld.St.21(2020-2021)) har gitt utvidet rett til videregående skole, og ført til at det er satt av mer ressurser til at voksne uten utdanning skal få muligheten til å fullføre videregående skole. Den er et eksempel på nasjonalpolitiske endringer som er en endring på makroplan, og har hatt betydning for intervjuobjektene (Aagre, 2014). Morten ville for eksempel ikke fått rett til å fullføre det faget han manglet uten tiltaksmidlene som fulgte med fullføringsreformen. Han hadde ikke jobb og begrensede muligheter til å gjøre dette som privatist. Avdeling videregående for voksne i distriktet vårt er også en konsekvens av bl.a. fullføringsreformen (Meld. St.21 (2020-2021)) og kompetansereformen (Meld.St.14 (2019-2020)). Vi hadde ikke hatt samme muligheten til å starte dette prosjektet uten de nasjonale føringene som åpnet for muligheter for alle. Altså er det flere avgjørende faktorer på systemnivå som direkte og indirekte har påvirket intervjuobjektene muligheter til å komme seg et steg videre (Brendtro, 2006; Bronfenbrenner et al., 2005; Aagre, 2014).

4.3 Kategori 2 «Medisiner er ikke det jeg trenger, men å komme en plass og snakke med en ikke-psykolog»

4.3.1 Presentasjon

Alle fire intervjuobjektene uttrykker at de i ESV fikk en arena for å snakke om vanskelige ting og ta opp ting de lurte på, uten å bli sett på som «dumme». De trekker frem at fellesskapet i en passe stor gruppe, har vært viktig for å tørre å spørre. På ulike måter uttrykker de at den prosessen de har vært en del av har ført til endring for hver enkelt.

Rune:

«Det er veldig bra for folk som meg som sliter med å komme seg videre, og det har vært enormt kjekt for meg og så har det virka liksom. Dere så at jeg jobbet med meg selv for å bli med på ting for å ta et steg videre.»

Rune forteller at han føler at han har blitt sett, og har fått anerkjennelse for den jobben han har gjort med å utfordre seg selv og jobbe for å komme seg videre. Det har vært viktig for han, og det har virka som han sier selv.

Simen:

«Før var jeg mye mer svak for å gå til mor når ting var vondt. Nå har jeg på en måte slutta med det. Det var ikke alltid gode ting hun anbefalte, og det ble gjerne for mye av henne. Nå vi snakka om skole og jobb og sånn var det nyttig, så nå finner jeg ut av ting selv. Medisiner er ikke det jeg trenger, men å komme en plass og snakke med en ikke-psykolog.»

Simen forteller noe om hvor viktig det er å ha noen å snakke med som ikke er mor eller psykolog. Han forteller om en mor som ikke har fungert så bra i perioder, og hvordan han har erfart at det som hun syntes var gode råd ikke har vært bra for han. Han har funnet ut hvor mye sterkere han er enn han trodde, og at han mestrer livet sitt bedre uten disse rådene. I tillegg forteller han om gode og dårlige anbefalinger han tidligere har fått, og hvordan han finner mer ut av ting selv nå. Tilhørigheten i gruppa har gitt han en positiv støtte slik at han mestrer dette, uttrykker han. Det er viktig å avklare at når

han bruker «vi» og sier «når vi snakka om skole og jobb og sånn var det nyttig», refererer han til individuelle samtaler med veileder, og grupperefleksjoner der hele gruppen diskuterte og reflekterte rundt forskjellige temaer i karrierelæringsprosessen.

4.3.2 Drøfting – kategori 2

Både Eriksen og Lyng (2018) og Spurkeland (2014) belyser viktigheten av et inkluderende sosialt fellesskap der det er gode relasjoner mellom deltakerne i en gruppe og mellom ledere og deltakere i gruppen. Gåturen er et eksempel på en sosial aktivitet som legger til rette for bygging av miljø og relasjoner mellom deltakerne. Man skal være obs på at denne type aktivitet i noen tilfeller kan ha motsatt effekt, og legge opp til splitting i gruppen, dersom det f.eks. er for stor forskjell på den fysiske formen til deltakerne (Eriksen & Lyng, 2018). Som et ledd i prosessen med å la dem være sjef i eget liv fikk gruppa velge turmål og lengde på turen. Dette var et viktig bidrag i sosialiseringprosessen og samspillet dem imellom førte til at de etablerte nye vennskap i gruppa som de tok med seg på fritiden (Spurkeland, 2014). De lærte hverandre å kjenne og turte etter hvert å støtte hverandre.

Alle deltakerne kunne være hverandres medhjelpere i læringsprosessen (Spurkeland, 2014). Simen sin kommentar viser også til de mange samtaler vi hadde i gruppe og med en og en deltaker. Samtalene tok utgangspunkt i ulike tema som omhandlet livsmestring og trivsel. I gruppe la det til rette for muligheten til å påvirke hverandres læring, utvikling og trivsel. Knut uttaler at han fant på noe å gjøre i fritiden hjemme fordi han hadde et ønske om å ha noe å fortelle i neste gruppemøte.

Et viktig funn som alle fire intervjuobjektene trekker frem, er hvor overrasket de er over at de er sterkere psykisk og mestrer utfordringene de får bedre enn de trodde. Der de tidligere snakket om alt som ikke var mulig, sier de nå at de har bekymra seg for ting som de ikke behøvde bekymre seg for. De uttaler at ved å få tilhørighet i en passe stor gruppe med andre som har lignende behov, bli møtt med respekt, få ta ting i sitt tempo, ikke bruke medisiner, snakke med noen som ikke er psykolog, har vist dem at de klarer mer enn de tror. Utsagnet fra Simen, som også har gitt navn til denne kategorien forteller oss mye. Simen har også uttalt i intervjuet at han tidligere har prøvd medisiner og psykolog, men det hjalp ikke noe. Det hjalp ikke «å være pasient», sier han, og sier oss med dette noe om hvordan han ønsker å bli møtt.

Et kjennetegn på Banduras teori er at han ser både ytre atferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper samt de sosiale omgivelsene som tre faktorer som står i samspill med hverandre. Dette er en instrumentell type læringsform der tilbakemeldinger står sentralt. (Imsen, 2005). Intervjuobjektene gir tilbakemeldinger om at de har likt samtaler i gruppe selv om de ikke alle sa så mye. I disse samtaler var det fokus på å gi anerkjennelse til den som delte noe med gruppa. De som ikke delte fikk positiv feedback på at de kom. Spurkeland og Lysebo (2021) forklarer anerkjennelse som alt et menneske kan gjøre for å gi et annet menneske sin støtte. Forsterking av atferd betyr f.eks. positiv tilbakemelding på at du er der selv om du ikke klarer å bidra så mye.

Gjennom positive tilbakemeldinger fra andre får man troen på at egen atferd er noe å bygge videre på (Haug, 2018). Ofte opplevde intervjuobjektene at andre hadde lignende utfordring som dem selv, og det var god læring og brakte inn en realisme i forhold til egen selvoppfatning. Krumboltz, som tilhører den nordamerikanske karrierelæringstradisjonen er forankret i Banduras sosialkognitive læringsteori, men

åpner mer opp og trekker også inn hverdagslæring og samhandling med samfunnet vi lever i (Haug, 2018). For dem var det viktig å bli trygge på hva som forventes av dem som samfunnsborgere og hva det er viktig å vite noe om.

Krumboltz snakker om karrierekompetanser som kompetanser som er viktige for å mestre livet, og fokuserer på hvordan veileder kan hjelpe individet til å hjelpe seg selv i sin prosess. Karrierekompetanser og ferdigheter til å mestre livet er to sider av samme sak (Haug, 2018). For et individ som har havnet utenfor vil det mangle en viktig arena som kan være med og bidra til sosial læring og økt kompetanse om hvordan mestre de små og store utfordringene som livet har å by på. Det vil ha stor betydning for individets psykiske helse (Spurkeland & Lysebo, 2021).

Veileders mot til å møte de ulike situasjoner i gruppen og bistå veisøker til å utvikle karrierekompetanser/livsmestringskompetanser er en viktig jobb der målet ikke nødvendigvis er kjent (Haug, 2018). Et mindre forutsigbart samfunn innebærer et behov for omstillingsevne og endringskompetanse som mange opplever som utfordrende.

Arbeidet til utenforslagskommissjonen i Stavanger belyser det tverrsektorielle ansvaret som ligger til alle samfunnssektorer og på alle forvaltningsnivåer. Det nevnes kompetanser for fremtiden, ta i bruk egne ressurser, gi opplevelse av fellesskap og tilhørighet, gi alle like muligheter, og tidlig og tverrfaglig innsats. Det snakkes om universell forebygging som er rettet mot hele befolkningen, grupperettet forebygging som er rettet mot grupper med forhøyet risiko og individrettet som er rettet mot individer med høy risiko eller høyt symptomnivå (Utenforslagskommissjonen, 2021, 2022). Kvalifiseringstilbudet som intervjuobjektene har vært en del av er et grupperettet tiltak mot spesielt gutter som gamer og er utenfor utdanning og jobb.

Veien inn i utenforslag betyr dårligere levekår, som har betydning for bl.a. helse, skoleprestasjoner, og mottak av offentlige ytelser. Det er en sammenheng mellom dårlig råd i familien og risikofaktorer relatert til rusmiddelbruk, kriminalitet, mobbing og vold. Sosial isolasjon og ensomhet øker risikoen for psykisk sykdom, men sosial støtte og gode relasjoner beskytter (Utenforslagskommissjonen, 2022). Kommisjonen finner også at ikke fullført videregående skole øker risikoen for uførhet og minsker sjansen for jobb.

4.4 Kategori 3 «Bra å bli pushet passelig»

4.4.1 Presentasjon

Tre av deltakere er tydelige på hvordan det å ha blitt pushet akkurat passelig har vært en suksessfaktor, og det ble derfor valgt som overskrift på kategori nummer tre.

Rune:

«Å, jeg kviet meg for å begynne på en ny plass liksom. Men eh, såååå dokk pusha meg litt da, Så sa jeg at jeg skulle prøve. Så jeg er jo her nå. Bra å bli pusha passelig.»

Morten:

«Jeg er veldig dårlig på å starte ting. Det at jeg kom hit og fikk en liten push liksom, det var viktig. Det at dokk har pusha meg er jo det som er grunnen til at jeg har kommet dit jeg er nå.»

Simen:

«Gruet meg veldig og syntes det var vanskelig. Dokk stod på for å hente meg. Jeg blei pressa på en positiv måte med en grei mengde folk.»

Her forteller Rune, Morten og Simen samme historie. Rune sitt utsagn om å bli pusha passelig ble brukt som tittel på kategorien siden det egentlig forteller oss veldig mye. De sier at de trengte å bli pushet, men at det var viktig å bli «pushet passelig». «Passelig» forklarer de med at de har blitt utfordret, men ikke så mye at det ble umulig for dem å fortsette. De uttrykker at de har blitt møtt med krav og forventninger med realistiske mål, som har betydd at de måtte ta valg. De sier at selv om de gruet seg for dette så har press og pushing fungert fordi de har hatt noen som støttet dem i prosessen.

Dersom man ser det i lys av Når Rune bruker uttrykket å bli pusha passelig er det et uttrykk for at han opplever at han føler seg sett, tatt på alvor og respektert. Hver enkelt har fått den støtten de trengte og tida de behøvde, og Simen sier også at dette gikk bra med en «grei mengde folk». Han forteller med dette at størelsen på gruppa hadde betydning for ham. En «grei» mengde folk er også et uttrykk som kan si noe om hvordan personene er. Felles for alle tre intervjuobjektene er at de likte best at gruppen ikke var for stor. Intervjuobjektene uttrykker også at de visste at de hadde behov for hjelp til å komme videre. De gir uttrykk for at de har begrensninger, og er nervøse for å måtte gjøre ting de synes er skummelt. Det synes også Knut, selv om han var den som bad om å få bli med i prosjektet, og hadde derfor en annen innstilling til å komme (jfr. Sitat i forrige kategori). Han var den som pusha seg selv, og var tydelig på at han hadde behov for bekreftelser underveis. Han tok noen valg, satte seg mål selv i tillegg til de vi satte sammen med han, og gav uttrykk for at han ønsket utfordringene velkommen. Knut forteller at han måtte ut og gjøre noe annet, han klarte ikke mer av det isolerte livet hjemme, og innså at han ikke ville klare dette på egenhånd. Han tok et bevisst valg selv om han ikke visste hva det innebar.

Knut:

«På den tida var det bare at det var noe som gjorde at jeg kunne komme meg ut. Det var godt å komme ut og treffe andre som var i samme båt. Jeg har konkurranseinstinkt og hadde som mål å komme meg ut først, og vise at jeg kunne noe, at jeg var villig.»

Teorien sier noe om at når den vi er som person er noe vi har lært, hvorfor skal vi ikke kunne lære oss noe annet? Hvem er det som setter grenser for hva som er mulig, og hvem har fått oss til å tro at de grensene finnes (Skau, 2017)? Når man har funnet ut at man vil bli første mann til å «lykkes», da har man tatt sjefsrollen i eget liv. Valg som tas får betydning for endringen som er ønsket.

4.4.2 Drøfting – kategori 3

Mestring av livet kan man si består i å ta mange valg. Noen av dem er små, enkle og endelige, mens andre er store, kompliserte og tilbakevendende. Valgene påvirkes av samfunnet rundt oss, og vi påvirker samfunnet vi lever i (Haug, 2018). Intervjuobjektene reflekterer over ting de har grua for som de har erfart ikke er så vanskelig likevel. Det er viktig å tenke på hvem det er som skal ta valgene om hva som er passelig pushing, som igjen sier noe om hvem som er sjef i den enkeltes liv. Ved å respektere den enkeltes grenser samtidig som man er åpen om at det koster litt å komme videre, vil man ivareta og styrke den enkeltes medbestemmelse og styring over eget liv. Haug (2018) sier noe

om det å bli trygg på den måten man tar beslutninger samtidig som man blir utfordret på måten man gjør det på, knyttet til karrierelæring og karrierekompetanser. Ved å gjøre den enkelte oppmerksom på hvordan de ulike typene atferd knytta til karrierelaterte valg blir gjort, kan man utfordre og stille spørsmål om hvem de synes de har mest til felles med og reflektere rundt det. Spurkeland (2011) kaller det å utvikle personlig omstillingskompetanse og ha en personlig mental endringsberedskap.

Samfunnsutviklingen har medført at dette er aktuell kompetanse og beredskap for å klare å mestre de stadige endringene som skjer i livet og arbeidslivet.

I denne studien belyser empirien viktigheten av denne kompetansen i form av pushing, støtte, anerkjennelse og forventning om at deltaker var i stand til å mestre selv. Det innebærer individuell tilpasning med tanke på hva, hvor, hvordan og når deltaker var klar for neste steg. Relasjonen var den bærende kraften i dette arbeidet, og relasjonskvaliteten mellom veileder og deltaker var viktig for deltakers evne og vilje til å prøve seg på neste steg (Spurkeland, 2014). Det innebærer individuell oppfølging med personlige mål for å bygge mestringstro og endret selvoppfatning, og viser oss at dette er et ansvar som individet ikke kan bære alene.

Et individ som opplever å være psykisk sterk har evnen til å begrense de negative tankene og følelsene og ikke gi dem for stor plass. Det betyr ikke at man ikke føler seg liten av og til, men at de følelsene ikke får dominere for mye. Da har man en opplevelse av å være god nok og at man betyr noe for andre. (Spurkeland & Lysebo, 2021). Det beskrives også som sjef i eget liv, og man forstår at man har kontroll over egen situasjon (Nygård, 2007). Å bli pusha passelig betyr at man blir utfordret, men ikke for mye. Dersom det blir for mye press kan det resultere i stress og tilbaketrekking. For lite pushing kan bety kjedsomhet (Spurkeland & Lysebo, 2021). Det er viktig med en balanse mellom disse, og det krever at veileder lytter aktivt og ser hele mennesket. Når intervjuobjektene uttaler at de gruet seg og syntes det var vanskelig å tørre å starte ting, er de i grenseland og trenger anerkjennelse og trygging samtidig som man som veileder må gi dem prestasjons hjelp slik at de tør å ta utfordringen (Spurkeland & Lysebo, 2021).

Krumboltz sin Happenstance Learning Theory kritiserer mange av de etablerte karriereutviklingsteoriene. (Krumboltz, 2009) mener at altfor mange teorier fokuserer på at målet er kjent, mens han stiller spørsmål ved hvordan vi kan nå et mål vi ikke kjenner. Livet blir formet av planlagte og uplanlagte læringserfaringer fra vi er født, og vi trenger derfor kompetanser til å takle det som livet måtte by på. Som veileder i et kvalifiseringstilbud må man bistå veisøker på flere måter slik at veisøker kan utvikle nysgjerrighet, pågangsmot, utholdenhet, fleksibilitet og optimisme, som omtales som viktige karrierelæringskompetanser/livsmestringskompetanser (Haug, 2018; Krumboltz, 2009). Når man opplever å bli pushet passelig innebærer det en utvikling av disse ferdighetene.

Fullføringsreformen (Meld.St.21(2020-2021)), sier noe om at elever som sliter faglig skal få bedre og mer personlig oppfølging underveis i utdanningsløpet. Det er nødvendig og bra, for dagens skole er i for liten grad tilpasset den mangfoldige elevgruppa vi har. Alle tåler å bli pusha, og stilt krav til av noen som de har tillit til. Det viktigste er at den enkelte blir pusha passelig ut fra hvor han er til enhver tid.

Undersøkelser viser at elever som har droppet ut, kommenterer prestasjonspresset de føler de er under i dagens skole som en viktig faktor og årsak til at de har falt fra (Rogstad & Reegård, 2016). En prestasjonsorientert målstruktur med for høye

forventninger til deltakerne i denne gruppen kunne betyde at vegringsproblematikken blei styrka, og hadde fått motsatt resultat av det som var målsetningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dersom man legger alt ansvar på individet uten å hensynta systemene og strukturene som påvirker, blir dette en uoverkommelig situasjon for den enkelte deltaker. Det kan lede til større grad av vegring og en veldig lang prosess for å komme i gang igjen. Intervjuobjektene i denne studien uttrykker at det hele er en hårfin balanse, og har flere negative skoleopplevelser fra tidligere år som har resultert i vegring mot det meste som er knyttet til skole.

De deltakerne som regnes som voksne, og ikke faller inn under oppfølgingstjenesten sitt ansvarsområde har i dag NAV som den offentlige instans som pusher dem. Dersom de har blitt innvilget uførepensjon faller den pushinga også bort. På Nav.no kan vi lese at det er økning i tallet på uføretrygdede. Dersom man ser på kommunenivå er vår kommune en av de som har en liten nedgang i antall uføre. En av de store utfordringene i kommune Norge i fremtida blir å ha nok arbeidskraft, spesielt innen helsesektoren. Da trenger vi mer enn 0,7 % nedgang på et år. Noen av deltakerne i prosjektet ESV hadde fått beskjed om at de burde søke uføretrygd. De ønsket ikke det. Ganske skremmende og betenkelig synes jeg.

4.5 Kategori 4 «Fikk mestringsfølelse, det trengte jeg»

4.5.1 Presentasjon

Et viktig funn som stadig kommer frem, er intervjuobjektene selvoppfattelse og manglende tro på egen mestringssevne. De uttrykker gjentatte ganger at de har klart å få til mye mer enn de selv trodde var mulig. Jeg tar med noen korte sitater fra tre av guttene for å belyse dette.

Rune:

«Jeg går jo på skole i Stavanger nå, det så jeg ikke for meg i en million år liksom. Jeg er jo ikke redd lenger, for å snakke med fremmede folk. Jeg har blitt mer voksen på den riktige måten.»

Rune hadde aldri forestilt seg at han skulle begynne på skole. Det at han går på skole i Stavanger, noe som innebærer pendling med buss, forteller han med stolthet i stemmen. Dette er stort for han som tidligere ikke hadde et sosialt liv, og han omtaler det som å bli voksen på den riktige måten. Her sier han noe om hvordan han ser på egen mestringssevne. Han som voksen klarer nå å være det på den «riktige måten». Den riktige måten impliserer en forventning fra andre om at dette er noe du bør mestre.

Simen:

«Vi lærte jo mer i gaminga enn jeg forventa. Fikk en mestringsfølelse. Det trengte jeg. Hadde jeg ikke begynt her hadde jeg ikke sittet med et snitt på 5 på vg1.»

Simen reflekterer over hvor mye han har fått til, og har fått nye muligheter fordi han har begynt på skole og gjør det så bra. Han sier at han ikke hadde forventet å få så gode karakterer. Dette åpner nye muligheter for han, og han har tydeligvis ikke sett for seg at han er så ressurssterk at han skulle klare dette. Han bruker også uttrykket «Livet smiler» for å beskrive hvordan han har det nå. Intervjuobjektene overraskelse over egen mestringssevne er stor, og de uttrykker en felles oppfatning av at dette hadde de aldri trodd de skulle oppnå.

Knut:

«Jeg har vært ute av det som er normalt. Det var en bekymring jeg hadde, at det var ingen hjemme som viste meg noe. Det er mange ting jeg tenker at jeg burde ha visst. Jeg var jo ikke dummere enn andre, jeg var ganske flink på skolen.»

Knut forteller han at han ikke har regnet seg selv som blant de normale fordi han kjente på en usikkerhet om mange ting han ikke kunne eller visste. Han sier at han savner å ha blitt forklart ting hjemme. Vanlige ting, sier han, slikt som alle andre har lært. Dette gjelder både sosial kompetanse, og allmennkunnskaper som ikke nødvendigvis blir lært på skolen.

Knut:

«Jeg har flytta, fått fast jobb og samboer, og har aldri hatt det så godt som jeg har det nå. Det er ganske mye som har forandra seg. Ganske overveldende. Det er ikke alltid jeg vet hva jeg skal gjøre og hva jeg skal gjøre videre, det er en prosess det og, for jeg må finne ut hvordan jeg skal takle det. Jeg tenker at «fake it till you make it» så står jeg i det og prøver nye ting til jeg fikser dem.»

Knut er den som er mest overrasket over alt som har skjedd ham, med mange store omveltninger i livet sitt, og sier at han må «fake it till I make it» fordi han nesten ikke forstår helt hva som har skjedd. Han uttrykker med dette at han gir ikke opp, men vet ikke helt hvordan han skal gjøre alt dette ennå, og viser at han har handlekraft og står i det. Knut forteller at han har vilje og motivasjon til å jobbe for å mestre livet sitt, og trenger tid til å forstå og fordøye alt som har skjedd. Han reflekterer seg i løpet av intervjuet frem til at det er et ønske om å komme videre som driver han, og at andres støtte og innspill underveis har hatt betydning for hans motivasjon og mestring.

4.5.2 Drøfting – kategori 4

I Rogstad og Reegård (2016) har Eifred Markussen utformet en modell som kan brukes for å forklare utfall av videregående opplæring. Betydningen for utfallet deles opp i fire hovedgrupper: bakgrunn, skoleengasjement, tidligere prestasjoner og kontekst. Lignende modeller brukes internasjonalt og omfattende forskning er gjort på området (Lamb, 2011; Rumberger, 2011). Han fremhever at tidligere skoleprestasjoner har sterkest direkte betydning for kompetanseoppnåelse. Denne modellen synes jeg er veldig relevant å bruke når man ser etter årsaksforklaring på hvorfor noen har droppet ut og vært utenfor samfunnet en stund. Samtidig fremhever Hattie, Nordahl og Spurkeland den faktoren som er viktigst for mestringserfaringer i skolesammenheng, nemlig relasjonskompetansen hos leder/lærer (Hattie, 2009; Nordahl et al., 2012; Spurkeland, 2014).

De fire guttene som er mine intervjuobjekter, bekrefter det Markussen sier om at tidligere skoleprestasjoner har mye å si for fullføring av videregående skole (Rogstad & Reegård, 2016). De har ikke karakterer, eller har dårlige karakterer fra tidligere skolegang, heller ikke så mange mestringsopplevelser fra skolen som de kan se tilbake på. Når man ikke har lyktes med en oppgave, er det viktig å vite hva historien inneholder for så å endre noe for å oppleve mestring. Det er viktig å ikke gjenta historien slik at det blir gjentatte forsøk med manglende mestringsopplevelser. To av mine intervjuobjekter som har droppet ut har flere forsøk på å mestre skole, med negativt resultat.

For å bygge mestringstro må man som veileder la dem oppleve anerkjennelse og aktiv støtte slik at man kan løfte det enkelte mennesket (Spurkeland & Lysebo, 2021). Det er viktig å begynne med oppgaver/utfordringer som man vet at den enkelte kan klare, gjerne med støtte underveis. Mestringserfaringer vil dermed opparbeide mestringstro. Man snakker ikke om mestring i skolefag i første omgang, men viktige opplevelser av hverdagsmestring for å komme i kontakt med seg selv og andre for senere tørre å ta steget mot skole eller jobb (Sælebakke et al., 2018). Fra de tilsynelatende enkle oppgavene som å ta telefonen, spise sammen med andre, spørre om ting du forstår, snakke med ukjente og til de mer krevende som å snakke om følelser, vitner om mestringsopplevelser både faglig og sosialt. Da snakker vi om kompetanser for å kunne mestre både hverdag og arbeidsliv. En forventning om mestring påvirker både valgene vi gjør, utholdenheten til deltaker og innsatsen som legges inn (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Mestringserfaringer knyttet til ulike påkjenninger individet erfarer i livet vil gi en følelse av autonomi. For vanskelige oppgaver kan ødelegge tro på egen evne til å mestre. Det samme kan skje dersom man er i en gruppe der de andre mestrer/oppnår mye bedre resultater enn deg selv. For å ha en oppfatning av at du selv er i stand til å oppnå noe, er det viktig å ikke bare sammenligne deg med de som har et bedre utgangspunkt enn deg selv (Crawford, 2018; Seaton et al., 2010).

Informantene uttrykker i intervjuene at de har opplevd at opp og nedturen kommer, og at det er noe de nå har erfart at de kommer gjennom. De forteller at de hadde ingen eller svært lave forventninger til egen mestringsevne, og hvor overrasket de er ved å erfare at det ikke stemmer. Knut sier selv at han har strategien «fake it till you make it», og synes det fungerer for han. Det er jo ingen som vet at jeg later som, sier han, og forteller om en styrke til å «stå i det» som er imponerende. Det betyr at han har tatt styringen i eget liv, samtidig som han fremdeles er usikker på mye. Han føler seg liten i noen sammenhenger, men samtidig gir ikke de negative tankene så mye plass at de tar over styringen slik de gjorde før. I tillegg til at den psykiske helsen påvirkes har det også betydning for den fysiske helsen. Mestringserfaringer regnes som viktigste kilden til forventning om videre mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Rapporten fra utenforskapkommisjonen i Stavanger finner bl.a. disse kjennetegna som gjelder unge som er utenfor i Stavanger: brutte relasjoner, skolen ingen arena for tilhørighet, psykiske og fysiske helseutfordringer, mangelfull kontakt med hjelpetjenestene (Utenforskapkommisjonen, 2022).

Når er jobben ferdig, eller når er deltakerne i mål? Knut sier: «det er ikke alltid jeg vet hva jeg skal gjøre», med andre ord sier han at han trenger fremdeles støtte. Intervjuobjektens sitater har belyst viktigheten av støtte fra gruppen og støtte fra veiledere. De har også uttrykt bekymring for hva som skjer dersom de får en utfordring de ikke ser løsningen på, nå etter at de er i gang med utdanning og/eller jobb. Det er viktig at det er «noen» som er tilgjengelig for de spørsmålene de ikke tør å stille til fremmede. Kanskje er løsningen på generell basis at veiledere på videregående for voksne må bli mer delaktige og oppsøkende overfor elever som har kommet i gang med sin utdanning? Det er en grunn til at de ikke har fullført videregående som ungdommer, og det betyr at de kan ha behov for støtte en stund til. Vi vet ikke om de er videre før de faktisk mestrer å stå i det. Man kan ikke bare «slippe» dem.

5 Avslutning

5.1 Oppsummering, konklusjon og veien videre

Formålet med denne studien har vært å utforske deltakernes erfaringer fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet Et Steg Videre. Det har blitt belyst gjennom kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer som metode. Jeg har intervjuet fire deltakere. I dette kapittelet vil jeg gi en oppsummering av funnene som har kommet frem.

Problemstillingen jeg ønsket å belyse i denne studien er:

Hvilke erfaringer har fire gutter mellom 20 og 30 år fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet Et Steg Videre?

Kategoriene som ble valgt ut i analysen av empirien er:

Kategori 1. «Bra å komme seg til en plass og treffe folk, det er positivt»

Kategori 2. «Medisiner er ikke det jeg trenger, men å komme en plass og snakke med en ikke-psykolog»

Kategori 3. «Bra å bli pushet passelig»

Kategori 4. «Fikk mestringsfølelse, det trengte jeg»

Kategoriene er utformet med hensikt å belyse studiens problemstilling, og er et utvalg tatt ut av en helhet. Utsagn som blir belyst er direkte sitater fra intervjuobjektene og representerer deres perspektiv. Kategoriene er knytta sterkt sammen, noe som bekreftes i drøftingen. Kategoriene utgjorde grunnlaget for valg av teori.

Oppsummering av funn og svar på min problemstilling viser at det hele kulminerer i viktigheten av grunnleggende behov. Gode relasjoner, fellesskap, trygghet, tillit, anerkjennelse, mestringstro og selv-oppfattelse står i fokus, og som forskning jeg har vist til i løpet av oppgaven er ikke det nytt og ukjent. Intervjuobjektene har manglet god relasjon til lærer og hatt en lang prosess før de falt fra, og funn i denne studien viser at det er den gode relasjonen man må etablere og bruke som bærebjelken i prosessen med å få dem i gang igjen. Funn i denne studien viser at det tar også tid å bygge opp trygghet og tillit slik at vi kan reversere prosessen og sammen hjelpe unge gutter/menn et steg om gangen videre mot utdanning og jobb. Dette er ikke noe skolen kan gjøre alene, for veisøker har negative erfaringer og kommet så langt fra skolen at vi må gjøre jobben sammen med de som står veisøker nærmest – i dette tilfelle NAV.

Jeg har tolket funn på bakgrunn av min forforståelse. For meg betyr det mine erfaringer og kunnskap gjennom utdanning og arbeid som lærer og rådgiver i grunnskole og videregående skole, i tillegg til kulturen og samfunnet jeg er en del av. Når man er en del av det man forsker på er selvfølgelig faren for navlebeskuelse stor, og det kan være vanskelig å være objektiv nok og stille de kritiske spørsmålene. Det er viktig å være bevisst på virkningen av slike studier der man er en del av det som blir studert. Å studere noe man er en del av kan også gi rom for bedring/endring i egen praksis.

Informantene var kjente fra prosjektet jeg ledet, og det kan det være en begrensning siden man kan risikere at de svarer det de tror man som forsker vil høre. Jeg vil allikevel

argumentere for at denne studien er gyldig. Mitt kjennskap til deltakerne er ikke fra privat sammenheng, kun profesjonelt. Jeg har hatt en transparent prosess både overfor dem og i denne studien, og de gir tilbakemelding om god relasjon til oss som har vært veileder og de andre i gruppen.

En annen svakhet ved studien var et begrenset antall informanter. Større gruppe lot seg ikke gjennomføre på tiden jeg hadde tilgjengelig, men kunne vært interessant og forsket på i et videre arbeid innen dette temaet. Funnene i denne studien kan derfor ikke generaliseres, men kan indikere tendenser.

Statistikken (Nav.no) viser at det er for mange i arbeidsfør alder som sitter hjemme og ikke kommer seg videre. Samfunnsøkonomisk er det en stor gevinst for hver person som fullfører utdanning og begynner i arbeid. Samtidig har det stor betydning for den enkelte som har kommet seg i gang med utdanning eller jobb. Et lite prosjekt i vår kommune betydde 16 personer som har kommet seg videre. De er i jobb, har begynt på skole og går i lære. En av dem var på nippet til å bli ung ufør, men nektet. Altfor mange ender i et liv der rus og psykiske utfordringer overtar styringen. Der topper vår kommune dessverre statistikken i feil ende av skalaen, og det burde være insentiv nok til å tenke nye løsninger og tverrprofesjonelt samarbeid.

Tilbakemeldingene fra deltakerne i dette prosjektet er ganske entydige om hva som er viktig. Det er grunnleggende ting som fellesskap trygghet, anerkjennelse, respekt og gode relasjoner de fremhever. Enkelt, men allikevel så vanskelig. Hvorfor får vi det ikke til? Hvorfor har vi fremdeles for mange unge som er utenfor utdanning eller jobb?

Det som også belyses av deltakernes tilbakemeldinger er hvor viktig veilederrollen blir fremover for å greie å pushe passelig, formidle mestringsforventning, støtte og veilede. Det stilles store krav med tanke på kunnskaper, ferdigheter og egnethet for å nå frem slik at vi kan få frem det beste i den enkelte. Bærebjelken blir relasjonskompetanse, der inngangsporten er menneskeinteresse (Spurkeland & Lysebo, 2021).

Jeg mener at vi har behov for et nasjonalt system som innebærer tverrprofesjonelt samarbeid der vi har et tilbud til denne gruppen unge/voksne. Intervjuobjektene sitater viser at svaret kan være et tettere samarbeid mellom Nav og skole som betyr at vi fra hvert vårt ståsted på en bedre måte sammen kan tilby veisøker det han/hun har behov for, for å komme i gang igjen?

For at man skal kunne benytte seg av retten til å fullføre videregående skole er det viktig å få den nødvendige støtten som gjør at man klarer å komme i gang igjen. I tillegg må man ha tilgang til støtte og veiledning underveis for å sikre at den enkelte ikke blir overveldet og bakker ut. Endring tar tid, og er krevende for det enkelte mennesket som står i det.

Dette er dessverre ikke et arbeid som er satt i system i landet vårt. Vi har Stortingsmeldinger, eks. (Meld.St.21(2020-2021)), (Meld.St.14 (2019-2020)) og Nou-er som setter søkelys på problemet- det er bra. Det som imidlertid er viktig i neste runde er at det implementeres i vanlig drift slik at et kvalifiseringstilbud som dette har stabil finansiering. Det finnes prosjekter med ulike navn, ulike finansieringsformer og mange ildsjeler som gjør en god jobb. Det blir dessverre veldig personavhengig og er ikke bærekraftig på sikt.

Dette er et viktig arbeid som krever samarbeid fra flere aktører for at vi skal kunne gjøre samfunnsoppdraget vårt; Nav, videregående skole og i noen tilfeller helsevesenet inkl.

psykiatritjenesten. Samfunnsøkonomisk er det ingen tvil om at gevinsten blir større enn utlegget, og for det enkelte individet er snakker man om så store positive endringer at de kan ikke måles i penger.

Min erfaring er at Nav og videregående skole gjør mye bra hver for seg, men sammen blir det enda bedre. Dersom jeg skulle forsket mer innenfor dette temaet kunne det for eksempel vært å gå dypere inn i det tverrprofesjonelle samarbeidet og gjort en undersøkelse på en større gruppe slik at det gav muligheter for å generalisere. Det kunne også vært interessant og studert hvilke andre grupper vi har som sitter hjemme og er utenfor utdanning og jobb. Hvilken motivasjon trenger de for å møte opp? Det er en viktig problemstilling som kan inneholde en del av løsningen på hvor vi skal finne arbeidskraft til alle arbeidsoppgavene som står foran oss i AS Norge.

6 Referanser

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Brendtro, L. K. (2006). The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids. *Reclaiming children and youth*, 15(3), 162.
https://www.researchgate.net/profile/Larry-Brendtro/publication/234721190_The_Vision_of_Urie_Bronfenbrenner_Adults_Who_Are_Crazy_about_Kids/links/5e20b793299bf1e1fab7f40e/The-Vision-of-Urie-Bronfenbrenner-Adults-Who-Are-Crazy-about-Kids.pdf
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F. & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human : bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen* (K. Øverland, Red. 3. utg.). Universitetsforlaget.
- Crawford, K. (2018, 2018, Nov. 30). *Stanford education study provides new evidence of "big-fish-little-pond" effect on students globally*. Stanford Graduate school of education. <https://ed.stanford.edu/news/stanford-education-study-provides-new-evidence-big-fish-little-pond-effect-students-globally>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Gyldendal akademisk.
- Dishion, T. J., McCord, J. & Poulin, F. (1999). When Interventions Harm: Peer Groups and Problem Behavior. *The American Psychologist*, 54(9), 755-764.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.9.755>
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø : gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforl.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Gergen, K. J. (2005). *Virkeligheter og relationer : tanker om sociale konstruksjoner* (2. udg. utg.). Dansk Psykologisk Forlag.
- Gjelstad, L. D. (2021). *Store gutter snakker ikke - En kvalitativ studie av hvordan spesialpedagogen kan kommunisere om psykisk helse med gutter i ungdomsskolen* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Univeritetsbibliotek.
http://bibsys-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/dlDisplay.do?docId=DUO10852/88625&vid=NTNU_UB

- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. Routledge.
- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning : hva, hvorfor, hvordan, for hvem og hvor?* Fagbokforl.
- Heggestad, A. K. T. (2021). Den tradisjonelle forståelsen av autonomi er for snever. *Sykepleien forskning (Oslo)*, (83901), e-83901. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2021.83901>
- Helland, H. & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning : en analyse av Elevinspektørene 2004* (Bd. 4/2005). NIFU STEP.
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J., Seaton, M. & Nezlek, J. (2009). Clarifying the Role of Social Comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE): An Integrative Study. *Journal of personality and social psychology*, 97(1), 156-170. <https://doi.org/10.1037/a0015558>
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Jensen, H., Gøtzsche, K., Weppenaar Pedersen, C., Sælebakke, A. & Eidnes, T. (2014). *Nærvær og empati i skolen : øvelser i samarbeid med Katinka Gøtzsche, Charlotte Weppenaar Pedersen og Anne Sælebakke*. Gyldendal akademisk.
- Karlsson, B. & Oterholt, F. (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforl.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi : problemløsende arbeid med barn og unge* (2. utg.). Universitetsforl.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforl.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 122-139.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of career assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lamb, S. (2011). School dropout and completion in Australia. I (s. 321-339). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_18

- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordic studies in education*, 25(1), 16-35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-03>
- Meld. St.21 ((2020-2021)). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=84234>
- Meld.St.14 (2019-2020). *Kompetansereformen - Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=84234>
- Meld.St.21(2020-2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Møller, L. & Grøtan, S. (2012). *Anerkjennelse i praksis : om utviklingsstøttende relasjoner*. Kommuneforl.
- Nordahl, T., Hemmer, K. J. & Hansen, O. (2012). *Klasseledelse*. Gyldendal akademisk.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole -Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke? : søkelys på menneskets selvforståelse* (2. utg.). Cappelen.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Sage Publications.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (2016). *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal akademisk.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforl.
- Rønningen, G. E. (2003). *Nærmiljø : nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid?* I (s. 52-73). Fagbokforl.
- Seaton, M., Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2010). Big-Fish-Little-Pond Effect: Generalizability and Moderation—Two Sides of the Same Coin. *American educational research journal*, 47(2), 390-433. <https://doi.org/10.3102/0002831209350493>

- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data : methods for analyzing talk, text and interaction* (3. utg.). SAGE.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser : personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforl.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B.-M. (2002). *Kunskapens former : vetenskapsteori och forskningsmetod*. Liber.
- Spurkeland, J. (2011). *Prestasjonshjelp : hvordan gjøre andre gode?* Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Universitetsforl.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk : samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforl.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A., Lund, I. & Bjørndal, A. (2018). *Livsmestring i skolen : et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thrana, H. M., Anvik, C. H., Bliksvær, T. & Handegård, T. L. (2009). *Hverdagsliv og drømmer : for unge som står utenfor arbeid og skole* (Bd. nr. 6/2009). Nordlandsforskning.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- 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>
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforl.
- Utenforskinskommisjonen. (2021). *Unge i Stavanger under pandemien*
Første delrapport fra kommunens utenforskinskommisjon (del 1). Stavanger kommune.
https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/politikk/utenforskinskommisjonen/stavanger-kommune-2131-ungt-utenforskap_web-rapport_a4.pdf
- Utenforskinskommisjonen. (2022). *Ungt utenforskap i Stavanger*

Andre delrapport fra kommunens utenforskapskommisjon (del 2). Stavanger kommune.
https://www.stavanger.kommune.no/siteassets/politikk/utenforskapskommisjonen/delrapport-2_ungt-utenforskap_interaktivpdf_sg.pdf

Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2. utg.). Addison-Wesley.

Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring : veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforl.

Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Fagbokforl.

7 Vedlegg

Masteravtale/hovedoppgaveavtale

Sist oppdatert 11. november 2020

Fakultet	Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt	Institutt for pedagogikk og livslang læring
Studieprogram	MRÅDBU
Emnekode	PED6907

Studenten	
Etternavn, fornavn	Lauvsnes, Kari Førland
Fødselsdato	01.09.1966
E-postadresse ved NTNU	kariflau@stud.ntnu.no

Tilknyttede ressurser	
Veileder	Lena Haller
Eventuelle medveiledere	
Eventuelle medstudenter	

Oppgaven	
Oppstartsdato	01.09.2022
Leveringsfrist	15.05.2023
Oppgavens arbeidstitel	Et steg videre - et kvalifiseringstilbud for gutter 18-30 år
Problembeskrivelse	Hva er gutter mellom 18 og 30 år sine erfaringer av hva som er betydningsfulle forutsetninger på individ-, gruppe- og systemnivå for at kvalifiseringstilbudet har fungert? Forskningsspørsmål -På individnivå: Hva er det med individuell tilpasning som gjør at deltakerne opplever at det fungerer?

Risikovurdering og datahåndtering	
Skal det gjennomføres risikovurdering?	Ja
Dersom «ja», har det blitt gjennomført?	Ja
Skal det søkes om godkjenninger? (REK*, NSD**)	Ja
Skal det skrives en konfidensialitetsavtale i forbindelse med oppgaven?	Ja
Hvis «ja», har det blitt gjort?	Ja

* Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (<https://rekportalen.no>)

** Norsk senter for forskningsdata (<https://nsd.no/>)

Eventuelle emner som skal inngå i mastergraden

Retningslinjer - rettigheter og plikter

Formål

Avtale om veiledning av masteroppgaven/hovedoppgaven er en samarbeidsavtale mellom student, veileder og institutt. Avtalen regulerer veiledningsforholdet, omfang, art og ansvarsfordeling.

Studieprogrammet og arbeidet med oppgaven er regulert av Universitets- og høyskoleloven, NTNUs studieforskrift og gjeldende studieplan. Informasjon om emnet, som oppgaven inngår i, finner du i emnebeskrivelsen.

Veiledning

Studenten har ansvar for å

- Avtale veiledningstimer med veileder innenfor rammene master-/hovedoppgaveavtalen gir.
- Utarbeide framdriftsplan for arbeidet i samråd med veileder, inkludert veiledningsplan.
- Holde oversikt over antall brukte veiledningstimer sammen med veileder.
- Gi veileder nødvendig skriftlig materiale i rimelig tid før veiledning.
- Holde instituttet og veileder orientert om eventuelle forsinkelser.
- Inkludere eventuell(e) medstudent(er) i avtalen.

Veileder har ansvar for å

- Avklare forventninger om veiledningsforholdet.
- Sørge for at det søkes om eventuelle nødvendige godkjenninger (etikk, personvern hensyn).
- Gi råd om formulering og avgrensning av tema og problemstilling, slik at arbeidet er gjennomførbart innenfor normert eller avtalt studietid.
- Drøfte og vurdere hypoteser og metoder.
- Gi råd vedrørende faglitteratur, kildemateriale, datagrunnlag, dokumentasjon og eventuelt ressursbehov.
- Drøfte framstillingsform (eksempelvis disposisjon og språklig form).
- Drøfte resultater og tolkninger.
- Holde seg orientert om progresjonen i studentens arbeid i henhold til avtalt tids- og arbeidsplan, og følge opp studenten ved behov.
- Sammen med studenten holde oversikt over antall brukte veiledningstimer.

Instituttet har ansvar for å

- Sørge for at avtalen blir inngått.
- Finne og oppnevne veileder(e).
- Inngå avtale med annet institutt/ fakultet/institusjon dersom det er oppnevnt ekstern medveileder.
- I samarbeid med veileder holde oversikt over studentens framdrift, antall brukte veiledningstimer, og følge opp dersom studenten er forsinket i henhold til avtalen.
- Oppnevne ny veileder og sørge for inngåelse av ny avtale dersom:
 - Veileder blir fraværende på grunn av eksempelvis forskningstermin, sykdom, eller reiser.
 - Student eller veileder ber om å få avslutte avtalen fordi en av partene ikke følger den.
 - Andre forhold gjør at partene finner det hensiktsmessig med ny veileder.
- Gi studenten beskjed når veiledningsforholdet opphører.
- Informere veileder(e) om ansvaret for å ivareta forskningsetiske forhold, personvern hensyn og veiledningsetiske forhold.
- Ønsker student, eller veileder, å bli løst fra avtalen må det søkes til instituttet. Instituttet må i et slikt tilfelle oppnevne ny veileder.

Avtaleskjemaet skal godkjennes når retningslinjene er gjennomgått.

Godkjent av

Kari Førland Lauvsnes
Student

13.10.2022
Digitalt godkjent

Lena Haller
Veileder

14.10.2022
Digitalt godkjent

Siri Schive Hjelde
Institutt

19.10.2022
Digitalt godkjent

Master`s Agreement / Main Thesis Agreement

Faculty	Faculty of Social and Educational Sciences
Institute	Department of Education and Lifelong Learning
Programme Code	MRÅDBU
Course Code	PED6907

Personal Information	
Surname, First Name	Lauvsnes, Kari Førland
Date of Birth	01.09.1966
Email	kariflau@stud.ntnu.no

Supervision and Co-authors	
Supervisor	Lena Haller
Co-supervisors (if applicable)	
Co-authors (if applicable)	

The Master`s thesis	
Starting Date	01.09.2022
Submission Deadline	15.05.2023
Thesis Working Title	Et steg videre - et kvalifiseringstilbud for gutter 18-30 år
Problem Description	Hva er gutter mellom 18 og 30 år sine erfaringer av hva som er betydningsfulle forutsetninger på individ-, gruppe- og systemnivå for at kvalifiseringstilbudet har fungert? Forskningsspørsmål -På individnivå: Hva er det med individuell tilpasning som gjør at deltakerne opplever at det fungerer?

Risk Assessment and Data Management	
Will you conduct a Risk Assessment?	Yes
If “Yes”, Is the Risk Assessment Conducted?	Yes
Will you Apply for Data Management? (REK*, NSD**)	Yes
Will You Write a Confidentiality Agreement?	Yes
If “Yes”, Is the Confidentiality Agreement Conducted?	Yes

* REK -- <https://rekportalen.no/>

** Norwegian Centre for Research Data (<https://nsd.no/nsd/english/index.html>)

Topics to be included in the Master`s Degree (if applicable)

Guidelines – Rights and Obligations

Purpose

The Master's Agreement/ Main Thesis Agreement is an agreement between the student, supervisor, and department. The agreement regulates supervision conditions, scope, nature, and responsibilities concerning the thesis.

The study programme and the thesis are regulated by the Universities and University Colleges Act, NTNU's study regulations, and the current curriculum for the study programme.

Supervision

The student is responsible for

- Arranging the supervision within the framework provided by the agreement.
- Preparing a plan of progress in cooperation with the supervisor, including a supervision schedule.
- Keeping track of the counselling hours.
- Providing the supervisor with the necessary written material in a timely manner before the supervision.
- Keeping the institute and supervisor informed of any delays.
- Adding fellow student(s) to the agreement, if the thesis has more than one author.

The supervisor is responsible for

- Clarifying expectations and how the supervision should take place.
- Ensuring that any necessary approvals are acquired (REC, ethics, privacy).
- Advising on the demarcation of the topic and the thesis statement to ensure that the work is feasible within agreed upon time frame.
- Discussing and evaluating hypotheses and methods.
- Advising on literature, source material, data, documentation, and resource requirements.
- Discussing the layout of the thesis with the student (disposition, linguistic form, etcetera).
- Discussing the results and the interpretation of them.
- Staying informed about the work progress and assist the student if necessary.
- Together with the student, keeping track of supervision hours spent.

The institute is responsible for

- Ensuring that the agreement is entered into.
- Find and appoint supervisor(s).
- Enter into an agreement with another department / faculty / institution if there is an external co-supervisor.
- In cooperation with the supervisor, keep an overview of the student's progress, the number of supervision hours spent, and assist if the student is delayed by appointment.
- Appoint a new supervisor and arrange for a new agreement if:
 - The supervisor will be absent due to research term, illness, travel, etcetera.
 - The student or supervisor requests to terminate the agreement due to lack of adherence from either party.
 - Other circumstances where it is appropriate with a new supervisor.
- Notify the student when the agreement terminates.
- Inform supervisors about the responsibility for safeguarding ethical issues, privacy and guidance ethics
- Should the cooperation between student and supervisor become problematic, either party may apply to the department to be freed from the agreement. In such occurrence, the department must appoint a new supervisor

This Master`s agreement must be signed when the guidelines have been reviewed.

Signatures

Kari Førland Lauvsnes
Student

13.10.2022
Digitally approved

Lena Haller
Supervisor

14.10.2022
Digitally approved

Siri Schive Hjelde
Department

19.10.2022
Digitally approved

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

373409

Vurderingstype

Standard

Dato

12.12.2022

Prosjekttittel

Et steg videre?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Lena Haller

Student

Kari Førland Lauvsnes

Prosjektperiode

01.12.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#) **Kommentar****OM VURDERINGEN**

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.05.2023.

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 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 viderebehandles 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

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos oss: Line Raknes Hjellvik

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Et steg videre*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å få informasjon om hva som kan ha vært betydningsfulle faktorer for at et kvalifiseringstilbud som *Et steg videre* har fungert. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med mitt masterprosjekt er å undersøke hva som har vært viktige faktorer for at *Et steg videre* fungerte og kunne hjelpe deltakerne et steg videre. Intervjuet vil ha fokus på dine erfaringer fra *Et steg videre*.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har fire gutter mellom 20 og 30 år fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet Et Steg Videre?

Dette er et forskningsprosjekt, som er min masteroppgave ved Instituttet for pedagogikk og livslang læring.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTN, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for masterprosjektet, ved veileder Lena Haller lena.haller@ntnu.no.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt fordi du har vært deltaker i kvalifiseringstilbudet *Et steg videre*.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg intervjuer deg om hvordan du synes det har vært å være deltaker i et steg videre. Det vil ta 1-1,5 time. Det blir gjort lydopptak som blir slettet når masterprosjektet avsluttes.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og min veileder, Lena Haller som vil ha tilgang til dine opplysninger frem til masterprosjektet avsluttes.

Navnet ditt og personopplysninger blir i masteroppgaven erstattet med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.23. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvor kan jeg finne ut mer?

- *NTNU* ved Lena Haller
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, Personverntjenester på epost: personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00
- Personvernombud NTNU: Thomas Helgesen mail- thomas.helgesen@ntnu.no tlf. 93079038

Med vennlig hilsen

Kari Førland Lauvsnes
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Et steg videre», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Jeg skal bruke delvis strukturert intervju og har strukturert innholdet i fem hoveddeler. Hovedtemaene skal være så romslige at de ikke begrenser intervjuobjektet for mye.

Det blir en felles intervjuguide til alle fire intervjupersonene slik at det er lettere å sammenlikne svarene fra de ulike deltakerne.

Det er viktig med en trygg og god atmosfære for deltakerne slik at de føler seg komfortable med å dele sine erfaringer og sitter igjen med en god opplevelse etterpå.

Åpne og gode spørsmål er viktig for å gi dem mulighet til å gå i dybden slik at jeg får samle inn relevante funn for arbeidet videre. I tillegg gir større mulighet for å svare fritt en trygghet når de kan svare fritt om sine synspunkt og opplevelser. Deltakerne får mer innflytelse over situasjonen og hva de ønsker å dele.

Mål: Å møte informantene mest mulig åpent, med den hensikt å la deres beskrivelser bli vektlagt som utgangspunkt for videre analysearbeid, teoriforankring og drøfting.

Problemstilling:

Hvilke erfaringer har fire gutter mellom 20 og 30 år fra deltakelse i kvalifiseringstilbudet Et Steg Videre?

Hoveddelene til intervjuet:

Bakgrunnen til informantene

- kan du beskrive hverdagen din før du ble deltaker i Et steg videre?
- hvordan fikk du kjennskap til Et steg videre?
- var det andre alternative tilbud/aktiviteter du vurderte da?

Forventninger de hadde til kurset

- kan du si litt om dine forventninger til tilbudet?
- hva ønsket du å få ut av dette?
- var det noe du gruet for eller følte usikkerhet overfor?

Deltakelsen på kurset

- hvordan vil du beskrive Et steg videre?
- var det annerledes enn forventet?
- i tilfelle ja, på hvilken måte?
- var det noe du opplevde som spesielt relevant?
- var det noe du opplevde som positivt?
- var det noe du savnet eller ønsker var annerledes?
- hvordan opplevde du erfaringsdelingen fra deltakerne?

Tiden etter de hadde deltatt på kurs

- hvordan har deltakelsen påvirket deg?
- er det noe du har endret som et resultat av dette?
- hva hadde størst betydning for deg?

Til slutt noe om hvor de er i dag og hva de tenkte om fremtiden

- er det noe du lærte om deg selv som du vil jobbe spesielt med i fremtiden? I tilfelle ja, kan du fortelle om det.
- hvordan gjør du det i hverdagen for å minne deg selv om hva som er viktig for å ta gode valg slik at du er sjef i eget liv?
- kunne du tenke deg en slags oppfølging av dette? I tilfelle ja, hva da?
- vil du anbefale andre å delta på Et steg videre? I så fall, Hvorfor/hvorfor ikke?
- har du noe å tilføye?

Helt til slutt vil jeg fortelle kort om hva som skjer videre i forskningsprosjektet mitt

