

## **«Hva er'e som funker?»**

*En studie av hva ungdommer beskriver som viktig i relasjonen mellom seg og veileder i NAV-tiltaket «Aktiv Ungdom, 16-24 år», og som har betydning for deres endringsprosesser.*

**Heidi Stordalen Skredsvig**



*Hildiringsøyeblikk* er laget spesielt til dette masterprosjektet. Kunstner: Kuhn Aibart. Railay/Krabi, Thailand

VID vitenskapelige høgskole, Oslo  
Masteroppgave  
Master i familierapi og systemisk praksis  
Veileder: Ottar Ness  
Antall ord:27006  
27.mai 2016

## Sammendrag

Dette forskningsprosjektet handler om å få kunnskap om hva ungdom selv beskriver som viktig i relasjonen mellom seg og veileder, med hensyn til deres endringsprosesser, og innenfor rammene av NAV sitt oppfølgingstiltak «Aktiv Ungdom 16 – 24 år». Tiltaket gjennomføres per i dag av Nordic Academy, en privat tiltaksarrangør, der jeg arbeider som faglig leder. Forskningsprosjektet vil være relevant for fagpersoner som jobber med ungdom, og som ønsker bidrag fra hovedpersonene selv. Problemstillingene for forskningsprosjektet er: *Hva beskriver ungdom i NAV-tiltaket «Aktiv Ungdom 16 – 24 år» som viktig i relasjonen mellom seg og veileder som har betydning for deres endringsprosesser.*

Dette forskningsprosjektet er en kvalitativ studie der jeg har intervjuet syv ungdommer i alderen 18-24 år. Jeg har benyttet Kirsti Malteruds systematiske tekstkondensering som analysetilnærming. Gjennom analyseprosessen kom jeg frem til tre hovedfunn: (1) Ungdom trenger veiledere som klarer å tenne en gnist, (2) Ungdom trenger veiledere som evner balansekunst i hverdagen, og (3) Ungdom trenger veiledere som bidrar til verdighet.

Overordnet og på tvers av funnene kan det se ut til at det viktigste for ungdommene er veileders unike, og individuelle fokus på den enkelte. Den spesielle tilretteleggingen og tilpasningen som skjer i samskaping mellom ungdom og veileder. På bakgrunn av problemstilling, forskningsspørsmål og funn utarbeidet jeg en metafor som jeg har kalt *skreddersøm*. Skreddersøm handler om hvordan veileder med utgangspunkt i ungdommers *lokale kunnskap*, deres egen forståelse av livssituasjonen, kan jobbe sammen med ungdommene i endringsprosessene. I lys av denne metaforen blir tre utvalgte temaer avslutningsvis belyst og diskutert.

## Forord

«Look, look, Madam! My fathers longtailboat is flying. The islands fly too. I think it's *Mní dá*. Same same as black magic in your language. You like?»

Jeg er på vei ut fra jungelen etter morgenens tidlige tur mellom Ton Sai og Railay Beach, en halvøy uten veiforbindelse i Krabi, sør i Thailand. Bak meg på den karrige stien ned til standen kommer en ung, lokal fisker og båtmann. Barbeint, kun ikledd saltvannslitte fishermans pants. Smilende retter han fingeren mot noe jeg trodde kun fantes i nordligere strøk, en såkalt *hildring*. Hildiringsfenomenet som får øyet til å tro at holmer og skjær *svever* over havoverflaten. Sannelig! Båter og øyer ser ut til å løfte seg høyt opp fra vannoverflaten, og viser seg tydelig. Dette er vakker magi! I samme sekund slår det meg at det er jo dette min masteroppgave handler om; å løfte opp ungdommens stemme slik at den blir tydelig for alle som er så heldige å få jobbe og samarbeide med ungdom. Kanskje jeg kan få ungdommenes ord til å fly? (Refleksjon i min forskningslogg: 27.2.2016).

Denne masteroppgaven er både solvarm og sandstrødd, og har i hovedsak blitt formet på Railay. Hit har jeg tatt med meg mine informanternes beretninger, opplevelser og synspunkter, samt 20 kilo fagbøker. Jeg har formulert ord og setninger under morgenens gåturer i mer enn 35° C på strand og jungelsti. Andre har gått opp fagstier før meg. I dette forskningsprosjektet har det vært opp til meg å lete etter last til den flyvende båten som danner forside, og er toneangiver, for dette forskningsprosjektet. Med Gregory Bateson (1904-1980) på skulderen undres jeg hvordan dette forskningsprosjektet hadde formet seg om det hadde blitt til i andre omgivelser.

## Mange slags takk

**Kjære dere flotte ungdommer** som har gitt meg ny kunnskap. Jeg lærte så mye under samtalene med dere, og jeg «hører» stemmene deres i jobbhverdagen min. Beskrivelsene til hver og en av dere vil fortsette å leve i meg som veivisere i mitt videre samarbeid med ungdom i samme situasjon som dere var i da vi møttes. Takk for tilliten dere viste meg under samtalene våre. Tusenvis av takk for at dere stilte opp som formidlere og viktige budbringere i dette prosjektet.

## Kjære Ottar

Som veileder er du helt unik. Engasjement og optimisme formelig kommer *gjennom* både røret og mailene dine, og har nådd meg med alt jeg har trengt, når jeg har trengt det. Raust har

du delt av din enorme fagkunnskap, gode råd, og det jeg forstår som uuttømmelige tilgang på fagstoff. Jeg er oppriktig takknemlig for solid losing gjennom denne prosessen.

### **Kjære dere i arbeidshverdagen min**

«Hvis dette er viktig for deg, Heidi, så gjør du du det bare.» Takk til min leder Per Erling, som forsto at dette har vært, og er viktig for meg ved å gi meg tid og rom. Takk til min gode kollega Kristin, som motiverte meg til å ta fatt på masterprosjektet. Takk til NAV for interesse, og aksept for gjennomføring av prosjektet. Takk til dere kollegaer som har hjulpet meg, bidratt inn mot informantene, har husket på meg med relevante artikler, bidratt i diskusjoner og med gjennomlesing i en hektisk jobbhverdag.

### **Mine kjæreste**

På samme måte som å løpe etter bussen skjer masterstudiene og livet samtidig. Noen busser rekker du, andre går fra deg. Jeg vil takke mine nærmeste, familie, gode venner og naboer, for ukuelig tro på meg, og for forståelse og velvillig tilrettelegging når jeg ikke har rukket alle busser. Lilja, du har i løpet av disse årene gått fra å være barn til en gryende, nysgjerrig og flott ungdom. Du er min største inspirasjon. Takk for all hjelp til vedlegg 7!

Christian, stødig som et fjell, og min egen «balansekunstner». Mamma og pappa, som foreldre har dere lært meg at en god og trygg relasjon gir nøkler til utvikling gjennom hele livet.

Takk for at dere alle *er* på hvert deres unike vis!

Railay, Krabi, mars 2016

Heidi Stordalen Skredsvig

# Innhold

1	Innledning.....	7
1.1	Bakgrunn for forskningsprosjektet.....	7
1.2	Forskningskontekst.....	8
1.3	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.4	Begrepsavklaringer.....	10
1.5	Forskningsprosjektets oppbygging.....	10
2	Teoretisk rammeverk og tidligere forskning.....	11
2.1	Systemisk teori.....	11
2.2	Kommunikasjonsteori.....	12
2.2.1	De fem aksiomer for kommunikasjon.....	12
2.2.2	Kommunikasjon og veiledning.....	15
2.3	Sosialkonstruksjonisme.....	16
2.4	Samarbeidsbasert tilnærming og praksis.....	17
2.4.1	Klient og terapeut som samtalepartene.....	17
2.4.2	Klient og terapeut som sam-eksperter.....	17
2.4.3	Ikke-vitende posisjon.....	18
2.4.4	Terapeuten som åpen for innsyn.....	18
2.5	Ytterligere teorier om relasjoner og endring.....	19
2.5.1	Relasjon.....	19
2.5.2	Endring.....	21
2.5.3	Kunnskap om når relasjonen ikke er nyttig.....	22
3	Metodologi.....	24
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted.....	24
3.1.1	Fenomenologi.....	25
3.1.2	Hermeneutikk.....	25
3.2	Kvalitativt forskningsintervju.....	26
3.3	Utvalg og rekruttering.....	26
3.4	Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju – intervju med ungdommene.....	27
3.4.1	Transkribering.....	28
3.5	Analysemetode.....	28
3.5.1	Analyseprosessen.....	29
3.6	Forskningsetikk.....	34
3.6.1	Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste.....	34
3.6.2	Etiske refleksjoner.....	35
3.7	Forskningsprosjektets kvalitet.....	36
3.7.1	Troverdighet.....	37
3.7.2	Gyldighet.....	37
3.7.3	Overførbarhet.....	38
4	Presentasjon av funn.....	39
4.1	Ungdommer trenger veiledere som klarer å «tenne en gnist».....	40
4.1.1	Å vite om muligheter gir håp som kan styrke tro på fremtiden. «En veileder er en som viser vei».....	41
4.1.2	Ny kunnskap og veiledning fører til motivasjon. «Det finnes alltid et håp i tunellen».....	42
4.1.3	Egen supporter med fokus på ressurser. «Her blir jeg heia frem».....	44
4.1.4	Ungdommens rolle i samarbeidet. «På samme bølgelengde».....	45

4.2	Ungdom trenger veiledere som evner balansekunst i hverdagen.....	46
4.2.1	Humor og alvor. «Ungdom er jo ungdom».....	47
4.2.2	Om å støtte, dytte og å være et menneskelig sikkerhetsnett. «Jeg veit at du kan det»	48
4.3	Ungdom trenger veiledere som bidrar til verdighet.....	50
4.3.1	Holdningen voksen: voksen. «Å bli behandla som voksne folk» .....	51
4.3.2	Ekte vare vs. fake. «Det er på en måte noe i stemmen».....	51
4.3.3	Tilby vennskapelighet. «Et sånt venneforhold og et sånt kursforhold».....	53
4.4	Oppsummering .....	54
5	Diskusjon, implikasjoner og mulige svakheter ved forskningen .....	55
5.1	Å «Skreddersy» en atmosfære for å skape en god relasjon med ungdommer i veiledning.....	56
5.1.1	Ungdom og veileder, roller i samspill.....	57
5.1.2	Språklige møter mellom ungdom og veileder .....	59
5.1.3	Ord og handling har betydning for relasjonen.....	61
5.2	Betydningen av at samarbeid med ungdommer handler om å «gjøre sammen med» i endringsprosessene .....	63
5.2.1	Samarbeid om problemløsning kan bidra til endring.....	64
5.2.2	Ungdommen selv som premissleverandør .....	65
5.2.3	Oversikt over innholdet i veiledningen kan bidra til å tydeliggjøre målene .....	67
5.3	Refleksjoner over hva som kan bidra til at samarbeidsrelasjoner med ungdommer ikke «funker».....	68
5.3.1	Noen mulige forklaringer til at samarbeidet mellom ungdom og veileder ikke fungerer .....	69
5.3.2	Noen mulige konsekvenser av ikke-nyttige samarbeidsrelasjoner .....	70
5.4	Oppsummering .....	71
5.5	Implikasjoner for praksis.....	72
5.6	Forslag til videre forskningsspørsmål.....	72
5.7	Mulige svakheter ved forskningsprosjektet.....	73
6	Avslutning .....	75
	Litteraturliste .....	77
	Vedlegg 1 - Bekreftelse og aksept for gjennomføring av masterprosjekt i egen organisasjon .....	82
	Vedlegg 2 - Bekreftelse og aksept for gjennomføring av masterprosjekt i tiltaket «Aktiv Ungdom 16-24 år» i NAV .....	83
	Vedlegg 3 - Informasjon til informantene. Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt.....	84
	Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring.....	86
	Vedlegg 5 - Tema – og intervjuguide.....	87
	Vedlegg 6 - Utdrag av transkripsjon med analyse.....	88
	Vedlegg 7 - Bilder av analyseprosessen. Fra temaer til funn.....	91
	Vedlegg 8 - Tilbakemelding fra NSD .....	94

# 1 Innledning



## Fra utskjelling til takk

SMS-dialogen mellom meg og en av ungdommene i tiltak hos oss har fulgt meg over år. Dialogen ble printet ut, og henger som et symbol på fenomenet relasjon på veggen på kontoret mitt. Mitt spørsmål om hvordan det går på praksisplassen responderes med «Dette gidder jeg faen ikke.» Uken etter kom det imidlertid et «væromslag» i en ny SMS: «Hva skulle jeg gjort uten deg?» Dette skapte følgende undring i meg: *Hva i all verden skjedde på veien mellom utskjelling og takk, eller i all ydmykhet; hva bidro til at maktesløsheten kanskje ble til et håp?*

## 1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet

Nysgjerrigheten for relasjonsaspektet mellom ungdommer og veiledere ble vekket lenge før denne SMS-dialogen. Så lenge jeg kan huske har jeg vært opptatt av relasjon som en viktig ingrediens og et virkemiddel i samarbeidet med de menneskene, i hovedsak ungdom, som jeg jobber for og med. Som nyutdannet barnevernspedagog i barneverntjenesten i 1995 benyttet jeg begrepet «relasjon som metode» om måten jeg samhandlet med ungdommene på. Det er noe forfriskende over energien til ungdom. Vekslingen mellom en form for «bastantheit» og ofte usikkerhet holder meg som hjelper skjerpet og fokusert. I møte med ungdommer kjenner jeg alltid på en nysgjerrighet som gjør at jeg får lyst til å finne ut av hvem som befinner seg mellom NY-capsen og slitte Conversesko, bak lange hårlugger og svartmalte pandaøyne.

«Å gjøre det beste» for dem man samarbeider med handler om å vite hva man gjør, og om kunnskap i handlingen (Folkesson 2016). Respons uteblir sjelden fra denne aldersgruppen. Likevel slo det meg at jeg aldri har spurt ordentlig og direkte om hva ungdommene selv opplever som avgjørende i vår relasjon. Hva relasjonen må inneholde for at den skal være til hjelp i deres endringsprosess, og hva som skal til for «å gjøre det beste.» Jeg bestemte meg derfor for at i dette forskningsprosjektet skulle jeg undersøke, og søke å forstå, hva ungdommer selv opplever som viktig i en relasjon med sin hjelper eller veileder i sin endringsprosess. Erfaringsbasert og teoretisk kunnskap har brakt meg hit jeg er i dag.

Hensikten med dette forskningsprosjektet har vært å få forskningsbasert kunnskap om hva ungdommer selv beskriver som viktig i relasjonen mellom seg og veileder, underveis i sin endringsprosess, i et oppfølgingstiltak i NAV-regi.

## 1.2 Forskningskontekst

Dette forskningsprosjektet er med bakgrunn i studiens begrensede omfang avgrenset til å omhandle intervju med ungdom i ett konkret tiltak og fylke. Nordic Academy er en privat aktør som siden 1989 har levert kurstiltak og karriereveiledning på vegne av NAV.

Målgruppene er mennesker som av ulike årsaker er uten arbeid eller utdanning. Jeg jobber som faglig leder, er en del av ledergruppen, og har hovedansvar for faglig opplæring og innhold i våre tiltaksgjennomføringer. Nordic Academy er etablert med gjennomføringer i syv fylker på Øst, Sør- og Vestlandet. I Buskerud har NAV vist seg som et foregangsfylke hva gjelder å satse på unge mennesker, ungdom helt ned til 16 års alder som står uten skoleplass eller arbeid. NAV tiltak, Buskerud står bak tiltaket «Aktiv Ungdom 16-24 år». Tiltaket består av Fase 1: Avklaring. En både individ og gruppebasert forberedelsesarena i våre kurslokaler, samt Fase 2: Oppfølging. Individuell oppfølging i arbeidspraksis, jobb eller skole.

Ungdommene i tiltaket «Aktiv Ungdom» har ofte mangesidige utfordringer. Flere har psykisk relaterte utfordringer, men dette gjelder ikke alle. Jeg gjør oppmerksom på at det innenfor forskningsprosjektets kontekst ikke utøves behandling, men veiledning. Mange av ungdommene er positive og motiverte for endring. Andre kan være sinte og frustrerte. De fleste viser en sårbarhet på tidspunktet vi møter dem. Sårbarhet handler ikke om hva en ungdom (...) «*har eller er*, men er noe som kan inntreffe og utvikle seg i bestemte livssituasjoner, overganger eller faser» (Follesø, Høy Anvik og Torbjørnsen Halås 2016:11). Noen kan svinge med lette håndvesker, andre har det vi kaller tung bagasje fylt opp av psykiske vansker, rus og sosiale utfordringer. Ungdommene har i dette forskningsprosjektet tydeliggjort fra sitt ståsted hva de verdsetter i en samarbeidsrelasjon. Eller som en av informantene mine sa, og som uten å vite det, ga navn til dette forskningsprosjektet: «*Hva er 'e som funker, mener du?*»



### 1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

En problemstilling kan begrunnes ut i fra det bidraget den kan ha, relatert til utfordringer i samfunnet (Thagaard 2009). En av årsakene til at «Aktiv Ungdom» ble iverksatt i 2009, er knyttet til frafallet i videregående skole. I arbeidsmarkedssammenheng erfares stor sammenheng mellom det å ikke ha fullført videregående opplæring og arbeidsledighet. De ufaglærte arbeidsplassene er nært utdøende. Det er svært tydelig at unge mennesker som av ulike årsaker ikke har maktet å gjennomføre skolegang, blir ansiennitetstaperne i en arbeidsmarkedssituasjon i lavkonjunktur.

Det at ungdom ikke fullfører utdanning fører til utenforskap, og med dette til både menneskelige og samfunnsøkonomiske konsekvenser (Ødegård 2016). Helt siden Reform 94, og Kunnskapsløftet fra 2006 har frafallet i den videregående skolen hatt stor oppmerksomhet. Statistikken viser likevel relativt stabilt og bekymringsfullt at 3 av 10 ungdom ikke fullfører videregående skole (Forskningsrådet 2016), og ulike tiltak har vært iverksatt for å styrke gjennomføringsevnen. Flere steder i landet har NAV med utgangspunkt i forskrift om arbeidsrettede tiltak, iverksatt tiltak for å bekjempe og forebygge at ungdom går ledige (arbeidsmarkedsløven. *Lov av 11. desember 2008 med hjemmel i lov 10. desember 2004 nr. 76*). Dette danner basis for hvordan NAV setter sammen kravspesifikasjoner for tiltaksinnhold. I «Aktiv Ungdom» samarbeider ungdommer og veiledere 30 timer i uken. Ungdommene tilbakemelder bekymringer for sin fremtid. Relasjonen mellom ungdom og veileder synes i mange tilfeller å være av betydning for at en ungdom klarer å komme seg positivt videre på veien mot sitt voksenliv.

Med det hittil beskrevne som utgangspunkt for dette forskningsprosjektet kom jeg frem til følgende problemstilling:

*Hva beskriver ungdom i NAV-tiltaket «Aktiv Ungdom 16 – 24 år» som viktig i relasjonen mellom seg og veileder som har betydning for deres endringsprosesser?*

For å belyse problemstillingen ble det utviklet følgende tre forskningsspørsmål:

- 1) Hva fremmer relasjonen mellom veileder og ungdom
- 2) Hva hemmer relasjonen mellom veileder og ungdom?
- 3) Hva oppleves som spesielt støttende og fører til utvikling og endringsprosess hos ungdommene?

## 1.4 Begrepsavklaringer

I det følgende redegjør jeg med egne ord, begrep som benyttes i forskningsprosjektet knyttet til konteksten og forskningsarenaen som beskrevet i pkt. 1.2.

**Ungdom** – Unge voksne i alderen 18-24 år, som er godt kjent med at vi omtaler dem som «ungdommene våre»

**Deltaker** – Ungdom tilmeldt tiltaket «Aktiv Ungdom» via NAV. Jeg bruker både ungdom, deltaker og informant i teksten. Øvrige betegnelser i litteratur og forskning som også benyttes er: bruker, klient, veisøker og person.

**Aktiv Ungdom 16-24 år** – Oppfølgingstiltak i NAV sin portefølje; Bistand med formål om formidling til skole/arbeid. Ungdommen selv omtaler ofte tiltaket som *kurs*.

**Veileder** – Ansatte i Nordic Academy. Innehar fagkompetanse. Ansvarlige for veiledningsprosessen fra bestillingen fra NAV til resultat. I overførbar litteratur: hjelper, behandler og terapeut. Jeg benytter de ulike relatert til litteraturhenvisningene.

**Resultat** – Primært retur til skole/utdanning, formidling til arbeid. For deltakere som vurderes med tilbakeføring til NAV skjer dette med konkret handlingsplan; ivaretagelse av psykisk eller fysisk helse, evt. psykososiale forhold.

**Relasjon** – Benyttet i problemstillingen, og brukes i hovedsak løpende i teksten. Litteraturen benytter ofte begrepet allianse, eller terapeutisk allianse. Mine informanter benyttet unisont *forholdet til veilederen min* som betegnelse. Dette vil bli redegjort for i teorikapittelet.

## 1.5 Forskningsprosjektets oppbygging

Masteroppgaven er skrevet i seks kapitler. I det første kapittelet har jeg redegjort for studiens bakgrunn, kontekst, problemstilling, samt begrepsavklaringer. I kapittel 2 tar jeg for meg relevant og overførbar teori, samt tidligere og nyere forskning. Kapittel 3 omhandler metodologi, herunder vitenskapsteoretisk ståsted, forskningsdesign, samt valg av metode og analysearbeid. Jeg presenterer forskningsprosjektets funn i kapittel 4. På bakgrunn av metaforen *skreddersøm*, diskuteres utvalgte tema i kapittel 5 i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Herunder implikasjoner til videre forskning og for praksisfeltet, samt en kort oppsummering. I kapittel 6 gjør jeg noen avsluttende refleksjoner.

## 2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

I dette kapitlet tar jeg for meg det teoretiske rammeverket og gjennomgang av tidligere relevant forskningslitteratur for dette forskningsprosjektet. Jeg viser til de litteratursøkene jeg har foretatt, og beskriver noen teorier og forskningslitteratur jeg har funnet nyttige og med overføringsverdi til forskningsprosjektets kontekst. Prosjektet har en grunnleggende systemisk teoretisk plattform, og jeg gjør rede for ulike sentrale begrep. Dette tar meg videre til aspekter ved kommunikasjonsteori, som jeg vurderer som en svært viktig teori, som kan bidra til å belyse interaksjonen og samspillet i møtet mellom ungdom og veileder. Videre har jeg valgt samarbeidsbasert tilnærming, med sitt utspring fra sosialkonstruksjonismen, for ytterligere å understøtte den samskaping som skjer i møtet mellom mennesker.

### Litteratursøk

Google scholar har vært mitt utgangspunkt, og som førte meg videre til flere ulike databaser. Jeg benyttet både hel problemstilling, samt søkerord som; *ungdom, relasjoner, terapeutiske relasjoner – og allianser, relasjonell praksis, endring, veiledning, åpen dialog, samt kommunikasjon*. Tilsvarende søk ble gjort på engelsk. Videre fikk jeg svært god hjelp av bibliotekets engasjerte medarbeidere som benyttet de samme søkerordene på mine vegne. Jeg har søkt etter eldre og nyere forskning, og benyttet blant annet tidsangivelsen *etter 2010*. Dette med henblikk på å finne fersk kunnskap som kan utfylle eller peke på forskjeller i mitt forskningsmateriale anno 2016. Samlet finner jeg at det er forsket på, og skrevet mye om relasjoner. I utstrakt grad er forskningen vinklet ut i fra terapeutens ståsted. Litteraturen jeg har valgt ut, benyttes med overføringsverdi til forskningsprosjektets kontekst: Ungdommens beskrivelser om hva som er viktig i relasjonen til veileder i tiltak, i regi av NAV. I følge de søk jeg har gjort, og meg bekjent, er ikke dette aspektet konkretisert i eget forskningsprosjekt tidligere.

### 2.1 Systemisk teori

Et sentralt teoretisk rammeverk for mitt forskningsprosjekt er systemteori. Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) var biolog, og den som utviklet generell systemteori. Systemteorien beskriver blant annet at menneskelige systemer deltar i komplekse samspill, både direkte og indirekte med andre systemer. Kontinuerlig skjer det utveksling av energi og informasjon til og fra omgivelsene. Mennesket lar seg påvirke, og påvirker selv de systemer som omgir. Ved å ta disse samspillene nøyere i øyensyn øker vår mulighet til å forstå (Hårtveit og Jensen

2004, Jensen 2009). Det systemiske paradigmeskiftet innebar blant annet et oppgjør med det mekaniske paradigmet (Jensen 2009). Dette ble springbrettet for utvidelsen av nye forståelsesrammer i kommunikasjonen mellom mennesker (ibid).

I systemisk tenkning sees forandring og endringsprosesser som en følge av utvidelsen av forståelsesrammene. Forandring skjer kontinuerlig i veksling med stabilitet i alle levende systemer (Jensen 2009). Kybernetikken, illustrert med en termostat står sentralt. Hva som må til av innsats for å opprettholde stabilitet, temperaturen i termostaten, er et bilde på forandring (Watzlawick, P.; Bevelas J.B.; Jackson, D.D.; 1967.; Watzlawick, P.; Weakland, J.; & Fish, R.1996). Gregory Bateson (1904-1980) fremstår som en av de mest markante og viktigste personene innen systemisk tenkning og kommunikasjonsteori. Hans ideer har vært, og er en særlig inspirasjonskilde for systemisk familierapi (Bateson 1979, 2000; Jensen 2009; Watzlawick m.fl.1967; Ulleberg 2005; Ølgaard 2004). Begreper som samspill og sirkulartitet, punktuering, relasjon og kontekst er sentrale og blir gjort rede for under det neste punktet om kommunikasjonsteori.

## **2.2 Kommunikasjonsteori**

«Kommunikasjon er så mye mer enn ordene vi sier, og kroppsspråket vårt» (Jensen 2009:27). Vi kommuniserer i alt vi gjør og foretar oss, det vi ikke gjør, og på flere nivå samtidig. Kommunikasjon handler ifølge Bateson, (1979, 2000) blant annet om relasjoner mellom ideer og budskap. Bateson (1972/2000) var også opptatt av metakommunikasjon; kommunikasjon om kommunikasjon. Meta inkluderer både kontekst og relasjonen mellom de som snakker sammen, og handler blant annet om ulike non-verbale budskap som eksempelvis håndbevegelser, smil, blick og ansiktsuttrykk (Bateson 2000).

### **2.2.1 De fem aksiomer for kommunikasjon**

Kommunikasjonens vesen må sies å være omfattende og kompleks. Paul Watzlawick (1921-2007) og hans kollegaer bidrar til større klarhet med sin inndeling av fem grunnleggende antagelser (aksiomer) å forstå kommunikasjon på (Watzlawick m.fl. 1967). De grunnleggende antagelsene har rotfeste i Batesons teorier, og ble bygget ut av Watzlawick og hans kollegaer for snart 50 år siden. De beskriver dette som en systemisk forståelse av kommunikasjon.

### **Aksiom 1: Det er ikke mulig å ikke-kommunisere**

Mennesker kommuniserer konstant med sine omgivelser. I dette ligger det at enhver form for adferd også er en form for kommunikasjon (Watzlawick m.fl. 1967). Eksempelvis kan det å gå på et fortau kommunisere at man er på vei et sted, at han eller hun har dårlig tid, god tid, vandrer målløst etc. Selv når man forsøker å ikke-kommunisere, kommuniserer man (Watzlawick m.fl. 1967). Det å lukke øyene tolkes kanskje som et forsøk på å stenge verden ute. Stillhet forstås som sjenanse, overlegenhet eller redsel. Det og ikke svare på en sms, fravær av «likes» på Facebook, eller det og ikke legge til en venneforespørsel på Instagram oppleves ofte som svært sterk kommunikasjon, især for en ungdom. I kommunikasjonen oppstår det både forståelse og misforståelser alt ut i fra vår tolkning av konteksten. Tolkningen på sin side vil preges av hvordan man forstår relasjonen (Jensen & Ulleberg 2011).

### **Aksiom 2: All form for kommunikasjon handler om innhold, kontekst og forhold**

*Kontekst* handler om at den eksakte situasjonen legger føringer for hvordan det som skjer kan forstås, og videre at en hendelse kan forstås ulikt ut i fra rammene den skjer innenfor (Bateson 1979). Et fenomen kan med andre ord opptre som noe helt annet i en annen kontekst. Enhver responderer på innholdet i kommunikasjonen ut i fra konteksten, og forholdet mellom de som kommuniserer (Watzlawick m.fl. 1967). Dersom relasjonen mellom ungdom og veileder forstås som trygg for begge parter, kan begge tillate seg nært hva som helst. Det å si: «Nå får du ta deg sammen» til en ungdom, kan oppfattes som både omsorg og kritikk ut i fra hvordan relasjonen defineres for den enkelte. Det å si: «Din dust» sagt fra en ungdom til veilederen kan enten tolkes som at ungdommene har tillit, er trygg på relasjonen og liker deg, eller at ungdommen mangler respekt. Bateson (2000) var opptatt av at mennesker i samhandling kontinuerlig definerer forholdet til hverandre gjennom verbal, non-verbal kommunikasjon og kontekst (Anderson 1999; Jensen 2009; Ølgaard 2004).

### **Aksiom 3: Kommunikasjon foregår alltid på flere nivåer samtidig**

I mange tilfeller består kommunikasjonen av en malstrøm av beskjeder som flyr i alle retninger (Watzlawick m.fl. 1967). Man kan peke på to hovedformer for kommunikasjon: den *digitale* og den *analoge* (ibid). Digital kommunikasjon assosieres med lyd, bilde, data og interaktivitet (Jensen 2009). Det sagte eller usagte ord vil alltid og parallelt slå følge med den

analoge kommunikasjonen (ibid). Ulike uttrykk eller gester; en panne som rynker seg, et blikk som flakker. Pusten som trekkes og holdes. Pauser, et «hm», trykk på stavelser. Analoge uttrykk gjør det blant annet mulig å gjøre seg forstått på tross av at man ikke snakker samme språk. I samarbeid med minoritetsspråklige ungdommer tils det eksempelvis ofte til kroppsspråk for å understøtte eller forklare mening. Metakommunikasjon kan forstås som et overordnet budskap *over* budskapet. Meta kan bidra til fortolkning av mening, men kan også forvirre (Jensen 2009). Et strengt «Ta deg sammen!» med et smil forstås annerledes enn når pannen har sinnarynke og blikket stivt. Det kan være utfordrende å tolke eller oversette de ulike nivåene i kommunikasjonen, og misforståelser kan lett oppstå.

#### **Aksiom 4: Mellommenneskelig samspill må forstås sirkulært**

Bateson (1979), hevdet at alt samspill må forstås sirkulært. I sirkulær forståelse knyttes forholdene eller begivenhetene til hverandre i kontinuerlig påvirkning gjennom gjensidige prosesser. Denne påvirkningen bidrar til hvordan mennesker samhandler. Et eksempel som kan illustrere hvordan samhandling mellom ungdom og veileder kan forstås som et sirkulært samspill er juletrengang. Alle holder hender. Dersom en går fortere, snubler eller stopper opp, vil dette påvirke de andre som går rundt treet. I en slik ring eller sirkel vil en påvirkning utløse en ny påvirkning, som igjen utløser nye påvirkninger. Bateson (1979) hevdet at sirkulære årsaksforklaringer gir en mer fruktbar forståelsesramme for hvordan mennesker samhandler som de gjør. I en sirkulær modell er fokuset rettet mot hvordan de ulike involverte påvirker hverandre. Dette gir utvidede muligheter til å forstå og se egenskapene til den enkelte på andre måter (Ulleberg 2005; Watzlawick m.fl. 1967; Ølgaard 2004). Sirkulær forståelse byr på mengder med informasjon og måter å forstå fenomener på. Ut i fra systemisk forståelse holdes *punktuering* opp som informasjon. Dette kan også forklares som at «vi fastholder visse punkter i den sirkulære prosessen.» (Jensen 2009:36). Punktuering kan også forstås som en tankemessig organisering av vår forståelse av eksempelvis en situasjon (Ulleberg 2005).

#### **Aksiom 5: Relasjonen som grunnleggende i all kommunikasjon**

Relasjon utgjør forholdet *mellom* mennesker, den dimensjonen eller spennet som oppstår mellom to eller flere, i samhandling. Relasjon handler om det som blir til sammen med den andre, og relasjonen utvikler seg i en felles samskaping. Relasjon opptrer mellom mennesker, men også mellom ideer og fenomener. Man kan også ha mer eller mindre felles ideer om ulike fenomen (Bateson 2000; Ulleberg 2005). Dersom ideene ikke samsvarer vil dette ha betydning for kommunikasjonen, og med dette også påvirke relasjonen. Ut i fra den sirkulære

forståelsesmodellen finnes to hovedtyper relasjoner: symmetriske og komplementære relasjoner (Watzlawick m.fl. 1967).

*Symmetriske og komplementære relasjoner* kan benyttes som et verktøy for å forstå samspill mellom eksempelvis en veileder og ungdom. De fleste relasjoner som varer over tid vil inneholde elementer fra begge disse hovedtypene (Jensen 2009). *Symmetri* benyttes når noe er likt. Når adferd, følelse og mening hos den ene parten kan knyttes opp mot tilsvarende hos den andre, så utgjør dette et sirkulært samspill. Det vil si at den enes adferd utløser *mer* av dette også hos den andre (Bateson 2000, Watzlawick m.fl. 1967). Symmetriske relasjoner i en gruppe oppleves ofte som harmoniske med årsak i balanse og likevekt. Ordtaket «Like barn leker best» kan være en betegnelse å benytte i denne sammenheng. Likhet kan også utløse stress og konkurranse om hvem som er best, klokest og flinkest (Jensen 2009, Ulleberg 2005). Grupper i «Aktiv Ungdom» preget av symmetri betegnes som «gode grupper» fordi ungdommen her er meget aktive; bidrar med innspill og refleksjoner. På en annen side erfares det også at symmetriske relasjoner utløser et konkurranseinstinkt der ungdommen kappes om å utmerke seg, og med dette får noen til å føle at de ikke strekker til.

*Komplementaritet* benyttes om det som ikke er likt. Komplementære relasjoner omhandler ulikheter der personene punktuerer på det som er forskjellig, men også at partene utfyller hverandre med ulik forståelse og mening som stimulerer til en positiv helhet. Eksempel her er snakke og lytterposisjon i en samtale. «Motsetninger tiltrekker hverandre» er ordtaket som kan illustrere denne relasjonen (Jensen 2009; Ulleberg 2005; Watzlawick m.fl.1967). En komplementær relasjon kan også virke motsatt, og på en slik måte at forskjellene øker negativt; Eksempel på dette er når veileder tar ekstra mye ansvar når hun vil at ungdommen selv skal ta ansvar. Dette kan utløse en passiv hjelpeløshet hos ungdommen, eller i ungdomsgruppen, for å opprettholde at veilederen skal kunne få føle seg ansvarlig. Dette fører til et låst samspill som det er hensiktsmessig å løse opp i (Ulleberg 2005).

### **2.2.2 Kommunikasjon og veiledning**

Dette forskningsprosjektet omhandler relasjonen mellom ungdom og veileder, der rammen for veiledningen er gitt fra NAV. Jeg finner det derfor nyttig å bringe inn teori om veiledning som en del av kommunikasjonen. Veiledning kan forklares som en profesjonell og dynamisk samtale mellom to eller flere parter, som tar sikte på å få til bevegelser og endring (Ulleberg

2005). Tom Andersen (1999) var ikke begeistret for ordet veiledning, og mente at veiledning antyder hierarki idet man kan forstå den ene som leder av den andre. Han tok til ordet for å kalle veiledning for et *samarbeid* (Andersen 1999). Dette begrepet støttes også av Anderson (1999, 2003, 2008). Asbjørn Kärki Ulvestad (2012:86) hevder utfyllende at det å veilede er «å flytte inn i andres rom», illustrert med å by den som søker hjelp en trebenet veiledningskrakk bestående av 1) mål, mening og hensikt, 2) tilnærming og metoder, og 3) opplevelse av (og synet på) relasjon. Krakkene er ulike, og beskrives som hjelpestyrt, veisøkerstyrt, veilederstyrt og behandlingslinjestyrt veiledning (Duncan & Sparks gjengitt i Ulvestad 2012:85-89). Skillene bidrar til bevisstgjøring rundt hvilken krakk som til enhver tid er nyttig å sette frem i veiledningen (Ulvestad 2012).

Gjennom møter med mennesker utvikler man sin egen stil og måter å kommunisere på. Dette justeres kontinuerlig i takt med hvem man er i møte med (Ulleberg 2005). Bateson (2000) la i sine teorier om kommunikasjon vekt på to sentrale væremåter som er nyttige holdninger i veiledningssammenheng; anerkjennelse og nysgjerrighet. Det å signalisere anerkjennelse i samtalen inngir respekt, og innebærer blant annet å legge til rette for at den andre kan få oppleve seg som ekspert på egen opplevelse og liv (Anderson 1999; Bae 1988). Systemisk veiledning legger vekt på relasjoner mellom mennesker, og at alle erfaringer innebærer subjektive opplevelser, og også forventinger (Ulleberg 2005).

### **2.3 Sosialkonstruksjonisme**

«Together we construct our world» hevder Kenneth Gergen (2009:2). Dynamisk og kontinuerlig inngår mennesker i og konstruerer egen forståelse sammen med omgivelsene. Gergen (2009) fremhever at mening skapes i språket, i relasjoner, samt i en historisk og kulturell kontekst. Språket er en sosial konstruksjon derav betegnelsen sosialkonstruksjonisme (ibid). Sosialkonstruksjonismen utfordret oppfatningen om en objektiv virkelighet, og lanserte at «det eneste sikre er våre egne fortolkninger eller meninger vi gir våre erfaringer» (Hårtveit & Jensen 2009:61). For terapifeltet innebar dette blant annet at observatøren (terapeuten) ble innlemmet i klientbeskrivelsen, og samskaping inngikk i den relasjonelle prosessen. Målet var å ta rede på løsninger og muligheter sammen (Anderson 2003). Man la vekt på at terapeutens rolle ikke lenger kunne sees som utenforstående og uavhengig. (Anderson 2003).



## **2.4 Samarbeidsbasert tilnærming og praksis**

Samarbeidsbasert tilnærming har røtter i sosialkonstruksjonismen, og helt sentralt er språk og språkbruk. Denne retningen legger vekt på at utfordringer oppstår og oppløses i språket (Anderson 1999). Anderson ser på kunnskap og språk som relasjonelle og produktive, og som følger av dette benyttes ordet *transformerende* om den endringen som skjer når problemet løses (Anderson, 2008:47). Denne retningen innebærer at terapeuten inviterer seg til å *gjøre sammen med* (ibid). Anderson var sammen med Goolishian (1924-1991) allerede i 1988 svært tydelige på hvilke fundamentale premisser som ligger til grunn for samarbeid. Terapeutens rolle innebærer blant annet ansvar for å fasilitere og inngå i dialog. «The therapist is a participant – observer and a participant-manager of the therapeutic conversation (Anderson & Goolishian 1988:372). Under beskriver jeg fire sentrale holdninger i Andersons filosofi.

### **2.4.1 Klient og terapeut som samtalepartene**

I denne holdningen legger Anderson (1999, 2003) at terapeuten skal opptre som både vertskap og gjest. I dette fremhever hun at klienten skal trives i situasjonen, samtidig som hun også inviterer seg selv som gjest i hans/hennes liv. Terapeuten er inviterende og gjestfri, og er oppriktig interessert i det klienten er opptatt av. Det legges vekt på å hilse den andre respektfullt, og på en måte som gjør at han/hun føler seg velkommen, samt det å snakke *med* og ikke *til*. Dette krever at terapeuten lar klientens stemme, og hva hun eller han er opptatt av, få plass i rommet (Anderson 1999, 2003). Dette er holdninger som innbyr til felles utforskning på klientens premisser og ut ifra dennes perspektiv (ibid).

### **2.4.2 Klient og terapeut som sam-eksperter**

Holdningen legger til grunn at både klienten og terapeuten innehar viktig kunnskap, erfaringer og kompetanse fra hvert sitt ståsted, men som samlet utgjør en sammensmelting av ekspertise. (Anderson 1999). Klienten er ekspert på sitt liv og historie, og de hendelser som har ført ham/henne til terapirommet. Terapeuten på sin side er ekspert på engasjement, relasjon, dialog og prosess, og kan ved å snakke med klienten utvide klientens historie slik at denne kan betraktes mer utvidet, eller på nye måter (Anderson 2003). Terapeuten kan gå inn i språket, søke å få frem hva klienten legger i ulike ord, og på denne måten bidra til at klienten evner å omforme sin forståelse.

### **2.4.3 Ikke-vitende posisjon**

Ikke-vitende posisjon handler om å møte den som søker hjelp med en genuin nysgjerrighet for hvordan han eller hun beskriver sin situasjon. Det handler om å legge egen forforståelse til side, og innta en holdning som tilsier at den som søker hjelp selv vet. Å innta denne posisjonen vil være særlig nyttig når veileder trenger å søke informasjon og nye relasjoner skal etableres. Videre når det skal arbeides med bevegelse og endring av en fastlåst situasjon. Anderson(2003) sier om bakgrunnen for denne holdningen:

*Jo mer jeg var oppmerksom på hva klientene sa, i desto høyere grad forsto jeg at de visste mer om sine liv enn det som noen sinne ville bli meg forunt, og desto mer forsto jeg at min viten grep forstyrrende inn i deres fortellinger, og blokkerte adgangen til deres ressurser (Anderson 2003:175).*

Ikke-vitende holdning er en av Andersons filosofier som har ført til forvirring i fagfeltet (Anderson 2005). Sitatet over oppleves som svært tydeliggjørende. Man kan aldri vite mer om klienten enn klienten selv. Ikke-vitende holdning handler om ydmykhet, og krever respektfull lytting til det man ikke vet (Anderson 2005). Visst kan man ha tilgang på dokumentasjon; epikriser og rapporter. Noen kan ha visket oss i øret at ungdommen har gjort slik, og har bakgrunn fra sånn. Men man kan ikke vite. Anderson hevder at jo mer vi *tror* vi vet, dess mindre vet vi egentlig, og det at vi tror at vi vet kan bidra til mer skade en gagn (Anderson 2003). Klientens egne ressurser kan undergraves og forbli ubrukte fordi terapeuten forvirrer med egen forståelse av problemet og løsningen (ibid).

### **2.4.4 Terapeuten som åpen for innsyn**

At terapeuten er «*öppen for insyn*» (Anderson 1999: 110) handler om tilgangen mennesker gir ved å velge ut hva de vil vise hverandre. Dette aspektet innebærer ingen skjulte agendaer, samt at terapeuten kan by på profesjonell – så vel som personlig informasjon/refleksjon. Å by på egne refleksjoner kan bidra til å sikre at terapeutens mange stemmer også kommer frem, og på en slik måte føre til at klienten kan nyttiggjøre seg dem (ibid). Samarbeidsrelasjoner innebærer eksempelvis ulike synspunkt og motsetninger. Disse blir møtt med samme åpne dialog. Det å være åpen muliggjør å kunne ha sterke standpunkt, samt stå støtt i det å befinne seg i kontroversielle situasjoner (ibid). Eksempelvis vil man i samarbeid med ungdom der man hele tiden har bydd på egne refleksjoner, kunne være tydelig på hva man mener er ok

eller ikke: «Du er rusa, og har kjørt hit til vårt møte. Jeg kommer til å ringe politiet nå». Tidligere vaghet rundt kjøring i ruspåvirket tilstand vil kunne føre til brudd i relasjonen.

## **2.5 Ytterligere teorier om relasjoner og endring**

Forskning og studier som handler om hva bruker selv opplever som viktig eller nyttig i relasjonen til hjelper peker overordnet på to hovedområder: Hjelpers *være- og gjøremåter*, samt at *endring* knyttes til om relasjonen oppleves som god eller ikke. Det fremkommer ulike egenskaper ved hjelper, samt måter brukeren og hjelperen er sammen på som beskrives som betydningsfulle for brukerens utvikling og endringsprosess. Under gjør jeg rede for et lite knippe utvalg fra forskning og studier jeg har funnet relevant. Relasjon og endring henger nøye sammen (Borg & Topor 2014; Follesø m.fl. 2016). Jeg har likevel valgt å dele inn i tre: *relasjon*, *endring*, og *det som ikke oppleves nyttig for relasjonen*. Jeg trekker også inn forskning som viser at en god relasjon alene ikke er tilstrekkelig i endringsarbeid.

### **2.5.1 Relasjon**

Tross årtier med fokus på brukermedvirkning var det lenge lav interesse, og ikke minst liten anerkjennelse for brukeres egne synpunkter om hva som er til hjelp (Borg & Topor 2014). Å ha som utgangspunkt at de som søker hjelp vet mye om hva som faktisk skal til, er et nyttig arbeidsmantra å ha med seg i samarbeidsrelasjoner (ibid:31). Ungdommers emiske og erfaringsnære viten; deres beskriveseler på deres eget språk gir lokal kunnskap om hva som er nyttig (Follesø m.fl. 2016). Tom Andersens bidrag i denne sammenheng kommer via et intervju med Per Jensen (2008:193) «Vi sluttet å si hva folk skulle gjøre og tenke, og da dukket det opp alternativer nærmest av seg selv». Andersen pekte her på det grunnleggende i å lytte til hva folk selv opplever som viktig, og at deres egne forslag til løsninger har bedre nytteverdi enn når fagfolk forteller dem hva de bør foreta seg.

Ungdommer er forskjellige. Bachelor & Horvath (1999) hevder at terapeutens holdninger og oppførsel ofte tolkes ulikt for den enkelte klient. De viser til en studie av Bachelor (1988) der det fremkommer store ulikheter blant informantene rettet mot hva som ble verdsatt i samarbeidet med terapeuten. Nyere forskning på ungdom inneholder mer konkrete brukeruttalelser. Eksempelvis vil ungdom bli sett, hørt, og forstått, samt at hjelperen er som en venn (Borg & Topor 2014; Follesø m.fl. 2016).

Det blir brukt ulike beskrivelser om *personlige kvaliteter* som bidrar til gode terapeutiske relasjoner. Lambert & Barley (2001) viser blant annet til at Sloane m.fl. allerede i 1975 hadde notert seg at klientene brukte adjektiver som *sensitiv, snill og ærlig* når de beskrev terapeuten sin. De fremhevet at klientene vektla personlige kvaliteter som viktigere enn de rent tekniske faktorene innen behandling (Lambert & Barley 2001). De vanligste aspektene som har fremkommet av senere studier har også vært personsentret. Forhold som det å være *empatisk, varm og kongruent*, det vil si at det er samsvar mellom hva terapeuten sier og gjør, er begreper som har vært knyttet opp mot terapeutens måte å være på i møte med klienten. Opplevelsen av å bli møtt på en slik måte påvirker relasjonen positivt (ibid). Den terapeutiske alliansen holdes opp som fundamentet for å kunne hjelpe andre (ibid). Ved RVTS-Sør; (Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging) har de også fokus på hva unge mennesker mener om hjelpers kvaliteter. På hjemmesidene deres fant jeg en oversikt: «Unge blikk på hva som er en god hjelper». Denne inneholdt 20 punkter over hva unge i ulike workshops har uttalt. Jeg tok kontakt med kommunikasjonsleder Gro Dønnestad ved Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging (RVTS-Sør), for tillatelse til å vise til, samt benytte denne oversikten i eget forskningsprosjekt. I oversikten finnes sammenfallende beskrivelser som i mye av forskningen for øvrig. Begreper som: *omsorg, humor, gi håp, samt det å gi av seg selv* var blant aspekter som også kom frem i eget råmateriale. Det å gi eller by på seg selv, fremstå som ekte og ærlig, samt det å punktuere på likheter kan bidra til å bygge bro mellom utfordringene ungdommen opplever, og det som i norm betegnes som det normale hevder Borg & Topor (2014). På denne måten kan ungdom oppleve at det finnes muligheter, og tro på endring kan styrkes (ibid).

Ottar Ness (2016) ønsker å gå «bak» relasjonsbegrepet, og setter fokuset på det han kaller relasjonell etikk. Her tar han til ordet for å rette oppmerksomheten til det helt konkrete av hva som faktisk *gjøres* i en samarbeidsrelasjon. Han peker blant annet på de *valg* som foretas av partene i prosessen, og at det i hovedsak er brukerens behov som skal være styrende for valgene av innholdet i samarbeidet. Ut fra et sosialkonstruksjonistisk ståsted handler dette om samskaping, der de ulike partene i en relasjon bidrar. Det at brukerne erfarer seg som selvstendige beslutningstakere bidrar til opplevelsen av verdighet (ibid). Dette innebærer at en sensitivitet og varhet i samarbeidet bør være tilstede. Behov endrer seg kontinuerlig, og det å foreta valg sammen med – og ut ifra hva ungdommene selv opplever å dra veksel på synes betydningsfullt (ibid). Evnen til å ta innover seg helt *konkrete* beskrivelser av hva

ungdommene selv forteller om hva som er nyttig og til hjelp vurderes derfor som avgjørende (Borg og Topor 2014). Fokuset her handler om hvordan hjelperen kan bidra til opplevelsen av verdighet. Den kanadiske filosofen Charles Taylor beskriver verdighet som det intersubjektive grunnlaget for vår «væren» eller måter å være på (Taylor i Lock & Strong 2014:298). Verdighet i samhandling med andre handler om en form for gjensidighet i relasjonen. Hva den ene gjør i forholdet til den andre danner balanse, men ikke nødvendigvis likevekt fordi partene kan ha ulike roller. Andersen (1999) benytter nettopp begrepene *den ene og den andre* om henholdsvis hjelper og bruker. Dette retter oppmerksomhet mot hjelperens posisjon, og Andersens valg av ord bidrar her til å utligne maktaspektet i relasjonen. Ness (2016) er opptatt av «de små ting» som en hjelper gjør, og som samlet bidrar til brukeren kan oppleve verdighet når viktige valg i livet skal tas. Dette handler om hva og på hvilken måte hjelperen faktisk gjør og formidler seg i relasjonssamarbeidet (ibid).

### **2.5.2 Endring**

Forandring eller endring handler om bevegelse, og gjerne fra en situasjon som har låst seg eller har stoppet opp. Endringsprosesser dreier seg om krevende menneskelige utviklings – og livsprosesser, og det kan være utfordrende å beskrive dette som avgrensede mål eller adskilte kategorier (Borg & Topor 2014). Endring kan derfor forstås som konkret og synlig, men også som flytende og sirkulært. Endring på et område påvirker og fører til endringer på andre områder. Andersen (1999) snakket om forandring på to plan; om både å innskrenke og utvide, eller fornye. Dette betyr at ingen kan forandre en annen person, at selve forandringen alltid skjer innenfra. Forandring kan betegnes som en utvidelse av det personen har iboende, men som ofte henger sammen med inntrykk som mottas fra eksempelvis en veileder (ibid).

Endring beskrives også som vendepunkt, som møter eller øyeblikk der den unge begynner å tro at endring er mulig (Follesø m.fl. 2016). Dette knyttes nært til om den unge også tror at veileder virkelig er der for å hjelpe. Veiledere som viser at de har tro på ungdommene kan føre til at ungdommen selv kan begynne å tro på seg selv (ibid). Ungdommene trenger å føle anerkjennelse gjennom det å bli sett, hørt og forstått, og dette fordrer at ungdommene selv opplever møtene med veileder som gode. En god relasjon gir med dette muligheter for at endring kan skje (Follesø m.fl. 2016, Bae 1988).

I forbindelse med forskningsprosjektets fokus på relasjon og endring tok jeg kontakt med Guro Ødegård, Dr. polit og forsker for institutt for samfunnsforskning. I et oppslag på kommunalrapport.no den 15.02.16, fremkom det at hun hadde holdt et foredrag om ungdom

og utenforskap på KS sitt kommunalpolitiske toppmøte samme uke. I overskriften het det: «Ungdom reddes av enkeltpersoner» (Almendingen, B. 15.02.2016). Ødegård delte raust sitt foredragsmateriale med meg. Her fremkom det at ungdommer ofte viser til navngitte enkeltpersoner som i kraft av sin faglige rolle hadde hatt betydning (Ødegård 2016). Hun henviste videre til en av sine kilder, forsker Christian Hyggen i NOVA, som står bak rapporten «Unge utenfor utdanning og arbeid – utfordringer og løsninger» fra 2015, skrevet for Nordisk Barne- og Ungdomskomitees arbeid i perioden 2012-2014. I hans rapport kommer blant annet følgende frem:

*(...) De omtales av de unge som ansvarlige voksne som så dem og møtte dem i den situasjonen de var i. Ansvarlige voksne som kunne bidra til at den enkelte unge selv ble i stand til å komme seg gjennom overgangen fra ung til voksen – til selv å komme over eller bryte ned de hindringene som lå i veien. Ungdom møter mennesker, ikke systemer. (Hyggen 2015:47)*

Dette understreker viktigheten av unge menneskers tilgang på faglige ressurser i sårbare fase av livet.

### **2.5.3 Kunnskap om når relasjonen ikke er nyttig**

Ljungberg, Denhov & Topor (2015) har gjennomført en systematisk litteraturgjennomgang om hva som beskrives i forskningen som ikke-nyttige relasjoner. De hevder at dette er viktig kunnskap som kan være med å komplementere kunnskapen om nyttige relasjoner (Ljungberg m.fl. 2015). I artikkelen kommer det frem at gjennomgangen av tidligere kvalitative studier viste at fagfolk som er pessimistiske, lite omsorgsfulle, mønsteravhengig eller lite fleksible (paternalistic), samt viser mangel på respekt, bidrar til at relasjonen ikke blir fruktbar i hjelperelasjonen. Forskningen viste at som følger av dette påføres personen som trenger hjelp ytterligere skader: følelsen av håpløshet og stagnasjon når det gjelder personlig vekst (ibid). Samlet beskrives og forstås ikke-nyttige relasjoner som når fagpersonen oppleves upersonlig og distansert, og ikke tilbyr rom for dialog i relasjonen dem imellom. I artikkelen understrekes viktigheten i at den som trenger hjelp skal møtes som et helt menneske (ibid).

### **En god relasjonen duger ikke alene**

Doktorgradsavhandlingen til psykologspesialt Silje Mørup Ormhaug (2015) viser at en god relasjon alene ikke er nok. Hun er en av få som har undersøkt dette temaet, og fant at både

behandlingsmetoder og relasjonen mellom klient og terapeut er like viktige. Betydningen i å kryssjekke både klienten og terapeuten opplevelse av relasjonen løpende og underveis i samarbeidet, trekkes frem som avgjørende (Ormhaug 2015). Ormhaug ble i 2015 intervjuet av Heidi E Sandnes ved Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Overskriften var: «Bedre behandling når ungdommene føler at relasjonen til terapeuten er god» Sandnes (2015) pekte på at forskning de siste 20 årene viser at kvaliteten på den terapeutiske alliansen bidrar til å påvirke behandlingsresultatet *uavhengig* av behandlingsmetode, klientens alder, eller type utfordringer klienten har. Her uttalte hun imidlertid at ungdommene ikke skiller mellom det å like terapeuten og om innholdet i behandlingen er god. Disse faktorene blir sett under ett, og ungdommene oppfatter både alliansen og det terapeutiske innholdet samlet som enten positivt eller negativt. Det er altså av betydning at det terapeutiske innholdet oppleves meningsfylt av ungdommene (Sandnes 2015). Det kom også frem at Ormhaug (2015) sine erfaringer fra forskningen omhandler at terapeutene langt fra er gode nok til å oppfatte hva ungdommene selv synes om alliansen. Videre at det kommer frem av hennes forskning at terapeuter og ungdommer ofte vurderer relasjonen på ulikt vis. I artikkelen viser Sandnes til Ormhaug (2015) sine anbefalinger som omhandler at terapeuten bør undersøke ungdommens opplevelser som et utgangspunkt for behandlingen (Sandnes 2015).

### **3 Metodologi**

I dette kapitlet redegjør jeg for forskningsprosjektets metodologi. Innledningsvis tar jeg for meg det vitenskapsteoretiske ståstedet dette forskningsprosjektet er tuftet på, og gjør rede for fenomenologi og hermeneutikk. Jeg utdyper så hvilken forskningsdesign som ligger til grunn for tilnærmingen til informantene. Videre viser jeg hvordan jeg har gått frem i praksis, og gjør grundig rede for utvalg og rekrutteringen, herunder gjennomføringen av intervjuene.

Jeg går så igjennom den analysemodellen jeg har valgt. Avslutningsvis reflekterer jeg rundt forskningsprosjektets troverdighet, gyldighet, og overførbarhet.

#### **3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Vitenskapsteoriens mandat er å ta rede på hvilken kunnskap som er sann og har gyldighet.

Dette gjøres ved systematisk å reflektere over vitenskapelig praksis, samt hvilke resultater og læring praksisen gir oss. Vitenskapsteorien reiser spørsmål om ontologi; hvordan kan vi vite at noe eksisterer og *er*, samt epistemologi; hvordan oppnå kunnskap (Dallos & Vetere 2005). Forskning handler om sammenhengen mellom hva det forskes på, og hvordan vi har fått vite det vi kommer frem til. Malterud (2013) vektlegger at leseren skal kunne stole på at innholdet dreier seg om kunnskap som er innhentet og systematisert i samsvar med de grunnleggende krav som vår vitenskapelige kultur anerkjenner. Dette skiller vitenskapelig kunnskap fra fri fantasi eller tilfeldige meninger og beretninger (ibid).

Det vitenskapsteoretiske ståstedet for dette forskningsprosjektet er bygget med fenomenologiske og hermeneutiske utgangspunkt. Begrunnelsen er at fokuset i fenomenologien rettes mot enkeltmenneskets beskrivelser av fenomener, og hermeneutikken omhandler det å forstå, dypdykke og fortolke intensjonene bak beskrivelsene. Jeg finner det relevant at fenomenologien åpner for forskning hvor den daglige opplevde erfaring, der dagligspråket og ordsetting av erfaringene står i sentrum. Videre at hermeneutikken bidrar til komme i kontakt med informantenes egne refleksjoner (Dallos & Vetere 2005; Lock & Strong 2014). Dette ståstedet synes jeg harmonerer godt med både konteksten og mitt valg av tema (Lock & Strong 2014; Thagaard 2009). Denne innfallsvinkelen har gitt meg verktøy i å forsøke å lytte på to plan; til det som blir sagt, samt det som befinner seg i lagene under.



### 3.1.1 Fenomenologi

Rundt århundreskiftet 1900 grunnla Edmund Husserl fenomenologien som en filosofi. Martin Heidegger videreutviklet denne siden til en eksistensfilosofi, og Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty dro fenomenologien i eksistensialistisk og dialektisk retning. (Kvale & Brinkmann 2012; Lock & Strong 2014). Fenomenologi i kvalitativ forskning tar utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelse, og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersonens erfaringer (Thagaard 2009). Når jeg har valgt å løfte frem ungdommens subjektive stemme i dette forskningsprosjektet, har jeg vært opptatt av å direkte ordsette deres beskrivelser. Jeg gjør dette ved å spørre dem som selv går i ungdomssko. Analysen vil likevel og utvilsomt bære preg av egen forforståelse og fortolkning, og den samskapingen som skjedde i møtet mellom meg og mine informanter. Dette bringer meg videre til hermeneutikken som naturlig spiller inn i hele denne prosessen i form av mine indre fortolkningsdialoger, forforståelse og oppfatning.

### 3.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr læren om fortolkning. Mening fremheves gjennom det å fortolke menneskers handlinger og beskrevne erfaringer (Thagaard 2009). Mening handler om forskjellige måter å tolke og forstå opplevelser på, og genereres gjennom interaktive samspill (Dallos & Vetere 2005; Lock & Strong 2014). Martin Heidegger (1889 – 1976) så på (...) «ord som verktøy og på språket som noe vi *bor* i» (Lock & Strong, 2014:103). Han mente at hermeneutikken ga oss et nytt konseptuelt grunnlag for forståelse og måter å bryte inn i forankringer i våre rutinepregede liv «(...) helt til vi rystes, og tvinges til å innse at det kan være mer i livet enn vi er vant til.» (Lock & Strong 2014:119). Dette understreker viktigheten av å stille seg spørrende til konklusjoner, fortsette å søke og tolke forståelse i takt med menneskers utvikling og erfaringer i samtiden. Hermeneutikken legger vekt på forskerens forhåndskunnskap om temaet, og skiller mellom hvordan virkeligheten forstås av forsker og hvordan den forstås av informantene. Den *hermeneutiske sirkel*, en følge av frem – og tilbake prosessen mellom deler – og helhet, forstås som en spiral som åpner opp for stadig dypere forståelse av mening (ibid).

Fenomenologi og Hermeneutikk er knyttet sammen, og kan ikke sees separate. Antropologen Clifford Geertz (1973) var også opptatt av denne helheten. Han benyttet begrepene «tynne og tykke beskrivelser» om det å se disse adskilt og samlet, og hevdet at disse hver for seg ikke

gir mening (Gertz 1973). Helheten i meningsaspektet vil med dette som bakteppe tre tydeligere frem ved å inkludere informantenes bidrag. Forskerens observasjon alene vil kunne betraktes som en «tynn» beskrivelse. Ved å trekke inn og fortolke informantenes beretninger vil meningsaspektet fortettes, legge på seg og blir tykkere, og med dette bidra til dypere innsikt og forståelse (Gertz 1973; Thagaard 2009).

### **3.2 Kvalitativt forskningsintervju**

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å ta bruk av kvalitative forskningsmetoder.

Begrunnelsen var i utgangspunktet knyttet opp til ønsket om forståelse ved å ta rede på subjektive beskrivelser. Ved å sette meg grundigere inn i mulighetene metoden gir, fant jeg at kvalitative metoder også er nyttige forskningsstrategier å ta bruk av når man skal studere beskrivelser av karaktertrekk eller kvaliteter. Likeledes når menneskelige egenskaper, deres erfaringer og opplevelser, tanker, forventninger og holdninger skal undersøkes (Malterud 2013). I følge Kvale & Brinkmann (2012) gir det kvalitative forskningsintervjuet også en inngang til informantenes daglige liv, sett fra deres perspektiv og synsvinkler. Strukturen i intervjuet har fellesnevner med den dagligdagse samtalen, men involverer en bestemt metode og spørreteknikk (Ibid). Jeg har vært opptatt av at «sannheten» har mange stemmer, og at virkeligheten alltid kan forstås fra ulike vinkler og perspektiver (Malterud 2013).

### **3.3 Utvalg og rekruttering**

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju 5-7 ungdommer som skulle ha til fellesnevner å være deltakere i oppfølgingstiltaket «Aktiv Ungdom 16-24 år», samt ha vært i tiltaket i minst 4 uker. Dette tidsperspektivet gir en viss form for forutsetning for å beskrive aspekter ved relasjonen til veileder. Dette forskningsprosjektet ble derfor høsten 2014 forelagt øvrige medlemmer i ledergruppen i Nordic Academy vedrørende aksept for gjennomføring (vedlegg 1). NAV Tiltak Buskerud, ved tiltaksansvarlig ble tidlig informert og forespurt, og har gitt sin tillatelse til at dette forskningsprosjektet kunne gjennomføres (vedlegg 2).

Ungdommene besluttet jeg skulle være fra vår eldste målgruppe, det vil si ungdommer mellom 18 og 24 år, og med dette være myndige. Våre noe eldre deltakere har ofte vært innom både utdanningsløp og arbeid. Med dette ville de også kunne bringe inn erfaringer fra relasjoner fra flere arenaer. Det å velge informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner

som er knyttet direkte opp mot problemstilling, kalles ifølge Thagaard (2009) for strategiske utvalg. På mine vegne henvendte veilederne våre seg bredt ut til avdelingene i fylket. Grupper på ca. 20 deltakere per avdeling fikk muntlig og skriftlig informasjon om forskningsprosjektet (vedlegg 3). Dette knytter jeg opp mot det som omtales som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard 2009), som innebærer at noen, på vegne av forskeren tar kontakt med mulige informanter som igjen er villige til å være med i forskningsprosjektet (ibid). Syv ungdommer meldte seg, og informert samtykke ble undertegnet i forbindelse med intervjuene (vedlegg 4).

### **3.4 Gjennomføring av kvalitativt forskningsintervju – intervju med ungdommene**

Jeg endte opp med å besøke flere ulike avdelinger i fylket ca. 1 uke etter ungdommene hadde mottatt forespørselen. Samtlige hadde da lest informasjonsskrivet, og signerte på samtykkeerklæringen etter nok en gjennomgang av informasjonen i forkant av selve intervjuet. På forhånd hadde jeg utarbeidet en intervjuguide med temaer og spørsmål som jeg mente kunne danne grunnlag for både en god samtale og gi svar på problemstillingen (vedlegg 5). Hovedpunktene var klare, men jeg benyttet disse semistrukturert, i den rekkefølge som opplevdes som naturlig underveis i samtalen (Kvale & Brinkmann 2012). Dette dannet et godt grunnlag for å få frem ungdommenes fortellinger, samtidig som samtaleformen sørget for å få fatt i informasjon om temaene som er fastlagt i utgangspunktet (Thagaard 2009). Intervjuene varte fra 25 til 54 minutter.

Et overordnet mål er ifølge Thagaard (2009) å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Jeg hadde tenkt grundig igjennom regi og tilnærming med tanke på å trygge ungdommene slik at de skulle få lyst til å fortelle (Thagaard 2009). Malterud (2013) legger vekt på at forutsetningen for å få tilgang på godt materiale er at informanten kjenner seg trygg og ivaretatt, og at samtalen foregår på en slik måte at intervjueren ikke har svarene klare på forhånd. En slik inntoning, som beskrevet over, erfarte jeg som en fin måte å bli litt kjent begge veier. Dette ble en god forløper til den videre samtalen.

Jeg foretok et prøveintervju, der jeg raskt erfarte at jeg måtte snu på rekkefølgen på inngangstemaet mitt, som jeg litt skamfull må innrømme var: «Kan du beskrive en negativ relasjon?» Å be informanten om å stupe rett i negativ materie opplevdes umiddelbart ikke som en hensiktsmessig åpning på samtalen, noe jeg også diskuterte med en enig informant i

etterkant. Om dramaturgi skriver Thagaard (2009) at det kan være en fordel å starte med nøytrale emner. Dette ble viktig læring da jeg opplevde at det negative brakte fokuset vekk fra problemstillingen. Ved å legge dette temaet passende, noe lenger ut i samtalen, erfarte jeg større nyansering. Ungdommene vekslet også selv, gjerne innad i et og samme resonnement, mellom å si noe om hva de opplever fremmer og hemmer relasjonen.

Menneskelige faktorer påvirker intervjuet, og har stor betydning i hele forskningsprosessen (Malterud 2013). Som forsker er man ingen objektiv part, men blir selv en deltaker i det feltet man henter materiale fra (ibid). Jeg forsøkte å bevisstgjøre meg rollen jeg inntok, og har vært opptatt av hvilke indre dialoger og tanker som krysset spor med ungdommenes narrativer i samtalen. Likeledes i prosessen der jeg lyttet igjennom materialet, samt transkriberte i etterkant. Jeg oppdaget at ved å vise interesse, nikke, smile og hm'e ble informantene oppmuntret til å by på seg selv og sine opplevelser. Jeg tenker at jeg mulig hadde fått mindre eller annen informasjon dersom jeg hadde optrådt mer nøytralt (Thagaard 2009).

### **3.4.1 Transkribering**

Jeg konkluderte raskt og overraskende med at jeg virkelig liker å transkribere (vedlegg 6). I forkant hadde jeg lyttet til intervjuene på skogsturene mine med hunden. Jeg noterte tanker som kom til meg også i denne fasen, i forskningsloggen. Gjennom transkriberingen fikk jeg en tilnærmet intravenøs nærhet til materialet, og jeg opplevde å bli godt kjent med meg selv som samtalepartner (Kvale & Brinkmann 2012). Ut i fra motivasjonen for å gjennomføre dette forskningsprosjektet, samt mitt valg av problemstilling og teoretisk rammeverk, har jeg ønsket å ta ungdommene direkte på ordet. I dette legger jeg at jeg har søkt å gjengi mine informanternes bruk av «språk» og ordsetting på en mest mulig autentisk måte. Blant mine informanter var det ingen som skilte seg nevneverdig ut i form av eksempelvis dialekt eller språkferdigheter, og ergo kunne bidratt til å avsløre identitet.

## **3.5 Analysemetode**

For å analysere datamaterialet valgte jeg systematisk tekstkondensering utviklet av Malterud (2013). Formålet med denne metoden er å utvikle kunnskap om informantenes erfaringer og livsverden innenfor et bestemt felt (Malterud 2013). I og med at jeg ønsket å løfte frem

ungdommenes egne beskrivelser innenfor konteksten oppfølgingstiltak i regi av NAV, anså jeg denne analysemodellen som hensiktsmessig.

### 3.5.1 Analyseprosessen

Analysemodellen er bygget over 4 trinn, og i det videre beskriver jeg analyseprosessen (vedlegg 7)

<b>1. Å danne seg et helhetsinntrykk.</b>
<b>2. Å identifisere meningsbærende enheter – fra temaer til koder/kodeprosess</b>
<b>3. Kondensering. Fra kode til mening (abstrahering av kunnskapen ved å identifisere og kode de meningsbærende enhetene).</b>
<b>4. Sammenfatning. Fra kondensering til nye beskrivelser/begreper</b>

#### Trinn 1 – Å danne seg et helhetsinntrykk

Formålet med det første trinnet er å bli kjent med forskningsmaterialet for å kunne få et helhetsbilde. (Malterud 2013). Transkripsjonene ble printet ut med teksten i sine respektive farger, og jeg leste med formål om å danne meg en vid og bred oversikt. Jeg leste hver transkripsjon flere ganger, og skrev løpende ned stikkord og mulige temaer først i margin, siden på egne tema-ark tilhørende hver av de 7 kandidatene. Under denne øvelsen forsøkte jeg å sette meg selv til side, og jeg holdt opp arbeidssetningen: «Hva er det *dette* innholdet, *denne* informanten forsøker å si meg?» som et mantra. Dette er knyttet opp til hva Malterud (2013) beskriver som i samsvar med det fenomenologiske perspektivet, det å arbeide aktivt for å sette egen forforståelse og teoretiske referanserammer i midlertidig parentes. Videre at dette er en forutsetning for å kunne stille seg åpen for å kunne høre informantens stemmer tilstrekkelig og tydelig (ibid). Jeg fant dette arbeidet krevende. Jeg kontrollerte meg selv løpende ved å spørre om innholdet var noe jeg ønsket å finne, eller om jeg overså noe jeg håpet ikke skulle være der.

Etter dette la jeg de syv tema-arkene utover et bord for bedre å få et overblikk over mulige utkrystalliseringer. Malterud (2013) fremhever at man i denne fasen skal spørre seg om hvilke foreløpige temaer en kan skimte i teksten. For min del knyttet jeg dette opp imot hva jeg så langt kunne se omhandlet ulike former for aspekter som pekte på forhold som berører

relasjonen mellom veileder og ungdom. En liste med midlertidige emneknagger ble utarbeidet. Jeg hadde bitt meg merke i temaer som:

#anerkjennelse	#trygghet	#stemning	#holdning	#første- inntrykk	#ramme- betingelser	#vanskelig å sette ord på	#hjelp
----------------	-----------	-----------	-----------	----------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Problemstillingen i forskningsprosjektet rettes mot hva ungdom opplever som viktig i relasjonen til veileder. Forskningsspørsmålene knyttet til hva som hemmer en relasjon brakte frem fortellinger om hva ungdommene mener er viktig at veileder *ikke gjør eller er*. Temaer som sur og negativ ble nevnt av flere. Sur er gjenkjennelig for meg som en type fellesbetegnelse jeg ofte hører ungdommer benytte. Både rettet mot omgivelsene, og om en selv. Eksempelvis: «Arbeidsgiver var sånn skikkelig sur hele dagen» og «Når sånt skjer blir jeg bare sur». Disse emneknaggene valgte jeg å samle i egen kolonne.

#sur	#negativ
------	----------

## Trinn 2 – Å identifisere meningsbærende enheter – fra temaer til koder

Formålet med andre trinn innebærer å skulle organisere den delen av materialet som skal studeres nærmere (Malterud 2013). Jeg påbegynte en prosess med å skrive ned, klippe ut, og knappenålefeste på korktavle. Dette resulterte kun i forvirring og nålstikk i fingre, og jeg fant raskt ut at jeg ønsket å gjøre dette elektronisk. Fordi jeg har vært opptatt av å beholde identiteten til hver av informantene, fikk hver informant sitt eget dokument med temaene øverst og kolonneplass under. Hver informant fikk et fiktivt navn og egen farget tekst på hvitt papir: Informant Ali: Rød, Informant Bjørn: lilla osv. De aller fleste av informantene hadde fortellinger og innspill som kunne sorteres under hver av emneknaggene. I følge Malterud (2013) skal materialet gjennomgås linje for linje, og en velger ut tekst som bærer med seg kunnskap om ett eller flere tema fra Trinn 1. Et eksempel på meningsbærende enheter i emneknaggen *vanskelig å sette ord på* var da Fahima sa:

*Veilederen min bare skjønner det hvis du har et problem. Veilederen min er veldig (..) du bare merker det der(..) Hvis at jeg hadde kommet med et problem da; vi har fått en oppgave, også har ikke jeg fått gjort den oppgaven fordi jeg har hatt altfor mye i huet da. Så skjønner veilederen min det, ved å si at det går bra liksom, og ved å hjelpe meg*

*til å(..)liksom være voksen i oppførselen mot meg, og ikke(..) Jeg veit ikke. Det er litt vanskelig å forklare. (Fahima. Pkt. 26 og 28).*

Bjørn sa det slik: *Jeg bare så det på veilederen min, man kan egentlig bare høre det på(..)når man(..) At det er på en måte noe i stemmen da. (Bjørn. Pkt. 38).*

For hvert intervju markerte og kopierte jeg ut det jeg opplevde som meningsbærende enheter og klippet de innunder temaene, samtidig som jeg beholdt punktnummeret fra intervjuet. Hensikten var at ved behov så kunne jeg gå tilbake for å sjekke ut opprinnelig mening i konteksten de var blitt formidlet i (Malterud 2013). Her erfarte jeg at flere tekstbiter kunne passe innunder ulike temaer slik at det ble noen gjentakelser (Ibid).

Videre i prosessen ble kodene gjenstand for utvikling og justering i de foreløpige temaene fra første trinn. Sammen med en annen fagperson så jeg på temaer som kunne tenkes å være bidragsyttere enten i flere leire, eller mulig slås sammen (Malterud 2013). Eksempelvis pekte min medforsker på emneknaggen *Rammebetingelser*. Ved nærmere gjennomgang fant jeg at flere av de meningsbærende enhetene her var et uttrykk for det å trenge hjelp, altså en ytterligere side av emneknaggen *Hjelp*. Da mye gled over i hverandre valgte jeg å klassifisere om slik at jeg endte med tre koder: 1) Anerkjennelse og trygghet, 2) Stemning og holdning, 3) Hjelp.

### **Trinn 3 – Kondensering – fra kode til mening**

I dette trinnet skal det systematisk hentes ut mening ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som er kodet sammen. Jeg erfarte at hver av kodene representerte ulike sider, såkalte subgrupper, som hver og en kunne fortelle noe om selve koden. Hver kode fikk derfor sine subgrupper. Eksempel på innholdet i *Anerkjennelse og trygghet* var:

- Sett som enkeltindivid i gruppen
- Bli hørt på og lyttet til
- Føle ivaretagelse
- Fokus på ressurser fremfor hindringer
- Føle at man blir tatt på alvor

Videre gikk jeg over til prosessen med kondensater. Malterud (2013) formidler at kondensat er en artefakt, noe forskeren skaper som et arbeidsnotat som skal brukes som et utgangspunkt for presentasjonen av forskningsprosjektets funn i analysemodellens siste steg. Kondensater skal presenteres i jeg-form for å gi en påminnelse om at forskeren representerer informantene slik de har formidlet seg (ibid).

Ut ifra det ungdommene fortalte forsto jeg dem slik gjennom fortolkningsprosessen:

- Jeg får vite om muligheter jeg ikke visste fantes gjennom veilederen min
- Jeg lærer noe nytt gjennom veilederen min
- Jeg ønsker å bli møtt som den jeg er, ikke som det jeg ikke har fått til. Akkurat nå trenger jeg at noen tror mer på meg enn jeg klarer selv
- Jeg skjønner at jeg er en del av relasjonen mellom meg og veileder
- Tilby meg en variasjon av humor og alvor
- Jeg trenger å føle meg komfortabel i møte med deg. Jeg vil kunne komme til deg når jeg trenger det
- Jeg er voksen. Møt meg som en voksen, ikke som et barn
- Jeg trenger at noen presser litt – men *ikke* heng over meg!
- Jeg merker om du liker jobben din på ekte
- Jeg har behov for å kjenne meg respektert, og at noen vil meg vel på samme måte som i et vennskap

Et eksempel på kondensatet «Tilby meg en variasjon av humor og alvor» var da Erika skulle beskrive hvordan hun, slik jeg forsto henne, hadde behov for både å tulle og ha det litt seriøst for å føle seg trygg. Hun sa:

Erika: *(..)at vi kan ha en god tone da*

**Heidi:** **Hva er en god tone da?**

Erika: *At vi kan tulle litt, og også prate seriøst. Jeg er litt sånn, overalt, jeg. Plutselig så tuller jeg litt, så ja(..) Da føler jeg meg litt mer trygg. At det ikke er sånn seriøst hele tida, (.)og skal være litt sånn(..)*

**Heidi:** **Så litt tull, og litt?(..)**

Erika: *Seriøst, ja. Sånn ja(latter) (Erika, pkt. 45-49).*

Kondensatet «Jeg trenger at noen presser litt – men ikke heng over meg» forsto jeg som et både og, og et «Ole Brumsk; ja takk begge deler.» Tilgjengelighet ble trukket frem som viktig. Ungdommene hadde ulike meninger om hva de hadde behov for av oppfølging på



personlig og faglig plan. Noen sa at trengte at veilederen var tett på dem nesten hele tiden. Andre sa at de også ønsket å operere mer på egenhånd med tilgang på en kvalitetssjekk fra veileder. Likevel hadde de fleste tankesprang under utdypningen som gikk i retningen av å ønske seg en kombinasjon og en fleksibilitet ut i fra hvor de til enhver tid var i egen prosess. Jeg forsto dette som at den ene dagen er det godt at noen går deg etter i sømmene, mens det andre dager kan være mer hensiktsmessig at det går lengre tid mellom kontroll av stingene.

#### **Trinn 4 – Sammenfatning – fra kondensering til nye beskrivelser/begreper**

Det siste steget i analysemodellen innebærer rekontekstualisering Det vil si at en via gjenfortellinger gjør en sammenfatning av hva som hittil har kommet frem i analyseprosessen. Resultatene her er ifølge Malterud (2013) grunnlaget for de nye beskrivelsene eller begrepene som kan deles med andre. Her følger et utdrag fra en av gjennomfortellingene fra kondensatet «Jeg ønsker å bli møtt som den jeg er, ikke som det jeg ikke har fått til»

*Mange av ungdommene delte sine erfaringer om opplevelsen av nederlag fra både skolegang og arbeid, samt fra negative møter med hjelpere på ulike arenaer. Flere fortalte at fokuset på det de ikke hadde fått til på mange måter overskygget lysten, troen og håpet på å skulle klare å komme i jobb, eller å fullføre skolen. Noen sa at det var godt at noen endelig holdt frem for dem hva de var gode på, påpekte de positive egenskapene, trakk frem personligheten deres, og hva som var mulig å lære seg. Flere sa at de opplevde at de fikk hjelp til å sette ord på sin egen kompetanse, og at dette fikk dem til å forstå at de faktisk kan en masse, og har noe å fare med. Noen sa også at de sammen med veilederen sin hadde lært å bruke sine tidligere erfaringer som en ressurs for å komme seg videre ved å bli mer bevisst at de ikke ønsket å ha det slik de hadde det før de begynte i tiltaket.*

Etter å ha sammenfattet tilsvarende gjenfortellinger fra de ulike kondensatene analyserte jeg meg frem til følgende tre hovedfunn. For hvert av hovedfunnene kom følgende ni underfunn frem av analysen. Dette er studiens funn:

#Ungdom trenger veiledere som klarer å «tenne en gnist»	#Ungdom trenger veiledere som evner balansekunst i hverdagen	#Ungdom trenger veiledere som bidrar til verdighet
<p>1. Å vite om muligheter gir håp som styrker tro på fremtiden</p> <p>«En veileder er en som viser vei»</p>	<p>1. Humor og Alvor</p> <p>«Ungdom er jo ungdom»</p>	<p>1. Holdningen</p> <p>Voksen: voksen</p> <p>«Å bli behandla som et voksent menneske»</p>
<p>2. Ny kunnskap og veiledning fører til motivasjon</p> <p>«Det finnes alltid et lys i tunellen»</p>	<p>2. Om å støtte, dytte og å være et menneskelig sikkerhetsnett</p> <p>«Jeg veit at du kan det»</p>	<p>2. Ekte vare vs. fake</p> <p>«Det er på en måte noe i stemmen»</p>
<p>3. Egen supporter med fokus på ressurser</p> <p>«Her blir jeg heia frem»</p>		<p>3. Tilby vennskapelighet</p> <p>«Et sånt venneforhold og et sånt kursforhold»</p>
<p>4. Ungdommenes rolle i samarbeidet</p> <p>«På samme bølgelengde»</p>		

### 3.6 Forskningsetikk

Under gjør jeg rede for kommunikasjon og vurdering fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), samt etiske vurderinger og refleksjoner.

#### 3.6.1 Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Jeg sendte inn en søknad om godkjenning av forskningsprosjektet til NSD (Thagaard 2009). Saksbehandler tok telefonisk kontakt med meg med forespørsel om jeg i forskningsprosjektet ville behandle personopplysninger med elektroniske hjelpemidler. Dette svarte jeg nei til, at jeg ikke på noen måte ville registrere direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger elektronisk. Det fremkommer ingen personopplysninger i lydfilene av intervjuene. Jeg mottok så et brev der det med hensyn til prosjektvurderingen ble konkludert med at forskningsprosjektet dermed ikke omfattes av meldeplikt i henhold til personopplysningsloven (vedlegg 8). Jeg meldte straks fra til veileder og klasseansvarlig, og

vi avtalte at jeg skulle legge ved svarbrevet fra NSD i forskningsprosjektet. Jeg ønsker å legge til at denne beslutningen fra NSD gjorde meg ekstra skjerpet med hensyn til personvern, samt at jeg har vært i kontakt med veileder når jeg har endret fremgangsmåte i henhold til prosjektplan.

### **3.6.2 Ethiske refleksjoner**

Jeg har i dette forskningsprosjektet gjennomført det Thagaard (2009) omtaler som «forskning i egen kultur». Dette i seg selv bør og skal sees på med strenge øyne med tanke på rollen min som leder, og hvordan dette kunne oppleves av informanter og medarbeidere. Jeg drøftet derfor mulige konsekvenser med øvrig ledelse og et utvalg medarbeidere. Jeg informerte og forespurte også NAV, Tiltaksseksjonen. Under forutsetning av at de etiske retningslinjene for forskning ble fulgt, så samtlige på forskningsprosjektet som en mulighet til tilgang på viktig informasjon og kunnskapsmessig berikelse.

Jeg var svært bevisst på at veilederne jeg henvendte meg til ikke måtte kjenne på forpliktelser til og «måtte» si ja til å bidra inn mot mulige informanter. Jeg drøftet denne problemstillingen med samtlige. Dette resulterte også i avslag ved en forespørsel. Årsaken her var sårbarhet i gruppen. En beslutning jeg støttet fullt ut. Ovenfor ungdommene valgte jeg å spille med åpne kort hva gjaldt min rolle som leder i selskapet, og hadde sterkt fokus på maktaspektet dette innebærer. Mye tid med den enkelte ble brukt med tanke på at deres informasjon ikke på noen måte skulle kunne brukes negativt, «slå tilbake på en», eller kunne gjenkjennes. Jeg sa også innledningsvis at jeg var ute etter deres ekte beskrivelser, og at de ikke på noe vis måtte tenke at deres oppgave i intervjuet var å skulle *rose eller rise* veilederne i tiltaket. Jeg brukte også tid på å informere om såkalt fritt samtykke, samt hvordan jeg ville oppbevare data, ivareta svarmaterialet, herunder anonymisering (Kvale & Brinkmann 2012; Thagaard 2009). Med hensyn til sistnevnte informerte jeg om bruk av fiktive navn og fargekoder. Jeg har fjernet all identifiserende informasjon. Informantene omtalte veileder enten ved navn eller som *veilederen(e) min(e)* i intervjuene. Jeg har valgt å benytte sistnevnte betegnelse. Konsekvent bruk av «hun» om veileder bidrar også til å anonymisere informanten, samt ved hvilken avdeling intervjuet ble gjennomført.

Å sette min egen forforståelse, og kanskje også håp til side, har uten tvil vært den største utfordringen med tanke på å yte ungdommenes utsagn rettferdighet. I prosessen ble det stadig

tydeligere for meg hvilken stor etisk oppgave det er å være etterrettelig og tro mot informantenes beskrivelser, og med dette skille mellom egen forståelse og punktuering (Kvale & Brinkmann 2012). Jeg vet at tonefall, mine smil og nikk, og mer nøytrale respons har påvirket informantene mine og deres svar. Under intervjuene forsøkte jeg å være *var* for hvor langt jeg kunne gå i det å be om utdypninger. Jeg merket raskt om en informant ble utålmodig, og dette gjorde nok at jeg tidvis trakk meg tilbake. Her kjente jeg på engstelsen for ikke å gi informanten en ok opplevelse i intervjusituasjonen. Dette førte enkelte steder til mer overfladiske beskrivelser i mitt empiriske materiale enn jeg kunne fått dersom jeg hadde turt å være mer modig (Kvale & Brinkmann 2012). Jeg opplever likevel at jeg i all hovedsak fikk svært gode og utfyllende beskrivelser i samtalene.

Forsvarlighet og ivaretagelse av informantene har vært mitt hovedanliggende. Jeg var med dette særlig oppmerksom på at forskningsprosjektet skulle legges frem som frivillig med tanke på at noen kunne føle på å måtte stille opp fordi de opplever å få hjelp i tiltaket. Alle informantene fikk fyldig informasjon om full tilgjengelighet til meg dersom de i etterkant skulle få tanker og reaksjoner. Gjennomgående har jeg funnet en egen sikkerhetsventil i å drøfte prosessen med medstudenter og andre fagpersoner. Det å bli utfordret på egen rolle, forforståelse og punktuering på innhold har vært svært viktig for utfallet av dette forskningsprosjektet.

### **3.7 Forskningsprosjektets kvalitet**

Dette punktet omhandler vurderingen av forskningens legitimitet, og forstås som redegjørelser for - og på hvilken måte forskningen kan ansees som kunnskap. Dette knyttes til forskningsprosessen i sin helhet; vitenskapsteoretisk ståsted, metodevalg, analyse og grunnlaget for fortolkning av materialet (Thagaard 2009). Thagaard(2009) benytter begrep som *troverdighet, gyldighet og overførbarhet* når hun beskriver vurdering av kvalitativ forskning. Dette er i sannhet en utfordring. Det å vurdere et arbeid som etter mange måneders innsats nærmest oppleves som en forlengelse av en selv, kan minne om en inhabilitet. Jeg forsøker å innta fugleperspektiv når jeg under gjør rede for forskningsprosjektets innhold knyttet til hvert av begrepene i overskriften.

### **3.7.1 Troverdighet**

Troverdighet i denne sammenheng peker ifølge Thagaard(2009) på vurderingen av om forskningsprosjektet bærer preg av å ha vært utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Kvale & Brinkmann(2012) retter oppmerksomheten mot hvorvidt en annen forsker ville ha kommet frem til samme utfall ved bruk av samme metode. Både klasselærer og min veileder har kontinuerlig påpekt viktigheten av å være transparent ved åpent å vise frem viktige grep om hva som har vært gjort når, og hvorfor i prosessen. Jeg har forsøkt å dokumentere alle trinn i forskningsprosjektet etter beste evne, og jeg mener det er mulig å reversere prosessen fra presenterte funn tilbake til intervjuene. Min respekt for informantenes beskrivelser har tidvis ført til omfattende detaljbeskrivelser der jeg med støtte fra veileder har måttet avkorte noe. Jeg har søkt å være bevisst egen påvirkning i materialet, både under intervjuene og under fortolkningene. Troverdigheten kan styrkes ved at flere forskere deltar i eksempelvis faglige refleksjoner i prosessen (Thagaard 2009). I denne sammenheng er det trygt å vite at bistand og innspill fra andre fagpersoner har utfordret og bidratt til å løfte innholdet fra mine tidvise fastlåste punktueringer. Forskerens vurdering av forholdet mellom kontekst, innsamling av data og relasjon til informantene er også gjenstand for drøfting med hensyn til troverdighet (Thagaard 2009). Det har vært viktig for meg og løpende synliggjøre både egen rolle, den kjente forskningsarenaen, tilgangen til informanter via medarbeidere, og ikke minst eventuelle følger for egen forforståelse. Samtlige forhold vil kunne holdes opp som svakheter i dette forskningsprosjektet. Se for øvrig pkt. 5.5

### **3.7.2 Gyldighet**

Gyldighet i kvalitativ forskning handler om spørsmål rettet mot om de tolkninger forskeren har kommet frem til er gyldige eller sanne, og hvorvidt de representerer virkeligheten. Søkelyset settes også på om metoden som har vært valgt har vært egnet (Kvale & Brinkmann 2012; Thagaard 2009). Utgangspunktet for enhver fortolkning av andres beskrivelser bør inneholde en svært kritisk holdning, og denne bør prege alle steg i prosessen. Slik jeg ser det kan ingen formidle en annens sannhet, og jeg ser faren ved at mine informanter kan tenke at «Det var jo ikke slik jeg mente det.» En ytterligere svakhet peker mot min kunnskap om både forskningsarenaen og ungdommer generelt, og at jeg kan ha dratt forhastede fortolkninger basert på allerede eksisterende erfaringer. Likeledes at jeg kan ha ilagt informantene annen mening basert på egen forforståelse, eller at ungdommene kan ha svart det de har trodd jeg var ute etter. Dette mener jeg at jeg har problematisert i det ovenstående. Jeg opplevde i utstrakt

grad at dialog, det å gi god tid, samt bruk av åpne spørsmål førte til oppriktige svar. Forskningens gyldighet kan styrkes ved å synliggjøre grunnlaget for de slutninger som trekkes (Thagaard 2009). Transparentheten vil derfor i denne sammenheng også bygge oppunder gyldigheten av fortolkningene som fremkommer i dette forskningsprosjektet. Som utgangspunkt har jeg forsøkt å ordsette informantenes beskrivelser ved å holde meg tett opp til deres valg av ord, og videre trekke disse inn i årsaken til hvordan jeg forsto dem, og har dessuten forsøkt å gjøre rede for ulike valg og tolkninger.

### **3.7.3 Overførbarhet**

Dersom forskningen kan vurderes som rimelig troverdig og gyldig kan man trekke tråden videre til hvorvidt kunnskapen kan overføres (Kvale & Brinkmann 2012). Overførbarhet blir med dette knyttet til om funnene i forskningen også kan gjelde i andre situasjoner og sammenhenger (Thagaard 2009). Skal man ta til orde for en mulig generaliserbarhet, handler dette etter mitt syn om hvorvidt den som leser forskningen kan kjenne enten seg selv, eller innholdet igjen ut i fra egne erfaringer. Videre kunne se dette som nyttig tilskudd i egen faglig utøvelse. Thagaard (2009) viser til at overførbarheten styrkes dersom forskningen kan bidra til en dypere mening knyttet til kunnskap, erfaringer, og med dette overskride leserens erfaring. I denne sammenheng tenker jeg med ydmykhet på hvordan ungdommene i fortrolighet bød på seg selv i form av ekte og ærlige historiefortellinger, og at deres beskrivelser gir førstehåndskunnskap direkte til fagfeltet (Thagaard 2009). Hvorvidt deres beskrivelser og mine tolkninger av disse fører til overskridelser av andres erfaringer, skal jeg være forsiktig med å uttale meg om. Jeg kan imidlertid vise til en drøfting med en svensk ungdoms-psykolog under mitt opphold i Thailand. Han responderte med ettertenksomhet på mine informanters fokus på det å bli møtt med holdningen *voksen til voksen*, samt at han aldri hadde tenkt på seg og sine ansatte i institusjonen der han arbeider som balansekunstnere. Dette ønsket han å bringe med seg tilbake. Ut i fra dette tenker jeg at min forskning kan bidra til viktige påminnelser og bevisstgjøring i relasjonsarbeidet med ungdom også utenfor den konteksten forskningen har vært utført i.

## 4 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer jeg resultatet av analysearbeidet som består av tre hovedfunn og totalt ni underfunn. Overskriftene i underfunnene består av en kombinasjon av egen forståelse, samt et direkte sitat fra ungdommene:

#Ungdom trenger veiledere som klarer å «tenne en gnist»	#Ungdom trenger veiledere som evner balansekunst i hverdagen	#Ungdom trenger veiledere som bidrar til verdighet
<p>1. Å vite om muligheter gir håp som styrker tro på fremtiden</p> <p>«En veileder er en som viser vei»</p>	<p>1. Humor og Alvor</p> <p>«Ungdom er jo ungdom»</p>	<p>1. Holdningen</p> <p>Voksen: voksen</p> <p>«Å bli behandla som et voksent menneske»</p>
<p>2. Ny kunnskap og veiledning fører til motivasjon</p> <p>«Det finnes alltid et lys i tunellen»</p>	<p>2. Om å støtte, dytte og å være et menneskelig sikkerhetsnett</p> <p>«Jeg veit at du kan det»</p>	<p>2. Ekte vare vs. fake</p> <p>«Det er på en måte noe i stemmen»</p>
<p>3. Egen supporter med fokus på ressurser</p> <p>«Her blir jeg heia frem»</p>		<p>3. Tilby vennskapelighet</p> <p>«Et sånt venneforhold og et sånt kursforhold»</p>
<p>4. Ungdommenes rolle i samarbeidet</p> <p>«På samme bølgelengde»</p>		

I denne delen av forskningsprosjektet inntar jeg rollen som rapportør og formidler av det ungdommene fortalte meg under intervjuene. Det er viktig å understreke at jeg fullt ut står ansvarlig for det som her blir lagt frem. Innholdet er valgt ut av meg, påvirket av meg, og legges frem ut i fra min subjektive forforståelse og fortolkning. En annen forsker ville høyst sannsynlig punktuert og vektlagt andre områder enn det jeg har gjort. Jeg gjør en introduksjon til hvert av hovedfunnene, samt en kort oppsummering per underfunn.

#### 4.1 Ungdommer trenger veiledere som klarer å «tenne en gnist»

Dette funnet handler om at ungdommene jeg intervjuet ga uttrykk for at de ønsker seg både noe og noen som igangsetter det jeg forstår som positive prosesser hos dem. Noe som fører til lysten på å ta tak i egen situasjon, til å mestre. Gnisten symboliserer en form for overgang. Eksempelvis fra passiv til aktiv. Jeg ser dette for meg som en vippehuske akkurat i det momentet den skli over til motsatt side. Eller som en gradvis dreining på en karusell, der optimismen glidende tar større plass enn det pessimistiske.

Ungdommene snakket om dette temaet i fortid, nåtid og fremtid. Det virket for meg som om ungdommene syntes det var viktig å få fortalt om utgangspunktet; hvilken situasjon de var i før de begynte i tiltaket, og hva denne situasjonen hadde gjort med dem. Med dette forsto jeg at de hadde laget seg en slags tidsregning som handlet om tiden *før* - og *i* kurs, og at kanskje denne i seg selv bidro til, slik jeg forsto dem, å tenne deler av den etterspurte gnisten. Geir beskrev tiden før kurs slik: «(..) *for når du kommer på et kurs som detta her, så er du(..) da har du på en måte allerede vært på bønn da. Har ikke hatt noe å gå til(..)*» (Geir, pkt. 77). Ali fortalte om sin situasjon:

*(...) for å gå uten jobb ganske lenge, du får (..) du begynner å miste veldig mye motet. Det er gjerne vanskelig å motivere seg til å stå opp om morran. Det og(..) kanskje motivere seg til å sette seg ned og gjøre noe med situasjonen aleine. Da er et er veldig greit, å ja! (..)komme hit da. (Ali, pkt. 50).*

Han fortsatte med peke på nåsituasjonen i kurset (...) *da har du liksom, at du skal på noe. Og der skal du gjøre den tingen der, og hvis du lurer på noe så kan du spørre noen som har erfaring og kan hjelpe deg. (Ali, pkt. 52).*

Samtlige bød raust på sine tanker om hva de trenger og ønsker seg fra sin veileder. Noen ga uttrykk for å ønske seg en gnisttenner, mens andre forsto jeg som om de ønsket seg en egen fyrbøter.



#### **4.1.1 Å vite om muligheter gir håp som kan styrke tro på fremtiden.**

##### **«En veileder er en som viser vei»**

Unge mennesker som er i en situasjon der de ikke har skole eller jobb å gå til, kan sies å skille seg ut fra majoriteten. Dette i seg selv er ofte stigmatiserende, mange av ungdommene fortalte om utfordringer og nederlag som har fulgt dem gjennom flere etapper i livet. Mange fortalte om håpløshet og lav selvtillit, og flere sa at de ikke har turt eller orket å rette blikket fremover. Flere pekte på et samfunn der «alle andre» har mye, får til mye og er såkalt vellykket. Etter å ha snakket med ungdommene sitter jeg igjen med et inntrykk av at her – og – nå-tanken kan bli veldig sterk. At det er skummelt å tenke fremover, og at det er tryggest å holde tanken akkurat her, i dagen eller kanskje bare i timen. Jeg forsto det slik at det å legge planer tidligere ikke hadde vært et alternativ. Dette med bakgrunn i mangel på tro på at planen ville kunne settes ut i live. Ungdommene fortalte at de har behov for tilpasset hjelp, at noen forteller dem om akkurat deres muligheter, og mange ga uttrykk for at de ikke visste at det var så mye å velge i både på arbeidsfronten eller måter å fullføre skolegang på. Fahima fortalte:

*Akkurat nå trenger jeg hjelp, for jeg vurderer å begynne i utdanning igjen (latter). For jeg vurderer studier. Og jeg litte granne redd. Redd for studielån og alt detta der. Veilederen min kan snakke med meg, gi meg informasjon, og hjelpe meg å søke skole. For jeg skjønner ikke så mye av det sjøl (...)En veileder er en som viser vei. Da jeg kom inn i kurset tenkte jeg at jeg får bare gå videre på der jeg har gått på skole før, men så snakke jeg med veilederen min, og da hjalp hu meg til å finne ut at det er jo egentlig ikke der jeg vil gå(...)for jeg tenkte det var lurt, selv om jeg ikke helt ville jobbe med det. (Fahima pkt. 89 -103 og 131 -137).*

Andre sa at de gjennom samtalene med veileder hadde blitt oppmerksomme på jobber de tidligere ikke hadde tenkt på som aktuelle. Caroline sa det slik:

*(...) Dette var ikke en jobb jeg egentlig hadde lyst på(..)men så har jeg tenkt på at det faktisk kunne være litt kult! Det var veilederen min som fortalte meg om hva det er da, hvordan arbeidsmiljøet er liksom, og hvordan dem jobber der, som gjorde at jeg fikk innsikt i dette da. Så veilederen min har pusha meg i riktig retning. (Caroline pkt. 49).*

Mange trakk frem det positive ved selv å ta mye ansvar for å håndtere jobbsøkerprosessen, samt ta for seg av de mulighetene de fikk rede på i kurset.

Ikke alle synes det er enkelt å selv skulle henvende seg direkte ut i arbeidsmarkedet til tross for at mulighetene er presentert. Manglende svar på søknader, psykisk relaterte utfordringer som isolasjon, depresjon og sosial angst ble lagt frem som årsaker til å kvie seg for det å

oppsøke eller ringe til bedrifter. Mange av informantene ga uttrykk for at det var godt å bli direkte introdusert for jobbmuligheter. Erika fortalte om en opplevelse:

*Veilederen min hadde bare levert inn CV'n min, for det var et eller annet(..) at veilederen min hadde vært i kontakt med noen som hadde vært i kontakt her, hvis dem trengte jobb, og ja(..) så da fikk de CV'n min, og da fikk jeg intervju samme dagen, også fikk jeg jobb dagen etter. (Erika pkt. 103).*

Det å få tillit fra veileder, og det at veileder går god for deltaker i jobbsøkersammenheng ble også trukket frem som en mulighet:

*(...) Veilederne mine har tillit til at jeg kan gjøre en god jobb dit jeg skal, og de er min referanse. Jeg kan ikke bruke den forrige sjefen min som referanse, så da bruker jeg dem. Sjefen min har allerede ødelagt en jobb for meg, og skal ikke få ødelegge en til. (Caroline pkt. 52).*

Summen av å vite om mulighetene forsto jeg ga deltakerne styrket håp og tro på fremtid og voksenliv ved at veileder tilpasser sin tilnærming til den enkelte. Det var tydelig engasjement og ivrighet å spore i måten deltakerne formidlet meg disse historiene på.

#### **4.1.2 Ny kunnskap og veiledning fører til motivasjon.**

##### **«Det finnes alltid et håp i tunellen»**

Ungdommene jeg snakket med trakk frem at det å få kunnskap, lære om noe de ikke visste om fra før som noe nyttig og positivt. Mange av informantene viste til at de ikke hadde fullført skolegang, og til tross for dette opplevde jeg at de satte pris på både gruppetilnærming og ene-samtaler med veileder. Begrep som *råd og tips* ble hyppig benyttet av de fleste. Andre brukte *forelesning, tema og undervisning* om det faginnholdet ungdommene blir introdusert for i kurset. Fellesnevneren her var at alle var opptatt av læringskurven de opplevde innen jobbsøkerverktøy som CV, søknad og intervjutrening. Erika sa:

*(..)for jeg var ganske fersk med søknader og sånn da jeg starta her(..) og jeg har fått veldig god hjelp til det, til både søknader og til intervju, og hvordan jeg skal være på intervju(..) det (..) jeg hadde aldri klart det, hvis jeg ikke hadde begynt her. Det tror jeg ikke jeg hadde gjort(..) Senere i intervjuet sa hun(...)nå veit jeg at jeg klarer å søke jobber, og jeg veit hva jeg skal leite etter(latter). (Erika, pkt. 31 og 167-169).*

At veileder bød på tema som eksempelvis psykisk helse, samt andre aktiviteter (fysisk trening, turer etc) ble også nevnt som viktig av de fleste. Det at veileder deltok i måltidene ble trukket frem som en et stort pluss, og en måte å være sammen på, utenom det jeg oppfattet som «den faglige delen» i kurset. Mange nevnte at det sosiale var en viktig faktor. Bjørn var en av dem: «(...) vi har en aktivitetsdag i uka, som vi finner på ting sammen, og jeg synes det ganske viktig at man gjør det(..) bare en eller to timer i uka(..)og ikke kun på en måte (..) at vi har det litt sosialt sammen med de man er sammen med også» (Bjørn pkt. 44).

Veilederes kompetanse og kunnskap ble vektlagt som viktig. Det at veileder er «flink» ble trukket frem av nært samtlige. Med dette forsto jeg at veileder både skal «kunne» ungdom, og kunne mye om arbeidsmarked og utdanning. Veileder må også være god til å lære bort og forklare ting. Geir pekte på det å få veiledning som en tilgang til å tenke annerledes:

*Dem er flinke, de har gode tips og råd. De klarer å forklare ting, og har vært gjennom samme tinga sjøl. Ofte. Og de er flinke til å lissom får deg til å forstå hvordan ting egentlig er(..)for du har kanskje ting du kanskje tenker – men som dem kanskje har et tips om hvordan du kan tenke litt annerledes på, og liksom kommer med tips og råd og veiledning, frem til det du ser fram til da(..)så dem er jo, dem er flinke(..)Veilederne er jo flinke til å motivere, og få deg til å komme hit. Det finnes alltid et lys i tunellen.*  
(Geir, pkt. 4-10 og 69).

Mange trakk frem kontrastene mellom kurs og skole, og mellom lærer og veileder. Jeg forsto det slik at det å motta læring og veiledning i denne konteksten for mange brøt med tidligere negative erfaringer fra skolegang, og at mye av læringen i skolen ikke hadde opplevdes som meningsfull. Forskjellen besto i det individrettede fokuset med tilpasset læringsinnhold. På spørsmål om hva veileder kan gjøre for at det å være i kurs kan være positivt, var Caroline opptatt av å få riktig veiledning: «De som jobber her må være flinke da, at man ikke gir feilinformasjon, gir feil undervisning og sånn. Det er jo helt ja, det er viktig at man ikke får feilinformasjon. (Caroline, pkt. 10).

Noen av informantene ga uttrykk for stor overraskelse og undring over egen utvikling. Mange viste blant annet til helsemessig fremgang. Flere trakk frem at de hadde fått mer selvinnsikt, lært seg selv og kjenne bedre, og at de var blitt mer bevisst på seg selv gjennom veiledningssamtalene. På mitt spørsmål om forholdet til veilederen sa Geir:

*Vi prater jo om alt egentlig. Det er trygt og godt å ha noen å prate med, og som har kunnskaper om, og som kan se litt dypere i deg, hva du egentlig kan og ikke da. (..)og som kan fortelle deg hva som må til, og hva du faktisk kan forbedre deg på. Og det er, det er på en måte greit å få en liten pekepinn om hvor du står, og hva du kan bli bedre på (Geir, pkt. 80-82).*

Oppsummert forsto jeg ungdommene dithen at det å få kunnskap de selv kunne erfare som nyttig, at de kunne bruke den til noe, så vel som å få bekreftelser på eget ståsted og utviklingspotensial er av betydning for gnisten. At dette henger sammen med veileders evne og dyktighet til å presentere eller introdusere dette på ble også tydelig. Samlet tolket jeg disse tilbakemeldingen som gode bidrag til gnistantenning.

#### **4.1.3 Egen supporter med fokus på ressurser. «Her blir jeg heia frem»**

Kurskonteksten innebærer en kombinasjon av både gruppe – og individuell tilnærming. Det individuelle fokuset, det å få føle seg utvalgt og spesiell, og ikke kun en i mengden ble vektlagt av ungdommene. Tilpasset kontakt med egen veileder var noe som ble understreket av samtlige av informantene. Det å oppleve anerkjennelse i å få sine individuelle behov ivaretatt, og det å oppleve tillit fra veileder ut i fra det flere beskriver som at veileder *kjenner* meg, forstår jeg som avgjørende for mange. Ungdommene forteller at veileder har kunnskaper om dem som enkeltpersoner, og dette blir opplevd som trygt. På spørsmål om hva Fahima tenker er det viktigste i forholdet mellom henne og veileder svarer hun:

*Det viktigste er, åh, det er så mye(latter) at du kan ha et godt forhold til hverandre da, at jeg ikke bare blir en av alle de andre, liksom. Atte hu kjenner meg. Det er veldig viktig for meg, at jeg kan stole på hu, at hu ikke går rundt og snakker videre om det vi har prata om. (Fahima pkt. 119).*

Denne viktigheten ble også understreket av Geir da han fortalte:

*(...) de ser liksom forskjellen på alle (..)dem er jo veldig flinke til å hjelpe oss individuelt – tar en og en, og setter seg inn i en – og en, og hjelper en – og en, og liksom sånn. De er flinke til å takle alle» (Geir, pkt. 18-20).*

Ungdommene sa på mange ulike vis at de satt pris på å ha det jeg har oversatt til «egen supporter» Opphavet til tanken om en egen supporter kom fra Caroline da hun sa: «*Her blir jeg heia frem*» (Caroline, pkt.39). Andre utsagn som støttet oppunder dette kom fra Ali som uttrykte: «*De viser, vil virkelig at vi skal få det til*» (Ali pkt. 46). Bjørn fortalte fra sitt ståsted

«Du merker at de vil at det skal bli noe av oss da (...)Og at de har trua» (Bjørn, pkt. 64).

Samlet satt jeg igjen med et inntrykk av at ungdom har behov for noen ser dem som individer, og som heier på dem; både til det å komme seg frem til startstreken, gjennom ulike utfordrende løyper, langs oppløpssida og over målstreken.

Under intervjuene opplevde jeg at ungdommene formidlet at de har behov for noen som klarer å se dem for hvem de virkelig er, og ikke som et resultat av ofte mange nederlag og ting de ikke har fått til. Danielle sa blant annet: «*De drar frem alle personlige egenskapene man har(..) jeg og mange andre har blitt veldig flinke slik at de kommer frem i intervjuer og søknadstekster*» (Danielle, pkt. 32-34). Geir trakk frem: «*(...) for dem er veldig flinke til det, å si hva du er flink til, istedenfor bare å komme med det du ikke er flink til (...)for alle har jo både gode og dårlige egenskaper, og det skårer veldig høyt at dem, at de faktisk tar opp de positive tinga*» (Geir, pkt. 75-77). Erikas beretning traff sterkt da hun fortalte at veileder hadde kjørt henne til intervjuet, ventet på henne, og jublet med henne da hun fikk jobben: «*Så da hadde jeg endelig fått til noe da*» (Erika pkt. 111).

I sum handler dette underfunnet om at det oppleves godt å føle seg som enkeltindivid i en gruppe som består av mange andre med dels store utfordringer og behov. Jeg forsto det slik at det å bli sett på som person og ikke kun et gruppemedlem ga en positiv følelse av «*oppføydh*». Denne ene-oppmerksomheten bidrar til at ungdommene opplever veileder som engasjert og ambisiøs på deres vegne. Samtidig kom det i denne sammenheng klart frem at veileders fokus på ressurser hos ungdommene bidrar til at de opplever at noen (endelig) klarer å se forbi det mange ikke har klart i det tidligere, og at dette er et viktig bidrag til gnistopplevelsen.

#### **4.1.4 Ungdommens rolle i samarbeidet. «På samme bølgelengde»**

Allerede for 12000 år siden, under steinalderen har arkeologer funnet spor som tilsier at flint slått mot jernholdig materiale ble til gnist (Illustrert Vitenskap 2004). Jeg så for meg ungdom og veileder i samhandling, og opplever at dette er en god beskrivelse av hvordan ungdommenes tanker om egen rolle bidrar til å skape gnisten de ønsker skal tennes i samarbeidet. Mange av informantene trakk positivt, og for meg litt overraskende, frem egen rolle og ansvar i relasjonen til sin veileder. Tross formuleringen i problemstillingen som omhandler *forholdet mellom* hadde jeg ikke lagt inn direkte spørsmål i intervjuguiden som

tangerte ungdommenes egen rolle. På denne måten ble dette underfunnet skapt uten føringer for å finne svar. Flere trakk frem at egen holdning er viktig i det å bli sett som enkeltindivid; det å vise vilje og interesse, vise at man ønsker å komme seg videre, være positiv og aktiv. Jeg la også merke til at der ungdommene skulle gi beskrivelser i lys av hva som bidrar til å hemme en relasjon, så la de ofte til setninger som inkluderte dem selv, deres væremåte, dagsform etc. Danielle var opptatt av at: «*respekt og tillitt, det går begge veier*», og utdypet dette med:

*(...) ja, hvis jeg sier noe om noe jeg har gjort eller skal gjøre, og at de tror på meg, at jeg kommer til å gjøre det, at jeg står for det. Og det samme når veilederen min sier hun skal gjøre noe, så gjør hun det. Det stoler jeg på. (Danielle pkt. 10-12).*

Da jeg spurte Geir om han kunne utdype dette temaet, la han vekt på toveisprosessen i det å være ålreit:

*Jeg føler, og jeg håper jo at dem kan være ålreite. Jeg pleier stort sett å være ålreit med dem, så jeg håper på en måte at dem kan være ålreit med meg, og det er dem jo, og jeg føler jo at dem hjelper meg, på en vei som stiger oppover, og som er bra for meg. Det er jo noe som er bra (Geir, pkt. 48).*

Ali så sin egen rolle i å justere seg da han viste til det å være forskjellige:

*(...) en god relasjon med en annen person, (..) så handler det liksom om å komme seg på – på (..) la meg si en veldig annen person fra meg da, og når man liksom må tilpasse seg, litt hverandre, ok hun synes det er greit, så da må jeg liksom, komme sånn nærmere, på samme bølgelengde da. (Ali pkt. 30).*

Oppsummert kan man si at samhandlingen som ungdommene i kraft av å se sin egen rolle, og selv brakte på bane, utgjør en svært viktig faktor med tanke på å utvikle gnist til bål. Det at ungdommene ser seg som aktive bidragsytere i relasjonen, forsterker muligheten og sannsynligheten for endring med tanke på at ungdommene selv eier og tar ansvar for egen innstilling, egne valg og handlinger som følge av dette.

## **4.2 Ungdom trenger veiledere som evner balansekunst i hverdagen**

Dette funnet handler om hvilke egenskaper og ferdigheter ved veileder, som ungdommene holdt frem, som er viktige i relasjonen. Beskrivelsene viste spennet mellom ytterpunkter av skalaen. Informantene i dette forskningsprosjektet sier ja takk begge deler; Satt på spissen vil de eksempelvis ha både pisk og gulrot, komedie og tragedie. Danielle introduserte et, for meg,

nytt begrep; *konstruktiv pushing*, og var den som satte meg på sporet av at ungdom ønsker at veileder også er balansekunstner:

*Det er, det er ikke noe press eller mas på noen negativ måte, det er mer konstruktiv pushing. Altså at, det blir ikke sydd armer under pute (.)PUTER under arma (latter), og det er heller ikke sånn mas-mas- mas, nå må du gjøre ditt, nå må du gjøre datt, det er ikke, for med for mye mas da stiller du deg på bakbeina, da gidder du ikke å gjøre noe. Men hvis du ikke får noen dytt i ryggen i det hele tatt så kommer du deg heller ikke noen vei. I hvert fall ikke når du er i en arbeidssøkende situasjon. Så her har de funnet en ganske så fin balanse. (Danielle, Pkt 28-30).*

#### **4.2.1 Humor og alvor. «Ungdom er jo ungdom»**

At en veileder bør evne å balansere vektskålen med humor og alvor var det ingen tvil om.

Dette underfunnet var noe 6 av 7 ungdommer raskt brakte på bane i intervjuene, og som jeg opplevde at flere vendte tilbake til i løpet av samtalene. Mange sa at de liker å le, og fortalte at det var mye latter både i samtalene og plenumssamlingene. Jeg opplevde at flere viste til en ungdomsdiskurs som innebærer at ikke alt skal være seriøst, at humor, spøk, moro og latter er en del av å være ungdom. På oppfølgingsspørsmålet mitt da Geir hadde brakt humor på bane sa han:

*Jeg trur det, jeg trur det er litt viktig å kunne være, litt blyg og litt sånn, ta det litt som det er, rett og slett, at det er. Ungdom er jo ungdom. (..)det er jo mye tull og tøys, og vi har jo på en måte litt andre, vi ser jo litt annerledes på(..)ting. Vi er jo ikke barn heller (..)ja, ja(..) det er litt viktig. Jeg trur det er veldig viktig. Jeg trur humor er(..) å kunne le og ha det gøy sammen. Det trur jeg skaper et godt miljø. For den gruppa vi er nå den er veldig bra. En veldig bra gruppe, det er det, vi ler mye. (Geir pkt. 112-120).*

Noen av ungdommene forsto jeg dithen at de har behov for humoren for å tåle Alvoret, og jeg tolket en litt løsere tone som en pustepause som bidro til også å make å ta innover seg det mer seriøse. Flere viste i denne sammenheng til psykisk helsesituasjon, og det kom blant annet frem at sosial angst gjorde at det kunne være vanskelig å sitte i rom med andre, også med veiledere alene. Humor ble trukket frem til å være med på å balansere, samt forebygge eksempelvis angstanfall, og som jeg tidligere har beskrevet under metodedelen, også bidra til trygghet.

Alvoret var så absolutt tilstede da ungdommene snakket om dette temaet, og flere viste til at det var godt å bli tatt på alvor. Det å snakke om seriøse tema på en kanskje annerledes måte,

eksempelvis da ungdommene snakket om at de satte pris på ny kunnskap, erfarte jeg løpende som oppriktige ønsker om seriøsitet. På spørsmål om hvordan en veileder kan bidra til å møte ungdommen på behovet om variasjon mellom humor og alvor svarte Danielle: «*at man ikke er så høytidelig, at man kan tolerere en viss grad av tull, at man kan ha litt fri flyt i samtaler, for eksempel*» (Danielle, pkt. 16).

Samlet forsto jeg humor til å være en del av veileders måte å bringe inn en lett stemning, samt også å by på seg selv. Alvorsbiten forsto jeg handlet mye om på hvilken måte denne ble angrepet på; at opplevelsen av å bli tatt for den man er – er viktig. Balansen mellom disse to faktorene ble trukket frem som noe som gjorde møtene med veileder gode.

#### **4.2.2 Om å støtte, dytte og å være et menneskelig sikkerhetsnett.**

##### **«Jeg veit at du kan det»**

Å skulle møte ungdom i ofte vanskelige livssituasjoner innebærer en viktig balansegang mellom det å hjelpe og utfordre, samt vite hvordan ta imot dersom deltaker «feiler», møter hindringer, mister motet, eller regrederer til å bli dårligere psykisk. Ungdommene la under intervjuene vekt på tilgjengelighet ut i fra egne behov. Videre på det å motta hjelp på en støttende måte, samtidig som de understreket at de også trengte å bli introdusert for ting som utfordret komfortsonen. Mange var også opptatt av å bli ivaretatt dersom vanskeligheter oppsto. Oppsummert forsto jeg at ungdommene formidlet meg følgende «ønskeliste»: *Støtt meg, men ikke heng over meg – dytt meg, men ikke for hardt – Ta imot meg når jeg snubler.* Under redegjøres det for denne ønskelisten:

*Støtt meg, men ikke heng over meg:* Det å bli møtt med forståelse og tilgjengelighet ut i fra situasjon, person og behov var noe flere av ungdommene trakk frem som viktig. Mange trakk frem ros og skryt som noe positivt, og flere sa at dette i det tidligere ofte hadde vært mangelvare fra omgivelsene. En av ungdommene, (Danielle pkt. 67), brukte ordet *framotivasjon* som en konsekvens dersom hun ikke hadde opplevd støtte fra veileder. Tilgangen på veileder utover kurstid ble også trukket frem som støttende: «*(...) jeg kan sende melding til hu, når jeg er på jobb på en søndag, hvis jeg lurar på noe, og hu svarer meg!*» (Erika pkt.90). Mange brukte begrepet omsorg om den støtten de opplever fra veileder. På en litt sår måte, som berørte meg sterkt, fortalte Geir om dette:



*(...) det er den omsorgen da (...)den er jo veldig viktig. Det er jo på en måte at du får en tillit(...) det er jo litt rart, å få et sånt forhold til en veileder(...)men du føler jo at, at det blir som ditt eget(...) Atte du føler jo, liksom at du sier jo, jo, du kan si alt! (...) Du kan få hjelp til alt, og liksom bare å få høre at «jeg veit at du kan det» Det stiger jo, løfter jo selvtilliten rimelig mye da. Så det er jo veldig viktig å få den omsorgen, at du kan komme til et sted hvor folk ikke er sure fordi du ikke kan en ting, så er det på en måte greit å få komme hit å(.) «jammen det er du flink til!» (Geir, pkt. 98-104).*

Mange sa at de opplevde det å bli gitt et ansvar som en form for tillit, og var opptatt av det jeg forsto som en form for frihet under ansvar. Caroline oppsummerte dette godt fra sin synsvinkel:

*De stirrer ikke på deg, sier ikke nå skal dere gjøre det og det, de følger ikke med deg, men gir deg frihet. Du kan (...)gjør du ikke det du skal, er det deg det går utover. Det er litt der. Jeg har sikkert skrevet 30 søknader uten at dem har stått over meg, og jeg hadde ikke gjort det om de hadde gjort det. Da blir det sånn som på skolen, du føler liksom at aaah. Dette MÅ jeg (...)og da gidder jeg ikke. Også spør de om vi trenger hjelp til noe, og så kommer vi til dem når vi trenger hjelp til noe- så dem har jo gjort en veldig bra jobb der da, det har dem. (Caroline pkt. 60).*

*Dytt meg, men ikke for hardt:* De fleste var opptatt av tidsperspektiv og tempo. Mange var opptatt av tiden som en viktig faktor med tanke på å bli det jeg forsto som klare til å gå videre med enten jobb eller studier. Noen sa de trengte god tid, andre ville ha hjelp til å få tiden til å gå. Samtlige ungdommer benyttet begreper som; presse, dytte, pushe, litt streng, kick i rumpa og dytt bak. De appellerte tydelig til veileder som en viktig pådriver i deres individuelle endringsprosesser, og mange sa at de ikke hadde opplevd denne formen tidligere. Her peker jeg tilbake på Danielle's *konstruktive pushing*, som jeg forstår som en god måte å bli drevet fremover på. I dette forsto jeg også at oppfølgingen de ønsket seg skal bestå av en balansegang der det også raskt kan vippe over fra mestring til noe uhåndterbart. Flere trakk frem at en del fremstøt mot eksempelvis arbeidsgivere, eller det å kontakte lege var *ekkelig* å skulle gjøre på egenhånd. Jeg fikk et klart inntrykk av at om noe blir *for ekkelt*, så ble det ikke gjort. Carolines «da gidder jeg ikke» var gjengangeren her.

*Ta imot meg når jeg snubler:* Mange av ungdommene viste til at det hadde oppstått ting både privat, i kurset eller ute i arbeid som gjorde at de hadde hatt behov for hjelp fra veileder. Det at veileder ble oppfattet som *grei å snakke med* ble vektlagt av mange. Jeg opplevde mye takknemlighet mellom linjene da vi snakket om dette temaet. Mange ga mye honnør og ære til sin(e) veileder(e) for å ha tålt dem og holdt ut med dem i vanskelige situasjoner, og mange fortalte at de selv skjønnte at de ikke bestandig var like enkle å ha med å gjøre. En av

ungdommene beskrev utfordringer som *en fartsdump som man snubler i*, og hadde med humoristisk vri, klare forventinger til at veileder var den som skulle holde motet oppe på vegne av dem begge. Bjørn sa litt ettertenksom: «*Uten veilederen min hadde jeg ikke vært der jeg er i dag*» (Bjørn, pkt. 93). Jeg opplevde her at intervjuet ble en tilgang for Bjørn til å tenke over viktigheten i å få hjelp i vanskelige situasjoner. Psykisk uhelse og dennes mange og vriene uttrykk ble gjennomgående berørt av mange av ungdommene. Mange fortalte om utfordringer både før og underveis i kurset, og hvor viktig det var at veileder forsto og ikke bagatelliserte dette ved behov for noen å snakke med. Erika trakk frem at hvor glad hun var for dette: «*(...) at ikke bare at det går over, ja, ja. Gå og fortsett og jobb du liksom*» (Erika, pkt. 53). Erika fortalte også om hvor tøft hun synes det var å begynne i kurs, og at relasjonene i kurs har bidratt positivt:

*Det var vanskelig å ta buss for å komme hit og(..) og det var nye folk, men så, så gikk det bare bedre og bedre. Jeg blei bare kjent med dem, veilederne, egentlig(..)Så etter at jeg starta her har jeg nesten blitt kvitt all angsten min. Det er ikke tull engang! Jeg har begynt å trappe ned på medisiner, og det er (..) Jeg er egentlig helt sjokkert sjøl.* (Erika, pkt. 107).

Samlet er dette det underfunnet som brakte frem flest innspill og refleksjoner blant ungdommene. Balansegangen mellom det å motta individuell støtte, det å bli utfordret og muligheten for å bli fanget opp dersom noe skulle oppstå, synes å fremstå som det viktigste virkemidlet en veileder kan bidra med i relasjonen til mine informanter.

### **4.3 Ungdom trenger veiledere som bidrar til verdighet**

Dette funnet handler om menneskeverd og prinsippet verdighet; noe medfødt og iboende man har i kraft av å være menneske (Global Dignity, Norge, u.d). Under intervjuene var dette fenomenet som snek seg inn i samtlige av ungdommenes beskrivelser, som fremsatte og uuttalte ønsker, men også beskrevet som mangel på verdighet; det jeg opplever som følelsen av å ha lav(ere) verdi. Dette funnet kunne derfor utgjort en slags sum av samtlige funn og temaer i dette forskningsprosjektet. Likevel har jeg valgt å underbygge det å bidra til verdighet med 3 underfunn som samtlige av ungdommene berørte helt konkret på sine ulike vis.

#### **4.3.1 Holdningen voksen: voksen. «Å bli behandla som voksne folk»**

Dette underfunnet handler om måten samtlige av ungdommene beskriver at de ønsker seg møtt på, og som ble trukket positivt frem om relasjonen til veileder. Samtlige av mine informanter er myndige, men jeg forsto litt overrasket at ingen av dem tar det som en selvfølge å bli møtt som en voksen person. Ungdommene brukte her setninger som; *det å ta meg som en voksen, å bli behandla som et voksent menneske, snakke til meg som om jeg er voksen, de skjønner at vi er voksne folk*. Mange synes det var vanskelig å utdype dette temaet da jeg ba om det, men jeg forsto det slik at mange hadde vært i situasjoner der de har opplevd det motsatte, fått følelsen av å ha blitt undervurdert, og med dette ikke opplevd dialogen tilpasset slik de ser seg selv. Jeg forsto dialogen og kommunikasjonen mellom veileder og deltaker som det viktigste, at måten denne foregår på skal vise at begge er voksne. Noen trakk frem aldersforskjellen mellom seg og veileder, og at det er positivt at den ene voksne har mer erfaring enn den andre voksne. Andre la vekt på det å bli gitt ansvar ut i fra å være voksen, og at dette føltes godt. Geir beskrev relasjonen til veilederne sine på denne måten: *«(...) så er dem liksom på et stadie som vi er, de klarer liksom å se oss som de vi er – og snakker til oss som de vi er, så det er litt sånn ålreit å bli snakka til på en måte som(..) på en måte som, du er voksen da»* (Geir pkt.12). På spørsmål om hvordan Fahima ønsker å bli snakket med sa hun: *«Som en voksen(..) liksom være voksen i oppførselen mot meg, og ikke(..) jeg veit ikke. Det er litt vanskelig å forklare»* (Fahima pkt. 44-48).

Oppsummert kan det slås fast at ungdommene i dette forskningsprosjektet ønsker å bli møtt, sett og snakket til som voksne individer, og at dette er bidrag til opplevelsen av verdighet.

#### **4.3.2 Ekte vare vs. fake. «Det er på en måte noe i stemmen»**

Dette funnet beskriver hva ungdommene definerte som ekte vare satt opp mot det de opplever som mindre ekte i en relasjon. Langt fra alle ungdommer er opptatt av om Louis Vuitton veska er kjøpt i Paris eller i Phuket, men mitt inntrykk er at samtlige av ungdommen i forskningsprosjektet er *vare* på om veileder er *ekte*. Dette viste seg også å være et begrep mange synes var vanskelig å ordsette, og ble i tidlig analysefase benevnt som «vanskelig å sette ord på». Med ekte forsto jeg likevel at veileder skal vise oppriktig engasjement, være genuint interessert, og vise med hele seg, både verbalt og non-verbalt at de liker ungdommer og jobben sin. I motsats holdt ungdommene opp elementer som de mente var med på å

svekke en relasjon, og her fremkom det blant annet at negativ adferd eller holdninger kan bidra til dette.

*Ekte vare:* Dette med å skille ekthet fra motsatsen *fake* erfarte jeg mye som fornemmelser blant informantene. Ungdommene var opptatt av at veileder skal være seg sjøl, og ikke gjøre seg til. Nonverbale uttrykk som å holde blikket, en hånd på en arm, smile, og det å kunne se det i øynene på veileder, ble trukket frem som faktorer som understreker at veileder oppleves ekte. Dette og stemmebruk var noe som ble trukket inn av Bjørn:

*(..)og hun viser at hun bryr seg. For meg så betyr det at- eller helt fra starten av så(..) hu bare viste, eller på en måte, hu spurte når hun så at det var noe galt, så bare sånn til slutt så klarte jeg liksom ikke å legge skjul på noen ting. Da bare sa jeg alt sånn som det var (..)og at hun tok seg tid til på en måte å snakke med meg da(..) og tok hensyn. Og viste at hun brydde seg (..) Jeg har veldig lett for å stole på folk så (ler litt) Jeg så det på hun, man kan egentlig bare høre det på, når man snakker, at det er på en måte noe i stemmen da. (Bjørn, pkt. 32-38).*

Ali trakk frem at han merker at veilederne ikke jobber på samleband, og pekte på viktigheten av at veileder virkelig skal mene det hun sier «Asså (..)du merker det, at når de sier at noe bra – så er det ikke bare for å si bra, liksom. De mener det. Du bare merker sånt» (Ali, pkt. 48).

*Fake:* Intervjuene innebar temaer som omhandlet beskrivelser av hva som kan bidra til å hemme en relasjon. Det var i en slik sammenheng Ali sa: «ja, jeg har nevnt det, så atte det er jo, den ene av de tingene er jo det, at du virkelig hører på hva en annen person har å si, slipper å si: hør etter da for f! (latter) (..)ikke bare liksom lar det du sier gå forbi da, på en måte. Sånt blir bare fake» (Ali, pkt. 27-29). Det skal sies at dette temaet i utstrakt grad ble snudd på hodet av ungdommene, og de fleste understreket at de ikke opplevde noe negativt i forholdet til sin veileder. De utformet her svarene sine mer generelle, som en oppfordring til hva de mener er viktig at veileder enten *skal eller ikke bør* si, være eller gjøre. Ungdommene ønsker, slik jeg forsto dem, blide, glade og interesserte veiledere. De tok sterk avstand fra det å være negativ, hakkete, pirkete, sur og grinete. Jeg forsto begge kategorier som noe som er smittsomt, at det å bli møtt med et smil genererer smil, og flere trakk frem at sure og negative folk gjør at en selv blir sur og negativ. Fahima sa «Det er så vanskelig å forklare, men (..) jeg blir veldig fort irritert på folk som er grinete og sånn da. Så det takler jeg ikke helt» (Fahima, pkt 44). Fahima var også den som sa at «Det går jo an å være streng, men det å være sur og grinete bare på grunn av en liten ting, da(..) da blir det ikke noen bra relasjon, for da stikker

*jeg bare. Da bare går jeg» Erika sa også at grinete adferd kan gjøre at hun ikke henvender seg, men heller trekker seg tilbake:*

*(...) jeg veit ikke jeg, jeg har ikke opplevd noe av det her. Det kan jo hende at en av dissa kurslederne har hatt en dårlig start på dagen, eller et eller annet, og da er litt mer grinete, og da har jeg ikke lyst til, eller nå vil jeg ikke gå å spørre om hjelp, for nå virker hu litt sur, det er egentlig det eneste. Ikke la starten på dagen gå utover oss i hvert fall, å være sur når man svarer, det liker ikke jeg. Da holder jeg meg heller unna. (Erika, pkt. 102-160).*

Samlet handler dette underfunnet om at ungdom ønsker å møte ekte, oppriktige veiledere som formidler dette med hele seg. Dette bidrar til at ungdom opplever seg sett og verdsatt. Motsatt peker ungdommene i dette forskningsprosjektet på ulike negative følelser som oppgitthet, irritasjon og at de trekker seg tilbake når de blir møtt med det de opplever som surhet og negativitet.

#### **4.3.3 Tilby vennskapelighet. «Et sånt venneforhold og et sånt kursforhold»**

Ungdommene synes å forstå at relasjonen til veileder ikke omhandler vennskap i samme forstand som i privat sfære, men svært mange brukte betegnelsen vennskapelig når de skulle beskrive hva som var viktig for dem i relasjonen mellom seg og veileder. Danielle var svært tydelig: «Jeg vil si at vennskapelige kvaliteter for meg er viktigst» (Danielle, pkt. 14). Hun viste også til at det var enkelt å møte på veileder utenfor kurstid, at de fortsatt kunne ha en vennskapelig og normal tone, og utdypet dette med at praten går lett.

Lojalitet, at veileder er snill, det å bli lyttet til, og det å kunne stole på var forhold som også ble omtalt. Sistnevnte opplevde jeg som trukket inn i flere sammenhenger gjennom intervjuene. Mange viste til negative erfaringer fra det tidligere, at det å stole på hjelpere ikke bestandig hadde lønt seg. Utvisking av hierarki, det å normalisere relasjonen, samt oppleve seg på likefot tross ulike roller, peker tilbake på ønsket om å bli møtt som voksen, og i vennskapelighetens navn forsto jeg også at ungdommene følte seg spesielle og utvalgte. Dette kan også knyttes opp til underfunnet «Egen supporter med fokus på ressurser» Mange trakk frem at de også får god hjelp av venner, og at de opplever det samme i relasjonen til veileder:

*Jeg vil beskrive a som en venn egentlig. Hu er veldig snill, og hjelper til med det jeg trenger hjelp til. Sier du at du trenger hjelp så er det bare å gå inn på kontoret hennes liksom, det er åpen dør. Ja (smiler)det er jo det at man får hjelp til det man trenger, og atte (...) ja(latter). Jeg får hjelp når jeg trenger hjelp. (Fahima, pkt. 4-14).*

Erika beskrev det slik: *«(...) eller så snakker vi om ting som vi har felles interesse for. Vi kan sitte å vise bilder; nå gjorde jeg sånn i helga, ja, viser da. Blir nesten et sånn venneforhold, også blir det et sånt (...) kursforhold (...) jobbforhold»* (Erika, pkt. 27).

Samlet forsto jeg ungdommene dithen at ungdom ønsker seg profesjonelle veiledere, men som kan tilby vennskapelige kvaliteter, det vil si at væremåter de kan gjenkjenne fra private venne-relasjoner bidrar til å styrke følelsen av verdighet.

#### **4.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert hvilke funn som kom frem i samtalen med ungdommene. Det har kommet frem at en veileder både bør *klare å tenne en gnist, evne balansekunst, samt bidra til verdighet*. Ut i fra systemforståelsen skjer disse forholdene parallelt og i sirkulært samspill mellom veileder og ungdom. Veiledere skal med andre ord både *være, si og gjøre* en rekke ting. Jeg sitter igjen med en oppfatning av at ungdommene setter pris på ny kunnskap, introduksjon for nye muligheter innen skole og arbeidsliv, samt å være en del av en gruppe. Likevel viser funnene overordnet at fokuset på den enkelte unike ungdom, er det som gjennomgående trekkes frem som avgjørende for hvordan ungdommene opplever relasjonen med sin veileder, og hvordan relasjonen er til hjelp i deres endringsprosess. Dette fokuset bringer jeg med meg i diskusjonen i neste kapittel.

## 5 Diskusjon, implikasjoner og mulige svakheter ved forskningen

Dette forskningsprosjektet handler hva ungdommer fra tiltaket «Aktiv Ungdom 16-24 år» med egne ord har beskrevet som viktig i relasjonen til veileder, og hva som kan være til hjelp slik at de kommer seg videre i sine livsprosesser.

For å fremheve det unike fokuset på den enkelte ungdoms liv og livssammenheng har jeg valgt å bruke metaforen *skreddersøm* som bakteppe og rød tråd for å diskutere forskningsprosjektets funn. Metaforen har utspring i Harlene Anderson (1999, 2003), sin filosofi rundt sammensmelting av ekspertise mellom veileder og ungdom, der samskaping fra begge parter kan bidra til en god relasjon, samt støtte ungdommene i deres endringsprosesser. Dette utgjør sammen med egen forståelse den ene inspirasjonskilden av metaforen:

*Om du går til en skredder vil det i fellesskap velges passende stoff, tas mål, og sømmen vil sys etter personens eget mønster. I prosessen vil det være viktig å prøve plagget mange ganger for å sikre tilpasningen. Passformen vil kunne gjøre at personen kan utfolde seg på en god måte uten at noe strammer, er for stort eller at man subber i det. Dette plagget tilpasses helt unikt for den som bærer det. Begge parter sitter med hver sin unike kunnskap om hvordan plagget kan skreddersys til det beste ved at begge bringer inn sine tanker og ideer. Dette innebærer tett samhandling, og finstemt kommunikasjon og dialog.*

Den andre inspirasjonskilden til metaforen om skreddersøm, kom gjennom en forelesning med Anne Øfsti der hun snakket med oss studenter om masterprosessen. Hun oppfordret til å være oppmerksom på hva som skjer når man kjenner det hun kalte *sting av ubehag* (Notat fra forelesning, 20.08.2014). Dette ble min konstruktive følgesvenn i forskningsprosessen.

Underveis i arbeidet med ungdommenes fortellinger utvidet jeg dette utsagnet. Ungdom vil i samarbeidet med sin veileder kjenne både *sting av ubehag*; frustrasjon og irritasjon, men også *sting av behag*; glede, ro, kanskje til og med lykkeblaff. Sting og søm henger sammen. Jeg ble i tråd med forskningsprosjektets problemstilling tilbakevendende opptatt av hvordan disse stingene påvirker relasjonen mellom ungdom og veileder (Refleksjoner i min forskningslogg 27.10.14, 01.03.16 og 05.05.16).

Ungdom er forskjellig, og vil oppleve disse følelsene på ulike steder. Når vi vet at det ungdommen selv peker på som viktige «sting» i det jeg har kalt *relasjonssømmen*, kan føre til forflytninger kan det være en idé å skreddersy innholdet i relasjonen sammen med

ungdommen selv, for å sikre at endringsprosessene blir så gode som mulig (Borg & Topor 2014; Follesø m.fl.; 2016; Ness 2016).

Med utgangspunkt i forskningsprosjektets funn, og med bruk av metaforen skreddersøm som rød tråd, vil jeg med bakgrunn i studiens hensikt og problemstilling diskutere følgende overordnede tre temaer:

(1) Å «skreddersy» en atmosfære for å skape en god relasjon med ungdommer i veiledning, handler om klimaet i den relasjonelle *væren* som oppstår når ungdom og veileder møtes og er sammen. Jeg trekker spesielt frem samspillet; symmetrien og komplementariteten i relasjonen, samt språket; den analoge og digitale kommunikasjonen, som samlet kan danne grunnlag slik at funnene *gnisten, balansen og verdigheten* blir tilpasset hver og en.

(2) *Betydningen av at samarbeid handler om «å gjøre sammen med» i endringsprosessene*, retter fokuset mot selve endringen, og handler om hva som kan bidra til at ungdommen opplever seg involvert og aktiv. Her trekker jeg frem samarbeid om problemløsning, ungdommen selv som premissleverandør, samt viktigheten av at innholdet både forstås og gir mening til ungdommen.

(3) *Refleksjoner over hva som kan bidra til at samarbeidsrelasjonen med ungdommer ikke «funker»*, handler om mulige årsaker til at relasjon og samarbeid ikke oppleves nyttige eller fungerer. Videre om noen konsekvenser dette kan få, og hva som kan bidra til bevisstgjøring.

Etter dette gjør jeg en kort oppsummering. Jeg presenterer så hvilke implikasjoner funnene kan ha for praksisfeltet for fagfolk som jobber med ungdom, samt mulige fremtidige forskningsspørsmål. Til sist gjør jeg rede for mulige svakheter i forskningsprosjektet.

## **5.1 Å «Skreddersy» en atmosfære for å skape en god relasjon med ungdommer i veiledning**

Skreddersømmen handler om det spesielle fremfor det generelle. Ut ifra samtalene med ungdommene sitter jeg igjen med at det er den *spesielle måten* veileder er - og møter ungdommene på, som enkeltpersoner, som er av størst betydning for relasjonen i deres endringsprosess (Almendingen 2016; Hyggen 2015; Ødegård 2016). Fra et



sosialkonstruksjonistisk ståsted hevder blant annet Gergen (2009) at mening konstrueres i språket, i dialogen i det mellommenneskelige samspillet. Under diskuterer jeg hvordan ulike teorier kan være med å belyse de utvalgte elementene, og hva som kan bidra til at en unik skreddersøm kan konstrueres sammen med den enkelte ungdom slik at møtene blir så meningsfylt som mulig for ungdommene.

### **5.1.1 Ungdom og veileder, roller i samspill**

Samspill handler om dynamikk, og den interaksjonen som pågår i vekslning mellom ungdom og veileder. Med dette som utgangspunkt vil jeg diskutere betydningen av at ungdom og veileder innehar ulike roller. Ungdommene i dette forskningsprosjektet ga på ulike vis tydelig uttrykk for at de ser sin egen rolle i relasjonen med veileder. Når ungdommene retter oppmerksomheten mot roller i samspillet på denne måten peker de på både symmetrien og komplementariteten i relasjonen. Dersom ungdom og veileder har samme interesse og målsetting, når begge parter er aktive og tar ansvar for å nå mål om jobb eller utdanning, støtter dette oppunder en symmetri. Dette er i utgangspunktet positivt. Ungdom som er motivert kan ta mye ansvar for egen prosess ved å være selvstendig innen eksempelvis jobbsøkeraktiviteter, fremskaffe informasjon om studier og lignende, og med dette oppleve mye mestring. I en slik sammenheng vil det likevel være viktig å være oppmerksom på at en veileder kan forledes til å tro at ungdommen er mer selvstendig enn han eller hun faktisk er, og med dette kan utviklingsprosessen strande. Erfaring tilsier at de ungdommene man i utgangspunktet tenker raskt vil komme seg ut i arbeidslivet, ofte er de som sitter igjen ved kurssets slutt. Bakgrunnen for dette kan være ulik. Eksempelvis kan ungdommen vegre seg i å si i fra, og veileder kan tro at ungdommen behersker situasjonen. Det kan også være slik at de ungdommene som er motiverte og fremstår som «selvgående» kan «glemmes» litt når veileder må bistå en lang rekke av krisesituasjoner hos andre ungdommer (Bateson 2000; Watzlawick m.fl. 1967).

I veiledningssammenheng er rollene ulike og komplementære idet veileder er den som hjelper og ungdommen den som mottar hjelp. Veileder har fra sitt ståsted det overordnede ansvaret for at prosessen skrider frem. Det vil her være viktig å tydeliggjøre rolle og ansvarsdeling på en slik måte at det ikke hersker noen tvil om hvem som har ansvaret for hva. Ungdommene må sikres at de får den veiledningen de er i behov av fra veileder, slik at de opplever fremgang (Jensen 2009; Ulleberg 2005; Watzlawick m.fl. 1967). Når ungdommene i dette

forskningsprosjektet holder opp vennskapelige kvaliteter som noe de verdsetter i relasjonen, opplever jeg at de har en klar forståelse av at veileder ikke er en de skal «henge med» med på fritiden. Vennskapelighet i seg selv signaliserer lojalitet og inngir en trygghet, og humor og latter underbygger en «lunhet» til atmosfæren som kan bidra til investering i relasjonen (Topor & Borg 2014, Follesø m.fl. 2016). Noen ganger kan likevel en *for* «lun» atmosfære også bidra til å kapsle tryggheten slik at det kan bli skummelt å tenke seg videre mot jobb og utdanning. Det vil være viktig at det også her er tydelig at relasjonen innebærer at veileder har det overordnede ansvaret for regien, og at tilretteleggingen skal sikre progresjon. I kraft av sin rolle og stilling har veileder hovedansvaret for å skape en god relasjon og atmosfære. Skreddersøm av relasjon skal med andre ord ikke forstås som en innfrielse av ønskelisten til ungdom om hvordan de ønsker at veileder skal være. Det handler om en gjensidig utveksling av forventinger til hverandre slik at det er klart og tydelig for begge parter. Dette bør skje allerede i første samtale, og slik at veileder kan spisse sin tilnærming til den enkelte ungdom.

Funnene viser at ungdommene jeg intervjuet var opptatt av hvem de er for veileder, og ønsker å være mer enn «en i mengden». Ungdommene ga uttrykk for at de ønsker bekreftelser på at veileder *kjenner* dem, og tar spesielle hensyn ut i fra dette. Hvordan veileder oppfører seg ovenfor ungdommen vil bidra til å styrke ungdommens opplevelse av sin «posisjon» eller betydning hos veileder. Når en av ungdommene bruker begrepet «på samme bølgelengde» handler dette om at ungdom og veileder opererer med sett av lignende ideer. Ungdom og veiledere kan likevel tenke ulikt om behov. Dersom en ungdom mener å ha behov for at veileder tilnærmer seg med forsiktig varsomhet, og veileder på sin side tenker at ungdommen likevel trenger direkte vil dette kunne by på en situasjon som utfordrer relasjonen på godt og vondt. Kanskje støter veileder ungdommen fra seg. Imidlertid kan det også være at ungdommen vil oppleve det positivt med en direkte som signaliserer at veileder har tro på ham eller henne (Bateson 1979; Jensen 2009; Follesø m.fl. 2016; Ulleberg 2005; Watzlawick m.fl. 1967). Et annet eksempel er dersom veileder tror hun fremstår annerledes enn ungdommen opplever henne. At brukere tenker og erfarer ulikt støttes av Hortvath (1988) sin studie der det fremkom store sprik i resultatene av hva personer i ulike forskningsgrupper verdsatte i relasjonen. Terapeutens holdninger og adferd ble tolket ulikt av informantene. Eksempelvis ble det å være empatisk beskrevet som både når terapeuten *satte ord* på klientens følelser, samt det at klienten kunne føle at terapeuten *følte* det som ble formidlet. Dette understreker individuelle forskjeller med hensyn til hvordan ulike aspekter tolkes og oppleves. Evnen til subjektiv forståelse fra veilederen med hensyn til hva den enkelte ungdom

trenger vil innvirke og ha betydning for atmosfæren i relasjonen (Bachelor & Horvath 1991). Ungdommene i dette forskningsprosjektet punktuerer ulikt på hvilke egenskaper hos veileder de liker, og hvilken relasjonsform de ønsker. Dette fordrer at veileder evner å sjonglere mellom ungdommene; klapp på skulder, ikke klappe på. Direkte, indirekte. Tett på, hold avstand osv. Betydningen av at både ungdom og veileder er bevisst sin rolle i samspillet kan synes elementært og selvfølgelig, men likevel som en særlig viktig påminnelse. Ikke alle har samme tanker om hvordan samspill kan være på sitt beste.

Viktigheten av å avklare roller og forventinger, og at veileder oppfordrer ungdommen til selv å dele tanker om sin rolle i relasjonen, vurderes som viktig og helt avgjørende for at skreddersøm skal kunne finne sted. På denne måten kan veileder finne ut om det er noe hun bør justere eller tilpasse. Spørsmål som veileder kan reise sammen med ungdommen kan eksempelvis være: Hvem er vi for – og hvilke forventinger har vi til hverandre. Videre: Hva trenger du for at jeg som veileder skal kunne hjelpe deg best mulig?

### **5.1.2 Språklige møter mellom ungdom og veileder**

«Noe av det viktigste i livet er samtalen» (Anderson 2003:19). I det videre diskuterer jeg noen av kommunikasjonens mangesidige uttrykk i relasjonen mellom ungdom og veileder som kan påvirke atmosfæren i relasjonen. Funnene viser at ungdommene la betydelig vekt på det å få kjenne seg spesiell, samt få oppleve seg som en utvalgt, og kanskje litt opphøyet i relasjonen med sin veileder. Med dette som bakgrunn synes kommunikasjonen å være helt essensiell med tanke på hvordan veileder kan styrke ungdommenes opplevelser av å være betydningsfulle, og til å være noe mer enn kun «en i gruppen».

De fem aksiomene som ble utviklet av Watzlawick og hans kollegaer (1967), er basert på Batesons ideer. Aksiomene peker på grunnleggende måter å forstå kommunikasjonen og samspillet med ungdommene på. Helt sentralt finner man at det ikke er mulig å ikke-kommunisere, og at mennesker alltid kommuniserer om relasjon og innhold på flere nivå samtidig. Mellom ungdom og veileder kommuniseres det med andre ord kontinuerlig, og parallelt med hva som måtte uttrykkes muntlig eller ikke. Samtidig vurderes også relasjonen mellom partene. På denne måten kan det forstås som at det pågår en *løpende indre vurdering* i både ungdom og veileder som handler om hvem de er for hverandre i situasjonen (Ibid). Når for eksempel en ungdom sender en SMS om at bussen er forsinket, og at de blir for sene til kursstarten klokken 09, kan dette kommunisere at de ønsker å være til å stole på og kanskje at

de liker veilederen sin. Dersom veileder sender «tak for beskjed» med en *tommel opp* tilbake, kan dette forstås som at begge har «investert» i kommunikasjonen og relasjonen, noe som kan bidra til en god tone dem imellom.

Derimot, uteblir SMS 'n om forsinkelse fra ungdommen, tolkes det kanskje som upålitelighet, lav motivasjon, eller også at forholdet til veileder ikke vurderes viktig nok til å gidde og si ifra. Jeg tenker at relasjonen kan styrkes eller svekkes ut i fra om veileder velger å ignorere manglende beskjed, eller etterlyse ungdommen med en telefon eller SMS. I utgangspunktet kan veileder vise frem god praksis ved å gå foran som eksempel. Viktigst vil det likevel være at veileder har et bevisst forhold til hvorfor hun gjør hva. Ut i fra relasjonen til ungdommen kan det være riktig og ikke respondere. Dersom gjentatte beskjeder med *tommel opp* eksempelvis fører til at ungdommen tilslutt tenker at det er helt greit å komme for sent kan det være riktig å la være (Folkesson 2016).

Hvordan kommunikasjonen treffer den enkelte ungdom, og hvordan den oppfattes og tolkes ut ifra konteksten vil ha betydning for relasjonen mellom ungdom og veileder (Watzlawick m.fl. 1967). Funnene viser at ungdommene la vekt på at praten skal være løs med preg av både humor og alvor. Når det punktueres på at det ikke er noe *pinlig eller stillhet* når ungdom og veileder støter på hverandre på gata, peker dette på digital, analog og metakommunikasjon (Watzlawick m.fl. 1967; Bateson 2000; Jensen 2009). Vi lever i en tid der kommunikasjonen i utstrakt grad foregår digitalt via Facebook, Instagram og Snapchat. Fysiske møter mellom mennesker synes kanskje viktigere enn noen sinne. Bruken av emojis (smile- og sinnafjes og hjertesymboler), legger føringer for og hjelper oss å tolke hvordan budskapet skal oppfattes. Det analoge språket som alltid og i flerspann slår følge med ordene har på mange måter likheter med bruken av emojis. Måten man sier ordene på, hvilke trykk man legger på stavelsene. Tonefall, pust og opphold i setningene. Mimikk som ansiktsuttrykk og bruk av blick, plassering av hender og håndbevegelser. Samlet underbygger og signaliserer alle disse følgesvennene hvilken mening som ligger i budskapet. Jeg tenker at det er viktig å være bevisst hva som passer for den enkelte ungdom da dette vil være ulikt. Når ungdommene under intervjuene trekker frem veileders stemmebruk, at de kan se det i øynene eller i blikket, eller det at de bare *merker* at veilederen vil akkurat dem godt, understreker dette viktigheten av meta. Disse faktorene spiller inn i forhold til hvordan budskapet tolkes, og hvordan ungdommene føler seg sett av veileder (Bateson 2000; Jensen 2009; Watzlawick m.fl. 1967). Dette støttes også av Tom Andersens (2009, 1999) nysgjerrighet rettet mot det analoge

språket. Denne ble forsterket gjennom hans samarbeid med fysioterapeutene Bülow Hansen og Øvreberg, der blant annet pusten fikk stor oppmerksomhet i terapeutisk sammenheng. Andersen (1999: 154) beskrev blant annet at språk består av å uttrykke tegn og kroppslig aktivitet og hevdet at «Tegnene kan sanses». I dette la han at man både kan se, høre, men også berøres av. Det er interessant å tenke seg at den samlede kommunikasjonen treffer en på fysisk vis, uten at det handler om berøring. Jeg tenker at kommunikasjonen kan oppleves som en «ørefik» eller verbale «stryk på kinnet» ut i fra konteksten og hvordan budskapet formidles. Dersom veileder stadig vurderer sin individuelle tilnærming til ungdommene vil dette bidra til bevisstgjøring av det relasjonelle klimaet.

At det er *samsvar mellom lyd og bilde* er noe Lambert & Barley (2001) viser til når de trekker frem kongruens som en av de faktorene som er viktig i relasjonen mellom hjelper og den som søker hjelp. Her legges det vekt på at det hjelperen uttrykker språklig, verbalt og nonverbalt, stemmer overens med hva hun eller han faktisk gjør. Her mener jeg det er særlig viktig å ha med seg at ungdommene veilederne møter, ofte bringer med seg en sårbarhet, og at forvirringen som kan oppstå dersom det ikke er kongruens kan oppleves som svært uheldig. Likeledes møter veilederne ofte ungdom med ulike utfordringer, diagnoser o.l. der det å gjette eller tolke hva veileder mener kan føre til høy merbelastning. Veileder bør tilnærme seg ungdommen på en slik måte at hun kan tilpasse sin kommunikasjon i samspillet.

### **5.1.3 Ord og handling har betydning for relasjonen**

I det følgende diskuterer jeg hvordan veileder kan være seg bevisst hvordan hun via ord og handling kan invitere ungdommene inn i et godt relasjonsklima. Samarbeidsbasert tilnærming støtter opp om nettopp dette med sine røtter sosialkonstruksjonismen. Her settes det blant annet fokus på at den som søker hjelp skal møtes med høy grad av respekt og ydmykhet. Videre få opplevelsen av at det er han eller hun selv som har verdifulle bidrag i kraft av å være ekspert på eget levd liv (Anderson 2003; Bae 1988). Denne tilnærmingen synes å favne alle sider av det å skreddersy en relasjonell atmosfære. Det å vise respekt og ydmykhet er noe de fleste som jobber med mennesker vil tilskrive egen konto. Å vise dette i både ord og handling i møte med ungdommene, tenker jeg har spesielt viktig betydning i en innledende bli-kjent-fase av relasjonen. Her vil den løpende vurderingen for å finne ut hvem den andre kanskje være størst. Funnene viser at ungdommene ikke tar det som en selvfølge å bli møtt «som voksne folk». Da jeg litt overraskende forsto omfanget, utfordret dette meg på å tenke

over hva dette faktisk innebærer. I takt med Anderson (1999, 2003) sin beskrivelse av å være både vertskap og gjest, tenker jeg at allerede ved første telefonkontakt når ungdommene innkalles til kurs, vil det være viktig å spørre om det passer å snakke i telefonen. Dersom veileder i denne kontakten gir ungdommen et valg, kan de få muligheten til å gå av bussen eller spise ferdig middagen sin før de ringer oss tilbake. Dette vil i tidlig fase kunne danne grunnlag for en god relasjon. I telefonsamtalen kan veileder forberede ungdommene på hva de vil møte i tiltaket, og de kan ta stilling til om de vil bli møtt i eller utenfor kurslokalene. Mange med psykisk relaterte utfordringer snur i døren fordi angsten tar overhånd. Veileder kan med enkle spørsmål bidra til å trygge den enkelte.

En av ungdommene trakk under intervjuet frem håndtrykkets betydning. Jeg tenker det er en selvfølge at første møte innledes med et godt håndtrykk. Dette kan likevel være en gest man kanskje ser forbi fordi deltakerne er unge, og man kan tenke at det kan bli for formelt. Det å by på en kopp kaffe mens veileder presenterer seg og bakgrunnen sin, tenker jeg også indikerer respekt. Spørsmål å stille for å få frem individuell skreddersøm kan være: Er det noe du trenger å vite om meg eller tiltaket. Likeledes kan hun åpne det å invitere seg inn i ungdommens situasjon med spørsmål som: Hva ønsker du å fortelle meg om deg, er det noe du tenker er spesielt viktig at jeg vet. Denne samtaleformen gjør det mulig for ungdommen å finne ut av veileder samtidig som hun eller han beslutter hva som vil være ok å dele (Anderson & Goolishian 1988; Anderson 1999, 2003).

Funnene i mitt forskningsprosjekt viser at ungdommene vil bli sett som enkeltpersoner og ikke som en gruppe ungdommer. Den som søker hjelp vet mye, og sitter med mengder av informasjon om hva som fungerer for seg (Borg & Topor 2014). For veileder innebærer dette å innta en (mer) åpen holdning til hvordan ungdommene opplever og beskriver sin situasjon, samt vise en interesse for hvilke konsekvenser situasjonen eventuelt har for ungdommen (ibid). Dersom en ungdom er opptatt av at det mangler penger til husleie, så er det det som er viktigst i øyeblikket. Jeg tenker at ved å lytte til ungdommen uten avbrytelser før man gir en respons inngis respekt. Samtidig kan ungdommen få følelsen av at det han eller hun kommer med er brukbart (Bae 1988). Dette tenker jeg kan forsterkes ved å vise oppriktig interesse: «det hørtes trøblete ut, kan du fortelle mer om det» eller takke for at ungdommen deler sin historie. Det handler om ikke å forenkle kompliserte forhold, hevder Borg & Topor (2014), og legger vekt på at det å inngå i en relasjon med mennesker med (psykiske) problemer også innebærer å ta innover seg hvor sammensatt individuell utvikling faktisk er. Dette tenker jeg handler om bevisstgjøring rundt ikke å bagatellisere hva ungdommene står i. Ved å snakke

med ungdommen om den manglende husleien, hva som kan gjøres for å skaffe tilveie penger, hvor henvende seg etc. møter veileder ungdommens frustrasjon. Ved at veileder kommer ungdommene i møte når de ytrer behov for å snakke signaliserer veileder både klokskap og åpenhet som kan bidra til å styrke opplevelsen av respekt i relasjonen (Borg& Topor 2014).

Man skal heller ikke kimse av det som kan oppfattes som en type *honnørord* når ungdommer som trenger hjelp beskriver hva de setter pris på av kvaliteter hos veileder. Når Anderson (1999, 2003) påpeker viktigheten av å gå bak ordene, ønsker hun å få fatt i hvilken betydning den enkelte legger i ord som *snill, sensitiv og ærlig* (Lambert & Barley 2001), eller benytter begreper som *by på seg selv, er omsorgsfull* eller *gir håp* (Dønnestad 2016). Ungdommen selv sitter med et unikt nøkkelknippe i fanget. De vet hvilke nøkler som går rundt i låsen, og hvilke som kan files på sammen med veileder, slik at nøklene blir enda bedre tilpasset. Fokus å ta med seg i denne sammenheng vil være kommunikasjonen om hva den enkelte ungdom vil oppleve som spesialsydd kommunikasjon til seg. Veilederes væremåte og hvordan denne oppleves av den enkelte ungdom vil være førende for oppfatningen av at dialogen er skreddersydd akkurat han eller henne. En *varhet* og sensitivitet for ungdommenes responser vil være av betydning. Likevel vil det å spørre om hvordan ungdommen opplever kommunikasjonen og relasjonen, hva de legger i de ulike ordene. Videre hva de setter pris på, og ikke liker underveis, kan gi innspill til veileder om hvordan tilpasse seg. Dette minner meg om en ungdom jeg samarbeidet med for mange år siden. Han var tydelig på hva han likte og ikke likte: «Jeg liker ikke så godt at du sier *kjære deg*, men det er ganske ålreit når du klyper meg i øret – sånn på tull da».

Så langt har jeg forsøkt å synliggjøre, samt diskutert ulike elementer som kan bidra til at atmosfæren i relasjonen kan oppleves skreddersydd og tilpasset for den enkelte ungdom. Jeg har pekt på ungdommens syn på egen rolle, og ulike sider innen kommunikasjon, *væremåter* og egenskaper hos veileder som kan bidra til å sy inn solide sting slik at et godt fundament for at en tilpasset «relasjonssøm» kan dannes.

## **5.2 Betydningen av at samarbeid med ungdommer handler om å «gjøre sammen med» i endringsprosessene**

Med relasjonell atmosfære som utgangspunkt vil jeg under dette punktet gå nærmere inn på og diskutere hva ungdommene la vekt på av *gjøremåter*. Væremåter og gjøremåter henger

selvfølgelig sammen; ved å være så gjør man. Her retter jeg derfor et større fokus mot endring, og på hva som helt konkret kan bidra til at ungdommen selv opplever å være en aktiv del av egen endringsprosess.

Jeg ser hver og en av ungdommene for meg idet de kommer inn i rommene der intervjuene fant sted. Syv ungdom like forskjellige som antallet, men med mange synlige likhetstrekk. Det er fort gjort å tenke at de er like og trenger likt. Funnene viser likevel ulike nyanser i forhold til hva ungdommene la i det å *gjøres sammen med*. Ungdommene var opptatt av at samarbeidet må oppleves konstruktivt for at positiv utvikling og endring kan skje. Satt på spissen er det ikke nok at veileder er snill og grei hvis ikke dynamikken i det å støtte, utfordre – og favne er tilstede (Ormhaug 2015). Noen sa endatil at de aldri hadde vært der de er i dag om det ikke hadde vært for hva veilederen deres har gjort for- og sammen med dem. Dette vitner om at forflytninger og bevegelser oppstår i det rommet – eller spennet som heter samarbeid.

### **5.2.1 Samarbeid om problemløsning kan bidra til endring**

Å samarbeide om problemløsning handler om å inngå i dialog og løsningsskapende samtaler slik at situasjonen bringes inn i en utvidelse av forståelsesrammene. Jeg vil her diskutere hvordan veileder og ungdom aktivt kan gå sammen om å løse utfordringer. Fra et sosialkonstruksjonistisk perspektiv innebærer endring at fastlåste konstruksjoner kan sees på med nye eller andre blikk, og på denne måten føre til endring (Anderson 2003; Gergen 2009; Jensen 2009; Watzlawick m.fl. 1996, 1997). Anderson (1999 og 2003) hevder problemer oppstår og oppløses i språket. Hun legger som tidligere beskrevet vekt på det hun kaller sam-ekspertise om det samarbeidet som fører til transformering eller endring. I transformeringen ligger det at ungdommens historier ord- og lyssettes fra både ungdommen og veilederens ståsted. Jeg tenker at dersom ungdommen bidrar med sin forståelse, og veileder åpent og transparent byr på sine refleksjoner sammen med ungdommens kan dette oppleves som en god vekselvirkning i endringsprosessen. Samlet kan denne aktiviteten bringe inn ny forståelse som kan føre til positive endringer for ungdommen. Funnene viser nettopp at ungdommene ønsker at noen ser «dypere i dem». Eksempelvis kan en ungdom fremme forslag om å ønske å jobbe i servicebransjen. Veileder kan nysgjerrig spørre ungdommen om hva som er interessant, om fordeler og ulemper, og videre fra sitt ståsted bidra med kunnskap om ulike arbeidsmuligheter. Å arbeide med endring innen denne retningen handler altså om at veileder



*gjør sammen* med. Hun handler ikke på vegne av ungdommen, og forsøker å innta en ikke-vitende holdning. I dette ligger det at veileder er oppriktig engasjert og utforskende på ungdommens egne narrativer uten å handle på egen forforståelse (ibid). Ved å innta denne holdningen kan veileder evne å se forbi bokstav-diagnoser, fengselsopphold og rød – og hvitstripede arr på armen, og ta utgangspunkt der ungdommen selv har sitt fokus (Follesø m.fl. 2016).

Jeg tenker at de fleste ungdom vil sette pris på relasjoner som fører til følelsen av autonomi. Det å oppleve at egne bidrag blir verdsatt, vurderes som viktig for at ungdommen selv kan føle at hun eier og er en del av sin egen endringsprosess. På en annen side opplever man også at ungdom noen ganger ber om å bli fortalt hva de skal gjøre. Noen blir, på bakgrunn av negative erfaringer, usikre når det stilles krav og forventinger. *Jeg-vet-ikke-svarene* sitter da ofte fremst i munnen. Noen ganger har ikke ungdommene nok kunnskap eller erfaring til forstå hva forventingene innebærer. At veileder legger frem råd eller forslag i et innledende samarbeid kan tidvis være en god inngang i relasjonen. Jeg får også tanker om at sam-ekspertise også stiller høye krav til veilederen som fra sitt ståsted har ansvaret for tilstrebe balanse og likevekt. Det kan tenkes at denne tilnærmingen kan utløse en komplementærrelasjon der veileder tar mye ansvar for nettopp denne likevekten i prosessen, og at ungdommen som følge av dette kan bli mindre spontan, eller som nevnt over, oppleve press eller forventinger til å *måtte* ha noe å bidra med (Jensen 2009; Ulleberg 2005; Watzlawick m. fl. 1967).

## **5.2.2 Ungdommen selv som premissleverandør**

Å være premissleverandør i eget liv handler om at ungdommen selv skal kunne prioritere hva som er viktigst i øyeblikket. Veileder må på sin side være *var* på hva hun tenker at ungdommen kan ha behov for. I det følgende diskutere jeg hvordan veileder kan møte ungdommene på deres premisser. I forskningen til Follesø m.fl. (2016) ble det identifisert fire nøkkelbudskap fra prosjektene «Unge i svevet» (Anvik og Gustavsen 2012) og «Ikke slipp meg» (Follesø (red) 2011). Samlet utgjorde disse budskapene: Se meg, hør meg, gjør noe, samt skap vendepunkt (Follesø m.fl. 2016:19). Budskapene inneholder alle aktive verb, og stiller tydelige krav, eller premisser til veilederen i relasjonen sammen med ungdommene. Follesø m.fl. (2016) benytter begrepet *vendepunkt* om endring. De viser til en av informantene som beskrev et slikt vendepunkt som magisk. Magien ble her knyttet til opplevelsen av at

hjelperen virkelig brydde seg idet hjelperen hadde kommet hjem til ungdommen med mat på sin egen fridag. For ungdommen ble dette et magisk øyeblikk (ibid:23). Tilsvarende beskrivelser kommer fra ungdommene i dette forskningsprosjektet når de bruker ord som at de er overrasket, eller sjokkerte over endring som har funnet sted. Drømmen om jobb og studier har vært der, men angsten har hindret dem frem til veileder trodde på dem, pekte på deres ressurser, og var villige til å gå sammen med dem. Dette støttes av Follesø m.fl. (2016) når de sier at endringsprosesser kan ha sine opphav i en begynnende tanke om at det kan være mulig å endre retning i livet. Når ungdom møter noen som gir uttrykk for å tro på en, samt støtter og oppmuntrer kan dette gi andre perspektiver og være begynnelsen på nye måter å se situasjonen på.

Tilsvarende er Andersen (1999) opptatt av at endring sjelden oppstår i et vakuum, men vil kunne få drahjelp fra en hjelper som forstår (ibid). Han pekte også på at ytre omgivelser kan bidra til endring, tross han holdt høyt at det kun er mennesket selv som kan forandre seg, og at denne endringen skjer innenfra. Det å ha tro på menneskets egne og iboende ressurser som utgangspunkt for endring, innebærer en respektfull holdning til hva hver og en har med seg av bidrag. Når veilederne i tiltaket «Aktiv Ungdom» samarbeider med ungdom om deres endringsprosesser innebærer dette en holdning og tilnærming som kan minne om det som kalles *empowerment av deltakerne* (Gibson, 1991). Empowerment handler om å støtte oppunder at ungdommene selv skal ta ansvar og valg, inneha kontroll, samt være prosjektleder i eget livsprosjekt. I stedet for å stille krav til at ungdommene skal gjøre ulike handlinger (Skriv CV! Søk på skole!), gis de opplevelsen av at de selv skal ta ansvar for å få til bevegelsene ved å ta bruk av veileder. Ness (2016) på sin side er opptatt av den relasjonelle etikken som blant annet ligger i det at personen selv tar *valg* om hva hjelper og ungdom skal gjøre sammen. Relasjonell etikk forstås også som det «respektfulle og meningsfulle mellommenneskelige rommet» (ibid:59) som oppstår mellom eksempelvis ungdom og veileder. Han kaller det «*medvandring*» (ibid:60). Dette handler om at ungdommen ut i fra sitt behov peker på hva han eller hun vil oppleve som mest nyttig å gjøre sammen med veileder (ibid). Dette gir verdighet, og er i høy grad overførbart til dette forskningsprosjektets kontekst. Når en ungdom sover på ulike sofaer hver natt, har han eller hun behov for hjelp til å kontakte NAV, se på boligannonser, samt ringe huseiere. Det er vanskelig å holde fokus på jobbsøk og utdanning dersom du går rundt med tannbørste og ett klesskift i en bag. Ungdommene skal ta valg, og på en annen side tenker jeg det er grunnleggende at veileder evner å møte ungdommen der han eller hun befinner seg. Hyggen (2015) sin forskning

bekrefter nettopp dette når han peker på enkeltpersoners betydning for unge i utsatte situasjoner. Her fremkommer det at voksne som så og møtte de unge i den situasjonen de var i, hjalp dem til å komme over eller bryte ned hindringer som lå i veien (ibid: 47). Å snakke med ungdommene om hvor de opplever seg, og hva de ønsker å ha fokus på signaliserer at ungdommene selv har viktige styrkeområder å bidra med.

### **5.2.3 Oversikt over innholdet i veiledningen kan bidra til å tydeliggjøre målene**

Veiledning handler om å få til gode snuoperasjoner, bevegelser og endring (Follesø m.fl. 2016, Ulleberg 2005). Funnene viser at ungdommene ønsker livsendring når hjelpen er tilpasset. Jeg vil her diskutere betydningen av at ungdommen både forstår hva veiledningen innebærer, at den oppleves meningsfull, og at de selv kan bidra med sin lokalkunnskap og forståelse. Innen veiledningsteorier fremstår Kärki Ulvestad (2012) som systematisert på en annen måte enn det hittil presenterte. Den trebente veiledningskrakken som tilbys den som søker hjelp omhandler en klar oversikt over innholdet. I krakkebena inngår både mål, mening og hensikt. Videre synliggjøring av tilnærming og metoder, samt holdningen til relasjon. Denne tredelingen sikrer at krakken står stødig, hevder Kärki Ulvestad(2012). Denne teorien beskriver fire krakker som er til rådighet, og det pekes på viktigheten i at de fysiske betingelsene ikke uten videre inviterer til samarbeid og utveksling:

*«Kanskje blir man som veisøker plassert i en altfor lav stol, eller sofa der man må trekke beina opp under seg, med bein som «sovner hen», eller på en krakk som er så høy at en mister kontakt med underlaget» (Kärki Ulvestad 2012: 86).*

Dette sitatet fremhever igjen viktigheten rundt verdigheten i det at det er ungdommen selv som skal være med å ta valg om hvilken krakk som er nyttig. Å bli plassert er et uttrykk som fører til emmen smak i munnen, og minner lite om Anderson (1999, 2003) sin vektlegging av å være en imøtekommende vert for den som kommer på besøk. Ungdom bør få muligheten til å plassere seg selv ut i fra hva som gir mening. Kanskje ønsker ungdommen en veiledning som er en kombinasjon av de ulike krakkene. På en annen side; skal endring finne sted avhenger dette av at veileder går aktivt inn for å få fatt i ungdommens egen endringsteori. Endringsteorien blir beskrevet som setet på krakken. Setet utgjør både det som samler- og holder oppe de tre krakkebena, og består av ungdommens egne tanker, ideer og refleksjoner rundt hva han eller hun trenger for å komme seg videre i sin livsprosess (Kärki Ulvestad 2012). En slik holdning og interesse for hvordan ungdommene selv forstår sin situasjon vil

kunne styrke ungdommens opplevelse av at veileder ønsker å utrette noe sammen med ungdommen. Eksempelvis kan veileder spørre om ungdommens erfaringer, hva som har fungert tidligere, om noe har fungert bedre enn noe annet osv.

Innholdet i de ulike krakkene støtter oppom kjernen i Ormhaug (2015) sin forskning der det fremkommer at en god relasjon i seg selv ikke er tilstrekkelig. Innholdet og hvilken krakk som benyttes har betydning for effekten av terapien eller veiledningen. Det er altså ikke slik man har trodd i en årrekke; at alt «*funker*» (Sandnes 2015). I forskningen kom det tydelig frem at unge mennesker ikke skiller mellom en god relasjon og innholdet i det samarbeidet går ut på. Ungdommene opplever dette under ett. Vektskålene må med andre ord fylles likt med både opplevelsen av en god relasjon og et meningsfylt innhold for at endring skal kunne skje. Dette fordrer at veileder innehar fagkunnskap og veiledningskompetanse slik at ikke tilfeldigheter blir styrende. Veileder må forstå hvorfor hun handler som hun gjør (Folkesson 2016).

I dette punktet har jeg diskuterte ulike sider av veileders gjøremåter, og betydningen av at ungdom og veileder gjør sammen når det kommer til endring. Å samarbeide tett om problemløsninger, og videre fange inn hva ungdommen er opptatt av, samt forstår sin situasjon, synes viktig. Hva de selv ønsker å ha fokus på og vil gjøre sammen med veileder, bidrar til verdighet og forflytninger. Videre har jeg diskutert at innholdet i samarbeidet må ha mening for ungdommen, og også er av stor betydning for endring.

### **5.3 Refleksjoner over hva som kan bidra til at samarbeidsrelasjoner med ungdommer ikke «funker».**

Fra fokuset på hva som bygger oppunder relasjoner og endring vil jeg i det dette punktet diskutere hva informantene og utvalgt faglitteratur sier om ikke-nyttige relasjoner. Jeg vil diskutere noen mulige forklaringer til at relasjonen og samarbeidet kan stoppe opp, samt konsekvensene dette kan få. Underveis reflekterer jeg rundt mulige grep som kan gjøres for at slike sitasjoner kan løses eller unngås.

### **5.3.1 Noen mulige forklaringer til at samarbeidet mellom ungdom og veileder ikke fungerer**

Noen ganger lar det seg ikke gjøre å få til skreddersøm, og noen ganger rakner plaggene. Det å få til en god relasjon kan synes som den enkleste sak av verden, og noe mange som jobber med mennesker tenker at de både får til, og får til godt. Det opplagte og selvfølgelig kan være av det gode; man er trygg i rollen, og alltid beredt på å ta det som måtte komme. Likevel kan denne tause, internaliserte kunnskapen også bli en hjelpers begrensning. Når en veileder har gjort noe over tid, kanskje over tiår kan det hende at «autopiloten» slår inn, og at man handler på rutine. Kanskje er ikke veilederen alltid bevisst hvordan egen livssituasjon eller dagsform påvirker møtene med menneskene man skal hjelpe. Ungdommene på sin side kan være preget av tidligere negative samarbeidserfaringer, eller de står i vanskelige livssituasjoner som stenger for inngangen til et samarbeid. Noen ganger ønsker ikke ungdom innblanding eller hjelp.

Det kan virke banalt og enkelt, men det å vite om hva som fungerer i samarbeidet med ungdom fører ikke automatisk til at en veileder kun gjør dette. I møte med mennesker endrer man seg i takt med konteksten, og i samskapingen tilpasser man seg omgivelsene (Jensen 2009; Ulleberg 2005; Watzlawick m.fl.; 1967). Kunnskapen rundt hva som kan bidra til å hemme en relasjon gir viktig og utfyllende informasjon til folk som jobber med folk, og kan bidra til å løfte fokus, og til at veileder blir seg mer bevisst egen adferd (Ljungberg m.fl. 2015).

Når ungdommene i dette forskningsprosjektet skulle beskrive hva som hemmer en relasjon ordla de seg i mer generelle termer, og syntes mer opptatt av hva som må til for fungering. De benyttet likevel adjektivene sur og negativ om det som fører til at en selv blir sur, irritert og trekker seg tilbake. Dette støttes av Ljungberg og hennes kollegaer (2015) sin forskning som peker på at terapeuter som opptrer med pessimisme, er distanserte, ikke viser omsorg og respekt, verken bidrar til en god relasjon eller til endring. Som barnevernspedagog, familieterapeut og leder dirrer det i min faglige integritet når mennesker som søker hjelp eller er i behov av hjelp, skal måtte oppleve seg møtt på en slik måte. Det slår meg likevel at mange av de menneskene jeg har møtt har beskrevet slike situasjoner, og mine informanter bekrefter dette når de viser til erfaringer fra andre arenaer som skole – og hjelpeinstanser. Årsakene som ligger til grunn for at dette utspiller seg vil være mangesidige. Utfallene synes likevel å være likelydende fra ungdommenes side: Tilbaketrekning, «Da stikker jeg» eller

resignerte «gidder ikke». Jeg tenker at det noen ganger kan handle om at hjelpere kan opptre distanserte med årsak i egenbeskyttelse, være engstelige for å sende ut feil signaler, eller gi forhåpninger de ikke kan innfri. Med dette kan man mulig fremstå som kjølig og mindre engasjert enn hva som er meningen. Innen systemisk forståelse vil det ikke være mulig å ikke la seg påvirke. Begge parter har ansvaret for en relasjonen, men igjen veier ansvaret tyngst hos veileder ut i fra hennes rolle som hjelper. Ofte vil løsningen ligge i å snakke om problemene som måtte oppstå mellom ungdom og veileder. Å avstemme forventinger og ønsker vil kunne utvide forståelsen av situasjonen og egen rolle. Andre ganger kan skreddersømmen omhandle å gjøre en veksling slik at ungdommen kan få en annen veileder for å muliggjøre et samarbeid (Ulleberg 2005; Watzlawick m.fl.1967).

Borg & Topor (2014) retter også fokus mot at positiv utvikling kan stanse opp eller regredere dersom en hjelper går for raskt frem. I et samfunn der det stilles krav til resultater; endring, mestre skolehverdag, bo- evne, stå i en jobb etc. hender det også at hjelperen i sin ivrighet foregriper begivenhetene ved å stille for høye forventinger til den som søker hjelp. Noen ganger kan det tenkes at dersom en ungdom opplever psykisk bedring, så vil det være automatikk i å gå løs på å søke jobber eller fullføre skolegang. Dette lar seg ikke alltid gjøre.

Å ta bruk av John Strauss metafor som omhandler fjellklatring kan gi et bilde på hvordan man kan sikre en fortsatt progresjon og fremgang. «Når man klatrer i en fjellvegg gjelder det å sikre den støtte man har under den ene foten før man løfter den andre» (Borg & Topor 2014:25). Trekker jeg denne metaforen videre til egne erfaringer med fjellklatring vil jeg rette fokuset på samspillet mellom den som klatrer, ungdommen, og den som står på bakken og sikrer, veilederen. For å unngå at klatrer ender opp med brannskår fra tauet (ropeburn), er det viktig at klatrer selv tar sine valg om hvilke klatrerute han eller hun ønsker å ta. Klatrer må selv føle seg frem til hvilke grep som kan være nyttige for å bevege seg oppover, og ikke la seg presse av den som sikrer. På en annen side må sikrer holde tauet passe stramt, være oppmuntrende, samt komme med gode innspill og forslag for at klatrer skal nå toppen.

### **5.3.2 Noen mulige konsekvenser av ikke-nyttige samarbeidsrelasjoner**

Ljungberg m.fl. (2015) peker på at følgende av ikke-nyttige relasjoner innebærer at den som søker hjelp blir påført skader, og at deres utviklings og endringsprosesser stopper opp. Som en motsats til utvikling og endring finner vi med dette stagnasjon. Dette er det Anderson (1999,

2003) mener kan oppstå dersom veilederen trekker for raske konklusjoner og handler på egen forforståelse. Hun legger vekt på en ikke-vitende-posisjon som innebærer utforskning og nysgjerrighet fremfor det å forstå fort. Dersom en veileder handler ut i fra en lignende situasjon hun mener er generaliserbar, eksempelvis at alle ungdommer som tatt utdanning innen Barne- og ungdomsarbeiderfaget bør jobbe i barnehage, kan dette bidra til å lukke muligheter for den enkelte ungdom.

Konsekvenser av relasjoner som ikke oppleves nyttige kan også bidra til at ungdommen mister mot og håp. Negative erfaringer kan føre til skepsis til å inngå i nye hjelperelasjoner, og ungdommen kan miste troen på seg selv og på fremtiden. Ungdommene i dette forskningsprosjektet trakk frem tidligere negative relasjoner som hadde ført til avbrutt skolegang og arbeidstilknytning, og pekte på vansker med å stole på hjelpere. De fortalte om høye terskler for å tørre å tre inn i nye samarbeidsrelasjoner. Regresjon, tilbaketrekning, og isolasjon kan også komme som følge av at samarbeidsrelasjoner strander. Slike negative erfaringer har få oppsider. Likevel viste enkelte til at dårlige samarbeidsrelasjoner hadde ført til mobilisering av egne ressurser ved at de selv hadde tatt grep om situasjonen, og med dette opplevd mestring og egenstolthet.

Samlet underbygger dette punktet viktigheten av god kommunikasjon og åpenhet. Et bevisst fokus på å sette av tid til både forventningsavklaring og løpende evalueringer som kan bidra til at veileder kan spørre, og ungdommene kan si ifra. Jeg har her diskutert hva teorier og ungdommene selv opplever som ikke-nyttig i relasjonen. Jeg har diskutert noen mulige årsaker til at relasjonen og samarbeidet kan stoppe opp. Jeg har pekt på konsekvensene dette kan få, og reflektert rundt mulige grep som kan «kante» sømmen slik at slike situasjoner kan løses eller unngås.

## **5.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg diskutert forskningsprosjektets funn i lys av problemstilling og forskningsspørsmål med metaforen skreddersøm som en tråd gjennom. Jeg har diskutert det å skreddersy en atmosfære for å skape et godt fundament for relasjonen. Videre har jeg drøftet hvilken betydning det har at veileder og ungdom *gjør sammen* med tanke på de endringsprosessene ungdommene står i. Avslutningsvis diskuterte og reflekterte jeg rundt faktorer som gjør at et samarbeid ikke alltid fungerer.

## 5.5 Implikasjoner for praksis

Funnene i dette forskningsprosjektet er basert på hva ungdommene selv har holdt frem som viktig i en samarbeidsrelasjon. Med ungdommens stemmer skrevet bak ørene vil praksisfeltet kunne dra veksel på denne kunnskapen ved å *øke bevisstheten på at innholdet i samhandlingen* mellom ungdom og veiledere i ungdommens utviklingsprosesser er av avgjørende betydning. Ungdommen skal selv ta valg, og være medforsker i egen endringsprosess.

Fokus på *bevisstgjøring rundt forventningsavklaring* med hensyn til relasjonen i *inngangen av samarbeidet* vil bidra til klarhet i hva ungdommen selv har behov for. Veileder kan i oppstarts- samtalen etterspørre ungdommens tanker og ønsker, samt være transparent med hensyn til egne forventninger. Likeledes vil det å *evaluere forventninger og opplevelsen av relasjonen underveis*, både fastsatt og mer spontant, kunne ha en avgjørende betydning for å sikre fremgangen i ungdommens livs og endringsprosesser. Ved å sørge for å *sjekke ut med ungdommene* kan eventuelle hindringer tas tak i. Videre vil det å bli tydeligere, samt mer konkrete på *løpende å etterspørre* ungdommens behov kunne ha betydning for ungdommens opplevelse av hvordan de føler seg sett. Det å bringe inn denne tematikken i *opplæringen av nyansatte veiledere* slik at fokuset implementeres fra starten av vurderes som særlig viktig med tanke på å etablere gode rutiner, samt *sikre at alle ungdommer møter samme holdning og praksis*. Dette fokuset vil også kunne bidra til å styrke *veilederes bevissthet rundt betydningen av egen rolle*, kommunikative fremtoning og personlig stil overfor ungdommene.

## 5.6 Forslag til videre forskningsspørsmål

Før jeg måtte ta innover meg at en masteroppgave har et meget beskjedent omfang, ønsket jeg også å intervju våre veiledere om hva de mener er viktig i relasjonen til ungdommene. Det ville være nyttig å se på beretningene fra både ungdom og veileder, på fellesnevnerne, og særlig interessant ville det være å se nærmere på forskjellene og eventuelle konsekvenser for ungdommens endringsprosesser. Et annet aspekt er hvordan NAV sine krav til resultater påvirker relasjonen mellom ungdom og veileder. Stiller veileder krav til ungdommene i takt med krav fra oppdragsgiver, eller i takt med ungdommen? Retroperspektivet: «Hva tenker ungdommen to år etter avsluttet samarbeid?» er også spennende.



Grunnet omfanget av oppgaven valgte jeg også bort maktaspektet, noe jeg i arbeidshverdagen er svært bevisst. Underveis i analyseprosessen kjente jeg flere ganger på at jeg skulle ha spurt informantene om deres opplevelser av maktforholdet som udiskutabelt ligger i relasjonen mellom dem og veileder. Tross ungdommens positive fortellinger om relasjonen til veileder utgjør veilederrollen uten tvil også en form for autoritet ovenfor ungdommene. Ungdommene møter i våre lokaler, mottar frokost og hjelp til tankesortering og praktiske forhold. Dette er i utgangspunktet positivt, men også kontekstmarkører som rammer inn relasjonen.

Ungdommen vet også at vi utfører tiltaket på vegne av NAV, som på sin side og naturlig nok stiller krav om resultater i form av skole og arbeidsformidling. Deltakere over 18 år mottar også økonomiske ytelser som er knyttet opp mot fremmøtet i tiltaket. Veilederrollen innebærer med dette å være kontrollør med tanke på at oppmøte og utbetaling skal harmonere. Dette er samlet spennende aspekter å forske videre på.

Det jeg imidlertid har blitt mest oppmerksom på i denne forskningsprosessen, og etter å ha drøftet det med tiltaksansvarlige i NAV, er hva NAV som oppdragsgiver til ulike ungdomstiltak, har av tanker rundt temaet relasjon mellom veileder og ungdom. NAV er - og skal være opptatt av resultater på både menneskelige og i bredere samfunnsøkonomiske perspektiv. Det ville være svært nyttig å forske på hvilke tanker og forestillinger veiledere i NAV har ut i fra sine forventninger til resultater, og hva de fra sitt ståsted erfarer og mener «*funker*».

## **5.7 Mulige svakheter ved forskningsprosjektet**

I det følgende vil jeg kort kommentere hvilke elementer jeg ser som en begrensning i dette forskningsprosjektet. Begrensningene er knyttet til konteksten forskningen er utført i, samt til studiens omfang, egen forforståelse og rolle.

For det første omhandler forskningen intervjuer med informanter fra samme tiltak. Tross at informantene ble rekruttert fra flere ulike avdelinger i Buskerud, ville funnene mulig gitt en annen bredde dersom jeg hadde henvendt meg til andre av våre ungdomstiltak i andre fylker der rammebetingelsene er noe annerledes.

For det andre vil jeg trekke frem at selv om informantenes narrativer er unike, viser de likevel kun tendenser til hva som vil være viktig i relasjonen mellom en hjelper og bruker. Prosjektets

funn skal på ingen måte sees på som konkluderende. Det er en styrke at informasjonen kommer fra primære kilder, dog er prosjektet smått i omfang, og representerer eksempelvis ikke «ungdom i Norge»

For det tredje vil jeg igjen hente frem at studiens kontekst omhandler en arena jeg kjenner godt, samt arbeider som leder i. Egen forforståelse har uten tvil påvirket forskningen: helt fra utarbeidelse av problemstilling og forskningsspørsmål, til spissing av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Videre bærer analysen og funn helt klart preg av mine fortolkninger. Min rolle kan også ha påvirket informantene på en slik måte at de har lagt bånd på sine beretninger. Min beskrivelse av teoretiske og metodologiske valg er gjort transparent for å tydeliggjøre disse dilemmaene.

Til slutt vil jeg trekke frem at mitt valg av metafor om *skreddersøm* under diskusjonen er en mulig svakhet ved å innebære en viss form for risiko. Faren kan ligge i at leseren får andre assosiasjoner enn det den er ment som fra forskerens side. Jeg valgte å være modig da metaforen har fulgt meg siden intervjuene med ungdommene, og håper jeg har klart å tydeliggjøre dette.

## 6 Avslutning

Forskningsprosjektets tittel var «Hva er'e som funker?» I denne masterprosessen har jeg undersøkt hva ungdommer i tiltaket «Aktiv Ungdom 16-24 år» beskriver som viktig i relasjonen mellom seg og veileder som kan ha betydning for deres endringsprosesser. Det som ser ut til å «funke» er kombinasjonen av veilederes evne til å tilpasse sin tilnærming og innholdet i veiledningen, til den unike ungdom, slik at den oppleves meningsfull. Videre at ungdommen inngår i et samarbeid der han eller hun på egne premisser aktivt peker på sine behov, og bidrar med sin lokale kunnskap og forståelse av egen situasjon. Samlet peker ungdommens uttalelser på viktigheten av forventningsavklaring og løpende evaluering av hvordan ungdommene opplever relasjonen og innholdet i samarbeidet. Jeg har latt meg overraske av at ungdommene trakk frem at det ikke er noen selvfølge for en ungdom over 18 år å bli behandlet som en voksen, og deres unisone tilbakemelding på hvor godt dette har opplevdes i møte med deres veiledere. Likevel er det Erikas stolte, men likevel litt såre uttalelse: «*Så da hadde jeg endelig fått til noe da*» som har fulgt meg som et «magesug» sidene intervjuene. Disse ordene understreker hvor viktig det er at ungdommer som trenger det, får tilgang på fagpersoner som kan tilby en god relasjon som et ledd i mulighetene til å komme seg videre i livene sine.



### Fra flatpakka møbel til å stå på egne bein

Flere år etter: En SMS til ungdommen bak påminnelsen på hvor viktig relasjon er. Ungdommen svarte meg kun kort tid etter, og er tydelig i sin tilbakemelding: Å bli gitt ansvar styrker relasjonen, og kan føre til at flatpakka møbler reiser seg og står på helt egne bein.

«For til syvende og sist er det våre klienter som har svaret på spørsmålet om hva som «funker» og ikke, og det er derfor riktig at de skal ha det siste ordet.» (Folkesson 2016:41).

## Etterord

Mary Catherine Batesons innledning i farens bok *Step to an ecology of mind* (2000) traff meg som en fysisk opplevelse av hildiringsfenomenet beskrevet i forskningsprosjektets forord:

*« (...) the individual phenotype is formed by the interaction and multiple genetic factors, not by any one of them in isolation; and all of them are expressed in a complex dance with the surrounding environment, air, earth and other organisms»  
(Bateson 2000: vii)*

Vi samskapes kontinuerlig med det vi omgir oss med. (Bateson 2011). Påvirkningen oppholdet i Thailand ga meg i en svært viktig fase i denne masterprosessen finnes i hver eneste skrevne linje. Kontakten med lokalbefolkningen, varanen på jungelstien, apene på bungalowtaket og bølgeyden på øret. Avstanden til hverdagen hjemme. Det finnes der alt sammen

Aller viktigst er likevel dette forskningsprosjektet et resultat av den samskaping som fant sted under intervjuene med ungdommene; hva de sa – og hvordan jeg forsto dem. Jeg håper jeg har forstått dem rett.

Om jeg har fått ungdommenes ord til å fly får andre bedømme, men jeg skal i alle fall ta ansvar for å videreformidle deres budskap til alle som vil høre.

Drammen, 27.mai 2016

Heidi Stordalen Skredsvig

## Litteraturliste

Almendingen, B. (15.02.16). *Ungdom reddes av enkeltpersoner*. Kommunalrapport.no hentet den 15.05.16 fra <http://kommunal-rapport.no/politikk/2016/02/barn-og-unge>.

Andersen, T. (1999). *Et samarbeid - av noen kalt veiledning*. I: M.H. Rønnestad S. Reichelt (red) *Psykoterapiveiledning* (:151 – 165). Oslo: Tano Aschehoug.

Andersen, T. (2009). *Reflekterende processer. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Gylling: Dansk psykologisk forlag.

Anderson, H. & Goolishian G. (1988) Human systems as linguistic systems. *Family Process*, volume 27. Nr. 4 (:371-393).

Anderson, H. (1999). *Samtal, språk och möjligheter. Psykoterapi och konsultasjon ur postmodern synsvinkel*. Stockholm: Bokforlaget Mareld.

Anderson, H. (2003). *Samtale, Sprog og terapi – et postmoderne perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.

Anderson, H. (2005). *Myths about «Not-Knowing»* *Family Process*. Vol 44, (:497–504).

Anvik, C.H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. Bodø: Nordlandsforskning. Nr.13/2012.

Arbeidsmarkedsloven. *Lov av 11. desember 2008 med hjemmel i lov 10. desember 2004 nr. 76. Forskrift om arbeidsrettede tiltak*.

Bachelor, A., & Horvath, A. (1999). *The therapeutic relationship*. In M. A. Hubble, B. L. Duncan, & S. D. Miller (Eds.). *The heart and soul of change: What works in therapy* (pp. 133-178). Washington, DC: APA Press.

Bae, B. (1988). *Voksnes definisjonsmakt, og barns selvopplevelse*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr. 4.

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago and London: The university of Chicago Press, Chicago.

Bateson, G. (1979). *Mind and Nature. A Necessary Unity*. New York: E.P. Dutton.

Bateson, N. (2011). *An Ecology Of Mind, a daughters portrait of Gregory Bateson. Remember the future by Nora Bateson*. (DVD).

Bjartveit, S. & Kjærstad, T. (2001). *Kaos og Kosmos. Byggesteiner for individer og organisasjoner*. Kolle forlag.

Borg, M. & Topor, A. (2014). *Virksomme relasjoner, Om bedringsprosesser ved alvorlige psykiske lidelser*. Oslo: Kommuneforlaget.

Dallos, R. & Vetere, A. (2005). *Researching psychotherapy and counselling*. England: Open university press.

Dønnestad, E. (2016). *Unge blikk på hjelperen*. Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RTVS-Sør. Hentet den 20.03.16 fra <http://sor.rvts.no/no/nyhetsarkiv/Unge+blikk+p%C3%A5+hjelperen.9UFRHIWU.ips#.VxYQUqZf0q>

Follesø, R. Torbjørnsen Halås, C. Høy Anvik, C. (2016). *Sett, hørt og forstått? - Om profesjonelle møter med unge i sårbare livssituasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Folkesson, P (2016). *Om reflektion och icke-vetandets möjligheter för praktiker*. Fokus på familien, årgang 44. Nr. 1:27-41

Forskningsrådet(2015) *Frafall I videregående opplæring*. Hentet den 20.05.16 fra [http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Frafall\\_i\\_videregaende\\_opplering/1254007750311?lang=no](http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Frafall_i_videregaende_opplering/1254007750311?lang=no)

Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basis books.

Gergen, K. (2009) *An invitation to Social Construction*. London, UK: Sage.

Gibson, C.H. (1991). *A concept analysis of empowerment*. Journal of Advanced Nursing, 16, 354-503.

Global Dignity, Norge (u.d). Uavhengig organisasjon som jobber med betydningen av verdighet. Hentet den 14.05.16 fra <http://www.globaldignity.no/om-verdighet/>.

Halås, C.T, Mevik, K., Follesø, R., Jakobsen, T. (2012). *Ungdom i svevet. Tilbakeblikk på 4 år som nasjonal satsning*. Fylkesmannen i Nordland: Universitetet i Nordland.

Hyggen, C. (2015). *Unge utenfor utdanning og arbeid– utfordringer og løsninger*. Nordisk Barne- og Ungdomskomitees arbeid i perioden 2012 – 2014.

Hårtveit, H. og Jensen, P. (2004). *Familen pluss èn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Illustrert Vitenskap (2004). *Hvordan kan man slå ild med flint*. Hentet den 07.05.16 fra <http://illvit.no/fysikk/fenomener-i-fysikken/hvorfor-kan-man-sla-ild-med-flint>

Jensen, P.(2009). *Ansikt til ansikt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lambert, M.J & Barley D.E. (2001). *Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome*. Psychotherapy Theory Research Practice and Training, Vol. 38, :357-361.

Ljungberg, A., Denhov, A., & Topor, A. P. (2015). *Non-helpful relationships with professionals – a literature review of the perspective of persons with severe mental illness* Journal of Mental Health.

Lock, A. & Strong T. (2014). *Sosial konstruksjonisme – teorier og tradisjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ness, O. (2016). *De små ting: om relasjonell etikk og samarbeid i psykisk helse- og rusarbeid*. I: B. Karlsson (red.), *Det går for sakte... i arbeidet med psykisk helse og rus* (ss. 58-73). Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.

Ormhaug, S. M. (2015). Ph.d: *The therapeutic alliance in the treatment of traumatized youth: Relationship to outcome and dropout across rater perspectives and therapeutic interventions*. Oslo: Det samfunnsvitenskapelige fakultet.

Sandnes, H.E. (2015). Artikkel: *Bedre behandling når ungdommen føler at relasjonen til terapeuten er god*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress (NKVTS). Hentet den 23.12.15 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-vold-psykologi/2015/10/ungdommer-og-terapeuter-har-ofte-ulikt-syn-pa-behandling>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ulleberg, I. (2005). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.

Ulvestad, A. K. & Kärki, F.U.(red) (2012). *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Watzlawick, P., Bavelas, J.B., & Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York and London: W.W. Norton & Company.



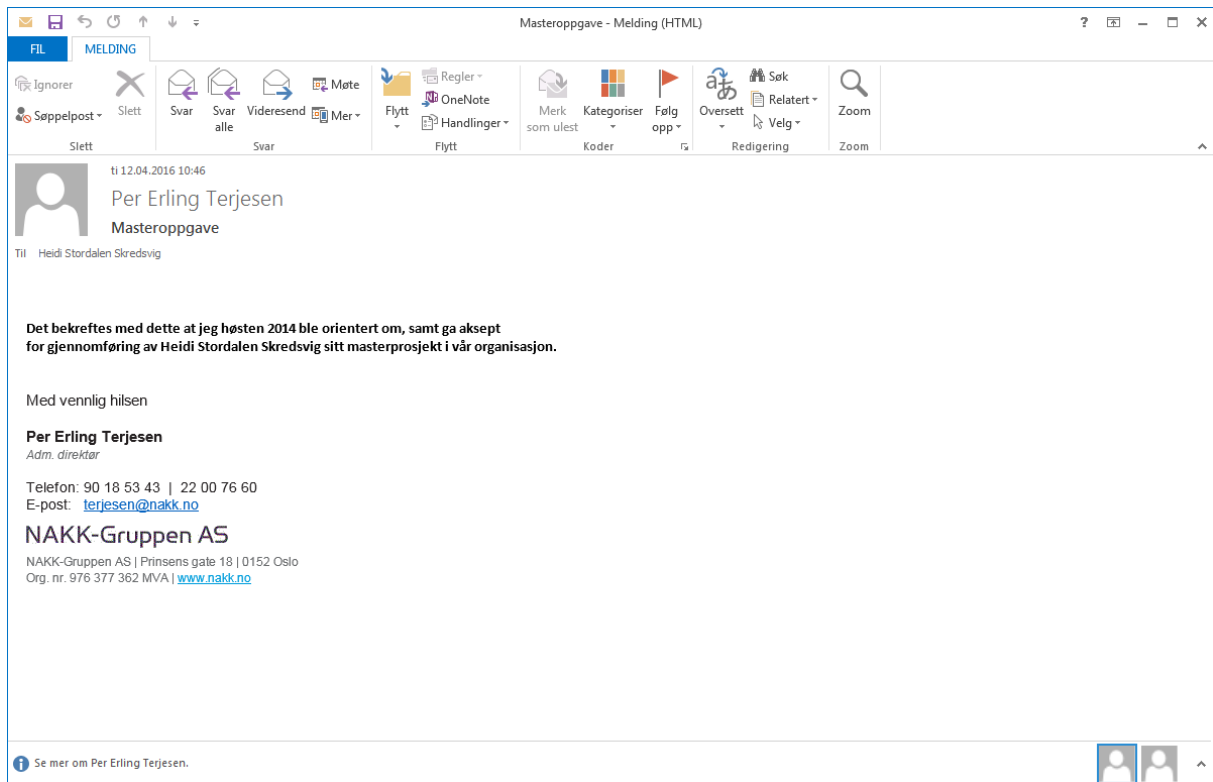
Watzlawick, P., Weakland, J., & Fish, R. (1996). *Forandring. Hvordan problemer oppstår, og hvordan problemer løses*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Ødegård, G. (2016). *Utenforskap i Norge*. Foredragsmateriale benyttet med henvisning, og som underlag i forskningsprosjektet med tillatelse fra forfatter den 16.02.16.

Øfsti, A. *Forelesning* (20.08.14). *Refleksjoner i egen forskningslogg* (27.10.14, 01.03.16 og 05.05.16).

Ølgaard, B. (2004). *Kommunikation og økomentale systemer – en introduksjon til Gregory Batesons forfatterskap*. København: Akademisk forlag.

# Vedlegg 1 - Bekreftelse og aksept for gjennomføring av masterprosjekt i egen organisasjon



The screenshot shows an Outlook window titled "Masteroppgave - Melding (HTML)". The interface includes a ribbon with "FIL" and "MELDING" tabs, and a toolbar with various actions like "Ignorer", "Slett", "Svar", "Videresend", "Mote", "Flytt", "Regler", "OneNote", "Handlinger", "Merk som ulest", "Kategoriser", "Følg opp", "Oversett", "Relatert", "Velg", and "Zoom".

The email content is as follows:

ti 12.04.2016 10:46  
Per Erling Terjesen  
Masteroppgave  
Til Heidi Stordalen Skredsvig

Det bekreftes med dette at jeg høsten 2014 ble orientert om, samt ga aksept for gjennomføring av Heidi Stordalen Skredsvig sitt masterprosjekt i vår organisasjon.

Med vennlig hilsen

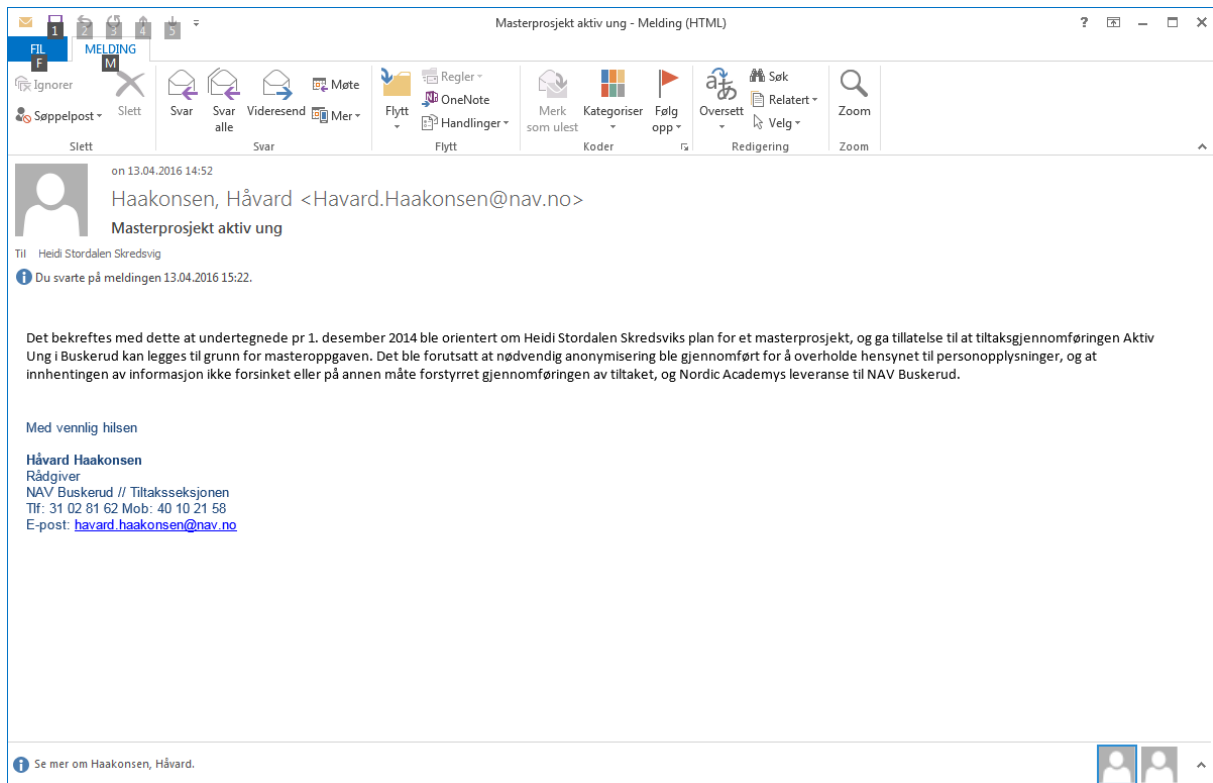
**Per Erling Terjesen**  
Adm. direktør

Telefon: 90 18 53 43 | 22 00 76 60  
E-post: [terjesen@nakk.no](mailto:terjesen@nakk.no)

**NAKK-Gruppen AS**  
NAKK-Gruppen AS | Prinsens gate 18 | 0152 Oslo  
Org. nr. 976 377 362 MVA | [www.nakk.no](http://www.nakk.no)

At the bottom left, there is a link: "Se mer om Per Erling Terjesen." At the bottom right, there are two profile icons and an upward arrow.

## Vedlegg 2 - Bekreftelse og aksept for gjennomføring av masterprosjekt i tiltaket «Aktiv Ungdom 16-24 år» i NAV



Masterprosjekt aktiv ung - Melding (HTML)

on 13.04.2016 14:52

**Haakonsen, Håvard** <Havard.Haakonsen@nav.no>  
Masterprosjekt aktiv ung

Til Heidi Stordalen Skredsvig

**i** Du svarte på meldingen 13.04.2016 15:22.

Det bekreftes med dette at undertegnede pr 1. desember 2014 ble orientert om Heidi Stordalen Skredsviks plan for et masterprosjekt, og ga tillatelse til at tiltaksgjennomføringen Aktiv Ung i Buskerud kan legges til grunn for masteroppgaven. Det ble forutsatt at nødvendig anonymisering ble gjennomført for å overholde hensynet til personopplysninger, og at innhenting av informasjon ikke forsinket eller på annen måte forstyrret gjennomføringen av tiltaket, og Nordic Academys leveranse til NAV Buskerud.

Med vennlig hilsen

**Håvard Haakonsen**  
Rådgiver  
NAV Buskerud // Tiltaksseksjonen  
Tlf: 31 02 81 62 Mob: 40 10 21 58  
E-post: [havard.haakonsen@nav.no](mailto:havard.haakonsen@nav.no)

**i** Se mer om Haakonsen, Håvard.

## **Vedlegg 3 - Informasjon til informantene. Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt**

Informasjon til informantene. Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt  
Masteroppgave i familieterapi og systemisk praksis

### **Masterprosjekt:**

*«Hva beskriver ungdom i tiltaket «Aktiv Ungdom» som virksomme aspekter i relasjonen mellom seg og veileder?»*

**Ansvarlig:** Heidi Stordalen Skredsvig. Tlf: 930 01 026, e-post:

[heidi@nordicacademy.no](mailto:heidi@nordicacademy.no)

**1. amanuensis/Veileder:** Ottar Næss, Tlf: 901 23 312, e-post: [ottar.ness@hbv.no](mailto:ottar.ness@hbv.no)

**Stuedsted:** Diakonhjemmet Høgskole, Oslo.

**Studieretning:** Mastergrad studie i familieterapi og systemisk praksis.

Hei!

Jeg er i gang med en masteroppgave – og prosjekt hvor jeg ønsker å undersøke hva ungdom (18- 24 år) beskriver som virksomme aspekter i relasjonen mellom seg og sin veileder.

Til daglig jobber jeg som faglig leder i Nordic Academy.

I denne kvalitative forskningen har jeg valgt å bruke intervju og samtale som metode. Jeg ønsker å intervju 3-5 ungdom som alle er deltakere i oppfølgingstiltaket «Aktiv Ungdom» ved en av våre avdelinger i Buskerud.

***Jeg vil gjerne snakke med deg som har vært deltaker i tiltaket i 4 uker eller mer. Ditt bidrag vil bli satt stor pris på.***

### **Hensikt med prosjektet**

Hensikten med dette prosjektet er at vi som jobber med ungdom skal få mer kunnskap om hva som er viktig for dere, og slik at vi får større forutsetninger for å bistå dere best mulig. Mange fagpersoner mener mye om temaet relasjon. I dette prosjektet ønsker jeg at det er «ungdommens stemme» som skal løftes frem.

### **Fremgangsmåte og oppbevaring av materiale.**

Det vil bli gjort lydbåndopptak av intervjuet. Dette vil bli lagret på pc for deretter å bli transkribert, for dermed å lette analysearbeidet. Det lagrede materialet vil ikke inneholde navn på personer eller steder. PC med passordbeskyttelse, og lydopptak med intervjuet av deg vil bli oppbevart i et låsbart skap.

### **Hva vil skje med den informasjonen du gir?**

Når oppgaven er ferdigskrevet vil alle opptak, utskrifter av opptak, og det som er lagret på pc bli slettet. Dette vil skje senest 01.07.16. Alle innsamlede opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det vil ikke være mulig å identifisere deg som enkeltperson, eller ditt hjemsted i den ferdige masteroppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Du som informant vil hete enten A, B, C, D eller E.

*Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). NSD mente imidlertid at det ikke var behov for meldeplikt fordi jeg ikke skal oppbevare personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller opprette manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.*

### **Utlevering av materiale og opplysninger til andre**

Det er kun undertegnede som har adgang til informasjonen og som kan finne tilbake til deg. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av studien når disse publiseres. Veileder Ottar Næss vil kun ha begrenset innsyn i datamaterialet. Han har på lik linje med meg taushetsplikt.

### **Tidsperiode**

Intervjuene er tenkt gjennomført i sommer/høst 2015. Intervjuet vil vare fra en halv- til 1 time.

### **Frivillig deltakelse**

Dersom du på et senere tidspunkt finner ut at du likevel ikke ønsker å delta, kan du når som helst trekke deg fra studiet uten videre redegjørelse, og selvfølgelig uten at dette vil få noen innvirkning på din deltakelse hos oss. Om ønskelig kan du få kopi av transkripsjonene fra intervjuet. Du har som informant rett til å få tilgang til utfall av studien. Oppgaven er planlagt ferdigstilt i april 2016.

Jeg håper du finner dette interessant og kontakter meg pr tlf, mail eller via din primærveileder, og deretter ved å returnere vedlagte samtykkeskjema dersom du ønsker å delta. Dersom du har spørsmål i forhold til prosjektet er du velkommen til å ta kontakt med både meg og/eller min veileder Ottar Ness.

Beste hilsen

Heidi Stordalen Skredsvig  
Faglig leder  
Nordic Academy – NAKK-Gruppen AS  
Tlf. 930 01 026.  
Email: [heidi@nordicacademy.no](mailto:heidi@nordicacademy.no)

## Vedlegg 4 - Samtykkeerklæring

**Ja, jeg har mottatt informasjon om masterprosjektet som handler om å undersøke:**

**«Hva beskriver ungdom i tiltaket «Aktiv Ungdom» som virksomme aspekter i relasjonen mellom seg og veileder?» v/ Heidi Stordalen Skredsvig**

- Jeg samtykker i å delta i prosjektet.
- Jeg samtykker i at uttalelser fra intervjuene anonymt kan refereres (siteres) i masteroppgaven og i eventuelle artikler og presentasjoner i forbindelse med prosjektet. Jeg gir også tillatelse til at prosjektets veiledere, som også er underlagt taushetsplikt, kan få lese materialet.

Selv om jeg har bekreftet at jeg vil delta i prosjektet nå, kan jeg på ethvert tidspunkt trekke meg uten begrunnelse og også be om at innsamlede data slettes.

Sted..... dato

Underskrift.....

---

(Signert, informant i studien, dato)

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

## Vedlegg 5 - Tema – og intervjuguide

### 1. Hvordan vil du beskrive veilederne her på kurset – Hvordan er de?

(Egenskaper som fremmer, oppleves spesielt støttende – evt. hemmer relasjon)

- *Hva er bra* (Positive egenskaper som fremmer relasjonen)
- *Hva kunne vært bedre/annerledes* (Hva som evt. hemmer relasjonen)

### 2. Hva legger du i ordet relasjon – forhold. Hva betyr relasjon?

(Generelt) Få frem oppfatning og forståelse.

- tenker du at det er et forhold mellom deg og veilederen din? Kan du beskrive, utdype, gi eksempler

### 3. Hvordan ønsker du at veilederen din skal være

- hvordan ønsker du å bli møtt om morgenen
- hvordan skal hun/han oppføre seg
- hvordan skal han/hun snakke med deg
- hva skal til for at du skal ønske å komme tilbake dagen etter

### 4. Hvordan vil du beskrive forholdet mellom deg og veileder(ne) din(e) her på kurset

(Hva fremmer/hemmer relasjonen)

-kan du si litt mer om, hva legger du i....

### 5. Hvordan skal din veileder være mot deg for at du skal fortsette å utvikle deg positivt mot dine målsettinger? Hva trenger du fremover?

(Hva fremmer relasjonen, oppleves spesielt støttende)

### 6. De 3 viktigste tingene i forholdet mellom deg og veilederen din– Hva vil være absolutt viktigst for deg

(Relasjonslimet) (Hva fremmer relasjonen, oppleves spesielt støttende)

### 7. Kan jeg få be deg om et råd; Tenk tilbake på hva du var helt ny i kurset. Hvordan skal veilederne være for at nye deltakere skal føle seg godt mottatt og ivaretatt?

(Relasjonsetablering) (Hva fremmer relasjonen, oppleves spesielt støttende)

### 8. Hva er med på å ødelegge en relasjon – generelt/spesielt

(Hva hemmer)

- hvordan ønsker du ikke å bli møtt
- hvordan skal hun/han ikke oppføre seg
- hvordan skal han/hun ikke med deg
- Hva ville evt. gjort at du ikke skulle ønske å komme tilbake til kurset

### 9. Er det andre ting i forhold til temaet relasjon/forholdet mellom deltaker og veileder vi ikke har snakket om som du har innspill på?

(Hemmer og/eller fremmer, oppleves spesielt støttende)

## Vedlegg 6 - Utdrag av transkripsjon med analyse

<p>Analyse: Fra tema til funn</p> <p># +Fet skrift: tema/funn/underfunn/metafor</p>	<p>Transkribering av intervju – Informant Erika  <b>Dato: 26.10.15: Tid: 0.40.54 Utdrag pkt. 1 – pkt. 77</b></p> <p><b>Kort pause: (.)</b>  <b>Lang pause: (..)</b></p> <p><b>Identifiserbar informasjon fjernet med (...)</b></p> <p>Fet skrifttype: <b>Intervjuer</b> / Normal skrifttype: <b>Informant</b></p>	<p>Teori Litteratur Forskning</p>
<p>#Hjelp -flink -behov for -trenger -hjelpe meg</p> <p>#Stemning -enkel å prate med</p> <p>#Trygghet -noe spesielt -enkel å prate med -komme til</p> <p>#Skreddersøm -hun jeg kommer til -noe spesielt jeg trenger å prate om</p> <p>#Balansekunst: <i>Støtt/Ta imot</i> -mest kontakt -trenger å prate</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Aller først. Tusen takk for at du ehh har sagt ja til å snakke med meg. Det synes jeg er veldig fint. Som jeg sa i sta; det som er viktig for deg er viktig for meg. Og så kommer jeg nå til å spørre deg om noen (.) spørsmål, også spør du bare hvis du lurer på noe.</b></li> <li>2. Ja</li> <li>3. <b>Ja, veldig bra(..)Hvordan vil du beskrive veilederne her på kurset – Hvordan er de</b></li> <li>4. Dem er veldig hyggelige, men jeg har fått mest kontakt med veilederen min, fordi hu(..) er veldig enkel å prate med, så det er liksom hu jeg har kommet til hver gang det har vært noe spesielt som jeg trenger å prate om, eller trenger hjelp til. Hu er veldig flink til å hjelpe meg. Veilederen min har vært (...)</li> <li>5. <b>Ja</b></li> <li>6. (...)</li> <li>7. <b>Nei(..) så du forholder deg til veilederen din</b></li> <li>8. Ja</li> <li>9. <b>Ja, så bra. mm Ehhm. Vi snakka så vidt om det i sta, det her med ordet relasjon. Hvis Jeg skal spørre deg. Hva legger du i ordet relasjon, hva, hva betyr det for deg?</b></li> <li>10. Jeg veit ikke (ler litt)</li> <li>11. <b>Du veit ikke helt (blid)</b></li> <li>12. Jeg har aldri brukt det ordet(ler)</li> <li>13. <b>Du har aldri brukt det ordet (ler sammen med)</b></li> <li>14. Nei</li> <li>15. <b>Men hva tenker du at det betyr?</b></li> <li>16. Jeg aner ikke(..) jeg er dårlig på sånne ord</li> <li>17. <b>Ja(..)</b></li> <li>18. <b>Så bra at når du er dårlig på sånne ord og spør, for det er ikke bestandig like lett</b></li> <li>19. Nei</li> <li>20. <b>Men det jeg tenker, hvis vi tenker at det handler om et forhold mellom, (.)et forhold mellom to eller flere. Det er en relasjon, hvis jeg prøver å oversette det</b></li> <li>21. Ja</li> <li>22. <b>Mm(..)</b></li> </ol>	<p>-System</p> <p>-Samspill -Kommunikasjon</p> <p>-Dialog</p> <p>-Relasjon</p> <p>-Nivå</p> <p>-Sirkularitet</p> <p>-</p> <p>Komplementærrelasjon</p> <p>-Veiledning</p> <p>-Hjelp til endring, oppløses i språket</p> <p>-Språk/ord, gå bak ordene</p> <p>-Være/gjøre</p> <p>Bateson, Anderson Watzlawick Jensen Ulleberg m. m Horvath</p>

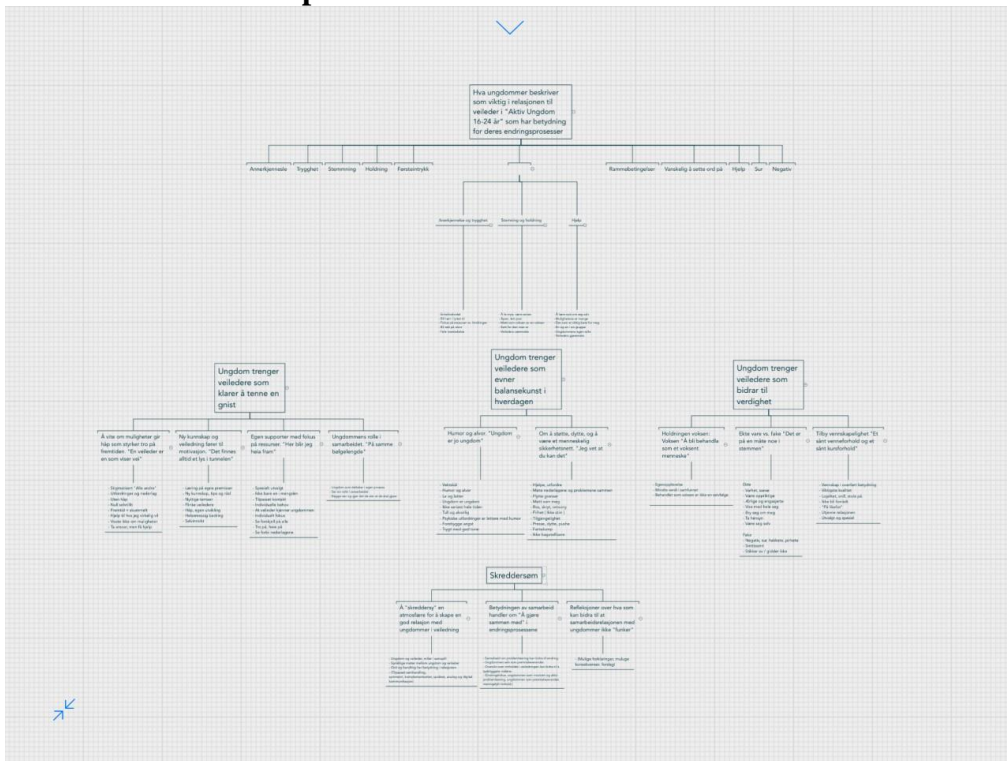


<p><b>#Anerkjennelse</b> -Forståelsesfull -Blide -Hyggelig -Høre etter på ordentlig</p> <p><b>#Hjelp</b> <b>#Skreddersøm</b> -Svar på det jeg spør om -Hjelp til akkurat det jeg trenger hjelp til -Veldig viktig</p> <p><b>#Verdighet:</b> <b>#Vennskapelighet</b> Høre etter på ordentlig (Holdning) -Blide -Smil -Hyggelig -Høre etter på ordentlig</p> <p><b>#Gnist</b> <b>Muligheter</b> -Kunnskap -Lære</p> <p><b>#Balansekunst</b> <b>Støtte/dytte</b> -aldri klart</p> <p><b>#Rambetinger</b> -Komme hit Hyggelig</p> <p><b>#Verdighet</b> -helt vanlig måte, vennlig -være seg selv, ekte</p>	<p>23. Ja(.)</p> <p><b>24. Ehhh, og da kan jeg spørre deg: tenker du at det er et forhold mellom, et slags forhold mellom deg og veilederen din, mellom deg og veilederen din</b></p> <p>25. Ja!</p> <p><b>26. Ja, på hvilken måte da?</b></p> <p>27. (..) vi kan(..)vi kan snakke om ting som er seriøst her, som har med jobb å gjøre, eller så snakker vi om ting som vi har felles interesse for, (...) og sånne ting. Vi kan sitte å vise bilder; nå gjorde jeg sånn i helga, ja, viser da. Blir nesten et sånn venneforhold, også blir det et sånt (..) kursforhold, jobbforhold</p> <p><b>28. Ja kjempegreit. (..) hvordan ønsker du at veilederen din skal være mot deg da?</b></p> <p>29. Forståelsesfull, det er veldig viktig for meg. Og at jeg får svar på, på det jeg spør om, og får hjelp til akkurat det <i>jeg</i> trenger hjelp til. (..)Det er veldig viktig.</p> <p><b>30. mmm, si litt mer om du vil</b></p> <p>31. For jeg var ganske fersk med søknader og sånn da jeg starta her(..) og jeg har fått <u>veldig</u> god hjelp til det, til både søknader og til intervju, og hvordan jeg skal være på intervju(..) det (..) jeg hadde aldri klart det, hvis jeg ikke hadde begynt her. Det tror jeg ikke jeg hadde gjort(.) (...)</p> <p><b>32. Okay(..)Hvordan ønsker du at veilederen din skal møte deg om morran?</b></p> <p>33. Med et smil(latter) - dem er alltid veldig blide. Det er alltid «Hei (...)!» (Blid i stemmen), og ja, dem er veldig blide da. Det er alltid veldig hyggelig å komme hit.</p> <p><b>34. Ja</b></p> <p>35. Så det er ikke noen dårlig start å komme hit(latter)</p> <p><b>36. Er det viktig at dem bruker navnet ditt?</b></p> <p>37. Det tenker jeg ikke så mye over egentlig(..)</p> <p><b>38. Nei(..) når jeg spør deg nå da?</b></p> <p>39. (..)ja (trekker det ut, litt overrasket) det blir litt (..) ja. Det ER mye hyggeligere når de sier «Hei, (...)». Det gjør jo det.</p> <p><b>40. Jeg kom nemlig på å spørre mer om det nå, da du sa «Hei, (...)»</b></p> <p>41. Jo(..) det er kanskje litt viktig det, jeg har ikke tenkt så mye over det før</p> <p><b>42. Hmm. Hvordan vil du at veilederen din skal snakke(..) ehh, til og med deg?</b></p> <p>43. (..) bare på en helt vanlig og vennlig måte, egentlig. Det at hu hører etter på ordentlig, sånn som hu gjør er bra. Ikke bare sånn bla bla..</p> <p><b>44. Nei(..)</b></p> <p>45. At vi kan ha en god tone da</p> <p><b>46. Hva er en god tone da?</b></p> <p>47. At vi kan tulle litt, og også prate seriøst. Jeg er litt sånn,</p>	<p>-System</p> <p>-Kommunikasjon</p> <p>-Å gjøre felles</p> <p>-Samspill</p> <p>-Relasjon</p> <p>-Symmetri og likheter</p> <p>-Dialog</p> <p>-Digital /Analog</p> <p>Å gjøre sammen med</p> <p>Å være sammen med</p> <p>Veiledning Endring</p> <p>Samarbeidsbasert</p> <p>Borg/Topor Follesø Ormhaug T.Andersen Ulleberg Lock &amp; Strong m. m</p>
--	---	---

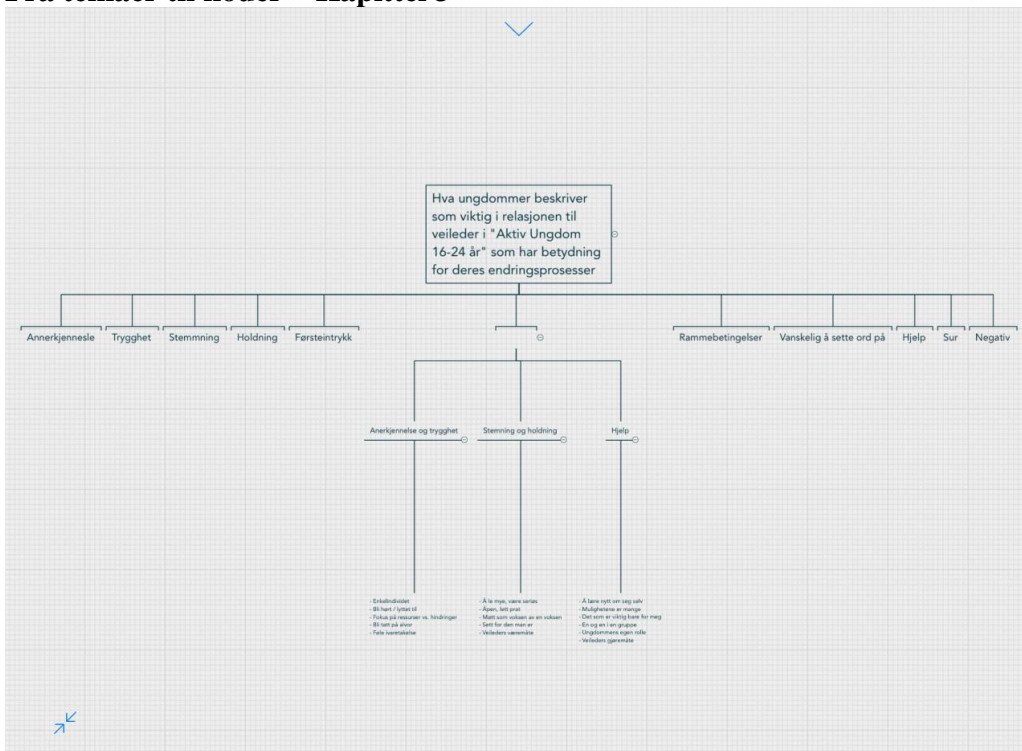
<p><b>#Trygghet</b> -Klarer bedre å utføre</p> <p><b>#Skredder-søm</b> -Trenger å prate litt -Hører på meg</p> <p><b>#Balanse-kunst</b> -Tull og tøys - Humor og alvor -Serriøst</p> <p><b>#Verdighet</b> -Hører på meg -Bagatelliserer ikke</p> <p><b>#Anerkjennelse</b> -Ta seriøst -høre på meg -Trenger å føle trygghet -Mestring</p> <p><b>#Skredder-søm</b> <b>#Vanskelig å sette ord på</b> Som hun <u>er</u></p> <p><b>#Verdighet</b> Ekthet Å være som hun <u>er</u> (Hele tida)</p> <p><b>#Ramme betingelser</b> -Noe med de folka</p>	<p>overalt, jeg. Plutselig så tuller jeg litt, så ja(..) Da føler jeg meg litt mer trygg. At det ikke er sånn seriøst hele tida, og skal være litt sånn</p> <p><b>48. Så litt tull, og litt(..)</b> 49. Seriøst, ja. Sånn ja(latter)</p> <p><b>50. Hvordan tenker du atte, ehh, at veilederen din skal (ehh)(.) oppføre seg</b> 51. Profesjonelt</p> <p><b>52. Jaha, og det er?</b> 53. Ta ting seriøst (..) Hvis jeg kommer og trenger å snakke om noe som har skjedd (...) eller et eller annet, så(..) at hu hører på meg da, og forstår atte «Nå trenger jeg å prate litt» at ikke bare «det går over, ja, ja» og «Gå og fortsett å jobbe du, liksom»</p> <p><b>54. Mm</b> 55. For jeg er veldig sånn. Jeg trenger å føle trygghet</p> <p><b>56. Ja</b> 57. Når det gjelder sånn som i jobb, og her da</p> <p><b>58. Ja</b> 59. Da klarer jeg bedre å utføre det jeg driver med (...)</p> <p><b>60. Så fint. Hva skal til for at, at du skal ønske å komme tilbake i morra?</b> 61. (..) Nå snakka jeg akkurat med veilederen min om det i sta(latter)</p> <p><b>62. Gjorde du det? (Overrasket)</b> 63. Ja, for at jeg har vært (...)</p> <p><b>64. Mm</b> 65. Jeg har (...)</p> <p><b>66. Hva skal til for at du skal ha LYST til å komme hit da</b> 67. At nå veit jeg at jeg klarer å søke jobber</p> <p><b>68. Ja</b> 69. Og jeg veit hva jeg skal leite etter(latter) og hvor. For jeg bor på (...), så jeg kan ikke (...)</p> <p><b>70. Akkurat. Kan veilederen din gjøre noe spesielt for at du skal synes at det er ålreit å komme igjen dagen etter, og dagen etter der</b> 71. Og det er egentlig bare å være sånn som hun <u>er</u> det. Hele tida.</p> <p><b>72. Mm?</b> 73. Også har det også noe med de folka som er her også, de andre deltakerne</p> <p><b>74. Akkurat, på hvilken måte er det(.) det viktig for deg?</b> 75. Akkurat nå er det bare nye da. (...)</p> <p><b>76. Mm</b> 77. Men dem begynner i jobb nå den uka her</p>	<p>Relasjon/nivå</p> <p>Kommunikasjon</p> <p>Punktuering</p> <p>Kontekst</p> <p>Relasjon</p> <p>Se/hør/forstå</p> <p>Endring</p> <p>Bateson Watzlawick Jensen Anderson Follesø m. m</p> <p>Endring</p>
--	---	--

# Vedlegg 7 - Bilder av analyseprosessen. Fra temaer til funn

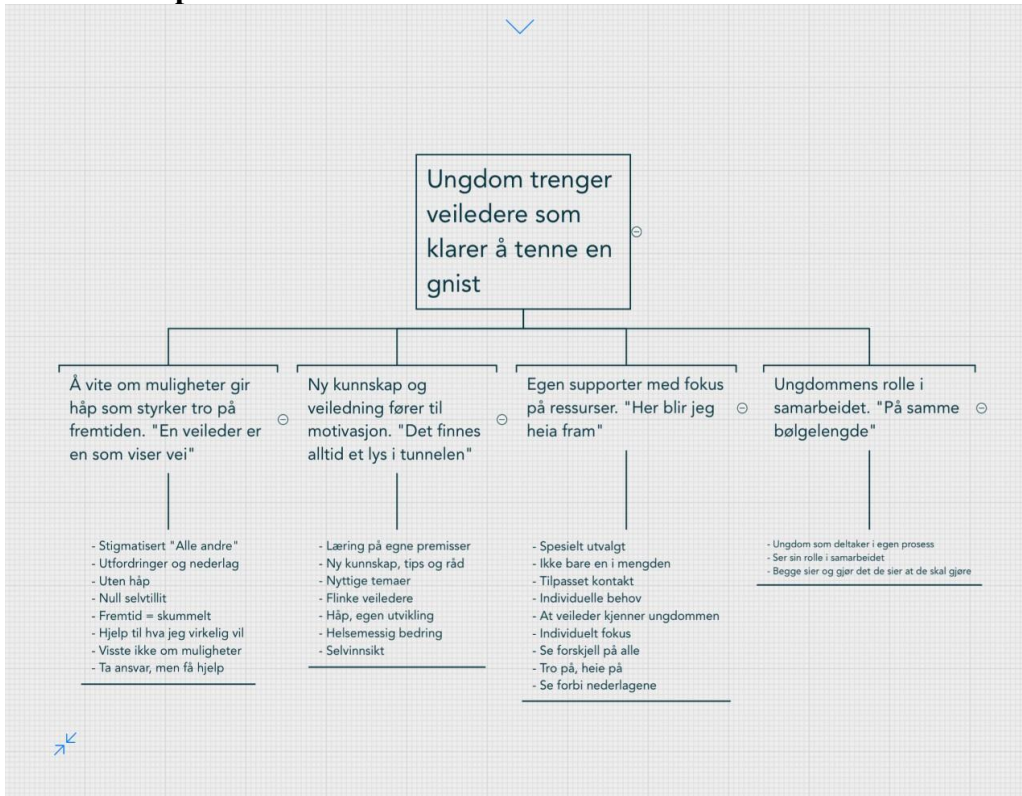
## Oversiktsmodell – Kapittel 3 – 5



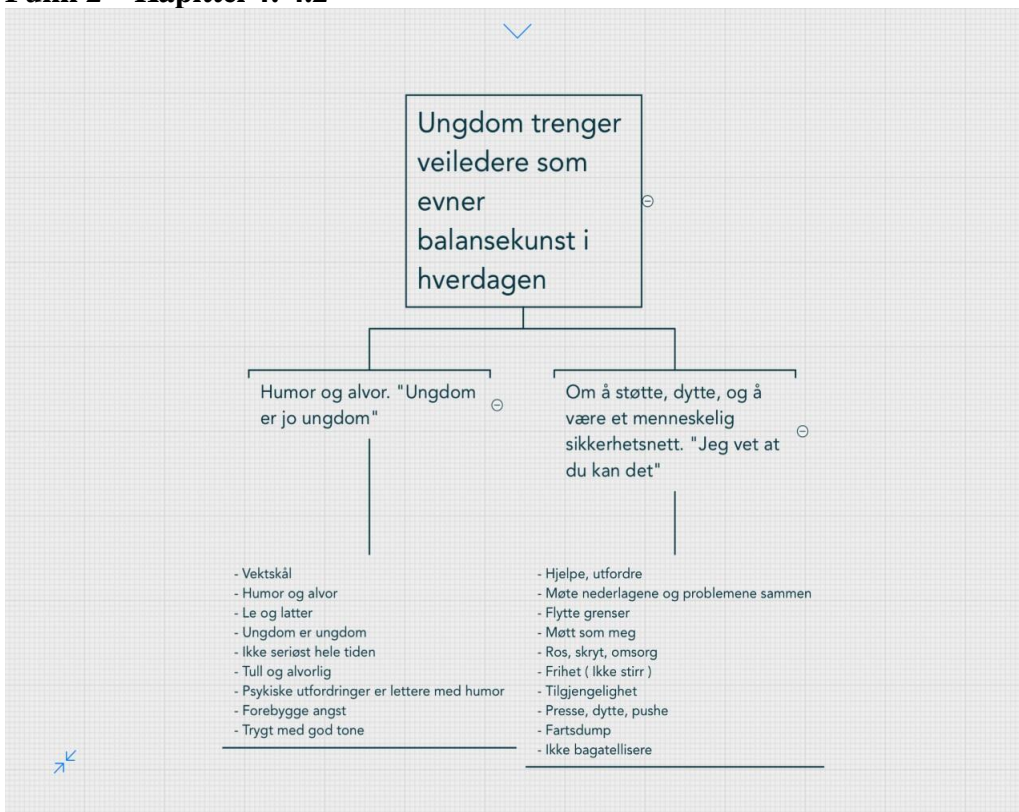
## Fra temaer til koder – Kapittel 3



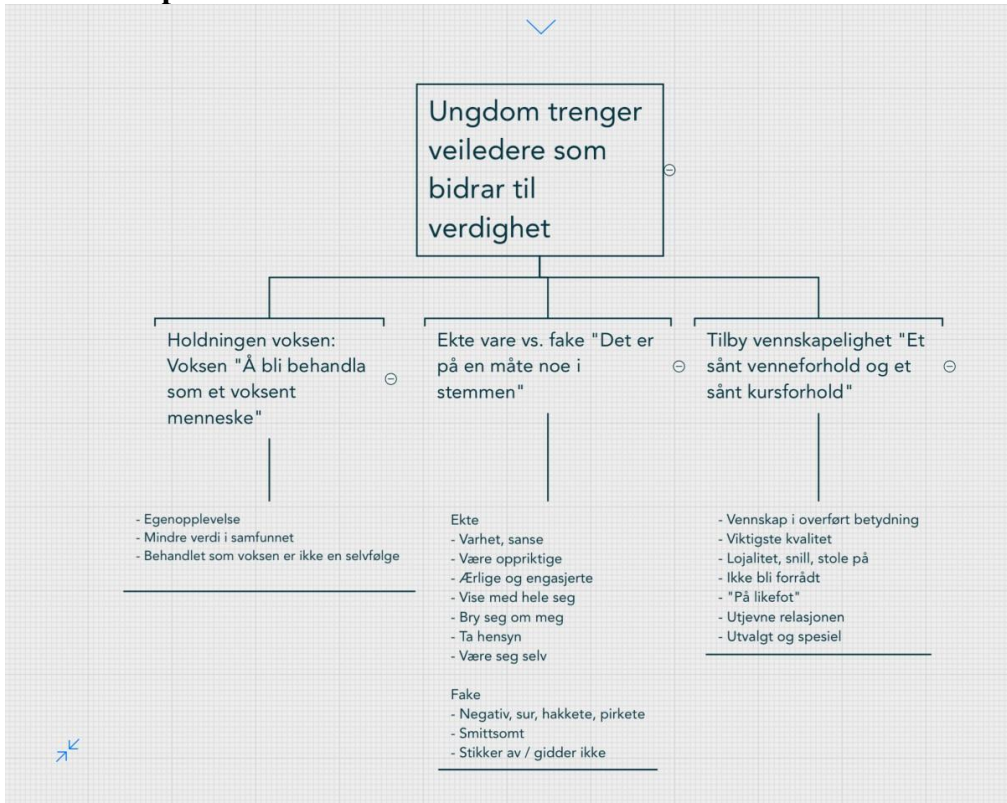
## Funn 1 – Kapittel 4: 4.1



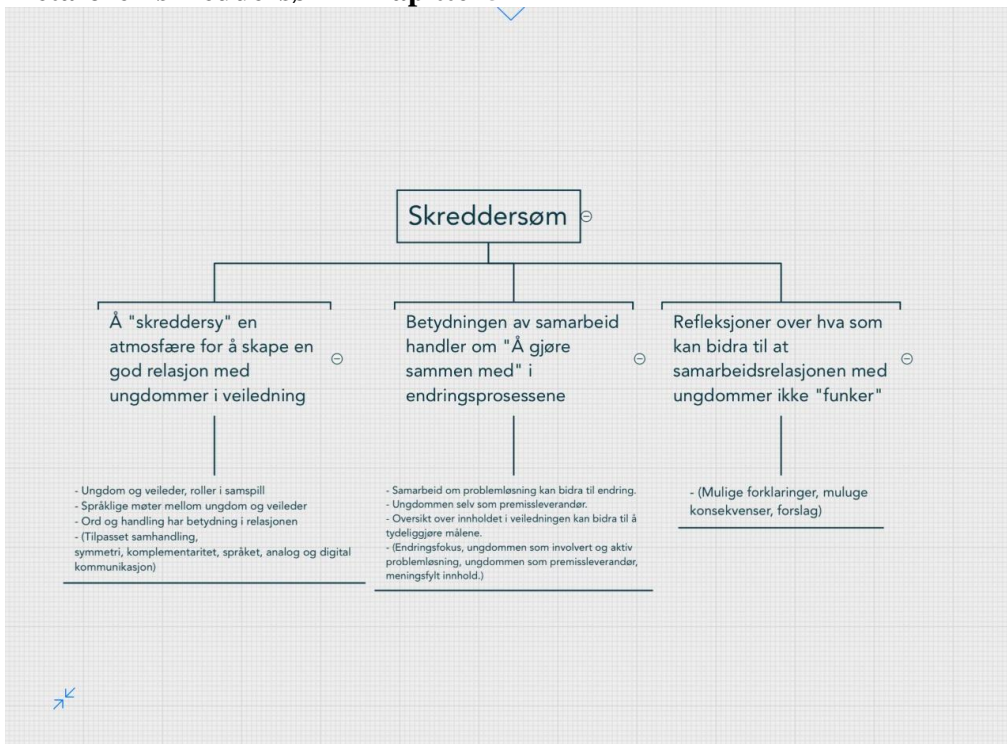
## Funn 2 – Kapittel 4: 4.2



### Funn 3: Kapittel 4: 4.3



### Metaforen skreddersøm – Kapittel 5



## Vedlegg 8 - Tilbakemelding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Ottar Ness  
Institutt for sosialt arbeid og familierapi Diakonhjemmet Høgskole AS  
Postboks 184 Vinderen  
0319 OSLO

Havskil Hørløges gate 29  
0-5000 Bergen  
Norske  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
red@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Orgnr: 985 321 884

Vår dato: 25.06.2015

Vår ref: 43624 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43624	<i>Ungdom og relasjon «Hva beskriver ungdom i tiltaket «Aktiv ungdom» som virksomme aspekter i relasjonen mellom seg og veileder?»</i>
Behandlingsansvarlig	Diakonhjemmet Høgskole AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ottar Ness
Student	Heidi Stordalen Skredsvig

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf. 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Heidi Stordalen Skredsvig heidi@nakk.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Amblergkontor / District Office

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. red@nsd.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7811 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. agne.vorvald@ntnu.no  
BIRMINGHAM: NSD, SSB, Universitetet i Birmingham, 9037 Stratford. Tel: +47 77 04 41 36. red@nsd.uib.no



#### VURDERING AV MELDEPLIKT

I telefonssamtale 25.6.15 opplyser student at hun ikke vil registrere indirekte identifiserende personopplysninger. Vi kan derfor ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Les mer om forhold det er viktig å være bevisst på når man forsker på egen arbeidsplass på våre nettsider:  
<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/egenarbeidsplass.html>