

Fakultet for helse- og sosialvitenskap
Seksjon for veiledningsstudier

Vigdis B. M. Pladsen

Masteroppgave

Tittel

Klar for lære?

Breddemaster i karriereveiledning

Mai 2020

Forord

Gjennom mange år som lærer og rådgiver, både på ungdomsskolen og på yrkesfaglig videregående, har jeg sett viktigheten av å arbeide med det sosiale miljøet i klassen og på skolen. Sammenhengen mellom et trygt og godt klassemiljø og et fruktbart læringsmiljø, har bare blitt klarere. Jeg har lenge hatt interesse for de elevene som har faglige og sosiale utfordringer, og frafallsproblematikken har engasjert meg. Jeg er opptatt av ulike metoder som kan være til hjelp for alle elever, og som kan gjøre skolehverdagen mer motiverende og meningsfull.

Jeg ønsket å undersøke konkrete tiltak for å få elever gjennom opplæringsløpet, og havnet på å prøve ut gruppeveiledning sammen med Anerkjennende elevsamtale. Målgruppa var elever som kunne risikere å falle fra. Da jeg startet med å utforske dette tiltaket, var det først og fremst for å prøve ut Anerkjennende elevsamtale og om det var mulig å gjøre noe konkret på skolen for å øke gjennomføringsprosenten. Jeg var også opptatt av overgangen vg2 – lære som for mange elever kan oppleves som vanskelig og kanskje litt skremmende. I mitt virke som rådgiver så jeg at denne overgangen på mange måter havnet litt utenfor skolens ansvarsområde.

Etter hvert som prosjektet pågikk, oppdaget jeg også verdien av gruppedynamikken og fordelene med gruppeveiledning. Det var svært interessant å være med på et forskningsprosjekt som levde sitt eget liv, og som utviklet seg i retninger som jeg ikke helt hadde forutsett. Det ga svar på spørsmål jeg i utgangspunktet ikke hadde stilt. Selve opplegget for gruppeveiledningene var skissert på forhånd, men ble justert underveis.

I et forord er det på sin plass å takke de som har gjort det mulig for meg å fullføre denne masteren. Først av alt vil jeg takke de utrolig hyggelige elevene som var med på gruppeveiledningen. Det har vært en berikelse å bli kjent med dere. Deretter ønsker jeg å takke lærerne på vg2 TIP som fra første stund var positive til prosjektet, og spesielt faglærer Øistein Sundli, som lot meg låne elevene i timen hans. Videre vil jeg takke mine gode rådgiverkollegaer for innspill underveis. Jonny Stødle fra OFIR fortjener også en takk for et støttende samarbeid. Jeg vil også takke mine barn for å utvise stor tålmodighet med en mor som stort sett var fraværende fra januar til langt ut i mars, og samboer for å i samme periode ha stått for det meste av husarbeidet. En ordning jeg forresten ser gode fremtidsutsikter for. Han har

i tillegg vært en uvurderlig faglig sparringspartner. Sist, men ikke minst vil jeg takke veilederen min, Erik Hagaseth Haug, for konstruktive og oppmuntrende innspill og god hjelp. Til alle dere andre som fortjener en takk i denne forbindelse, blant annet min øvrige familie, hjelpsomme kollegaer og venninner, tusen takk. 😊

Vigdis B.M. Pladsen, Stavanger, 11. mai 2020

Sammendrag

Denne masteroppgaven dokumenterer et utviklingsprosjekt innen målrettet gruppeveiledning ved hjelp av Anerkjennende elevsamtale for elever på vg2 yrkesfag som står på terskelen til å bli lærling. Problemstillingen er: «Hvordan kan gruppeveiledning, basert på *Anerkjennende elevsamtale*, bidra positivt i overgangen vg2 – lære?» Med «å bidra positivt» mener jeg å styrke karrierekompetansen, selvbilde og evnen til å mestre livet.

Masterens overordna mål er å videreutvikle og beskrive en veiledningspraksis som kan fungere som en modell for videregående skoler, og det er ingenting i veien for å bruke deler av opplegget også i ungdomsskolen. Jeg har hatt ukentlige gruppeveiledninger med syv elever som alle går andre året på TIP (Teknikk og industriell produksjon). Jeg har utarbeidet en modell hvor elevene blant annet skulle utforske egne styrker og talenter, sette seg mål og se sammenhengen mellom delmål de kan oppnå i dag, og drømmene for framtiden. Metoden jeg har brukt, Anerkjennende elevsamtale, bygger på positiv psykologi som blant annet er opptatt av hva som skal til for at mennesker skal trives for å utvikle seg.

Gruppeveiledningens innhold bygger på verdier, metoder og øvelser hentet fra Anerkjennende elevsamtale, positiv psykologi, Trygg Læring og Gatemegling. Kunnskap om ungdom, psykisk helse, årsaker til frafall fra videregående opplæring, gruppeveiledning og teorier knyttet opp mot karriereveiledning, er selve grunnlaget for forskningsprosjektet. Disse temaene har også blitt viet oppmerksomhet i drøftingsdelen.

Jeg har valgt et kvalitativ forskningsdesign, og mine funn, basert på fokusgruppeintervjuet, tyder på at gruppeveiledning med bruk av Anerkjennende elevsamtale, er en gunstig framgangsmåte for denne type elever. Ungdommene ga uttrykk for at ukentlige treff, hvor hverdagen blir drøftet, har påvirket dem positivt. Intervjuobjektene påpekte at det var nyttig med en arena hvor de blant annet kunne snakke om framtidsutsikter, og hvordan de kunne nå målene sine. Videre uttrykte deltakerne at de fikk styrket evnen til å sette seg gjennomførbare, velvalgte mål og oppdage sine sterke sider. Denne cocktailen av ulike refleksjoner gruppeveiledningen produserte, kan ha gitt ungdommene et større håp om å få læreplass.

Innhold

1	Innledning	1
1.1	Utgangspunktet	1
1.2	Problemstilling og konkretisering av problemstilling	2
1.3	Forskningsdesign – en kort oppsummering av utviklingsarbeidet	3
1.4	Beskrivelse av forskningsprosjektet	4
1.4.1	Beskrivelse av tiltaket	4
1.5	Begrepsavklaring	6
2	Kunnskapsstatus	6
2.1	Frafall i videregående skole og overgangen vg2-lære	6
2.1.1	Tiltak rettet mot høyere gjennomføring	7
3	Teoretisk forankring	12
3.1	Gruppeveiledning	12
3.2	Anerkjennende elevsamtale	13
3.3	Positiv psykologi	14
3.3.1	Historisk perspektiv	14
3.3.2	Fordeler med positiv psykologi	15
3.3.3	Hva er styrker og hvordan gjenkjenner man dem?	17
3.3.4	Begrunnelse for håp og optimisme	19
3.3.5	Håp-teorien	19
4	Vitenskapsteoretisk begrunnelse for valg av metode	21
4.1	Kvalitativ forskning, fenomenologi og hermeneutikk	21
4.1.1	Forforståelse og språket	22
4.1.2	Tolkning av data	22
5	Valg av metode	23
5.1	Hvorfor kvalitativ metode?	23
5.2	Fokusgruppeintervju som metode	24
5.2.1	Gjennomføringen av intervjuet	25
5.2.2	Intervjuguide	26
5.3	Utvelgelse av respondenter og gruppestørrelse	27
5.3.1	Etiske konsekvenser for deltakerne	27
5.4	Jeg som intervjuer	28
5.5	Jeg som forsker	29
5.5.1	Etiske dilemmaer	30
5.5.2	Tolkning av dataene	31
5.6	Refleksjoner rundt forskningens kvalitet	31

5.6.1	Troverdighet	32
5.7	Induktiv tilnærming	33
6	Analyse og drøfting	34
6.1	Opplegg for behandling og kategorisering av data	34
6.2	Presentasjon av deltakerne	36
6.3	Hovedfunn	36
6.4	Analyse og drøfting av funn.....	37
6.4.1	Kategori en: Arena for å snakke om livet	38
6.4.2	Kategori to: Sette seg mål	47
6.4.3	Kategori tre: Fokus på sterke sider.....	56
6.4.4	Kategori fire: Takknemlighet	63
6.4.5	Kategori fem: Håp.....	65
7	Konklusjon.....	70
7.1	Svar på problemstilling.....	70
7.2	Ny kunnskap	71
7.3	Begrensninger ved resultatene	72
7.4	Videre arbeid	73
8	Litteraturliste	75
9	Vedlegg	i
9.1	Vedlegg 1: Beskrivelse av tiltaket	i
9.2	Vedlegg 2: Godkjenning av NSD	vii
9.3	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra intervjuobjektene.....	x
9.4	Vedlegg 4: Intervjuguide	xiv
9.5	Vedlegg 5: Transkribering.....	xvi

1 Innledning

Jeg er rådgiver på en yrkesfaglig skole i Stavanger. For tiden jobber jeg i en 50% prosjektstilling som er opprettet av Rogaland fylkeskommune for å få ned antall skolesluttere. Med dette som bakteppe, kunne jeg tenkt meg å forske på relevante tema innen frafallsproblematikken. Tema som relasjonskompetanse, livsmestring, psykisk helse og relasjoner i en flerkulturell kontekst er alle aktuelle i min stilling. Jeg er også svært opptatt av disse emnene og jeg tror at mer forskning og bevissthet rundt temaene, kan være med å lage et bedre, mer inkluderende samfunn. Med disse temaene i bakhodet ønsket jeg å se på tiltak som kunne settes inn for at elever ikke skulle droppe ut etter fullført vg2 på yrkesfag. Jeg ville i den forbindelse prøve ut gruppeveiledning og forske på hva elevene mente om gruppeveiledning som metode, og å jobbe målrettet mot en læreplass ved hjelp av blant annet Anerkjennende elevsamtale. Jeg ønsket å undersøke om denne metoden bevisstgjør elevene om egne sterke sider, og se om dette kan hjelpe elevene med å bli bedre kvalifisert til å gå ut i lære.

1.1 Utgangspunktet

Jeg ønsket å ta utgangspunkt i egen skole og vår elevgruppe. Mange av våre elever har svært lave inntakskarakterer, og i tillegg er nærmere 40 % flerspråklige (Rogaland Fylkeskommune, Høsten 2018). Vi har mange som sliter med psykisk uhelse og mange elever dropper ut i akkurat denne overgangen, vg2 – lære. Erfaringsmessig har flere elever lite sosialt nettverk og mangler dessuten familier som er i stand til å støtte dem. Statistisk sett gjør skolen vår det relativt bra i forhold til skolesluttere på vg1 og vg2, men vi ser at mange dropper ut etter vg2. Enten før de går ut i lære, kanskje fordi de ikke får læreplass, eller at de slutter under læretiden (Rogaland Fylkeskommune, Høsten 2018). Vi ser at inntakskarakterer og å fullføre videregående opplæring korrelerer. I tillegg viser statistikk at mange av dem som ikke får læreplass, og derfor dropper ut etter vg2, er flerspråklige (Rogaland Fylkeskommune, Høsten 2018). På bakgrunn av disse opplysningene har min skole flere elever som er i faresonen for å komme til å droppe ut. På TIP har vi i de to siste årene sett at det finnes ledige læreplasser, men elevene får likevel ikke læreplass. Jeg har snakket med lærlinge-ansvarlige i to store CNC-bedrifter i Sør-Rogaland, GMV AS og Aarbakke AS, samt sjefen for Opplæringskontoret for Industrifag, for å høre deres begrunnelse for hvorfor disse elevene ikke får læreplass.

En viktig grunn til at elever ikke får læreplass ifølge mine informanter, er svake norskkunnskaper. I tillegg er holdninger og interesse for faget viktige kriterier bedriftene ser etter når de leiter etter lærlinger. Mangler du dette eller ikke klarer å formidle at du faktisk er interessert i faget, er det slett ikke sikkert en bedrift vil ta sjansen på å ansette deg. Alle de tre informantene framhevet også viktigheten av å vise seg fram under utplasseringene. Utplasseringsbedrifter kan enten tilby eleven læreplass eller verdifull referanse. Det er derfor viktig at eleven vet hvordan man kan gjøre et godt inntrykk under utplasseringen. Noe av det jeg bet meg merke i var måten bedriftene jobbet på når de fikk inn nye lærlinger. Det første de gjorde var å leite etter det som var positivt og bygge videre på dette, de var opptatt av å finne elevenes talent. Dette er også en av grunnprinsippene i Anerkjennende elevsamtale (Mæland & Hauger, 2008).

1.2 Problemstilling og konkretisering av problemstilling

Problemstillingen jeg ønsker å finne svar på er «Hvordan kan gruppeveiledning, basert på *Anerkjennende elevsamtale*, bidra positivt i overgangen vg2 – lære?»

Med å «bidra positivt» mener jeg i hovedsak bedre livsmestring, økt karrierekompetanse og bedre selvbilde. Disse tre målene påvirker hverandre og glir inn i hverandre. Bedre selvbilde kan øke muligheten til å mestre livet og det samme kan økt karrierekompetanse. Samtidig kan det å mestre noe, skape et positivt selvbilde.

I en rapport utarbeidet av LNU, på oppdrag fra Barne- og Likestillingsdepartementet, Kunnskapsdepartementet og Helse- og omsorgsdepartementet, blir livsmestring definert på følgende måte: «Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden» (Hegstad & Prebensen, 2017).

Ser vi på Utdanningsdirektoratet sin forklaring på livsmestring, kommer de i tillegg inn på at det innebærer å kunne ta ansvarlige livsvalg, utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet. Til slutt setter de søkelyset på verdivalg, mellommenneskelige relasjoner, og å kunne sette grenser for en selv og respekterer andres (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Karrierekompetanse og livsmestring henger på mange måter tett sammen. Jeg ønsker å utvikle disse verdiene hos mine deltakere gjennom gruppeveiledning.

Rie Thomsen (2014) konkluderer med at karrierekompetanse dreier seg blant annet om kompetanse til å forstå og utvikle seg selv. Det handler om å utforske livet, læring og arbeide samt håndtere liv, læring og arbeid i forandringer og overganger. Ta de avgjørelsene du må ta for å oppnå dine mål. Det handler altså om å få grep om hva vi ønsker i livet og handle deretter. Thomsen tar utgangspunkt i ELGPN (European Lifelong Guidance Policy Network) sin definisjon av karrierekompetanse eller Career Management Skills (CMS) fra 2012 (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). Økt karrierekompetanse vil altså si å øve opp valgkompetansen, overgangskompetansen, kunne forstå seg selv og utvikle større selvinnstikk. Å kunne være bedre rustet til yrkeslivet og kunne oppdage og gripe mulighetene som finnes (Helland, 2018). Å «bidra positivt» som det heter i problemstillingen, vil også si å bedre selvbildet til mine deltakere. Selvbilde er den oppfatning man har om seg selv, godt eller dårlig. Med det menes summen av de inntrykk og tanker et enkeltmenneske har om seg selv og sin plass i forhold til andre individer og samfunnet for øvrig (Mental Helse, 2019).

Som følge av metoden jeg har valgt, er det ikke laget noen overordna forskningsspørsmål. Forskningsspørsmål vil i denne metodiske tilnærmingen vokse fram gjennom analysen og bli presentert som drøftings spørsmål i begynnelsen av analysen.

1.3 Forskningsdesign – en kort oppsummering av utviklingsarbeidet

Denne oppgaven kan sees på som et utviklingsprosjekt. I dokumentet «Krav til masteroppgaven» blir dette beskrevet på følgende måte: En slik oppgave skal omfatte en evaluering av utviklingsarbeidet som er gjennomført. Masteroppgaver som bygger på et utviklingsarbeid, skal blant annet gjøre rede for:

- situasjonen før utviklingsarbeidet startet
- formålet med utviklingsarbeidet – den innovative ideen
- innovasjonsstrategi(er) for utviklingsarbeidet
- planleggingen av utviklingsarbeidet
- gjennomføringen
- evaluering og drøfting av muligheter for videreføring og spredning

Jeg har tidligere forklart situasjonen før utviklingsarbeidet startet. Jeg kommer til å ta for meg formålet, strategien, planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av arbeidet utover i

oppgaven. I konklusjonen kommer jeg inn på videreføring av prosjektet og eventuelt spredning.

Høsten 2019 startet jeg opp med gruppeveiledning etter å ha fått med syv elever som alle hadde skrevet under på en samtykkeerklæring (vedlegg 3) på at de ønsket å være med på forskningsprosjektet. I desember 2019 fikk jeg godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 2). Vi hadde til sammen ni gruppeveiledninger før fokusgruppeintervjuet som var i slutten av februar. Intervjuet ble transkribert rett i etterkant og ligger ved i sin helhet (vedlegg 5). Ut over våren jobbet jeg med teori og bearbeidet materialet.

1.4 Beskrivelse av forskningsprosjektet

For å besvare problemstillingen valgte jeg å bruke fokusgruppeintervju. Jeg ønsket å gjennomføre veiledningstimer med elever som var i faresonen for ikke å få læreplass. Jeg så for meg ca. 10 veiledningstimer, de fleste gruppeveiledningstimer, men også noen individuelle veiledningstimer. Jeg tenkte meg en gruppe på omtrent 8 elever.

Det finnes mange årsaker til at elever ikke kommer seg ut i et læreforhold. Den mest opplagte er kanskje at det ikke er nok læreplasser, men i Rogaland finnes det flere ubesatte læreplasser i ulike programområder. Likevel står elever uten tilbud i disse programområdene. Mange av disse er flerspråklige. Jeg ønsket at mitt tiltak kunne gjøre noe med denne statistikken.

Jeg håper at tiltaket jeg har undersøkt kan ha overføringsverdi til andre videregående skoler, og da kanskje mest for yrkesfaglige skoler.

1.4.1 Beskrivelse av tiltaket

Formålet med prosjektet var å prøve ut målrettet veiledning fram mot å søke læreplass for å gjøre elevene bedre kvalifisert til å gå ut i lære. Veiledningstimene inneholdt praktiske oppgaver som å trene på sosialt samspill, blant annet i forkant av utplasseringer og øve på jobbintervju. I tillegg jobbet vi med personlig utvikling.

Før vi startet opp med gruppeveiledningene hadde jeg individuelle samtaler for å høre om elevene ønsket å være med. Da fikk de også beskjed om at de kunne trekke seg når som helst. To trakk seg etter første møte mens en elev fra en annen klasse, spurte om å få være med. Det var viktig for meg at ungdommene skulle ha lyst å delta.

Under veiledningstimene fokuserte jeg på å skape en trygg og god gruppedynamikk der det fantes rom for ulike meninger, og det var lov å tenke positivt om en selv. Anerkjennende elevsamtale (AE) setter søkelyset på det som fungerer for slik å få mer av det som fungerer (Mæland & Hauger, 2008). Å øve på å oppdage egne og andres styrker var en sentral del av veiledningstimene. Spørsmål som fremmet refleksjon rundt bruken av egne talenter, ble prioritert. Mitt håp var at Anerkjennende elevsamtale kunne bidra til å styrke elevenes selvfølelse, og de skulle også øve seg på å finne positive sider ved klassekameratene.

Veiledningstimene og intervjuet ble avholdt i et koselig lite klasserom. Jeg serverte kakao og kaffe for å skape en hyggelig atmosfære, og for at deltakerne skulle føle seg litt spesielle, på en positiv måte. Jeg jobbet også med å etablere en god relasjon mellom elevene ved blant annet å bruke ulike Trygg-Lærings-øvelser for å skape trygghet, tillit og tilhørighet (Farstad & Odden, 2015).

Alle veiledningstimene begynte med at vi satt i sirkel rundt et bord og vi hadde innsjekk: noe som hadde gått bra den siste uka. Deretter hørte jeg om ungdommene hadde nådd målene sine. Etter hvert innførte jeg også at de skulle finne ting de var takknemlige for som er en øvelse i positiv psykologi. Da tok vi en runde med hva de var takknemlige for.

Alle timene sluttet med å skrive et mål i loggboka, til neste veiledning. Deretter skrev elevene en kort logg over hvordan timen var gått og til slutt en utsjekk, noe elevene husket fra timen. Utsjekken ble gjort muntlig, etter-tur-prinsippet.

Alle disse rundene ble gjennomført ved at vi tok runden og hver elev sa en ting, det var lov å si pass, da kom jeg i tilfelle tilbake til vedkommende etterpå. Da var det også lov å si pass hvis han ikke hadde kommet på noe i mellomtiden.

Vi jobbet i tillegg med framtidsdrømmer i gruppeveiledningstimene og med utgangspunkt i drømmene laget de en karriereplan som de i Anerkjennende elevsamtaler kaller Veikart. Vi brukte mye tid på å jobbe med Veikart. Elevene startet med å skrive ned drømmene sine, deretter så vi på utdanningsplanen til deltakerne. Til slutt arbeidet vi oss gjennom hvilke delmål som måtte være på plass for å nå drømmene. Før vi startet med Veikart brukte vi mye tid på å snakke om hvem vi er, undersøke våre talenter og hva vi drømmer om. Mange av historiene vi forteller former på en måte virkeligheten vår. Vi jobbet med identitet og talenter og jeg forsøkte å hjelpe elevene med å utvikle historiene sine om sitt eget liv.

Noen av øvelsene jeg brukte under veiledningstimene er tatt fra Trygg Læring (Farstad & Odden, 2015) og en øvelse er tatt fra Gatemekling (Røde Kors, Gatemekling, 2017). Ellers er øvelsene hentet fra Anerkjennende elevsamtale og Positiv Psykologi. Opplegget jeg brukte ligger som vedlegg (vedlegg 1).

Et prinsipp for å trygge gruppa er at jeg alltid deler inn parene (eventuelt gruppene). Et annet er at det er lov å si pass hvis du ikke ønsker å si noe. Et tredje er at jeg alltid tar runden. Hver sin gang å snakke. En fjerde er at vi begynner og slutter relativt likt. Litt kjedelig kanskje, men forutsigbart.

1.5 Begrepsavklaring

Begreper som informant, respondent, deltaker, intervjuperson og intervjuobjekt blir i denne oppgaven brukt om hverandre. Det samme gjelder for skolesluttere, frafallselever og drop-outs. Jeg skiller heller ikke mellom Anerkjennende elevsamtale (AE) og Appreciative Inquiry (AI).

2 Kunnskapsstatus

2.1 Frafall i videregående skole og overgangen vg2-lære

Frafall i videregående opplæring har fått stor oppmerksomhet, både nasjonalt og internasjonal, de siste årene. Selv om frafallsprosenten ifølge Rogstad m.fl. (2016) har holdt seg relativt stabil de siste 50 årene, blir konsekvensene av å droppe ut av skolen i dag kan hende større enn i tidligere tider. Vi lever i et høy-teknologisk samfunn hvor behovet for utdanning og opplæring på mange måter er større enn noen gang før. I Nasjonal kompetansepolitisk strategi sies det at vi mest sannsynlig vil oppleve mangel på arbeidskraft innen flere sektorer, blant annet arbeidskraft med fag- og yrkesopplæring (Regjeringen, 2017, s. 12) (Haug H. E., 2019).

Den tekniske definisjonen av frafall er: Ikke oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring (Reegård & Rogstad (red.), 2016).

I april 2018 kom OECD ut med en rapport om ungdom som verken er i utdanning, arbeid eller annen opplæring (OECD, 2018). Rapporten hevder at antall ungdom som faller utenfor har økt de siste 10 årene og 86.000 unge mellom 15 og 29 år er i faresonen. Mer enn halvparten av alle unge arbeidsledige har ikke fullført videregående opplæring og vil derfor være den største risikofaktoren for ungdomsledighet i Norge. OECD-rapporten hevder at andelen som ikke

fullfører videregående skole i Norge er høy sammenlignet med flere andre OECD-land, og spesielt høyt er frafallet på yrkesfaglig studieretning. Rapporten anbefaler fire ulike tiltak for å øke gjennomføringsprosenten: Gi elevene mulighet til å ta praksis samtidig med skolen fra første skoledag, betale arbeidsgivere som tar inn lærlinger mer, gi svake elever på yrkesfag bedre opplæring og evaluere tiltak for ungdom som slutter på skolen kontinuerlig (OECD, 2018) (Helland, 2018).

Frafall representerer et stort samfunnsproblem både fordi det er dyrt for samfunnet og fordi det har store kort- og langsiktige konsekvenser for den som ikke fullfører utdanningen sin. Hver elev som ikke fullfører videregående opplæring koster, ifølge professor Torberg Falch (2010), landet 900.00 kroner i året. En rapport fra Senter for økonomisk forskning ved NTNU viser at disse elevene klarer seg generelt dårligere på arbeidsmarkedet når de er i tjueårene enn ungdom som har fullført. I tillegg er denne gruppa overrepresentert når det gjelder å være arbeidsledig, uføretrygda, fengslet eller mottaker av sosialhjelp (Nyhus & Falch, 2010).

NOU-rapporten «Med rett til å mestre» (2019) setter søkelyset på skolesluttere og å øke antall elever som gjennomfører videregående opplæring. Utvalget bak rapporten kommer med flere forslag til tiltak for å få flere elever gjennom videregående opplæring og ut i arbeidslivet. Utvalget presiserer viktigheten av å undersøke årsakene til at ungdom dropper ut for å sette inn målrettede tiltak, og ikke bare kopiere andre land sine tiltak. Manglende gjennomføring av videregående opplæring er et problem i flere land, og ulike tiltak prøves ut (Lied, et al., 2019). Som tidligere nevnt har frafallet fra videregående opplæring ligget stabilt på rundt 30 % på tross av en rekke satsninger siden Reform 94. De to siste årene har gjennomføringen derimot økt med 3 % på landsbasis (Lied, et al., 2019). Det er likevel en relativt beskjeden økning. Frafallet er størst på yrkesfag. Noe av dette skyldes mangel på læreplasser, ironisk nok siden staten stadig oppfordrer ungdom til å søke yrkesfag på grunn av stor etterspørsel etter fagarbeidere (Lied, et al., 2019).

2.1.1 Tiltak rettet mot høyere gjennomføring

NOU-rapporten forslår at retten knyttet til videregående opplæring forandres. I dag er retten knyttet til tid, at alle har rett til 3 års opplæring, og i tillegg har alle ungdommer rett til en plass på en videregående skole. Utvalget foreslår at retten i framtiden blir å kunne fullføre videregående opplæring. Utvalget presiserer at unge med ulike forutsetninger ikke kan forventes å bruke like lang tid på å fullføre. Rapporten setter også søkelyset på at unge skal

være kvalifisert til å gå på videregående skole, uansett nivå/klasse. Utvalget mener at en elev da kan følge ulike nivå/klasser i ulike fag. Eleven kan på denne måten for eksempel fortsette fra vg1 til vg2 i praktiske fag, samtidig som eleven deltar på innføring i norsk, engelsk og matematikk på et begynner-nivå. Å få gå videre i fag du mestrer kan være med å holde motivasjonen til eleven oppe, mener utvalget. Skolen må sette inn flere tiltak for å gjøre elevene kvalifisert. Blant annet at elever skal delta på det nivået de reelt er på, for senere å bli kvalifisert til å gå ut i lære eller begynne å studere. Har elevene strykt i noen fag, mener utvalget at skolene må ta et større opplæringsansvar for å gjøre elevene kvalifisert (Lied, et al., 2019).

Utvalget ønsker også å rydde i begrepene «grunnkompetanse» og «delkompetanse». Hva begrepene innebærer og for elever som går ut videregående opplæring med grunnkompetanse, skal kompetansebeviset ha en reell verdi. Eleven skal også kunne bygge videre på denne kompetansen om han ønsker å gå for full kompetanse senere (Lied, et al., 2019).

Andre tiltak rapporten foreslår er at det offentlige må ta større ansvar for å få ut flere lærlinger ved blant annet å ha en såkalt lærlingsklausul i offentlige kontrakter: Kun tilby kontrakter til bedrifter som tar inn lærlinger. Utvalget er opptatt av mer oppfølging av lærlinger og generelle tiltak for å lette overgangen skole-arbeidsliv. Skolen bør få mer ansvar for å hjelpe elevene å finne læreplass, og følge ungdommene opp under læretiden. Rapporten anbefaler i tillegg at fylkene skal bygge opp kompetansesentre slik som Kongsberg videregående og Kongsberg Teknologipark har fått til. Dette vil gi unge muligheten til en praksisnær opplæringsarena (Lied, et al., 2019).

For elever som fullfører og består vg2 på yrkesfag, men ikke får læreplass, har fylket et ansvar for å gi dem et tilbud om vg3 i skole. Statistisk ser vi at av elever som har fullført vg3 i skole, oppnådde 60% fagbrev mens 84,5% av lærlingene bestod fagprøven (Lied, et al., 2019). Det er derfor viktig å få elever ut i lære. Ifølge NOU-rapporten har Vg3 i skole, slik den praktiseres i dag, for kort tidsramme. Vg3 i skole bør bli mellom 18 og 24 måneder, alt etter hvilket fagbrev man skal ta.

NOU-rapporten tar også opp at elever med under 25 grunnskolepoeng har betraktelig mindre sjanse for å gjennomføre videregående opplæring enn elever med høyere karaktersnitt. Statistikk fra 2019 viste at 5,5 % av alle elever som gikk ut 10. klasse, manglet

grunnskolepoeng. Av disse var 25% innvandrere. Tall fra OECD-rapport (2018) viser at 9% av alle norske ungdommer i alderen 15 – 29 år står uten arbeid og skoleplass, såkalte NEET (Not in Education, Employment and Training). Denne andelen har økt de siste 10 årene, og ungdom født i utlandet har to ganger så høy risiko for å havne i NEET-gruppa som etnisk norske (Lied, et al., 2019). Dette understreker viktigheten av å jobbe med å få alle ut i lære, uansett etnisitet, og at flerspråklige elever kan trenge ekstra hjelp og støtte. 50% av alle NEET-ungdom har ikke gjennomført videregående opplæring. De som ikke gjennomfører videregående opplæring, opplever høyere arbeidsledighet og utenforskap (Lied, et al., 2019).

I en gjennomgang av globale trender uttrykker OECD en bekymring for økt grad av polarisering, sviktende oppslutning av demokratiet og økte sosiale forskjeller i Europa (Lied, et al., 2019, s. 20). Vi ser trekk i Norge som ligner på denne beskrivelsen. Sosiale medier blir mer dominerende, og det kan være vanskelig å si hva som er sann informasjon. Disse momentene kan påvirke folks tillit til beslutningssystemer, og det har kanskje aldri vært viktigere å holde ungdom på skolen der de forhåpentligvis kan lære kritisk tenkning og medborgerskap. Utenforskap som kan være en av konsekvensene av frafall fra videregående opplæring, kan blant annet føre til psykisk uhelse og radikalisering.

Tone Cecilie Ramberg (2017) har i sin masteroppgave sett på hvilke suksesskriterier som gir høy formidling av yrkesfagelever ut i lære. Hun peker på skolens lederstil og at alle lærere jobber aktivt mot det samme målet, nemlig flere elever ut i lære, som noen av suksesskriteriene. Ledelsen la vekt på autonomi, samarbeid, tillit, dialog og relasjonskompetanse, noe de mente bidro til engasjerte lærere. Hun undersøker likevel ikke hvorfor så mange elever detter ut i denne overgangen.

Kunnskapscenteret for utdanning har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet laget en rapport om frafall i videregående skole hvor de har sett på årsaker til frafall og hvilke tiltak som virker (Lillejord S. , et al., 2015). De mener at det viktigste er å sette i gang tiltak så snart som mulig og gjøre det skikkelig. Rapporten ser også på kunnskapsstatus innen studier om frafallsproblematikken. Det er særlig tre tiltakskategorier som peker seg ut. Det er tiltak rettet mot oppmøte og atferd, tiltak i form av veiledning og tiltak i form av kurs som skal forberede eleven for neste utdanningsnivå. Her nevnes ulike studier knyttet til forsøk for å få ned antall sluttetere. Mange av tiltakene er basert på gode relasjoner og gjerne bruk av aktører utenfor skolen. Godt samarbeid mellom ulike aktører rundt eleven blir framhevet som en viktig

suksessfaktor. Den sosiale læringen blir framhevet som et viktig element i skolesammenheng. Mange av tiltakene går ut på å etablere relasjoner mellom skolen og lokalmiljøet og å styrke relasjonene internt på skolen. Aller viktigst er det kanskje å forstå tiltak mot frafall som omsorgstiltak (Lillejord S. , et al., 2015).

Et tema som ofte trekkes fram i diskusjoner om fullføring av videregående skole, er overgangen vg2 – lære. Haug (2019) referer i sin rapport, om yrkesmotivatorer i Oppland fylkeskommune, til Utdanningsspeilet 2018 hvor elever blir intervjuet om overgangen skole - arbeid og behovene deres for å være i stand til å mestre oppgaven. Det som kommer fram, er at ungdommene har behov for tett individuell oppfølging. Det trekkes også fram at noen ungdommer trenger hjelp til å kommunisere på en god måte med bedrifter. Videre uttrykker ungdommene at de trenger opplæring i arbeidskompetanse (Haug H. E., 2019). Andre poeng som belyses er at åpenhet rundt diagnoser kan være utslagsgivende for at bedrifter kan bidra med hensiktsmessig tilrettelegging. Informasjon om ekstra tilskudd kan også ha betydning for enkelte lærebedrifter. Et fellestrekk ved alle ungdommene er at å bli sett og få hjelp fra omgivelsene, kan vippe ungdommene i riktig retning slik at de faktisk klarer å fullføre et utdanningsløp (Haug H. E., 2019).

Når det gjelder elever som føler seg umotiverte kan et tiltak være å hjelpe dem med en ekstra praksisplass og i tillegg gi tydelige tilbakemeldinger på hva som er viktig når man er i praksis. For ungdommer med psykiske utfordringer kan mulighetene for å få læreplass være avhengig av å kunne styrke selvtillit og mestringsfølelse. Noen ganger må likevel ungdommene først få hjelp til å løse personlige problemer før de kan klare å fungere i arbeidslivet (Haug H. E., 2019).

Wilson m.fl. (2011) har gjennomgått effektstudier av ulike tiltak rettet mot bedre gjennomføring. Den viktigste konklusjonen er at man må sette inn tiltak og at disse må være tilpasset lokale forhold og gjennomført på en skikkelig måte. Noen tiltak peker seg likevel ut som mer effektive enn andre. Dette gjelder veiledning, tidlig identifikasjon av problemer, samt at man griper inn raskt når problemer oppstår. Implementeringskvalitet har stor betydning for om tiltaket blir vellykket. At man gjennomfører tiltaket skikkelig og at det går over en viss tid, ikke korte intensive tiltak, har betydning for effektiviteten av initiativet (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, & Morrison, 2011) (Haug H. E., 2019).

Haug (2019) viser i sin rapport til forskere som Roberts (2005) og Simson (2016) som er opptatt av å se på samfunnsmessige forklaringsmodeller og ikke bare individuelle. De peker på samfunnsstrukturer som klasse, kjønn, etnisitet, alder, arbeidsmarkedsmuligheter og samfunnsøkonomi som påvirker de enkeltes muligheter til å fullføre.

Videre i rapporten om yrkesmotivatorer viser Haug (2019) til en evaluering av vg3 i skoleordningen utført av Aspøy og Nyen (2015). Der konkluderer de med at skal ordningen fungere må det blant annet være en god match mellom bedrift og elev. For å få til dette, forutsettes det en grundig kartlegging før man velger en mer eller mindre skreddersydd bedrift til eleven.

I en systematisk kunnskapsoversikt rundt tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring konkluderes det med følgende (Lillejord S. , et al., 2015, s. 52) (Haug H. E., 2019).

- *Vellykkede tiltak tar hensyn til at det må etableres sterke og tillitsskapende relasjoner.*
- *Tiltak som lykkes har klart å etablere sammenheng mellom nivåene, for eksempel samarbeid mellom skole og kommune.*
- *Tiltak som har effekt, har bred tilslutning blant alle som deltar i tiltaket.*
- *Preventiv innsats har effekt, det vil si at man griper inn tidlig, før problemet har fått utvikle seg.*
- *Vellykkede tiltak er systematiske – både i planlegging, gjennomføring og evaluering.*

I boka «Tett på», (Olsen & Holmen, 2018), tar forfatterne for seg frafall som skyldes psykisk helse og hvordan skoler systematisk kan jobbe for å få elevene tilbake til skolebenken. Det er hardt arbeid og det viktigste er at skolen aldri gir opp. Boka tar utgangspunkt i flere caser. Deretter tar boka for seg et analyseverktøy som kan brukes i den viktige kartleggingsfasen av eleven hvor tiltak skal foreslås ut fra hva som er problemet.

Det finnes mye litteratur angående frafallsproblematikken. «De frafalne» har et eget kapittel hvor frafall blant minoritetsungdom blir problematisert. Mange minoritetsungdommer opplever at de ikke får jobb uansett hvordan det går på skolen. Dette kan være med på påvirke antall skolesluttere blant disse ungdommene (Reegård & Rogstad (red.), 2016).

Heidi Helland (2018) skriver i sin masteroppgave om et forsøk hun har gjennomført med utsatte elever på ungdomsskolen. Hun hadde ukentlige gruppeveiledningsmøter hvor hun brukte metoden «WATCH». I oppgaven konkluderer hun med at systematisk gruppeveiledning med fokus på å øve opp karrierekompetanse, slik som valgkompetanse og å takle overganger,

hjelper utsatte elever til å takle hverdagen og fullføre videregående opplæring. Jeg kommer tilbake til hennes funn i drøftingsdelen.

3 Teoretisk forankring

3.1 Gruppeveiledning

Noe av det jeg ønsket å prøve ut i dette prosjektet var gruppeveiledning. Hvordan gruppeveiledning fungerte som metode for å kunne gjøre elevene mer klar for å gå ut i lære, og gi dem troen på at de kunne få læreplass. Kunne gruppeveiledning i kombinasjon med Anerkjennende elevsamtale styrke ungdommenes selvbilde, øke deres karrierekompetanse og bedre muligheten til å mestre livet?

Det finnes flere begrunnelser for å jobbe i grupper, i stedet for eller i tillegg til individuell veiledning. Borgen m.fl. (1998) framhever at gruppeveiledning er mer effektivt. Man når flere personer på kortere tid og i tillegg kan det gi økt ansvarlighet. Mennesker er sosiale vesener som utvikler en oppfatning av hva som er meningsfullt gjennom samværet i en gruppe. Dette kan aktivere og ansvarliggjøre grupped medlemmene. Videre påpeker Borgen m.fl. (1998) at når man benytter seg av gruppeveiledning kan deltakerne støtte og oppmuntre hverandre, den enkeltes utvikling og læring kan fremmes i en gruppe. Denne effekten går man glipp av ved individuelle veiledninger (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). Støtte fra medelever kan for mange virke veldig sterkt og kanskje ha en større effekt enn om bare rådgiveren støtter dem.

Gruppeveiledning kan også bidra til at deltakerne tilegner seg relevant informasjon og ferdigheter fra medelevene. Dette kan for eksempel være i forbindelse med utplassering, jobbsøking til lærlingestilling, jobbintervju og generelt mestre livet. Gruppeveiledning kan bidra til at deltakerne utvikler ferdigheter, kunnskap og holdninger. Den kan gjøre ungdommene i stand til å forstå sin egen situasjon bedre og finne strategier som kan bidra til positive endringer (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). Fellesskapet i en gruppe kan gi adgang til flere erfaringer enn en individuell veiledning vil innebære. Gruppens samlede «knowhow» er større i en gruppe, og slik kan deltakerne lære av hverandre (Borgen, Pollard, Amundson, & Westwood, 1998).

Veileder man i grupper kan dette gi økt forståelse og se flere handlingsmuligheter. Elevene kan se seg selv fra nye perspektiver, og skape læring i en sosial sammenheng som kan bidra til deltakernes opplevelse av fellesskap og tilhørighet (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). Ifølge

sosialkonstruktivisme skjer all læring i en sosial kontekst, i samspill med andre (Kagan, Stenlev, & Westby, 2018). Uansett kan man ved å bruke gruppeveiledning hjelpe flere personer å sette seg individuelle og felles mål på kortere tid.

En av de største barrierene for gruppeveiledning er ifølge Thomsen m.fl. (2014) at det er vanskelig å opprettholde fortrolighet, og det anses som en etisk utfordring. Dette kan løses ved bevisst jobbing med trygghet og tillit i gruppa. Thomsen m.fl. (2014) referer til Borgen (1998), Gjems (2005) og Westergaard (2012) som alle påpeker at veileders mest sentrale oppgave er å skape tillit. Å skape et trygt miljø som fremmer utvikling, engasjement og ansvar. Alle i gruppa har et felles ansvar, men veilederen må garantere for deltakernes velbefinnende og sikre konstruktivt samspill i gruppa (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014)

Borgen m.fl. (1998) framhever viktigheten av frivillig deltakelse i gruppeveiledninger (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). At ungdommene ønsker å delta. For å oppnå en vellykket gruppeveiledning, påpeker Gjems (2005) at det er viktig å starte veiledningen med å informere om metoder, mål, form, innhold og konkrete rammer, slik at deltakerne vet hva de sier ja til. Jeg kommer grundigere inn på gruppeveiledning i analyse- og drøftingsdelen.

3.2 Anerkjennende elevsamtale

I gruppeveiledningstimen ønsket jeg, jamføre problemstillingen min, å bruke Anerkjennende elevsamtale som metode for å se om den kunne bidra positivt i overgangen skole- arbeid.

Hvordan få fram det beste hos elevene? Hvordan kan vi bruke elevsamtaler for å oppdage og utvikle elevenes signaturstyrker? Hvordan få elever som allerede er gode på noe til å bli enda bedre? Anerkjennende elevsamtaler, eller Appreciative Inquiry (AI), er en metode som skal fremme læring og livsmestring. Den bygger på den nyeste forskning innenfor positiv psykologi. Tanken er at alle individer og organisasjoner har noe som fungerer godt, og når vi undersøker dette, legges grunnlaget for nye suksesser (Mæland & Hauger, 2008).

Appreciative Inquiry (AI), eller anerkjennende utforskning, er utviklet av David Cooperrider. Metoden ble i utgangspunktet utviklet for organisasjoner, og er mye brukt i organisasjonsutvikling. Man ser likevel at ideen om å ivareta, fremme og gjøre mer av det som fungerer og hva som er ønskelig, har vist seg å ha en effekt i arbeid med utvikling og endringsarbeid, også på individnivå.

Alle erfaringer har en verdi som vi må anerkjenne, reflektere over og lære av. Dette for å finne nye muligheter og skape nye veier sammen. Anerkjennende utforskning handler om å sette søkelyset på det som virker, det vi lykkes med, det som gir energi, glede og begeistring. I det hele tatt det vi ønsker mer av (Lund G. E., 2015).

En av metodene innen AI er Veikart. Gjennom bruk av Veikart kan vi bli kjent med hverandre gjennom historiene vi forteller og skape gode relasjoner. Vi skal øve på hvordan vi finner og bruker våre styrker og talenter, og hvordan vi kan ta i bruk våre ressurser for å skape et best mulig felleskap, håp og fremtidsoptimisme. Jeg håper at et styrkebasert læringsfellesskap skal bidra til å gi ungdommene økt selvbilde og tro på sin egen kompetanse og innsats som grunnlag for vekst og utvikling på alle livets områder (Mæland & Hauger, 2008).

3.3 Positiv psykologi

Anerkjennende elevsamtale bygger på positiv psykologi. Positiv psykologi er en vitenskapelig studie av trivsel og en metode for å få mennesker til å fungere optimalt (Biswas-Diener, 2011).

Viktige spørsmål å stille i begynnelsen av veiledningen:

1. Hvilke problemer/bekymringer er jeg opptatt av? Hjemme og på arbeid/skolen?
2. Hva er fordelene med å være oppmerksom på det som kan gå galt? Hvordan kan denne tilbøyeligheten påvirke min evne til å forberede meg eller reagere på problemer?
3. Hva er prisen for å være problemfokuset? Hva går jeg glipp av mens jeg konsentrerer all min oppmerksomhet om mulige problemer?

Positiv psykologi er opptatt av det positive, hva du kan lykkes med. Se på muligheter, suksesser og styrker. Positiv psykologi ønsker ikke at vi skal se positivt på alt og den erkjenner styrken ved å forutse problemer som kan oppstå, men vi retter alt for ofte oppmerksomheten mot risikoen for tap og nederlag. Det finnes empirisk belegg for at økt fokus på styrker og løsningsmuligheter faktisk hjelper (Biswas-Diener, 2011).

3.3.1 Historisk perspektiv

Biswas-Diener (2011) påpeker at mange av tankene bak positiv psykologi ikke er nye. Vi kan gå tilbake til de greske filosofene og deres tanker rundt personlig utvikling, og finne mange likhetstrekk, men forskjellen er empirisk forskning og etterprøvbarehet. Positiv psykologi er på mange måter et skifte fra tro til bevis.

Siden Andre Verdenskrig har psykologi vært opptatt av hva som er galt med folk. Seligman mente at psykologi heller burde fokusere på hva som går bra for folk og hvorfor det går bra. Hvordan man lykkes og hvordan man kan bli lykkelig. Dette er på mange måter kjernen i positiv psykologi. Ordet «positiv psykologi» er ikke noe nytt begrep og ble blant annet brukt av Maslow i 1954 (Biswas-Diener, 2011, s. 15). Flere yrkesgrupper fant ut at positiv psykologi var et effektivt redskap innen produktivitet, prestasjonsevne og motivasjon. Lærere kunne utnytte dette på sine elever og positiv psykologi ble også brukt til selvhjelp og personlighetsutvikling. Dette er som sagt ikke nye tanker, men den store forskjellen er at det nå er gjort empiriske undersøkelser på at positiv psykologi faktisk hjelper i en del saker.

Fra positiv psykologi sin spede begynnelse, der en skulle kartlegge styrker, optimisme og lykke, er det nå mer fokus på hvordan man kan utvikle styrker, skape økt optimisme og lykke, og fremme optimal funksjonsevne (Biswas-Diener, 2011, s. 17). Elevene vokser på positive forventninger og det kan øke selvfølelsen deres hvis de får sjansen til å utnytte styrkene sine.

3.3.2 Fordeler med positiv psykologi

Forsker Barbara Fredrickson(2001) framsatte en teori hvor hun argumenterte for at positive følelser utvider våre interessefelt og hjelper oss å utvikle våre evner, mens negative følelser er med på å innsnevre våre tanker og handlinger (Biswas-Diener, 2011). Videre poengterer Biswas-Diener (2011) at positive følelser kan gjøre deg mer nysgjerrig og interessert og man kan være mer tilbøyelige til å dyrke nye aktiviteter og utvikle nye ferdigheter. Dette er svært interessant med tanke på elever som i utgangspunktet ikke har den største interessen for skole, heller ikke yrkesfagene. Kanskje Anerkjennende elevsamtale-metoder kan være med å skape mer interesse for skolen generelt?

Positiv psykologi er opptatt av lykke, og mener at lykke bare betyr at man har en behagelig følelse som kan inkludere glede, oppstemthet og engasjement. Det finnes solide forskningsresultater på at lykke faktisk gir bedre sunnhet, bedre sosialt liv og arbeidsliv og økt produktivt og kreativitet (Biswas-Diener, 2011, s. 45). Kan positive følelser være med på å gi elevene et bedre liv og kanskje jobbmuligheter? Positiv psykologi har blitt kritisert for å ha et naivt forhold til lykke. Visse rammer, som for eksempel trygge hjemmeforhold, må nok være til stede for at man kan føle seg lykkelig. Har ungdommen mye «uro» rundt seg, kan det være vanskelig å sette søkelyset på det positive i livet. Humor blir framhevet som et vidundermiddel

for å få opp positiviteten (Seligman, 2018). Mye humor og latter kan skape trivsel og være med på å endre elevenes syn på skolen.

Positiv psykologi har søkelys på optimal funksjonsevne, ikke bare normal. Å få gjøre det en er best til, øker sjansene for å bli lykkelig, lykkes og utvikles (Biswas-Diener, 2011, s. 61). Å få anvende sine personlige styrker og få gjøre det man er best til, medfører enorme fordeler. Det være seg bedre prestasjoner, større utholdenhet, og større følelse av meningsfullhet og engasjement.

Det finnes flere ulike positive intervensjoner og jeg skal nå se på noen av dem. Disse er alle aktuelle øvelser å ta i bruk under gruppeveiledninger.

1. UTRYKKE TAKKNEMLIGHET

En av de mest kjente intervensjonene er å utrykke takknemlighet. Vi glemmer ofte å fortelle menneskene rundt oss hvor takknemlige vi er. Takknemlighet har en sterk innvirkning både for den som uttrykker den og ikke minst den som opplever takknemlighet. Takknemlighet er et sterkt verktøy hvor den andre føler seg personlig verdsatt (Biswas-Diener, 2011). Å føle seg verdsatt og anerkjent for det en gjør, er viktige menneskelige behov.

Andre aktuelle øvelser i gruppeveiledningen er:

2. POSITIVE ERINDRINGER

Gå tilbake i fortiden og finn en positiv opplevelse, en suksess, noe du fikk til og nyt dette. Det kan være noe som framkaller behagelige minner, eller noe du er stolt av. Å bruke litt tid på tidligere suksesser kan øke positiviteten og selvtilliten. Kjernen i denne øvelsen er å kunne nyte tidligere gode minner (Biswas-Diener, 2011).

3. BEST MULIG JEG

Skriv om «en best mulig jeg» i framtiden. Og skriv om dette.

Forestill deg selv inn i framtiden og at det har gått så godt som det kunne gå. Og at du har fått de fleste ting som er viktig for deg. Beskriv livet ditt (Biswas-Diener, 2011). Dette kan også brukes som en del av forberedelsen til øvelsen «Veikart».

Å identifisere og utnytte våre beste egenskaper gir bedre resultater enn å prøve å overvinne våre svakheter (Biswas-Diener, 2011, s. 92). Denne påstanden må likevel problematiseres

noe. Hvis man aldri jobber med svakhetene sine, kan dette bli vanskelig senere i livet. Svakheter kan da bli så store at de vil skape problemer og man har ikke utviklet verktøy for å øve på det som er vanskelig. Dette er ikke positiv psykologi uenig i. Biswas-Diener (2011) påpeker at det er viktig være klar over sine svakheter og noen ganger prøve å overvinne eller kompensere for disse, selv om positiv psykologi mener at man har mest igjen for å sette søkelys på og utvikle styrkene. Don Clifton, tidligere direktør for Gallup, sier at det er klokt å bearbeide svakheter så de ikke ødelegger for deg, men å dyrke styrkene for et best mulig resultat. Når vi får lov å yte vårt beste, får vi en følelse av produktivitet, effektivitet, mening og verdi. Dette kan føre til at man føler seg mer engasjert og begeistret (Biswas-Diener, 2011, s. 93). Får ungdommene jobbe med noe de føler de får til, vil de utvikle seg bedre og raskere og bli mer positive.

3.3.3 Hva er styrker og hvordan gjenkjenner man dem?

Gordon Allport mente at vi har visse kjennetegn og unike karaktertrekk som delvis er medfødt. Disse karaktertrekkene er, ifølge Allport, med på å styre våre beslutninger og adferd. Allport identifiserte 4000 karaktertrekk hos oss mennesker (Biswas-Diener, 2011, s. 95). Raymond Cattell, en britisk psykolog, reduserte disse 4000 karaktertrekkene til 16 fellesnevner. De fleste av disse inkluderte bipolare kategorier som reservert – utadvendt, optimistisk – trist osv. Disse motsetningsparene har fått noe kritikk fordi mange mener de ikke alltid passer sammen. Likevel har hans tanke om at alle mennesker har styrker, og forsøket på å klassifisere disse styrkene, vekt oppmerksomhet. Catells arbeid var viktig fordi den representerte en ny vitenskapelig metode å klassifisere menneskelige egenskaper og styrker på (Biswas-Diener, 2011).

Psykologen Don Clifton, pioner i positiv psykologi, var en av de første moderne psykologene som stilte spørsmålet «Hvorfor går det godt med mennesker?» (Biswas-Diener, 2011, s. 96). Han oppdaget at om bedriftene brukte tid på å finne medarbeidernes talenter, hadde dette store positive ringvirkninger for bedriften. På bakgrunn av dette funnet, utviklet han et system for å oppdage og klassifisere styrker; «Cliftons StrengthFinder». Det gir stort utbytte å få positiv tilbakemelding på dine beste egenskaper (Biswas-Diener, 2011).

Alex Linley, en psykolog innen positiv psykologi, definerer styrke som en foruteksisterende evne til å oppføre seg, tenke eller føle på en måte som er autentisk og virker motiverende på brukeren og setter ham i stand til å fungere, utvikle seg og prestere på en best mulig måte.

Styrke aktiverer, engasjerer og gjenopplader folk. Man opplever en form for begeistring når man bruker sine beste egenskaper (Biswas-Diener, 2011, s. 97).

På bakgrunn av blant annet Allports og Cliftons arbeider, kom Seligman og Peterson med en tanke om å kunne klassifisere styrkene til folk. Tenk om skolen kunne hvert år ta en test på alle elevene for å se hva de var gode på og så bygge på dette (Biswas-Diener, 2011)? Hva kunne det gjort med barns opplevelse av skolen? Gode personlige egenskaper er også viktig å tenke over i forkant av jobbintervjuer hvor man faktisk er opptatt av personers styrker. Seligman og Peterson gikk i gang med å identifisere personlige styrker som var relativt universelle. Noen styrker kan være kulturelt betinget, som punktlighet (Biswas-Diener, 2011). Vi lever i del av verden hvor dette blir høyt verdsatt, men det trenger ikke være tilfelle i alle andre land. Seligman og Peterson kom til slutt fram til 24 universelle karakterstyrker. Disse styrkene ble prøvd ut blant annet på Grønland og Kenya, blant kvinner og menn og unge og gamle og man kom fram til at det var styrker som var nyttige i alle kulturer. Seligman og Peterson delte dem inn i seks kategorier:

1. kunnskap og viten – det omfatter ervervelse og bruk av viten,
2. mot – det omfatter viljen til å nå mål tross motstand,
3. menneskelighet – omfatter omsorg og vennlighet mot andre,
4. rettferdighet – de begreper som ligger til grunn for et sunt samfunnsliv,
5. besinnelse – det som beskytter mot å ikke være måteholden,
6. transcendens – det som skaper forbindelse til et større univers og skaper mening.

Seligman og Peterson utviklet et redskap for å måle disse styrkene kalt Values in Action (VIA). Det hjelper folk å identifisere sine fem beste signaturstyrker. VIAstrenght kan være et nyttig redskap å bruke på elever når man jobber med å identifisere egne styrker. Biswar-Diener (2011) skriver at hans studenter ofte blir overrasket over noen av styrkene de har og at dette kan skape grunnlag for fruktbare samtaler. Seligman og Peterson foretok ulike eksperimenter av studenter der blant annet øvelser med VIAstrenght og utrykke takknemlighet ble brukt. Det viste seg at disse hadde en positiv effekt på blant annet forskningsdeltakernes psykiske helse, de ble mindre deprimert, og fikk større lykkefølelse (Biswas-Diener, 2011). I dag er det mye fokus på psykisk helse i skolen. Å slite faglig på skolen og i tillegg være usikker på om en får

læreplass, kan føre til psykisk uhelse og en følelse av å ikke bli verdsatt. Bruk av positiv psykologi kan kanskje være med på å øke selvfølelsen og vellykkethet i egne øyne.

VIA konsentrerer seg for det meste om karakterstyrker og ignorerer ferdigheter, talenter og evner. Det finnes mange viktige styrker som ikke kommer fram i denne undersøkelsen. For eksempel styrker innen samarbeid eller hvilke kombinasjoner av talenter som kan styrke et team.

3.3.4 Begrunnelse for håp og optimisme

Håp og optimisme er viktige faktorer for hvordan du jobber for å nå målene du setter deg. Er du optimistisk med tanke på å nå et mål, er det større sjanse for å nå det. Blir målet for overveldende, mister man ofte håpet om å klare det og man kommer kanskje aldri i gang. Hvis man da lager seg mindre delmål, er sjansene for å klare det endelige målet til slutt, større (Biswas-Diener, 2011). I tillegg sier Biswas-Diener (2011) at om man kan identifisere grunnen til klientens håpløshet, kan vi også lettere kunne foreslå framgangsmåter som øker klientens optimisme og motivasjon.

Optimisme trenger ikke å gå på bekostning av realisme. Det er lov å være realistisk og ikke kaste seg ut i alt, ta sjanser og håpe på suksess. Fiasko er ikke bare en dårlig ting, det kan faktisk være en forutsetning til suksess. I tillegg er fiasko en del av livet. Da T. Eddison endelig fikk en pære til å lyse, skal han ha sagt i triumf at han fant 9999 måter å ikke gjøre det på (Biswas-Diener, 2011).

3.3.5 Håp-teorien

Psykolog Rick Snyder utviklet det som i dag kalles Håp-teorien. Teorien var blant annet ment til å motivere personer for å få dem gjennom en vanskelig periode. I følge Snyder må tre betingelser være til stede for at folk skal føle håp: *1. Mål-tenkning.* Å sette realistiske, tidsbegrensete og oppnåelige mål kan hjelpe personer å strukturere tiden og ta vanskelige beslutninger. Målene kan også brukes som målestokk for blant annet personlig framskritt (Biswas-Diener, 2011). Prøv å lytt til om målet er realistisk og om det passer personen som har laget det. Får målet fram entusiasme og energi? Er det spesifikt og målbart?

2. Vei-tenkning betyr noe sånn som kreativ problemløsning, å finne en vei/veier på ulike utfordringer. Optimistiske mennesker kan, ifølge Snyder, se for seg mange ulike veier for å nå et mål. Når det oppstår hindringer, er optimistene i stand til å finne nye løsninger. Forskjellen

på en optimist og en pessimist er hvordan man takler problemer. Du kan som veileder være med på å øve opp gode strategier for å håndtere motgang. Du kan stille åpne spørsmål som oppmuntrer til kreativ tenkning eller du kan stille mer målrettede spørsmål som «Hva har andre gjort i lignende situasjoner?» eller «Nevn tre ulike ting du kan gjøre for å ta fatt i dette problemet» (Biswas-Diener, 2011, s. 126). Her kan medelever i en gruppeveiledning også komme med innspill til hvordan problemer kan bli løst. Man kan også bruke *brainstorming* for å komme med ideer om hvordan utfordringer kan løses. Her er det om å gjøre å være kreativ og i denne fasen skal man ikke være realistisk. I neste fase kan man derimot se på hvilken av løsningene som er realistiske.

3. *Handlings-tenkning*, det vil si at en person tror han vil være i stand til å nå et mål, det dreier seg altså om selvtillit. Det finnes to enkle måter å styrke selvtillit på. For det første ved å anerkjenne styrkene og suksessene til de vi jobber med. Det må være ekte ros og suksesser som feires, må være reelle suksesser. Det kan være mer effektivt å anerkjenne kjernestyrkene hos elevene, i stedet for prestasjoner de oppnår her og nå.

Den andre måten å styrke selvtilliten på er ved formel løsningsfokus. Det var ekteparet Berg og Shazer som mente at man skulle kikke på tidligere suksesser, i stedet for tidligere fiaskoer, for hvordan vi skal håndtere nåværende problemer (Biswas-Diener, 2011, s. 130). Det er forskjellige teknikker som blir brukt i løsningsfokusert arbeid som å spørre om unntakene. Hva gjorde du den gangen det faktisk gikk bra i en slik situasjon? Du kan også spørre om hva som har gjort at du har kommet så langt som du har. En annen metode er å lage skalaer og få eleven til å sette seg inn i en skala fra 1 – 10 for deretter å spørre om hvorfor eleven ikke valgte å sette seg lenger ned (hvis han da ikke setter seg på 1) (Biswas-Diener, 2011). Disse teknikkene finner man igjen i anerkjennende elevsamtale (Mæland & Hauger, 2008). Virker ikke disse teknikkene, kan man alltid bruke *vei-tenkning* sammen med elevene og finne nye, kanskje annerledes løsninger eller veier til å nå målet.

For å føle håp må en altså ha et mål, en bør vite hvordan man kan nå målet og til slutt må en ha tro på at en klarer det.

Psykolog Seligman (2018), som av mange blir betegnet som opphavsmannen for positiv psykologi, mener teorien om autentisk lykke blir for enkel for den kompliserte arten mennesker tross alt er. Lykke er viktig, men ikke den eneste forklaringen på valg mennesker

tar. Lykke og tilfredshet er et element i trivsel, men ikke det eneste. Teorien om trivsel ser for seg fem elementer som bidrar til trivsel. Det første er positive emosjoner som på mange måter er synonymt med lykke og tilfredshet. Altså «det behagelige liv» som henrykkelse, varme og trygghet. Det andre elementet er engasjement, det som Seligman (2018) kaller flyt-tilstanden. «Dette var gøy», du trenger ikke tenke, du flyter bare med. Det tredje elementet er meningsfullhet. At du tjener noe som er større enn deg selv og at det du gjør blir verdsatt av andre mennesker. At det du driver med er verdifullt. Det fjerde elementet er positive relasjoner. Seligman (2018) presiserer hvor viktig det er å føle seg elsket, og i menneskets spede begynnelse hadde de som var flinke å samarbeide større sjanse for å overleve. Derfor kunne mennesker med gode samarbeidsevner videreføre genene sine. Videre mener han at andre mennesker er beste motgift mot nedturer, og beste medisin for oppturer. Det siste elementet som bidrar til trivsel, er prestasjoner. At mennesket klarer å løse oppgaver, å føle mestring og få mulighet til å bruke sine evner, er viktig. Disse fem elementene påvirker valgavgjørelsene våre. Han hevder at om vi er bevisst egne styrker og aktivt anvender dem fører dette til mer positive emosjoner, større mening, bedre prestasjoner og bedre relasjoner.

4 Vitenskapsteoretisk begrunnelse for valg av metode

4.1 Kvalitativ forskning, fenomenologi og hermeneutikk

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitativ metode med fokus på en hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon. Målet med kvalitativ forskning er å få fram hvilke betydning opplevelser, erfaringer og meninger har (Thagaard, 2018). Jeg ønsket å finne ut hvilke subjektive opplevelser elevene hadde fra veiledningen og hvilke intersubjektive, meningsskapende prosesser som fant sted i løpet av disse timene. Fortolkende teoretiske retninger, som hermeneutikk, representerer derfor et viktig grunnlag for kvalitativ metode. Fenomenologi er erfaringsfilosofi og er opptatt av å utforske personers subjektive opplevelser. Hermeneutikk har fokus på å tolke personers fortellinger og handlinger på ulike nivåer (Thagaard, 2018).

Jeg tenker at min vitenskapsteoretiske begrunnelse for å velge fokusgruppeintervju som metode blant annet ligger i den hermeneutisk-fenomenologiske tradisjonen hvor de er opptatt av å forstå og fortolke meningsinnhold og på denne måten tilegne seg kunnskap og teori. Thomassen (2017) mener at naturen kan forklares mens kulturen må forstås. I sosialkonstruktivistisk tradisjon er de opptatt av at mennesker konstruerer sin egen virkelighet

ut fra sin språklige, sosiale, historiske og kulturelle bakgrunn (Halvorsen, 2014). Dynamikken som skjer når en setter flere personer sammen, er noe av det jeg ønsket å undersøke. Jeg ønsket å få tak i hva som skjer i en gruppe i større grad enn ved individuelle intervjuer. Analysen av dataen ble likevel rettet mot innholdet av diskusjonene og ikke hvordan dynamikken i gruppen fungerte, jeg hadde altså ikke et interaksjonistisk utgangspunkt.

4.1.1 Forforståelse og språket

I hermeneutisk tilnærming legger man vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener tolkes ut fra hver enkelt erfaringsbakgrunn. Den er opptatt av at jeg må forstå min problemstilling i lys av den sammenhengen jeg og mine informanter er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten. Flere hermeneutiske filosofer, blant annet Gadamer, er opptatt av at skal man prøve å forstå noe, må man først tolke og da bruker man språket. Språket er sentralt. Hermeneutikken er også opptatt av forforståelsen eller fordommene man bærer med seg ut fra egne erfaringer og kulturen og samfunnet man er en del av (Thomassen, 2017). Denne forforståelsen påvirker vår forståelse av virkeligheten. En konsekvens av dette var at min forforståelse kunne påvirke måten jeg analyserte data og tolket svarene i intervjuet. Kritisk forskning beskrives som en slags trippelhermeneutikk. Som forsker tolker du svarene som er deltakernes egne tolkninger av fenomenet, og i tillegg tolker du samfunnsforholdene som påvirker både informantene og forskeren (Jacobsen, 2018).

4.1.2 Tolkning av data

Uansett dataene jeg satt igjen med etter intervjuet, kunne det være bakenforliggende forhold, strukturer og mekanismer som gjorde at aktørene ikke helt var klar over hva som førte til problemene og om veiledningen hadde noen hensikt. Da var det viktig at jeg tolket og teoretiserte det informantene fortalte, og at jeg klarte å trekke ut interessante funn som kanskje ikke lå framme i dagen. Hermeneutikk kalles også tolkningslære og er opptatt av å forstå et fenomen. Mens positivistene er opptatt av å finne naturgitte årsakssammenhenger, er hermeneutikerne interessert i intensjonene bak en handling. Finner man ut av den indre meningen i en handling, vil man få en helhetlig forståelse (Halvorsen, 2014). Jeg ønsket å gå bak det elevene sa på intervjuet og se om jeg kunne finne denne indre meningen og hvilke intensjoner som lå bak. Hermeneutikken mener at man ikke kan bruke naturvitenskap om sosiale fenomener og samfunnsvitenskap. Forskning er i seg selv en sosial aktivitet og forskeren deltar i samfunnet og blir påvirket av samfunnet og kulturen på samme måte som informantene. Språket er som sagt en viktig faktor innen hermeneutiske-fenomenologiske

tradisjon og legger føringer for vår måte å se verden på (Thomassen, 2017). Alle informantene mine er av utenlandsk opprinnelse og de kan derfor ha en annen forforståelse enn meg. Mine verdier kan ikke være nøytrale selv om jeg bestreber en så nøytral og objektiv holdning som mulig. Fenomenologi mener at verden er sosialt konstruert og at denne konstruksjonen er subjektiv. Hermeneutisk-fenomenologisk tradisjon er forankret i sosial konstruksjonisme. Denne tradisjonen mener virkeligheten er bygget opp av språket. Det vil si at ting, folk og hendelser er predefinert gjennom språket. Det resulterer i en subjektiv forståelse av sosiale fenomener og problemer (Halvorsen, 2014). At mine informanter ikke har norsk som morsmål kan resultere i at jeg og dem har ulikt utgangspunkt. Dette gjorde analysen av intervjuet ekstra krevende. Et intervju kan lett bli overfladisk og det ble da min oppgave å tolke det som ble sagt på et dypere nivå. Det var ikke min oppgave å felle noen dom over det som ble sagt. Det ble på mange måter en utfordring å sette min egen forforståelse til side og få en viss distanse til elevene, samtidig som det var nødvendig med en nærhet for å forstå hvordan de konstruerte sin virkelighet (Thagaard, 2018).

5 Valg av metode

5.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Jeg valgte kvalitativ metode fordi jeg mener denne tilnærmingen egner seg godt når jeg vil utforske et fenomen, her altså hvorvidt målrettet gruppeveiledning kan bidra positivt i overgangen vg2 - lære. Jeg ønsket å finne ut hvordan elevene som var midt opp i problematikken fortolket og forstod situasjonen. Jeg forsøkte å beskrive og forstå informantenes verden.

I kvalitativ metode mener jeg det er lettere å få fram nyanser innen problemstillingen jeg ønsket å jobbe med. Jeg mener kvalitativ metode kan gi grundigere informasjon og derfor øke muligheten til refleksjon. I tillegg kunne jeg stille oppfølgings spørsmål hvor intervjuobjektene blant annet ble bedt om å begrunne eller forklare informasjon de kom med. Det kan man ikke i for eksempel en spørreundersøkelse (Jacobsen, 2018).

I en kvantitativ undersøkelse måtte jeg brukt mange respondenter. Å finne disse informantene, samtidig som du skal ha et representativt utvalg, kan være utfordrende. Valgte jeg kvalitativ metode som intervju, finnes ikke samme krav om antall respondenter. Fokusgruppeintervjuer blir brukt blant annet for å spare tid, men også for at medlemmene i gruppa kan være med å føre intervjuet videre og øke refleksjonsnivået. For å svare på

problemstillingen fantes det ikke ett riktig svar, men mange ulike syn alt etter dine erfaringer og din rolle. Flere hoder tenker bedre enn ett og informantene kan i et gruppeintervju avdekke ulike syn på problemstillingen. Et fruktbart gruppeintervju kan gi gode vilkår for refleksjoner (Carson, 2007).

De største ulempene med kvalitativ metode, slik jeg ser det, er at intervju er tidkrevende og at relativt få stemmer blir hørt i forhold til kvantitative undersøkelser. Dette kan resultere i at en går glipp av verdifull data. Jeg utførte såkalte små N-studier. Det vil si at jeg ønsket å få en rik og detaljert beskrivelse av fenomenet *målrettet veiledning mot overgangen vg2 - lære*. Dette «*ligger tett på det som oftest kalles fenomenologisk undersøkelsesopplegg hvor hensikten er å få fram ulike forståelser av ett fenomen*» (Jacobsen, 2018, s. s.107). Det at jeg har brukt relativt få respondenter, gjør at en vanskelig kan påberope seg ekstern gyldighet i forhold til funn man har gjort (Jacobsen, 2018). Man får et utvalg av stemmer som blir hørt, det vil si at man alltid går glipp av andre stemmer.

En annen ulempe med kvalitativ metode er mengden av informasjon. Ved å gjennomføre bare et fokusgruppeintervju, vil mengden av informasjon være begrenset selv om et langt intervju kan inneholde relativt store mengder data som skal analyseres.

5.2 Fokusgruppeintervju som metode

For å besvare problemstillingen ønsket jeg å bruke fokusgruppeintervju. Denne intervju-metoden kan brukes hvis man søker bredden i oppfatninger og følelser om et fenomen, i mitt tilfelle målrettet veiledning med bruk av anerkjennende elevsamtale. «*Fokusgruppeintervjuet kjennetegnes ved at intervjupersonene oppfordres til å samtale rundt spesielle tema slik at underliggende normer, innstillinger og verdier kommer til overflaten*» (Haug E. H., Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du, 2017).

Denne type fokusgruppeintervju er vitenskapelig forankret i sosialkonstruktivismen som er opptatt av at tanker og ideer utvikles i samhandling og sosiale sammenhenger (Kagan, Stenlev, & Westby, 2018). Thagaard (2018) referer til Gubrium & Holstein (2012, s.32) som framhever hvordan kunnskap konstrueres i møter mellom forsker og intervjuobjekter. De anvender begrepet «aktiv intervjuing» som vil si at forsker og deltakere samarbeider om å skape mening til intervjupersoners erfaringer. At man sammen utvikler en forståelse av de hendelser og erfaringer intervjuobjektene beskriver (Thagaard, 2018). De beskriver intervju som en

fortolkende praksis hvor alle som deltar bidrar til å utvikle forståelse av intervjupersonenes erfaringer. Gubrium & Holstein (2012, s. 32) trekker også inn det konstruktivistiske perspektivet når de påstår at kunnskap konstrueres i møter mellom forskeren og personene som intervjues (Thagaard, 2018).

Jeg tenker at også deltakerne i mitt intervju konstruerte kunnskap og oppfatninger sammen. Min problemstilling er opptatt av å undersøke intervjuobjektene erfaringer og tanker rundt veiledningen og ikke finne et absolutt svar som blir fasiten for å løse problemet *overgang vg2 – lære*. Min oppgave var å komme tett på disse ungdommene sine opplevelser av veiledningstimene og tolke beskrivelsen av deres erfaringer. Fenomenologi forsøker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i folks erfaringer. Den bygger på en antagelse om at virkeligheten er slik folk oppfatter at den er (Thagaard, 2018).

5.2.1 Gjennomføringen av intervjuet

Jeg begynte med å informere elevene om hensikten med intervjuet: At jeg skulle forske på en metode, og at dette ikke var en undersøkelse på hvor god jeg er i jobben min. Poenget var å finne ut om Anerkjennende elevsamtale og gruppeveiledning er metoder som kan brukes framover, og det var derfor viktig at ungdommene svarte ærlig. De ble oppfordret til å si sin mening og ikke det de trodde de andre i gruppa syntes var kult.

Jeg startet med en kort innsjekk som de var vant med fra veiledningstimene slik at alle skulle høre sin egen stemme før vi begynte. Det kunne føre til at det ble mindre skummelt å si hva en mente under intervjuet. Jeg ønsket at elevene skulle snakke mest mulig fritt sammen og at jeg bare hjalp til med å gjøre intervjuet strukturert. Jeg prøvde å få til en dialog mellom alle deltakerne slik at det ikke bare var meg som stilte spørsmål og elevene som svarte, men det viste seg å ikke være så lett. Det ble mye meg som drev intervjuet videre selv om elevene også responderte noe på og til hverandre. Jeg ønsket å skape en trygg og avslappende atmosfære hvor alles meninger ble anerkjent. Å få intervjuobjektene til å slappe av, kan skape gode vilkår for refleksjon (Jacobsen, 2018). En trygg ramme rundt intervjuet kan muligens også føre til ærlige svar. Innledningen skulle være uformell og jeg håpet at jeg i løpet av ni veiledningstimer hadde klart å bygge gode, trygge relasjoner deltakerne imellom og mellom deltakerne og meg. Oppfølgingsspørsmål ble viktig for å få deltakerne til å uttrykke seg dypere og mer konkret om reaksjoner, erfaringer og hendelser (Jacobsen, 2018). Under intervjuet satt jeg av korte pauser til å reflektere over intervjusamtalen og vurdere framdriften. Jeg markerte overganger til nytt

tema slik at deltakerne kunne ta stilling til om de var klare til å gå videre (Thagaard, 2018, s. 96).

Jeg konsentrerte meg om å stille åpne spørsmål hvor jeg ønsket informantenes refleksjoner og tanker og ikke mine. Å stille gode, åpne spørsmål er en kunst, og de kan fort bli for generelle (Thagaard, 2018). Det er viktig at generelle spørsmål følges opp med mer konkrete spørsmål. Spørsmålene skulle ikke lages ut fra mine antagelser, det kunne fort oppfattes som ledende. Thagaard (2018) fraråder intervjuer å stille hvorfor-spørsmål hvis disse kan bli oppfattet som et angrep (ungdommene kan da fort komme i forsvarsposisjon). Jeg forsøkte å bruke *hva* og *hvordan* for å få mer utfyllende svar, og ikke bruke for abstrakte begreper. Forskerens reaksjoner påvirker intervjuet og det er derfor viktig å unngå å formidle kritiske reaksjoner på det intervjupersonene sier, det kan føre til at tilliten brytes. Jeg var bevisst på å ikke avbryter informantene, men balanserte mellom å stille spørsmål, lyttet til de andre og ga tilbakemeldinger som bidro til å drive intervjuet videre. Å vise ungdommene respekt ved å vise interesse og utøve et positivt kroppsspråk, er ifølge Thagaard (2018) en viktig ingrediens i intervjusituasjonen.

Under intervjuet noterte jeg ingenting på papir fordi jeg ville ha fokuset mitt på informantene. Hadde intervju-situasjonen vist seg å bli for intens, hadde jeg papir og blyant klart slik at eventuelle notat-pauser kunne tas naturlig.

Intervjuet ble tatt opp på lydbånd og transkribert like etter gjennomføringen der alle navn ble anonymisert. Dette var deltakerne informert om. Så fort sensuren for oppgaven har falt, kommer jeg til å slette lydopptaket. Umiddelbart etter intervjuet skrev jeg refleksjonsnotater, disse notatene inneholdt generelle tanker jeg gjorde meg rundt intervjuet, mine observasjoner og om jeg hadde fått svar på problemstillingen min. Notatene brukte jeg senere under analysen av empirien som en form for kvalitetssikring av mine funn.

5.2.2 Intervjuguide

Jeg hadde laget en semi-strukturert intervjuguide med sentrale spørsmål om gruppeveiledningen og metoden Anerkjennende elevsamtale (Haug E. H., Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du, 2017). Dette er en fleksibel struktur der man kan tilpasse spørsmålene noe og komme med nye spørsmål hvis man finner det formålstjenlig (Thagaard, 2018). Intervjuguiden skulle bidra til å strukturere intervjuet. God struktur kan gjøre det lettere å analysere intervjuet i etterkant. Guiden skulle være et hjelpemiddel og ikke

et spørreskjema. Jeg ønsket en viss struktur på intervjuet slik at det ikke kom til å dreie seg om noe helt annet enn det jeg ville ha svar på. Ville deltakerne derimot snakke om noe angående veiledningstimene som jeg ikke hadde spurt om, kunne denne informasjonen være minst like interessant som at de svarte på spørsmålene i intervjuguiden.

Dramaturgien i et intervju kan, ifølge Thagaard (2018), være avgjørende for hvor gode dataene blir. Det kan være lurt å begynne med nøytrale spørsmål, så mer emosjonelle og så avslutte nøytralt. Ingen av spørsmålene i min intervjuguide kan, slik jeg ser det, betraktes som veldig emosjonelle, men spørsmålene i midten er mer konkrete enn de første og de siste så en viss dramaturgi kan man gjenkjenne. Avslutningsvis spurte jeg deltakerne om de hadde fått sagt det de syntes var viktig om temaet.

5.3 Utvelgelse av respondenter og gruppestørrelse

Hvilke elever som skulle delta, ble foreslått av lærerne. Noen av elevene var i faresonen for ikke å få læreplass grunnet kort botid i Norge og derfor svake norskkunnskaper. Andre elever hadde lave inntakskarakterer, eller viste lite interesse for faget. Jeg plukket ut deltakere som var relevante for min problemstilling, og de som var tilgjengelige for å bli intervjuet. Det som kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2018). Alle deltakerne deltok frivillig.

Jacobsen (2018) påpeker at en gruppe bør bestå av mellom fem til åtte deltakere, og maks ni. Jeg tenker derfor at åtte deltakere hadde vært optimalt. To elever valgte å slutte og en elev spurte selv om han kunne være med, jeg hadde derfor syv deltakere i forsøket mitt. Gjems (2005) argumenterer med at mellom fem til syv deltakere fungerer best fordi antallet gir gode vilkår for høy aktivitet, tilstrekkelig kunnskap og erfaringer, lettere å bli godt kjent og alle blir hørt. Blir gruppa for stor, blir fort flere deltakere passive, mens blir den for liten finnes det ikke nok erfaring i gruppa til at det blir maksimalt lærerikt (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). Jeg mener syv deltakere fungerte godt.

5.3.1 Etske konsekvenser for deltakerne

Uansett metodevalg er det viktig å tenke på de etiske konsekvensene for intervjuobjektene og ellers deltakere i et forskning-prosjekt (Thagaard, 2018). For å få et interessant og åpent intervju er det viktig å bygge relasjoner til informantene. Flere forskere, blant annet Thagaard (2018), problematiserer forholdet forsker – informant. Forskeren skal balansere mellom å være en trygg person intervjuobjektene tør åpne seg for, samtidig som du skal være profesjonell og analysere data fra intervjuet på en objektiv måte. Dette kan i noen tilfeller

føles som et tillitsbrudd fra intervjuobjektene sin side (Thagaard, 2018). Farstad & Odden (2015) kom opp med begrepet «Responsive interviewing» hvor det er et tillitsforhold mellom intervjuer og intervjuobjektene, og hvor forskeren responderer på det deltakerne sier. Denne type intervju preges av gjensidighet og forståelse og intervjueren konfronterer ikke deltakerne med deres synspunkter og meninger (Thagaard, 2018). Jeg ønsket dette tillitsforholdet til mine deltakere samtidig som jeg trakk meg noe tilbake i diskusjoner som oppstod. Jeg ønsket å anvende såkalte *prober* som signaliserer interesse for det intervjupersonen sier. *Prober* kan være spørsmål eller kommentarer, altså positive tilbakemeldinger, som viser at vi lytter. Dette er en metode som skal oppmuntre deltakerne til å reflektere (Thagaard, 2018).

Forskeren bør, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), presentere sine tolkninger av det intervjuobjektene har sagt for å kontrollere at han har forstått deltakerne rett. I tillegg er det greit å formidle sin forståelse av meningen med det intervjuobjektene har sagt. Oftung (2009) er ikke helt enig i dette. Han mener at forskeren heller bør stille mer utdypende spørsmål og på den måten forvise seg om at forskeren ikke har misforstått. Fog (2007) hevder på sin side at det ikke er moralsk forsvarlig å presentere sine tolkninger av svarene intervjupersonen gir. Han påpeker at ifølge «kontrakten» mellom forsker og intervjuobjekt, har intervjupersonen kun samtykket til et intervju, og ikke å bli konfrontert med forskerens tolkninger (Thagaard, 2018). Jeg formidlet ingen av mine tolkninger under intervjuet, og ba heller elevene utdype ulike utsagn. Samtidig syntes jeg det var greit å sjekke at jeg hadde forstått det de ønsket å si ved å repetere.

5.4 Jeg som intervjuer

Dette dreier seg blant annet om forskerens kvalifikasjoner som intervjuer. Å intervju ungdommer er ikke en øvelse jeg har mye erfaring med. Det var derfor viktig å være godt forberedt. Jeg utførte et prøve-intervju med sønnen min og noen venner for å øve meg et par dager før selve fokusgruppeintervjuet. For meg fungerte dette godt og det gjorde meg tryggere. Jeg fikk vurdere framgangsmåten og spørsmålene i intervjuguiden gjennom erfaringer et slikt prøve-intervju ga. Ungdommene ga meg verdifulle tilbakemeldinger og tips til små justeringer. Det var også en øvelse, generalprøve, før selve forestillingen.

Repstad (2007) påpeker hvor viktig det er å lytte ordentlig og ikke gå i fella at man konsentrerer seg for mye om neste spørsmål til å ta inn over seg hva som egentlig blir sagt (Thagaard, 2018, s. 94). Man skal heller ikke glemme den påvirkningen du som intervjuer har på svarene du får,

den såkalte intervju-effekten. Svarte respondentene sant og ærlig, eller svarte de slik de trodde du ønsket de skulle svare (Jacobsen, 2018)? I fokusgruppeintervju vil de ulike respondentene påvirke hverandre. Dette trenger ikke nødvendigvis være negativt. Det kan gi gode vilkår for refleksjon og framdrift i en gruppe. Sterke meninger fra noen av deltakerne kan derimot fort legge uønskete føringer. Det var min oppgave som forsker å styre intervjuet hvis det ble nødvendig (Carson, 2007).

Medlemmene i gruppa kan gi respons på hverandres synspunkter slik at forskeren kan få kjennskap til variasjoner i holdninger innenfor samme miljø. Diskusjoner mellom deltakerne kan bidra til å utdype temaene som er relevante for dette forsøket. For å unngå at det var de mest dominerende synspunktene eller synspunktene til de mest dominerende deltakerne som kom fram, måtte jeg som tidligere nevnt på forhånd ha bygget opp et miljø som ga rom og anerkjennelse for ulike meninger og holdninger (Thagaard, 2018).

I intervjusituasjonen var jeg bevisst på relasjonsetikk og at det er viktig å møte respondenten med det Buber kaller for et jeg-og-du-forhold. Selv om jeg bruker begrepet "intervjuobjekt" ønsket jeg å se på informanten som et subjekt. At du møter informanten med anerkjennelse og interesse, uten at du blir eksperten (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aaslaug, 2011). Jeg må være bevisst på tillitsforholdet, ansvar og maktforholdet mellom intervjuer og informant i en intervjusituasjon (Carson, 2007). Løgstrup påpeker at vi holder en del av den andres liv i våre hender i et møte med andre mennesker (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aaslaug, 2011). Det var viktig at intervjuobjektene følte seg ivaretatt under og etter intervjuet.

5.5 Jeg som forsker

Å undersøke noe jeg jobber med til daglig, kan både ha fordeler og ulemper. Fordelene er at jeg kjenner organisasjonen, jeg har kunnskap om problemet og at jeg har tanker om hva som kan være årsakene til at denne overgangen blir vanskelig for mange. Ulempen er at jeg kan få «blinde flekker», det vil si at jeg ikke klarer å oppdage strukturer som er der, men som jeg ikke ser. Jeg måtte være bevisst på at mine forutinntatte holdninger ikke skulle sløre blikket mitt for nye oppdagelser (Jacobsen, 2018). Jeg er både gjennomfører av tiltaket og forsker på samme prosjekt. Dette gjør min situasjon som forsker ekstra utfordrende. Det er viktig at jeg så langt som mulig forsøker å se dataene utenfra og at jeg skiller de ulike rollene.

5.5.1 Etiske dilemmaer

Idealet om avstand for å kunne observere utenfra og idealet om nærhet for å kunne vise empati og forståelse, må balanseres. Nærhet til informantene må ikke gå på bekostning av kritisk refleksjon over data man får inn (Jacobsen, 2018). Thagaard (2018) kaller forholdet mellom forsker og informant for en asymmetrisk relasjon der forskeren planlegger og driver intervjuet framover og man anvender dataen til forskerens formål. Fog (2007) er også opptatt av denne asymmetriske relasjonen der forsker forventer at deltakerne er fortrolige og åpne, men denne fortrolighet er ensidig. Forskeren tar, og deltakerne gir. Intervjupersonene har likevel en viss kontroll på situasjonen. De bestemmer hva og hvor mye de vil formidle i intervjuet.

Et etiske dilemma forskeren kan støte på er at deltakerne er uenig i forskerens tolkninger av dataene. Dette kan løses ved at forskeren invitere deltakerne til å samarbeide om tolkningene. Å bli konfrontert med forskerens tolkninger kan som tidligere nevnt bli problematisk for noen av deltakerne. Det kan føles som et overtramp (Thagaard, 2018). I veiledningen og intervjusituasjonen var informantene og meg likeverdige mens i analysesituasjonen var jeg fagpersonen. Det kunne likevel vært interessant å høre deltakernes forståelse av sin situasjon, og det er viktig at ungdommene opplever at de har blitt forstått, også for det videre samarbeidet. Beskyttelse av deltakernes anonymitet kunne blitt et dilemma hvis jeg gjennomgikk mine tolkninger med informantene. De ville jo kanskje ha husket hvem som sa hva, og en hovedregel er at deltakere i forskning ikke skal ta skade av å være med (Thagaard, 2018). Det hadde derfor vært viktig at jeg framstilte resultatene på en måte som var akseptabelt for deltakerne (Thagaard, 2018, s. 205). Dette ble dessverre vanskelig å gjennomføre på grunn av Corona-tiltak våren 2020.

Ifølge Jacobsen (2018) benytter man ideelt sett flere datainnsamlingsmetoder i en kvalitativ undersøkelse. Det er likevel om å gjøre å ikke prøve å favne om for mye, og jeg ser ikke at jeg har mulighet til å bruke flere metoder ut fra forskningsprosjektets avtalte tidsperiode og ressursmessige rammer. Man vil uansett ikke klare å avdekke hele virkeligheten, målet må være å avdekke en flik av den (Jacobsen, 2018). Det er opp til leseren å avgjøre om valg av metode og analyse er troverdig. Et viktig moment er om analysen jeg har gjort kan etterprøves av andre. Dette kommer jeg tilbake til senere.

Det ville ha styrket undersøkelsen om jeg hadde fått intervjuet ansatte på OFIR og aktuelle lærere som jeg samarbeider med i forbindelse med mine deltakere, og hørt deres mening angående veiledningen. Det er dessverre ikke mulig på grunn av prosjektets avtalte tidsressurs.

I tillegg skulle jeg gjerne hatt en referansegruppe hvor jeg gjennomførte gruppeveiledningene og et fokusgruppeintervju for å kunne sammenligne funn gjort i de to gruppene. Dette ville ha økt troverdigheten på funnene mine. Jeg ser dessverre at av tidsmessige årsaker lar heller ikke dette seg gjøre.

5.5.2 Tolkning av dataene

Betydningen av den sosiale interaksjonen mellom forsker og intervjuobjekt kan diskuteres. Miller & Glassner (2016) inntar en såkalt mellomposisjon der de mener at enkelte ganger betyr den sosiale interaksjonen mye, mens andre ganger betyr den mindre. Ifølge Miller og Glassner (2016) er intervjuobjektene farget av kulturen og miljøet de er vokst opp i og som de er en del av, og deres refleksjoner rundt et fenomen er påvirket av dette. Czarniawska (2006, s. 53) benytter begrepet *representasjonslogikk* for å beskrive at personer har et innarbeidet mønster for hvordan de beskriver seg selv, slik de ønsker å framstå overfor andre (Thagaard, 2018). Disse betraktningene kan ha innvirkning på intervjuets troverdighet og det er derfor viktig å være bevisst på dette når jeg skal tolke dataene.

Deltakerne bør ikke bli påvirket av forskerens verdier og synspunkter, og det er viktig å reflektere over samspillet i intervjusituasjonen. Hvilke strategier anvendte intervjuobjektene for å presentere sine oppfatninger? Intervjupersonene kunne jo også ha en agenda med det de fortalte. At de ønsket å oppnå noe ved for eksempel å være positive (Thagaard, 2018). Deltakerne måtte forstå at de hverken oppnådde bedre karakterer, lettere fikk læreplass eller andre fordeler ut fra hva de sa.

5.6 Refleksjoner rundt forskningens kvalitet

Kredibilitet dreier seg om hvor vidt forskningen forholder seg til datamaterialet på en «sannferdig» måte (Haug H. E., 2019). En måte å sikre dette, er å sende analysen av intervjuet til intervju-deltakerne for gjennomsyn og be dem uttale seg angående troverdigheten på funnene og tolkningene av disse. Dette ble ikke gjort, blant annet på grunn av Corona-tiltakene.

5.6.1 Troverdighet

Troverdighet omhandler hvorvidt forskningen og forskningens fortolkninger og konklusjoner ikke er skrevet ut fra forskerens egeninteresser (Haug H. E., 2019). Det gir et utgangspunkt for hvordan andre kan vurdere framgangsmåten og resultatet.

Jeg har ingen økonomisk eller følelsesmessig vinning uansett resultatet av analysen, og prøver derfor å være nøytral i forhold til hva konklusjonen på problemstillingen min blir. Jeg ønsket å undersøke om veiledning og Anerkjennende elevsamtale er metoder som kan bidra positivt på overgangen vg2 – lære. Utfallet av forsøket ville ikke ha personlige konsekvenser for hverken meg eller andre på arbeidsplassen min. Jeg mener disse poengene styrker forskningens troverdighet.

For å vurdere troverdigheten innen kvalitativ forskning, brukes ofte begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Reliabilitet kan knyttes til kvaliteten på dataene og betyr pålitelighet. Reliabilitet handler om hvordan forskeren utvikler data og hvordan forskerens egenskaper og posisjon har betydning for denne utviklingen. Er forskningen utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte? Den beskriver kontakten forskeren har etablert med deltakerne og redegjør for hvilken betydning forskerens erfaringer i feltet kan ha på utviklingen av data. Hvordan forskeren framstår overfor deltakerne og hvilken rolle forskeren har, kan ha betydning for reliabiliteten. Et plausibelt spørsmål man kan stille seg er: vil en annen forsker få samme resultat? Forskeren må kunne overbevise leseren om forskningens kvalitet ved blant annet å beskrive framgangsmåten man benyttet for å utvikle data (Thagaard, 2018).

Reliabiliteten handler altså om pålitelighet og i hvilken grad din studie kan etterprøves. Har jeg fått svar på det jeg ønsket og kan jeg stole på det som er blitt sagt? Silverman (2014) mener reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen mer gjennomsiktig (transparent). Han påpeker at ved å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategien og analysemetoden er det lettere for andre å vurdere forskningen trinn for trinn. Det er for eksempel viktig å redegjøre for hva som er primærdata, altså før jeg har tolket den. Det er også viktig å skille mellom hva som er referat fra intervjuet og hva som er mine refleksjonsnotater (Thagaard, 2018).

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene vi kommer fram til og hvordan vi tolker disse. Er de tolkningene vi kommer fram til gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert?

Her skal forskeren redegjøre for det teoretiske utgangspunktet for prosjektet, både faglige teoretiske og verdimeslige antagelser. Å være kritisk til hva vi baserer våre tolkninger på, blant annet hvordan vi posisjonerer oss i forhold til miljøet vi studerer, styrker validiteten. Hvorvidt forskeren har tilknytning til miljøet, kan påvirke tolkningene. Tolkningene må være begrunnet. Har forskeren tilknytning til miljøet, kan man som tidligere nevnt utvikle en forståelse innenfra og forstå deltakerne, men man kan også bli mindre åpne for nyanser og lettere overse funn.

Validitet er også basert på om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181). En lignende studie er gjennomført av Heidi Helland i sin masteroppgave der hun undersøkte WATCH-metoden i veiledningsgrupper. Prosjektet ble utprøvd på ungdomskolen og hun brukte en annen metode, det er derfor ikke helt sammenlignbart (Helland, 2018). Den bekrefter likevel mine funn om at målrettet gruppeveiledning er et nyttig tiltak, iallfall for noen elever.

Det tredje begrepet innen vurdering av troverdighet er overførbarhet. Det betyr hvor relevant funnene mine er i andre situasjoner. Et mål er at resultatet kan ha en mer generell relevans, og at tolkningen kan være relevant i andre sammenhenger og videreutvikles i nye undersøkelser (Thagaard, 2018).

5.7 Induktiv tilnærming

Jeg ønsket å prøve ut en hypotese, at målrettet veiledning kan hjelpe elever med å få læreplass. Fokusgruppeintervju ble brukt for å prøve ut hypotesen mot sanseerfaringer elevene satt igjen med etter ni veiledningstimer (Halvorsen, 2014). Jeg gikk altså fra empiri til teori og brukte derfor en induktiv metode. Målet med en induktiv metode er å studere virkeligheten mest mulig forutsetningsløst. Dette kan være vanskelig fordi vi alltid vil ha en forforståelse som delvis er bygget inn i språket i tillegg til begreper vi benytter om samfunnsmessige fenomener (Halvorsen, 2014). Tar man i bruk en induktiv tilnærming utvikler man koder ut fra konsentrerte uttrykk fra deltakernes erfaringer. Koder gir uttrykk for temaer og meningsinnholdet i dataene. Forskeren deler opp teksten og finner meningsskapende uttrykk og sentrale mønstre som man kategoriserer. Disse kategoriene bør være meningsbærende. Forskeren ser hvilke fenomener teksten kan gi en forståelse av. I en deduktiv tilnærming utvikles kategoriene ut fra en annen teori og man blir kan hende mindre åpen for hva dataene kan fortelle. Forskeren har kanskje allerede laget koder og kategorier som dataene puttes inn i (Thagaard, 2018).

I min situasjon samlet jeg inn data som grunnlag for en teori, samtidig tok jeg utgangspunkt i en konkret metode, Anerkjennende elevsamtale, som bygger på teorien om positiv psykologi. Det finnes derfor også elementer av deduktiv tilnærming i forskningen min (Jacobsen, 2018). Selv om jeg laget meningsbærende kategorier ut fra en analyse av dataene, var jeg bevisst på å rette oppmerksomheten også mot data som ikke passet i kategoriene for ikke å gå glipp av verdifull informasjon som kunne nyansere analysen (Thagaard, 2018).

Tidlig i prosjektet var jeg inne på tanken om aksjonsforskning for å se om tiltaket faktisk fungerte og i tilfelle på hvilken måte. Jeg tror likevel det ville blitt vanskelig av flere årsaker, men de viktigste er kanskje fordi det ble for tidkrevende, og for det andre dreier problemstillingen seg mest om tiden etter vg2 for å se om disse elevene faktisk får læreplass. Da skal min masteroppgave allerede være ferdigstilt.

6 Analyse og drøfting

6.1 Opplegg for behandling og kategorisering av data

Opptaket av intervjuet er stort sett tydelig, men noen få steder er det vanskelig å få med seg det informantene sier. Jeg valgte å skrive ned ordrett det som ble sagt i et Word-dokument, da er det mulig å bruke direkte sitater i teksten. Transkriberingen åpner også for at andre kan kontrollere rådata som ligger til grunn for forskningen min, og på den måten bidrar det til å sikre undersøkelsens gjennomsiktighet og validitet. På de få plassene jeg ikke helt klarte å høre hva som ble sagt, skrev jeg hva jeg mente de sa og at jeg ikke klarte å høre det helt tydelig. Slik kommer det klart fram på transkriberingen at jeg ikke helt hører hva som ble sagt. Jeg har tatt med pauser og latter for å få fram stemningen i gruppa. Jeg har derimot utelatt kroppsspråk fordi jeg ikke tenker det er særlig relevant så lenge jeg ikke skal forske på gruppedynamikken. Transkripsjonen er lagt ved i sin helhet som vedlegg (vedlegg 5).

Jeg ønsket å gå inn i intervjuet med et åpent sinn og ikke binde meg til kategorier på forhånd slik at «de blinde flekkene» forhåpentligvis ikke overskygget viktig informasjon som framkom under intervjuet. Jeg måtte likevel foreta et utvalg av dataene. Jeg var nødt til å velge bort noe slik at jeg kunne få en oversikt og være i stand til å trekke ut viktig informasjon (Jacobsen, 2018). Utgangspunktet for analysen var problemstillingen min, videre analyserte jeg ut fra drøftingsspørsmål som ble skapt under analyse-prosessen, og etter hvert oppdaget jeg nye spørsmål på bakgrunn av dataene.

Jeg transkriberte intervjuet rett etter at det ble gjennomført. Da husket jeg mye av hva som ble sagt og hvordan ting ble sagt. Transkriberingen kom på nesten 24 maskinskrevne sider. Målet med sorteringen og behandlingen av materialet var at jeg skulle få en så god oversikt over innholdet at jeg kunne forstå hva informasjonen fortalte meg, og å se hvilken informasjon som «trådte fram» fra materialet (Jacobsen, 2018). Det er mange måter å gjøre dette på. Jeg valgte å lese gjennom dataen flere ganger og gule ut det som jeg mente var viktig informasjon. Deretter prøvde jeg å sette ord på det jeg mente var viktige poeng i dataene mine. Dette gjorde jeg flere ganger for å se om jeg kunne finne nye, interessante funn. Jeg definerte ungdommenes uttalelser i ulike koder ut fra hvilket tema dataene handlet om. Deretter delte jeg funnene inn i ulike kategorier. Jeg har brukt det Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) kaller tematisk analyse og fulgt deres «oppskrift». De tenker på koding som en spørsmålsdrevet prosess. Jeg kodet datamaterialet med bestemte spørsmål i tankene slik at kodingen ikke skulle bli vilkårlig (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Jeg begynte som sagt kodingen med å markere viktige poeng med gult, samtidig som jeg skrev ned stikkordoppsummeringer ved siden av poengene. Deretter noterte jeg ulike refleksjoner rundt hva disse poengene kunne bety. Jeg tenkte med blyant i hånden og prøvde å oppdage viktige funn ved datamateriale. Skrivning kan hjelpe med å klargjøre uklare tanker (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Mye av dette arbeidet ble skrevet for hånd.

Deretter så jeg på problemstillingen og drøftingsspørsmål og laget meg nye drøftingsspørsmål som jeg mener dataene er særlig egnet til å besvare. Jeg oppdaget også nye drøftingsspørsmål som hvordan elevene oppfattet de ulike tiltakene/metodene, om opplegget hadde påvirket deres måte å tenke på og evnen til å mestre livet. Jeg ønsket i tillegg å finne hvilke resultater tiltakene kunne gi og hvilke suksessfaktorer man i tilfelle kunne finne i opplegget.

Neste skritt var å lage tankekart ut fra ulike tema. Kategoriseringsfasen vil si å sortere data i mer overordnede kategorier eller tema. Her prøvde jeg meg fram. Jeg var inne på temaer som folkehelse og livsmestring, psykisk helse og karrierkompetanse. Jeg prøvde ut ulike løsninger og kom til slutt fram til en tanke hvor jeg delte kodene inn i suksessfaktorer og resultater. Hvilke suksessfaktorer framhevet elevene og hvilke konsekvenser kunne i tilfelle disse gi? Jeg satte opp disse kategoriene i flere tankekart for å få en oversikt over meningsbærende sitater. Drøftingsspørsmålene ga meg en retning for kategoriseringen. Johannessen m.fl. (2019)

anbefaler mellom tre til fem kategorier for at det skal være oversiktlig og greit å analysere. Jeg laget fem.

Jeg ønsket å finne ut om det kanskje finnes en sammenheng mellom aktiv og bevisst jobbing fram mot læretiden og det å kunne bli bedre kvalifisert til å skaffe seg lære plass. Videre ønsket jeg å finne ut hva elevene mente om de ulike tiltakene og hvilke tiltak som ga gode resultater i form av endring i for eksempel innstilling, motivasjon og tro på å få lære plass. Jeg ønsket også å se om målrettet gruppeveiledning kan påvirke ungdommenes evne til å mestre livet. Det siste er vanskelig å si ut fra tanker elevene har på nåværende tidspunkt, mye kan skje framover, men man kan likevel få en idé. Mener ungdommene at de har lært teknikker som kan bidra til å mestre livet? Alle tanker jeg gjør meg er, som tidligere nevnt, basert på elevenes erfaringer og virkelighetsoppfatning. Som hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming tilsier er det ikke en objektiv virkelighet jeg tilstreber, men intervju-objektens subjektive virkelighet og mine tolkninger av dette. Hvordan fenomenet, altså de ulike tiltakene, framtrer for hvert enkelt medlem av gruppa (Tjora, 2019).

6.2 Presentasjon av deltakerne

Jeg starter med en kort presentasjon av deltakerne. De er alle minoritetsspråklige. Noen snakker godt norsk, andre snakker ganske dårlig norsk. De har alle problemer med å skrive norsk, noen små problemer og andre store. De fleste kom til Norge som asylsøkere sammen med familien mens andre er enslige asylsøkere. På grunn av personvern og anonymitet, ønsker jeg ikke å presentere ungdommene ytterligere.

6.3 Hovedfunn

Utgangspunktet for undersøkelsen var informantenes erfaring med gruppeveiledningstimer, og hvilken nytte de hadde av dem. Basert på den valgte analyseformen er min konklusjon at hovedfunnene er som følger: Ut fra drøftings spørsmål en, som handlet om hva elevene likte best ved gruppeveiledning, viser mine analyser at *en arena for å snakke om livet* er kategori en. Mine hovedfunn innen første kategori er at å ha en arena hvor essensielle spørsmål angående livet blir tatt opp og reflektert rundt, ga ungdommene blant annet mening, engasjement og håp. De uttrykte begeistring for å ha denne arenaen hvor de kunne sette ord på saker som opptok dem og legge planer for framtiden. Drøftings spørsmål to etterspør hvilke ferdigheter som elevene mente var mest styrket. Her kom jeg fram til kategorien: *sette seg mål*. Hovedfunnet innen den andre kategorien var at å lære å sette mål ga elevene et verktøy

til å mestre livet og se framover. Det gjorde dem bedre i stand til å planlegge, og å se sammenhengen mellom valgene man tar i dag og hva som skjer med framtiden din. Ut fra det tredje drøftingsspørsmålet, som handlet om hvorvidt veiledningene hadde påvirket elevens syn på seg selv og muligheten til å mestre livet, analyserte jeg meg fram til kategorien, *fokus på sterke sider*. Hovedfunnene her var at ved å sette søkelys på elevenes styrker og hva som fungerte, fikk de mer tro på seg selv og på framtiden. Neste drøftingsspørsmål dataene skapte var hvilken øvelse brukt i gruppeveiledningen som i størst grad endret synet på livet. Kategorien her var *takknemlighet*. Ved å øve på å være takknemlig for det man har, begynte ungdommene å tenke annerledes. De fikk på enkelte områder et annet perspektiv på livet, og mente selv de ble mindre egoistiske. Denne, sammen med de to forrige kategoriene, *fokus på sterke sider og å sette seg mål*, er på mange måter tre ulike øvelser/metoder som ble prøvd ut under gruppeveiledningen.

På bakgrunn av det siste drøftingsspørsmålet som omhandlet troen på å få læreplass, analyserte jeg meg fram til kategorien *håp*. Analysen viser at elevene fikk mer håp av å delta på veiledningene. Ungdommene mente at alt vi hadde snakket om på møtene våre hadde vært med å bidra til dette. Altså blandingen av de ulike metodene vi gjennomførte og temaene vi snakket om, og kanskje viktigst av alt: en arena hvor viktige spørsmål og tanker ble diskutert.

6.4 Analyse og drøfting av funn

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hva intervjuobjektene mener om et tiltak, og det blir derfor naturlig å kommentere funn gjort på bakgrunn av dataene opp mot måten veiledningstimen ble gjennomført. Jeg ønsker i denne delen å undersøke selve tiltaket og hvilke tanker og teorier som lå til grunn for mange av mine valg under gruppeveiledningen. Dette for å kunne drøfte mine empiriske funn og kunne knytte disse til en helhet med sikte på større forståelse.

Jeg startet med å ta for meg drøftingsspørsmål nummer én:

Hva likte elevene best ved gruppeveiledningstimen?

Ut fra dataene og spørsmålet kom jeg fram til følgende kategori eller tema: «Arena for å snakke om livet».

6.4.1 Kategori en: Arena for å snakke om livet

Da jeg stilte spørsmål om hva de tenker om gruppeveiledningene vi hadde vært gjennom så langt og hva de likte best, svarte mange at de likte å snakke sammen.

Mickal: Fikk snakke ut (pause) om ting som er vanskelig

Videre i intervjuet påpekte flere at å ha en arena for å snakke om både vanskelige ting, ting som går bra eller framtidsdrømmer man har, var bra. På spørsmålet om veiledningen kan ha hjulpet dem videre livet, svarte de at det å få snakke sammen, både når vi skulle finne egne og andres talenter, hva vi var takknemlig for og ulike kortsiktige og langsiktige mål, følte godt.

Mickal: egentlig alt vi har snakket om. Alt kan hjelpe videre i livet fordi vi snakker liksom ikke om hva vi skal gjøre med livet og sånt i klassen

Elevene fikk en arena der de kunne ta opp temaer som de ellers kanskje ikke hadde snakket om. Dette førte til at de fikk satt ord på saker som opptok dem. Samtidig ble fokuset satt på hva som fungerte i hverdagen og på skolen, vi konsentrerte oss rundt det som var positivt. Ifølge Anerkjennende elevsamtale gir dette energi mens å bare snakke om problemer lett kan tappe deg for energi (Mæland & Hauger, 2008). Siden elevene framhevet at det å ha en arena for å snakke om livet kanskje var det de likte best med tiltaket, ønsker jeg å undersøke hvorfor dette kan være et hovedfunn og hvordan veiledningen ble gjennomført.

Psykisk helse har for alvor blitt satt på dagsorden de siste årene. Mange mener at alle har behov for å snakke om livet, framtiden, hvordan takle hverdagen, hva vi har og hva vi kan gjøre for å få det livet vi ønsker. Ifølge en rapport utført av NOVA (2013) påpekte utdannings sosiolog Sabine Wollscheid at «av alle forebyggende satsninger mot frafall her til lands de sist ti til femten årene, er ingen rettet direkte mot ungdommens psykiske helse» (Wollscheid, 2010). Dette kan ha forandret seg siden 2010. De siste regjeringene har satt søkelyset på psykisk helse og blant annet laget eget psykisk helse program for skolen (Houg, 2004). Jeg er likevel usikker hvor mange konkrete tiltak og endring av praksis dette har medført på de ulike skolene. Ifølge Olsen og Holmen (2018) har antall ungdommer som sliter med psykisk uhelse økt kraftig de siste årene. De mener det blant annet skyldes prestasjonspress, ensomhet og mangel på tilhørighet. De presiserer at hyppige samtaler med eleven der læreren virkelig lytter, er viktige tiltak for å bedre den psykiske helsa og da kanskje evnen og muligheten til å fullføre skolen. De argumenterer videre at disse samtalene bør være mestringsorienterte og

relasjonsbyggende. At læreren må ha tid til eleven, ta eleven på alvor, anerkjenne elevens følelser og vise forståelse og empati (Olsen & Holmen, 2018). Kunnskapssenteret for utdanning (2015) har sett på effekten av ulike tiltak mot frafall fra skolen, og har kommet fram til at det finnes fem grunnbehov ungdommene må få dekket for å bli værende i skolen. Det ene behovet er sterke og personlige relasjoner til voksne som bryr seg. Dette underbygger Spurkeland (2014) som hevder at gode relasjoner er den viktigste enkeltfaktoren både for at eleven skal kunne lære og bli værende på skolen. Trygge voksne skal vise støtte, samtidig som de skal ha klare forventninger og stille krav til elevene. I tillegg påpekes det at gode systemer mellom nivåer, for eksempel i overganger, er viktig (Lillejord S. , et al., 2015). At samarbeidet mellom ulike nivåer er på plass, understreker også Olsen & Holmen (2018) viktigheten av. I mitt tilfelle har jeg opparbeidet et svært tett samarbeid med opplæringskontoret for det aktuelle programområdet for å gjøre overgangen vg2 – lære så god som mulig.

Eleven bryr seg ikke om hvor mye du vet før de vet hvor mye du bryr deg (Næss Sorthe, 2016)

For at gruppesamtaler skal fungere optimalt, må gode relasjoner som skaper fortrolighet, ligge i bunn. Spurkeland (2014) referer til John Hatties (2009) kvantitative analyse basert på 52 000 ulike studier, hvor han konkluderer med at relasjonen mellom elev og lærer har størst betydningen for elevenes læringsutbytte. Videre påpeker Hattie (2009) at gjensidig tillit mellom lærer og elev må ligge i bunn for at læring skal skje (Spurkeland, 2014, s. 20). Spurkeland (2014) påpeker at tillit er bærebjelken i gode relasjoner, og at den er en byttevare. Utvist tillit, gir tillit i retur. Tilliten må pleies ved å bruke tillitsbyggende veier inn til eleven. Anerkjennelse er et sterkt virkemiddel for å bygge tillit (Spurkeland, 2014, s. 72). I Anerkjennende elevsamtale ligger det i ordet at anerkjennelse av eleven skal ligge til grunn for alle samtaler (Mæland & Hauger, 2008). Spurkeland mener at ris virker sterkere enn ros og eleven derfor må ha mer ros enn ris for å kunne føle seg likt og anerkjent (Spurkeland, 2014, s. 81).

Spurkeland påpeker at pedagoger må ha et repertoar av kontaktskapende virkemidler for å utvikle en positiv relasjon. Dialog, tilbakemelding, humor og emosjonell modenhet er, ifølge Spurkeland, de sterkeste virkemidlene. Elevsamtaler er en viktig metode for å etablere en god relasjon. Jeg startet forsøket med individuelle samtaler med alle elevene for å høre om de var interessert i å være med. Her forsøkte jeg å bli litt kjent med elevene, og få de til å forstå at

jeg ønsket å hjelpe. Har elevene en følelse av at jeg forstår deres bakgrunn og ståsted, blir det lettere å nå inn til dem og kunne påvirke (Spurkeland, 2014, s. 30). Elevene påpekte flere ganger i løpet av intervjuet at det var bra at jeg hjalp dem og blant annet at jeg hjalp dem å tenke. Jeg mener at jeg for det første var klar på at jeg ønsket det beste for dem, og for det andre, at jeg viste at jeg likte dem. Spurkeland (2014) viser til Mor Teresa som stilte to spørsmål i sin tale til ledere: «Do you know your people? & Do you love them?» (Spurkeland, 2014, s. 99). Jeg mener at relasjonsbygging og god dialog var bærebjelkene for at gruppeveiledningene ble en arena for å snakke om viktige og kanskje vanskelige ting.

Vigdis: Hva tenker dere om å ha vært med på dette?

Joseph: Det har vært fint.

Vigdis: Ja, hvorfor?

Joseph: da lærer vi liksom om oss selv og det beste om oss selv uten å tenke på de negative sidene av oss selv. Skryte av oss selv.

Vigdis: Ja?

Faisal: Hjelpe. Du hjalp oss jo med f.eks. CV og søknad. Du gjorde det lettere for oss å tenke.

Den kulturelle kompetansen hvor elevene evner å se hverandres styrker og positive bidrag, har ifølge Spurkeland (2014), et stort ubrukt potensial. En av øvelsene elevene mine dro fram i fokusgruppeintervjuet var oppgaven der de skulle skryte av hverandre.

Vigdis: følte det godt når de andre sa de fine tingene om dere da?

Omar: veldig

Gode relasjoner må jobbes bevisst mot blant annet for å utvikle positiv sameksistens og bidra til å redusere motsetninger (Spurkeland, 2014, s. 39). På første veiledningsmøte snakket vi om taushetsplikt og at det som ble sagt her ikke skulle snakkes om utenfor disse møtene. Alle lovet å holde dette og det samme gjorde jeg. Jeg sa at jeg ikke kom til å gå videre med ting som kom opp i veiledningstimene. Elevene skrev ikke under på taushetsløfte, noe Thomsen m.fl. (2014) anbefaler, men vi diskuterte oss gjennom temaet noe som kanskje hadde like stor effekt. Ungdommene tok dette seriøst og de var enig i at slik måtte det være skulle timene ha

noen hensikt. På spørsmål om fortrolighet i gruppa svarte ungdommene at de har følt seg trygge på hverandre. Dette er en viktig forutsetning for at man skal kunne snakke om det man ønsker og trenger.

Vigdis: Hvordan opplevde dere det å få veiledning i gruppe da? Følte dere at dere kunne snakke fritt når dere var i denne gruppa?

Flere: Ja

Vigdis: Ja, ingen som syntes det var skummelt?

Mickal: Nei, alt som sies her sier vi ikke utenom liksom

Vigdis: Alt som blir sagt her, sier dere ikke der ute ja?

Flere: Mm

Mickael: Så det er jo hemmelig. Det er ikke noe problem for meg.

Vigdis: Andre ting dere tenker på? Var det greit å si det dere mente her inne følte dere? Eller var det vanskelig?

Omar: Man tenker ikke liksom om man sier feil ord og sånt liksom om du sier feil ord og sånt. Tenker ikke på hva man sier liksom

Vigdis: Hvorfor tror dere det var slik da? Hvorfor var det slik at dere følte dere kunne si hva dere ville og mente?

Faisal: Fordi vi kjenner til hverandre

Moaz: Vi kjenner hverandre, og vi er alltid sammen liksom

Trygghet og tillit er viktige ingredienser skal en gruppeveiledning fungere godt. Thomsen m.fl. (2014) referer til Gjems (2005, s.111) om at gruppesammensetningen skal bidra til interaksjon og samspill. Ifølge Lauvås og Gjems bør grupper settes sammen av medlemmer som ikke kjenner hverandre så godt (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014, s. 113). Dette var et kriterium som var vanskelig for meg å følge. Alle elevene bortsett fra en, gikk i samme klasse. Dette for at det skulle bli lettere å organisere. Gruppa fungerte likevel godt. Elever som sa ja til å være med, kjente hverandre godt fra før, i tillegg til at jeg hadde flere bli-kjent-øvelser under de første veiledningsmøtene. Samtalene i veiledningstimene tydet på åpenhet og trygghet. At

ungdommene fikk en arena der de kunne ta opp ting de var opptatt av og fikk spørsmål om tanker rundt livet de aldri før hadde tenkt på, kan være med å bidra til en mental modningsprosess, og kanskje ikke minst et framtidshåp, blant annet troen på å få lære plass.

Faisal: Jeg fikk mer motivasjon i denne gruppa for å tenke å få lære plass.

Vigdis: Hvorfor tenker du det?

Faisal: Fordi du ga oss et håp. Det var masse forskjellig faktisk. For meg i alle fall. Måten du forklarte meg på. Og viste.

Thomsen m.fl. (2014) mener at heterogene grupper kan utnyttes som en ressurs og skape gode vilkår for refleksjon. Gruppa mi var kun minoritetspråklige, de to norske elevene som ble spurt, takket nei til å være med. Bortsett fra det, var fire ulike morsmål representert, seks ulike land og to ulike religioner. En heterogen gruppe kan, ifølge Thomsen m.fl. (2014), bidra til toleranse. Klimaet på våre veiledningsmøter var etter min mening preget av respekt og et trygt fora å drøfte ulikheter i. Alle kom til ordet ved hjelp av etter-tur-prinsippet. Det var lov å si pass og da fikk eleven alltid sjansen i slutten av runden til å si sin mening. Thomsen m.fl. (2014) foreslår at det kan være lurt å lage regler for kommunikasjon i starten av møtene. Dette gjorde ikke vi, men jeg tror likevel at alle følte seg hørt og lyttet til. Selv om det var litt tøys, og at noen mente jeg burde vært strengere. I fokusgruppeintervjuet reflekterte elevene over at de i starten ikke hadde tatt veiledningen seriøst, men at de etter hvert gjorde det.

Vi tok det ikke seriøst i starten, men begynte å ta det seriøst etter hvert

Når vi snakket om hva elevene ikke likte, var det noen som mente jeg kunne ha vært strengere.

Vigdis: Ja, andre ting dere ikke syntes var så bra?

Omar: Litt tull

Mickal: Kjekt

Faisal: Tok det ikke så seriøst egentlig

Vigdis: Ja, at dere ikke tok det så seriøst?

Faisal: De, jeg tok det seriøst

Vigdis: Ja?

Joseph: Folk som snakker i munnen på hverandre så det er litt vanskelig å følge med

Vigdis: Ja

Mickael: Slik som Yonas (litt latter)

Vigdis: At det blei litt mye snakk i munnen på hverandre?

Flere: Ja (pause)

Som tidligere nevnt var jeg opptatt av at veiledningstimene skulle preges av en god, vennlig atmosfære. Jeg ønsket derfor ikke være en lærer som skulle holde ro og orden, men vi skulle undersøkte ulike temaer sammen (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aaslaug, 2011). Jeg ønsket å være nysgjerrig på elevens tanker og erfaringer. Å bygge tillit var det viktigste, og å vise forståelse for deltakernes liv.

Filosofisk veiledning framhever en symmetrisk relasjon mellom deltaker og veileder, det Martin Buber kaller en jeg-du-relasjon (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aaslaug, 2011). Jeg var opptatt av å ha en slik relasjon til ungdommene under gruppeveiledningsmøtene slik at de skulle ønske å fortelle, at det skulle føles trygt. Dette i kontrast med en mer terapeutisk relasjon der veilederen er eksperten og den som vet best (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). Haug (2016) referer i sin doktoravhandling til Carl Rogers (1961) syn på at veileders grunnholdning og filosofiske innstilling til mennesket du veileder, vil være avgjørende for utfallet av veiledningen. Hans utgangspunkt er at de beste personlige vekstvilkårene er til stede hvis eleven blir sett på som ekspert på eget liv. Veilederen skal hjelpe eleven til å hjelpe seg selv i egen valgprosess (Haug E. H., Kvalitet i norske skolars karriereveiledning, I spennet mellom storsamfunnets behov og elevens autonomi, 2016, s. 23).

I det første punktet i International Association for Educational and Vocational Guidance, (IAEVG, 1995) etiske standarder, framheves veilederens forpliktelse til å bevare deltakernes fortrolighet (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014, s. 130). Gir elevene informasjon i fortrolighet, er det viktig at jeg viser tilliten deres verdig og ikke går videre med denne informasjonen. Når det gjelder fokusgruppeintervjuet var ungdommene klar over at jeg skulle bruke det som ble sagt i masteroppgaven, men at navn skulle anonymiseres. Under selve veiledningsmøtene var

jeg svært synlig. Jeg lot elevene snakke fritt, men passet på å ha regien for å skape trygghet. Dette var spesielt viktig i starten av etableringen. Gjems henviser til Schein (1987) som sier at samspillmønstre som utvikler seg i starten av en gruppes liv, har en tendens til å følge gruppa, derfor er det viktig å være bevisst på hvordan man jobber med en nyetablert gruppe (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). I intervjuet ga elevene uttrykk for stor grad av tillit i gruppa.

I en gruppeveiledningsøkt trener elevene på å lytte til andre og dette kan inspirere dem til refleksjon rundt egen situasjon. Forståelsen av en selv og egne ressurser, kan bli nyansert og dette kan skape bevegelse og utvikling. Skiftet mellom tale- og lytteposisjon er sentralt i ungdommenes evne til å reflektere over hvor de er nå, hvor de ønsker å komme og hvordan dette kan gjøres. Å øke deres selvbevissthet og arbeide mot positive forandringer, kan gi en personlig utvikling. Å reflektere over ulike hendelser, hvordan man håndterte disse og hva man vil gjøre likt og hva man vil forandre på om man kommer opp i lignende situasjoner i framtiden, kan gjøre elevene bedre rustet til å takle livet framover (Westergaard, 2012, s. 32).

Muhammed: Det jeg likte med det (sette seg mål) var at etter hvert begynte jeg å gjøre mye av det jeg skreiv. Så var det, så vi jo at resultatene begynner å komme av og til. Ja, det var en bra ting og så lærte vi at vi må bare stå på og at alt ikke bare kan gå din vei med det samme.

Når elevene hører på andres fortellinger, kan de kjenne seg igjen i de andres problematikk og reaksjoner, og slik kan det oppstå nye måter å se seg selv på. Ungdommene ser at andre kan slite med det samme som deg og det kan alminneliggjøre dine problemer, gjøre dem mindre belastende og mindre unike. Du kan føle deg mer normal. Thomsen m.fl. (2014) mener en alminneliggjøring kan frata den enkeltes skyld for situasjonen den er kommet i. Dette er etter min mening, ikke bare positivt. Skylder man på samfunnet og systemet rundt en, kan det, slik jeg ser det, bidra til tiltaksløshet og en holdning at man ikke kan gjøre noe med egen situasjon. En av tankene bak Anerkjennende elevsamtale er nettopp at eleven skal se på hva han har fått til og spinne videre på dette. Elevene skal oppleve at de valgene de tar, har innvirkning på framtiden deres og hvordan den vil se ut. At de kan gjøre noe i dag for å komme videre og realisere (noen av) drømmene. Både Dewey, Lewin og Piaget er tilhengere av erfaringsbasert læringsteori. Individet må gjøre erfaringer for å lære av disse, og de må reflektere over erfaringene for å skape mening, og kanskje hva de vil gjøre annerledes i lignende opplevelser (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014, s. 87). Jeg har brukt Anerkjennende elevsamtale som også

er opptatt av å lære av erfaringer, men som kanskje fokuserer mer på hva du må gjøre likt for at det også skal fungere neste gang. Var det derimot ingenting som fungerte i tidligere situasjoner, blir dette vanskelig. Westergaard (2012) påpeker at utfordrende spørsmål fra veilederens side kan gjennom refleksjon og dypere tenkning bidra til innsikt og læring (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014).

Faisal: Du gjorde det lettere for oss å tenke.

Positiv psykologi er som sagt en filosofi som i tillegg til lykke, er opptatt av trivsel (Seligman, 2018). Trives elevene, vil elevene mest sannsynlig gjøre det bedre på skolen og være mer optimistisk med tanke på læreplass og framtiden. Seligman (2018) mener at det må være et mål å øke trivselen for alle mennesker. Trivsel blir styrt av graden av tilfredshet, engasjement, følelsen av å gjøre noe meningsfullt, egenverdi, optimisme, resiliens (evnen til å håndtere stress og katastrofer) og positive relasjoner. Er disse elementene til stede hos et menneske, vil mennesket trives. Seligman (2018) er opptatt av hva som vil øke trivselen, og han argumenterer for at blant annet vennlige handlinger framkaller trivsel. Føler elevene at de passer inn, at de har et meningsfullt liv, har gode relasjoner og at de klarer å prestere eller mestre, gir ifølge Seligman (2018) dette trivsel. Elevene utrykte i intervjuet at de syntes det var kjekt på møtene, det vil si at de trivdes. Forhåpentligvis ga dette også økt trivsel generelt på skolen.

Våre møter ble en arena hvor elevene kunne ta opp det de ønsket. Jeg satte i utgangspunktet opp en agenda for møtene, slik Thomsen (2014) anbefaler for gruppeveiledninger, men elevene var også frie til å ta opp saker som var viktig for dem akkurat da. Selv om jeg var bevisst på å ha fokus på det som fungerte (Mæland & Hauger, 2008), ble det også tatt opp ting som ikke fungerte, og da spesielt på skolen. Vi drøftet da hvordan eventuelle problemer kunne løses, og elevene var løsningsorienterte. Dette ble ofte gode samtaler, samtidig som vi også hadde fokus på det som fungerte. Dette ble også poengtert av elevene i intervjuet. Var det noe elevene hadde fått til, eller at de hadde en positiv utvikling, feiret vi suksessene med en applaus. Anerkjennende elevsamtale er opptatt av å feire suksesser, dette skal skape positiv energi (Mæland & Hauger, 2008). Å sette av tid til feiring, kan tilføre glede, begeistring og optimisme. Vi må fokusere på de gode følelsene og gjøre dem tydelige i vår hverdag. Feiringen kan også synliggjøre at vi beveger oss i en retning av noe, konkrete mål, og at det er mulig å nå dem. Å oppdage at målet faktisk ikke er så langt unna, og det kan nås med innsats og gode

prosesser videre, kan styrke troen hos ungdommene. Under intervjuet påpekte ungdommene nytten av å drøfte problemer de hadde, blant annet hvordan de skulle snakke med enkelte lærere. Det var blant annet en elev som syntes det var vanskelig å spørre læreren om hjelp hvis han ikke skjønnte helt dette med bruk av en maskin. Han følte læreren bare gikk videre før eleven hadde forstått det. Vi øvde da på hvordan han kunne spørre. Noen uker etterpå fortalte læreren i en samtale at det var veldig hyggelig for nå prøvde i alle fall denne eleven å få det til, og han viste interesse. Jeg hadde ikke sagt noe om vår samtale til læreren. Jeg kan jo ikke garantere at det var samtalen under gruppeveiledningen som var årsaken, men det kan hende det har spilt inn.

Thomsen (2014) påpeker at metoden ikke må være det viktigste, å være nysgjerrig og interessert i deltakerne og deres liv, bør prioriteres (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014, s. 137). I sin doktoravhandling referer Haug (2016, s. 23) til Savickas (2008) som påpeker at kvaliteten på veiledningen i stor grad avgjøres av veileders relasjonskompetanse mer enn bruk av ulike veiledningsteknikker og verktøy.

Faisal: Du gjorde det lettere for oss å tenke

Muhammed: Hvordan vi kunne kommunisere med lærerne

Peavy er opptatt av det han kaller livsverden (leverom). Det er kulturkompasset som viser veien for våre handlinger. Denne livsverdenen er konstruert gjennom vår livserfaring og er våre ideer, fordommer, antagelser, tro, verdier, vaner og tillærte ferdigheter. Vår livsverden styrer kursen i livet og valgene vi tar gjennom vår sosiale tilværelse. Ifølge Peavy skal veileder tre inn i de(n) andres verden, det vil si at jeg må ha kjennskap til elevenes livsverden som et grunnlag for å løse problemer. Nå var ikke problemløsning det mest framtrædende tema for våre veiledningstimer, men å ha kjennskap til ungdommenes livsverden kunne gi meg et fortrinn. Peavy sier også at veilederen må ha en åpen holdning til det deltakerne forteller slik at du kanskje må endre tanker og forestillinger du hadde fra før (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). Jeg bør være opptatt av å undersøke hvordan ungdommene opplever deres skolegang. Da elevene hadde kommet tilbake fra utplassering, var jeg blitt advart fra en lærer at det hadde gått dårlig med elevene. Jeg ble svært skuffet siden jeg hadde brukt mye tid på å forberede elevene på utplasseringsperioden, men jeg bestemte meg for å være tro mot Anerkjennende elevsamtale-metoden og positiv psykologi og fokusere på hva som hadde gått

bra og hvorfor det gikk bra. Det viste seg at det slett ikke hadde gått så dårlig som var meg blitt fortalt. Den ene eleven hadde dessverre ødelagt mye for seg selv, i tillegg til en gutt som var veldig misfornøyd med oppholdet sitt. Det var likevel greit å høre hans versjon av historien. En opplevelse som var svært reel for ham, selv om utplasseringsbedriften hadde en annen oppfatning. Olsen og Holmen (2018) presiserer hvor viktig det er for læreren (eller i mitt tilfelle veileder) å sette seg inn i elevens situasjon og godkjenne og akseptere elevens oppfatning av situasjonen. De andre ungdommene i gruppa hadde gjort det svært bra under utplasseringen, og han ene hadde til og med blitt tilbudt læreplass. I intervjuet viser elevene til øvelser i forkant av utplasseringsperioden.

Vigdis: Har vi jobbet med noe som kan hjelpe med det å få læreplass? Tenker dere?

Muhammed: Rette på søknaden f.eks. Ja, vær deg selv egentlig og ikke være mye på telefonen når du var utplassert liksom. Vise at du kan jobbe med dem. Ja.

Faisal: Å vise seg fram. Vi snakket jo om det før vi ble utplassert.

Omar: Og å komme presis og presentere seg selv

Muhammed: Kommunisere med folk liksom, ja det og er viktig ute i arbeid, der du liksom blir mer kompiser, da har du det kjekt når du jobber liksom

Omar: Lettere å spørre hvis det er noe du ikke får til

Thomsen m.fl. (2014) påpeker at for å være en profesjonell veileder må en være nysgjerrig og undersøkende overfor deltakerne. I tillegg må en prøve å forstå dem slik Peavy understreker. Å sette av tid og rom til å snakke om temaer som opptar ungdommen og deres framtid, tror jeg som sagt er et nøkkelfunn i mine analyser.

6.4.2 Kategori to: Sette seg mål

Jeg vil nå ta for meg drøftingsspørsmål nummer to:

Hvilke ferdigheter framhevet elevene at gruppeveiledningen hadde styrket?

Den andre kategorien jeg kom fram til ut fra kodene var «Å sette seg mål». At ungdommene øvde på å sette seg mål og etter hvert laget en karriereplan for framtiden, kan ha bidratt positivt til overgangen vg2 – lære. Elevene satte seg også ukesmål, mål til neste veiledningstime. Dette for å øve opp evnen til å sette seg mål og gjennomføre målene. Det

kunne være veldig små mål og noen litt større. Første gang de gjorde dette, var det relativt små mål, som å fortsette å komme presis, eller fortsette å komme på skolen hver dag eller øve litt mer på rapping (disse er relativt små hvis det ikke er vanskelig i dag). Senere satte elevene mer seriøse mål som gikk ut på å gjøre alle innleveringene og jobbe i engelsk-timene. En elev ville ha som mål å ta et tidligere tog for ikke å komme for sent, en annen elev ønsket å bli bedre i CNC og ønsket å få læreren til å hjelpe ham mer. En tredje elev ville øve på å tåle å feile og ikke være redd for å prøve. Målene ble etter hvert utformet med tanke på å kunne bestå alle fagene til sommeren. Mange klarte å gjennomføre disse målene etter hvert.

Tilbake til eleven som var så redd for å gjøre feil. Dette var noe av det vi snakket om på veiledningen, at å gjøre feil var en måte å lære på. En kan velge å se positivt på feilene en gjør. På spørsmålet om hva de likte best ved veiledningstimene vi hadde vært gjennom, svarte den ene ungdommen at det han likte best var å oppnå målene han hadde satt seg.

Vigdis: Hva likte dere best med det vi har gjort?

Muhammed: Oppnå de målene vi har satt oss

Ikke alle var like positive til ukesmålene. Den ene ungdommen mente at det ikke var noe poeng fordi han glemte hva han hadde skrevet, så visste han ikke hva han skulle svare da vi gikk gjennom målene og om de hadde nådd dem.

Joseph: jeg tenker at det ikke er så bra egentlig, jeg glemte det bare ut, det var bare sånn. Komme her så har jeg ingenting å si liksom

Når man bruker ulike verktøy i en gruppeveiledning, er det ikke lett å finne en metode som passer for alle. Som Thomsen m.fl. (2014) påpeker må ikke metoden komme i veien for møtet mellom mennesker. Gode relasjoner er, ifølge Savickas (2008), det viktigste i en veiledningssituasjon (Haug E. H., Kvalitet i norske skolars karriereveiledning, I spennet mellom storsamfunnets behov og elevens autonomi, 2016). Noen av ungdommene begynte, blant annet ved bruk av ukesmål, å handle annerledes og ønsket å fullføre målet.

Muhammed: ja det var sånn jeg sa i starten at du prøver å forbedre deg til å nå de målene du ønsker å nå. Det er bra når du skriver det ned liksom. Da får du mer ting gjort.

Muhammed: ja, jeg begynte å gjøre det jeg skreiv. Eller etter hvert liksom, ikke i starten

Mickael: det hjalp meg, jeg gjorde alltid det jeg skreiv på loggen

fordi jeg pleier ikke å tenke sånn, men når jeg har satt et mål da vil jeg gjøre målet

Faisal: hjalp av og til og sånn

For å øve opp karrierekompetansen jobbet vi som tidligere nevnt med øvelsen Veikart. Veikart kan minne om Peavys mapping (Patton W. &, 2014) hvor du tar utgangspunkt i dagens situasjon, så hvor du ønsker å gå og til slutt hva du må gjøre for å komme dit. Kirkegaard påpekte at for å kunne hjelpe et annet menneske må man alltid starte der mennesket befinner seg, ellers vil ikke mennesket være i stand til å ta imot hjelpen (Olsen & Holmen, 2018). I denne øvelsen tar vi utgangspunkt i der ungdommene er i dag og ser framover. Veikart blir en slags narrativ veiledningsform, der ungdommene får mulighet til å si hva som virkelig betyr noe for dem i livet. Vi mennesker er et historietellende vesen, og det er gjennom våre historier vi organiserer og skaper mening sammen (Lund G. E., 2015). Den narrative veiledningsformen er opptatt av å undersøke nåtid, fortid og framtid og skape forbindelse mellom disse (Haug E. H., Kvalitet i norske skolers karriereveiledning, I spennet mellom storsamfunnets behov og elevens autonomi, 2016). Dette følte jeg som sagt at ungdommene for alvor skjønnte da vi jobbet med delmål på Veikartet. Å oppnå delmål i dag, kunne til slutt føre fram til realisering av drømmer i framtiden.

Vigdis: Som dere husker jobbet vi med det en av dere nettopp nevnte, personlig veikart. Sant? Drømmene, utdanningen vi trengte, og delmål for å nå disse drømmene. Sant? Hva tenker dere har vært bra med det?

Joseph: Lage en plan for livet liksom, hva du vil oppnå, sånn som du sa: det er enklere det, at hvis du skriver en plan for livet er det mer sjanse for at du får det til. Håper i alle fall at det kommer til å gå bra.

Litt småprat og om jeg kunne gjenta spørsmålet.

Faisal: Ja, det var bra

Vigdis: Hva likte du med det?

Mickael: At først skulle vi skrive det vi ville gjøre framover, og det vi skal fullføre, det vi skal prøve å oppnå

Omar: Du setter mål for deg selv liksom

Muhammed: Du faktisk tenke på det liksom etter du har skrevet det ned. Så blir du påminnet. Hvis du bare tenke det i hodet ditt, er det lett å glemme

Joseph: Helt enig med deg

Flere steder i løpet av intervjuet framhevet noen av ungdommene at siden de skrev ned målene, følte de mer forpliktende.

Ser man på de ulike paradigmene i karriereveiledningens historie, fra Parsons matching-teori til Peavy og Savickas mer konstruktivistiske veiledning, vil nok Veikart og Anerkjennende elevsamtale falle inn under konstruktivistisk veiledning. Ungdommene sammen med meg konstruerte veien videre (Højdal & Poulsen, 2015). Den narrative tilnærmingen er inspirert av sosialkonstruktivistisk perspektiv, der man blant annet er opptatt av språkets makt, og at det ikke finnes en objektiv virkelighet (Haug E. H., Kvalitet i norske skolers karriereveiledning, I spennet mellom storsamfunnets behov og elevens autonomi, 2016). Elevene konstruerer sin egen virkelighet. Mye av litteraturen innen karriereveiledningen er, etter mitt syn, skrevet for veisøkere som trenger hjelp til å stake ut en videre karrierevei. Mine ungdommer har allerede valgt en yrkesvei og det var ikke min oppgave å stille spørsmål ved dette valget. Min oppgave var blant annet å gi dem høyere karrierekompetanse innen det å være lærling, og reflektere over hva som måtte gjøres for å få en lære plass. Savickas er opptatt av at veisøkere skal bli bedre kjent med seg selv, og at de selv skal eie prosessen (Højdal & Poulsen, 2015).

Donald Super påpeker at karrierevalg ikke er adskilt fra menneskets øvrige liv, men som en integrert del av det å være menneske (Højdal & Poulsen, 2015). Metoden «Veikart» startet med å skrive opp drømmer man har for framtiden. I tillegg hadde jeg før jeg startet på Veikartet en øvelse der elevene skulle skrive ned alle drømmer de hadde for framtiden, ikke bare i forhold til karriere. En av ungdommene uttrykte i intervjuet at det var bra at vi snakket om drømmer angående livet og ikke bare i forbindelse med jobb. Det følte godt å tenke på hva man vil med livet. Det var ulike drømmer, men for å realisere de fleste drømmene, måtte man ha penger, derfor viktig å få seg en utdanning og jobb.

Donald Super var opptatt av ulike stadier i livene våre og at hvert stadium har sine helt spesielle behov for kunnskap og ferdigheter. Mine ungdommer er i utforskningsfasen og trenger derfor blant annet valgkompetanse og å kunne se konsekvenser av sine handlinger.

For å forstå menneskers utviklingsstadier var Super blant annet inspirert av Charlotte Buhler (1893 – 1974) som forsket på barn og unges utvikling. Hun var opptatt av at veileders oppgave var å hjelpe mennesker med å definere hva de forstår med et sunt og meningsfullt liv, og støtte dem i å klargjøre deres mål og hjelpe dem i å oppnå et tilfredsstillende liv (Høydal & Poulsen, 2015). Det var på mange måter dette vi gjorde i veiledningstimene da vi brukte tid på drømmer, delmål og Veikart. Vi snakket som sagt ikke bare om drømmer innen karriere, men hvilket liv de ønsket å leve. Den ene eleven fortalte for eksempel at han ikke ønsket seg kone og barn, men å reise til Libya og hjelpe flyktingene der. En ting er å uttrykke sine følelser, og fortelle sin historie. En helt annen ting er å bli bekreftet av tilhøreren. Siden betydninger fødes i relasjonene våre vil det et individ uttrykker være tomt og uten innhold hvis det står alene. For å gi det en betydning kreves det en eller annen bekreftelse (Gergen, 2015).

Mickael: liksom når vi laget Veikartet og når vi snakket om drømmen vår, hvor vi setter oss tidlige mål, hvis du får fagbrev f.eks. og så bil og familie og sånt. Det var bra liksom at vi ikke bare tenker på arbeidslivet. Det er jo ikke sikkert du får fagbrev.

Elevene trengte en del veiledning for å sette opp delmålene. Ungdommene skulle også sette en dato for når de ulike målene skulle evalueres. Det var her jeg fikk inntrykk av at elevene så sammenhengen mellom det de gjorde og valg de tok i dag, og hvordan det påvirker framtiden og mulighetene til å oppnå drømmen(e). Her satt de opp mål som at de skulle bestå ulike fag de hadde strøket i til jul og en plan over hvordan de skulle klare dette. De skulle skrive søknader, CV 'er og søke på lærlingestilling. Det ble en konstruktiv økt.

Vigdis: Andre ting dere tenker på når det gjelder Veikartet?

Muhammed: det var en grei måte å tenke på.

Vigdis: Var det det? Grei måte. Ja?

Mickael: Få det inn i system.

Vigdis: ja, har dere lært noe av metoden?

Faisal: vi har jo brukt det f.eks. når vi skulle skrive søknad og CV.

Faisal: så fullførte vi det på en måte dagen etterpå

Vigdis: Ja, dere fulgte det dagen etterpå ja, siden dere skrev søknad og CV og det var et av de delmålene?

Faisal: ja

Vigdis: Andre ting? Hva tenker du Moaz om den metoden Veikart?

Moaz: det var jo bra med de små målene. Så kommer vi til det største målet til slutt liksom

Vigdis: tenke du da at for å klare det store målet så måtte vi klare de små mål på veien.

Moaz: ja, de små. Det er liksom vanskelig å tenke på det største målet med en gang liksom.

Vigdis: Mm

Moaz: da blir det vanskelig

Vigdis: Virker det da litt umulig?

Moaz: ja, litt sånn

Delmålene virket mer overkommelige enn drømmene eller de overordna målene. Kortsiktige, konkrete mål er lettere å oppnå, og klarer man å se at disse målene kan lede fram til de langsiktige målene eller framtidsdrømmene, mener jeg dette kan virke svært motiverende. Det trenger ikke være de mest fantastiske drømmene heller, men små mål vi ønsker å nå som brytes ned i delmål og der det er viktig at hver suksess feires (Mæland & Hauger, 2008). Nordahl (2013) er opptatt av mestring og hvordan man i skolen kan øke elevens forventninger til egen mestring. En måte er, ifølge Nordahl, å lage konkrete, kortsiktige mål som er gjennomførbare. En annen er å dele opp store aktiviteter til små, mestringsmulige aktiviteter og ikke minst hjelpe elevene å sette seg egne mål (Olsen & Holmen, 2018). Elevene peker i intervjuet på at Veikart kan være en metode eller verktøy de kan bruke framover. At det var greit å sette det inn i et system. At du lager en plan eller en retning du ønsker livet ditt skal gå i, og ser at man kan påvirke denne retningen selv ut fra hva du gjør i dag.

Vigdis: Tenker dere at veikartet kan brukes videre framover?

Flere: ja

Joseph: Ja for sånn som Muhammed sa. Du tenker mer på det hvis du har skrevet det ned enn hvis du bare tenke på det. For hvis du skal gjør noe som har med mål du har satt deg eller drømmen og hvis noen kan hjelpe deg med det.

Muhammed: det er ikke alltid samme mål. Hvis du oppnår noen av de du har skrevet så kommer du på nye ting, ja du prøver alltid å forbedre og få til mer, mer og mer og til slutt ja vet ikke til du klare å komme deg helt opp ja. Men til og med da får du nye mål liksom ja. Det slutter aldri egentlig. Ja.

Vigdis: Mm

Yonas: Sånn han sa det hvis du skriver på papir det mål liksom så vi prøver å gjøre alt for vi skal prøve å (pause)

Vigdis: ja, i alle fall begynne med de små målene slik som Moaz sa

Yonas: ja

Vigdis: Mm. Dere andre hva tenker dere? Noe dere kunne brukt? Noe dere kan få bruk for videre? (pause) Denne måten å tenke på og den metoden?

Mickael: ja, den hjelper deg

Vigdis: ja hvordan? Forklar.

Mickael: f.eks. du skriver jo ned du ser jo på det, hvis du har det med deg. Eller du kan henge det i skapet ditt eller noe sånt.

Joseph: henge det på en vegg på rommet eller noe, ha en plan

I 1994 introduserer Lent m.fl. den sosialkognitive karriereteori, SCCT, som er inspirert av Banduras tanker om sosial læring. Forfatterne bak SCCT mener at valg er et resultat av individuelle og subjektive konstruksjoner. De tolkninger individet gjør av seg selv og omverdenen, oversettes til personlige mål. Individuelle valg blir gjort ut fra sosiale prosesser og tolkninger individene har gjort av seg selv (Højdal & Poulsen, 2015).

Det å sette seg mål og evaluere disse målene, var i seg selv en ferdighet mine ungdommer øvde på. Jeg opplevde at denne ferdigheten ble styrket etter hvert, og elevene ble mer bevisste på nytteverdien.

Muhammed: det er lettere, eller det kan være lett å hate å skrive logg og hele pakken hvis du ikke får det til liksom eller hvis du ikke ser resultatet i starten. Men med en gang du begynner å se resultatene da tenker du liksom å hvorfor dette gikk liksom, så spør du deg selv hvorfor du gjør sånn og sånn og så begynner du å gjøre mer ting liksom. Ja og så prøver du å få resultatet liksom og når du får det da kan det være lettere å se at det her funke og hva må jeg gjøre, jeg må bare gjenta det og gjenta det for å nå andre mål liksom, ja

Mine elever ble valgt ut fra et felles tema, nemlig elever lærerne tenkte sleit med norsk-språket eller motivasjonen, og derfor kunne få problemer med å få læreplass. Jeg ønsket derfor blant annet å øke deres karrierekompetanse og ellers kompetanse i å mestre livet. Thomsen (2014) foreslår følgende beskrivelse av mål innen karriereveiledning: «Å skape nye muligheter i forhold til den enkeltes deltakelse i utdanning og yrkesliv i forbindelse med brudd og overganger». Dette kan blant annet bety at man kan rydde barrierer av veien eller skape erfaring med noe som ikke umiddelbart var tilgjengelig. Slike muligheter er kanskje lettere å se hvis man har en skriftlig plan for hva man vil oppnå? Bogens veiledningsbegrep omfatter mer enn bare samtale, det omfatter også samhandling (Thomsen, Skovhus, & Buhl, 2014). Det er min oppgave sammen med elevene, å gjøre dem bedre rustet til overganger, og spesielt vg2 – lære. Det er etter min mening viktig å ha en arena for samtaler, men det er også viktig å lære ulike verktøy for å håndtere overganger eller brudd. Anerkjennende elevsamtaler og ulike verktøy innen denne filosofien, kan kanskje hjelpe? Krumboltz var både opptatt av karriereveiledning og personlig veiledning. Han var opptatt av å utvikle ferdigheter som hjelper oss å utnytte tilfeldigheter. Karriere skjer ofte i samspillet mellom planlagte mål og planer og uforutsette hendelser. Som den ene eleven uttrykte under intervjuet; at du fikk finne andre mål om de målene du hadde ikke gikk. Viktige ferdigheter er ifølge Krumboltz å være nysgjerrig, tåle tilbakeslag, være tålmodig og være modig. En av oppgavene til veilederen er å støtte deltakerne i å håndtere tilfeldigheter (Højdal & Poulsen, 2015). Som den ene eleven sa da jeg spurte om gruppeveiledningen hadde endret måten å tenke på: Du må være modig.

Vigdis: Har det forandret noe i måten dere tenker på og var det noe som fikk dere til å handle annerledes?

Moaz: at du må ha mot i livet

Da vi diskuterte ukesmål og bruk av loggbok, var det blandete oppfatninger. Noen likte det godt og mente det gjorde det lettere huske målene og derfor lettere å oppnå. Andre derimot syntes det å skrive for hånd var vanskelig og likte det ikke. I tillegg hadde de glemt ukesmålet og derfor litt ukomfortable da vi tok runden i starten av økten med å spørre om hvem som hadde fullført ukesmålet.

Moaz: skrive logg. Det er vanskelig å tenke på. Hva skulle jeg skrive logg om

Moaz: jeg har problemer med å skrive liksom

Omar: det som var irriterende, var at vi måtte skrive for hånd. Pc er ikke så irriterende

Et problem for alle disse ungdommene er å skrive norsk. Det er noe som, ifølge Jonny Stødle på OFIR, bedriftene blir mer og mer opptatt av. I dag skal lærlingene kunne loggføre hva de har gjort, og hvor langt de har kommet med arbeidet. De skal kunne fylle ut enkle rapport-skjema, og ferdigheter innen skriftlig norsk er en forutsetning for å lykkes. Mangel på norsk-kunnskaper er som tidligere nevnt en av grunnene til at lærlinge-bedrifter ikke ønsker å ansette elever (jf. før-intervjuene mine). Dette er, etter min mening, et nasjonalt problem som må løses på nasjonalt nivå. Jeg mener blant annet at det bør være et språkkrav innen norsk for å komme inn på videregående. Denne påstanden blir på mange måter støttet av den nye NOU-rapporten «Med rett til å mestre» jeg tidligere har nevnt, som mener elevene må være kvalifisert til å begynne på neste nivå (Lied, et al., 2019). Det burde også vært en fraværsgrense i klasser som driver med norsk-opplæring. Det kunne bidratt til at elevene tok norsk-opplæringen mer seriøst og ikke minst at minoritetsspråklige elever på vg2 skal ha en større sjanse for å få læreplass. Det er likevel ikke denne problemstillingen jeg ønsker å sette søkelyset på i denne masteroppgaven.

Noe jeg ikke forutså var at elevene fortalte på intervjuet at de hadde forstått at de måtte yte noe for å komme videre. Det kan muligens skyldes gruppedynamikken og elevenes adgang til flere erfaringer. Disse tankene er elevenes egne refleksjoner som i utgangspunktet ikke har vært tema jeg har tatt opp eller hatt på agendaen.

Muhammed: at alt går an å oppnå bare du må gjøre en del ting, eller du må i alle fall jobbe eller sitte og lese eller hva det måtte være liksom, du må i alle fall gjøre noe. Du kan ikke bare tenke at det skal skje og så skjer det.

Som tidligere nevnt kan arbeidet med mål og lage en karriereplan/framtidsplan ha forårsaket større tro på framtiden og ungdommens mulighet til å styre framtiden. Det var et viktig poeng for meg, at de valg man tar i dag kan ha betydning for hvordan framtiden blir. Positiv psykologi trekker frem effekten av å ha klare mål i livet, at man da lettere vil oppleve en personlig utvikling (Biswas-Diener, 2011) (Mæland & Hauger, 2008). Olsen og Holmen (2018) bruker begrepet «self-efficacy» som handler om elevenes forventninger til å mestre en oppgave de får. «Self-efficacy» kan også si noe om i hvor stor grad vi føler at vi har kontroll over hendelser som påvirker livet vårt. Målet er at skolen knytter mestring opp mot hele menneske, at en mestrer både det sosiale og det faglige, at en altså mestrer livet. De elevene som ikke føler dette, praktiserer ofte det Seligman (1991) kaller «lært hjelpsløshet» (Olsen & Holmen, 2018). Elevene ser rett og slett ikke sammenheng mellom egne handlinger og et positivt resultat.

Mickael: du må gjøre noe for å få til et eller annet

Gjennom Veikartet visualiseres drømmene og hva som må til for å oppfylle disse. Elevene ga i intervjuet uttrykk for at metoder de har lært på veiledningsmøtene kan være med å hjelpe dem videre i livet. Både med tanke på å sette seg mål og gjennomføre disse, og at de må stå på så kommer resultatene etter hvert.

Muhammed: ja ja det var sånn jeg sa i starten at du prøver å forbedre deg til å nå de målene du ønsker å nå. Det er bra når du skriver det ned liksom. Da får du mer ting gjort.

Min analyse avdekker at å øve opp ferdigheten «å sette seg mål» og kunne evaluere målene, kan være en metode for å gjøre elevene i stand til å mestre skolen og øke muligheten til å få læreplass.

6.4.3 Kategori tre: Fokus på sterke sider

Drøftingsspørsmål 3: Hvordan har tiltaket påvirket elevenes tanker om seg selv og evnen til å mestre livet?

For å kunne svare på det tredje drøftingsspørsmålet kom jeg fram til følgende kategori eller tema: Fokus på sterke sider.

Anerkjennende elevsamtale er opptatt av å utvikle talenter og ferdigheter som springer ut av elevene selv. I gruppeveiledningene øvde elevene på å finne styrker, talenter og hva som fungerte. I tillegg reflekterte vi rundt hvorfor noe fungerte.

På spørsmålet om hva elevene tenkte om å ha vært med på dette forsøket svarte han ene:

Joseph: da lærer vi liksom om oss selv og det beste om oss selv uten å tenke på de negative sidene av oss selv. Skryte av oss selv.

Hensikten med Anerkjennende elevsamtale eller Appreciative Inquiry (AI), og positiv psykologi er blant annet å gi elevene tro på at de vil klare å nå målene sine. AI modellen er ikke bare en metode, men kan også ses på som en filosofi som viser vei til hvordan vi kan skape gode endringsprosesser, og hvordan vi kan øve opp vår evne til å tenke nytt om oss selv, se nye muligheter og skape positive fremtidsutsikter (Hauger, 2008). Gjennom de ulike fasene er målet hele tiden å finne frem til og utvikle våre styrker. Vi ledes inn i en oppdagelsesprosess der vi erfarer og ser mulighetene til å realisere vårt største potensial. Ungdommene utfordres ved at veileder benytter åpne spørsmål som forhåpentligvis tvinger fram nye refleksjoner om det elevene har tatt for gitt. AI og bruk av mer utfordrende spørsmål inspirerer kanskje elevene til å tenke annerledes, tenke nytt i forhold til deres situasjon og bidrar til at de retter fokus mer mot framtiden heller enn å dvele for mye med fortiden. Jeg mener ikke at fortiden skal glemmes, men noen ganger kan man bruke for mye energi på å grave oss tilbake for å finne årsaker og symptomer på problemene våre, i stedet for å se framover.

Muhammed: hvis du tenker positivt får du mer gjort liksom, enn hvis du tenker negativt så er det bare en ting du tenker fram og tilbake og kommer ikke med noen løsning liksom, men hvis du tenker positivt kommer du med en masse muligheter liksom.

Muhammed setter fokus på at skal man få noe gjort, er det viktig å tenke positivt og på den måten være løsningsorientert. Elevene påpekte flere fordeler ved å sette søkelyset på sine sterke sider. At de begynte å undersøke hvorfor noe gikk bra for å kunne gjøre det igjen.

Joseph: Hvorfor det går bra liksom

Og at de kan bruke disse styrkene helt konkret når de skal søke jobb og på jobbintervju.

Faisal: jeg gjorde det i går faktisk ja, i søknaden min

Joseph: Hvis folk sier til deg at du er god på det og det så får du jo selvtillit, det er enklere kanskje å gå på intervjuet på jobben og så tenke ok jeg er god til det og det så skal jeg bruke det på intervjuet liksom

Clare Seville (2016), som er rådgiver ved Bleiker vgs., skriver om å veilede minoritetsspråklige elever og at synet på for eksempel valg varierer fra kultur til kultur. Mens man i vestlige samfunn fra gammelt av tror på at hardt arbeid og strev ble belønnet, har de i Østen større tro på skjebnen. Jeg ønsket som tidligere nevnt at elevene ble bevisste på at valgene de tok i dag, kunne påvirke framtiden. Seville (2016) referer til Lill Salole som er opptatt av at definisjonsmakten skal gis til de unge selv, og at de forvalter sin egen tilhørighet og miks. Hun påpeker viktigheten av at veileder anerkjenner det som er vanskelig, og aktivt framhever ferdighetene man utvikler når man vokser opp i flere kulturer. Undring, nysgjerrighet og åpenhet er gode verktøy i denne sammenhengen (Seville, 2016). Haug (2016) skriver i sin doktoravhandling at i det konstruktivistiske paradigme i karriereveiledningens historie, ble fokuset på den enkeltes rolle som sentral premissgiver i egen karriereutvikling, forsterket. Elevene er eksperter på eget liv og veileder blir en fasilitator som skal legge til rette for hensiktsmessige læringsaktiviteter (Haug E. H., Kvalitet i norske skolars karriereveiledning, I spennet mellom storsamfunnets behov og elevens autonomi, 2016). I gruppeveiledningstimene diskuterte vi om erfaringer de bar med seg i bagasjen, kunne snus til noe de kunne bruke positivt? At også vonde erfaringer som de tross alt hadde overlevd og hindringer de hadde forsert, kunne gi dem en fordel sammenlignet med dem som har opplevd få hindringer i livet? I høringsutkastet av Kunnskapsdepartementet (10.03.2017) står følgende: «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som ressurs som fremmer kunnskap om og forståelse for forskjeller» (Olsen & Holmen, 2018). Mine elever er med på å skape dette mangfoldet, og jeg ønsket at de skulle se på seg selv som en ressurs. Axel Honeth (Kristiansen, 2012) ser anerkjennelse som en grunnleggende forutsetning for menneskets selvrealisering. I en artikkel i Norsk Psykologitidsskrift i 2011 ser Erik Falkum nærmere på begrepet anerkjennelse og dens betydning for vår mentale helse. Han mener menneskets selvoppfattelse og mentale helse påvirkes av tre typer anerkjennelse. Anerkjennelse i nære relasjoner, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting (Olsen & Holmen, 2018). Olsen og Holmen (2018) viderefører disse betraktningene inn i skolen, og mener at disse typer anerkjennelser må være til stede for at

elevene skal føle seg som fullverdige elever. Kristiansen (2012, s.78) hevder at vårt forhold til oss selv speiler seg i de andres reaksjon på våre handlinger. Manglende anerkjennelse er en form for krenkelse som kan frambringe skam (Olsen & Holmen, 2018, s. 99). Ingrid Lund (2012) mener at vi må ta anerkjennelse inn i klasserommet.

Vigdis: Hva lærte dere av det da? Å skryte av dere selv og skryte av andre, for det skulle dere og. Det var jo egentlig like viktig kanskje. Lærte dere noe av det i det hele tatt?

Muhammed: ja

Mickael: hva andre er god på

Vigdis: ja, å se etter hva andre er god på?

Mickael: Ja

Vigdis: ja, kan det hjelpe dere videre i livet, akkurat det der å finne sterke sider ved deg og finne sterke sider til kompiser

Yonas: Ja, jeg skal i alle fall gjøre det.

Vigdis: andre ting?

Muhammed: ja, du lærte hvordan andre ser deg liksom. Det er vanskelig å vite hvordan andre folk ser deg, men når de snakker om deg er det lettere å se dette liksom selv om du vet det egentlig, men det er bare det lille ekstra liksom

Vigdis: følte det godt når de andre sa de fine tingene om dere da?

Omar: veldig

Positiv psykologi er en godt forankret vitenskap, basert på bred empirisk forskning om hva som fremelsker våre styrker, tro på oss selv og hva som skaper fremtidsoptimisme. Rett og slett bringer frem i oss det som gjør oss lykkelige. Lykke er vår subjektive opplevelse på å ha det bra, og begrepet favner om behagelige følelser som blant annet glede, begeistring, engasjement og fred (Biswas-Diener, 2011).

Vigdis: Ja, dette med å finne sterke sider ved seg selv kan det hjelpe dere på noen måter videre livet og i tilfelle på hvilken måte kan det hjelpe dere da?

Muhammed: tenke positivt om deg selv, ja at du tenker positivt om deg selv det kan hjelpe deg faktisk om du er deprimert eller noe og bare du tenke positivt så er du glad igjen liksom

Mickael: ja det er sant, sikkert mange som har dårlig selvtillit, du hører om at folk skryter om deg så tenker du bra om deg selv

Å finne sterke sider ved seg selv og andre, kan etter min mening, gi elevene en ballast som gjør dem bedre i stand til å takle hindringer og utnytte tilfeldigheter som Krumboltz er opptatt av (Højdal & Poulsen, 2015). Positiv psykologi handler ikke om å fordekke våre problemer. Vi må anerkjenne at det finnes problemer og at disse skal bli tatt på alvor. Mange har vel kjent på frustrasjonen når du har et problem og den du forteller dette til, bagatelliserer det. Positiv psykologi er opptatt av hvordan man kan tilnærme oss problemene og hva som skal til for at vi mennesker kan fungere best mulig og leve optimale liv. Å utvikle og ivareta det gode som ligger i våre positive følelser, er med på å skape utvikling i oss selv og våre evner. Ved å favne om de positive følelsene danner vi et større tanke- og handlingsmønster (Biswas-Diener, 2011) (Hauger, 2008). Ved å øve på å bruke elevenes positive følelser som en ressurs, kan ungdommene bli mer robuste, skape mer energi og bli mer aktive, noe som kan gjøre dem lykkeligere. Tanken er da at dette kan sette ungdommene i stand til å utforske nye aktiviteter og interesser som kan lede til bedre relasjoner, kreativitet, nysgjerrighet og sunnhet (Biswas-Diener, 2011).

Olsen og Holmen (2018) er opptatt av psykisk helse og hva som skal til for å unngå frafall fra videregående skole. En av tilfellene de beskriver handler om en gutt som var hva de kaller alvorlig «skoleskadd». Det han blant annet etterlyser er spørsmålet om hva han var god på. Han følte seg ikke tatt på alvor. Olsen og Holmen (2018) mener skolen må bli flinkere å kartlegge elevenes talenter og sterke sider og spille på dette. Et annet poeng er å synliggjøre sammenhengen mellom innsats og resultater, noe som jeg har vært inne på tidligere, og at målene må være mulig å mestre.

Muhammed: Det jeg likte med det (*sette seg mål*) var at etter hvert begynte jeg å gjøre mye av det jeg skreiv. Så var det, så vi jo at resultatene begynner å komme av og til. Ja, det var en bra ting og så lære vi at vi må bare stå på og at alt ikke bare kan gå din vei med det samme.

Fokuset på sterke sider, det som fungerer og det elevene mestrer, kan gi elevene bedre selvbilde og selvtillit. Dette var to av målene mine under gruppeveiledningen. Har elevene mer tro på seg selv, er det etter min mening større sjanse for dem å lykkes i overgangen vg2 – lære og ellers i livet. På spørsmålet om noe av det de har lært i gruppeveiledningen kan hjelpe dem med å takle livet svarer Omar.

Omar: Man har tanker om hva man er god i. At man har baktanker om hva man er god i. Hva som ligger bak.

Vigdis: hva man er god i og at det kan hjelpe deg videre og styrke det man er god i?

Omar: de tankene

Vigdis: og de gode egenskapene kanskje?

Omar: ja.

På samme spørsmål svarer Joseph:

at jeg tenker mer positivt om meg selv

Olsen og Holmen (2018) er opptatt av å styrke selvtilliten til ungdommene for å bedre deres psykiske helse. De påpeker at skolen må få ungdommene til å endre synet på seg selv, og få et mer optimistisk syn på livet ved blant annet å gi dem mestringsfølelse både sosialt og faglig. Det er viktig at frykten for å mislykkes ikke blir sterkere enn ønsket om å lykkes (Olsen & Holmen, 2018).

Flere elever mente at det de hadde lært under gruppeveiledningene kunne hjelpe dem med å mestre livet. Ikke bare når det gjelder å finne egne styrker og øke selvfølelsen, men også andre ting.

Vigdis: er det noe vi har snakket om her som kan hjelpe dere med å mestre livet, med å få til livet?

Noen: ja

Vigdis: på hvilken måte?

Pause

Omar: f.eks. CV, CV'en kommer vi til å ha framover, der har vi jo masse ting, skole og bedrifter og utplasseringer, alt det der.

Vigdis: noe som kan hjelpe dere med å mestre livet, med å få til ting senere i livet?

Faisal: tenke bedre f.eks. altså tenke to ganger i stedet for en gang

Vigdis: ja, tenke seg godt om før en gjør noe?

Faisal: ja

Vigdis: ja, andre ting. Mickael kommer du på noe?

Mickael: egentlig alt vi har snakket om. Alt kan hjelpe videre i livet fordi vi snakker liksom ikke om hva vi skal gjøre med livet og sånt i klassen

Vigdis: tenker du at vi har snakket om det her?

Mickael: ja

Vigdis: på hvilken måte

Mickael: mer detaljer om det. Enn hva vi gjør i timen. Vi gjør det jo litt i timen egentlig om arbeidslivet og sånt.

Vigdis: er det noen spesielle detaljer du kommer på nå som vi har snakket om?

Mickael: liksom når vi laget Veikartet og når vi snakket om drømmen vår, hvor vi setter oss tidlige mål, hvis du får fagbrev f.eks. og så bil og familie og sånt. Det var bra liksom at vi ikke bare tenker på arbeidslivet. Det er jo ikke sikkert du får fagbrev

Vigdis: tenker på mer enn bare jobb? Alle drømmene dine og ikke bare i forhold til jobb?

Mickael: ja

Når det kommer til evnen til å mestre livet, mener jeg at elevenes utsagn kan tyde på at de har fått nye måter å tenke på som kan hjelpe dem med å håndtere livet framover. Jeg har tidligere i oppgaven drøftet hva som ligger i begrepet livsmestring. Olsen og Holmen (2018, s. 103) hevder at det blant annet er å mestre hverdagen, ivareta seg selv og oppleve livet som meningsfullt. Spurkeland (2014) argumenterer for at den viktigste ferdigheten for å mestre

livet, er relasjonskompetanse (Spurkeland, 2014, s. 36). Jeg var, som tidligere nevnt, svært bevisst på å jobbe med relasjonskompetanse på gruppemøtene. Det var viktig for meg at det blei en god og tillitsfull atmosfære på møtene, og at elevene knyttet vennskap og gode relasjoner med hverandre. Vennskap er en av de sosiale faktorene som rangeres høyest hos mennesker, nest etter familie, og er et uttrykk for et grunnleggende behov om å tilhøre et felleskap (Hessen, 2015). «Hvis du ønsker at eleven skal lykkes i skolen, gi ham en venn» (Hattie, 2014) (Olsen & Holmen, 2018).

Hvorvidt disse ferdighetene har noe å bety når det kommer til evnen i å lykkes i overgangen vg2 – lære, kommer jeg tilbake til i den siste kategorien min, nemlig *håp*. Da kommer jeg også til å komme mer inn på om gruppeveiledningen har økt sjansene for å mestre livet.

6.4.4 Kategori fire: Takknemlighet

Det fjerde drøftingsspørsmålet jeg analyserte ut fra var: **Hvilken øvelse, mente elevene, endret i størst grad deres syn på livet?**

Den fjerde kategorien eller temaet som utkrystalliserte seg på grunnlag av dette drøftingsspørsmålet var takknemlighet. Denne kategorien bygger på en øvelse jeg begynte med etter sirka fire gruppeveiledninger. Det er en øvelse innen positiv psykologi som går ut på å skrive ned hva man er takknemlig for. Dette for å snu noen tankeprosesser og kanskje kunne se livet og mulighetene det tilbyr med nye øyner.

Mange av øvelsene i gruppeveiledningene handler om selvrefleksjon, og så også denne. Da jeg i starten av fokusgruppeintervjuet spurte hva de husker best fra veiledningstidene var dette noe av det som satt. Øvelsen ble en bevisstgjøring på hva man har og ikke bare hva en ønsker seg mer av.

Vigdis: Hva tenker dere om å finne noe å være takknemlige for?

Mickael: det var bra øvelse

Vigdis: ja, hvorfor?

Mickael: for av og til i livet du glemmer hva du er takknemlig for

Vigdis: mm, hvorfor tenker du det er greit å tenke litt på dette da?

Mickael: så du kan huske det at du er heldig, ikke alle som har det like bra som oss som bor i Norge

Joseph: ikke alle som får gratis utdanning

Faisal: det var greit. Jeg har aldri tenkt på det før, eller jeg tenker ikke på det til vanlig.

Joseph: da tenker du på det du har, ikke det du vil ha, men det du har allerede nå

Flere påpekte i intervjuet at de var takknemlig for at de hadde god helse og hvor heldige vi er som bor i Norge. De reflekterte at det finnes mange egoister rundt om og at en slik øvelse kan endre deg til å bli mindre egoistisk. Den ene ungdommen har, som et resultat, begynt å kaste mindre mat. De fleste elevene mente dette hadde endret tankemåten deres og at de nå så mer hva de hadde og mindre hva de ikke hadde.

Vigdis: tilbake til at dere skulle finne hva dere var takknemlig for – har det hatt noen innvirkning på noe som helst, har det gjort noe med måten dere tenker på.

Flere: ja

Muhammed: jeg har alltid hatt den tanken at jeg skal være takknemlig liksom. Ja, vi lærte det fra vi var små liksom. Så det var ikke noe nytt.

Mickael: jeg har begynt å kaste mindre mat. Jeg kaster ikke så mye mat som jeg gjorde før liksom for jeg tenker på de som ikke har mat

Flere: ja

Vigdis: andre ting som dette har påvirket dere?

Yonas: jeg tenker på at i Afrika har de ikke mat og utdanning og alt sånn

Mickael: ikke bare tenke på deg selv

Yonas: ja at vi har alt så er vi ikke takknemlige

Vigdis: Så du er takknemlig for at du har mat og utdanning?

Yonas: akkurat

Vigdis: og du sa?

Mickael: ikke bare tenke på oss selv

Yonas: det er sant

Takknemlighetsøvelsen er hentet fra *En invitasjon til positiv psykologi* av Biswas-Diener (2014) hvor forfatteren argumenterer med at takknemlighet er en form for anerkjennelse som er svært virkningsfullt. I tillegg påpeker han at mennesket er veldig tilpasningsdyktige og derfor lett glemmer å være takknemlig for det man faktisk har. Man blir vant med det som er nytt og bra på en måte. Denne øvelsen kan da være en motgift og gi kraft til å glede seg over det man har og vise takknemlighet for dette. Seligman (2018) hevder at takknemlighet kan gjøre livet dit lykkeligere og mer tilfredsstillende. Når vi føler takknemlighet, nyter vi godt av den behagelige erindringen om en positiv begivenhet i våre liv.

På spørsmålet om ungdommene tenker eller handler annerledes nå enn før vi startet med gruppa svarte de:

Joseph: ehm.. hva jeg er takknemlig for og sånn. Det har vi snakket om i timene her

Vigdis: ja, det du er takknemlig for? Andre ting?

Joseph: at jeg prøver å fikse ting, at jeg prøver å forandre på ting jeg holdt på med før liksom for å gjøre det bedre eller for å oppnå målene mine. For å jobbe på skolen også.

Vigdis: har det vi har snakket om her gjort at du har tenkt litt annerledes om dette? På hvilken måte da?

Joseph: at jeg tenker mer positivt om meg selv

Vigdis: ja, Omar, du da, har du noen tanker rundt dette?

Omar: ja

Vigdis: på hvilken måte?

Omar: hva jeg er takknemlig for, hva jeg har og at jeg er i god form liksom. God helse.

Jeg mener jeg kan slå fast at en form for endring har skjedd blant disse guttene i løpet av denne perioden. Appreciative Inquiry og positiv psykologi er opptatt av at elevene skal få mer tro på seg selv. Jeg kan ikke garantere at de har fått dette, men de er uten tvil blitt bevisst på egne ferdigheter og hva de faktisk har.

6.4.5 Kategori fem: Håp

Det siste drøftingsspørsmålet går på **om tiltaket har hatt innvirkning på troen på å få læreplass**. Den femte og siste kategorien er: Håp.

Håp er en sterk og grunnleggende følelse som må ligge til grunn for å komme noe vei. Har vi ikke tro på det vi gjør, klarer vi ofte heller ikke å fullføre. En ting som skiller mennesker fra dyr, er evnen til å tenke framover og planlegge framtiden (Biswas-Diener, 2011). Håp og optimisme for framtiden kan gi motivasjon til å stå på, noe som flere av ungdommene kommenterte i fokusgruppeintervjuet. Dessverre er det like vanlig å være pessimistisk med tanke på framtiden som optimistisk. Frykt for framtiden kan stoppe oss fra å handle og vi gjør ikke noe med situasjonen vår. Positiv psykologi har teorier om hvordan vi kan skape håp og tro på framtiden. Undersøkelser viser at hvis noen har håp om et suksessfullt resultat i framtiden, vil de arbeide hardere for å oppnå dette. Det er håp som får oss igjennom vanskelige tider og hjelper oss å nå mål vi setter oss (Biswas-Diener, 2011). Biswas-Diener (2011) referer til Rick Snyder's håp-teori som sier at tre betingelser må være til stede for å kunne føle håp. Man må ha et mål, en tanke om hvilke veier som fører til målet og selvtillit nok til å handle. Håp-teorien har jeg gjennomgått forholdsvis grundig i teori-delen min.

Norman Amundson drar inn håp som et viktig element i karriereveiledning (Seville, 2016). I konstruktivistisk veiledning finner vi Vance Peavy og den sosiodynamiske samtalen. Kjerneverdiene i sosiodynamisk veiledning er ifølge Mari Birkelund Bjørn ved Høgskolen i Sør-Øst Norge; respekt, kreativitet, omsorg, ansvarlighet og håp (Bjørn, 2016). I mitt siste forskningsspørsmål er jeg opptatt av om gruppeveiledningene har påvirket elevenes tro på om de kan klare å få læreplass, og om møtene har hatt innvirkning på utslagsgivende holdninger i forbindelse med å skaffe seg læreplass.

På spørsmålet om hva de tenker rundt veiledningen svarte Faisal:

Faisal: jeg fikk mer motivasjon til å tenke sånn. Jeg fikk mer motivasjon i denne gruppa for å tenke å få læreplass.

Vigdis: hvorfor tenker du det?

Faisal: fordi du ga oss et håp

Vigdis: ja, hvordan gjorde jeg det?

Faisal: det var masse forskjellig faktisk. For meg i alle fall. Måten du forklarte meg på. Og viste.

Vigdis: tenker du da på den individuelle søknaden og CV'en eller?

Faisal: ja, ikke bare det

Linda S. Gottfredson er opptatt av begrensinger innen karrierekompetanse og valg (Høydal & Poulsen, 2015). Kan hende har mine elever følt seg stigmatisert på grunn av bakgrunnen deres? En tanke om at de uansett ikke får læreplass fordi de er utlendinger. Han ene eleven mente det var vanskelig å få læreplass hvis du var afrikaner. Han hadde en kompis som ikke hadde fått læreplass, jeg kunne da bekrefte at jeg kjente mange elever fra hans hjemland som har fått læreplass. At møtene vi har hatt kan ha gitt elevene tro og håp på at de faktisk kan klare dette, kan være avgjørende for hvordan de gjør det på skolen. At elevene består og får greie karakterer har, ifølge kontakter i næringslivet, mer å si i dag enn for noen år siden der bedriftene stort sett var opptatt av at ungdommene kunne arbeide. Dette kan Jonny Stødle fra OFIR bekrefte. Som tidligere nevnt er min mening at om elevene tror at de ikke kan påvirke sin egen framtid, at den ligger i skjebnen, kan det bidra negativt i motivasjonen til å gjøre noe med livet sitt.

Vigdis: ja, noe annet som påvirket måten du tenker på

Faisal: du må sketsje mer

Vigdis: Hva betyr sketsje?

Faisal: det betyr å stresse

Vigdis: prøver virkelig?

Mickael: ja du må stå på og gi gass hvis du skal få læreplass, det er ikke lærerne som skal fikse læreplass til oss. Vi må søke selv og på intervju og alt det der og han mannen fra OFIR sa at hvis du ikke får læreplass så er det ikke lærerne sin feil, men det er din. Det er du som må ta ansvar for deg selv.

Uten at dette har vært et tema jeg har tatt opp på møtene, er dette refleksjoner ungdommene har gjort seg. Elevene poengterer flere steder i intervjuet at de må stå på for å få læreplass. Og at det nå er opp til dem. Å se at deres handlinger i dag, kan påvirke om de får læreplass til høsten, er en viktig erkjennelse. Positiv psykologi fokuserer på framtiden og å skape en framtidsoptimisme. Troen på framtiden styrer vår atferd i dag, og er avgjørende for de valg vi tar i nåtid (Hauger, 2008). Ifølge Olsen og Holmen (2018) må ungdommene tas på alvor, og skolen må i større grad komme elevene i møte og la de være med å bestemme noen av

rammene i deres skolehverdag. Skolen sin oppgave er å aktivere ressursene og optimismen hos elevene og gi framtidshåp.

Vigdis: er det noe av det vi har snakket om i disse ukene som har fått deg til å handle eller tenke annerledes?

Yonas: ja

Moaz: at du må ha mot i livet

Mickael: ingenting er gratis

Har møtene våre bidratt til å skape et håp hos elevene, er det et viktig funn. Håp om å få læreplass, håp å kunne påvirke egen framtid og kanskje styrket troen på egen læring. Vissheten deres om at jeg skal hjelpe dem med å skrive søknad, CV, søke læreplass og øve på jobbintervju, gir dem kanskje også et større håp.

Moaz: det med læreplass at du skal hjelpe oss med det. Du hjelper oss liksom.

Yonas: Mm med søknad og CV

Vigdis: ja, jeg skal hjelpe dere med å skrive søknad og CV

Yonas: ja, så vi slipper å stresse

Mickael: jeg synes det var bra for oss. Vi er heldige som fikk hjelp med søknad og CV siden jeg synes norsk er vanskelig skriftlig og jeg tror de fleste synes det, ikke bare de som har flyttet til Norge. Vanskelig skriftlig. Så vi fikk hjelp til hvordan vi kunne skrive det riktig og sånn. Så jeg synes det er bra. Større sjanse for å få læreplass.

Jeg startet dette kapitlet med å stille spørsmål om gruppeveiledningene kan ha påvirket elevenes tro på om de kan klare å få læreplass, og om møtene har hatt innvirkning på holdningene deres. Det virker som elevene har fått mer tro på at de kan klare å få en læreplass og at de er bedre forberedt på hva som skal til. De gir flere eksempler på viktige holdninger for å få innpass. Om de viser dette i praksis, er umulig for meg å si i dag. De kommenterer at de ikke skal være på mobil, at de skal komme presis, at de skal kommunisere med kollegaer, spørre hvis de lurere på noe og stå på.

Vigdis: har vi jobbet med noe som kan hjelpe med det å få læreplass? Tenker dere?

Muhammed: rette på søknaden f.eks. Ja, vær deg selv egentlig og ikke være mye på telefonen når du var utplassert liksom. Vise at du kan jobbe med dem. Ja.

Vigdis: andre ting?

Omar: at man kan skrive søknad og intervju, og skryte av seg selv

Vigdis: å skryte av seg selv ja og finne det du er god på. Ja.

Faisal: å vise seg fram. Vi snakket jo om det før vi ble utplassert.

Vigdis: ja, det gjorde vi. At dere skulle vise dere fram under utplassering.

Faisal: ja

Vigdis: og det var det du og snakket om, at dere ikke skulle bruke mobil under utplassering?

Omar: og å komme presis og presentere seg selv

Vigdis: andre ting? Vi er snart ferdig, bare ett spørsmål igjen. (latter)

Muhammed: kommunisere med folk liksom, ja det og er viktig ute i arbeid, der du liksom blir mer kompiser, da har du det kjekt når du jobber liksom

Omar: lettere å spørre hvis det er noe du ikke får til

Vigdis: andre ting?

Mickael: stå på og gi gass

I mange av metodene jeg har brukt, blant annet Veikart, har hensikten vært å øve opp evnen til framtidsoptimisme der vi fokuserer på våre styrker og talenter, hva vi får til og hva vi vil gjøre mer av. Ifølge positiv psykologi er det her kilden til lykke ligger, og forskning viser at opplevelsen av lykke og positive følelser gir både bedre fysisk og psykisk helse (Biswas-Diener, 2011).

7 Konklusjon

7.1 Svar på problemstilling

I vårt kunnskapsfunn er behovet for en formell utdanning essensielt for å kunne få jobb og bidra positivt til samfunnet. At samfunnet faktisk har behov for deg, er viktig for selvfølelsen. Jeg ønsket i utgangspunktet å forske på tiltak som kunne få ned antall skolesluttere, og landet på overgangen vg2-lære. I denne overgangen faller mange elever fra, mange fordi de ikke får læreplass. Elever som har IV (ingen vurdering) eller stryk i et fag, sliter ekstra med å skaffe seg læreplass. Har man IV, har man heller ikke rett på tilbud om vg3 i skole eller annen oppfølging av fylkeskommunen, det er derfor viktig å få elevene gjennom vg2 med karakterer.

I denne masteren har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsdesign. Fokusgruppeintervju viser til funn som belyser problemstillingen min: Hvordan kan gruppeveiledning, basert på *Anerkjennende elevsamtale*, bidra positivt i overgangen vg2 – lære?»

Jeg mener at mine funn indikerer at gruppeveiledning er en virkningsfull tilnærming for denne målgruppen når målet er å utvikle elevenes selvbylde, karrierekompetanse og livsmestring. Livsmestring kan være vanskelig å si noe om siden det handler mye om å mestre framtiden, det kan likevel fortelle noe om hvordan ungdommene mestrer dagens situasjon. Ved å reflektere sammen over sentrale tema som opptar ungdommen og som betyr noe for framtiden deres, gir gruppeveiledning elevene anledning til å utvikle seg og tenke annerledes om seg selv og egne framtidsmuligheter. I gruppeveiledning kan elevene lære av hverandre, identifisere seg med hverandre, støtte og oppmuntre hverandre og i tillegg være modeller for hverandre. I Haug (2019) sin rapport om yrkesmotivatorer, konkluderer han med at et fellestrekk ved alle ungdommene er at det å bli sett og få hjelp fra omgivelsene, kan vippe ungdommene i riktig retning slik at de faktisk klarer å fullføre et utdanningsløp (Haug H. E., 2019). Et av mine hovedfunn er nettopp det at å ha en arena for å diskutere viktige spørsmål og bli sett og lyttet til, kanskje er det som betyr mest for ungdommene. Her er det mulig å dra inn Hawthorne-effekten. Roethlisberger og Dickson forsket på 20-30-tallet på hvordan man kunne øke produktiviteten i en amerikansk fabrikk ved å forandre på ulike ytre forhold som for eksempel mer eller mindre lys. Konklusjonen var at uansett hva man forandret på, økte effektiviteten. Dette mente forskerne kom av at det å bli satt søkelyset på og sett, frembringer en forandring. Nå skal det sies at denne konklusjonen har blitt kritisert for å være for enkel, og

poenget som trekkes fram er feilkilder i forskning; det at undersøkelsen i seg selv frambringer en endring (Svartdal, 2018). Jeg synes likevel det gir et interessant perspektiv på min forskning, ikke bare som en feilkilde, men det at å bli sett, hørt og tatt på alvor kan skape en endring.

7.2 Ny kunnskap

Oppgavens bidrag til ny kunnskap når det gjelder gjennomføring av et utdanningsløp, er at gruppeveiledning sammen med Anerkjennende elevsamtale kan være et tiltak som kan gjøre elevene klarere for overgangen til arbeidslivet. Systematisk og målrettet gruppeveiledning kan i tillegg øke sjansene for å fullføre og bestå skolen, og kan være et tilbud til elever som av ulike årsaker kan synes skolehverdagen er vanskelig. Rådgiver, i samarbeid med lærer, kan organisere disse veiledningene og jeg anbefaler å møtes på faste tidspunkt i skoletiden. Et av hovedmålene i den overordna delen av Fagfornyelsen er folkehelse og livsmestring. Jeg mener at godt planlagte gruppeveiledninger med bruk av blant annet Anerkjennende elevsamtale kan være en måte å jobbe med livsmestring. Gjennom analysen av funn gjort på bakgrunn av fokusgruppeintervjuet, mener jeg å kunne underbygge denne påstanden. Livsmestring vil også si å kunne mestre arbeidslivet og kunne både få og beholde en jobb.

Noe jeg har prøvd ut i gruppeveiledningstimene, men etter at fokusgruppeintervjuet var gjennomført, var å få OFIR (Opplæringskontoret for Industrifag) på banen. Opplæringskontoret intervjuet elevene for i neste omgang prøve å få elevene utplassert i bedrifter som ønsket å prøve dem ut til eventuelle lærlinger. I TIP-avdelingen er dette helt nytt. Samarbeidet med opplæringskontorene kan gi elevene en posisjon i bedrifter som ellers ikke ville tatt sjansen på ansette dem. Dette tror jeg er gull verdt for elever som kanskje ikke klarer å prestere på skolen. Det kan øke elevenes sjanse til å få læreplass, og ved at elevene blir kjent med bedriften samtidig som vi fortsetter med gruppeveiledning, kan dette også gjøre at elevene i samarbeid med skolen finner seg til rette i bedriften. Slik har elevene kanskje større sjanse for å lykkes og derfor beholde læreplassen. Dette poenget ble ikke drøftet i analyse-delen, men det er likevel et viktig poeng som jeg ønsker å utvikle, derfor tar jeg det med i konklusjonen. Haug (2019) skriver i sin rapport om yrkesmotivatorer, at når det gjelder elever som føler seg umotiverte kan et tiltak være å hjelpe dem med en ekstra praksisplass, samtidig som elevene blir fulgt tett opp av skolen (Haug H. E., 2019). Hvis elevene får en praksisplass i en bedrift som ønsker å ansette dem hvis elevene gjør et godt inntrykk, kan det gjøre elevene mer motiverte. I tillegg til at skolen følger opp elevene i denne perioden med

hva som forventes av dem. Bedriftenes forventninger til elevene jobbet vi mye med også i forkant av utplasserings-perioden. Videre kom Haug (2019) fram til at noen ungdommer trenger hjelp til å kommunisere på en god måte med bedrifter. Jeg håper at et tettere samarbeid med opplæringskontorene kan være med på å styrke denne kompetansen. Opplæringskontorene kan både være et bindeledd mellom elev/skole og bedrift, og en kunnskapskilde til hvordan man kan oppnå god kommunikasjon med bedrifter.

Når det kommer til individuelle veiledninger, har jeg ikke fokusert på dette i denne oppgaven, det er likevel et viktig poeng. Tidligere har jeg vært inne i klasser og snakket med elever om overgangen vg2-lære, og hva de bør gjøre for å søke og hva som kreves av en lærling. Jeg ser likevel at jeg nå, etter å ha etablert relasjoner til elevene, får elever på kontoret som ønsker hjelp til blant annet å søke lære plass. Denne konsekvensen av gruppeveiledningen kan si noe om hvor viktig det er å bygge relasjoner til elevene du ønsker å hjelpe. Ifølge Spurkeland (2014) er relasjonsbygging det viktigste enkelttiltaket når det kommer til både læringsutbytte og å forebygge frafall. Ifølge Haug (2019) har ungdommene behov for tett individuell oppfølging. En slik oppfølging er noe av det jeg ønsker å oppnå ved å ha ukentlige gruppeveiledningstimer. Jeg merker at elevene fra denne gruppa også kommer innom kontoret mitt for å få hjelp og veiledning innen ulike områder av livet.

7.3 Begrensninger ved resultatene

En mulig svakhet ved masteroppgaven er at jeg har fungert som både forsker og veileder. Jeg stod bak og utførte tiltaket jeg forsket på. Jeg er i tillegg rådgiver og hjelper elevene med å søke og finne lære plass. Det kan være vanskelig å skille rollene. Klarte jeg å holde nok distanse til dataene jeg analyserte? Tidligere i konklusjonen nevnte jeg Hawthorne-studien hvor et av funnene var at det å bli undersøkt i seg selv frembringer endring/bedring. En virkning av disse studiene var at man økte bevisstheten om hvordan forskerne selv kan ødelegge forskningsresultatene ved å påvirke dem de studerer (Svartdal, 2018). Dette er det viktig å være bevisst på.

En annen svakhet kan være at forsøket ble utført på et begrenset antall mennesker og at jeg ikke hadde en kontrollgruppe for å se om jeg fikk samme resultater i denne gruppa. Tidsmessig lot ikke dette seg gjøre, selv om det hadde vært interessant å sammenligne. Jeg kan derfor ikke gi mine resultater allmenn gyldighet, men funnene kan indikere tendenser.

7.4 Videre arbeid

Thomsen m.fl. (2014) påpeker at oppfølging av tiltak er viktig. Vi hadde tenkt å fortsette med gruppeveiledningstimene og blant annet følge opp delmålene de satte seg. Jeg ønsker å vite hvordan det går med planene deres, blant annet med å bestå alle fag. Jeg ønsket også som sagt å følge opp hvordan det gikk med elevene ute i bedriftene, men Corona-tiltakene satte dessverre en foreløpig stopper for opplegget.

Jeg ønsker å videreutvikle gruppeveiledningene til flere klasser, og har nettopp blitt tilsatt i fast 100% rådgiverstilling slik at dette faktisk er mulig å gjennomføre. Jeg mener selv jeg har en mal som kan brukes med tilpasninger ut fra elevgruppa.

I en systematisk kunnskapsoversikt rundt potensielle tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring konkluderer Lillejord m.fl. (2015) med at preventiv innsats har effekt, det vil si at man griper inn tidlig, før problemet har fått utvikle seg. Vi startet med veiledningstimene i november. Jeg ser i dag at jeg gjerne kunne ha startet opp enda tidligere, og gjerne før første utplassering som var i uke 42. Jeg tror at jo før man starter med tiltak, jo bedre. At elevene lærer en annen måte å tenke på og at de blir anerkjent for sine talenter tidlig, kan gjøre noe med innstillingen deres til skolen og videre læretid. Jeg tror også slike veiledningstimer kan være et sted hvor ungdommene kan ta opp ulike problemstillinger og bli tatt på alvor. Ikke minst finnes det rom og tid til slike samtaler i en gruppeveiledningstime.

Lillejord m.fl. (2015) konkluderer også med at tiltak som lykkes har klart å etablere sammenheng mellom ulike nivåer, som for eksempel skole og kommune. Jeg ønsker et tettere samarbeid med opplæringskontorene tidligere, og at en representant fra disse kontorene er med på jobbintervjuene, blant annet sammen med elevene jeg har veiledning med. På denne måten kan elevene få en relasjon til en representant for opplæringskontoret, og opplæringskontorene kan kanskje komme tidligere på banen og hjelpe disse elevene med å etablere kontakt med mulige lærlinge-bedrifter.

I dette forskningsprosjektet har jeg hatt som mål å videreutvikle og beskrive en gruppeveiledningsmetode som kan fungere som en modell på videregående skoler. Før sommeren kommer alle som er ansatt i samme prosjekt-stilling til å møtes, mener vi er ni personer, fordelt på seks videregående skoler. Jeg planlegger da å legge fram prosjektet og forskningen min. Kanskje andre rådgivere ville være interessert i å prøve det ut?

Til slutt vil jeg påpeke at dette har vært et interessant prosjekt hvor gruppeveiledningstimene har beveget seg i ulike retninger, alt etter elevenes tanker og behov den dagen. Det har gjort prosessen spennende, og funnene i fokusgruppeintervjuet var preget av at elevene var positive til tiltaket. Det har vært givende å komme tett på ungdommene. Ekstra hyggelig var det da den ene eleven kom bort til meg på gangen og spurte om vi kunne bytte dag for gruppeveiledningene. Han hadde nemlig blitt utplassert akkurat den dagen vi har veiledning, og han ønsket ikke å gå glipp av den.

8 Litteraturliste

- Beck, C. W. (2013). Jakten på kritisk pedagogikk . *Norsk pedagogisk tidsskrift 04-05/2013 (Volum 97)* 10 sider.
- Biswas-Diener, R. (2011). *En invitation til positiv psykologi*. København: Mindspace.
- Bjørn, M. B. (2016, mai 11). *Konstruktivistisk karriereveiledning, en kort introduksjon, Høgskolen i Sørøst-Norge*. Hentet fra Høgskolelektor i karriereveiledning, institutt for menneskerettigheter og samfunnsfag: https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00285/Konstruktivistisk_k_285243a.pdf
- Borgen, W., Pollard, D., Amundson, N., & Westwood, M. (1998). *Gruppeveiledning. Teori og metode*. . Danmark: Schultz.
- Carson, N. (2007). Erfaringer og refleksjoner ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift 2007 Nr 03*, s. 11 sider.
- Czarniaawska, B. (2006). *Narratives in Social Science Research*. London: Sage.
- Eide, S. B., Grelland, H., Kristiansen, A., Sævareid, H., & Aaslaug, D. (2011). *Fordi vi er mennesker, en bok om samarbeidets etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Farstad, C., & Odden, K. (2015). *Konfliktarbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk forlag.
- Gergen, K. J. (2015). *En invitation til social konstruksjon*. København: Mindspace.
- Gjems, L. (2005). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. . Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gubrium, J., & Holstein, J. (2012). *Narrativ Practice and the Transformation of Interview Subjectivity*. Calif: Thousand Oaks.
- Halvorsen, K. (2014). *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Damms forlag as.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 270 Madison Avenue: NY 10016.
- Haug, E. H. (2016, Oktober 24.). Kvalitet i norske skolers karriereveiledning, I spennet mellom storsamfunnets behov og elevens autonomi. *Doktoravhandling*. Lillehammer, Norge: Flisa trykkeri.
- Haug, E. H. (2017, Februar 15). Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du. *Nordvei, Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, s. 29.
- Haug, H. E. (2019). *Tidlig inn og tett på, En evaluering av tiltaket yrkesmotivator i Oppland*. Høgskolen i Innlandet: Seksjon for veiledningsstudier.
- Hauger, B. (2008). *Organisasjoner som begeistrer*. . Oslo: Kommuneforlaget.

- Hegstad, R., & Prebensen, C. (2017). *Livsmestring i skolen, For flere små og store seiere i hverdagen*. LNU.
- Helland, H. (2018, mai). Med hjerte for "verstingene", Hvordan kan strukturert gruppeveiledning over tid hjelpe utsatt ungdom til å utvikle karrierekompetanse? *Masteroppgave i karriereveiledning*. Lillehammer, Norge: Høgskolen i Lillehammer.
- Hessen, D. (2015). *Livet fra A til Å. En bok om deg*. Oslo: Cappelen Damm .
- Houg, T. (2004). Psykisk helse i skolen ved Tonje Houg. *Psykisk helse i skolen*.
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2015). *Karrierevalg, Teori om valg og valgprosesser*. Danmark: Schultz.
- Jacobsen, D. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo : CAPPELEN DAMM AS.
- Johannessen, L., Rafoss, T., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Univeristetsforlaget.
- Kagan, S., Stenlev, J., & Westby, F. (2018). *Cooperative Learning, undervisning med samarbeidsstruktur*. Oslo: GAN Aschehoug.
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning. Om tilpasning, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub.
- Kvale, S. &. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lied, R., Bakken, A., Bjørnson, L., Eide, J., Halsan, S., Lande, V., . . . Viste, G. (2019). *NOU-rapport, Med rett til å mestre*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan , K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenteret for utdanning.
- Lund, G. E. (2015). *Socialkonstruksjonisme i organisationer, kort fortalt*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Lund, I. (2012). *Det stille adferdsproblemet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mental Helse. (2019, september 9.). *Psykobloggen*, . Hentet fra Selvtillit, selvfølelse og selvbilde, hva er forskjellen?: <https://mentalhelse.no/aktuelt/psykobloggen/selvtillit-selvfoelse-og-selvbilde-hva-er-forskjellen>
- Miller, J. &. (2016). *The "Inside" and the "Outside". Finding Realities inInterviews*. London: Sage.
- Mæland, I., & Hauger, B. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler, metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Buskerud fylkeskommune: Sareptas.
- Nyhus , O., & Falch, T. (2010). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/frafall-fra-videregaende-opplaring-og-ar/id589824/>: Senter for økonomisk forskning AS.
- OECD. (2018). *Investing in Youth: Norway*. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-norway_9789264283671-en.

- Oftung, K. (2009). *Skilte fedre. Omsorg, mestring og livskvalitet*, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Olsen, M. I., & Holmen, L. (2018). *Tett på, frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career Development and Systems Theory*. Rotterdam: Sense Publisher.
- Ramberg, T. C. (2017). Hvilke suksesskriterier gir høy formidling av yrkesfagelever til lære? . Lillehammer, Norge: Høgskulen i Innlandet, Master i offentlig ledelse og styring (MPA) .
- Reegård, K., & Rogstad (red.), J. (2016). *De frafalne, Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal.
- Regjeringen. (2017). Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2020. Oslo: Regjeringen.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogaland Fylkeskommune. (Høsten 2018). *Statistikk*. Stavanger: Rogaland Fylkeskommune.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. MA: Houghton Mifflin Company.
- Rubin, H. J. (2012). *Qualitative Interviewing - The Art of Hearing Data*. Calif: Sage. Thousand Oaks.
- Røde Kors, Gatemebling. (2017). *Håndbok for instruktører*. Norges Røde Kors.
- Savickas, M. L. (2008). *Helping people Choose Jobs: A History of the Guidance Profession*. I Athanasou, J.A. og Van Esbroeck, R. (Red.) *International Handbook of Career Guidance*. . Springer.
- Schein, E. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse*. Oslo: Mercuri Media Forlag.
- Seligman, M. (2018). *At lykkes, en perpektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*. København: Mindspace.
- Seville, C. (2016, mai 20). Valg eller skjebne? Kulturell oppmerksomhet i karriereveiledning. *Veilederforum*.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Spurkeland, J. (2014). *Relasjonspedagogikk, Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Svartdal, F. (2018, mai 18). *Store norske leksikon*. Hentet fra Hawthorne-effekt: <https://snl.no/Hawthorne-effekt>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2017). *Vitenskap kunnskap og praksis, Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal Akademisk .
- Thomsen, R., Skovhus, R. B., & Buhl, R. (2014). *At vejlede i fællesskaber og grupper*. Danmark: Schultz.
- Tjora, A. (2019). *Viten skapt, kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, april 6.). *Folkehelse og livsmestring* . Hentet fra Overordnet del: Slik defineres livsmestring i en rapport som LNU har utarbeidet på vegne av Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet

Westergaard, J. (2012). *Effektiv gruppevejledning af unge*. Schultz.

Wilson, S., Tanner-Smith, E., Lipsey, M., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). *Dropout prevention and intervention programs: effects on school completion and dropout among school-aged children and youth*. Campbell Systematic Reviews.

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten (NOVA-rapport nr. 12/10)*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Beskrivelse av tiltaket

Tiltak	Beskrivelse	Mål for tiltak	Evaluering
Taushetsløfte	Elevene snakket om hvor viktig det var at det som blei sagt her, ikke skulle snakkes om utenfor hverken av meg eller elevene	Skape trygghet og en atmosfære der det er lov å si det man mener og tenker uten å være redd for at det skal brukes mot deg eller kommer ut	Fungerte godt. Elevene var seriøse.
Menneskebingo	Elevene får et bingo-brett med ulike påstander på. Det kan være «Liker å spille fotball», «Gamer», «Har kjæledyr» osv. De skal gå rundt og finne navn på elever hvor påstanden stemmer og skrive navnet deres i ruta. Så er det første mann som får en rekke og deretter førstemann som får hele brettet med navn. Etterpå står vi i sirkel og ser hvem de ulike påstandene stemmer på.	Bli kjent med hverandre og finne hva elevene kan ha felles, f.eks. av interesser	Elevene var stort sett veldig ivrige. De fant ut litt mer om hverandre og om meg. Vi snakket litt om felles interesser.
Identitetshjulet (<i>Konflikthåndtering</i> s. 246)	Elevene skal tegne et hjul med navnet sitt i midten og spiler ut fra midten. I spilene skal de skrive egenskaper og ting om de selv. Presenter deg selv. Refleksjonsspørsmål: Hva er uforanderlig, hva endrer seg over tid eller ut fra menneskene rundt deg, hvordan oppfatter	Bli bedre kjent med hverandre, og utforske sin egen og andres identitet. Elevene velger selv hva de ønsker å fortelle om seg selv.	Fungerte godt. Elevene tok det seriøst og alle fortalte litt om seg selv. Det ble noe diskusjon/refleksjoner i etterkant.

	du deg selv, hvordan ønsker du at andre skal oppfatte deg og hvordan oppfatter andre deg.		
Mini-intervju og presentasjon i par (Konflikthåndtering s. 264)	<p>Fokuserer på det positive</p> <p>SPØRSMÅL:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hva er du stolt av? 2. Hva er du god til? 3. Hva drømmer du om i framtiden? 4. Nevn minst en ting som fungerte godt på skolen denne uka? 5. Hvorfor fungerte det godt? 6. Kan du fortelle mer om det? 7. Hva skal til å få mer av dette? <p>Fortell om partneren din til alle</p> <p>Se refleksjonsspørsmål i boka «Konflikthåndtering, s. 264»</p>	Elevene skal intervju hverandre og bli enda bedre kjent ved å fokusere på det positive ved den andre personen. Trygge gruppa. De skal trene på selvheldelse gjennom å fortelle og høre noe fint om deg selv.	Elevene tok det stort sett seriøst og øvelsen fungerte godt. Føler elevene begynner å bli ganske trygge på hverandre og meg. Det var litt vanskelig finne svar på alle spørsmålene. Vi reflekterte litt rundt spørsmål som: hvordan det var å fortelle om det man er flink til og høre andre si fine ting om en (når partneren skulle presentere deg i gruppa)?
Positiv bekreftelse (Gatemegling s. 101)	Jeg deler inn elevene i par. Den ene skal snakke fint om seg selv i 2 minutter. Den andre har ikke lov å si noe, utenom hvis den som snakker sier noe negativt om seg selv. Den som lytter skal også vise begeistring og være fokusert. Etterpå skal de bytte roller	Gi bekreftelse til andre og få en opplevelse av hvordan bekreftelse påvirker en selv. Bygge opp selvtillit og en gruppekultur hvor det er rom for å vise sine positive sider.	Elevene syntes det var kleint å skryte av seg selv så lenge. Vanskelig å komme på hva de skulle si sa de.
Anerkjennende samtale	1. Individuelt: tenk på alt du er god på. Det kan være faglige kunnskap eller ferdigheter, sosiale ferdigheter, sport, osv. alt mulig. Skriv i loggboka.	Skal fokusere på det man er god på, talentene dine, hva som fungerer for å få mer av det som fungerer og for	Elevene syntes i perioder dette var vanskelig. De er ikke i utgangspunktet trent til å tenke slik og å snu tankegangen til å tenke på det man

	<p>2.To og to: legg fram for den andre hvilke talenter du har</p> <p>3.Individuelt: FINN ET OMRÅDE DU VIL JOBBE VIDERE MED. NOE DU KAN BLI ENDA BEDRE PÅ MEN SOM NÅ OGSÅ FUNGERER GODT. Hva fungerer godt i dag, hva får du energi av i hverdagen? Hvilke faktorer er til stede når ting går bra?</p> <p>4.To og to legger fram det de vil jobbe mer med.</p> <p>5.Drøm: hvordan kan livet bli/være om disse suksess-faktorene er til stede hele tiden? Beskriv denne drømmen.</p> <p>6.Individuelt: Lag en plan over hva som må gjøres for å realisere drømmen. Hva må gjøres annerledes? Hvilke gode erfaringer har du på området? FINN EGNE STYRKER.</p> <p>7.To og to beskriver dette.</p> <p>Dette skal vi jobbe videre med på <i>Veikart</i></p>	<p>å få mer energi. Positivt selvbilde og bedre selvtillit som videre kan føre til bedre psykisk helse og å kunne mestre livet ligger i bunnen som et overordna mål.</p>	<p>faktisk får til og det som går bra.</p>
<p>Samtaler rundt karakterer</p>	<p>Forskjellen på IV og 1 og konsekvensene av å få dette.</p>	<p>Forklare forskjellene og hva konsekvensene kan bli</p>	<p>Flere av elevene hadde IV eller 1 i termin 1 og jeg ville forsikre meg om at de forstod hva konsekvensene kunne bli og at de faktisk kunne gjøre noe med det. Dette tok de kanskje ikke helt inn</p>

			over seg før de skrev delmål på Veikartet.
Best mulig jeg	<p>Skriv om «en best mulig jeg» i framtiden.</p> <p>Øvelse: Forestill deg selv inn i framtiden og at det har gått så godt som det kunne gå. Og at du har fått de fleste ting som er viktig for deg. Beskriv livet ditt (Biswas-Diener, 2011).</p> <p>1.Drøm: hvordan kan livet bli/være om disse suksess-faktorene er til stede hele tiden? Beskriv denne drømmen.</p> <p>2.Individuelt: Lag en plan over hva som må gjøres for å realisere drømmen. Hva må gjøres annerledes? Hvilke gode erfaringer har du på område. FINN EGNE STYRKER.</p> <p>3.To og to beskriver dette.</p> <p>Dette skal vi jobbe videre med på <i>Veikart</i></p>	<p>Brukes som en del av forberedelsen til øvelsen «Veikart» som jeg kommer til å bruke senere i veiledningen. Vi begynner å tenke drømmer og mål for framtiden. For å sette i gang refleksjoner rundt emnet.</p>	<p>De skrev i loggboka. De var nok litt lei av å skrive for hånd, men det gikk bra. De skrev ned drømmer. Det kom også noen tanker om hvor vanskelig dette var for noen som hadde familien i krigsherja strøk og som ikke klarte å tenke på noe annet. Vi brukte litt tid på dette. Jeg tror uansett det var greit å snakke om det. Elevene virket lettere senere. Og de så også at flere av de sleit med lignende tanker. Det kan jo også ha gitt en følelse av solidaritet og fellesskap eller noe....?</p>
Utplassering – hva er viktig?	<p>Øve på hvordan? To og to lager en situasjon. Viser en måte å ikke gjøre det på og en god måte.</p>	<p>Øve på hvordan man bør oppføre seg under utplasseringen</p>	<p>Alle elevene utførte oppgaven og følte den var relevant, men ingen ville dramatisere de to hendelsene, kun fortelle de. Det gikk greit.</p>
Takknemlighets-øvelse	<p>Hvordan har oppgaven med å skrive ned ting du er takknemlig for gått? Alle sier minst en ting de er takknemlig for som de har skrevet</p> <p>Til neste gang: hver dag skal du skrive ned minst</p>	<p>Denne øvelsen kan få opp positivtiten hos elevene. (Se beskrivelsen i teori-delen om PS)</p>	<p>Elevene var overraskende positive til denne øvelsen. De godtok den med en gang (jeg trodde vel egentlig noen skulle være negative)</p>

	en ting du er takknemlig for i en dagbok.		
Evaluerer utplassering	Hva gikk bra? Hvorfor gikk det bra? Dele gode opplevelser og historier.	Fokuserer på de positive opplevelsene for å jobbe videre med det.	Vi klappet for det som hadde gått bra, samtidig hadde vi samtaler rundt det som ikke hadde gått bra og hvorfor det gikk sånn. Jeg tror det var godt for elevene å få fortelle sin versjon. Noen følte seg skuffa etter utplasseringen.
Styrker: Hvilke styrker har du?	Hva sier andre om deg når de gir deg komplimenter? Hvor mye føler du selv at du utnytter styrkene dine?	Målet var igjen å fokusere på styrkene og talentene, hva de faktisk får til for å bygge selvtillit og som de kan bruke i CV'en og søknaden til lærlingestilling	Her skulle alle hjelpe hverandre med styrker til hver enkelt. Vi hadde jobbet litt med dette i starten så vi bygget videre på dette
Veikart	1.Skrive ned drømmene dine øverst på et A3-ark 2.Lage en utdanningsplan 3.Lage delmål 4.Hvordan nå disse delmålene? 5. Når kan delmålene evalueres? Sett dato 6. Hva må til for å lykkes? 7. Presenter Veikartet for hverandre	Lage en karriereplan over livet ditt. Du skal også tenke drømmer og mål i livet generelt og ikke bare arbeidslivet. Det skal forhåpentligvis gi deg motivasjon til å gjøre noe for å nå målene.	Elevene var seriøse men syntes dette var vanskelig. De trengte mye veiledning, spesielt i forbindelse med delmålene. Jeg følte likevel at det var i forbindelse med delmålene, som kunne være noe de måtte gjøre samme uke, det løsnet. Da de begynte å se sammenhengene mellom delmålene og å kunne oppfylle drømmene sine og at det faktisk var mulig å påvirke framtiden din.

Alle veiledningstimene begynner med at vi sitter i sirkel rundt et bord og vi har innsjekk: noe som har gått bra den sisten uka. Deretter om ungdommene har nådd målene sine. Etter

hvert innførte jeg også at de skulle finne ting de var takknemlige for som er en øvelse i Positiv Psykologi. Da gikk vi en runde med hva de var takknemlige for.

Alle timene slutter med å skrive et mål (ukesmål) til neste uke i loggboka, skrive en (kort) logg over hvordan timen var gått og til slutt en utsjekk, noe elevene husker fra timen. Det siste ble gjort muntlig, etter-tur-prinsippet.

Alle disse rundene blir gjennomført ved at vi tar runden og hver elev sier en ting, det er lov å si pass, da kommer jeg i tilfelle tilbake til vedkommende etterpå. Da er det også lov å si pass hvis han ikke har kommet på noe i mellomtiden.

Noen av øvelsene er tatt fra Trygg Læring og boka «Konflikthåndtering» (Menneskebingo, identitetshjulet, mini-intervju) og noen er tatt fra Gatemekling og gatemeklingsboka (Snakk fint om deg selv). Ellers er øvelsene hentet fra Anerkjennende elevsamtale og Positiv Psykologi.

Et prinsipp for å trygge gruppa er at jeg alltid deler inn parene (eventuelt gruppene).

Et annet er at det er lov å si pass hvis du ikke ønsker å si noe.

Et tredje er at jeg alltid tar runden. Hver sin gang å snakke.

En fjerde er at vi begynner og slutter relativt likt. Litt kjedelig kanskje, men forutsigbart.

Kan ta senere:

- Treet (AE) (Mæland & Hauger, 2008)
- Minnebok (AE): De skriver i loggboka. S. 36 og 37 (Mæland & Hauger, 2008)
 - o Skriv ned minst tre gode opplevelser som har skjedd den siste uka. På hver av de gode tingene skal dere finne forklaring på hva som gjorde dette så bra og hva som fikk det til å skje. (Hva ga energi og årsakene til at det ble en god opplevelse)
 - o Skriv i jeg-form
 - o Presenter minst en av disse til resten av gruppa.

AE= Anerkjennende elevsamtale

Kilder:

Biswas-Diener, R. (2011). *En invitation til positiv psykologi*. København: Mindspace.

Farstad, C., & Odden, K. (2015). *Konfliktarbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal.

Mæland, I., & Hauger, B. (2008). *Anerkjennende elevsamtaler, metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen*. Buskerud fylkeskommune: Sareptas.

Røde Kors, Gatemekling. (2017). *Håndbok for instruktører*. Norges Røde Kors.

Seligman, Martin, *At lykkes – en perspektivrig positiv psykologi om lykke og trivsel*, 2018, Mindspace, København

9.2 Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Klar for lære

Referansenummer

171509

Registrert

13.11.2019 av Vigdis Beate Marstrand Pladsen - 160574@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Erik Hagaseth Haug, erik.haug@inn.no, tlf: 91708016

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vigdis Pladsen, vigdis.pladsen@skole.rogfk.no, tlf: 97094918

Prosjektperiode

18.11.2019 - 30.06.2020

Status

17.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

17.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17
(tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Klar for lære”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å gjøre flere elever på Industriell Teknologi kvalifisert til læreplass våren 2020. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Bakgrunn for prosjektet:

I min nåværende stilling som rådgiver jobber jeg blant annet med overgangen vg2 – lære. Jeg har merket meg at selv om det finnes ledige læreplasser, som er tilfelle på TIP, står likevel flere tidligere elever uten læreplass. Jeg har snakket med Opplæringskontoret for TIP (OFIR) og et par bedriftsledere og kommet fram til at det kan være lurt å begynne å jobbe spesifikt inn mot å kvalifisere seg til læreplass på høsten på vg2. Noen elever vil bli spurt om de er interessert i å være med på dette forsøket. Prosjektet skal forhåpentligvis gi større muligheter til å bli klar for å gå ut i lære og bedre sjanse til å få læreplass.

Formål

Formålet med prosjektet er å prøve ut en metode der elever, med kort botid i Norge og/eller under middels inntakskarakterer, kan gjøre nytte av målrettet veiledning fram mot å søke læreplass. Først ønsker jeg en individuell veiledning, for deretter å treffes i grupper. Målet med veiledningen er å gjøre elevene bedre kvalifisert til å gå ut i lære. Veiledningstimene skal både inneholde praktiske oppgaver hvor vi søker læreplass, trener på sosiale samspill blant annet i forkant av utplasseringer, øver på jobbintervju og oppdaterer oss på potensielle lærebedrifter. I tillegg skal vi jobbe med personlig utvikling og finne positive egenskaper blant hver enkelt. Jeg kommer til å bruke metoden *Anerkjennende elevsamtale* i veiledningstimene.

Jeg ønsker å finne svar på hva dere synes om et slikt opplegg og om de konkrete tiltakene jeg har prøvd ut under veiledningstimene. Problemstillingen er «Hvordan kan individuell veiledning i kombinasjon med gruppeveiledning, basert på *Anerkjennende elevsamtale*, bidra positivt i overgangen vg2 – lære?»

Dette er en masterstudie i karriereveiledning. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare Vigdis Pladsen som vil arbeide med dataene som kommer frem i

intervjuet. Ditt navn vil ikke bli nevnt i noen publikasjon og du vil ikke kunne bli gjenkjent i forbindelse med oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Etter sensuren har falt vil lydfiler fra digitaltale opptak slettes, og alt transkribert materialet blir makulert gjennom skolens makuleringssystem.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, Master i karriereveiledning ved veileder Erik Hagaseth Haug, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Elever med kort botid i Norge eller under middels inntakskarakterer blir spurt om å være med på prosjektet. Jeg håper du vil se nytteverdien i å være med og at sjansene dine for å få læreplass vil øke som et resultat av at du er med i prosjektet. Det er lærerne dine som har foreslått at du blir med ut fra kriteriene nevnt over.

Hva innebærer det for deg å delta?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare Vigdis Pladsen som vil arbeide med dataene som kommer frem i intervjuet og i deres logger. Ditt navn vil ikke bli nevnt i noen publikasjon og du vil ikke kunne bli gjenkjent i forbindelse med oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Etter sensuren har falt vil lydfiler fra digitaltale opptak slettes, og alt transkribert materialet blir makulert gjennom skolens makuleringssystem.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du forplikter deg til å møte på veiledningstimene, både den individuelle veiledningen og gruppeveiledningene. Hver veiledningstime vil bli avholdt i skoletiden og jeg skal prøve å legge dette til dager hvor dere har praksis. Etter 10 ganger med gruppeveiledning ønsker jeg å ha et intervju med hele gruppa hvor intervjuet blir tatt opp på bånd for deretter å bli transkribert (skrevet ned på papir). Dette opptaket vil bli slettet så snart sensuren på oppgaven har falt. Vi vil møtes en gang i uka i 60 minutter.

Er du under 18 år har foreldrene dine rett til å se intervjuguiden på forhånd ved å kontakte meg. Er du under 18 år må også foreldre gi sitt samtykke gjennom å skrive under på slippen nederst på dette informasjonsskrivet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg, Vigdis Pladsen, som vil arbeide med dataene som kommer frem i intervjuet. Ditt navn vil ikke bli nevnt i noen publikasjon og du vil ikke kunne bli gjenkjent i forbindelse med oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2020. Etter sensuren har falt, vil lydfiler fra digitaltale opptak slettes, og alt transkribert materialet blir makulert gjennom skolens makuleringssystem.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Vigdis Pladsen, vigdis.pladsen@skole.rogfk.no og/eller
- Høgskolen i Innlandet ved veileder Erik Hagaseth Haug, Erik.Haug@inn.no

- Studien er meldt til Personvernombudet for forskning (NSD), Norsk Senter for
Forskningsdata AS. (E-post: personverntjenester@nsd.no - telefon: 55 58 21 17.)

Med vennlig hilsen

Vigdis B. M. Pladsen

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Klar for lære», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju sammen med veiledningsgruppa i februar-mars 2020

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

Jeg er over 16 år og har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

Navn:

(Signert av prosjektdeltaker/foresatte hvis prosjektdeltaker er under 18 år)

Sted: Godalen videregående skole, Stavanger

Dato:/.....2019

9.4 Vedlegg 4: Intervjuguide

Kort introduksjon om prosjektets problemsstilling, taushetsplikt og praktiske forhold.

Kort forklaring på hva fokusgruppeintervju er, hva det skal brukes til og hvilke forventninger elevene kan ha til hverandre og til meg som intervjuer/møteleder.

Jeg starter med å si hva jeg ønsker elevene skal gjøre i intervjuet:

Jeg ønsker at dere snakker med hverandre, at dere stiller spørsmål til hverandre og kommenterer hverandres synspunkter slik at jeg ikke trenger å si så mye. Jeg ønsker at dette skal bli en slags uformell samtale.

Innledende spørsmål	Dere har nå vært gjennom en periode med gruppeveiledningstimer. Hva tenker dere om dette?
---------------------	--

Hoved - spørsmål	Spørsmål 1. Hvilke tanker har du om å delta i dette prosjektet?
1.1	Hvilke deler likte dere best?
1.2	Hvilke deler likte dere minst?
1.3	Hva husker dere best?

Hoved - spørsmål	Spørsmål 2. Hva tenker dere om de ulike metodene som ble brukt i dette prosjektet?
2.1	Som dere husker, har vi jobbet med personlig veikart. Hva tenker om personlig veikart som metode? Oppfølging: Hva har vært bra og hva kunne vært bedre? Oppfølging: hva har dere lært av denne metoden? Oppfølging: Hvordan tenker dere arbeidet framover? Er veikart noe å bruke videre? Hvorfor/hvorfor ikke?
2.2	I samtaler oss imellom brukte jeg en metode som heter «Anerkjennende elevsamtale» som går ut på å fokusere på det som fungerer. Hva synes dere om metoden?

	Oppfølging: Hva likte dere med dette? Var det noe dere mislikte? Hva lærte dere?
2.3	Hvordan var det å jobbe med å finne positive personlige egenskaper? Oppfølging: Hva lærte dere av dette? Kan dette hjelpe dere videre i livet? På hvilken måte?
2.4	Dere skrev logger underveis. Hva tenker dere om det? Oppfølging: Hva lærte dere? Likte dere å skrive logg? Hvorfor/hvorfor ikke?
2.5	Vi har jobbet med å finne ting å være takknemlig for, hva tenker dere om dette? Har det hatt noen innvirkning?
2.5	Hver uke har dere laget mål til neste uke. Hva tenker dere om dette? Lærte noe? Har det påvirket dere på noen måte? Hva var bra/ikke bra?

Hoved - spørsmål	Spørsmål 3 Var det noe som fikk deg til å endre på måten du tenkte på?
3.1	Var det noe som fikk deg til å handle annerledes/endre atferd?
3.2	Hvordan opplevde du å få veiledning i gruppe? Kunne dere snakke fritt?
3.3	Hvordan opplevde du å bli veiledet individuelt?
3.4	Er det noe vi har snakket om her som kan hjelpe deg videre i livet? Livsmestring
3.5	Har vi jobbet med noe som kan hjelpe dere ift å få læreplass?
3.6	Noe som vi ikke har snakket om ennå? Refleksjoner rundt dette som jeg ikke har spurt om?

9.5 Vedlegg 5: Transkribering

Vi snakker litt om hva et fokusgruppeintervju er osv.(se på intervjuguiden)

God og hyggelig atmosfære – kjeks, frukt, kakao og brus

Transkribering fokusgruppeintervju 6. februar

V: Ok, nå har jeg satt på den og så har jeg satt på den. Nå tror jeg jeg har lydopptak på begge. Prøv å ikke tenke på at det er en lydopptaker, bare glem det, det betyr ikke noe. Sant?

Hm...

V: Dere har nå vært igjennom en periode med gruppeveiledningstimer og noen av dere, individuelle veiledningstimer, men nå tar vi gruppeveiledningstimene.

Hva tenker dere om det?

Y: Har det begynt nå?

V: Mm. Hva tenker dere om å ha vært med på dette?

J: det har vært fint.

V: ja, hvorfor

J: da lærer vi liksom om oss selv og det beste om oss selv uten å tenke på de negative sidene av oss selv. Skryte av oss selv.

V: Ja?

F: hjelpe. Du hjalp oss jo med f.eks. CV og søknad. Du gjorde det lettere for oss å tenke

V: ja, nå må dere være ærlige, sant vel. Jeg blir ikke fornærmet, ikke sur. Sånn som jeg har sagt tidligere, det er viktig å være ærlige.

J: slippe time (alle de andre ler)

(pause)

V: ja, jeg går til neste spørsmål hvis det er greit?

Flere: ja

V: Hva likte dere best med det vi har gjort? Nå tenker vi helst på de gruppeveiledningstimene.

Y: snakke sammen (pause)

V: ja, i forhold til hva?

Mi: Vi får ikke fravær her

V: Mm.. andre ting dere likte?

Mi: drikke kakao og vi likte at du hjalp oss

V: ja, med hva?

Mi: Fikk snakke ut (pause) om ting som er vanskelig (pause)

V: ja, hva tenker du på da?

Mi: f.eks. hva vi gjør i timene, hva vi gjør hjemme. Hva vi er god til, de sterke sidene våre

V: andre ting.

M: Oppnå de målene vi har satt oss (pause)

V: Y hadde du hånda oppe

Y: nei

V: Nei? Skal vi gå til neste spørsmål?

Flere: ja

V: Det går alltid an å gå tilbake hvis en komme på nye ting og sånt

Flere: ja

V: hvilke deler likte dere minst da? (pause)

J: Jeg likte ikke å skrive for hånd, litt irriterende

V: at du måtte skrive alt i loggboka?

J: Ja

O: Nikker bekreftende

J: hadde vært enklere å skrive på pc'en

V: O..

O: ja, jeg er enig med ham

V: Dere andre?

M: Den leken vi hadde i starten. Den var litt kjedelig.

V: den likte ikke du?

M: nei

V: det var den bingoen, var det det?

M: ja

V: Den som J og hvem var han andre som vant

O: meg

V: ja det var det

J: Vi har fortsatt ikke fått premier

V: Neeei. I dag skulle jeg faktisk finne sjokolade til dere men da var den spist opp

O: det går bra. Takk for at du prøvde (latter)

V: Jeg skylder dere en premie, det er helt sant

V: Ja, andre ting dere ikke syntes var så bra?

O: litt tull

Mi: kjekt

F: tok det ikke så seriøst egentlig

V: ja, at dere ikke tok det så seriøst?

F: de, jeg tok det seriøst

V: ja

J: folk som snakker i munnen på hverandre så det er litt vanskelig å følge med

V: ja

Mi: Slik som Y (litt latter)

V: at det blei litt mye snakk i munnen på hverandre?

Flere: ja (pause)

V: hva husker dere best da?

J: at du spør oss hver gang vi er her hva som har gått bra og sånt

O: loggboka

V: ja

Mi: framtidsdrømmen

V: hm. Andre ting dere husker?

O: veikartet

Y: utplassering

V. ja

Mo: å være takknemlig

V: ja

Mi: hva vi skulle gjøre i framtiden

V. ja

M: hvordan vi kunne kommunisere med lærerne

V: Mm.

M: angående fravær

V: at vi snakket om hvordan vi kunne gjøre det?

M: ja

V: andre ting? (pause)

V: nei? Skal vi gå videre?

Flere: ja

V: så er det lov å, spørsmålene går jo litt inn hverandre så det er lov å gå tilbake hvis det er noe dere kommer på. Vi har jo brukt en del ulike metoder og jeg skal spørre dere og jeg skal spørre litt om hver enkelt metode og vi skal snakke hva dere synes om hver enkelt metode. Som dere husker jobbet vi med det en av dere nettopp nevnte, personlig veikart. Sant? Drømmene, utdanningen vi trengte, og delmål for å nå disse drømmene. Sant? Hva tenker dere har vært bra med det?

J: Lage en plan for livet liksom, hva du vil oppnå, sånn som du sa: det er enklere det, at hvis du skriver en plan for livet er det mer sjanse for at du får det til. Håper i alle fall at det kommer til å gå bra.

V: hm.. Andre ting? (pause) trenger dere litt tid å tenke. Dere har lov å kommunisere med hverandre også og stille spørsmål. Det er bare supert.

F: hva var det du spurte igjen?

V: Hva synes du var bra med det veikartet dere laget. Det var den ene metoden vi brukte, dere skulle lage et veikart over framtiden

F: ja, det var bra

V: hva likte du med det?

F: hva jeg likte med det?

V: Mm

Mi: at først skulle vi skrive det vi ville gjøre framover, og det vi skal fullføre, det vil skal prøve å oppnå

O: Du setter mål for deg selv liksom

M: Du faktisk tenke på det liksom etter du har skrevet det ned. Så blir du påminnet. Hvis du bare tenke det i hodet ditt er det lett å glemme

J: Helt enig med deg

Pause

V: ja, andre tanker? (pause) Noe som ikke var så bra. Noe som vi kunne gjort litt annerledes i forhold til veikartet?

F: Me brukte kanskje litt lang tid på det

V: Ja,

O: det var mye å skrive

V: Hva tenkte du at vi kunne brukt mindre tid på f.eks.

F: Veikartet

V: alt på en måte på veikartet?

F: ja

F: Vi brukte tre ganger på det tror jeg.

V: To ganger.

F: to?

V: hm. Eller på en måte tre ja. Fordi vi begynte med drømmer først. Det stemmer det. Selv om dere ikke skreiv det på veikartet. Andre ting dere tenker på når det gjelder Veikartet?

F: Nei

M: det var en grei måte å tenke på.

V: Var det det? Grei måte. Ja.

Mi: Få det inn i system.

V: ja, har dere lært noe av metoden?

F: vi har jo brukt det f.eks. når vi skulle skrive søknad og CV.

F: så fullførte vi det på en måte dagen etterpå

V: Ja, dere fulgte det dagen etterpå ja, siden dere skrev søknad og CV og det var et av de delmålene?

F: ja

V: Andre ting? Hva tenker du Mo om den metoden Veikart?

Mo: det var jo bra med de små målene. Så kommer vi til det største målet til slutt liksom

V: tenke du da at for å klare det store målet så måtte vi klare de små mål på veien.

Mo: ja, de små. Det er liksom vanskelig å tenke på det største målet med en gang liksom.

V: Mm

Mo: da blir det vanskelig

V: Virker det da litt umulig?

Mo: ja, litt sånn

Pause

V: Skal vi ta neste

Flere: ja

V: hvorfor tenke dere, vi holder på med veikartet ennå, hvordan tenker dere med arbeidet framover. Tenker dere at veikartet kan brukes videre framover?

Flere: ja

J: Ja for sånn som H sa. Du tenker mer på det hvis du har skrevet det ned enn hvis du bare tenke på det. For hvis du skal gjør noe som har med mål du har satt deg eller drømmen og hvis noen kan hjelpe deg med det, så tenke på selve ----

M: det er ikke alltid samme mål. Hvis du oppnår noen av de du har skrevet så kommer du på nye ting, ja du prøver alltid å forbedre og få til mer, mer og mer og til slutt ja vet ikke til du klare å komme deg helt opp ja. Men til og med da får du nye mål liksom ja. Det slutter aldri egentlig. Ja.

V: Mm

Y: Sånn han sa det hvis du skriver på papir det mål liksom så vi prøver å gjøre alt for vi skal prøve å (pause)

V: ja, i alle fall begynne med de små målene slik som Mo sa

Y: ja

V: Mm Dere andre hva tenker dere? Noe dere kunne brukt? Noe dere kan få bruk for videre? (pause) Denne måten å tenke på og den metoden?

Mi: ja, den hjelper deg

V: ja hvordan? Forklar.

Mi: f.eks. du skriver jo ned du ser jo på det, hvis du har det med deg. Eller du kan henge det i skapet ditt eller noe sånt.

J: henge det på en vegg på rommet eller noe, ha en plan

V: Mm ha en plan ja. (pause) Noen andre tanker rundt det med veikart.

F: du kan jo tenke at det går opp og ned, ikke sikkert det kommer til å funke

V: Mm hva tenker du på da?

Pause

F: hva jeg tenker på da? Eh, f.eks. du kan ikke alltid si at du har jobb til sommeren

V: nei, læreplass liksom

F: ja, læreplass. Det er jo egentlig 50 – 50

V: Mm. Og da må en kanskje gjøre sånn som H sa at vi må forandre noen av målene?

F: ja

V: men det er jo ikke alle som får læreplass til sommeren da, det er mange som får til høsten

Flere: ja

V: Skal vi ta neste?

Flere: ja

V: Når vi hadde samtaler oss imellom brukte jeg en metode som heter AE der du skal fokusere på det som fungerer. Sant? Det er det som er tanken bak den metoden, det som er bra, det som vi får til slik at vi skal få mer av det som vi faktisk får til. Det er det som er tanken. Hva synes dere om den metoden? Når jeg hele veien spurte hva som er bra, hva som fungerer og hvorfor det fungerer?

J: Etter jeg sa ja til å hjelpe deg her så tenker jeg mer på hva som har gått bra i løpet av dagen hvis jeg ligger i senga eller noe, da tenker jeg på hva som har gått bra med meg og hva som har gått galt

V: hm (pause) ja. Andre tanker? Dere la gjerne merke til det at når jeg spurte om ting så spurte jeg hele veien om og prøvde å finne: hva har fungert bra? Sant? Og hva har dere gjort for at det skal fungere bra? Noen andre tanker rundt det?

Pause

V: Hva likte dere med det for å si det sånn

Pause

V: Har dere noen tanker. Noe dere likte?

M: Det jeg likte med det var at etter hvert begynte jeg å gjøre mye av det jeg skreiv. Så var det, så vi jo at resultatene begynner å komme av og til. Ja, det var en bra ting og så lære vi at vi må bare stå på og at alt ikke bare kan gå din vei med det samme.

V: ja?

M: ja, det var en ting

V: Har dere noen tanker rundt det H sa.

Mi: ikke helt

V: nei (latter) Noe dere ikke likte da med å gjøre det på den måten?

Mi: det var litt stress å tenke.

V: en gang til

Mi: var litt stress å tenke på hva som var bra og sånn

V: ja?

F: Vi tok det ikke seriøst i starten

V: Mm

F: men begynte å ta det seriøst etter hvert

V: ja. Pause – småprat – lærte dere noe ved å hele tiden skulle finne det som fungerer da?

Flere: ja

V: På hvilken måte

O: vi tenker på hvorfor vi kan ha det godt her liksom. F.eks. meg når jeg/noen (?) får en ny ting, så jeg tenker hvorfor har ikke jeg sånn. (*Vanskelig å høre men tror han sa noe om at han nå tenker på hvorfor noe går bra, ikke bare tar det for gitt – det jeg husker han svarte. Klarer ikke å høre på opptakeren.*)

Hvorfor det går bra liksom

Mi: sånn så nå etter hvert så begynner jeg å tenke på hvorfor det har gått bra med meg. Begynner å tenke bak det, hvorfor har det gått så bra

V: ja du tenker bak det ja – hvorfor det har gått bra. (Pause) ja, andre tanker på om dere lærte noe på denne måten å tenke på, for det er jo en måte å tenke på, sant?

J: ja det er sant

V: Noe annet dere tenker på rundt dette? Nei, ingen har noe på ... skal jeg gå videre?

Flere: ja

V: ja. Hvordan var det å jobbe med å finne positive personlige egenskaper da? Sant? Husker dere det? For det første skulle dere finne talentene deres, de sterke sidene dere hadde, og så var det en øvelse dere skulle skryte av dere selv i to minutter og den andre skulle nikke og smile oppmuntrende, husker dere? Og så var det at dere skulle skryte av hverandre, var det en øvelse, at dere skulle si noe bra. Husker dere disse øvelsene?

Flere: ja

V: ja, hvordan var de, hvordan var det å ha disse øvelsene?

Mi: det bar greit for da kan du vite hva folk tenker om deg

V: ja, andre ting

O: litt vanskelig å skryte av deg selv

V. ja

Mi: i to minutter og

V: ja det var i to minutter ja, litt lenge?

Mi: ja, hvis det hadde vært kortere så hadde vært bra, litt lettere, ett minutt liksom

V. ja, så er det jo det at dere hele veien skulle prøve å finne sterke sider ved dere og. Husker dere hvorfor, en av grunnene vi tenkte om det. En av tankene jeg sa at hvorfor kan det være lurt å være bevisst på de sterke sidene. Husker dere hvor jeg sa dere kunne bruke det?

O: ja, i søknaden

V: ja, sant?

Mi: ja, jeg gjorde det i går faktisk

V: du gjorde det i går?

Mi: ja, i søknaden min

J: litt enklere å skryte av seg selv når du skrev enn når du snakket

V: Mm. Litt pinlig på en måte?

J: ja

V: Hva lærte dere av det da? Å skryte av dere selv og skryte av andre, for det skulle dere og. Det var jo egentlig like viktig kanskje. Lærte dere noe av det i det hele tatt?

M: ja

Mi: hva andre er god på

V: ja, å se etter hva andre er god på?

Mi: Ja

V: andre ting?

M: ja, du lærte hvordan andre ser deg liksom. Det er vanskelig å vite hvordan andre folk ser deg men når de snakker om deg er det lettere å se dette liksom selv om du vet det egentlig men det er bare det lille ekstra liksom

V: følte det godt når de andre sa de fine tingene om dere da?

O: veldig

J: var litt feil

M: Han våkne vett du (litt latter)

V: ja, kan det hjelpe dere videre i livet, akkurat det der å finne sterke sider ved deg og finne sterke sider til kompiser

Y: Ja, jeg skal i alle fall gjøre det.

Mi: tenk om en trenger hjelp, ja, de er liksom god på det

V: Ja, andre ting? Pause, fikk dere med dere hva Mi sa? At det kan... si det en gang til Mi

Mi: ja, hvis noen er sterke på noe, husker ikke hva jeg sa en gang

V: at hvis noen trenger hjelp så kan de spør de om akkurat det de er god på?

Mi: ja

V: andre ting som kan være greit videre i livet? Og på hva måte kan det hjelpe dere videre i livet?

Y: Jeg føler jeg skal hjelpe dem i Libya og sånn med penger og at de skal ha bra helse

V: Ja, dette med å finne sterke sider ved seg selv kan det hjelpe dere på noen måter videre livet og i tilfelle på hvilken måte kan det hjelpe dere da?

M: tenke positivt om deg selv, ja at du tenker positivt om deg selv det kan hjelpe deg faktisk om du er deprimert eller noe og bare du tenke positivt så er du glad igjen liksom

V: hm dere andre, har dere noen kommentar til det M sa nå?

Y: de hørte ikke hva han sa

Flere: jo

Y: hva var det han sa? Å dere må følge med.

V: M sa at det kan hjelpe å tenke positivt om en selv

Mi: ja det er sant, sikkert mange som har dårlig selvtillit, du hører om at folk skryter om deg så tenker du bra om deg selv

V: Ja, at det kan hjelpe på selvtilliten

Mi: ja, jeg er enig med M

V: ja, andre tanker rundt det

J: jeg er enig med M

F: ikke visst du har en dårlig dag da

M: hvis du har en dårlig dag det gjør den bedre

F: hvis du har en dårlig dag så blir det ikke bedre

M: Hvis folk sier hva du er god på, så smiler du og tenker er jeg den typen liksom

F: ikke alle

Mi: ikke deg?

F: nei

V: så visst du har en dårlig dag

F: da er jeg sur hele dagen

V: uansett hva folk sier til deg

F: uansett

M: Men du har ikke en dårlig dag. Folk komme bare bort til deg og sier liksom hva du er god på, hvordan de ser deg

F: ja, jeg sier bare takk

V: hva sa du?

F: Jeg smiler ikke, jeg sier bare takk

V: men du sier takk?

F: jeg sier jo takk

V: er det litt kjekt å høre da?

F: spørs hvilket humør du er i. Hvis du mister noen i familien, skal du gå på skolen?

M: Hvorfor skal du akkurat ta det eksempelet. Alltid det verste.

F: jeg sier det, du vet når folk blir...

Mi: Korona vet du

M: ikke tenk på det verste

Mi: vet du hvor mange som har korona i Norge?

M: ingen

F: jo

Mi: vet du noen som har det

F: nei

V: tror ikke de har oppdaget noen ennå nei

Mi: sant

M: må tenke positivt

Mi: yes sir

V: hvordan kan det hjelpe da hvis en tenke positivt, er det bare hvis en er deprimert eller?

M: nei nei, hvis du tenker positivt får du mer gjort liksom, enn hvis du tenker negativt så er det bare en ting du tenker fram og tilbake og kommer ikke med noen løsning liksom men hvis du tenker positivt kommer du med en masse muligheter liksom.

J: Hvis folk sier til deg at du er god på det og det så får du jo selvtillit, det er enklere kanskje å gå på intervjuet på jobben og så tenke ok jeg er god til det og det så skal jeg bruke det på intervjuet liksom.

V: hm, ja, noen andre tanker rundt det? Det er jo et godt poeng at det faktisk kan gi deg et bedre jobbintervju tenker du?

J: mm

V: andre tanker? (pause) Nei? Skal vi ta neste?

Flere: ja

V: dere skrev jo logg og vi har snakket om det underveis men vi tar det likevel. Hva tenker dere om det å skrive logg, hvordan var det?

Mi: litt irriterende

V: ja, hvorfor?

Mi: fordi

O: det er ork å skrive

M: du må gjenta det samme av og til

J: det var basicly det samme å skrive hver gang. Hva vi hadde gjort i timen liksom

Mi: du ville vi skulle skrive ikke de samme tingene hver gang og så f.eks. når du sa: hva er vi takknemlig for

V: ja, så måtte dere ta forskjellig fra hver gang?

Mi: ja

V: var det vanskelig?

Mi: Egentlig ja, vanskelig å tenke

V: ja

Mi: liker ikke å bruke hodet av og til (latter)

V: men eh dere andre. Mo hvordan var det skrive logg?

Mo: skrive logg. Det er vanskelig å tenke på. Hva skulle jeg skrive logg om

V: synes du det var vanskelig vite hva du skulle skrive

Mo: ja, jeg har problemer med å skrive liksom

V: ja

Pause - mumling

V: O da, hva tenker du? Hvordan var det å skrive logg?

O: litt passelig

V: Var det bare negativt eller var det noe positivt og?

O: det som var irriterende var at vi måtte skrive for hånd. Pc er ikke så irriterende

V: ja, lærte dere noe ved å skrive den loggen da?

F: det var lettere for du spurte jo, spør jo hva vi var takknemlig for forrige uke. Og da har vi jo skrevet hva vi var takknemlige for

V: ja så var det mål dere skulle skrive og det var jo og hvordan timene hadde vært. Sant? Hva tenker du om det?

F: det er jo akkurat det samme det, det var det jeg mente

V: ja, at det blei det samme hver gang?

M: litt av det samme

V: Lærte dere noe av å skrive logg

J: ja

Mi: egentlig ikke

V: egentlig ikke, nei.

F: Lærte tålmodighet, jeg har ikke tålmodighet

V: andre?

M: lærte å følge bedre med i timen slik at vi kan i alle fall skrive loggen

V: Y da, lærte du noe av å skrive logg?

Y: nei

V: nei, Mo lærte du noe av logg?

Mo: ingenting

V: nei, hvorfor lærte dere som svarer nei, hvorfor lærte dere ikke noe tenker dere?

Mi: Vi sitter og skriver logg hele tiden i timen og for lille Øystein

J: når vi skriver logg i timen hele tiden så er det det samme vi gjør liksom

M: Lærte å notere ned underveis

V: leste dere mine kommentarer i loggene deres da?

Flere: ja

Mi: (ett eller annet hyggelig så jeg lo av men klarer ikke å høre det)

V: Var det greit å få tilbakemelding på det dere hadde skrevet?

Flere: ja

O: ja det var det

Mi: det gjorde dagen min bedre (latter)

V: så kjekt

M: du kunne vært litt strengere da

J: Vigdis kan jeg bare spørre om en ting, når slutter vi?

V: ja, det skulle jeg ha sagt. Vi har ikke så veldig mye igjen så jeg tipper vi slutter om ca 20 minutt – halvtime

Mi: kvarter?

V: 20 minutt ca vil jeg tro, ja

V: var det noen som likte å skrive logg

Y: aldri

V: ingen likte det?

Mi: Jo jeg likte det. Det var kjekt.

V: ja, hvorfor?

Mi: så jeg kan huske igjen

Mi: hva jeg er takknemlig for og sånn og hva vi gjorde i timen.

O: (*Hva jeg hadde som mål eller noe sånt – klarer ikke helt å høre*)

V: så kunne du se det i loggen

O: ja

Mi: Jeg likte å skrive logg. Ikke sånn de andre (latter)

Pause

V: skal jeg gå på neste?

Flere: ja

V: Vi har jobbet med å finne ting vi er takknemlig for, det har vi snakket om og, hva tenker dere om det da? Det at dere skulle finne ting dere var takknemlige for?

Mi: det var bra øvelse

V: ja, hvorfor?

Mi: for av og til i livet du glemmer hva du er takknemlig for

V: mm, hvorfor tenker du det er greit å tenke litt på dette da?

Mi: så du kan huske det at du er heldig, ikke alle som har det like bra som oss som bor i Norge

J: ikke alle som får gratis utdanning

Mi: mange barn i verden som ikke har utdanning en gang

V: dere andre, hva tenker dere om den øvelsen?

F: det var greit. Jeg har aldri tenkt på det før, eller jeg tenker ikke på det til vanlig.

V: nei, dere andre

J: ganske bra

V: ja, hvorfor tenker dere at det er bra?

Pause

J: da tenker du på det du har, ikke det du vil ha men det du har allerede nå

V: ja, dere Y, hva tenker du?

Y: jeg spør deg Mi, svar mann

Mi: du må svare

Y: (latter)

V: vet du ikke?

Y: jeg vet men de avbryter meg

V: dette skal være seriøst, ikke avbryt han

Mi: ja

Y: jeg er takknemlig for at jeg har bra helse, ser du hva han gjør?

V: tilbake til at dere skulle finne hva dere var takknemlig for – har det hatt noen innvirkning på noe som helst, har det gjort noe med måten dere tenker på.

Flere: ja

M: jeg har alltid hatt den tanken at jeg skal være takknemlig liksom. Ja, vi lærte det fra vi var små liksom. Så det var ikke noe nytt.

Mi: jeg har begynt å kaste mindre mat. Jeg kaster ikke så mye mat som jeg gjorde før liksom for jeg tenker på de som ikke har mat

Flere: ja

V: andre ting som dette har påvirket dere?

Y: jeg tenker på at i Afrika har de ikke mat og utdanning og alt sånn

Mi: ikke bare tenke på deg selv

Y: ja at vi har alt så er vi ikke takknemlige

V: Så du er takknemlig for at du har mat og utdannelse

Y: akkurat

V: og du sa?

Mi: ikke bare tenke på oss selv

Y: det er sant

V: kan dette ha gjort at du er blitt mindre egoistisk på en måte?

Mi: ja, det er mange egoistiske rundt

V: Andre tanker rundt dette?

Y: hva sa du

V: om dette med takknemlighet har påvirket måten dere tenker på

Flere: jepp

V: Kan noen forklare litt mer?

Flere: ja

Y: jeg går på kirka for å si takknemlig

J: jeg har sagt det jeg mener

V: ja, skal vi ta neste, eller hadde du hånda opp?

Mi: nei

V: nei hver uke har dere laget mål til neste uke, det vi kalte for ukesmål, hva tenker dere om ukesmålet dere har laget?

J: det som vi har nå?

V: ja, hver uke har dere laget et mål som dere har skrevet i loggboka som har vært et mål til neste uke som vi kalte for ukesmål

J: jeg tenker at det ikke er så bra egentlig

V. ja, hvorfor?

J: vet ikke hvordan de tenkte men sånn som med meg så var det sånn at jeg orket ikke, jeg glemt det bare ut, det var bare sånn. Komme her så har jeg ingenting å si liksom

V: så du følte ikke du lærte noe av det?

J: nei

V: har det påvirket deg på annen måte da?

J: ikke som jeg har merket tror jeg

V: nei, dere andre da? Mo ukesmål, hva synes du om å ha det? Mål til neste gang

Mo: det var bra å gjøre det liksom

V: ja, hvorfor?

Mo: ja for du får en følelse av at du gjør noe. Det var bra liksom.

V: Y hva tenker du om ukesmålet, synes du det var bra eller

Y: mål for framtiden?

V: ja, for en uke fram i tid

Y: hvis du har mål liksom du kan ikke glemme. Du kan ikke sånn, uansett du skal prøve å gjøre det

V: mm

Y: så for meg det var bra at jeg skal ha et mål

V: dere andre hva tenker dere, M hva tenker du på?

M: hva da?

V: å ha sånn ukesmål til neste uke

M: ja ja det var sånn jeg sa i starten at du prøver å forbedre deg til å nå de målene du ønsker å nå. Det er bra når du skriver det ned liksom. Da får du mer ting gjort. Ja.

V: så begynte vi alltid med å spørre om dere hadde nådd de målene sant?

Flere: ja

V: hva synes dere om det da? Å evaluere og se om dere hadde nådd dem?

Mi: det var greit

V: så fikk dere applaus hvis dere hadde nådd dem og så prøvde vi å gi applaus hvis dere hadde gjort noe bra og alle hadde jo egentlig noe bra. O hva synes du om dette, hva som var bra eller ikke så bra med å ha sånn ukesmål?

O: jeg glemte hva jeg hadde skrevet

V: ja så det hadde ikke noen påvirkning på deg?

O: jeg bare kom på det da jeg åpnet boka hva jeg hadde skrevet og så tenkte tilbake om jeg gjorde sånne ting

V: så det hadde ikke noe påvirkning på deg?

O: nei, ikke i det hele tatt

V: hadde det det på dere?

M: ja, jeg begynte å gjøre det jeg skreiv. Eller etter hvert liksom, ikke i starten

V: N da, hva tenker du om ukesmålet?

Mi: det hjalp meg, jeg gjorde alltid det jeg skreiv på loggen

V: du gjorde det hver gang det du hadde som mål?

Mi: ja

V: Hvorfor hjalp det tenker du?

M: fordi jeg pleier ikke å tenke sånn men når jeg har satt et mål da vil jeg gjøre målet

V: N hva tenker du om det?

Mi: ahm.. det hjalp av og til og sånn

V: hjalp av og til?

Mi: mm

V: men har det påvirket dere i måten dere tenker på på noen måte?

Mi: ikke helt

J: ja mann

V: ja, på hvilken måte?

Mi: jeg føler at det ikke er så farlig å tenke på det. Vet ikke hvordan jeg skal forklare det men f.eks. hvis han spør meg om vi kan hjelpe han på tirsdag, så spør jeg M, eller nei bare dropp det

M: det er lettere, eller det kan være lett å hate å skrive logg og hele pakken hvis du ikke får det til liksom eller hvis du ikke ser resultatet i starten. Men med en gang du begynner å se resultatene da tenker du liksom å hvorfor dette gikk liksom, så spør du deg selv hvorfor du gjør sånn og sånn og så begynner du å gjøre mer ting liksom. Ja og så prøver du å få resultatet liksom og når du får det da kan det være lettere å se at det her funke og hva må jeg gjøre, jeg må bare gjenta det og gjenta det for å nå andre mål liksom, ja

V: hva tenker dere andre om det M sa nå?

Y: jeg hørte ikke hva han sa

F: jeg er enig

Mi: jeg er ganske enig

J: det var et poeng ja

V: hvorfor tenker dere at det var et godt poeng?

Flere: Hmm

V: er det vanskelig?

Mi: ja det er vanskelig

V: han hadde jo noen poeng.

Flere: mm

V: skal vi gå videre?

Flere: ja

V: nå er jeg litt interessert i når vi har jobbet på disse måtene, om det har forandret måten dere tenker på? På enkelte områder, på mange områder, på ingen områder. Sant? Har det forandret noe i måten dere tenker på og var det noe som fikk dere til å handle annerledes? Altså endre måten å være på eller måten å tenke på?

Pause

M: at alt går an å oppnå bare du må gjøre en del ting, eller du må i alle fall jobbe eller sitte og lese eller hva det måtte være liksom, du må i alle fall gjøre noe. Du kan ikke bare tenke at det skal skje og så skjer det.

V: så du må gjøre noe selv?

M: ja du må gjøre noe for å få til et eller annet

V: B var det noe vi har snakket om som har fått deg til å tenke annerledes?

Y: hva sa du?

V: er det noe av det vi har snakket om i disse ukene som har fått deg til å handle eller tenke annerledes?

Y: ja

V: på hvilken måte

Mi: forklar

Y: det er vanskelig

V: du har jo begynt på SNO, du ville begynne på SNO

Y: hva?

V: med han Torleif vet du

Y: ja ja, for å få hjelp

V: ja

Y: ja for å få hjelp med norsk

V: ja, for å lære bedre norsk ja. Er det noe av det som vi har snakket om her som fikk deg til å tenke på det?

Y: nei

V: nei, noe du hadde tenkt på på forhånd. R er det noe av det vi har snakket om her som har fått deg til å tenke annerledes?

Mo: ja

V: ja på hvilken måte?

Mo: at du må ha mot i livet

Mi: ingenting er gratis

Mo: det er sant

V: ingenting kommer gratis.

Mo: ja

V: Noen andre ting?

Mo: nei

V: A?

J: ja

V: noe som gjøre at du tenker annerledes eller handler annerledes? Gjør noe annerledes oppfører deg annerledes ut fra det vi har jobbet med i disse timene?

J: ehm.. hva jeg er takknemlig for og sånn. Det har vi snakket om i timene her

V: ja, det du er takknemlig for? Andre ting?

J: at jeg prøver å fikse ting, at jeg prøver å forandre på ting jeg holdt på med før liksom for å gjøre det bedre eller for å oppnå målene mine. For å jobbe på skolen også.

V: har det vi har snakket om her gjort at du har tenkt litt annerledes om dette? På hvilken måte da?

J: at jeg tenker mer positivt om meg selv

V: ja, Ad du da, har du noen tanker rundt dette?

O: ja

V: på hvilken måte?

O: hva jeg er takknemlig for, hva jeg har og at jeg er i god form liksom. God helse.

V: ja, du har jo begynt å trene mer, det var jo en av de målene du satte deg i begynnelsen

O: ja (latter)

V: ja, har det gjort at du har begynt å trene mer?

O: ja

Mi: styrketrening (latter)

V. ja, fotball i alle fall

V: hva med deg F? Har disse samtalene gjort at du tenker annerledes at du har forandret på noe?

F: nei, ikke så veldig

V: nei, du tenker likt

F: ja

V: Mi da, har det forandret på noe for deg?

Mi: ja men det var Jeg har begynt å se fotball igjen

V: har du begynt å se fotball eller spille?

Mi: spille ja

V: har det vært noe av det vi har snakket om her så har gjort det?

Mi: ja, siden jeg satt bare hjemme etter sesongen var ferdig og har ikke trent noe, bare trent gym, masse gym

V: ja, noe annet som på påvirket måten du tenker på

M: måten jeg tenker på

V: ja eller måten du gjør ting eller noe?

M: ja

Mi: det med «*varefross*»- *hørte ikke*, det at alle får liksom, ja men nå vet jeg at du må

F: du må sketsje mer

V: du må?

F: Nå sketsjer vi

V: Hva betyr sketsje?

F: det betyr å stresse

Mi: ja, stresser vi

V: prøver virkelig?

Mi: ja du må stå på og gi gass hvis du skal få læreplass, det er ikke lærerne som skal fikse læreplass til oss. Vi må søke selv og på intervju og alt det der og han mannen fra OFIR sa at hvis du ikke får læreplass så er det ikke lærerne sin feil, men det er din. Det er du som må ta ansvar for deg selv

V: ja, skal vi gå til neste spørsmål? Ingen har noe mer å si om dette?

Flere: ja

V: hvordan opplevde dere det å få veiledning i grupper da. Følte dere at dere kunne snakke fritt når dere var i denne gruppa:

Flere: ja

V: ja, ingen som syntes det var skummelt?

Mi: nei, alt som sies her sier vi ikke utenom liksom

V: alt som blir sagt her, sier dere ikke der ute ja?

Flere: mm

Mi: så det er jo hemmelig. Det er ikke noe problem for meg.

V: andre tanker rundt dette?

Mo: det med læreplass at du skal hjelpe oss med det. Du hjelper oss liksom.

Y: mm med søknad og CV

V: ja, jeg skal hjelpe dere med å skrive søknad og CV

Y: ja, så vi slipper å stresse

V: andre ting dere tenker på? Var det greit å si det dere mente her inne følte dere? Eller var det vanskelig?

O: man tenker ikke liksom om man sier feil ord og sånt liksom om du sier feil ord og sånt. Tenker ikke på hva man sier liksom

V: hvorfor tror dere det var slik da? Hvorfor var det slik at dere følte dere kunne si hva dere ville og mente?

F: fordi vi kjenner til hverandre

Mo: vi kjenner hverandre, og vi er alltid sammen liksom

F: vi er alltid sammen, i friminuttene og

V: mm (pause) skal vi ta neste?

Flere: mm

V: var dere ferdig med det spørsmålet?

flere: ja

V: Hvordan opplevde dere den veiledningen individuelt da? Jeg har jo ikke gjort det på alle men har gjort det på noen i forhold til søknad, CV og søke direkte.

Mi: jeg synes det var bra for oss. Vi er heldige som fikk hjelp med søknad og CV siden jeg synes norsk er vanskelig skriftlig og jeg tror de fleste synes det, ikke bare de som har flyttet til Norge. Vanskelig skriftlig. Så vi fikk hjelp til hvordan vi kunne skrive det riktig og sånn. Så jeg synes det er bra. Større sjanse for å få læreplass.

V: mm andre tanker?

F: jeg fikk mer motivasjon til å tenke sånn. Jeg fikk mer motivasjon i denne gruppa for å tenke å få læreplass.

V: hvorfor tenker du det?

F: fordi du ga oss et håp

V: ja, hvordan gjorde jeg det?

F: det var masse forskjellig faktisk. For meg i alle fall. Måten du forklarte meg på. Og viste.

V: tenker du da på den individuelle søknaden og CV'en eller?

F: ja, ikke bare det

V: nei, hva tenker du på mer?

O: du er liksom tydelig når du forklarer ting og man forstår deg

V: forklarte hva. Hva tenker dere?

O: hvis vi har det vanskelig med noe, ord eller noe, vi kan spørre deg og du forklarer det lett. På en måte vi forstår deg fort.

V: ja, mm er det noe vi har snakket om her som kan hjelpe dere videre i livet, hjelpe dere å mestre livet? Få til livet.

O: ja

V: skal jeg ta det en gang til så alle hører det?

Flere: ja

V: er det noe vi har snakket om her som kan hjelpe dere med å mestre livet, med å få til livet?

Flere: ehm,

Noen: ja

V: på hvilken måte?

Pause

O: f.eks. CV, CV'en kommer vi til å ha framover, der har vi jo masse ting, skole og bedrifter og utplasseringer, alt det der.

V: ja, noen andre ting? Kommer dere på noe?

M: nei, jeg kommer ikke på noe?

V: noe som kan hjelpe dere med å mestre livet, med å få til ting senere i livet?

F: tenke bedre f.eks. altså tenke to ganger i stedet for en gang

V: ja, tenke seg godt om før en gjør noe?

F: ja

V: ja, andre ting. N kommer du på noe?

Mi: egentlig alt vi har snakket om. Alt kan hjelpe videre i livet fordi vi snakker liksom ikke om hva vi skal gjøre med livet og sånt i klassen

V: tenker du at vi har snakket om det her?

Mi: ja

V: på hvilken måte

Mi: mer detaljer om det. Enn hva vi gjør i timen. Vi gjør det jo litt i timen egentlig om arbeidslivet og sånt.

V: er det noen spesielle detaljer du kommer på nå som vi har snakket om?

Mi: liksom når vi laget Veikartet og når vi snakket om drømmen vår, hvor vi setter oss tidlige mål, hvis du får fagbrev f.eks. og så bil og familie og sånt. Det var bra liksom at vi ikke bare tenker på arbeidslivet. Det er jo ikke sikkert du får fagbrev

V: tenker på mer enn bare jobb? Alle drømmene dine og ikke bare i forhold til jobb?

Mi: ja

V: dere andre, har dere noen tanker?

O: Man har tanker om hva man er god i. At man har baktanker om hva man er god i. Hva som ligger bak.

V: hva man er god i og at det kan hjelpe deg videre og styrke det man er god i

O: de tankene

V: og de gode egenskapene kanskje?

O: ja,

Pause

V: skal vi ta neste?

Flere: ja

(Merker at mange begynner på trøtte og leie og at de ikke klarer å sitte rolig lengre)

V: har vi jobbet med noe som kan hjelpe med det å få læreplass? Tenker dere?

M: ja

V: på hvilken måte?

M: rette på søknaden f.eks. Ja, vær deg selv egentlig og ikke være mye på telefonen når du var utplassert liksom. Vis at du kan jobbe med dem. Ja.

V: andre ting?

O: hva var spørsmålet?

V: om du har jobbet med noe som kan hjelpe dere å få læreplass. Har vi gjort noe her som kan hjelpe?

O: at man kan skrive søknad og intervju, og skryte av seg selv

V: å skryte av seg selv ja og finne det du er god på. Ja.

F: å vise seg fram. Vi snakket jo om det før vi ble utplassert.

V: ja, det gjorde vi. At dere skulle vise dere fram under utplassering.

F: ja

V: og det var det du og snakket om, at dere ikke skulle bruke mobil under utplassering.

O: og å komme presis og presentere seg selv

V: andre ting? Vi er snart ferdig, bare ett spørsmål igjen. (latter)

M: kommunisere med folk liksom, ja det og er viktig ute i arbeid, der du liksom blir mer kompiser, da har du det kjekt når du jobber liksom

O: lettere å spørre hvis det er noe du ikke får til

V: andre ting?

Mi: stå på og gi gass

V: ja, mm, skal vi ta neste?

Flere: ja

V: ok, siste spørsmål. Juhu jeg ser dere begynner å bli urolige nå, noen i alle fall. Jeg er litt sånn jeg og. Noe vi ennå ikke har snakket om, noe jeg ikke har spurt om, noen refleksjoner? Noe av det vi har gjort til nå? Vi har truffes syv-åtte ganger

Mi: hææ?

V: ja jeg tror det. Hvis jeg har telt riktig. Så langt. Så skal vi jo ha noe nå på tirsdag. Men er det noe vi ikke har snakket om, noe dere tenker at det skulle Vigdis ha spurt om eller det har jeg lyst å si.

Y: tror jeg ikke

Mi: for meg nei, du har snakket om alt

Y: jeg tror vi har snakket om alt

V: Ingenting, Mo kommer du på noe vi ikke har snakket om, noen tanker?

Mo: ja kanskje hvis vi fikk ikke læreplass, hva skal skje?

V: ja, det er et godt spørsmål. Det skal vi snakke om en gang. Hva skal vi gjøre om vi ikke får læreplass og i tilfelle hvis vi ikke får, kan det være for at vi f.eks. ikke har bestått alle fagene. Den kan vi ta en gang vi har, når vi møtes for det er jo faktisk viktig. Noe annet dere tenker vi ikke har snakket om rundt veiledningstimene som vi ikke har snakket om som dere tenker at det er jo et poeng

F: nei ikke som jeg kommer på akkurat nå

V: nei, ingen kommer på noen ting?

(pause)

V: nei, da vil jeg bare si tusen tusen takk for at dere blei med

Flere: bare hyggelig

Y: og takk for i dag