



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**«La meg vise vei, bro´»**

En kvalitativ studie av mentorordningen til U16 som redskap i forebyggende ungdomsarbeid

Marte Rowene Utby

Masteroppgave i sosiologi ved Lektorutdanningen trinn 8-13, SOS-3981, våren 2024



## Sammendrag

Konsekvensene av utenforskap kan være store. For å hindre at ungdom nå eller i senere livsløp befinner seg utenfor arenaer i samfunnet, blir forebyggende innsats trukket frem som strategi. I denne masteroppgaven i sosiologi ved Lektorutdanningen 8-13, har jeg utforsket mentorordningen til U16 som redskap i forebyggende ungdomsarbeid. U16 er et multisystemisk profesjonsfelleskap opprettet av Tromsø kommune i 2019. Et av U16 sine tiltak er mentorordningen. Ungdom som står i fare for utenforskap og viser uønsket atferd på flere arenaer, kan gjennom U16 få tilbud om en ungdomsmentor. En mentor skal være en trygg, ung voksen som gjennom sin relasjon til en mentorungdom skal inkludere vedkommende i positive aktiviteter og miljøer. Hensikten med denne masteroppgaven er å forstå mentorenes opplevelse av egen betydning i forebyggende ungdomsarbeid. Derav er problemstilling: «*Hvilken betydning opplever mentorene i U16 sin mentorordning å ha i forebyggende ungdomsarbeid?*». For å presisere egen problemstilling formulerte jeg fire forskningsspørsmål. Disse omhandler hvordan mentorene opplever egen rolle, hvilke premisser de legger til grunn for utførelsen av sin jobb, hvilke muligheter de opplever å ha til å fremme endringsprosesser, samt hva slags utfordringer de har erfart i sitt arbeid som mentorer.

På søken etter svar på problemstilling, har jeg benyttet kvalitative intervju som metode. Jeg har intervjuet syv ungdomsmentorer som har jobbet i minimum seks måneder som mentor. Gjennom analysen av disse intervjuene, utarbeidet jeg fire funn. Mitt første funn er hvordan mentorene opplever at de bygger et genuint samhold til sine mentorungdommer, noe jeg forstår som solidariske relasjonsbyggere. Mitt andre funn er hvordan mentorene i utførelsen av sin jobb tilpasset seg ungdommens behov og ønsker. Mitt tredje funn omhandler hvordan mentorene opplever at de kan inkludere ungdom i fellesskap ved å underbygge ungdommens positive handlinger og skape mestringsopplevelser som motiverer til tilhørighet. Mitt siste funn er hvordan mentorene opplever at de befinner seg i et spenningsfelt av ulike forventninger. For å drøfte mentorenes opplevelse av egen betydning, vektlegger jeg forskning på arbeid med unge i risiko for utenforskap, samt litteratur på viktigheten av inkludering i fellesskap. Jeg belyser funnene mine ved å benytte symbolsk interaksjonisme. Herunder Goffman og Mead. Avslutningsvis opplevde mentorene egen rolle som å være en støttende forbindelse som fleksibelt tilpasset seg ungdommens premisser. Mentorene opplevde at de kunne bruke en uformell relasjon utarbeidet i formelle rammer til å introdusere ungdom til nye og positive fellesskap som ungdommen kunne delta i.



«Jeg håper du har plass, jeg håper du har plass  
jeg kommer helt alene og har ikke med noe pass.  
Du kan si når jeg må skjerpe meg og sette meg på plass  
hvis du finner et vindu til meg.  
Fang meg når jeg faller eller mister,  
meg selv og siste flammen eller gnisten»

(Cezinando 2017)



## Forord

Denne masteroppgaven er på mange måter en kulminasjon av min akademiske, personlige og profesjonelle interesse for forebyggende ungdomsarbeid. Ved å kunne fordype meg innenfor forebygging av utenforskap, har arbeidet med denne masteroppgaven vært lærerikt, givende og krevende. I den forbindelse er det flere betydningsfulle personer jeg ønsker å takke:

Jeg vil rette den største takken til mine intervjupersoner. Takk for tilliten, engasjementet, og for at dere har tatt dere tid til å dele av deres opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne oppgaven kunne tatt form.

Jeg ønsker så å rette en stor takk til min hovedveileder, Marianne V. Trondsen, for at jeg har fått gleden av å lære av deg. Dine faglige og metodiske innspill har vært avgjørende for å levere et produkt jeg er stolt av, og din støtte og entusiasme har vært høyt verdsatt i en tidvis utfordrende mastertilværelse. Jeg ønsker også å takke Sissel H. Eriksen, som trådte hjelpsomt til som veileder i sluttspurten. Din ro, kompetanse og friske blikk har løftet både meg og oppgaven – takk!

Takk til alle ungdommene jeg har fått gleden av å jobbe med de siste årene. Dere har vært en inspirasjon, motivasjon og den største årsaken til at jeg ønsker å vie min tid til forebyggende ungdomsarbeid – både akademisk og profesjonelt. Takk til mine ledere og kollegaer som har gitt meg ny kunnskap og nye perspektiver i løpet av min tid som mentor, og til alle andre som har delt av sin kunnskap underveis i utdanningsløpet og masterskrivingen – ingen nevnt, ingen glemt.

Takk til mine foreldre for oppmuntring, og særlig til min samboer for all støtte og hjelp i et hektisk semester. Takk for at du har holdt fortet hjemme, for alle matleveranser du har kommet med, samt all kjøring til og fra universitet. Du er hel ved – også i mastertilværelsen.

Til sist ønsker jeg å takke alle mine medstudenter på Lesehuset. Gamle og nye vennskap, latter, lange kaffepauser og motiverende ord har gjort dette siste året på lektorstudiet til det beste av alle fem.

Marte Rowene Utby

29.05.2024

vii





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning: «La meg vise vei, bro'» .....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	5
1.2	Oppgavens struktur .....	6
2	Bakgrunn og tidligere forskning på forebygging av utenforskap blant unge.....	7
3	Teoretisk rammeverk.....	13
3.1	Symbolisk interaksjonisme.....	13
3.1.1	Erving Goffman: Et perspektiv på (sam)handling .....	14
3.1.2	George H. Mead: Et perspektiv på mening og utviklingen av et selv.....	17
4	Metode.....	21
4.1	Kvalitativ forskningsmetode .....	21
4.2	Semistrukturerte individuelle intervju.....	21
4.2.1	Utvalg og intervjupersoner .....	22
4.2.2	Intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	24
4.3	Analyse av intervjumaterialet.....	27
4.4	Masteroppgavens kvalitet.....	28
4.5	Etiske vurderinger .....	29
4.5.1	Refleksjon over egen forskerrolle .....	30
4.5.2	Andre etiske refleksjoner .....	31
5	Funn: Mentorenes rolle, praksis, mulighetsrom og utfordringer .....	33
5.1	Solidariske relasjonsbyggere.....	33
5.2	Tilpasningsdyktige medhjelpere .....	37
5.3	Brobyggere .....	40
5.4	Balansekunstnerens gyldne middelvei .....	44
6	Drøfting .....	51

6.1	Mentorenes opplevelse av egen rolle: En støttende forbindelse .....	52
6.2	Mentorenes utførelse av sin jobb: På ungdommens premisser .....	54
6.3	Mentorenes opplevelse av å kunne fremme endring hos ungdom: Selvbilde og tilhørighet .....	57
6.4	Mentorenes opplevelse av utfordringer: Forventningsgapets mulighetsrom? .....	59
7	Avslutning: Mentorenes opplevelse av sin betydning i forebyggende ungdomsarbeid...	63
	Referanseliste .....	67
	Vedlegg 1: Automatisk prosjektvurdering fra Sikt .....	75
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv .....	77
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring .....	79
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	80

# 1 Innledning: «La meg vise vei, bro´»

I 2019 opprettet Tromsø kommune profesjonsfelleskapet U16 med et formål om å forebygge utenforskap. Et av tiltakene U16 benytter for å imøtekomme denne målsettingen er mentorordningen. Temaet for denne masteroppgaven i sosiologi er U16 sin mentorordning som redskap i forebyggende ungdomsarbeid. Å anvende begrepet “utenforskap” kan i seg selv virke stigmatiserende, statisk og endelig. Jeg forstår begrepet som dynamisk, og at utenforskap dermed er noe som kan endres.

Ungdomstiden er en sårbar periode i livene til de fleste. Samtidig klarer majoriteten av ungdommer overgangen til voksentilværelsen på en god måte (Meld. St. 32 (2020-2021), s. 64). Likevel lever noen unge i en tilværelse som på sikt kan lede til utenforskap. I moderne tid defineres gjerne utenforskap av at man står utenfor utdanning, sysselsetting eller arbeid (Pettersen, Grini & Normann, 2022, s. 4; Pedersen & Ødegård, 2021, s.15). Samtidig kan utenforskap som begrep også gjelde barn og ungdom utenfor disse arenaene. I Stortingsmelding 32 ((2020-2021), s. 8) orienterer Solberg-regjeringen om at helseutfordringer, sosioøkonomisk bakgrunn, vanskelige oppvekstsvilkår og destruktive familieforhold, svake grunnleggende ferdigheter, samt problematikk tilknyttet atferd og avhengighet, kan bidra til utenforskap. Utenforskap er derfor hverken tilfeldig eller forutbestemt. Dette underbygger viktigheten av tidlig innsats for å fremme inkludering (Meld. St. 32 (2020-2021), s. 58).

Utenforskap kan komme til uttrykk i mange variasjoner. Felles for variasjonene er at de gjerne utvikles gjennom marginalisering. Marginalisering betegner en bevegelse mot utkanten av et samfunn (Hammer & Hyggen, 2013, s. 16). I en veileder påpeker Justis- og beredskapsdepartementet (2015) at opplevelsen av å ikke passe inn og å mislykkes på ulike arenaer, blant klassevenner, i lokalmiljø eller samfunnet som helhet, samt utfordringer med å knytte seg til en allerede etablert sosial gruppe, kan være marginaliserende og lede til utenforskap. Konsekvensene av marginalisert ungdom kan være store – både for individet og samfunnet. Uavsluttet skolegang, uføretrygd, arbeidsledighet, rus, psykiske helseutfordringer, dårlig livskvalitet, samt færre muligheter for selvrealisering er noen mulige individuelle konsekvenser (Kristofersen & Sverdrup, 2013, s. 126). For samfunnets del, poengterer Kommunesektorens interesseorganisasjon i Norge (KS, 2022) i en artikkel om ungt utenforskap at konsekvensene blant annet vil inkludere mindre tilgang på arbeidsinntekt, økte velferdsutgifter, samt lavere skatteinntekt på sikt. For å motvirke utenforskap, anbefaler

Stortingsmelding 32 (2020-2021) en helhetlig politikk med forebygging som strategi for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv.

Å forebygge betyr å være i forkant (Lid, Rosten, Dullum, Hyggen & Andersen, 2022, s. 8). Forebygging av ungt utenforskap handler først og fremst om å skape en fremtidstro hos individet, samt å gi så mange som mulig et godt liv (KS, 2022). Med forebyggende innsats søker man en ønsket effekt gjennom å benytte ulike mekanismer og tiltak (Lid et.al., 2022, s. 8). En deler gjerne forebygging inn i tre ulike nivåer. I et rundskriv utgitt av Departementene (2013, s. 1), defineres *universell* forebygging som tiltak rettet mot en hel befolkningsgruppe uten at det er identifisert situasjoner eller individer med en forhøyet risiko for en problematisk utvikling. *Selektiv* forebygging er rettet mot grupper som har en kjent eller forhøyet risiko for en negativ utvikling, mens *indisert* forebygging er tiltak rettet mot individer som enten har en høy risiko for – eller en allerede etablert – negativ utvikling (Departementene, 2013, s. 2). Med forebygging søker man derfor å fremme en positiv utvikling i befolkningen.

Folkehelseloven (2011, §4) fastslår kommunens juridiske ansvar for å fremme «befolkningens helse, trivsel, gode sosiale og miljømessige forhold og bidra til å forebygge psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, bidra til utjevning av sosiale helseforskjeller og bidra til å beskytte befolkningen mot faktorer som ha negativ innvirkning på helsen». Tromsø kommunes (a, u.å.) strategiske oppvekstplan 2019-2026 påpeker at utenforskapet blant unge i Tromsø øker. Dette blir presentert i sammenheng med en negativ utvikling i kommunens ungdomsmiljøer, med en markant eskalering av rusbruk og vold. Som en respons på dette, vedtok Tromsø kommune (a, u.å.) forebygging og redusering av ungt utenforskap som et satsningsområde. Et ledd i dette er opprettelsen av U16 i 2019 (Bæck, Holm og Larsen, 2022).

U16 – forkortet for «Under 16» - er et profesjonsfelleskap bestående av ulike aktører i Tromsø kommune, politiet og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Tromsø kommune b, u.å.). U16 jobber multistystemisk og tverrfaglig med ulike aktører rundt barn og ungdom som er i risiko for – eller som opplever – utenforskap, med et formål om å forebygge og redusere at kommunes unge nå eller i senere livsløp blir stående utenfor samfunnsliv. Dette gjennom flere delmål: Bygge konstruktive relasjoner, erstatte negative aktiviteter med positive, tilby møtearenaer der ungdom kan oppleve mestring, samt ha et tverrfaglig samarbeid med aktørene på arenaene rundt ungdommen – slik som skole og hjem (Bæck et.al., 2022). U16 har en rekke tiltak, hvor et av disse er mentorordningen. Målet med U16's mentorarbeid er at

«barn og unge skal oppleve å ha en god relasjon til en trygg, ung voksen på fritiden» (Tromsø kommune c, u.å.).

Mentorordningen til U16 har to ulike målgrupper; Junior og Ungdom (Tromsø kommune c, u.å.). Mens juniormentorer jobber med barn fra 4. til 7. trinn, jobber ungdomsmentorene med ungdom på 8. til 10. trinn. Denne masteroppgaven vil være rettet mot målgruppen ungdom. Tilbud om en mentor gis til ungdommer som opplever marginalisering og viser uønsket atferd på flere av arenaene der ungdom oppholder seg (skole, hjem og fritid). Uønsket atferd som kriminalitet, rus og vold prioriteres (Tromsø kommune c, u.å.). Høyt skolefravær og psykiske helseutfordringer nevnes også i U16 sitt bilde av utenforskap - da i kombinasjon med annen uønsket atferd. U16 sin mentorordning er dermed rettet mot selektiv forebygging, samt i noen tilfeller indisert forebygging. Ved å jobbe hovedsakelig en-til-en med en mentorungdom skal mentorene tilby «anerkjennelse, mestring og tilhørighet gjennom positiv aktivitet» (Tromsø kommune c, u.å.).

Benevnelsen «mentor» ble først benyttet i gresk mytologi (Mathisen, 2015, s. 16).

Ungdomsmentorering har siden den tid blitt brukt som en paraplybetegnelse om mer erfarne voksenpersoner som gjennom en støttende relasjon søker å fremme sunn utvikling hos en ungdom (Cavell, Spencer & McQuillin, 2021; Keller, Drew, Herrera, Clark-Shim & Spencer, 2023). I U16 defineres mentor som en voksen som inkluderer barn og unge i positive miljøer og aktiviteter, samt en samtalepartner som bryr seg (Tromsø kommune c, u.å.). Ved å være finansiert og underlagt Tromsø kommune, tilbyr U16 en formell mentor. Dette står som en motsetning til en naturlig mentor; en signifikant voksen som ungdommen selv – bevisst eller ubevisst – ser til som en rollemodell (van Dam, Blom, Kara, Assink, Stams, Schwartz & Rhodes, 2021, s. 219; Cavell et.al., 2021).

Solberg-regjeringen (Meld. St. 32 (2020-2021)) fremhever at ungdoms fritid er en viktig arena for forebyggende innsats. Mentorordninger som kobler en utsatt ungdom sammen med en profesjonell voksen på fritiden, er en populær strategi for tidlig innsats i forebygging av ufordelaktig utvikling (Raposa, Rhodes, Stams, Card, Burton, Scwartz, Sykes, Kanchewa, Kupersmidt & Hussain, 2019). Det er samtidig blandet erfaring med betydningen av slike mentorordninger. Allerede på starten av 2000-tallet fant DuBois, Holloway, Valentine og Cooper (2002) at mentorordninger hadde en moderat virkning på ungdom i risiko. I senere tid har Raposa et.al. (2019) gjennomført en større og omfattende metaanalyse av 70 ulike mentorordninger fra 1975-2017 – med et utvalg på 25286 ungdommer. Også her konkluderes

det med at mentorordninger har en moderat virkning som intervensjon for ungdom i risiko for ufordelaktig utvikling (Raposa et.al., 2019, s. 440). Individuelle faktorer hos både mentor og mentorungdom, samt ressurstilgang, vil kunne ha en innvirkning på eventuelle utfall. Virkningsfulle tiltak for en ungdom, vil derfor ikke nødvendigvis være av betydning for en annen. Man må dermed være realistiske når man benytter mentorordninger som tiltak i forebyggende ungdomsarbeid (Raposa et al., 2019, s. 440).

Modeller som brukes for å undersøke eventuelle fordeler og ulemper ved ungdomsmentorering retter særlig søkelys på relasjonen mellom mentor og mentorungdom (Strapp, Gilles, Spalding, Hughes, Baldwin, Guy, Feakin & Lamb, 2014). Majoriteten av mentorordninger bygger derfor på omfattende litteratur som redegjør for betydningen av støttende relasjoner som fremmer positiv utvikling hos ungdommer og forebygger psykososiale utfordringer (Raposa et.al., 2019, s. 424). Én antakelse er at mentorer antas å styrke ungdoms oppfatning av sosial støtte og legger til rette for positive forbindelser med andre. En annen er at ungdommers engasjement i delte aktiviteter og meningsfulle samtaler med mer erfarne «tenkere» fremmer utvikling. En tredje antakelse er at mentorer antas å fremme ungdommens identitetsutvikling ved å bli en rollemodell som viser egenskaper som ungdommen kan ønske å etterstrebe og etterligne (Raposa et.al., 2019, s. 424).

Positive utfall av en mentorordning avhenger av kvaliteten på relasjonen mellom mentor og ungdom (Rhodes, Schwartz, Willis & Wu, 2016). Dette ses i sammenheng med hvordan man basert på god informasjon om ungdommen, kan koble vedkommende opp mot en mentor som kan tilby aktivitet og oppfølging basert på den enkeltes behov (Rhodes et.al., 2016). Likevel er det variasjoner i hvordan man strukturerer formelle mentorordninger for å tilrettelegge for en god relasjon mellom mentor og mentorungdom. Derfor er det behov for ytterligere forskning for å finne hvilke elementer i ulike mentorordninger som erfares mest effektivt for forskjellige utfall og populasjoner (Raposa et.al., 2019). Mentorstudier analyserer gjerne utfallet av mentorordningene, og det etterspørres mer innsikt i hvordan mentorer opplever et mentorløp (Strapp et.al., 2014; Deutsch & Spencer, 2009). Jeg ønsker derfor med min masteroppgave å få innsikt i ungdomsmentorene i U16 sin opplevelse av å være mentor.

Innenforskap og/eller utenforskap er en grunnleggende og universell menneskelig opplevelse (Lillehagen, 2019). Det å forstå ulike former for fellesskap er et sentralt mål for sosiologien som fagdisiplin (Lillehagen, 2019). Fellesskap kan forstås som symbolske, da i form av at de er «betydningsfulle erkjennelser av realiteter selv når de ikke er rotfestet i

hverdagsopplevelser» (Tjora, 2018, s. 134). Man kan derfor se fellesskap som skapt gjennom interaksjon mellom individer - aktører - som samhandler, men fellesskap *er* også denne sosiale interaksjonen (Tjora, 2018, s. 48). Det fellesskapet man er en del av kan slik gi aktører en sosial forankring. I lys av moderne sosiologi, kan fellesskap gi aktører en respons på egen person og dets identitet og tilhørighet (Tjora, 2018, s. 44). Det å utforske et av Tromsø kommune sine tiltak for forebygging og redusering av utenforskap er derfor sosiologisk relevant og kan dermed ha en samfunnsmessig verdi.

Jeg ønsker med min masteroppgave å tilføre kunnskap om et relativt nytt felt av ungdomsforebygging i Tromsø Kommune. Jeg håper også at min studie kan være av relevans for andre kommuner og aktører. I en tid der mediebildet er preget av voldshendelser, rusbruk og kriminalitet blant unge, kan kanskje denne oppgaven tilføre et nytt element av forståelse for hvordan man kan drive forebyggende ungdomsarbeid. Jeg har samtidig også en personlig motivasjon for valg av tema. Som flere andre har også jeg erfart at personer jeg bryr meg om faller utenfor fellesskapet i varierende grad. Konsekvensene for vedkommende og menneskene rundt har motivert meg til å jobbe for å forsøke å motvirke at unge skal oppleve utenforskap – både nå og i senere livsløp. Derfor jobber jeg også selv som ungdomsmentor i U16. Som kommende lektor vil jeg møte ungdom i ulike livssituasjoner. I deres dannelsesprosess ønsker jeg å møte elevene med kunnskap og forståelse for tematikken. Ser en til læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04), vil den kunnskap jeg får gjennom denne studien være særlig relevant for kompetanse i det tverrfaglige temaet «Folkehelse og livsmestring» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Som samfunnsmedlem, medmenneske og arbeidstaker ønsker jeg å tilegne meg mer kunnskap og forståelse av hvilke elementer i en sosial relasjon som kan virke forebyggende og fremmende for «innenforskap» i fellesskapet. Samlet har dette gitt grobunn til hvorfor jeg ønsker å utforske mentorordningens mulige betydning.

## **1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Tromsø kommune sitt profesjonsfellesskap U16 berører mange sosiologisk interessante tema. Jeg søker mulige forståelser for hvilken betydning ungdomsmentorer i U16 opplever at de kan ha i forebyggende ungdomsarbeid. Grunnet dette er valgt problemstilling:

***«Hvilken betydning opplever mentorene i U16 sin mentorordning å ha i forebyggende ungdomsarbeid?»***

Bruken av «*hvilken betydning*» og «*forebyggende*» gjør at problemstillingen kan virke bred. Dette er likevel et bevisst valg, da jeg med denne masteroppgaven søker å utforske *hvilken betydning* mentorene selv opplever å ha. Dette kan gi varierende erfaringer og perspektiver. U16 og mentorordningen er opprettet for å forebygge og redusere utenforskap blant ungdom (Tromsø kommune b, u.å.). Valget av «*forebyggende*» i problemstillingen grunner i hvordan forebyggende arbeid kan virke reduserende både nå og i framtiden. For å konkretisere problemstillingen har jeg formulert fire forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan opplever ungdomsmentorer i U16 egen rolle?
- 2) Hvilke premisser legger ungdomsmentorene i U16 til grunn for utførelsen av sitt arbeid som mentor?
- 3) Hvilke muligheter opplever mentorene i U16 at de har til å skape endring hos sin mentorungdom?
- 4) Hva slags utfordringer erfarer ungdomsmentorene i U16 i sitt arbeid?

Jeg har valgt å benytte meg av individuelle intervju som metode for å besvare min problemstilling.

## **1.2 Oppgavens struktur**

Jeg vil i kapittel 2 redegjøre for viktigheten av forebygging, samt tidligere forskning på feltet. På bakgrunn av at U16 sin mentorordning påpeker at de prioriterer å tilby ungdom som viser uønsket atferd som kriminalitet, vold og rus en mentor, vil jeg prioritere å utdype forskning som berører denne tematikken. I kapittel 3 vil jeg presentere mitt valgte teoretiske rammeverk; symbolsk interaksjonisme – og herunder Mead og Goffman som teoretikere. De metodiske valg, erfaringer og refleksjoner jeg har gjort underveis i forskningsprosessen vil presenteres i kapittel 4. Jeg vil så, i kapittel 5, presentere funnene fra analysen av mitt empiriske materiale. I kapittel 6 vil jeg drøfte disse funnene opp mot valgt teori og tidligere forskning. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 7 besvare problemstilling.



## 2 Bakgrunn og tidligere forskning på forebygging av utenforskap blant unge

Ungdomsforskning viser til et spenningsfelt mellom kontinuitet og endring (Pedersen og Ødegård, 2021, s. 11). Ikke bare kan betegnelsen «ungdom» sikte til mennesker født på omtrent samme tid, men den peker også til noe mer; en formativ fase mellom et barns avhengighet av omsorgspersoner og den voksnes forventning om ansvarlighet og selvbestemmelse (Pedersen og Ødegård, 2021, s. 11). Ungdomstiden er derfor en dynamisk prosess som innebærer vekst og forandring (Eriksen, Stefansen & Ødegård, 2021, s. 65). Forståelser av vekst og forandring kommer i moderne tid gjerne frem som aktørers selvprosjekter; hvem er jeg, hvem skal jeg bli og hvordan skal jeg bli det. Ungdommers selvprosjekter kan forstås som en speiling av normer, forhold og muligheter i sosiale miljø(er) som vedkommende kommer fra (Eriksen et.al., 2021, s. 65).

I sitt bilde av utenforskap, fremhever U16 sin mentorordning at ungdommer som «viser uønsket atferd» (Tromsø kommune c, u.å.) vil kunne få tilbud om en mentor. Frønes og Strømme (2010, s. 32) forklarer at marginaliserte unge gjerne blir identifiserte med uønsket atferd tidlig i livet. For å betegne noe som uønsket atferd, påpeker FHI (2020, s. 6) i en rapport om hvordan man kan forhindre at barn og unge havner i en kriminell løpebane, at det må foreligge noen negative konsekvenser for individets utvikling, læring og sosiale samspill. Uønsket, utadrettet atferd, innebærer ofte enten sosiale konflikter eller lov- og normbrudd (Frøyland og Sletten, 2012). Dette inkluderer dermed både vold og kriminalitet. I den generelle befolkningen øker tilbøyeligheten til uønsket atferd markant i 10-årsalderen, før den synker igjen i tjuårene (Frøyland, 2021, s. 277). Dette ses i sammenheng med at unge har rollemodeller som allerede utøver uønsket atferd, umodenhet og økt vennsamvær uten voksenkontroll (Frøyland, 2021, s. 277). Samtidig befinner man seg i en overgangsfase i ungdomstiden, der det å utvikle selvstendighet og utfordre autoriteter og grenser anses som normalt (Frøyland og Sletten, 2012).

Registrerte lovbrudd forekommer oftest i tenårene (Frøyland, 2021, s. 277). Kriminalitet er både en årsak til – og en effekt av – marginalisering (Frønes og Strømme, 2010, s. 31). FHI (2020, s. 23) understreker at kriminalitetsstatistikken viser at de som begår lovbrudd i voksen alder ofte debuterte med lovbrudd allerede i ung alder. Også risikoen for senere utfordringer med loven øker med yngre debut. Ofte har voksne lovbrøyttere vært i kontakt med politiets instanser allerede før fylte 15 år. I Tromsø kommune viser Ungdataundersøkelsen for

ungdomsskoleelever i 2021, at en tiendedel av utvalget har tatt varer uten å betale det siste året, mens 11% har gjort hærverk med vilje (Ungdatasenteret & KoRus-Nord, 2021, s.41-42). Når det gjelder vold, har 6% av ungdommene opplevd å bli truet, angrepet eller ranet med gjenstander eller våpen, og 13% av utvalget føler seg ikke trygge i sitt nærområde. Disse tallene er tilnærmet like som på landsbasis (Ungdatasenteret & KoRus-Nord, 2021, s.41-42). Til tross for at tallene på registrerte lovbrudd blant Norges unge er relativt lave, peker politiet til bekymringsfulle trekk i utviklingen (Tveit, 2023).

I en studie gjort på forebygging av ungdomskriminalitet i Oslo, så man betydningen av relasjonelle aspekter ved forebygging (Lid et. al., 2022). Studien fant hvordan tillit, inkludering og stabilitet var avgjørende forutsetninger for en forebyggende aktør å lykkes med forebygging av ungdomskriminalitet og vold (Lid et. al., 2022, s. 258). Gjennom å møte ungdommen på deres arenaer, lytte, samt sette seg inn i ungdommens situasjon og tilby realistiske løsninger på utfordringer, opplevde ungdommene at de kunne bygge tillitsfulle relasjoner (Lid et.al., 2022, s. 16). Studien fant også at langsiktig planlegging og oppfølging, samt jevn kontakt med ungdomsmiljøene, bidro til fordelaktig stabilitet i rammebetingelsene ved ulike tiltak (Lid et.al., 2022, s. 258). Ungdommene en søker å nå ut til med forebyggingen, burde derfor inkluderes i arbeidet (Tveit, 2023).

Involvering i kriminelle handlinger og bruk av illegale rusmidler, assosieres med tidlig alkoholdebut (Nelson, Van Ryzin & Dishion, 2015). Majoritetssamfunnet, og herunder ungdom, benytter alkohol som sitt primære rusmiddel (Bilgrei, Bakken & Pedersen, 2021, s. 256). Ofte foregår ungdoms bruk av rusmidler i sosiale fellesskap, og rusbruk kan derfor knyttes til sosial aktivitet (Bakken, 2021, s. 44; Pedersen, 2015, s. 152). Opplevelsen av de positive sidene ved rusmidler veier hos flere opp for de negative risikoene (France, Roberts, Coffey, Waite, 2020, s. 170). Samtidig er det en allmenn forståelse for at sannsynligheten for rusavhengighet øker jo tidligere man begynner å bruke rusmidler, samt at tidlig alkoholdebut kan føre til at man også debuterer med illegale rusmidler (UNODC, 2015, s. 3; Nelson et.al., 2015). Til tross for at man så en betraktelig nedgang i bruken av alkohol blant ungdom på 2000-tallet, har tallene de siste årene tatt seg noe opp (Bye, 2012). Blant ungdomsskoleelever i Tromsø kommune, viser ungdataundersøkelsen fra 2021 at 15% av utvalget har «Vært beruset på alkohol siste år», kontra 13% på landsbasis (Ungdatasenteret & KoRus-Nord, 2021, s. 43). Norsk ungdom er gjerne omkring 14 år når de debuterer med alkohol, så dette er ikke nødvendigvis hverken overraskende eller alarmerende (Wold, 2019). Dog har bruken av

cannabis blant tenåringer økt det siste tiåret, da særlig blant ungdommer i videregående opplæring (Bakken, 2022 s. 38).

En rekke studier har pekt på en mulig tendens til en «normalisering» i bruk av cannabis (Bilgrei et.al., 2021, s. 256-258). Samtidig viser forskning gjort på nasjonale Ungdataresultater fra 2014-2020 av videregående elever at de elevene som har brukt cannabis også har dårligere relasjoner til foresatte, skoleansatte og venner enn ungdommer som ikke har brukt cannabis (Bilgrei et.al., 2021, s. 265-268). Også en studie på ungdomsskoleelever i Oslo, viser til at bruken av cannabis har økt, samt at brukeren har større psykososiale risikofaktorer enn ikke-brukeren (Pedersen, Bakken & von Soest, 2019). «Risikofaktor» er en betegnelse brukt om forhold som kan øke risikoen for at enkeltaktører utvikler utfordringer (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). I Tromsø kommune viser ungdataundersøkelsen fra 2021 at tallene for bruk av cannabis blant ungdomsskoleelever ligger på samme prosentandel som på landsbasis. Til tross for at kun 4%, av ungdomsskoleelevene både i Tromsø kommune og på landsbasis har brukt cannabis det siste året, har hele 16% blitt tilbudt å prøve dette rusmidlet (Ungdatasenteret & KoRus-Nord, 2021, s. 43). Ved å jobbe med ungdommers identitet, selvpåfatning, konfliktløsning og fellesskap, kan man forebygge og redusere rusbruk (Fekjær, 2016, s. 335). Rusforebygging gjennom konstruktive relasjoner blir derfor et viktig satsningsområde for å hindre mulig utenforskap (UNODC, 2015, s. 3).

I en rapport publisert av Politihøgskolen, trekkes det frem at bruk av rusmidler og kriminalitet oftere forekommer blant ungdom som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter kontra de ungdommene som er i organisert fritidsaktivitet (Runhovde & Skjevraak, 2018, s. 40). Svak forankring til familie, skole og fritidsaktiviteter kan være en årsak til at ungdom søker til negative miljøer, danner gjenger og begår handlinger som er ufordelaktig for deres utvikling (Runhovde & Skjevraak, 2018, s. 40). Samtidig vet vi også at ungdom forbinder blant annet rusbruk med nettopp sosialitet og fellesskap (Pedersen, 2015, s. 152; France et. Al., 2020, s. 173; Bakken, 2021, s. 44). Som tidligere nevnt, ser en øg uønsket atferd i sammenheng med vennsamvær uten voksenregulering (Frøyland, 2021, s. 277). Sterk forankring *til* andre aktører kan derfor også være av betydning for ungdommers handlinger – til tross for at de eventuelt er ufordelaktige for ungdommens utvikling.

Motsetningen til risikofaktorer er «beskyttelsesfaktorer». Dette er en betegnelse brukt for å forklare forhold som demper risikoen for negativ utvikling (Justis- og beredskapsdepartementet, 2015). Beskyttelsesfaktorer kan være forhold i samfunn, nærmiljø

og sosiale grupper (Runhovde & Skjevraak, 2018, s. 316). I en rapport om rusforebyggende arbeid, orienterer Helsedirektoratet (2018, s. 19) om at fritidsaktiviteter som muliggjør sosial samhandling er forbundet med mindre uønsket atferd. Eventuell deltakelse på fritidsaktiviteter og uorganiserte aktiviteter kan bidra til sosiale fellesskap, tilhørighet, mestring og uformell læring blant barn og unge (Aagre & Wiig a, 2022, s. 247; Meld. St. 32., (2020-2021), s. 58). Dette kan fremme sosial inkludering (Meld. St. 32., (2020-2021), s. 64). Ved å invitere til deltakelse på både fritidsaktiviteter og uorganiserte aktiviteter, kan unge få oppleve sosialt fellesskap som kan bidra til deres utvikling av sosial og kulturell kompetanse (Meld. St. 32 (2020-2021)). Sosiale relasjoner til aktører på ulike arenaer kan slik være en beskyttelsesfaktor for negativ utvikling (Runhovde & Skjevraak, 2018, s. 316).

Stabile, trygge og støttende relasjoner til andre er et fundament for helsefremmende utvikling blant barn og ungdom (Sege & Browne, 2017). Sosiale relasjoner kan derfor være en sosial og miljømessig beskyttelsesfaktor for rusbruk, vold og kriminalitet (Runhovde & Skjevraak, 2018, s. 31 & 80). Samtidig finnes det relasjoner som for aktøren kan ha en positiv sosial forankring i form av tilhørighet, vennskap o.l., men i miljøer som majoritetssamfunnet vil kunne se som destruktive (Tjora, 2018, s. 144). Aktører kan derfor oppleve innenforskap i fellesskap som majoritetsfellesskapet kategoriserer som utenfor de fellesskap en ser forankret i allmennkultur (Tjora, 2018, s. 44). «Allmennkultur» betegner kunnskaper, verdier og mål som storsamfunnet ønsker at unge skal tilegne seg (Aagre og Wiig b, 2022, s. 177). Sosial kompetanse og gode relasjoner til voksenpersoner på arenaer forankret i allmennkultur, trekkes derfor frem som viktige i ungdommers dannelses og utvikling (FHI, 2020, s. 16; Helsedirektoratet, 2018, s. 21-22). Med gode relasjoner kan man bli betydningsfulle for andre og hverandre, og utveksling av holdninger kan finne sted (Helsedirektoratet, 2018, s. 22). Ifølge Helsedirektoratet (2018, s. 22), er et sentralt mål i forebyggende ungdomsarbeid at ungdommer har tilgang på – og gode relasjoner til – voksenpersoner som de finner betydningsfulle (Helsedirektoratet, 2018, s. 22).

I en studie på ungdomsarbeid med sårbare ungdom, undersøkte Follesø (2010) hvordan ungdommer opplevde at voksne kunne motivere og støtte dem i endringsprosesser. Follesø (2010, s. 81) fant at ungdommene vurderte at gode relasjoner til voksenpersoner var når de med sikkerhet visste at de voksne likte å tilbringe tid med dem. Denne subjektive opplevelsen erfarte de at oppsto gjennom anerkjennelse, noe som ga ungdommene en ny tro på seg selv. Ungdommene i Follesø (2010, s. 83) sin studie trakk derfor også frem at de verdsatt å bli sett som mer enn kun utagerende. Denne måten å bli møtt på av aktører som skulle fremme

inkludering, ble av ungdommene opplevd som en motiverende invitasjon til endring (Follesø, 2010, s. 83). I en studie om frafall blant videregåendelever, fant Sommer (2021) at også støtte kunne fungere motiverende for endring. I Sommer (2021) sin studie, ble det trukket frem at nære, omsorgsfulle og autentiske relasjoner var nødvendig for å oppleve støtte. På denne måten følte ungdommen seg forstått og verdifull, der en annen part oppriktig brydde seg og var interessert i ungdommen som individ. Denne opplevelsen av støtte utvidet ungdommens opplevde handlingsrom (Sommer, 2021). Dette kunne gi retning og håp om et godt liv og gode fremtidsperspektiver.

Ungdom som er i risiko for utenforskap trenger bistand i overgangen til voksentilværelsen (Frøyland, 2017). Ulike studier har vist at tett oppfølging av ungdom som er i risiko for utenforskap er et suksesskriterium i forebygging (Frøyland, 2017, s. 1; Frøyland, Maximova-Mentzoni & Fossetøl, 2016, s. 74). Harsløf og Malmberg-Heimonen (2013, s. 43) poengterer at tett oppfølging muliggjør at en forebyggende aktør kan iverksette tiltak som kan oppleves meningsfullt og motiverende for ungdommen. Dette ved at det tar for seg ungdommens utfordringer som en helhet. Tiltaks forebyggende effekt beror derfor i hvor godt de samsvarer med ungdommens behov og ønsker (Harsløf & Malmberg-Heimonen, 2013, s. 44).

I en studie om arbeidsinkludering av ungdom i risiko for langvarig utenforskap, fant Frøyland (2017, s. 14) at det å ta del i aktiviteter med ungdom og samhandle på dagligdagse arenaer, bidro til å skape «uformelle» relasjoner innenfor en formell ramme. Videre ble tilgjengelighet og tilpasning trukket frem som viktige egenskaper hos aktører som søkte å støtte oppunder inkludering. Også oppfølging og bistand utenfor «vanlig» arbeidstid (8-16), ble av ungdommene vektlagt som betydningsfullt for å utvikle relasjon og tillit (Frøyland, 2017, s. 12). Frøyland (2017, s. 22) forklarer hvordan dagligdags samhandling kan bidra til at man inkluderer ungdommene i samfunnet. Ved å ha et positivt menneskesyn, satse på enkeltindividet og legge til rette for endring, vil en kunne inkludere aktører på arenaer som kan gi tilhørighet til fellesskap (Runhovde og Skjevraak, 2018, s. 316).



### 3 Teoretisk rammeverk

Mentorordninger analyseres gjerne fra et psykologisk perspektiv. Derfor foreligger det ikke en «tradisjonell» sosiologisk teoriretning å analysere mentorordninger gjennom. Samtidig blir symbolsk interaksjonisme av flere sosiologer benyttet for å forklare fellesskap gjennom interaksjon, samt hvordan man kan inkludere aktører i fellesskap og støtte endringsprosesser (Tjora, 2018, s. 49; Frøyland, 2017, s. 14; Follesø, 2010, s. 78). Jeg har valgt å bruke symbolsk interaksjonisme som teoretisk rammeverk i denne masteroppgaven fordi denne teoriretningen er sosiologisk fortolkende og orientert mot samhandling på mikronivå (Aakvaag, 2008, s. 64; Joas & Knöbl, 2009, s. 123). Innunder symbolsk interaksjonisme har jeg valgt å benytte meg av to teoretikere. For å analysere og forstå hvordan mentorene handler, benytter jeg Erving Goffman sin teori om sosial samhandling. Dette fordi Goffman benytter aktører i hverdagslige situasjoner som sitt empiriske grunnlag (Follesø, 2010, s. 78). Samtidig har Goffmans syn på handling vært under kritikk for hvordan aktører fremstår kynisk og manipulerende (Joas & Knöbl, 2009, s. 142). Jeg ønsker derfor å supplere med George H. Mead sin teori om sosialisering og utviklingen av egen identitet. Dette fordi Mead vektlegger relasjoners betydning, og at jeg med hans teori kan forsøke å forstå den mening mentorene ilegger sine opplevelser (Follesø, 2010, s. 77).

#### 3.1 Symbolsk interaksjonisme

Etter sterk kritikk av Talcott Parsons funksjonalisme på 1960-tallet, etablerte mikrointeraksjonismen seg som retning innenfor sosiologiens teoretiske felt (Joas og Knöbl, 2009, s. 123). Fremfor funksjonalismens rådende beskrivelse av samfunn med utgangspunkt i makroforhold – overindividuelle forhold – og en strukturstyrt oppfatning av aktører, ønsket mikrointeraksjonismen en mer aktørorientert sosiologi (Aakvaag, 2008, s. 64). Samfunnsorden blir i mikrointeraksjonismen sett som produsert nedenfra og opp, av, med og gjennom individer – aktørene. Mikrointeraksjonisme vektlegger dermed ansikt-til-ansikt-samhandling som grunnleggende i sosialt liv, der aktører blir sett som aktive, kompetente og kreative (Joas og Knöbl, 2009, s. 127). Innunder mikrointeraksjonismen tilhører teoriretningen symbolsk interaksjonisme.

Byggende på amerikansk pragmatisme, satte flere teoretikere på slutten av 1800-tallet aktøren i sentrum for sosialt liv (Blumer, 1969, s. 2). Basert på disse teoretiske analysene, navnga den

amerikanske sosiologen Herbert Blumer allerede i 1938 – tiår før den ble etablert som en hovedretning i sosiologien – teoritradisjonen termen symbolsk interaksjonisme (Joas og Knöbl, 2009, s. 130). Fremfor å se interaksjon – eller samhandling – som et medium som formidlet determinert atferd, ønsket symbolsk interaksjonisme heller å se samhandlingen som en prosess som formet nettopp handlingen (Blumer, 1969, s. 7). Med dette referer «interaksjon» til mottakelsen av handling, på den måten som handling mellom aktører er sammenkoblet med hverandre (Joas og Knöbl, 2009, s. 130). Sosiologiens oppgave blir derfor her å se aktører som handlende i intersubjektive kontekster.

Blumer (1969, s. 2) definerte tre premisser som symbolsk interaksjonisme beror i;

«The first premise is that human beings act towards things on the basis of the meanings that the things have for them. [...] The second premise is that the meaning of such things is derived from, or arises out of, the social interaction one has with one's fellows. The third premise is that these meanings are handled in, and modified through, an interpretative process used by the person in dealing with the things he encounters.» (Blumer, 1969, s. 2).

Ved å benytte meg av symbolsk interaksjonisme, vil jeg kunne forstå mine intervjupersoner som handlende på bakgrunn av mening, der meningen er skapt gjennom sosial interaksjon som håndteres og rekonstrueres gjennom fortolkning (Blumer, 1969, s. 3). Handling blir slik symbolsk formidlet gjennom symbolske systemer (Joas og Knöbl, 2009, s. 130).

### **3.1.1 Erving Goffman: Et perspektiv på (sam)handling**

Til tross for at han aldri selv har erkjent seg som en symbolsk interaksjonist, blir Erving Goffman tilskrevet å tilhøre innenfor denne teoriretningen. Dette på bakgrunn av hans arbeid med å avdekke hvordan kompetente aktører refleksivt konstruerer en sosial ordnet verden (Jacobsen og Kristiansen, 2004, s. 15). Goffmans prosjekt var å analysere reglene, metodene og strategiene aktører benytter i konstrueringen av meningsfulle sosiale situasjoner. Dette gjorde han gjennom å studere ansikt-til-ansikt-samhandling. Goffman interesserte seg derfor for sosiale møter: sosiale situasjoner bestående av en gjensidig mulighet for overvåking gjennom tilstedeværelse (Jacobsen og Kristiansen, 2004, s. 16). Goffman så sosiale møter som definerte gjennom sosiale rammer for interaksjonen; tid og rom (Jacobsen og Kristiansen, 2004, s. 16). Han mente at rammene for samhandling avgjør en aktørs håndtering



av seg selv og andre (Jacobsen og Kristiansen, 2004, s. 18-19). For å sette dette i et analytisk system, benyttet Goffman termer fra teatret.

Goffman (1959/1974, s. 31) anla et dramaturgisk perspektiv – en iscenesettelse av selvet – for å analysere aktører i samhandling. I den sosiale situasjonen der aktører samhandler, sett som «forestillingen», ønsker den enkelte aktør – eller skuespiller – å gi et bestemt inntrykk til både andre skuespillere og for publikum (omgivelsene). Goffman (1959/1974) benyttet her termene «front region» og «back region», mer kjent som «frontstage» og «backstage», for å skille mellom hvor forestillingen foregår og hvor den forberedes. Gjennom verbale uttrykk, kroppsspråk, identitetsmarkører og andre inntrykksreguleringer, søker aktøren å fremstille seg selv – sin «fasade» – på en bestemt måte *frontstage* (Goffman, 1959/1974, s. 97). *Backstage* er derimot hvor denne presentasjonen av seg selv forberedes, planlegges, vurderes eller undertrykkes (Goffman, 1959/1974, s. 96). Aktører kan her bygge opp og forberede de inntrykk de søker å gi andre aktører, vurdere de forestillinger de har om seg selv, samt planlegge sin fremtreden i fremtidig samhandling.

Gjennom en analyse av samhandlingens måter å kommunisere på, fant Goffman (1972) hvordan aktører i sosiale møter på «scenen» var tilbøyelige til å praktisere et mønster av verbale og ikke-verbale handlinger som signaliserte mening. Goffman (1967/2004, s. 77) benyttet «atferdsregler» for å definere en passende eller rettferdig handling i sosiale situasjoner. Disse påvirker aktøren gjennom å bli en forpliktelse eller forventning til opptreden i sosiale situasjoner; «a matter of courtesy, manners, and etiquette» (Goffman, 1972, s. 72). Den felles involveringen i defineringen av en situasjon er derfor sosialt organisert gjennom regler for relevans og irrelevans (Goffman, 1967/2004, s. 78). Når en aktør overholder en atferdsregel binder hen seg også til et bestemt bilde av seg selv, mens eventuelle overtredelser vil kunne føre til en følelse av uro og til negative sosiale sanksjoner.

Dersom en aktør ikke ønsker å inngå i samhandling eller distansere seg selv fra den, kan man benytte et involveringsskjold. Involveringsskjold fungerer som en strategi for å beskytte seg selv og sitt privatliv, samt for å kunne holde en grad av avstand til andre aktører i sosiale situasjoner (Goffman, 1963, s. 39). Gjennom å benytte enten fysiske «objekter» eller ikke-verbale involveringsskjold, kan aktøren selv regulere interaksjon (eller ikke-interaksjon) og i hvordan grad man eventuelt ønsker å eksponeres for denne (Goffman, 1963, s. 40). Aktøren kan slik beskytte seg selv fra både interaksjon og sanksjon (Goffman, 1967/2004, s. 91).

Ser man på aktørens deltakelse i samhandling, så mente Goffman (1959/1974) at det var nødvendig med en felles situasjonsdefinisjon for å kunne gjennomføre den sosiale situasjonen. Når en aktør fremstår for andre aktører, vil den bevisst og ubevisst gi en situasjonsdefinisjon. Goffman (1959/1974, s. 197) mente at dette satt rammen for situasjonen; hva skjer, hva er min og andres rolle, samt hvilke forventninger foreligger. Man må derfor se aktører som deltakende i kraft av en status (Goffman, 1967/2004, s. 80). En status er en posisjon i et system eller i et mønster av posisjoner (Goffman, 1972, s. 75). Med dette mente Goffman (1972) at aktører hadde flere trekk ved seg som innebar rettigheter og plikter i samhandling. En aktørs status er samtidig situasjonsavhengig, da ulike situasjoner vil kunne forvente ulik atferd. Derfor kan aktører ha flere statuser, forstått som statussett. Den aktiviteten innehaveren av en posisjon vil utføre dersom hen utelukkende handler ut fra normative krav som stilles til en i hens posisjon, kalte Goffman (1972, s. 75) for rolle.

Goffman (1967/2004, s. 39) mente at samhandling gjennom «ansikt» ble en aktørs selvbylde – sin vurdering av seg selv. Han forsto «ansikt» som «den positive sociale verdi et menneske i praksis gjør krav på» (Goffman, 1967/2004, s. 39). Selvoppfatning er avhengig av den sosiale verdien en får gjennom interaksjon (Goffman, 1959/1974, s. 201). En aktørs følelser oppstår slik som en reaksjon på bildet den andres ansikt tilskriver hen (Goffman, 1967/2004, s. 40). Dette følelsesbetingede selvbildet kan internaliseres av aktøren. Dersom det sosiale møtet opprettholder det bildet aktøren har av seg selv, vil ikke aktøren investere mange følelser i møtet (Goffman, 1967/2004, s. 40). Dersom møtet fremstiller et bedre «ansikt» enn det aktøren kanskje hadde forventet, ville vedkommende gjerne følt seg veltilpass. Dersom aktørens forventninger i det sosiale møtet derimot ikke oppfylles, vil man gjerne kjenne seg utilpass eller bli såret. Dette vil aktøren søke å unngå.

Dersom aktører bryter med situasjonsdefinisjonens forventninger, vil man iverksette tiltak som igjen retter opp inntrykket. Reparasjonsarbeid blir benyttet for å forklare hvordan aktører søker å reparere egen eller andres opptredener (Goffman, 1959/1974, s. 141). Dette innebærer å kommunisere, både verbalt og ikke-verbalt, at en handling ikke er i tråd med normen for opptredenen. Goffman (1959/1974) vektla at selvet måtte opprettholdes som respektabelt, pålitelig og tilregnelig i samhandlingen – både for egen del og andre aktørers. Derfor vil også andre aktører i samhandling hjelpe hverandre til å fremstå på denne måten (Goffman, 1959/1974, s. 141).

Med begrepet «ærbødighet» betegner Goffman (1967/2004, s. 84 & 99) en komponent av sosial aktivitet som fungerer som et symbolsk middel til å formidle verdsettelse av mottakeren i samhandlingen. Ærbødighet kan fungere som et løfte – en tillit der aktørene anerkjenner og støtter mottakerens forventninger og forpliktelser. Aktøren opprettholder den selvfølelsen som mottakeren har opparbeidet gjennom å praktisere de regler hen medvirker i (Goffman, 1967/2004, s. 88). Lojalitet, omtanke og disiplin fungerer som forsvarsmekanismer for opptredener på scenen som trenger å reddes (Goffman, 1959/1974, s. 189). Utførelsen av samhandling er slik et samarbeid mellom deltakerne i interaksjonen, der aktørene har et mål om å opprettholde og beskytte sin og andres respektabilitet og verdighet.

Aktører som samarbeider for å fremføre en rutine beskriver Goffman (1959/1974, s. 72) som lag. Aktører kan internalisere de normer, verdier og moraler som laget har innarbeidet, og bli dette. Eksternalisering av følelser i sosiale situasjoner vil med sannsynlighet gi trygghet og selvtillit til laget – eller gruppens medlemmer. For at et lag skal kunne «opptre» trygt, blir lojalitet av Goffman (1959/1974, s. 176) vektlagt som essensielt. Et lag må opptre som at de har påtatt seg moralske forpliktelser overfor seg selv og hverandre. Disse kan være av prinsipp, egeninteresse eller diskresjon. Dette påvirker hvordan aktøren fremstiller seg frontstage på scenen, der de uttrykker egenskaper som utgjør forestillingen (Goffman, 1959/1974, s. 176).

«En «person «kan satse hele sitt ego på sin identifikasjon med en bestemt rolle, organisasjon og gruppe, og på en selvoppfatning som en person som ikke avbryter en sosial interaksjon eller svikter de sosiale enheter som er avhengige av denne interaksjon.» (Goffman, 1959/1974, s. 201)

Dette krever disiplin, der aktøren fremstiller seg på et visst sett for å opprettholde eller redde egen forestilling. Goffman (1959/1974, s. 177) så dette som fremmede for solidaritet innad i laget.

### **3.1.2 George H. Mead: Et perspektiv på mening og utviklingen av et selv**

George Herbert Mead ønsket å etablere et teoretisk grunnlag som kunne beskrive hvordan aktører gjennom sosiale prosesser utviklet det Mead (1913/1998) beskrev som et «selv». Mead (1913/1998, s. 203) så «selvet» som en del av aktørers personlighet – særlig tilknyttet selvbilde og selverkjennelse. I utviklingen av et «selv», vektla Mead situasjoner med

interpersonlige handlinger gjennom kommunikasjon og medvirkning som essensielle. Menneskets evne til å signalisere mening og slik samhandle gjennom å bruke symboler – gester, språk og objekter – fant Mead (1922/1998, s. 216) unikt i selvets utvikling.

Mead (1910/1998, s. 113) anså gester som «de første åpne fasene av sosiale handlinger, det vil si handlinger der et individ med sine handlinger fungerer som stimulus for respons fra et annet individ». Dermed tilpasses egne handlinger den stimuli en blir eksponert for.

Eksempelvis så Mead (1910/1998, s. 113) språk som en spesialisert form for gest. Vokale gester – eller språk – baseres på felles erfaringer, og blir dermed det Mead anså som et signifikant symbol i samhandling. Med *signifikans* refererer Mead (1922/1998, s. 216) til et objekt – i rent fysiske, sosiale eller abstrakte former – og responsen på dette objektet. Mead (1922/1998, s. 214) benyttet slik signifikante symboler i beskrivelsen av handling som reaksjon på stimuli. Signifikans tilhører slik «objekter» i deres relasjon til aktører, og vil derfor være tett forbundet med aktørens subjektive opplevelse av meningen ved symbolet. Mead mente at bevissthet om mening skapes i aktørens bevissthet om sin holdning til det objektet man reagerer på (Mead, 1910/1998, s. 115). Gjennom interaksjon inntar aktøren derfor andre aktørers – fellesskapets – holdninger ovenfor seg selv (Mead, 1936/1998, s. 55). Mead (1936/1998, s. 62) mente at tenkning i bevisstheten ble konstituert av aktørens fortolkning av erfaringer. Tenkning var slik en importering av ytre samtaler man hadde hatt med andre gjennom symboler, der denne samtalen førtes inn i bevisstheten.

Som både aktiv kilde *til* atferd og et passivt objekt *for* atferd, oppstår «selvet». Mead (1913/1998, s. 203) benyttet «jeg´et» og «meg´et» for å uttrykke denne dynamikken. Som den aktive kilden til atferd, kan selvet ta initiativ ovenfor andre aktører. Dette ble av Mead (1913/1998, s. 203) omtalt som «jeg´et». Som passivt objekt for atferd, kan «selvet» gjøre seg selv til gjenstand for refleksiv handling gjennom å betrakte, kommentere og vurdere seg selv basert på samfunnets ytre normer, idealer, verdier og forventninger. Dette ble forstått av Mead som «meg´et». Refleksjon over hvordan egen atferd oppfattes, samt andres forventninger til «meg», påvirker tilpasning av egen atferd i henhold til de kravene en oppfatter (Mead, 1913/1998, s. 204). Gjennom en overtakelse av de erfaringene som tilhører seg selv, identifiserer aktøren seg med disse og ser seg selv som gruppen ser hen (Mead, 1922/1998, s. 216). På denne måten tar aktørene andres perspektiv. Dette mente Mead (1922/1998, s. 216) pekte til en generalisering, der aktøren inntar den *generaliserte andres* holdning ovenfor seg selv. Aktører speiler seg i andre aktører sine reaksjoner, og former slik oppfatningen av seg «selv». Den generaliserte andre kan slik påvirke aktørene i form av at man tilpasser ens atferd

i henhold til de forventningene som foreligger i sosiale situasjoner. Dette gjør at selvet kan konstruere og rekonstruere seg selv, hvilket legger grunnlaget for utviklingen av identitet (Mead, 1913/1998, s. 208).

Personlighetskarakter ble av Mead (1913/1998, s. 208) ansett å være integrert i aktøren som en «ren organisering av vaner er selvet ikke selv-bevisst». I hukommelsen erindres og gjenskapes minner om erfaringer av «selvet som handler, og de andre som det handler i forhold til» (Mead, 1913/1998, s. 206). Disse erfaringene skaper en vanemessig reaksjon, hvilket internaliseres i form av en vanemessig generalisert holdning – en stabilitet i mening (Mead, 1910/1998, s. 118). Desintegrasjon, der aktøren presenteres for interesser som kan være motstridende eller ulike de reflekterende tankeprosessene aktøren opprinnelig har internalisert, kan rekonstruere «selvet» (Mead, 1913/1998, s. 208). Nye erfaringer kan gi grobunn til at «selvet» havner i konflikt på bakgrunn av det objektive «meg'ets» erfaringer i samhandling. «Selvets» respons vil være at «meg'et» vil rekonstruere et «selv» som ikke står i konflikt, men heller harmoniserer de motstridende interessene (Mead, 1913/1998, s. 209). Slik kan «selvet» rekonstruere mer adekvate personligheter.



## 4 Metode

Mitt valg av symbolsk interaksjonisme som teoretisk rammeverk gir en induktiv tilnærming til å analysere og forstå samfunnsliv. Dette henger sammen min induktive måte å produsere og analysere empiri. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for hvorfor og hvordan jeg har gjennomført kvalitative individuelle intervju som metode for å produsere empiri. Jeg vil så gi en presentasjon og begrunnelse av utvalg og rekruttering av intervjupersoner. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan intervjuene er gjennomført, samt hvordan intervjumaterialet har blitt bearbeidet og analysert empirinært. Jeg vil så drøfte studiens pålitelighet, gjennomsiktighet, gyldighet og overførbarhet, før jeg til slutt presenterer og reflekterer rundt de etiske vurderingene jeg har tatt. Metodekapitlet bærer preg av at jeg selv jobber som ungdomsmentor i U16. Dette vil derfor reflekteres i mine metodiske vurderinger.

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Gode idéer til forskning oppstår gjerne ut fra et spørsmål eller fenomen man er interessert i eller nysgjerrig på (Tjora, 2021, s. 18). Forskningstema og problemstilling blir retningsgivende for prosjektets design; hva eller hvem vi studerer, hvilken metode som benyttes, samt hvordan analysen av tilegnet empirisk materiale utføres (Thagaard, 2018, s. 45). I denne masterstudien er formålet å utforske hvilken betydning ungdomsmentorer i U16 sin mentorordning opplever at de kan ha i forebyggende ungdomsarbeid. For å kunne utvikle dybdekunnskap på tematikken, ønsket jeg å utforske mentorenes opplevelser. For å få innsikt i menneskers perspektiver, erfaringer, tanker eller meninger om sosiale prosesser eller fenomener, egner kvalitative metoder seg (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 11). Kvalitative metoder står som et motsetningsforhold til kvantitative metoder som undersøker mengder, verdier og enheter som kan måles. I kvalitativ forskning er en heller interessert i hvordan «noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles» (Brinkmann og Tanggaard, 2012, s. 11). Jeg vil derfor kunne fortolke den erfaring mentorene forteller om ved å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode. Samlet sett er dette grunnen til at jeg valgte å benytte meg av kvalitativ metode, herunder semistrukturerte intervju, for å produsere empiri.

### 4.2 Semistrukturerte individuelle intervju

For å få en dybdeforståelse av mentorenes erfaringer, opplevelser og holdninger, valgte jeg en metode der jeg benyttet meg av intervju av mentorene. Forskningsintervjuet er en profesjonell

samtale, der kunnskap konstrueres «*i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede*» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 22). Grunnlaget for funnene i min studie er dermed konstruert i kombinasjon av meg og intervjupersonene gjennom vår samhandling i intervjuet. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene individuelt fordi jeg ønsket å få innsikt i hver enkelt mentors opplevelse uten påvirkning av andre aktører enn meg selv. Jeg anså at dette kunne gi meg mulighet til å aktivt utforske og fortolke den enkeltes opplevelser. Med intervjusamtalen ønsket jeg å kunne innta en aktiv rolle i utviklingen av empiri sammen med mentoren.

Som ungdomsmentor i U16 satt jeg med en personlig opplevelse av tematikken – både i form av forarbeid og arbeidserfaring. Samtidig ønsket jeg å utforske hvilken forståelse og erfaring andre mentorer hadde. Jeg fant det derfor ikke ønskelig med et intervju som var for strukturert, men heller en intervjusituasjon som åpnet for stor grad av aktivt og dynamisk samspill. Dette fordi jeg ville utforske intervjupersonenes opplevelser og erfaringer underveis i deres tankeprosesser under intervjuet, for å sammen med dem forsøke å forstå og fortolke meningen i deres refleksjoner. For å kunne ivareta en viss grad av struktur i form av intervjuguide og være fleksibel i intervjuet, valgte jeg å benytte meg av semistrukturerte intervju for å utvikle empiri (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 357).

#### **4.2.1 Utvalg og intervjupersoner**

Jeg benytter betegnelsen *intervjupersoner* om de personene jeg har intervjuet. Dette fordi jeg ved å ha brukt «informant» kunne gitt assosiasjoner til at 1) jeg *henter* informasjon fra de personene som er inkludert i denne studien, og 2) at personene tilfører *særskilt* viktig kunnskap (Thagaard, 2018, s. 46). Siden empirien konstrueres gjennom samtaleinteraksjonen intervjuet utgjør, samt at alle intervjupersonene tilfører like viktig kunnskap, finner jeg «intervjupersoner» som den mest adekvate betegnelsen å benytte. Jeg ønsket å intervju flest mulige fra mentorordningen som passet til bestemte kriterier utarbeidet fra problemstillingen. Systematisk utvelging av intervjupersoner basert på gitte egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling og forskningsprosjekt, ga meg et *strategisk* utvalg (Tjora, 2021, s. 145).

Jeg har i denne masteroppgaven valgt å rekruttere et strategisk utvalg av ungdomsmentorer som jobber i U16 sin mentorordning. Jeg ønsket å avgrense min masteroppgave til en av



mentorordningen sine målgrupper. Siden studien omhandler tidlig innsats i form av forebygging av utenforskap, samt at jeg studerer for å jobbe med ungdom på ungdomsskole, fant jeg mentorene som jobbet med målgruppen «*ungdom 8-10 skoletrinn*» som mest fruktbar for mitt interessefelt. For å kunne få innsikt i – og en forståelse av – mentorenes opplevelse av egen betydning i forebyggende ungdomsarbeid, så jeg det som betydningsfullt at de hadde fulgt en mentorungdom over en lengre periode. Derav valgte jeg kriteriet «*jobbet minimum seks måneder som ungdomsmentor*» på det tidspunktet utvalget fikk utdelt informasjonsskrivet. Basert på disse to kriteriene ønsket jeg å rekruttere intervjupersoner til mitt prosjekt.

Mentorleder for mentorordningen til U16 ga meg informasjon om at det totalt var 15 personer som jobbet som ungdomsmentorer, inkludert meg selv. Majoriteten av ungdomsmentorene er studenter som jobber som mentorer ved siden av studiet. Særlig såkalte «omsorgsyrker»; pedagogikkrettet og psykologirettet, går igjen i mange av mentorenes studievalg. Flere av de mentorene som også er studenter, har hatt besøk av U16 i regi av studiet og slik blitt rekrutterte til å søke. Andre har blitt rekruttert gjennom å jobbe på ungdomsklubb. Uansett vektlegges personlig egnethet som avgjørende for å bli ansatt som mentor. Det foreligger for øyeblikket ikke en generell opplæring man må gjennomføre for å være mentor, men mentorene får veiledning av mentorleder. Av de 15 ungdomsmentorene var det 8 personer (eksklusiv meg selv) som oppfylte mine kriterier for deltakelse. Alle 8 ble spurt om de ønsket å delta i studien. 7 personer samtykket til å delta i studien og stilte til intervju. Siden jeg har fått intervjuet 7 av 8 personer, der alle har samme formelle rolle og oppfyller de samme kriteriene for deltakelse, vurderte jeg det dithen at jeg ville få en tetthet i mitt empiriske materiale (Tjora, 2021, s. 145). Dette fordi jeg anså at dette empiriske materialet ville kunne gi et dypt og bredt grunnlag for å besvare min problemstilling. Jeg så det derfor ikke nødvendig å utvide eller endre kriteriene for deltakelse i studien min.

Mine syv intervjupersoner ble alle rekruttert på samme måte. Som nevnt jobber jeg selv som mentor i U16. Dette fungerte som en døråpner i henhold til å rekruttere intervjupersoner. Jeg hadde selv oversikt over hvem som jobbet som mentorer, innsikt i hvor lenge de hadde jobbet som mentorer og hvilken aldersgruppe de var mentorer for. Framgangsmåten for rekruttering var at jeg først utarbeidet et detaljert informasjonsskriv (se Vedlegg 2) om studien. Deretter presenterte jeg studien og kriteriene for deltakelse for mentorene på et av våre møter. Jeg delte så ut informasjonsskrivet til de mentorene som oppfylte kriteriene for deltakelse og informerte om innholdet muntlig. De som ønsket å delta kunne henvende seg til meg

personlig, enten når vi møttes i jobbsammenheng eller gjennom å kontakte meg ved å benytte kontaktinformasjon jeg oppga i informasjonsskrivet. Majoriteten ønsket å avtale deltakelse og tidspunkt med meg når vi møttes personlig. Det var noen få som kontaktet meg per telefon, der jeg etter avtale om intervjutidspunkt valgte å slette vår kommunikasjon.

De syv personene som stilte til intervju var både damer og menn. I presentasjonen av funn er sitater fra intervjupersonene anonymisert, men jeg har benyttet betegnelsen mentor 1-7 for å kunne skille mellom dem. Felles for de alle er at de har vært ansatte som mentorer mellom 1 til 4 år. De har også totalt hatt oppfølging av 1 til 8 mentorungdommer hver. Det foreligger ikke en utdypende jobb-beskrivelse til en mentor-ansatt offentlig. Samtidig orienteres det generelt om jobbens innhold på mentorordningen sin hjemmeside. Tromsø kommune (c, u.å.) beskriver at mentorer er «trygge, unge voksne» som skal bygge relasjoner til mentorungdommer, samt inkludere ungdommer i positiv aktivitet som ungdommen kan mestre. Denne informasjonen foreligger altså fra før. Samtidig viser ikke Tromsø kommune (c, u.å.) til hvordan mentorene opplever disse prosessene.

#### **4.2.2 Intervjuguide og gjennomføring av intervju**

I forkant av utformingen av intervjuguide satt jeg med en retningsgivende problemstilling jeg ønsket å utforske. Dette ga meg tanker og ideer om hva som kunne være hensiktsmessig å spørre om i intervjuene. For å forberede meg til utarbeidelsen av intervjuguide, brukte jeg god tid på å lese gjennom relevant litteratur. Dette gjorde jeg for å undersøke hvilke spørsmål som kunne være hensiktsmessige og fruktbare å stille, samt for å forberede meg til selve intervjuet. Underveis i lesingen utarbeidet jeg en del generelle spørsmål til hva jeg var interessert i å spørre mentorene om. Basert på disse spørsmålene fant jeg ulike temaer som var både relevante og interessante. Dette opplevde jeg selv som et godt grunnlag for å utforme intervju spørsmål.

Som nevnt tidligere, valgte jeg å benytte meg av en semistrukturerte intervju. Derfor har jeg også en semistrukturert intervjuguide. I utformingen av min intervjuguide ønsket jeg noen fastsatte spørsmål som kunne bidra til en halvfast struktur på intervjuguiden. Dette fordi jeg ønsket å ha noen spørsmål som var gjennomgående i alle intervjuene for å forsøke å sikre at empirien kunne besvare problemstilling. Samtidig ønsket jeg mulighetsrommet den dynamiske dimensjon ved intervjuet kan ha – der jeg og intervjupersonen kunne ha en aktiv

samtale om eventuelle oppfølgingsspørsmål som reiste seg underveis i intervjuet (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s. 31). Jeg ville derfor ha en intervjuguide som ga meg oversikt over spørsmålene, i tillegg til å gi en flytende overgang mellom spørsmål. Jeg valgte å utarbeide fastsatte tema i intervjuet, og herunder noen fastsatte spørsmål. En tematisk intervjuguide gir både meg og den som blir intervjuet rammer for tematikken vi skal gå inn i, samtidig som intervjupersonen står fritt til å både snakke bredt om temaet eller ut i andre temaer (Tjora, 2021, s. 171). Jeg endte opp med 5 temaer i intervjuguiden (se Vedlegg 4). Jeg valgte å lære meg intervjuguiden utenat. Dette var for at jeg ønsket å rette oppmerksomhet på intervjupersonen i intervjuet fremfor neste spørsmål i intervjuguiden. Samtidig tillot en slik intervjustruktur at jeg kunne gå tilbake til de nødvendige spørsmålene jeg hadde bestemt på forhånd.

Intervjupersonene kunne selv velge hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet. Dette fordi jeg ønsket at intervjupersonene skulle være i en kontekst der de kjente seg trygge og komfortable (Thagaard, 2018, s. 100). Samtidig hadde jeg på forhånd avklart med fagleder på ungdomsklubben UMT (Ungdommens Møteplass i Tromsø) at jeg kunne få bruke deres lokaler. Dette for å ha et sentralt møtested tilgjengelig dersom intervjupersonene ønsket å bli intervjuet der. Fem av intervjupersonene ønsket å gjennomføre intervjuet på UMT. Disse ble servert vann, kaffe og frukt. En av intervjupersonene valgte å gjennomføre intervjuet på et grupperom på UiT, mens en annen valgte å ta intervjuet digitalt med video over Teams. Dette var ikke opprinnelig å foretrekke, da jeg var redd for at jeg og intervjupersonen ikke kunne tolke hverandres kroppsspråk, at stemningen ville bli kald og upersonlig og at intervjupersonen derfor ikke være komfortabel med å dele sine opplevelser i fortrolighet. Dog vurderte jeg det dithen at siden spørsmålene i intervjuguiden ikke vurderes som sensitive opplysninger (Sikt, u.å.), var det bedre å ta det over Teams enn å miste intervjupersonen (Tjora, 2021, s. 183). Jeg kunne fortsatt tyde kroppsspråk over videoen, og intervjupersonen ytret i ettertid at hen opplevde intervjuet komfortabelt og behagelig.

Jeg begynte alle intervjuene med å takke for at intervjupersonene ønsket å delta på intervju. Jeg innledet intervjuet med spørsmål om deres bakgrunn for å få et bilde av intervjupersonen, samtidig som jeg ville trygge intervjupersonene i situasjonen. Deretter inkluderte jeg noen temaer med refleksjonsspørsmål, der jeg søkte å gå i dybden på intervjupersonenes beskrivelser av sine erfaringer og meninger om egen mentorrolle. For å runde av intervjuet, spurte jeg om intervjupersonene hadde noen betraktninger om videreutvikling av

mentorordningen. Helt til slutt spurte jeg alle intervjupersonene om de ønsket å tilføye noe, samt gjentok intervjupersonens rettigheter.

Skriftlig informert samtykke ble signert i forkant av intervjuet (Vedlegg 3), mens muntlig informert samtykke ble gitt på lydbånd. Jeg benyttet meg av diktafonappen på egen mobiltelefon under intervjuene, der intervjuene ble krypterte og sendt til Nettskjema v/UiO. Nettskjema er et verktøy som i forskning kan brukes til å samle og lagre empiri, og anbefalt å bruke v/UiT. Jeg brukte også diktafonappen under intervjuet med intervjupersonen som ble intervjuet over Teams, og tok derfor ikke opptak av skjerm. Jeg hadde også med meg en manuell opptaker som ekstra sikkerhet i tilfelle det skulle være et problem med diktafonappen eller Nettskjema. Jeg fikk aldri behov for å laste opp det empiriske materialet fra den manuelle opptakeren, og slettet derfor materialet før jeg forlot intervjustedet. Jeg valgte å ikke notere underveis i intervjuet for å være sikker på at min oppmerksomhet var rettet mot å aktivt lytte til intervjupersonen. Intervjuene varte mellom 33-73 minutter. Etter at intervjupersonene dro fra intervjustedet, skrev jeg referat på omkring en halv A4 side med en beskrivelse av rammene for intervjuet, atmosfære, samt eventuelle kommentarer fra før/etter lydopptaker var på. Dette var for å huske konteksten intervjuet foregikk i, da dette kunne innvirke på transkriberingen og senere analyse og fortolkning av empiri (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s. 33).

Jeg transkriberte intervjuene maksimalt to dager etter intervjuet hadde funnet sted for å ha situasjonen ferskt i minne. Transkripsjon, der en omgjør muntlig lyd til meningsbærende tekst, er en sårbar prosess. Det muntlige utsagn og det skrevne ord er to ulike språklige medier, der man ved å transkribere til tekst fryser den levende muntlige interaksjonen til noe fastere enn dets opprinnelige produkt (Tanggaard og Brinkmann, 2012, s. 34). Derfor kan også en stor del av meningsbærende informasjon gå tapt idet en transkriberer. For å minimere risiko for å miste unødvendig mye mening ved empirien, valgte jeg å transkribere alle intervjuene empirinært og etter samme vilkår. Jeg anonymiserte fortløpende underveis i transkripsjonen av intervjuene.

Intervjuene ble transkribert på bokmål, men jeg var observant på dialektord som kunne ha særegen betydning. Jeg kunne valgt å transkribere empirien til dialekt, men dette kunne ha avslørt hvilket geografisk område intervjupersonene var fra, og slik gjøre intervjupersonene gjenkjennbar. I et ønske om å ivareta det muntlige språk, valgte jeg å legge meg tett opp mot talen i transkripsjonen. Jeg valgte derfor å transkribere toneleie ved å notere ned underveis når

intervjupersonen vek fra sitt gjennomsnittlige toneleie; volum i talen ved å bruke store bokstaver når volumet ble høyere, samt notater i transkripsjonen når det ble lavere. Stillhet, latter, prober o.l. ble også markert underveis.

### **4.3 Analyse av intervjumaterialet**

For å analysere empirimaterialet mitt, har jeg valgt å benytte meg av de første stegene i Aksel Tjora (2021, s. 20) sin stegvis-deduktiv induktive metode, også referert til som SDI, som analysemetode. Denne analysemetoden er en tilnærming som søker å rendyrke induktiv koding, der man i dens opprinnelige form skal jobbe fra råmateriale og til konsepter eller teori (Tjora, 2021, s. 20). Jeg valgte å benytte SDI-metoden for å kodegruppere temaer som vil presenteres som mine funn i kapittel 5. I henhold til denne analysemetoden, starter man med intervjuet for å utarbeide empiri (Tjora, 2021, s. 20). Empirien skal så bearbeides gjennom transkripsjon, før materialet skal kodes. Kodene grupperes tematisk, der dette danner grunnlaget for resultatet ved analysen (Tjora, 2021, s. 230).

Etter transkribering av empirimaterialet, var koding av empirisk materiale mitt første analysesteg. Her gikk jeg gjennom de ulike transkripsjons-dokumentene jeg hadde, og kodet disse. Jeg kodet gjennom å lese, markere og hente utdrag som intervjupersonen hadde sagt gjennom hele intervjuet. Jeg brukte deler av setninger og direkte sitater i noen av kodene, mens jeg omformulerte andre sitater med å bruke begrepene intervjupersonene selv benyttet. Slik ønsket jeg å holde kodene tett på utsagnene til intervjupersonene. Dette gjorde at jeg fikk redusert volumet i mitt empiriske materiale og samtidig kodet hva intervjupersonen sa i ett og samme kodesett (Tjora, 2021, s. 218). Dette gjorde jeg i alle transkripsjons-dokumentene mine, hvilket ga meg et stort antall koder. Når jeg satt med kodesett fra alle intervjuene, var neste steg å koble kodene i mine kodesett, før jeg kunne gruppere disse. Fremfor å benytte digitale verktøy til å koble kodene mine, gjorde jeg det manuelt selv. Jeg kodegrupperte tematisk i form av å samle kodene som hadde en tematisk sammenheng. I kodegrupperingen så jeg enten om kodene fra kodesettet passet med en allerede eksisterende kodegruppe, eller så dannet jeg nye kodegrupper. Dette gjorde jeg for å kunne skape en struktur til analysen og utarbeide temaer (Tjora, 2021, s. 229). Jeg endte derfor med en restgruppe av koder som jeg anså som irrelevante (for eksempel hvor intervjupersonene bodde). De tematiske kodegrupperingene jeg beholdt danner grunnlaget for de 4 hovedtemaene jeg vil presentere som mine funn. Disse vil presenteres i kapittel 5.

## 4.4 Masteroppgavens kvalitet

Forskning handler om å skape troverdige resultater, der en har godt begrunnede tolkninger gjennom systematisk analyse av empirisk materiale (Tjora, 2021, s. 283). I all forskning må tolkning av empiri medfølges av en form for refleksjon over hvordan empiri, funn og tolkning kommer frem (Tjora, 2021, s. 278). For å adressere min masteroppgaves forskningskvalitet benytter jeg kriteriene pålitelighet, gjennomsiktighet, gyldighet og overførbarhet som indikatorer (Tjora, 2021, s. 259).

*Pålitelighet* handler om sammenheng i masteroppgaven og hvordan dette blir synliggjort gjennom oppgaven (Tjora, 2021, s. 263). Det handler derfor om troverdighet og funnenes konsistens. Å ha en relevant kobling mellom teori, empiri og analyse bidrar til en styrket kvalitet ved påliteligheten. Jeg ønsker å vise en slik kobling gjennom å benytte et teoretisk rammeverk som tar for seg interaksjon mellom aktører på mikronivå. Da jeg er ute etter intervjupersonenes opplevelse av deres interaksjon med mentorungdom, har jeg valgt en mellom-menneskelig interaksjon for å produsere empiri i form av intervju. Dette samsvarer med hvordan jeg i analysen benytter meg av SDI-metoden for å utarbeide kodegrupper med funn nedenfra og opp – altså induktivt. SDI-metoden underbygger min oppgaves pålitelighet ved at det foreligger en systematisk tilnærming i spesifikke steg, og herunder tydelige krav til produksjonen av empiri (Tjora, 2021, s. 259).

Med et detaljert metodekapittel ønsker jeg å gi leseren et godt innblikk i min forskning. *Gjennomsiktighet* handler i kvalitativ forskning om formidlingen av hvorfor og hvordan en studie er gjennomført. Redegjørelse og refleksjon om mine metodiske valg, mitt utvalg og rekruttering derfra, analyse av empirisk materiale, samt eventuelle utfordringer som har oppstått, viser en slik gjennomsiktighet (Tjora, 2021, s. 264). Siden valg av sitater vil påvirkes av min tolkning og mening om sitatene, vil jeg trekke frem sitater fra alle intervjupersonene underveis i funnene for å *vise* hvordan intervjupersonene danner grunnlaget for funnene (Tjora, 2021, s. 265). *Gyldighet* handler om hvorvidt de funnene – eller svarene – man kommer fram til gjennom forskningen besvarer spørsmålene man stiller, samt om metoden undersøker det den er ment å undersøke – og i hvilken grad (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). I min masteroppgave vil gyldigheten avgjøres av om funnene jeg presenterer både samsvarer med de erfaringene intervjupersonene gjengir, og om intervjuene og mine

tolkninger gir tilstrekkelig kunnskap til det temaet jeg studerer. Med andre ord; kan jeg svare på problemstilling på en gyldig måte.

Dersom funnene i min studie vurderes å ha en rimelig pålitelighet og gyldighet, blir spørsmålet om disse funnene kan være gyldige utover det tilfellet jeg har utforsket (Tjora, 2021). *Overførbarhet* handler i kvalitativ forskning om kunnskapen man får gjennom egen forskning kan være overførbare til andre intervjupersoner, lignende kontekster eller situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289). I kvalitative studier trenger ikke vitenskapelig kunnskap nødvendigvis å være universell eller gyldig i alle like situasjoner. Heller kan funnene og tolkningene av dem gi en felles forståelse til hvordan man kan forstå verden, der det er en samstemmighet hos andre med kunnskap om fenomenet en har undersøkt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 289-291). Siden min studie tar for seg et avgrenset geografisk område og der 7 av 8 mulige intervjupersoner har stilt til intervju, kan en se til intervjuene for å undersøke oppgavens overførbarhet. I intervjuene kommer det frem at intervjupersonene i Tromsø kommune sin mentorordning har liknende erfaringer og opplevelser av deres rolle som ungdomsmentorer. Dette kan indikere at mine funn kan ha en overførbarhet utover min studie, både geografisk og i forebyggende ungdomsarbeid – så lenge rammene for andre ordninger er tilstrekkelig nok grad samsvarer med de i U16 sin mentorordning.

## 4.5 Etiske vurderinger

I kvalitativ forskning er det et spenningsforhold mellom ønsket om å oppnå ny kunnskap og forståelse samtidig som man *skal* ta etiske hensyn. Siden U16 er underlagt Tromsø kommune er det legitimt at jeg ønsker å utforske mentorenes opplevelser og erfaringer (NESH, 2021, s. 31-32). Forskning på samfunnet bør tjene menneskelige og vitenskapelige interesser. Derfor er det etiske retningslinjer som må følges for at forskningen skal kunne være et etisk forsvarlig bidrag til samfunnet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96). Jeg må dermed foreta en redegjørelse av hvilke etiske vurderinger jeg har gjort i arbeidet med denne masteroppgaven. Da min masteroppgave også ubevisst vil bli påvirket av eget kunnskapsgrunnlag, erfaringer og meninger om mentorordningen til U16, vil jeg først inkludere refleksjoner rundt egen forskerrolle.

### 4.5.1 Refleksjon over egen forskerrolle

Som Kvale og Brinkmann (2015, s. 283) så fint skriver er; «Samspillet mellom intervjuer og intervjuperson [...] gjennomsyret av etiske spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 37). Til tross for at produksjonen av empiri er intersubjektiv, er det et asymmetrisk maktforhold mellom meg som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51). Jeg som intervjuer definerer og kontrollerer rammene som samtale-interaksjonen utføres i, hvilket underbygger hvordan intervjuet ikke er en samtale mellom likeverdige deltakere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20 & s. 51-52). I intervjuet tok jeg med egen samfunnsvitenskapelig kunnskap, der jeg gjennom intervjuguiden bestemte temaer for intervjuet, stilte spørsmål og besluttet hvilke utsagn jeg ønsket å følge opp. Jeg stilte spørsmål for å søke svar på egen forskningsinteresse, og intervjupersonene var i en situasjon der deres rolle var å svare. Det var jeg som analyserte og tolket empirien, hvilket gjør studien min forskersubjektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234). Som forsker vil jeg selv ubevisst bli påvirket av egne tanker og erfaringer, hvilket vil kunne innvirke på min analyse og hva jeg vektlegger i tolkningene. Mine personlige forutsetninger trenger ikke å være et hinder for produksjon av empiri eller tolkning av den, selv om jeg kan komme frem til andre funn enn hva en utenfor mentorordningen ville ha gjort (Paulgaard, 1997 s. 90). Det er derfor nødvendig å gi en redegjørelse av min egen posisjon og forbindelse til utvalget gjennom å reflektere rundt min egen rolle som ungdomsmentor i U16.

Jeg har jobbet som ungdomsmentor i U16 i 1 år og 8 måneder. Dette har naturligvis gjort at jeg selv sitter med tanker om mentorrollen og dens betydning. Samtidig er det også dette som har skapt mitt engasjement for å forske på mentorrollens betydning i forebyggende ungdomsarbeid, da jeg selv ikke sitter på noen fasit. Kjennskap til både arbeidet og utvalget kan være både en styrke og en begrensning (Thagaard, 2018, s. 190). Min «nærhet» til det jeg forsker på, gir meg et erfarings- og kunnskapsgrunnlag som kan gi en fordelaktig forståelse av det jeg studerer, intervjupersonens arbeid, samt en viss innsikt i hvilke spørsmål som kan være hensiktsmessig å spørre (Paulgaard, 1997, s. 74). Samtidig forklarer Paulgaard (1997, s.74) at forskerens – mine – forutsetninger vil være posisjonert ut fra mine erfaringer og kunnskaper, hvilket kan gi innsikt, men også skygge for den. Som en som kommer «innenfra» mentorordningen, vil jeg kunne ha utfordringer med å se og artikulere det som oppleves som selvsagt og underforstått – en «tatt for gitt het» (Paulgaard, s. 72). Denne blindsonen gjør at jeg må ta intervjupersonenes utsagn for det det er, og innta en kritisk tilnærming til hva mentorene gjør i arbeidet sitt. Jeg må derfor forholde meg til det intervjupersonene har sagt,



fremfor å benytte egen kunnskap for å besvare de spørsmål som reiser seg. Derfor må det intervjupersonene sa under intervjuene forstås som nettopp dette; det de sa.

Som mentor selv, har jeg et fortrinn i rekrutteringen av intervjupersoner da dette er aktører jeg har en profesjonell forbindelse til. Med profesjonell mener jeg at jeg og kollegaene mine forholder oss til hverandre gjennom jobb, der arbeidet vårt er den konstituerte konteksten; mentorrelatert. Mentorordningen har møter to ganger i måneden, der mentorene møtes. Denne profesjonelle forbindelsen kan påvirke utvalget, der de bevisst eller ubevisst kan kjenne på et press til å delta i min studie. En annen begrensning kan være at jeg ubevisst overser funn som ikke samsvarer med egen erfaring – eller vektlegger funn jeg personlig finner interessante. Gjennom å bruke SDI-metoden for koding av empiri, har jeg forsøkt å minimere mulighetene for at jeg selv skal overføre egne holdninger og tanker over på intervjupersonenes ved å ta en induktiv tilnærming til empirimaterialet. Samtidig vil det i analysen og drøftingen kunne være aspekter som jeg personlig finner mer viktige enn andre, ubevisst og grunnet egen erfaring.

#### **4.5.2 Andre etiske refleksjoner**

En profesjonell relasjon til kollegaer trenger ikke påvirke min selvstendighet og profesjonalitet i henhold til denne studien – så fremt jeg selv er bevisst min rolle (NESH, 2021, s. 22). Derfor opplevde jeg det viktig i både utformingen av intervjuguide, samt i intervjuene og i etterkant, å holde spørsmålene på et profesjonelt nivå uten å bli for personlig. Jeg har derfor heller ikke stilt noen spørsmål som kan gi særlige sensitive personopplysninger. Dette har jeg gjort for å ivareta informantenes integritet, sikkerhet og trygghet, og ikke utnytte situasjonen til å tilegne meg personlig informasjon de kanskje ellers ikke ville gitt meg som kollega (NESH, 2021, s. 25; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Samtidig har jeg opptak av intervjupersonene sine stemmer i Nettskjema, der deres stemmer er en sensitiv personopplysning. Siden mitt masterprosjekt har behandlet personopplysninger, meldte jeg studien min inn til Sikt.

Jeg utarbeidet informasjonsskrivet i henhold til NESH (2021) sine forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. I informasjonsskrivet (Vedlegg 2) ga jeg mulige intervjupersoner informasjon om tema, formål, metode, samt hvordan anonymitet og taushetsplikt skulle ivaretas. Slik ønsket jeg at utvalget mitt kunne gjøre et *informert* valg om å delta eller ikke (NESH, 2021, s. 18). For å trygge og ivareta potensielle intervjupersoner, ga

jeg også en redegjørelse for min rolle i studien, da særlig i form av hva de kunne forvente av meg i produksjon, behandling og ivaretagelse av empiri (NESH, 2021, s. 8-9 & s. 22). Jeg ønsket å ivareta intervjupersonenes personlige integritet gjennom å tydeliggjøre at deltakelse skulle være *frivillig*, at de på hvilket som helst tidspunkt kunne *trekke seg eller sine svar*, samt at deres deltakelse og svar ville *anonymiseres og holdes konfidensielt* (NESH, 2021, s. 18). Jeg var opptatt av å ikke presse noen av mine kollegaer, og var derfor tydelig på at deltakelse eller ikke-deltakelse ikke ville innvirke på mellom-kollegial relasjon. Sikt ga meg en automatisk prosjektvurdering, der jeg kunne gå videre med studien så lenge jeg fulgte den fremgangsmåten jeg hadde oppgitt da jeg meldte inn prosjektet (Vedlegg 1). Dette tillot meg å gå videre i prosessen med å levere ut informasjonsskriv til mitt utvalg.

Min populasjon var liten: 8 mentorer. Siden 7 takket ja til deltakelse i studien, kan eventuell deltakelse avdekkes. For å forvalte eget empirimateriale og intervjupersoner, utelater jeg noen opplysninger for å sikre at intervjupersonene, hendelser og andre personer ikke kan gjenkjennes (Fossåskaret, 1997, s. 267-268). Man vil derfor ikke kunne vite hvem som har sagt hva i funn-kapittelet mitt, da alle sitatene er anonymisert. Jeg har også anonymisert de pronomen intervjupersonene benyttet gjennom å bruke et kjønnsnøytralt pronomen; «hen». En ytterligere etisk vurdering jeg har gjort beror på hvordan min masteroppgave utilsiktet direkte eller indirekte kan berøre andre enn intervjupersonene. Andre ungdomsmentorer i U16 kan oppleve å bli urimelig eksponert, uten å selv ha deltatt (NESH, 2021, s. 26). Dette har jeg vært bevisst på i fremstillingen av denne masteroppgaven. Begrepsmessig kan «utenforskap» virke stigmatiserende, og mentorungdommer i Tromsø kommune kan oppleve min masteroppgave som noe som tilfører sårbarhet eller stigma. Slik kan min studie utilsiktet berøre gruppen intervjupersonene jobber med. Jeg ønsker derfor å presisere at jeg i denne studien er opptatt av mentorenes opplevelser, der disse er subjektive erfaringer som ikke kan antas å samsvare med ungdommers.

## 5 Funn: Mentorenes rolle, praksis, mulighetsrom og utfordringer

Jeg har gjennom analysen kommet frem til fire funn ut fra hva ungdomsmentorene har fortalt i forhold til problemstillingen; «*Hvilken betydning opplever mentorene i U16 sin mentorordning å ha i forebyggende ungdomsarbeid?*». Kriteriene for inndelingen av disse funnene beror i forskningsspørsmålene (referert til i kursiv) og vil drøftes i kapittel 6. Disse fire funnene vil presenteres som fire hovedtemaer:

**Funn 1)** «Solidariske relasjonsbyggere», presenterer en forståelse av mentorenes *opplevelse av egen rolle*. Dette skiller seg fra **funn 2)** «Tilpasningsdyktige medhjelpere», som handler om *premissene mentorene legger til grunn for å utøve sin rolle som mentorer*. **Funn 3)** «Brobyggere», presenterer *mulighetsrommet mentorene opplever at de har til å skape endring hos sin mentorungdom*. Dette skiller seg fra **funn 4)** «Balansekunstnerens gyldne middelvei», som handler om *spenningsforholdet i de utfordringene mentorene har erfart i sitt arbeid*, da i form av å oppleve og navigere mellom et krysspress av ulike forventninger.

### 5.1 Solidariske relasjonsbyggere

Mitt første funn omhandler hvordan mentorene opplevde egen mentorrolle. Innledningsvis fortalte intervjupersonene om hvordan de vektla relasjon som essensielt i deres rolle som mentorer. Mentorene opplevde derfor at en god relasjon var avgjørende for at de skulle kunne bli en viktig voksenperson i livene til mentorungdommene sine. En av mentorene som understrekte dette sa:

*«Det å bygge en god relasjon med en ungdom er egentlig avgjørende for at du skal kunne være mentor. Man jobber med ungdommer som har det vanskelig, og man skal ha en rolle i livet til disse ungdommene, og da er det veldig viktig at man har en god relasjon.» (Intervjuperson 6)*

Som intervjuperson 6 fortalte, var målet til mentorene å få en god relasjon med mentorungdommen for å kunne ha muligheten til å jobbe med dem. Det kom frem at måten mentorene innledet en relasjon til en tiltenkt mentorungdom i begynnelsen av et mentorløp, hovedsakelig hadde to ulike tilnærminger; kobling basert på kjennskap til ungdommen fra før eller kobling basert på kjennskap til interesser. Noen av intervjupersonene jobbet som

klubbmedarbeidere på en eller flere av Tromsø kommune sine ungdomsklubber. Derfor kunne de kjenne tiltenkt mentorungdom fra før. Disse intervjupersonene opplevde at det å kjenne ungdommen var en fordel. Dette fordi de allerede hadde en påbegynt relasjon og opplevde å allerede komme godt overens med tiltenkt mentorungdom. En av mentorene som også jobbet som klubbmedarbeider fortalte hvordan hen erfarte dette som gunstig:

*«Jeg har ikke hatt en mentorungdom jeg bare har fått på fanget uten noe som helst relasjon til tidligere. Så i grunn har jeg alltid hatt – gjennom klubb da – relasjon til dem. Vet godt hvem de er, og de kjenner meg.» (Intervjuperson 3)*

Samtidig var det noen av mentorene som ikke kjente tiltenkt mentorungdom fra før. Disse startet derfor på et annet sted enn de mentorene som kjente mentorungdommen fra klubb, og hadde derfor en litt annen tilnærming til å innlede relasjon. Disse la vekt på hvordan mentorordningen koblet mentor og ungdom basert på interesser. De opplevde at dette gjorde at det var en stor sjanse for at de ville komme godt overens med ungdommen. En av mentorene fortalte hvordan dette opplevdes for hen:

*«De matcher mentor og mentorungdom, slik at det skal føles ut som, eller at det skal ha større sjanse for å lykkes. Sjansen for at vi skal komme overens, den er ganske høy.» (Intervjuperson 7)*

Mentorene påpekte hvordan de opplevde at de hadde gode individuelle forutsetninger for å lykkes med å utvikle en relasjon. Intervjupersonene vektla hvordan de uavhengig av kjennskap til ungdommen fra klubb eller ei – bestrebet å være nysgjerrige og spørrende i møte med mentorungdommen for å bli bedre kjent. Et annet moment som ble trukket frem var hvordan de erfarte at de gjennom å gjøre aktivitet sammen med mentorungdommen, opplevde å lære ungdommens forutsetninger. Mentorene vektla relasjonsbygging på en måte som kan illustreres med betegnelsen «solidariske relasjonsbyggere». Med dette mener jeg at mentorene gradvis bygget et samhold med mentorungdommen gjennom å samhandle med dem. I dette var det mange underelementer.

Mentorene forklarte at de i relasjonsbyggingen og i den etablerte relasjonen til mentorungdom, vektla å være medmennesker. Flere av intervjupersonene trakk frem erfaringer med mentorungdommer som hadde hatt utfordringer relatert til vold, rus eller kriminalitet. Mentorene fortalte at de ønsket å møte ungdommen med forståelse. Dette

opplevde de som viktig for kunne snakke åpent om utfordringene mentorungdommen sto i. En av mentorene fortalte hvordan hen tilnærmet seg en slik samtale:

*«Å si «ok, shit, det høres ganske tungt ut det». Og så grave litt i det – hvorfor synes du det er tungt?» (Intervjuperson 7)*

Flere av mentorene opplevde at de i deres ønske om å forstå, samtidig kunne akseptere mentorungdommen gjennom å anerkjenne ungdommen og den utfordringen de sto i. Intervjupersonene forklarte hvordan de forsto anerkjennelse som å se mentorungdommen. Dette hang sammen med å kunne se forbi det mentorungdommen viste omgivelsene utad. Mentorene var slik opptatte av å se mennesket bak handlingene. Dette fordi de erfarte at atferden til mentorungdommen var et uttrykk for noe bakenforliggende. En mentor forklarte:

*«Noen som klarer å se forbi dette ytre skallet som de viser til alle andre, men klarer å se at her er det bare en hyggelig ungdom som har lyst til å bli sett.» (Intervjuperson 1)*

Mentorene fortalte at de ved å se mentorungdommen opplevde at de kunne bidra til at mentorungdommen kjente seg verdsatt. En av mentorene sa:

*«Det er på en måte at man [ungdommen] opplever å bli satt pris på – at man har en verdi. Og at du er viktig som person.» (Intervjuperson 6)*

Det framkom i analysen at mentorene opplevde at de ved å praktisere anerkjennelse, kunne gi mentorungdommen en følelse av at de hadde en viktig verdi i deres relasjon. Mentorene fortalte om hvordan de erfarte at dette kunne skape tillit. En av mentorene fortalte hvordan hen opplevde at dette innvirket på relasjonen:

*«Man har skapt en god nok relasjon til at de stoler på deg, at de har lyst til å møte deg, og synes at det er okei å snakke med deg og være med deg. Det er med gode relasjoner man får den tilliten.» (Intervjuperson 2)*

Mentorene vektla hvordan tilliten de opplevde i relasjon til mentorungdommen gjorde at de at de som mentorer fikk større innsikt i mentorungdommens liv. En av mentorene forklarte hvordan dette gjorde at de fikk «vite mer»:

*«Jo bedre relasjon du har med dem, jo mer kan du gripe fatt i og få vite og få høre. Det er fordi de er trygge på deg og de stoler på deg» (Intervjuperson 5)*

Flere av mentorene fortalte at det å få «vite mer» som et resultat av den tillitsfulle relasjonen de hadde til mentorungdommene sine, også påvirket hvordan de opplevde å få et genuint bånd til mentorungdommen sin. Dette båndet uttrykte seg som en omsorg ovenfor mentorungdommen sin. En mentor trakk frem hvordan hen ønsket «å være der» for ungdommen når vedkommende sto i utfordrende situasjoner. Dette fordi mentoren oppriktig brydde seg om ungdommen:

*«Det å være der for dem.. De er i en sårbar situasjon [...] Jeg bryr meg jo veldig om de her ungdommene.. Jeg er jo glad i dem.» (Intervjuperson 5)*

Ett viktig element ved intervjupersonenes opplevelse av å kunne være der for mentorungdommen sin var hvordan de opplevde at dette kunne gjøre at ungdommen kjente på en trygghet til mentoren sin. Mentorene fortalte at de ønsket å kunne være et trygt sted for mentorungdommen sin. En mentor sa:

*«Mentor skal være en trygg voksenperson for mentorungdommen. [...] En safe space på mange måter.» (Intervjuperson 3)*

Mentorene vektla hvordan de som et «trygt sted» ikke ville, kunne eller skulle dømme mentorungdommen sin. Gjennom å innta en fordomsfri rolle, kunne mentorene ha en positiv tilstedeværelse i mentorungdommens liv. En av mentorene utdypet:

*«At min rolle ikke er å kjeft på noen.» (Intervjuperson 4)*

Et annet viktig moment som ble påpekt av flere intervjupersoner, var hvordan de erfarte at denne fordomsfrie tilnærmingen til mentorungdommen gjorde at mentorungdommen opplevde å kunne oppsøke mentoren sin for hjelp. En av mentorene ga følgende eksempel på dette:

*«Om det skjer noe ille og hen ikke kan ringe en kjeft, så vet hen at hen kan ringe meg uten at min første respons er «Åh, shit, nå skal vi ta deg for det du har gjort», heller sånn «Ok, nå skal jeg hjelpe deg ut av det her.» (Intervjuperson 7)*

Mentorene fortalte om hvordan de gjennom å bli et trygt sted å komme for hjelp, kunne fungere som en støtteperson i møte med utfordrende situasjoner. En av mentorene understrekte hvordan hen opplevde dette:

*«Jeg tror det er det jeg har erfart mest, at ungdommene synes det har vært fint å ha med seg en trygg person i møte med andre ting som er vanskelig i livet. [...] For min del så har det også vært mye det å være til stede sammen med ungdommen i vanskelige situasjoner, som for eksempel samtale med psykolog, samtale med politi, samtale med barnevernet, som en trygg og støttende person. [...] Der de føler at ikke alle jobber mot deg, men at det er faktisk folk som er på laget ditt.» (Intervjuperson 2)*

Mentorene opplevde at de gjennom å bygge relasjon til mentorungdommen sin skapte et genuint samhold som kunne komme til uttrykk gjennom at de representerte, støttet og «sto sammen» med mentorungdommen som en «lagspiller». En av mentorene oppsummerte:

*«Det er viktig for dem å ha noen som backer dem, og som er på deres lag. Jeg føler at jeg har lyst til å være på laget til de her ungdommene hele tiden, ikke bare når jeg er sammen med dem. Det er en – en sånn helhetlig greie» (Intervjuperson 1)*

Gjennom å være støttespillere i kraft av medmenneskelighet, forståelse, anerkjennelse, tillit, omsorg og trygghet, opplevde mentorene å få muligheten til å være «lagspillere» ved å gradvis bygge et samhold med mentorungdommen. Ved å være relasjonsbyggere kjennetegnet av disse elementene, utviklet mentorene det som kan forstås som en solidaritet i relasjonen mellom de og mentorungdom.

## **5.2 Tilpasningsdyktige medhjelpere**

Mitt neste funn omhandler hvordan intervjupersonene fortalte at de tilpasset seg mentorungdommen i utførelsen av sin jobb som mentor. Flere mentorer trakk frem hvordan mentorungdommens individuelle behov var førende for samhandlingen med mentorungdommen sin. Mentorene forklarte at mentorungdommens behov påvirket store deler av rammene for arbeidet deres, blant annet antall timer i uken med mentorjobb. En av mentorene sa:

*«Hva ungdommen har behov for, det blir lagt opp individuelt for hver ungdom.»  
(Intervjuperson 6)*

Mentorene hadde alt fra 1-12 timer med mentorarbeid hver uke, da timetallet varierte med ungdommens behov. Intervjupersonene fortalte at de derfor hadde en fleksibel tilnærming til

når de var på jobb. De vektla også hvordan rammene for arbeidstid varierte med mentorungdommens timeplan, eventuelle ønsker om å møtes eller ønske om kontakt over telefon og sosiale medier. Dette var mye grunnet hvordan mentorene generelt var tilgjengelige fra klokken 09 på morgenen til klokken 22 på kvelden. Med «tilgjengelige» mente intervjupersonene at mentorungdommene kunne kontakte dem dersom noe oppstod eller man ønsket å snakke. En av mentorene forklarte hvordan dette i praksis kunne utspille seg:

*«Man kan i teorien være på jobb ganske ofte, og man kan av og til føle at man er på jobb til alle døgnets tider fordi at livet skjer og ting dukker kanskje opp. Og kanskje på kvelden er da de tunge tankene, eller ting skjer, og kommer opp, og sånne ting, og da er det kanskje da de har behov for å snakke. Og kanskje så sender du en melding når du har tid tidligere på dagen, og så får du svar litt senere på dagen og da må du jo være klar for det svaret som kommer.» (Intervjuperson 2)*

Flere mentorer fortalte at de opplevde at deres tilgjengelighet gjorde at de kunne bli en del av hverdagen til sine respektive mentorungdommer. Dette ble av flere intervjupersoner vektlagt som verdifullt for mentorungdommen, da de kunne trå hjelpsomt til etter behov. En av mentorene poengterte hvordan hen opplevde dette som betydningsfullt:

*«Det er godt å kjenne på for ungdommen, at det «alltid» er noen der som er tilgjengelige og som har lyst til å høre på det de har å si.» (Intervjuperson 2)*

Samtidig fortalte flere av mentorene at de til tross for å «alltid» være tilgjengelige, også måtte være særskilt tålmodige. Dette ble vektlagt som nødvendig for at mentorungdommen skulle oppleve det komfortabelt å ha en mentor. De så det nødvendig å tilpasse seg mentorungdommens «fart» for at ikke mentorungdommen skulle ta avstand. Mentorene fortalte at de i tilfeller der en mentorungdom ikke ønsket å møtes eller tok avstand til mentor, måtte være tålmodige og ha en tro på at det ville ordne seg. De begrunnet dette med at det kunne være i ulike stadier i mentorløpet og av ulike årsaker, hvilket gjorde at de ikke ville trekke noen forhastede slutninger om at ungdommen ikke lenger ville ha mentor. Perioder der mentorungdommen av ulike grunner ikke ville møte mentor, ble trukket frem som vanlig å oppleve. Derfor vektla flere mentorer at de måtte være varsomme i å gå frem på en måte som ikke presset mentorungdommen, men heller tilpasset seg de signalene ungdommen sendte. En av mentorene beskrev hvordan hen i slike situasjoner gjorde det:



*«Jeg kontakter dem, men jeg er veldig tydelig på at... Jeg legger ikke noe press i form av «har du lyst til å møte da og da», men heller kanskje stille litt åpne spørsmål om «har du lyst til å møtes til uka». Og er svaret nei, jeg har ikke tid, så er det greit. Men det er å bare vise at du er der.» (Intervjuperson 4)*

Også i valg av aktiviteter de gjorde sammen med mentorungdommen, vektla intervjupersonene mentorungdommens ønsker. Intervjupersonene forklarte at de for å finne mulige aktiviteter de kunne gjøre med mentorungdommen kartla ungdommens interesser og behov. En av mentorene sa:

*«Det er litt hva de ønsker, og vi som voksne og mentorer må på en måte tilpasse oss litt hva denne ungdommen interesserer seg i, hva denne ungdommen har behov for. Man må kartlegge litt aktiviteter og kartlegge litt interesser og behov. [...] Og finne ut sammen hvordan veien videre er.» (Intervjuperson 2)*

På grunn av at interesser og ønsker varierte fra ungdom til ungdom, forklarte intervjupersonene at de derfor gjorde ulike ting. Mentorene sa at de gjennom å individuelt tilrettelegge for aktiviteter, kunne møte ungdommene «der de var». Med dette mente de at de kunne møte mentorungdommen på arenaer eller innenfor interessefelt som mentorungdommen fant komfortable. Intervjupersonene fortalte at de opplevde at mentorungdommen slik fikk mer eierskap til aktiviteten. En av mentorene sa:

*«Da er det gjennom å prøve å møte ungdommen der de er. [...] Spørre hva de har lyst til å gjøre, jeg tenker at det er ikke jeg som skal bestemme det. De har noe de skulle ha sagt.» (Intervjuperson 6)*

Flere av intervjupersonene forklarte hvordan de opplevde at de, gjennom å gjøre aktiviteter som bygget på ungdommens behov, ønsker og interesser, opplevde å skape muligheter for å oppholde ungdom med positiv aktivitet. En av disse mentorene sa:

*«På mange måter så oppholder man da en ungdom, med en positiv aktivitet, i stedet for hva enn de heller kan gjøre.» (Intervjuperson 3)*

Som tilpasningsdyktige, fortalte mentorene om hvordan de praktiserte tålmodighet, tilgjengelighet og fleksibilitet i utførelsen av sin jobb som mentor. Mentorene erfarte at dette gjorde at de kunne ha tett kontakt med mentorungdommen gjennom hverdagen. Denne

kontakten muliggjorde bistand i de situasjonene mentorungdommene hadde behov for det, samt at mentorene kunne oppholde mentorungdommen med positiv aktivitet som de hadde eierskap til.

### 5.3 Brobyggere

Mitt tredje funn handler om intervjupersonenes opplevelser av å skape muligheter for endring og utvikling hos mentorungdommen. Flere av mentorene fortalte at de i utøvelsen av sin rolle opplevde å kunne påvirke mentorungdommen på en måte som fremmet tilhørighet og fellesskap med positiv forankring. Mentorene forsto tilhørighet som å høre til et «sted» der man følte seg «hjemme» og ble ansett som en verdsatt deltaker. Med «positiv forankring» siktet de til aktiviteter og fellesskap som fremmet innenforskap i miljøer og grupper som ikke var risikofylte for utenforskap – slik som rus, vold og kriminalitet. Mentorene bestrebet heller å inkludere ungdommen i fellesskap som kunne bidra til at ungdommen kunne ta del på arenaer som var positive for deres utvikling. For å få veiledet mentorungdommene inn i positive fellesskap, vektla mentorene flere elementer som viktige. Først og fremst var mentorene opptatte av å bygge ungdommen opp. Med dette mente de at de ga oppmerksomhet til det positive ungdommen gjorde eller sa. Gjennom å rette oppmerksomhet mot det positive i mentorungdommens handlinger, refleksjoner og endringer, fortalte intervjupersonene at de erfarte å kunne bygge en selvfølelse i individet basert på ungdommens positive kvaliteter. En av mentorene forklarte:

*«Det planter litt inn i dem at oi, den lille tingen jeg gjorde betydde faktisk noe.»  
(Intervjuperson 5)*

Dersom mentorungdommen kunne føle seg verdsatt basert på positive egenskaper, opplevde mentorene at det kunne gi ungdommen muligheten til å satse på seg selv. En av mentorene sa:

*«Det at noen trodde på hen og så at hen hadde potensialet til å klare det. Og at hen var en bra person. Hen var ikke bare noen som gikk rundt og banket folk, hen var så mye mer enn bare det. [...] Det gir deg muligheten til å tørre å prøve. Tørre å satse på seg selv.» (Intervjuperson 1)*

Mentorene forklarte at de å vie oppmerksomhet mot det positive ungdommen utrettet, ønsket at mentorungdom skulle oppleve å «få til» noe – å mestre. En av mentorene fortalte hvordan hen opplevde at mestring kunne gi et «løft» i livet:

*«Det å skape mestring, og det tenker jeg er viktig for de her mentorungdommene. På skolen går det dårlig, hjemme går det dårlig, men den ene tingen der, det fikk jeg bra til, så det gir meg et lite løft i livet.» (Intervjuperson 7)*

Intervjupersonene trakk frem at de søkte å erstatte det å være flinke i aktiviteter de – og storsamfunnet ellers – anså som negative for deres utvikling, med positive alternativer. Mentorene fortalte at de hjalp ungdommen å mestre positiv aktivitet gjennom å konstruere situasjoner de opplevde som overkommelige for mentorungdommen. Flere av intervjupersonene påpekte hvordan de opplevde at mestring bygde selvtillit hos mentorungdommen. Gjennom å bygge selvtillit kunne mentorene bidra til å trygge mentorungdommene sine på ulike arenaer. En av mentorene delte sitt synspunkt:

*«Det bygger selvtillit, som da kan føre til... La oss si at man tilrettelegger for at de skal få til frivillig arbeid på en ungdomsklubb i form av bygge, eller male en vegg eller noe sånt. Så kan man føle på mestring der, og så kan man gå inn med selvtillit i en sommerjobb. (Intervjuperson 4)*

Flere av mentorene opplevde at den selvtilliten de kunne dyrke hos mentorungdommen, kunne være motiverende for å gjøre det samme igjen – å repetere handlingen. En mentor forklarte:

*«Det øker sannsynligheten for at man vil gjøre det igjen. For det er jo ingen som synes det er gøy å gjøre noe hvis man ikke mestrer det. Og kanskje velge det framfor negative aktiviteter – ting som ikke.. fremmer, eller som er bra for ungdommen da.» (Intervjuperson 6)*

Ved å bygge opp mentorungdommens selvtillit gjennom å skape mestringsopplevelser, opplevde mentorene at de kunne bidra til at ungdommen opplevde å mestre egen hverdag. En av mentorene forklarte:

*«Det å jobbe med mestring, det å klare å gi dem en mestringsfølelse ... I hverdagen – at de klarer å få til sitt eget liv, ikke sant? Jeg tror det er så viktig.. Det starter i det*

*små og så bygger det på seg, om man klarer å få til ting, om man tør å få til mer»  
(Intervjuperson 1)*

Flere av mentorene satt med en opplevelse av at små mestringsopplevelser bygget på seg. De erfarte at mestring som hadde begynt i det små, kunne omhandle flere og flere områder av ungdommens liv. En av mentorene forklarte hvordan det å mestre egen hverdag kunne føre til at «verden» ble åpnet opp for mentorungdommene:

*«De er mindre redde for ting som er skummelt. Så det åpner opp en hel verden for dem» (Intervjuperson 7)*

En annen mentor så det i sammenheng med hvordan det å mestre kunne bidra til å skape en motivasjon for å tilhøre:

*«Det bidrar til at man ønsker å høre til en plass, og at man ønsker å endre seg, altså, ja, det bidrar kanskje til det da, ønsker, eller motivasjon. For å klare å prøve nye ting, eller å gjøre ting.» (Intervjuperson 6)*

Mentorene fortalte at de så en sammenheng mellom mestring og videre utvikling. De erfarte at dette kunne skape endringer på lengre sikt. Ved å vie oppmerksomheten mot positive uttrykk og bygge selvtillit i ungdommen, kunne mentorene oppmuntre og skape motivasjon til å tilhøre et fellesskap. Mentorene forklarte hvordan de opplevde at mentorungdommene bygget en tilhørighet til mentoren sin – et lite fellesskap med «oss to». Denne tilhørigheten ble vektlagt som betydningsfull av mentorene. Dette fordi et slikt fellesskap, til tross for at det var lite, kunne ha en forebyggende effekt i seg selv. Mentorene opplevde at de i perioder kunne fungere som et sikkerhetsnett for at mentorungdommen ikke skulle falle «helt utenfor», og slik være en bro mellom utenforskap og fellesskap. En mentor sa:

*«I de periodene der det er veldig stor fare for at vedkommende skal skli ut, skal falle vekk fra jobb, skole, fritid og alt, så er du mentor der og prøver å holde dem fast. Og det er liksom den ene kroken i dem som gjør at de ikke faller ut fra det stupet.»  
(Intervjuperson 7)*

En av mentorene fortalte hvordan hen opplevde at det fellesskapet man skapte med mentorungdommen hadde betydning for hvem ungdommen så seg selv som:

*«Det å prøve å reinvente deg selv, når du allerede har en vel etablert identitet, det tror jeg er jævlig vanskelig. Men vi lager vår egen identitet i samspill med andre, hvis man klarer å gi dem det på bakgrunn av positive ting, [...] så gir det dem [ungdommen] muligheten til å speile seg selv i oss. Og klare å skape en identitet der.»*

*(Intervjuperson 1)*

Mentorene fortalte om hvordan de å la mentorungdommen «speile seg» i dem, kunne vise at resten av samfunnet også var åpent for mentorungdommen. En av mentorene sa:

*«Å stille seg positiv og åpen til alt de finner ut om seg selv, det er med å vise at samfunnet kan være åpent til deg.» (Intervjuperson 5)*

Mentorene understrekte hvordan de opplevde at de kunne bruke den tilhørigheten de skapte sammen med mentorungdommen sin til å støtte ungdommen inn i nye positive fellesskap. De erfarte at dette kunne minske mentorungdommens behov for handlinger og tilhørighet til miljøer som kunne være negative for ungdommens utvikling. En mentor delte sin opplevelse av det:

*«Det er klart en utfordring med hvor og hvem og hva man får tilhørighet til. Så du kan jo få tilhørighet i feil miljø. [...] Altså miljø der man ikke driver med positive aktivitet, og der man kanskje driver med vold og kriminalitet og rus og negative faktorer. Hvis du klarer å veilede dem til å finne tilhørighet i positive miljøer, så er det kjempebra. For da er risikoen til å havne i ja, negative miljøer mindre. [...] Da er behovet for å finne, for å gå rundt og teste andre miljøer ikke på samme grad.» (Intervjuperson 4)*

Flere intervjupersoner opplevde at de kunne veilede mentorungdommen inn i tilhørighet til positive fellesskap (eksempelvis bowling, kafé, idrett, musikk o.l.). Dette gjennom å introdusere ungdommen til mennesker og miljøer som hadde et positivt utsprang, samt å støtte ungdommen i deres etablering av seg selv som tilhørende dette fellesskapet. En av mentorene var meget engasjert i dette:

*«Jeg føler at en av de store mulighetene jeg kan gi er at de blir introdusert til andre folk, som viser at «yo, du tilhører oss egentlig». Du – du er glad i trening, musikk, det er jo det HER» (Intervjuperson 3)*

Ved å bygge bro mellom mentorungdommen og positive fellesskap, erfarte mentorene at de kunne legge til rette for videre utvikling som var positivt forankret – også etter avslutningen av et mentorløp. En av disse mentorene påpekte hvordan dette var betydningsfullt:

*«Hvis man klarer å føle at man hører til i en gruppe, så har det enormt mye betydning for hvordan du føler deg, og hvem du føler deg som. Hvis man speiler sin identitet gjennom andre, så er det hva alle andre speiler deg som, som har noe å si. Fordi da begynner snøballene å rulle – da får de tilhørighet, anerkjennelse og mestring en annen plass enn hos meg.» (Intervjuperson 1)*

Avslutningsvis understrekte flere av mentorene hvordan de ved å bygge en bro mellom mentorungdommene og positive fellesskap, opplevde at disse fellesskapene kunne gi en positivt forankret bekreftelse på hvem man var som individ. Dette gjennom å bygge mentorungdommens selvfølelse opp i form av positiv oppmerksomhet og mestringsopplevelser som kunne skape motivasjon til å ha en tilhørighet i miljøer som de mestret å være i – både med mentor og med andre samfunnsmedlemmer forøvrig.

## **5.4 Balansekunstnerens gylne middelvei**

Mitt fjerde og siste funn handler om hvordan flere av intervjupersonene fortalte at de opplevde egen mentorrolle som bestående av mange ulike forventninger og dilemmaer. Intervjupersonene fortalte om hvordan de, som vist i tidligere funn, opplevde å bygge svært tette og autentiske relasjoner til mentorungdommen sin. Intervjupersonene påpekte samtidig at de bygde disse relasjonene i regi av egen arbeidsgiver. Som mentorene var bevisste på, inngår deres rolle derfor i en profesjonell ramme. Mentorene fortalte at dette kunne være utfordrende og at de i flere sammenhenger opplevde å måtte balansere den tette relasjonenes forventninger med profesjonelle krav. Dette ble særlig sett i sammenheng med hvordan de opplevde å være så personlige i rollen sin. Mentorene fant det utfordrende å være i det man kan forstå som et krysspress, der deres ønsker ikke lar seg forene med de profesjonelle forventningene de er underlagte. En av mentorene forklarte hvorfor det opplevdes slik for hen:

*«For min del så handler det om å være autentisk. Og at jeg jobber i den jobben som jeg gjør i effekt av at jeg er den jeg er.» (Intervjuperson 1)*

Flere av mentorene forklarte at de – når de var på jobb som mentor – forsøkte å trekke skillelinjer for hvor mye de selv skulle dele av personlige synspunkt og verdier i relasjon til mentorungdommen. Dette for å kunne bevare profesjonaliteten. En mentor sa:

*«Å skille det med å være privat og personlig, at man trenger ikke å trekke frem alle sine egne meninger i en profesjonell setting, for man er jo faktisk på jobb, selv om det av og til føles som man er litt venn eller litt søsken, så er det ting som man kanskje må styre litt unna av egne verdier.» (Intervjuperson 2)*

Skillet som Intervjuperson 2 refererte til, handler om hvordan flere av mentorene opplevde at de i relasjonen til mentorungdommen benyttet seg av sine personlige kvaliteter. Samtidig måtte de – som profesjonelle ansatte – ikke trekke frem egne holdninger og verdier – sine synspunkter som privatpersoner. Mentorene opplevde at de til tross for å være i en objektivt profesjonell kontekst, subjektivt opplevde å befinne seg i en uformell ramme. Dette knyttet de tett opp til hvordan de opplevde å ha en rolle som fylte mange sko. Intervjupersonene uttrykte at de i sin arbeidsutøvelse opplevde å gå inn og ut av ulike roller, og derfor hadde ulike funksjoner. En av mentorene sa:

*«Man tar en rolle som fyller ganske mange sko, og på et tidspunkt er man kanskje litt psykolog, og på et tidspunkt er man litt venn. Så er det å finne den balansegangen.» (Intervjuperson 2)*

Ett annet viktig moment som flere av intervjupersonene vektla, var hvordan de var nær i alder med ungdommene. De fortalte at dette kunne oppleves å viske ut noe av formaliteten ved mentorrollen, både for mentor og mentorungdom. En mentor forklarte:

*«De fleste av oss er nær i alder med ungdommene, så man føler seg på en måte som en blanding av en trygg voksen og en profesjonell storesøsken.» (Intervjuperson 6)*

Flere av mentorene opplevde at de måtte veksle mellom «ulike sko» ettersom hva mentorungdommen behøvde i ulike situasjoner. Som en mentor sa, var dette på grunn av at de var blitt «en signifikant person for mentorungdommen» (Intervjuperson 4). Flere av mentorene opplevde derfor at de måtte imøtekomme mange ulike behov. Disse mange behovene og den tette relasjonen til mentorungdommen, gjorde at flere av mentorene fortalte at de kunne oppleve det utfordrende når mentorungdommen sto i vanskelige situasjoner. Det å være personlig inkludert og investert i mentorungdommen sitt liv, kunne derfor tidvis

oppleves som belastende for mentorenes eget privatliv. Dette var både relatert til hvordan mentorungdommen tidvis hadde behov for svært tett oppfølging av mentoren – hvilket opplevdes som intenst, samt at de hadde et eget privatliv de skulle fungere i. En av mentorene forklarte hvordan hen opplevde at det kunne påvirke eget privatliv:

*«Det kan av og til være litt stressende og.. det kan også være litt tungt å være så tett på ungdommen. [...] Hvis ungdommen er i en vanskelig situasjon, så føler man naturligvis på det som mentor, og jeg tror det er bare naturlig. Jeg tror det hadde vært veldig usympatisk hvis man ikke hadde klart å kjenne noe, siden man er så mye med den ungdommen.» (Intervjuperson 4)*

Intervjupersonene fortalte at de var bevisste på å forsøke å balansere mellom å kunne kjenne på disse følelsene når de var på jobb som mentor, og distansere seg fra følelsene i eget privatliv. En av mentorene forklarte hvordan hen distanserte seg:

*«Å tenke at det som ungdommen sliter med, det er den sitt. Og jeg er her for den, men det er fortsatt ikke meg det handler om.» (Intervjuperson 6)*

Mentorene fortalte hvordan de erfarte at det å være i en nær relasjon med mentorungdommen sin innenfor en profesjonell ramme kunne presentere noen etiske dilemmaer. Mentorene påpekte at de var tydelige ovenfor mentorungdommen om de profesjonelle rammebetingelsene de hadde. Disse rammebetingelsene var taushetsplikt, men også meldeplikt dersom det var fare for liv eller helse. Samtidig forklarte mentorene at de på grunn av tillit, fikk mye informasjon om mentorungdommen og andres liv. Tidvis fikk de informasjon som de på grunn av sin profesjonalitet måtte handle på i form av meldeplikt. En av mentorene som poengterte dette sa:

*«Disse her ungdommene forteller oss alt mulig om livene deres.. Da får man vite veldig mye som rører seg i både ungdommens liv, men også i ungdomsmiljøet. Og da er det at man blir rammet av meldeplikten. Der vi er pliktige til å melde ifra hvis det er for liv og helse.» (Intervjuperson 2)*

Intervjupersonene fortalte om hvordan tilfeller der de hadde gjort vurderinger basert på de etiske rammebetingelsene de var underlagte, kunne føre til perioder med utfordringer i relasjonen til mentorungdommen fordi de hadde brutt med forventningene ungdommen hadde



til mentors lojalitet. Flere av mentorene trakk frem tillitsbrudd som en slik utfordring. En av mentorene utdypet:

*«Jeg tror det kan føre til et tillitsbrudd fordi ungdommen kan føle at man går bak ryggen på ungdommen.. Og at man svikter ungdommen fordi de fortalte deg dette i fortrolighet. Selv om vi alltid informerer om denne meldeplikten når vi starter opp et arbeid, så er det kanskje første gang de opplever det – at det føles veldig kjipt.»*  
(Intervjuperson 6)

Mentorene forklarte hvordan de opplevde tillitsbrudd å være tungt, til tross for at de var bevisste på at de var nødt til å melde ifra. Dette var fordi de hadde et ønske om å opprettholde den tette relasjonen og kunne være en positiv person i livet til ungdommen. En av mentorene som påpekte dette sa:

*«Jeg tror det er bare naturlig i mennesket å ha lyst til å bevare gode relasjoner. Også er det jobben din, det her med relasjonsbygging. Det krever da at man har et greit forhold til ungdommen.»* (Intervjuperson 4)

Mentorene fortalte at det i deres erfaring pleide å ta tid før ungdommen ønsket å prate eller være med mentor etter et tillitsbrudd. Denne tiden varierte. Det kunne ta dager, uker og måneder før de opplevde å få ta del i ungdommens liv igjen. I denne prosessen, sa mentorene at de fortsatte å oppsøke mentorungdommen, forklarte for ungdommen at de hadde et profesjonelt og menneskelig ansvar for å melde i fra, og i situasjoner der mentorene selv opplevde å ha gjort feil (slik som å ha meldt i fra uten å først informere ungdommen) ba om unnskyldning.

Det ble også trukket frem hvordan mentorene opplevde at de personlig og profesjonelt hadde noen verdier som de tok med seg inn i interaksjon med mentorungdom. Dette ble sett i sammenheng med hvordan de opplevde det viktig å ha et moralsk indre kompass. En sa:

*«Man må ha et moralsk kompass som er riktig. Ja, å kunne forstå hva er rett og galt, og samtidig være litt balansert.»* (Intervjuperson 4)

Med «rett og galt» mente mentorene hva de, personlig og profesjonelt, anså som handlinger og meninger som var «greit» og ikke (for eksempel lovbrudd). Mentorene fremhevet det som viktig å kunne sette disse moralene delvis til side i selve utførelsen av mentorarbeidet.

Intervjupersonene vektla at deres moralske kompass ikke skulle komme til direkte uttrykk for

ungdommen, men at de skulle kunne bruke sine moraler på en indirekte måte. Dette gjennom å veksle mellom å støtte ungdommen og stille spørsmål ved deres handlinger eller synspunkter. Mentorene trakk særlig dette frem i forhold til samtaler med mentorungdommen i etterkant av at ungdommen hadde utført handlinger som var ufordelaktige for ungdommens utvikling. De fortalte at de forsøkte å holde seg nøytrale samtidig som de ønsket å konstruere en læringsmulighet. En av mentorene sa:

*«Jeg vet mine verdier, men så er det jo det at jeg må tenke igjennom hvordan jeg kan snakke om dette på en måte som kanskje er litt mer nøytral. Uten å si det ene eller det andre.» (Intervjuperson 2)*

Flere av mentorene ytret det som viktig å kunne både ivareta egen profesjonalitet og relasjon til mentorungdommen. Særlig var dette knyttet til hvordan mentorene opplevde å ha en relasjon der de hadde en rolle som lagspiller for ungdommen og samtidig ha et personlig og profesjonelt behov for grensesetting. Dette kunne være utfordrende å balansere. En av mentorene utdypet:

*«Håndtere det på en profesjonell måte, samtidig som man ikke skal rette en pekefinger og fortelle at ting er rett og galt. Så jeg synes det er veldig utfordrende å noen ganger finne den der gyldne middelveien, den balansen mellom det å være på ungdommen sitt lag, men samtidig ikke oppfordre til usunne og negative ting og handlinger.» (Intervjuperson 2)*

For å kunne finne balansegangen mellom å være på ungdommens lag og ikke oppfordre til usunne og negative handlinger, forklarte intervjupersonene at de først prioriterte å ivareta relasjonen til mentorungdommen sin. Mentorene opplevde at de derfor kunne beholde en fordomsfri rolle. En av mentorene forklarte:

*«Man må passe språket litt (ler). Man må stille seg sånn, «ja, jeg hører hva du sier, jeg skjønner hvorfor du vil mene dette, eller mener dette og dette.» (Intervjuperson 5)*

Mentorene fortalte hvordan de opplevde at en tilnærming der de bestrebet å være fordomsfrie og forståelsesfulle, i andre rekke muliggjorde at de kunne nyansere bildet til mentorungdommen. Mentorenes erfaring var at de slik kunne balansere innad forventningene de hadde til egen profesjonalitet og relasjonen til mentorungdom. Dette gjorde de gjennom å

søke refleksjoner hos mentorungdommen oppleve å kunne utvikle ungdommens holdninger og synspunkter. En av mentorene fortalte:

*«På en måte som ikke er dømmende, men som får ungdommen til å kunne reflektere rundt det selv. Man må formulere ting på gode måter, som for det første er forståelig for ungdommen, som er personlig for dem, men også som er sånn at det man tar opp blir forstått.. At formuleringen ikke gjør at det mister alvorret.» (Intervjuperson 3)*

Mentorene fortalte at de benyttet relasjonen som «springbrett» for å kunne gjøre dette. En av mentorene sa:

*«Man bruker den relasjonskreditten til grensesetting. [...] Jeg bruker den gode relasjonen jeg har til å sette opp samtaler. Det er veldig mange gode resultater av sånne samtaler. Jeg får igjen for det [relasjonen] i form av at de er mye mer åpne til meg, de stoler mer på meg, det jeg har å si har mer vekt.» (Intervjuperson 3)*

Flere av mentorene fortalte at de gjennom sitt arbeid erfarte at de måtte veksle mellom ulike «roller» for å imøtekomme ulike behov. På lik linje opplevde de å måtte veksle mellom å være personlige og profesjonelle – ettersom hva situasjonens forventninger krevde. For å ivareta relasjonen til mentorungdom og fortsatt ikke støtte oppunder negative meninger eller handlinger, søkte man å vise ungdommen forståelse samtidig som de søkte refleksjoner. Som balansekunstnere, opplevde mentorene å befinne seg på en gyllen middelvei mellom å ivareta både relasjon og profesjonalitet.



## 6 Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet drøfte mine fire tematiske funn i lys av valgt teoretisk rammeverk og tidligere forskning for å besvare min problemstilling om: «*Hvilken betydning opplever mentorene i U16 sin mentorordning å ha i forebyggende ungdomsarbeid?*». Jeg ønsker å innlede dette kapittelet med en oppsummering av mine funn:

Mitt første funn; «Solidariske relasjonsbyggere», omhandler mentorenes opplevelse av egen rolle. Som relasjonsbyggere opplevde mentorene å etablere og utvikle relasjonelle elementer i sitt forhold til mentorungdom. De samlede relasjonelle elementene har jeg valgt å omtale som solidaritet, da mentorene som relasjonsbyggere opplevde å bygge et genuint samhold med sine mentorungdommer.

Mitt andre funn; «Tilpasningsdyktige medhjelpere», handler om hvordan mentorene fortalte at de i utførelsen av sin jobb tilpasset seg mentorungdommens premisser. Jeg ser dette som beroende i mentorenes tålmodighet, tilgjengelighet og fleksibilitet. Mentorene fortalte at de ved å tilpasse seg ungdommens ønsker og behov bestrebet å gi ungdommen eierskap til både relasjon og aktivitet. Dette ble av mentorene vektlagt som betydningsfullt for tett og helhetlig oppfølging av en ungdom. Slik opplevde de å kunne «oppholde» ungdommen med positiv aktivitet.

Mitt tredje funn; «Brobyggere», omhandler mulighetene mentorene opplevde at de hadde til å stimulere til endringsprosesser i ungdommen. Mentorene fortalte at de bestrebet å inkludere sine respektive ungdommer i positive fellesskap (slik som bowling, kafé, trening, musikk o.l.), fremfor fellesskap der ungdommen bedrev vold, kriminalitet og rus. Gjennom å vie oppmerksomhet til ungdommens positive handlinger og mestring av disse, bestrebet mentorene å skape en tilhørighet til slike positive fellesskap. Mentorene opplevde at dette, så fremt de hadde lyktes med å veilede ungdommen inn i tilhørighet til positive fellesskap, kunne være bekreftende på hvem man var – eller ønsket å være – som individ.

Mitt siste funn; «Balansekunstnerens gylne middelvei», handler om hvordan mentorene fortalte at de opplevde spenningsforholdet mellom ulike forventninger fra mentorungdom og arbeidsgiver som utfordrende. Dette beror i mentorenes opplevelse av å ha et personlig og nært forhold til sine respektive mentorungdommer, samtidig som det foreligger profesjonelle krav i denne relasjonen. Mentorene forklarte at de søkte å balansere disse forventningene i sin samhandling med ungdom.

## 6.1 Mentorenes opplevelse av egen rolle: En støttende forbindelse

Rhodes et.al. (2016) understreker at utfallet av en mentorordning avhenger av relasjonen mellom mentor og mentorungdom. Derfor blir kunnskap om tiltenkt mentorungdom essensielt for å kunne koble ungdom til en mentor som har forutsetninger for å kunne etablere og utvikle en god relasjon (Rhodes et.al., 2016). Mentorene i min studie mente at mentorordningen til U16 sin strategi om å kartlegge ungdommens interesser og eventuelle bekjentskap til mulige mentorer, muliggjorde at man kunne koble rette personer sammen. Mentorene opplevde at de, uavhengig av om de ble koblet med en mentorungdom på bakgrunn av kjennskap til ungdommen fra før eller et likt interessefelt, hadde gode individuelle forutsetninger for å lykkes med å bygge en relasjon. Basert på Mead (se teorikapittel s. 18), kan man forstå dette som at mentor ser ungdommen som signifikant. I tråd med at mentorene mente at det i et mentorløp var essensielt å bygge en god relasjon til mentorungdommen, kan det tyde på at mentorene også bestrebet å bli signifikante for ungdommen de skulle være mentor for.

Som solidariske relasjonsbyggere opplevde mentorene, i sin interaksjon med mentorungdommen, å utvikle det man gjennom Mead (1922/1998, s. 216) kan forstå som signifikante abstrakte symboler. Mentorene fortalte at de var bevisste på at de skulle være viktige voksenpersoner i mentorungdommens liv. Dette står det også at de skal være på mentorordningen sin hjemmeside (Tromsø kommune c, u.å.). De fokuserte derfor på at samhandling med mentorungdom skulle oppleves som positivt for ungdommen. En måte å forstå dette på er ved å bruke Goffman sitt dramaturgiske perspektiv (se teorikapittel s. 15). Mentorenes fremtreden ovenfor ungdommen kan her forstås som et normativt krav til mentorenes posisjon på det Goffman (1959/1974, s. 31) forsto som «scenen» (*frontstage*). Mentorene fortalte at deres opplevelse var at de ved å praktisere forståelse, aksept og anerkjennelse ovenfor mentorungdommen, muliggjorde at relasjonelle elementer som tillit, trygghet, omsorg og samhold kunne ta form i deres forhold til ungdommen.

Tillit og selvfølelse blir trukket frem som suksesskriterier i forebygging av rusbruk, vold, og kriminalitet blant ungdom (Lid et. Al., 2022; Fekjær, 2016, s. 335). Mentorene i min studie forklarte at de ved å møte mentorungdommen som medmennesker med forståelse og aksept, opplevde at de anerkjente – så – ungdommen. Føllesø (2010) fant i sin studie at ungdom vurderte seg selv som verdifulle gjennom anerkjennelse. Mentorene i min studie opplevde at de ved å anerkjenne ungdommen, bidro til at vedkommende følte seg verdsatt. Som studien gjort på forebygging av ungdomskriminalitet i Oslo fant, kan det å se ungdommen og vise

forståelse for dens situasjon, bygge tillitsfulle relasjoner (Lid et. Al., 2022; Tveit, 2023). Anerkjennelse kan derfor tilføre en ny mening i interaksjonen i form av tillit (Follesø, 2010). Også mentorene i min studie fortalte at de opplevde å bygge tillit til ungdommen gjennom anerkjennelse. Basert på Goffman (1967/2004, s. 39) og Mead (1922/1998, s. 216), kan man forstå dette som at mentorene tilskriver ungdommen en positiv sosial verdi *frontstage*, der denne opplevelsen kan ta form som abstrakte former for signifikant «symbol»; verdsatthet og tillit.

Mentorene opplevde at tillitsarbeidet i deres forhold til mentorungdom, bidro til at de kunne bli en trygghet for ungdommen. Som en trygghet, mente mentorene at de ikke skulle eller kunne dømme mentorungdommen sin (se funnkapittel «Solidariske relasjonsbyggere» s. 36). Basert på Goffman (se teorikapittel s. 15) kan man forstå dette som at mentorene i sin interaksjon med ungdom *frontstage*, planla og vurderte *backstage* å gi fordomsfrie inntrykk til mentorungdommen. Samtidig påpekte mentorene at de heller ikke *ville* være fordomsfulle ovenfor mentorungdommen. Fremfor å dømme, fortalte mentorene at de heller ville hjelpe og støtte ungdommen – vise vedkommende omsorg. Mentorene bestrebet derfor å se mennesket bak ungdommens fasade. Dette kan peke til hvorfor mentorene *backstage* vurderte ungdommens handlinger *frontstage* som et uttrykk for noe bakenforliggende.

En av mentorene fortalte at hen genuint brydde seg om mentorungdommen sin, mens en annen mentor sa at hen ønsket å være på ungdommens lag hele tiden – det var en helhetlig greie (se funnkapittel «Solidariske relasjonsbyggere» s. 37). Man kan se dette som at mentorene har bygget et genuint bånd til ungdommen. En måte å forstå dette på er ved at mentorene vurderer seg selv *backstage* basert på de inntrykk de får av ungdommen *frontstage* (se teorikapittel om Goffman s. 15). Mentor kan ses som å vurdere seg gjennom egen og mentorungdoms handlinger på «scenen», og internalisere de følelser som ungdommens handlinger formidler. Mentorenes vurdering av seg selv basert på de trekk de tilskrives av mentorungdom, slik som når mentorene for eksempel opplevde at ungdommen anså det trygt å prate med dem om vanskelige ting (se funnkapittel «Solidariske relasjonsbyggere» s. 36), vil i tråd med Goffman (1967/2004, s. 80) kunne utgjøre mentors status i relasjonen til mentorungdommen. Mead (se teorikapittel s. 18-19) mente at aktører former sin egen identitet; et «selv», gjennom samhandling med andre. Mentorenes vurdering av ungdommen som betydningsfull, kan forstås som at mentorene ser ungdommen som en form for generalisert andre. Dersom mentorene speiler seg i ungdommens reaksjoner til seg selv, vil de

også kunne forme sin egen oppfatning av seg selv og sin relasjon til ungdommen basert på dette.

Sommer (2021) påpeker at nære, autentiske og omsorgsfulle relasjoner er nødvendig for en subjektiv opplevelse av støtte. Mentorene i min studie fortalte at de opplevde å være på lag med mentorungdommen sin. De opplevde derfor at de kunne innta en støttende rolle ovenfor mentorungdommen. Basert på Goffman (se teorikapittel s. 17), kan man forstå dette som at mentorene har som mål å kunne støtte mentorungdommens opptreden på «scenen». Gjennom en støttende relasjon med en mentor, kan mentorering gi muligheter for utvikling hos en ungdom (Cavell et. Al., 2021; Keller et.al., 2023). Som Raposa et.al. (2019) fremhevet, anses mentorer å fordelaktig styrke ungdoms opplevelse av sosial støtte og legge til rette for en positiv forbindelse til andre. Gjennom å utvikle en solidarisk relasjon der mentorene opplever seg selv som lagspillere for mentorungdommen, erfarte mentorene å fungere som en støtteperson for ungdommen i møte med «vanskelige situasjoner»; eksempelvis i møte med psykolog, politi og barnevern (se funnkapittel «Solidariske relasjonsbyggere» s. 37). Som støttepersoner erfarte derfor mentorene at de kunne være med *som* en støtteforbindelse mellom mentorungdom og ulike aktører.

## **6.2 Mentorenes utførelse av sin jobb: På ungdommens premisser**

Harsløf & Malmberg-Heimonen (2013, s. 44) forklarer at tett og helhetlig oppfølging har en betydning for hvor vellykket et forebyggende tiltak vil være. I denne studien er mentorens oppfølging av ungdom redskapet i det forebyggende tiltaket. Mitt andre funn omhandler hvordan mentorene i utførelsen av sin jobb, sa at de tilpasset seg ungdommens ønsker og behov. Ved å (i praksis) legge til rette for egen utførelse av mentorjobb basert på mentorungdommens premisser, kan det basert på Goffman (se teorikapittel s. 15) forstås som at mentorene planla og vurderte sin iscenesettelse av seg selv på «scenen» med mentorungdom.

Mentors status og rolle er underlagt rammene for mentorordningen. Siden mentor er ansatt for å være en «trygg, ung voksen» for mentorungdommen, legger dette noen premisser til hvordan mentor skal tilpasse seg i samhandlingen med ungdom (Tromsø kommune c, u.å.). Dette kan etablere det Goffman (1967/2004, s. 77) forsto som atferdsregler i samhandlingen.



Rammene interaksjonen beror i – ungdommens behov og ønsker – avgrensner og definerer her situasjonen mentor inngår i. Ved å være *backstage* være bevisste på å tilpasse seg ungdommens behov, kan mentorene refleksivt tilpasse seg ungdommen *frontstage*. Supplert av Mead (se teorikapittel s. 18), kan det derfor antydes at mentorenes «meg» planlegger hvordan deres «jeg» skal fremstå. Basert på Goffman (1967/2004, s. 84 & 99) sitt begrep “ærbødighet”, kan dette skissere hvordan mentorene søker å opprettholde og beskytte mentorungdommens iscenesettelse av sitt «selv». Dette kan peke til at mentorene gir et inntrykk av de verdsetter mentorungdommen i samhandlingen.

Basert på mentorenes fortellinger, fremstår mentorene i teoretisk forstand som samarbeidende ved å både respektere mentorungdommens iscenesettelse av seg selv og tilpasse egen handling deretter (Mead, 1936/1998, s. 55; Goffman, 1959/1974, s. 189). Likevel fortalte mentorene under intervjuene at de ikke forventet at mentorungdommene skulle gjøre det samme ovenfor dem. Mentorene sa at de derfor ikke «presset» ungdommen til samhandling, men avvartet ungdommens signaler. Basert på Goffman (se teorikapittel s. 15), kan man forstå dette som at mentorene i situasjoner der ungdommen tok avstand, søkte å få ned det som kan ses som et “involveringsskjold”. Mentorene fortalte at de bestrebet å være tålmodige for at ungdommen skulle oppleve det komfortabelt å ha en mentor. Dette kan peke til hvordan de står i beredskap for interaksjon, hvilket kan skissere hvordan mentorene avvarter «stimuli» fra ungdommen for å kunne respondere på dette (Mead, 1910/1998, s. 113). I dramaturgisk forstand kan det samtidig belyse hvordan mentorene ønsket at ungdommen *backstage* skulle vurdere interaksjonen som behagelig og derfor ønske å ta steget *frontstage* (se teorikapittel om Goffman s. 15).

Ved å bestrebe å vise at de var der for ungdommen når hen var klar og ønsket, fremstår det som at mentorene ønsker interaksjon på ungdommens premisser. Å tilpasse seg ungdommers individuelle behov kan virke inkluderende og motiverende for endring (Harsløf & Malmberg-Heimonen, 2013, s. 44; Føllesø, 2010). Gjennom å tilpasse egne handlinger til ungdommen, opplevde mentorene å kunne møte ungdommen der «de var» (se funnkapittel «Tilpasningsdyktige medhjelpere s. 39). Mentorene opplevde at de ved å legge ungdommens behov og ønsker – deres premisser – til grunn for interaksjon, kunne gi ungdommen eierskap til aktivitet, arenaer og deres samhandling med mentor. Lid et al. (2022, s. 16) fant i sin studie at ungdommers selvhevdelse av egne premisser bidrar til en autonomi i interaksjonen. Paradoksalt nok opplevde mentorene at de ved å la mentorungdommen styre samhandlingen, kunne inkludere seg selv i ungdommens hverdag.

Mentorene fortalte at de i tillegg til å møte mentorungdommene sine fysisk, også hadde kontakt over telefon og sosiale medier. Oppsøkende virksomhet blir i studien til Frøyland (2017) trukket frem som betydningsfullt for utviklingen av tillit i en interaksjon. I min studie fortalte mentorene at de opplevde å stå beredt når ungdommen oppsøkte dem. Samtidig fortalte de at de også selv hadde mulighet til å initiere kontakt over telefon og sosiale media. Dette kan, ifølge Frøyland (2017), muliggjøre interaksjon på flere av arenaene ungdommen befinner seg på. Til tross for at mentorene opprinnelig møtte mentorungdommen fysisk på fritiden, opplevde mentorene at de på grunn av sin tilgjengelighet også kunne bli betydningsfulle på andre arenaer. Ser en dette fra Goffman (se teorikapittel s. 14) sitt synspunkt, kan det peke til hvordan mentorenes fleksibilitet, tilgjengelighet og tålmodighet gjør at rammen for det «sosiale møtet» med ungdommen kan bli hverdagen.

Tilgjengelighet og tilpasning hos en forebyggende aktør muliggjør ifølge Frøyland (2017) bistand i hverdagen. Mentorene opplevde at arbeidets fleksible praksis muliggjorde at de kunne ta del i dagligdags samhandling med mentorungdommen og slik ha en tett kontakt gjennom hverdagen. Hverdagslig interaksjon som ikke utelukkende foregår i statiske og formelle rammer, men på ulike arenaer i ungdommens liv, kan skape uformelle relasjoner innenfor den formelle rammen interaksjonen opprinnelig inngår (Frøyland, 2017; Frøyland et.al., 2016, s. 74). Mentorene opplevde at de ved å følge ungdommen tett, kunne gi bistand i de øyeblikkene ungdommen trengte det. Gjennom å fleksibelt følge ungdommer på livets mange «scener», kan man etablere en normalitet for samhandling på de arenaene samfunnsliv utgjør. Dette er et suksesskriterium i forebygging av utenforskap (Frøyland (2017, s. 1).

Frøyland (2017) hevder at oppfølging av ungdom gjennom hverdagslig samhandling på samfunnsarenaer, kan være betydningsfullt for å inkludere ungdommer i samfunnsliv. Dette kan bidra til både sosial integrasjon og utvikling av et «selv». Som Harsløf & Mallmberg-Heimonen (2013, s. 44) poengterer, kan tett oppfølging muliggjøre iverksettelse av tiltak som oppleves meningsfullt og motiverende for ungdom. Dette ved at samhandlingen tar utgangspunkt i «hele mennesket». Mentorene i min studie opplevde at de ved å se hele mentorungdommen kunne «oppholde» ungdommen med positiv aktivitet som ungdommen hadde eierskap til (slik som bowling, kafé, idrett, kino o.l.). Basert på Mead (1910/1998, s. 115) sin forståelse av bevissthet om mening, kan man forstå dette som at mentorene legger til rette for samhandling i form av positiv aktivitet som ungdommen ilegger mening.

### 6.3 Mentorenes opplevelse av å kunne fremme endring hos ungdom: Selvbilde og tilhørighet

Som beskrevet innledningsvis, betegner marginalisering en bevegelse mot utkanten av samfunnet (Hammer & Hyggen, 2013, s. 16). Mitt tredje funn fremhever hvordan mentorene i U16 sa at de forsøkte å hindre at deres respektive mentorungdommer marginaliseres og havner utenfor ved å jobbe med endringer i ungdommens selvbilde og deres tilhørighet. Mentorene fortalte at de søkte å stimulere til endringsprosesser ved å vie oppmerksomhet til det positive ungdommen fikk til. De bestrebet også å legge til rette for at ungdommen skulle oppleve å mestre ulik aktivitet på forskjellige samfunnsarenaer. Ifølge Goffman (se teorikapittel s. 15), ønsker hver enkelt aktør å gi et bestemt inntrykk til andre skuespillere på “scenen”. Mentorene kan derfor ses som å iscenesette interaksjoner med mentorungdommer for å fremme et inntrykk. Slik kan mentorene fungere som “regissører” av forestillingen. Dette fremstår som en strategisk iscenesettelse utformet *backstage*, der mentorene *søker* å konstruere et positivt narrativ som kan motivere til endring og utvikling.

Follesø (2010) påpeker at det å se ungdommer i et positivt lys, kan motivere til endring. I mentorordningen til Tromsø kommune (c, u.å.), skal mentor bistå med mestring og inkludering av ungdom i positive aktiviteter og miljø. Samtidig er det ingen skriftlige føringer som ligger til grunn for hvordan mentorene i praksis skal gjøre dette, hvorfor, eller hvordan virkning det kan ha. Mentorene fortalte at de ved å rette oppmerksomheten mot det positive ungdommen fikk til, ønsket å opptre som en som verdsatt mentorungdommens «potensiale» (se funnkapittel «Brobyggere» s. 40). Slik bestrebet mentorene å bygge en selvfølelse i ungdommen. Mentorene opplevde at deres positive fokus kunne påvirke ungdommens oppfatning og vurdering av selv – deres selvbilde. Basert på Goffman (se teorikapittel s. 16), kan dette forstås som at mentorene søker å tilskrive mentorungdommen en positiv sosial verdi som mentorungdommen kan benytte til å vurdere seg selv *backstage*.

Fellesskapet mellom mentor og ungdom kan fungere som et “middel” til å fremme positive handling og utvikling (Cavell, Spencer & McQuillin, 2021). Som Raposa et.al. (2019) påpekte, er en antakelse om mentorordninger at aktiviteter der ungdommer kan oppleve mestring, muliggjør at mentorer kan støtte ungdom inn i positive forbindelser på ulike arenaer. Mentorene i min studie fortalte at de ønsket å bygge en selvtillit i mentorungdommen gjennom å legge til rette for mestringsopplevelser. Mentorene hadde derfor som mål å kunne tilby mentorungdommene aktivitet der de fikk erfare læring og mestring. Basert på Goffman (se teorikapittel s. 17), kan man forstå dette som at mentorene forsøker å samarbeide med

ungdommens forutsetninger. Dette for at ungdommen ideelt sett skal kunne mestre den handlingen de fremfører *frontstage*. Mentorene mente at dersom de klarte å styrke en ungdoms selvtillit, så kunne dette motivere og oppmuntre til deltakelse på ulike arenaer. Man kan se dette som at mentorene prøver å gjøre det trygt for mentorungdommen å inngå i nye sosiale situasjoner. Dette gjennom å forsøke å skape en trygghet og selvtillit til at ungdommen ville kunne mestre en handling.

Det foreligger en allmenn forståelse av at deltakelse på organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter bidrar til sosiale fellesskap, tilhørighet og mestring blant barn og unge (Aagre og Wiig a, 2022, s. 247; Meld. St. 32., (2020-2021), s. 58). I min studie ble det i stedet erfart at mestringsopplevelsene mentorene forsøkte å gi mentorungdommen, bidro til at mentorene kunne inkludere ungdommen i organiserte og uorganiserte fritidsaktiviteter. Til tross for at det er mange aktører og årsaker som kan innvirke på at en ungdom får tilhørighet til fellesskap, fortalte mentorene at de opplevde at de kunne igangsette prosessen ved å invitere ungdommen til å utforske positive fellesskap.

Tjora (2018, s. 44-45) hevder at aktører kan oppleve tilhørighet når man blir anerkjent som en verdig aktør i et fellesskap. Å jobbe med hvilke fellesskap aktører har tilhørighet *til*, kan forebygge rus, krim og vold (Fekjær, 2016, s. 335; Runhovde og Skjevraak, 2018, s. 40; Lid et. Al., 2022). Ved å legge til rette for mestring av ulike aktiviteter, som bowling eller male en vegg (se funnkapittel «Brobygger» s. 43), opplevde mentorene at de kunne presentere en forbindelse til innenforskap i positive fellesskap. Dette ved å invitere ungdommen til aktivitet på disse arenaene. Basert på Goffman (se teorikapittel s. 15), kan dette forstås som at mentorene opplevde at de kunne bidra til at mentorungdommen kunne iscenesette seg selv i samfunnsliv forankret i positive verdier. Allmennkultur betegner de verdier, mål og kunnskaper som storsamfunnet ønsker at unge skal tilegne seg (Aagre og Wiig b, 2022, s. 177). Måten mentorene vektla fellesskap som var positive for ungdommens utvikling, kan understreke hvordan mentorene søkte å presentere ungdommen for fellesskap med forankring i slik allmennkultur.

Som understreket av Tjora (2018, s. 44), kan tilhørighet gi en respons til aktørers opplevelse av seg selv. Mentorene i min studie forklarte at de bestrebet å utvikle mentorungdommens selvbilde «på bakgrunn av positive ting» (se funnkapittel «Brobyggere» s. 43). Som en mentor sa, ønsket hen at at ungdommen kunne «speile seg» i både mentor og de positive fellesskapene hen søkte å inkludere mentorungdommen i (se funnkapittel «Brobyggere» s. 43

& 44). Basert på Mead (1922/1998), kan dette forstås som at mentorene ønsker å enten selv være en «generalisert andre», eller introdusere ungdommen til positive fellesskap som kan fungere som den “generaliserte andre”. Samtidig er det ingen garanti for at allment aksepterte positive fellesskap, eksempelvis idrett, ikke vil være destruktive fellesskap likevel. En positiv “ramme” trenger ikke samsvare med innholdet, da for eksempel mobbing, rus og kriminalitet også kan forekomme her – bare i en annen “innpakning” (Tjora, 2018, s. 144).

## **6.4 Mentorenes opplevelse av utfordringer: Forventningsgapets mulighetsrom?**

Ungdom beskriver en god relasjon til en voksenperson som at de med sikkerhet vet at den voksne liker å tilbringe tid med dem (Follesø, 2010). En autentisk og genuin relasjon er derfor viktig når man i forebyggende ungdomsarbeid jobber tett med ungdom (Sommer, 2021). Mitt fjerde funn omhandler hvordan mentorene beskrev sin relasjon til mentorungdommen som nær og genuin. Samtidig er mentorenes forhold til mentorungdommen etablert i regi av mentors arbeidsgiver. De kunne derfor finne det derfor utfordrende å balansere det de opplevde som en personlig relasjon med profesjonelle krav. Spenningsfeltet mellom å være personlig og profesjonell i en nær, men formell relasjon, kan forstås som at mentorene er under et krysspress som behøver refleksivitet.

Mentorene fortalte at de subjektivt opplevde å befinne seg i en uformell kontekst som mentor til en ungdom. De sa de opplevde å etablere en autentisk og nær relasjon til sine mentorungdommer. Ser en dette gjennom Mead (se teorikapittel s. 18), kan det peke til hvordan mentorene opplever mentorungdommen som signifikant. Dersom mentorenes «jeg» har bygget en signifikant relasjon til mentorungdommen i «effekt av den de er» (se funnkapittel «Balansekunstnerens gyldne middelvei» s. 44), vil også mentorenes «meg» kunne vurdere seg selv basert på mentorungdommens oppfatning av dem.

På bakgrunn av den nære relasjonen, forklarte mentorene at de opplevde at det forelå en forventning om at de i relasjonen deres til mentorungdommen særlig skulle være støttende, konfidensielle (tillitsfulle) og lojale. Mentorene opplevde at de hadde disse forventningene til seg selv, men også at ungdommen forventet dette av mentor. Goffman (se teorikapittel s. 16) mente at når aktører fremstår for hverandre, settes det en ramme for samhandling: Hva er min og andres rolle, og hvilke forventninger foreligger ovenfor både meg selv og den andre.

Interaksjonen mellom mentor og ungdom kan derfor ses som utviklende for sosiale normer, verdier og moraler i rammen for deres sosiale samhandling. Goffman (1967/2004, s. 77) benyttet «atferdsregler» for å definere en passende handling. Forventningene mentorene opplevde å ha ovenfor seg selv kan ses som påvirkende til hvordan mentorene planlegger å fremstå (Goffman, 1972, s. 72). Samtidig forklarte mentorene at deres nære relasjon til mentorungdom, og derav de forventningene de opplevde å være under i relasjonen til ungdommen, var etablert i regi av arbeidsgiver.

Som ansatte, forklarte mentorene at de var mentorer i en profesjonell ramme. De fortalte at de derfor hadde profesjonelle krav de skulle imøtekomme. Særlig ble taushetsplikt og meldeplikt trukket frem (se funnkapittel «Balansekunstnerens gylne middelvei» s. 46). Basert på et dramaturgisk perspektiv, kan man forstå dette som profesjonelle atferdsregler (se teorikapittel om Goffman s. 15). Det forventes her at rammebetingelsene; taushetsplikt og meldeplikt, skal overholdes på «scenen». Samtidig vil ikke nødvendigvis de atferdsreglene som potensielt etableres i en personlig relasjon til mentorungdom samsvare med de atferdsreglene som kreves av mentor som profesjonell. Dette kan skissere hvordan mentorenes statussett kan oppleves å ha motstridende «plikter». Mentorene fortalte at de opplevde det utfordrende og tungt når de ikke kunne imøtekomme ungdommens forventninger (se funnkapittel «Balansekunstnerens gylne middelvei» s. 47). Særlig gjaldt dette tillitsbrudd, når de måtte utøve sin meldeplikt. Mens Goffman (1967/2004, s. 40) mente at sosiale aktører vil søke å unngå å bryte med andre aktørers forventninger til dem selv, har ikke mentorene – i teorien – denne muligheten grunnet deres profesjonelle ansvar. Mentorenes krysspress av å ivareta en god relasjon til ungdommen og samtidig vite at de (i teorien) var pliktige å melde i fra, gjorde at de kjente på et ubehag. Dette kan basert på Mead (se teorikapittel s. 18), forstås som at mentorenes «selv» havner i en rollekonflikt.

Mentorene fortalte at de opplevde å skifte mellom «ulike sko» – rollefunksjoner – i sin jobb. De opplevde å veksle mellom å opptre som venn, psykolog, søsken og profesjonell – avhengig av hva ungdommen hadde behov for i ulike situasjoner. Ser en dette gjennom Goffman (1959/1974, s. 197) sitt dramaturgiske perspektiv, kan det peke til hvordan mentorene skifter inn og ut av ulike «kostymer» på «scenen». Også når mentorene gikk fra å være på jobb som mentor til å være privatperson, kan det virke som at de forsøkte å gjøre et «skoskift». Mentorene fortalte om hvordan de i eget privatliv forsøkte å distansere seg fra de «tunge» eller «stressende» følelsene de kunne kjenne ovenfor eller på vegne av ungdom (se funnkapittel «Balansekunstnerens gylne middelvei» s. 46). Basert på Goffman (se

teorikapittel s. 15), kan dette forstås som at mentorene setter opp og tar ned en abstrakt form for involveringsskjold når de veksler mellom å være privatpersoner og mentorer. Dette kan også være tilfellet når mentorene opplever å fremstå som for eksempel venn eller søsken ovenfor mentorungdommen, for så å måtte innta en tydeligere profesjonell funksjon. Til tross for at det var utfordrende, ønsket mentorene ideelt å kunne balansere sin relasjon og profesjonalitet. Dette ble særlig fremtredende når mentorene fortalte om hvordan de satte grenser.

Å teste grenser og utforske egen selvstendighet er en naturlig del av ungdommers utvikling (Frøyland og Sletten, 2012). Samtidig opplevde mentorene at de som profesjonelle i noen tilfeller måtte sette grenser ovenfor ungdommen. Mentorene fremhevet hvordan de i deres rolle mente de måtte være bevisst noen moralske verdier; vite hva som var rett og galt for å ha en forståelse av hva de «ikke skulle oppfordre til» (se funnkapittel «Balansekunstnerens gylne middelvei» s. 48). Basert på Mead (se teorikapittel s. 18), kan man forstå disse moralske verdiene som et produkt av arbeidsgiver (og derav kanskje samfunnets) – den generaliserte andres – holdning til handlinger og synspunkter. Mentorene var opptatte av å balansere egne moralske verdier og grensesetting i møte med mentorungdommen. Dette for å kunne ivareta sin relasjon til ungdommen i kontekster med behov for profesjonalitet. For å kunne gjøre dette, sa mentorene at de nyanserte bildet til ungdommen med en nøytral tilnærming. Som en mentor sa, benyttet mentorene sin «relasjonskreditt» til å oppfordre til refleksjoner hos ungdommen (se funnkapittel «Balansekunstnerens gylne middelvei» s. 49).

Ved å oppfordre til refleksjoner, var mentorenes mål at ungdommen kunne reflektere rundt og forstå hvorfor deres (ungdommens) handlinger ikke var fordelaktige for deres situasjon – nå og på sikt. Mentorene fortalte at deres erfaring var at de slik kunne ivareta forventningene de følte de hadde ovenfor seg selv i sitt forhold til mentorungdom, og samtidig bruke dette som et mulighetsrom til å gjøre ungdommen mottakelig for refleksjoner forankret i arbeidsgivers ønske om endring. Denne tilnærmingen kan derfor forstås som et refleksivt forsøk i å både ivareta relasjonen og samtidig ikke oppfordre til destruktive handlinger (Goffman, 1959/1974, s. 141; Mead, 1936/1998, s. 62).

En praksis der mentor bruker sin relasjon til en ungdom for å fremme refleksjon rundt ungdommens handlinger og synspunkter, kan bidra til utvikling (Raposa et.al., 2019). Raposa et.al. (2019) skriver at mentorer kan utvikle ungdommers holdninger gjennom meningsfulle samtaler med mer erfarne «tenkere». Mentorene i min studie opplevde at de kunne formulere

seg på en måte som gjorde at innholdet i det de sa var forståelig og personlig for mentorungdommen (se funnkapittel «Balanseskunstnerens gyldne middelvei» s. 49). Mentorene erfarte at de slik kunne balansere mellom å være på ungdommens lag og samtidig ikke oppfordre til usunne og negative handlinger – vold, rus, kriminalitet og andre destruktive faktorer. I tråd med Goffman (se teorikapittel s. 15), kan dette bety at mentorene *backstage* var bevisste på hvilke holdninger de ønsket å fremme, samt planla hvordan disse skulle presenteres *frontstage*. De personlige forventningene mentorene sier de har ovenfor seg selv og de profesjonelle kravene de har til sin rolle, kan slik ses å fungere i samsvar med hverandre.



## 7 Avslutning: Mentorenes opplevelse av sin betydning i forebyggende ungdomsarbeid

Til tross for at forebygging er vanskelig å måle, er det samtidig lettere å forebygge enn å reparere (Runhovde og Skjevraak, 2018, s. 319). Som Meld. St. 32 ((2020-2021), s. 8) poengterer, kan utenforskap gjøre at mennesker mister muligheter til å skape seg et godt liv. Konsekvensene kan være mange – for individet, menneskene rundt, og samfunnet for øvrig. For å motvirke en utvikling der ungdommer marginaliseres og havner utenfor samfunnsliv nå eller i senere livsløp, trekkes tidlig innsats frem som en nødvendighet (Meld. St. 32 (2020-2021)). Til tross for at mentorordningen til U16 ikke viser til tidlig innsats i form av mentor som tiltak *før* en ungdom opplever utenforskap og/eller viser uønsket atferd på flere arenaer, er det et forebyggende tiltak som søker å hindre utenforskap (Tromsø kommune b, u.å.).

Jeg har i denne studien fått innsikt i ungdomsmentorene i U16 sine opplevelser av å jobbe med forebyggende ungdomsarbeid. Basert på min analyse av 1) mentorenes opplevelse av egen rolle, 2) hvilke premisser mentorene forteller de legger til grunn for utøvelsen av sitt arbeid, 3) mentorenes opplevelse av muligheten for endringsprosesser hos ungdommen, samt 4) hva slags utfordringer de sier de har erfart i jobben som mentor, vil jeg besvare min problemstilling om «*Hvilken betydning opplever mentorene i U16 sin mentorordning å ha i forebyggende ungdomsarbeid?*»:

Jeg fant først at mentorene opplevde å være det jeg har beskrevet som solidariske relasjonsbyggere. Mentorene opplevde at de ved å praktisere anerkjennelse, forståelse og aksept i samhandling med ungdommen, utviklet en relasjon som var preget av tillit, omsorg og trygghet. Disse relasjonelle elementene gjorde at mentorene opplevde å skape et genuint samhold med ungdommen. Mentorene mente at dette samholdet var betydningsfullt for at de kunne innta en støttende rolle for ungdommen. Sommer (2021) påpeker at opplevelsen av genuin støtte kan utvide en ungdoms handlingsrom. Dette kan gi motivasjon til – og et håp om – nye og gode fremtidsperspektiver.

For det andre, mente mentorene at de tilpasset sitt arbeid til ungdommens behov og ønsker. Ved å være tålmodige, tilgjengelig og fleksible i sin tilpasning, opplevde mentorene at de ble inkludert i ungdommens hverdag. Mentorene opplevde at deres fleksible tilpasning til ungdommens premisser i sin mentorjobb, var betydningsfullt for at de kunne gi ungdommen tett oppfølging og bistand i de øyeblikkene ungdommen hadde behov for det. Tett oppfølging

basert på ungdommens premisser fremheves som viktig for at ungdom skal oppleve et tiltak som meningsfullt og motiverende (Harsløf & Malmberg-Heimonen, 2013, s. 44). Dette kan være virkningsfullt for å inkludere ungdom i samfunnet (Frøyland, 2017).

For det tredje, opplevde mentorene at de hadde mulighet til å jobbe med endringsprosesser i ungdommens opplevelse av seg selv og deres tilhørighet til positive fellesskap. Mentorene opplevde at de formidlet sin verdsettelse av ungdommen ved å fokusere på å gi oppmerksomhet som underbygget ungdommens potensiale. Som Follesø (2010) fant i sin studie, kan dette synet motivere ungdom til endring. Mentorene i min studie fortalte at de la til rette for at ungdommens selvtillit kunne styrkes gjennom mestringsopplevelser. Ved forsøke å bygge opp ungdommens selvbylde, mente mentorene at de kunne introdusere ungdommen til positive fellesskap som ungdommen kunne delta i. Ved å invitere mentorungdommen med inn i fellesskap med en positiv forankring, opplevde mentoren at de kunne stimulere til tilhørighet. Mentorene mente at dette kunne være betydningsfullt for at ungdommen kunne speile seg i både mentor og de positive fellesskapene, og slik få et bilde av seg selv som innenfor disse fellesskapene.

For det fjerde, fant jeg at mentorene også kunne oppleve det som utfordrende å være både personlig og profesjonell i jobben som mentor. Mentorene fortalte om et krysspress av å både ønske å imøtekomme forventninger de opplevde at de hadde ovenfor seg selv i sitt forhold til ungdom, samt de profesjonelle kravene (slik som taushetsplikt og meldeplikt) fra arbeidsgiver. Mentorene opplevde at betydningen av personlige og profesjonelle forventninger, sett sammen, kunne gi muligheten til å søke refleksjoner som ungdommen var mottakelig for. Som Raposa et.al (2019) fremhever, kan interaksjon med mer erfarne personer utvikle en ungdoms holdninger. Ved å bruke «relasjonskreditten» (se funnkapittel «Balansekunstnerens gylne middelvei» s. 49) som redskap til å fremme holdninger forankret i allmennkultur, kan refleksjonen mentorene sa de benyttet for å sette grenser peke til hvordan mentorene ivaretar profesjonaliteten i relasjonen til mentorungdommen.

Min studie kan bidra med kunnskap om hvordan man kan praktisere mentorordninger som søker å forebygge utenforskap. Særlig tilfører den en forståelse av hvordan ungdomsmentorene i mentorordningen til U16 opplever deres mulige betydning i forebyggende ungdomsarbeid. Min studie kan også understreke elementer som kan være betydningsfulle for aktører som søker å forebygge utenforskap ved å jobbe med sårbar ungdom. Basert på hva mentorene har fortalt, påpekes betydningen av å sette ungdommen i

sentrum. Å jobbe med sin relasjon til en ungdom, der man ser og verdsetter individets potensiale, kan gi ungdom en betydningsfull voksen som de kan søke til for støtte. Ved å være fleksible i samhandling med ungdom, kan man iverksette eventuelle tiltak som muliggjør en kontinuitet i forebyggende ungdomsarbeid. Dette i en ramme som kan bygge opp ungdommens bilde av seg selv, samt invitere til tilhørighet i fellesskap som fronter verdier forankret i storsamfunnets.

Det handler altså om å forebygge og redusere utenforskap ved å vise vei til fellesskap, snakke ungdommens «språk», og være på ungdommens banehalvdel. Samtidig er forebyggingsfeltet komplekst. Det er mye annet utover det jeg i denne studien har fremhevet som vil ha betydning når man søker å forebygge utenforskap blant ungdom. Individuelle faktorer, andre aktører og relasjoner, ressurser, kultur og tilfeldigheter kan alle være eksempler som kan spille inn på et forebyggende tiltaks eventuelle virkning. Det er også viktig å poengtere at selv om majoritetssamfunnet definerer aktører, grupper eller miljøer som «utenfor», betyr ikke dette nødvendigvis at det samsvarer med individets, gruppens, eller miljøets opplevelse. Aktører kan oppleve å tilhøre fellesskap i det som sett gjennom storsamfunnets øyne kan betegnes som utenforskap, på lik linje som man kan føle seg utenfor i veletablerte fellesskap. Forebygging som forskningsfelt er derfor langt mer sammensatt enn det jeg i denne masteroppgaven har hatt mulighet til å inkludere.

Jeg har i denne masteroppgaven benyttet en teoretisk forståelsesramme som setter aktøren i sentrum for å forklare (sam)handling. Drøftingen av mine funn er derfor også formet av dette teoretiske rammeverket. Mens Goffman (se teorikapittel s. 14-17) særlig har blitt brukt for å forstå hvordan mentorene handler, har jeg i lys av Mead (se teorikapittel 17-19) særlig forsøkt å forklare meningen som mentorene har ilagt sine opplevelser og erfaringer. En svakhet ved Goffman som teorigrunnlag er at mentorenes handlinger kan ses som noe kynisk planlagt, vurdert og konstruert. Svakheten med å benytte Mead sitt teoretiske perspektiv, er derimot at hans mer abstrakte teoretiske utgangspunkt kan bli noe hypotetisk. Samtidig kan Goffman kanskje derfor særlig ses som den «profesjonelle» delen av mentor, mens Mead kan representere en mer følelsesbetenget side. Derfor er det viktig å påpeke at jeg ved å benytte andre teoritradisjoner ville drøftet funnene på en annen måte.

Denne studien presenterer en mentors blick på sine erfaringer og min fortolkning av disse opplevelsene. Denne studiens empiriske materiale er derfor hva mentorene sier, og jeg vil derfor ikke vite om dette er slik de i praksis fremstår. Som Goffman kanskje ville sagt;

intervjuene er hvordan mentorene presenterer seg *frontstage* - på «scenen» med meg. Og jeg er innenfra – en ungdomsmentor selv. Jeg har derfor en mer utdypende forståelse av jobb-beskrivelsen i praksis enn den som Tromsø kommune (c, u.å.) generelt orienterer om (se metodekapittel s. 22). Derfor vil jeg også i min fortolkning av mine funn, ubevisst bli påvirket av egne erfaringer og forforståelse. En utenforstående for mentorordningen ville hatt en mer distansert tilnærming til produksjon av empiri og fortolkningen av den, og derav kanskje også hatt andre funn og en annen besvarelse av problemstilling. Som leser av denne masteroppgaven, skal man derfor være bevisst på at min jobb som ungdomsmentor selv, om jeg vil det eller ei, har påvirket både studien, analysen av empiri, samt fortolkningen og drøftingen av mine funn, og dermed også hvordan jeg har besvart problemstillingen.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det reist seg noen ytterligere spørsmål som jeg gjerne skulle ha utforsket videre. Først og fremst hadde det vært interessant å inkludere mentorungdommene i en studie av U16 sin mentorordning. Betydningen av å *ha* en mentor vil være mentorungdommens opplevelse av det – ikke en mentors. Det å se mentorungdommens erfaringer og opplevelser i sammenheng med mentorenes, ville kunne vist ulike og unike aspekter ved mentorordningen. Dette kunne også presentert en forståelse av om mentorenes opplevelse av egen betydning i noen form samsvarer med ungdommens. Det hadde også vært interessant å sett på maktforholdet mellom mentor og mentorungdom, samt hvordan mentor og ungdom opplever å avslutte et mentorløp. Dette for å se hvordan mentorene både erfarer relasjonens betydning i ettertid, samt hvordan mentor og ungdom opplever et «interaksjonsbrudd». Det blir derfor interessant å se hva følgeforskningen på U16 vil vise (se Bæck et.al., 2022).

## Referanseliste

- Aagre, W. & Wiig, A. C. (a, 2022). De unges arenaer. I W. Aagre & A. C. Wiig (Red.), *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (3utg., s. 209-265). Fagbokforlaget.
- Aagre, W. & Wiig, A. C. (b, 2022). Ungdomskulturen. I W. Aagre & A. C. Wiig (Red.), *Ungdomskunnskap: Hverdagslivets kulturelle former* (3utg., s. 139- 191). Fagbokforlaget.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). NOVA, OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/2767874>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater* (Nova Rapport 5/22). NOVA, OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Bilgrei, O. R., Bakken, A. & Pedersen, W. (2021). Når ungdom ruser seg. I W. Pedersen & G. Ødegård (Red.), *Ungdommen* (s. 255-275). Cappelen Damm Akademisk.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Prentice-Hall Inc.
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (2012). Introduksjon. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 11-17). Gyldendal.
- Bye, E. K. (2012). Bruk av alkohol og cannabis blant ungdom i perioden 1995-2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2), 89-101. <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1022/890>
- Bæck, U. K., Holm, I. M. & Larsen, A. I. L. (2022). *U16 sin mentorordning i Tromsø kommune vekker forskningsinteresse*. [https://uit.no/nyheter/forskerhjornet/790235/u16\\_sin\\_mentorordning\\_i\\_tromso\\_kommune\\_vekker\\_for](https://uit.no/nyheter/forskerhjornet/790235/u16_sin_mentorordning_i_tromso_kommune_vekker_for)
- Cezinando. (2017). Håper du har plass [Sang]. På *Noen ganger og andre*. Universal Music AS

- Cavell, T.A., Spencer, R. & McQuilling, S. (2021). Back to the Future. Mentoring as Means and End in Promoting Child Mental Health. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(2), 281-299.  
<https://www-tandfonline.com/mime.uit.no/doi/full/10.1080/15374416.2021.1875327>
- Departementene. (2013). Rundskriv: Forebyggende innsats for barn og unge (Q-16/2013).  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv\\_q16\\_2013.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf)
- Deutsch, N.L. & Spencer, R. (2009). Capturing the magic. Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 47-70.  
<https://doi-org.mime.uit.no/10.1002/yd.296>
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of Mentoring Programs for Youth: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197.  
<https://doi-org.mime.uit.no/10.1023/A:1014628810714>
- Eriksen, I. M., Stefansen, K. & Ødegård, G. (2021). Fire typer ungdomsliv: Ressurser, relasjoner og stedets betydning. I W. Pedersen & G. Ødegård (Red.), *Ungdommen* (s. 63-87). Cappelen Damm Akademisk.
- France, A., Roberts, S., Coffey, J. & Waite, C. (2020). *Youth Sociology*. Red Globe Press.
- FHI. (2020). *Barn, Unge og kriminalitet: Hvordan forhindre at barn og unge kommer inn i eller fortsetter med en kriminell løpebane? Oppsummering og vurdering av virksomme tiltak, behandling og organisering* (Rapport 2020). Folkehelseinstituttet.  
<https://www.fhi.no/publ/2020/barn-unge-og-kriminalitet/>
- Fekjær, H. O. (2016). *Rus: Bruk, motiver, skader, behandling, forebygging, historikk* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Follesø, R. (2010). Ungdom, risiko og anerkjennelse. Hvordan støtte vilje til endring? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(1), 73-87.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1048/913>

- Fossåskaret, E. (1997). Har kunnskap sin eigen rett? Ethiske vurderingar ved å distansere seg frå det nære. I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 257-274). Universitetsforlaget
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Gyldendal akademisk.
- Frøyland, K., Maximova-Mentzoni, T. & Fossetøl, K. (2016). *Sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV* (AFI-rapport 2016: 01). Arbeidsforskningsinstituttet.  
[https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6284/r2016\\_01%20Sluttrapport%20utsatt%20ungdom%20AFI.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6284/r2016_01%20Sluttrapport%20utsatt%20ungdom%20AFI.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2012). Mindre problematferd for de fleste, større problemer for de få? En studie av tidstrender i problematferd: 1992, 2002 og 2010. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2), 43-66.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1021/889>
- Frøyland, K. (2017). Sentrale kvalitetar i arbeidsinkludering av sårbar ungdom, slik ungdom sjøl og arbeidsgivarar opplever det. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 17(2), 3-26.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2567/2483>
- Frøyland, L. R. (2021). Problematferd – avvik eller vanlig ungdomsliv? I W. Pedersen & G. Ødegård (Red.), *Ungdommen* (s. 275-293). Cappelen Damm Akademisk.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. The Free Press.
- Goffman, E. (1972). *Encounters*. Penguin University Books.
- Goffman, E. (1974). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatik* (K. Risvik & K. Risvik, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrososiologi: En tekstsamling* (S. W. Jørgensen, M. H. Jacobsen & S. Kristiansen, Overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 1967).

- Hammer, T. & Hyggen, C. (2013). Ung voksen – Risiko for marginalisering. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor: Mestring og marginalitet på vei til voksenliv* (s. 13-28). Gyldendal Akademisk.
- Harsløf, I. & Malmberg-Heimonen, I. (2013). Tiltak mot marginalisering i livsfasen fra ungdom til voksen. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor: Mestring og marginalitet på vei til voksenliv* (s. 28-48). Gyldendal akademisk
- Helsedirektoratet. (2018). *Lokalt rusmiddelforebyggende arbeid i et folkehelseperspektiv: Rapport av Kompetansesenter rus, Region Midt-Norge* (IS-2784).  
[https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/lokalt-rusmiddelforebyggende-arbeid-i-et-folkehelseperspektiv/Lokalt%20rusmiddelforebyggende%20arbeid%20i%20et%20folkehelseperspektiv.pdf/\\_attachment/inline/3511e97b-06df-4af6-91df-13ca9e9af3c5:fd22cefb2a070a8e7a411f6ce81f4538875c371e/Lokalt%20rusmiddelforebyggende%20arbeid%20i%20et%20folkehelseperspektiv.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/lokalt-rusmiddelforebyggende-arbeid-i-et-folkehelseperspektiv/Lokalt%20rusmiddelforebyggende%20arbeid%20i%20et%20folkehelseperspektiv.pdf/_attachment/inline/3511e97b-06df-4af6-91df-13ca9e9af3c5:fd22cefb2a070a8e7a411f6ce81f4538875c371e/Lokalt%20rusmiddelforebyggende%20arbeid%20i%20et%20folkehelseperspektiv.pdf)
- Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2004). Innledning: Social samhandling og mikrosociologi. I M. H. Jacobsen & S. Kristiansen (Red.), *Social samhandling og mikrosociologi: En tekstsamling* (s. 9-32). Hans Reitzels Forlag.
- Joas H. & Knöbl, W. (2009). *Social Theory: Twenty Introductory Lectures*. Cambridge University Press.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (2015, 7. april). *Risiko og beskyttelsesfaktorer*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/sub/radikalisering/veileder/risiko--og-beskyttelsesfaktorer/id2398414/> Lest: 03.03.2024
- Keller, T. E., Drew, A. L., Herrera, C., Clark-Shim, H. & Spencer, R. (2023). Do program practices matter for mentors?: How implementation of empirically supported program practices is associated with youth mentoring relationship quality. *Journal of Community Psychology*, 1(22), 1-22. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1002/jcop.23019>
- Kristofersen, L. B. & Sverdrup, S. (2013). Følger av oppvekst med rus og psykiske helseproblemer i familien. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor: Mestring og marginalitet på vei til voksenliv* (s. 110-129). Gyldendal Akademisk.



- KS (Kommunesektorens interesseorganisasjon). (2022, 14. mars). *Om ungt utenforskap*. KS.  
<https://www.ks.no/fagomrader/innovasjon/partnerskap-for-radikal-innovasjon/ungt-utenforskap/ungt-utenforskap/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lid, S., Rosten, M. G., Dullum, J. V., Hyggen, C. & Andersen P. L. (2022). *Forebyggende tiltak mot ungdomskriminalitet i Oslo kommune. Følgeforskning og evaluering* (NOVA rapport 8). NOVA/OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmllui/bitstream/handle/11250/3054910/NOVA-Rapport-8-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Lillehagen, M. (2019). Aksel Tjora: Hva er fellesskap. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 60(3), 321-323.  
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-291X-2019-03-10>
- Mathisen, P. 2015. *Mentor: Mentorering i teori og praksis* (2. Utg.). Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.) I S. Vaage (Red.), George Herbert Mead i utvalg. Abstrakt forlag. (Opprinnelig utgitt 1910, 1913, 1922 & 1936)
- Meld. St. 32 (2020-2021). *Ingen utenfor – En helhetlig politikk for å inkludere flere i arbeids- og samfunnsliv*. Arbeids- og sosialdepartement.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20202021/id2856870/>
- Nelson, S. E., Van Rysin, M. J. & Dishion, T. J. (2015). Alcohol, marijuana, and tobacco use trajectories from age 12 to 24 years: Demographic correlates and young adult substance use problems. *Development and Psychopathology*, 27(1), 253-277.  
<https://www.proquest.com/docview/1650098685?parentSessionId=f66%2FTLhFHbjlRn8sw1h1yphjZKBGogk4JsmQPpeZ0NE%3D&pq-origsite=primo&accountid=17260&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).

De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler? I E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Red.), *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-94). Universitetsforlaget
- Pedersen, W. (2015). *Bittersøtt* (3. Utg.). Universitetsforlaget.
- Pedersen, W., Bakken, A. & von Soest, T. (2019). Mer bruk av cannabis blant Oslo-ungdom: Hvem er i risikozonen? *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(6), 457-471.  
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-06-06>
- Pedersen, W. & Ødegård, G. (2021). Norsk ungdomsforskning: Røtter og samtidsforståelser. I W. Pedersen & G. Ødegård (Red.), *Ungdommen* (s. 9-27). Cappelen Damm Akademisk.
- Pettersen, M., Grini, K. H. & Normann, T. M. (2022). *Personer i utenforskap 2015-2020: Hvor lenge er de utenfor og hvordan påvirker det inntekten* (Rapport 2022/47). Statistisk sentralbyrå. <https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/handle/11250/3040659>
- Raposa, E. B., Rhodes, J., Stams, G. J., Card, N., Burton, S., Schwartz, S., Sykes, L. A., Kanchewa, S., Kupersmidt, J. & Hussain, S. (2019). The Effects of Youth Mentoring Programs: A Meta-analysis of Outcome Studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 423-443. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00982-8>
- Rhodes, J.E., Schwartz, S.E., Willis, M.M. & Wu, M.B. (2016). Validating a Mentoring Relationship Quality Scale: Does Match Strength Predict Match Length? *Youth & Society*, 49(4), 415-437. <https://doi-org.mime.uit.no/10.1177/0044118X14531604>
- Runhovde, S. R. & Skjevraak, P. E. (2018). *Kriminalitetsforebygging på norsk – En kunnskapsoversikt* (PHS Forskning 2018: 3). Politihøgskolen.  
<http://hdl.handle.net/11250/2507671>

- Sege, R. D. & Browne, C.H. (2017). Responding to ACEs With HOPE: Health Outcomes From Positive Experiences. *Academic Pediatrics*, 17(7), 79-85.  
<https://doi-org.mime.uit.no/10.1016/j.acap.2017.03.007>
- Sikt. (u.å.). *Hva er en personopplysning?* Sikt. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/hva-er-personopplysninger> Lest: 01.11.2023
- Sommer, M. (2021). Støtte som mulighet til unge med psykiske helseproblemer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(4), 331-342. <https://www-idunn-no.mime.uit.no/doi/full/10.18261/issn.1504-3010-2021-04-03>
- Strapp, C.M., Gilles, A.W., Spalding, A.E., Hughes, C.T., Baldwin, A.M., Guy, K.L., Feakin, K.R. & Lamb, A.D. (2014). Changes in Mentor Efficacy and Perceptions Following Participation in a Youth Mentoring Program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 190-209. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2014.927096>
- Tanggaard, L. og Brinkmann, S. (2012). Intervjuet. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-46). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tromsø Kommune a. (u.å.). *Strategisk Oppvekstplan 2019-2026*. Hentet fra <https://tromso.kommune.no/document/1337> Lest: 03.01.2024
- Tromsø kommune b. (u.å.). *U16*. Hentet fra <https://tromso.kommune.no/helse-og-omsorg/barn-unge-og-familie/u16> Lest: 03.01.2024
- Tromsø kommune c. (u.å.). *Mentorordning for barn og unge*. Hentet fra <https://tromso.kommune.no/helse-og-omsorg/barn-unge-og-familie/mentorordning-barn-og-unge> Lest: 03.01.2024
- Tveit, T. (2023). Forebygging av ungdomskriminalitet – hva virker?  
*Velferdsforskningsinstituttet NOVA*.

<https://www.oslomet.no/forskning/forskningsnyheter/forebygging-ungdomskriminalitet-hva-virker>

Ungdatasenteret & KoRus Nord. (2021). *Ungdata Tromsø kommune: Resultater fra Ungdataundersøkelsen i Tromsø kommune 2021 Ungdomstrinnet*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. [https://www.ungdata.no/wp-content/uploads/reports/Troms%20og%20Finnmark\\_Tromso\\_2021\\_Ungdomsskole\\_Kommune.pdf](https://www.ungdata.no/wp-content/uploads/reports/Troms%20og%20Finnmark_Tromso_2021_Ungdomsskole_Kommune.pdf)

UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime). (2015, februar). *International Standards on Drug Use Prevention*. UNODC. Hentet fra [https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC\\_2013\\_2015\\_international\\_standards\\_on\\_drug\\_use\\_prevention\\_E.pdf](https://www.unodc.org/documents/prevention/UNODC_2013_2015_international_standards_on_drug_use_prevention_E.pdf)

Van Dam, L., Blom, D., Kara, E., Assink, M., Stams, G., Squhartz, S. & Rhodes, J. (2021). Youth Initiated Mentoring: A Meta-analytic Study of a Hybrid Approach to Youth Mentoring. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(2), 219-230. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01336-5>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

Wold, J. E. (2019, 21. mars). *Rus og avhengighetstilstander*. Den norske legeforening.

# Vedlegg 1: Automatisk prosjektvurdering fra Sikt

04.05.2024, 16:36

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
171381

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
23.11.2023

### Tittel

Mentorordningen i Tromsø kommune: En kvalitativ studie av mentorrollen i forebyggende arbeid med ungdom.

### Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for samfunnsvitenskap

### Prosjektansvarlig

Marianne V. Trondsen

### Student

Marte Rowene utby

### Prosjektperiode

27.11.2023 - 26.06.2024

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 26.06.2024.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

<https://meldeskjema.sikt.no/655dcf9d-8b03-49a7-8755-5d314bd80878/vurdering>

1/2

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

**Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Mentorordningen i Tromsø kommune: En kvalitativ studie av mentorrollen i forebyggende arbeid med ungdom»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt til en masteroppgave i sosiologi hvor formålet er å utforske hvilken betydning mentorer i U16 sin mentorordning kan ha i forebyggende arbeid med ungdom. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Bakgrunn og formål**

U16 er et tverrfaglig profesjonsfelleskap bestående av ulike aktører fra Tromsø kommune, politi og Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Formålet til U16 er å forebygge og redusere utenforskap, rus og kriminalitet blant barn og ungdom. U16 jobber gjennom flere forskjellige tiltak som til sammen skal bidra til å fremme tilhørighet, anerkjennelse og mestring for det enkelte barn eller ungdom. Mentorordningen er ett av disse tiltakene, der mentorer jobber opp mot barn og ungdom enkeltvis. Dette forskningsprosjektet vil være rettet mot mentorordningens målgruppe «ungdom 8.-10. klassesertrinn». Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan mentorer i U16 sin mentorordning erfarer egen rolle og hvilken betydning denne rollen oppleves å ha.

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

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning v/UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er ansatt i Tromsø kommune som ungdomsmentor i Mentorprogrammet i regi av U16. Kriterier for deltakelse i denne studien er at du har jobbet som mentor i minimum 6 måneder og er/har vært mentor for minimum 1 stk mentorungdom på 8.-10. klassesertrinn. Alle mentorer i U16 som oppfyller kriteriene får henvendelse om deltakelse i studien.

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

Deltakelsen i studien innebærer at du stiller opp til et intervju hvor du forteller om dine erfaringer med å være mentor. Intervjuet beregnes å ta ca. 1 time på et tidspunkt som passer deg. Intervjuet vil bli gjennomført av meg, masterstudent Marte Rowene Utby. Intervjuet vil i utgangspunktet finne sted på et kontor på UMT- Ungdommens møteplass i Tromsø eller på et møterom på UiT Norges arktiske universitet. Vi kan også gjennomføre intervjuet på et annet egnet sted for en uforstyrret samtale, hvis du ønsker det.

Temaene for intervjuet vil omhandle dine erfaringer som mentor, hvordan du opplever din rolle og ditt arbeid som mentor, hva du opplever som betydningsfullt i arbeidet, og din forståelse og opplevelse av å jobbe med å fremme tilhørighet, annerkjennelse og mestring som mentor.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn, trekke ditt samtykke. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke få noen konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg. Deltakelse, ikke-deltakelse eller tilbaketrekning av samtykke vil ikke påvirke ditt arbeidsforhold i noen grad.

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

Opplysningene om deg vil kun bli brukt til formålet for studien, slik det er beskrevet ovenfor. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg, og rett til å få korrigeret eventuelle feil i de opplysninger som er registrert. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I forbindelse med din deltakelse i studien, vil jeg, masterstudent Marte Rowene Utby, og min veileder, Marianne V. Trondsen v/UiT Norges arktiske universitet, ha tilgang til intervjumaterialet. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil erstattes med et kodenavn som vil lagres på egen navneliste adskilt fra øvrig empirisk materiale. Navnelisten vil låses inn, empirisk materiale vil ikke lastes ned, og transkripsjon vil anonymiseres.

Dersom du samtykker, vil diktafon-applikasjon på min egen mobiltelefon benyttes som opptaker. Intervju tatt opp med diktafonappen sendes til nettskjema.no, hvor det vil lagres trygt og i henhold til gjeldende regler for personvern. Intervjumaterialet vil bli lagret på en sikker database under mitt digitale brukerområde v/UiT. Intervjuene vil bli transkribert og anonymisert. Intervjumaterialet vil ikke lagres lenger enn nødvendig og slettes når prosjekt avsluttes. Dersom masterbesvarelsen blir godkjent vil prosjektet avsluttes 26.06.2024.

Du som deltaker vil ikke direkte kunne identifiseres i den publiserte versjonen av masteroppgaven da det empiriske materialet vil bli anonymisert. Samtidig er det bare et gitt antall personer som jobber som mentorer i mentorordningen i regi av U16 og oppfyller kriteriene om deltakelse. Dette gjør at man indirekte kan identifisere deltakelsen din, men ikke svarene dine.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning v/UiT Norges arktiske universitet har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Prosjektansvarlig/veileder Marianne V. Trondsen (e-post: [marianne.v.trondsen@uit.no](mailto:marianne.v.trondsen@uit.no), tlf: 41510792) v/ Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning v/UiT Norges arktiske universitet.
- Personvernombud Annikken Steinbakk (e-post: [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no), tlf: 77646952) v/UiT Norges arktiske universitet.

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via: Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

**Dersom du har flere spørsmål eller ønsker å delta, kan du kontakte meg personlig eller på e-post: [marteutby@hotmail.no](mailto:marteutby@hotmail.no) eller tlf: 97572099.**

**Med vennlig hilsen**

*Marianne V. Trondsen*

(Prosjektansvarlig/veileder)

*Marte Rowene Utby*

(Student)



## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Mentorordningen i Tromsø kommune: En kvalitativ studie av mentorrollen i forebyggende arbeid med ungdom», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysningene jeg deler under intervjuet kan brukes til forskning i forbindelse med denne studien.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Takk for deltakelse
2. Kort gjennomgang av informasjonsskriv
3. Skriftlig samtykke
4. Informer om lydopptaker
5. Muntlig samtykke

### Tema 1: Bakgrunn

1. Alder
2. Studerer du eller har du studert?
  - Hva?
  - Opplever du dette som relevant i mentorjobben?
3. Har du hatt jobb tidligere eller ved siden av mentorjobben?
  - Hva?
  - Opplever du dette som relevant for mentorjobben?
4. Hvor lenge har du jobbet som mentor?
  - Hvordan ble du mentor?
5. Hvor mange mentorungdommer har du nå?
  - Hvor mange mentorungdommer har du hatt mens du har vært ansatt som mentor i U16?
6. Ca. Hvor mange timer i uken bruker du på mentorjobb?

### Tema 2: Mentorrollen

1. Hvorfor ønsker du å jobbe som mentor?
2. **Hva er din opplevelse av å være mentor?**
3. Kan du fortelle hva mentorjobben betyr for deg?
4. **Hva er din forståelse av hva en mentor er?**
  - Opplever du noen egenskaper som særlig viktige når man skal jobbe som mentor som du ønsker å trekke frem?

### Tema 3: Arbeidet som mentor

1. **Kan du fortelle hva mentorjobben din går ut på?**
  - Når, hvor, med hvem, hvorfor?
2. Hva pleier du å gjøre med mentorungdommen din?

- Hvorfor gjør dere dette?
- 3. Kan du beskrive en vanlig «dag» med mentorjobb?
- 4. Kan du beskrive hvordan du går frem som ny mentor til en ungdom?
  - Hva er din opplevelse av denne prosessen?
- 5. Hvilke utfordringer møter du i ditt arbeid som mentor?
  - Hvorfor oppleves dette utfordrende?
- 6. Hva opplever du at du lykkes med?
  - Hvorfor lykkes du med dette tror du?
- 7. Har du sett positive endringer hos ungdom mens de har vært del av mentorprogrammet?
  - På hvilken måte?
- 8. Hvilken betydning erfarer du at jobben din kan ha for den enkelte ungdom?**
  - Eksempel?
- 9. Dersom ikke nevnt: Hva opplever du som viktig å fokusere på når du tilbringer tid med ungdommen din?

#### **Tema 4: Relasjon mentor-ungdom**

- 1. Hvilken betydning har relasjon i arbeidet ditt?**
2. Hvordan vil du beskrive en god relasjon mellom deg og mentorungdom?
3. På hvilken måte går du frem for å bygge relasjon til mentorungdom?
4. Hva erfarer du som viktig når man skal bygge relasjon?
5. Hvorfor er dette viktig tror du?
  - ii. Eksempel?

#### **Tema 5: Mentorprogrammets grunnpilarer: anerkjennelse, tilhørighet og mestring**

- 1. Hvordan forstår du utenforskap?**
  - ii. Hva anser du som utenforskap?
2. Hvordan forstår du begrepet anerkjennelse?
  - Hvordan jobber du i praksis for å oppnå dette?
    - ii. Eksempel?
    - ii. Hvilke muligheter opplever du?
    - ii. Hvilke utfordringer opplever du?
- 3. Hvordan forstår du begrepet tilhørighet?**
  - Hvordan jobber du i praksis for å oppnå dette?
    - ii. Eksempel?

- ii. Hvilke muligheter opplever du?
  - ii. Hvilke utfordringer opplever du?
- 4. Hvordan forstår du begrepet «mestring»?
  - Hvordan jobber du i praksis for å oppnå dette?
    - ii. Eksempel?
    - ii. Hvilke muligheter opplever du?
    - ii. Hvilke utfordringer opplever du?

### **Avslutning**

1. (Hvis nødvendig), for å oppsummere, hvordan vil du si at ditt arbeid som mentor har betydning for ungdommen totalt sett?

