

# Verdien av et anerkjennende smil

*“En kvalitativ studie av vellykkede rådgivingsamtaler i videregående skole sett fra elevenes perspektiv”*



Masteroppgave i Pedagogikk

INGER LISE VALSTAD

Vår 2012

Universitetet i Tromsø

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Forord**

Å skrive en masteroppgave i pedagogikk har vært en glede og en utfordring. En glede fordi det har gitt meg utrolig mye inspirasjon og læring, en utfordring fordi jeg havnet i et helt ukjent terreng hvor jeg skulle orientere meg 80 mil fra Universitetet. Heldigvis slapp jeg å orientere helt alene, min beste venn og kollega har gått sammen med meg fra start til slutt og vi leverer nå hver vår masteroppgave som et resultat av dette. Takk skal du ha Nuno, for at du tok meg med på denne vandringen. Sammen klarer vi alt!

Uten ungdom hadde jeg ikke kunnet vinkle oppgaven min slik jeg har gjort, og jeg vil derfor sende en stor takk til de seks informantene mine som stilte opp på sin fritid slik at jeg fikk intervju de. Det var kjempehyggelig å treffe dere, takk for at dere så velvillig delte deres opplevelser rundt samtalen med meg.

Tromsø er en flott by å være student i, og jeg skulle ønske at jeg kunne tilbrakt mer tid på Universitetet i løpet av studietiden. Bare å få sitte på biblioteket og lytte, se og ”lukte” lærdom er inspirerende. Men når man velger å være student ved siden av full jobb må man bare ta til takke med de lærerike periodene hvor det har vært undervisning, for så å reise hjem igjen til jobb og forpliktelser.

En stor takk må sendes til min kjære veileder, Cato Bjørndal. Du har vært en utrolig flott veileder gjennom hele prosessen. Din evne til å sette i gang tankeprosessen hos meg setter jeg utrolig stor pris på, likeså all hjelp og støtte i forhold til litteratur om emnet. Din tålmodighet og oppmuntrende tilbakemeldinger har vært ubetalelige, du er rett og slett dyktig!

Jeg må også få takke min gode venninne Solfrid for korrekturlesing, og min kjære mann Kalle som stadig har luftet hundene mine mens jeg har jobbet med oppgaven. Familie og venner skal nå få Inger Lise tilbake, den siste tiden har alle vært satt på vent men jeg håper og tror de står klare til å ta meg inn i varmen igjen. I alle fall er det tre søte små som nå skal få bestemor for seg selv igjen: Leah, Emilie og Elias – jeg er hjemme!

Mai 2012

Inger Lise Valstad

## **Sammendrag**

Formålet med oppgaven har vært å forstå hvordan ungdom opplever å bli veiledet. For dette formålet formulerte jeg følgende problemstilling:

*”Hva er betydningsfullt for at en samtale mellom en elev og en rådgiver i videregående skole kan oppleves som vellykket? Spørsmålet besvares med overordnet vekt på elevens perspektiv”.*

Jeg har gått ganske vidt ut i forhold til teoribruken for å kunne besvare dette best mulig i forhold til teori og funn. Jeg startet med å trekke frem de fire store rådgivingstradisjonene siden all rådgiving kan hevdes å ha sitt utspring herfra. Så hadde jeg et behov for å se nærmere på ungdom, hva er det som forventes av ungdom i videregående skole som er i en veiledningssituasjon og hva kan påvirke deres hverdag? For å besvare dette tok jeg først utgangspunkt i karriereteorier. Karriereteoriene sier spesifikt noe om forventninger som settes til de unges kompetanse som kjennskap til seg selv, yrker og utdanning, men tar også for seg hvordan livserfaringer virker inn og individets problemløsningsferdigheter.

De egenskapene som karriereteoriene beskriver at de unge bør inneha, vil påvirkes av forholdene rundt dem. Ungdom er i en fase av livet hvor de skal gå over til å skape sin egen identitet, og denne identiteten vil i større grad enn tidligere henge tett sammen med deres valg av fremtid. I dagens samfunn har vi mulighet til å velge hvem vi vil være, noe som også er med på å legge et ansvar over på de unge om at de må velge ”korrekt”. Den indre utryggheten mange opplever i denne fasen kan påvirke ungdom i større eller mindre grad, og de økologiske overgangene kan bidra til å forsterke dette. Betydningen av å få en trygg samarbeidsrelasjon til rådgiver ble vektlagt av flere av elevene i undersøkelsen, og har fått en fremtredende plass i oppgaven.

Enkelte teoretiske tilnærminger hevdes å være særlig relevante i forhold til veiledningssamtaler. Innenfor den humanistiske tradisjonen har spesielt Carl Rogers tidlige påstand om betydningen av terapeutens (eller veilederens) grunnholdninger som empati, kongruens og ubetinget positiv aktelse, blitt bekreftet av uttallige undersøkelser av ulike typer hjelpersamtaler. Spesielt har betydningen av empati utmerket seg, og flere tiårs forskning befester bare empatiens betydning i veiledningssamtalen jf.kap.2. Elevene bekrefter også betydningen av Carl Rogers grunnholdninger når de trekker frem betydningen av å oppnå en trygg samarbeidsrelasjon til rådgiver.

Roger's fokus på relasjonens betydning for å kunne hjelpe ligger nær teori om begrepet anerkjennelse. Anerkjennende relasjoner kan ses på som en kilde til vekst og utvikling, og jeg har i oppgaven valgt å trekke inn den dialektiske relasjonsteorien og dobbeltfunksjonsprinsippet til Schibbye.

Elevene beskriver at det bidraget som hadde størst positiv betydning i samtalen var betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet, og i den forbindelse ble den anerkjennende relasjonen trukket frem. Men hva er så anerkjennelse? Hvis vi viser anerkjennelse til en elev utstråler vi en væremåte eller en holdning hvor vi tydelig lar den andre være eksperten på sine egne opplevelser og erfaringer. Rent praktisk innebærer dette at vi må gi tid før vi kommer med respons på det de forteller. Det er en likeverdig relasjon hvor vi prøver å forstå den andres perspektiv ved å lytte og være åpne, og utvise en empatisk innlevelse. Som elevene forteller, *rådgiver ga meg tid og jeg fant en lagspiller som jeg kunne spille ball med*. Nettopp dette kan være med på å forklare hvor viktig det anerkjennende smilet var for elevene, det gir en positiv mulighet til å oppnå en god relasjon med den andre.

Kommunikasjon mellom mennesker er med på å etablere, opprettholde og forandre relasjoner, og jeg har valgt å trekke inn relasjonell kommunikasjonsteori som ser nærmere på dette. Spesielt retter jeg søkelys mot forskjellen på symmetri og asymmetri i kommunikasjonen. Hvis den ene parten har et ansvar for samtalen og partene sammen klargjør hva som er mål for samtalen, vil dette øke sjansen for å få en bedre relasjon mellom partene. Metakommunikasjon og klargjøring av mål for samtalen er viktige forhold som kan styrke veiledningens kvalitet, og jeg ser at dette kanskje kunne gitt karrieresamtalene elevene beskrev det lille ekstra som manglet i samtalene.

Vi lever i et komplekst samfunn som er preget av store endringer, og dette legger føringer for at rådgiverrollen bør oppdateres for å kunne være til hjelp for elevene. Elevene gir signaler om at det er vanskelig å vite hva de skal velge, og til tross for at vi tror de er flinke til å søke informasjon på nett er de overraskende takknemlige for å få utlevert et ark med informasjon hos rådgiver. Elevene stoler på at rådgivere har kompetanse, og vil gjerne ha en dialog om hva de skal gjøre her og nå samt veien videre enten det er utdanning, yrke eller personlige problemer de trenger hjelp til å snakke om. Veileders relasjonelle kvaliteter er og blir viktige, men skal man få til en god dialog må kanskje elevene læres opp slik at de utvikler sin egen evne til refleksjon sammen med rådgiver.

I mine funn finner jeg at elevene som hadde hatt karriereveiledning ikke har så store krav, men de har en forventning om rådgivers kompetanse innen utdannings- og yrkesveiledning slik at de kan få nødvendig informasjon. Elevene som har hatt sosialpedagogiske samtaler forventer å få hjelp til å få orden i hverdagen sin, og ønsker å ha en dialog med rådgiverne hvor de sammen kan reflektere rundt det som skjer i hverdagen. Ut over dette er det ønsket om å bli møtt med anerkjennelse som står i høysetet, alle vil rett og slett bli møtt med respekt for sin egen selvstendighet enten de er på karriereveiledning eller har en sosialpedagogisk samtale.

# Innhold

Forord.....	ii
Sammendrag.....	iii
<b>1 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Avgrensning av oppgaven.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Valg av tema .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Metode.....</b>	<b>2</b>
<b>1.4 Begrepsavklaring.....</b>	<b>3</b>
<b>1.5 Leserveiledning .....</b>	<b>4</b>
<b>2 Teorier som kan ha innvirkning på forståelsen av vellykkede rådgivingsamtaler .....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 De fire rådgivingstradisjonene. ....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Teoretiske tilnærminger med fokus på ungdom .....</b>	<b>8</b>
2.2.1 Karriereteorier.....	10
2.2.2 Identitet.....	11
2.2.3 Økologiske overganger.....	13
<b>2.3 Virkningsfulle tilnærminger innen veiledning .....</b>	<b>14</b>
2.3.1 Humanistisk psykologi.....	14
2.3.2 Dialektisk relasjonsteori .....	16
2.3.3 Relasjonell kommunikasjonsteori .....	19
2.3.4 To viktige faktorer for vellykket veiledning .....	20
<b>2.4 Rådgivers rolle anno 2012 .....</b>	<b>21</b>
<b>3 Metode .....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Valg av metode .....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Fenomenologisk tilnærming. ....</b>	<b>26</b>
<b>3.4 Intervjuguide .....</b>	<b>27</b>
<b>3.5 De ulike fasene i forskningsprosessen .....</b>	<b>29</b>
3.5.1 Forberedelser .....	30
3.5.2 Utvalg .....	30
3.5.3 Gjennomføring av intervjuet.....	32
3.5.4 Betydningen av intervjuerens kvalifikasjoner .....	35
3.5.5 Transkribering .....	36
3.5.6 Analyse.....	37
<b>3.6 Etikk. ....</b>	<b>39</b>
3.6.1 Etikk i intervju med unge mennesker.....	40
<b>3.7 Reliabilitet .....</b>	<b>41</b>
<b>3.8 Validitet.....</b>	<b>43</b>
<b>4 Analyse .....</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Forberedelser og forventninger til samtalen.....</b>	<b>46</b>
4.1.1 Elevenes forberedelser og forventninger til samtalen ved karriereveiledning.....	46
4.1.2 Elevenes forberedelser og forventninger til samtalen ved sosialpedagogiske samtaler .....	47
4.1.3 Oppsummering, likheter og ulikheter .....	48

<b>4.2</b>	<b>Opplevelse av den gjennomførte samtalen .....</b>	<b>49</b>
4.2.1	Faktorer som opplevdes som betydningsfulle ved karriereveiledning .....	49
4.2.2	Rådgivernes bidrag som hadde størst positiv betydning ved karriereveiledning .....	51
4.2.3	Rådgivernes bidrag som hadde størst negativ betydning ved karriereveiledning .....	52
4.2.4	Rådgivernes opplevelse av karriereveiledningssamtalen sett fra elevenes perspektiv .....	52
4.2.5	Faktorer som opplevdes som betydningsfulle ved sosialpedagogiske samtaler.....	52
4.2.6	Rådgivernes bidrag som hadde størst positiv betydning ved sosialpedagogiske samtaler.....	55
4.2.7	Rådgivernes bidrag som hadde størst negativ betydning i samtalen ved sosialpedagogiske samtaler56	
4.2.8	Rådgivernes opplevelse av den sosialpedagogiske samtalen sett fra elevenes perspektiv .....	56
4.2.9	Oppsummering, likheter og ulikheter .....	56
<b>4.3</b>	<b>Vurdering av den gjennomførte samtalen .....</b>	<b>57</b>
4.3.1	Vurdering av samtalen ved karriereveiledning .....	57
4.3.2	Vurdering av samtalen ved sosialpedagogiske samtaler.....	58
4.3.3	Oppsummering – likheter og ulikheter .....	58
<b>4.4</b>	<b>Drømmesamtalen – elevens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale.....</b>	<b>58</b>
4.4.1	Drømmesamtalen ved karriereveiledning.....	59
4.4.2	Drømmesamtalen ved sosialpedagogiske samtaler .....	59
4.4.3	Oppsummering, likheter og ulikheter .....	60
<b>4.5</b>	<b>Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtalen.....</b>	<b>60</b>
4.5.1	Forskjeller ved karriereveiledning .....	60
4.5.2	Forskjeller ved sosialpedagogiske samtaler .....	61
4.5.3	Oppsummering, likheter og ulikheter .....	61
<b>4.6</b>	<b>Tabell over hovedfunn.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>Drøfting .....</b>	<b>65</b>
<b>5.1</b>	<b>Forberedelser og forventninger til samtalen.....</b>	<b>65</b>
5.1.1	Hvilken betydning har samtalen formål?.....	66
5.1.2	Betydning av å være forberedt til samtalen.....	67
5.1.3	Betydning av å ha forventninger til samtalen .....	68
<b>5.2</b>	<b>Opplevelse av den gjennomførte samtalen .....</b>	<b>71</b>
5.2.1	Ulikheter i beskrivelse av hva som oppleves som vellykket i samtalen .....	72
5.2.2	Likheter i beskrivelse av hva som oppleves som vellykket i samtalen .....	74
5.2.3	Hvilket av rådgivernes bidrag hadde størst positiv betydning i samtalen?.....	81
5.2.4	Hvilket bidrag hadde størst negativ betydning i samtalen?.....	82
5.2.5	Rådgivernes opplevelse av samtalen sett fra elevenes perspektiv .....	83
<b>5.3</b>	<b>Vurdering av den gjennomførte samtale .....</b>	<b>84</b>
5.3.1	Vurdering av vellykkethet ved karriereveiledning .....	84
5.3.2	Vurdering av vellykkethet ved sosialpedagogiske samtaler .....	84
5.3.3	Hvordan vurderer elevene vellykkethet?.....	85
<b>5.4</b>	<b>Drømmesamtalen – elevenes beskrivelse av en opplevd vellykket samtale.....</b>	<b>85</b>
5.4.1	Betydningsfulle faktorer ved karriereveiledning.....	85
5.4.2	Betydningsfulle faktorer ved sosialpedagogiske samtaler .....	86
5.4.3	Likhetstrekk i drømmesamtalen.....	86
<b>5.5</b>	<b>Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtalen.....</b>	<b>87</b>
5.5.1	Betydningsfulle forskjeller ved karriereveiledning.....	87
5.5.2	Betydningsfulle forskjeller ved sosialpedagogisk samtale .....	88
<b>6</b>	<b>Oppsummerende drøfting .....</b>	<b>89</b>
<b>6.1</b>	<b>Konklusjon: .....</b>	<b>92</b>
<b>6.2</b>	<b>Veien videre.....</b>	<b>94</b>

<b>Litteraturliste.....</b>	<b>94</b>
-----------------------------	-----------

**Vedlegg:**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Forespørsel og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Godkjenning fra rektor

Vedlegg 4 :Godkjenning fra NSD



# 1 Innledning

Hvordan opplever egentlig ungdom det å bli veiledet? Før jeg skulle i gang med masteroppgaven snakket jeg med ei jente som hadde valgt feil linje på videregående. Etter to år var hun nå tilbake til start, hun ønsket å starte på TIP (Teknisk og Industriell produksjon). Da jeg spurte henne om hvorfor hun hadde brukt to år på Helse- og sosial, kom hun med følgende beretning: Hun hadde lyst til å velge TIP for å jobbe Offshore, men rådgiver på ungdomsskolen hadde appellert til hennes kommende karriere som mor og sagt at dette ville bli vanskelig å kombinere med jobb i Nordsjøen, så hun burde heller søke Helse og sosial. Jenta ble påvirket av rådgivers veiledning så hun valgte helse- og sosial. Hun hadde nå brukt opp rettighetsårene sine uten å ha fullført noe og var tilbake til start, drømmen om å søke TIP. Nå var det ingen som skulle hindre henne, hun var trygg nok til å stå frem med sine ønsker og behov. Men hennes historie berørte meg, jeg kunne ikke la være å tenke på at en kort samtale med rådgiver hadde fått henne til å kaste bort to års skolegang, og jeg kunne heller ikke la være å tenke på at rådgiver hadde appellert til hennes kommende morskarriere når hun bare var 15 år. Med dette i bakhodet var nysgjerrigheten min tent, hvordan opplever egentlig ungdommer en samtale med rådgivere?

Jeg er positiv av natur, og ville gjerne at oppgaven også skulle ha en positiv vinkling.

Problemstillingen ble derfor:

*”Hva er betydningsfullt for at en samtale mellom en elev og en rådgiver i videregående skole kan oppleves som vellykket? Spørsmålet besvares med overordnet vekt på elevens perspektiv”.*

## **1.1 Avgrensning av oppgaven**

Rådgiving skjer innen mange ulike arenaer, men jeg har avgrenset meg til rådgiving innen videregående skole. Elevens perspektiv er det viktigste for meg, ungdom mellom 16-19(20) år, og jeg har ikke sett på betydningen av kjønn. Jeg valgte bevisst å ikke gå inn på maktbegrepet.

En avgrensning i forhold til oppgaven er at jeg ikke går inn på en definering av hva som er rådgivers arbeidsoppgaver. Rådgiverne på de tre videregående skolene hvor jeg samlet inn data har samtaler både innen utdannings- og yrkesveiledning og samtaler som bærer preg av sosialfaglig art.

Jeg konsentrerer meg kun om å se på hva som kan ha betydning for at en samtale oppleves som vellykket sett fra elevenes perspektiv.

Valg av teori vil ha innflytelse på resultatet, vi stiller gjerne spørsmålet hva kan teorien gjøre for meg? Vi var to som hadde samme problemstilling, men valgte etter intervjuene bevisst å ikke bruke nøyaktig samme teorigrunnlag. Vi vektlegger begge den humanistiske rådgivingstradisjonen, men jeg valgte å ikke fokusere på konstruktivistisk veiledning og prinsipper slik min kollega gjorde. Mitt valg gikk i retning av å trekke frem mer fra de terapeutiske tradisjonene siden dette passet bedre i forhold til mine funn.

### **1.2 Valg av tema**

Oppgavens tema er først og fremst valgt fordi jeg vil lære mer om hva som er betydningsfullt for at en samtale skal bli vellykket. I mitt arbeid som Utekontakt har jeg uttallige ganger opplevd at det refereres til samtaler som har blitt opplevd som mindre vellykket, spesielt gjelder dette samtaler som har vært mellom ungdommer i møte med skole eller hjelpeapparat. Ungdommene forteller om samtaler hvor de ikke har blitt sett og hørt, med resultat at de ikke har fortalt hva som egentlig var problemet slik at de kunne få den hjelpen de trenger. Kan det hende at måten vi tar i mot ungdommer på har noe å si for utfallet av samtalen?

På jobb snakker vi mange ganger om hva det er som gjør at de unge ofte ikke får til å snakke åpent i møte med rådgivere når de samme ungdommer snakker veldig åpent og fortrolig til oss på Utekontakten. Dette får meg til å undre og ønske å undersøke systematisk: hva er det egentlig som må være til stede for at en samtale skal bli vellykket?

### **1.3 Metode**

I jobben som Utekontakt er vi både i kontakt med ungdommer og de ulike instanser innen hjelpeapparatet. Vi kan derfor oppleve å få to beskrivelser av en samtale, og beskrivelsene kan være så ulike at vi lurer på om det er snakk om den samme samtalen. Siden vi var to kollegaer som skulle skrive masteroppgave samtidig og som var interesserte i samme tema, begynte vi å snakke om muligheten til å jobbe med masteroppgaven på en ny og spennende måte. Vi ville begge fokusere på veiledning og veiledningssamtalen, og en stund vurderte vi å skrive oppgaven sammen. Vi så imidlertid dette som problematisk, spesielt fordi vi fryktet at en felles oppgave ville gi oss for begrenset rom til å analysere og drøfte begge perspektivene. Tanken om å kunne undersøke både elevenes og rådgivernes perspektiv fremsto som mye mer spennende enn å skulle avgrense oss til en av partene. Etter diskusjon med veileder Cato Bjørndal kom vi imidlertid frem til en litt utradisjonell samarbeidsmodell hvor vi kunne jobbe

sammen, men likevel individuelt, for å se nærmere på veiledningssamtalen fra to ulike perspektiv.

Ved å ha samme problemstilling: *Hva er betydningsfullt for at en samtale mellom en elev og en rådgiver i videregående skole kan oppleves som vellykket?* kunne vi ved å ta utgangspunkt i en veiledningssamtale som hadde funnet sted mellom en elev og en rådgiver se på samtalen fra to ulike perspektiv. Jeg ville intervjuer elevene for å få deres perspektiv rundt opplevelsen av samtalen, og min kollega Pinto ville intervjuer rådgiverne for å få deres perspektiv. På denne måten håpet vi å kunne få et større innblikk i hvilke faktorer som kan ha betydning for at samtale kan oppleves som vellykket.

Vi valgte å samarbeide tett rundt forskningsdesign, datainnsamling og analyse slik at vi kunne dra vekslers på hverandres funn under drøftingen dersom det skulle være interessant. Siden vi hadde den samme veiledningssamtalen som utgangspunkt før vi gikk i gang med hver vår datainnsamling, så vi for oss muligheter til å relatere funnene våre til hverandre. Arbeidet har hele tiden vært parallelt ved at vi har konsentrert oss om samme tema på samme tid, men vi har jobbet individuelt med datamaterialet og egen oppgave. Vi har bevisst valgt en egen vinkling på oppgaven ut fra funnene og teorien vi har valgt.

Jeg har hatt en fenomenologisk tilnærming til stoffet, og har brukt semistrukturert intervju som metode. Informantene er seks elever i videregående skole som har gjennomført en eller flere samtaler med skolens rådgivere. For å finne relevant teori og litteratur har jeg søkt i det nasjonale fag- og forskningsbiblioteket Bibsys og på nettsider som Google, Google Scholar, Web of science og pedagogiske fora. Litteraturhenvisninger i aktuelle artikler og bøker har også hjulpet meg videre, samt gode forslag fra veileder Cato Bjørndal. Siden jeg valgte å trekke inn det terapeutiske feltet åpnet mulighetene seg til å finne flere empiriske undersøkelser om samtalen enn når jeg bare søkte i forhold til pedagogikk.

#### **1.4 Begrepsavklaring**

Jeg er klar over at jeg ikke er så konsekvent som jeg kanskje skulle vært i forhold til bruk av begreper. Kanskje er jeg preget av det som karakteriserer begrepsbruken innenfor rådgivings- og veiledningsfeltet. Jeg bruker elev, ungdom og veisøker forskjellig avhengig av tema. Når jeg snakker om de elevene jeg har intervjuet, prøver jeg konsekvent å benevne de som

elevene. Rådgiverne kaller jeg rådgivere når jeg snakker om de som har vært med i studiet, men ellers kan begrepet veileder dukke opp. Det samme gjelder i forhold til samtaletypene. Jeg har valgt å bruke *karriereveiledning* når jeg snakker om utdannings- og yrkesveiledning, og den sosialpedagogiske veiledningen kaller jeg for *sosialpedagogiske samtaler*. Begrepene blir brukt forskjellig i litteraturen, og for å være mest mulig tro i forhold til de jeg refererer til bruker jeg deres definisjon av begrepene når jeg henviser til noe andre har sagt.

Innen det pedagogiske fagspråket finnes det et skille mellom veiledning og rådgiving som er direkte knyttet opp mot hvordan veileder eller rådgiver forstår og utøver sin rolle (Skagen, 2004).

*\*Ved veiledning dominerer ofte spørsmålene, kommunikasjonen er myk og veileder søker å opprettholde symmetri i forholdet. Råd er uønsket, og det vektlegges å få frem de rette spørsmål så veisøker blir ledet mot erkjennelse.*

*\*Ved rådgiving er råd tillatt. Kommunikasjonen er mer direkte og forskjellen i kompetanse og erfaring kommer naturlig frem og blir benyttet som en fordel i veiledningen (ibid).*

Som nevnt over bruker jeg både begrepet veileder og rådgiver i oppgaven, og det samme gjelder for begrepene veiledning og rådgiving.

## **1.5 Leserveiledning**

I kapittel 1 tar jeg for meg bakgrunn for valg av tema. Hva er det som er årsak til at jeg vil se nærmere på hva elevene opplever som betydningsfullt for at en samtale kan oppleves som vellykket. Jeg vil også fortelle litt om hvordan jeg har gått frem i arbeidet med oppgaven, hva jeg ønsker å fokusere på og hva jeg har valgt bort. Kapittel 2 er viet til teorier som kan ha innvirkning på forståelsen av vellykkede rådgivingssamtaler. Ulike teoretiske tilnærminger som kan bidra til forståelse av vellykkede samtaler blir beskrevet, som karriereteorier, identitet og økologiske overganger. Andre virkningsfulle tilnærminger innen veiledning som humansistisk psykologi, dialektisk relasjonsteori og relasjonell kommunikasjonsteori får også sin plass. Kapittel 3 er metodekapittelet, og her beskriver jeg trinn for trinn hvordan jeg har gått frem i oppgaven. Kapittel 4 dreier seg om analyse av funnene jeg har gjort. Disse oppsummeres i slutten av kapittelet i tabell 1 og 2. I kapittel 5 kommer drøftingen hvor jeg trekker frem mine funn og drøfter de opp mot hverandre og i forhold til relevant teori og empiri. Helt til slutt kommer jeg i kapittel 6 med en oppsummerende drøfting, før konklusjon og noen tanker om veien videre.

## 2 Teorier som kan ha innvirkning på forståelsen av vellykkede rådgivingssamtaler

I de fleste yrker er det behov for å ha et teoretisk grunnlag. Slik er det også innenfor rådgiving, skal rådgiving utføres på en profesjonell måte som tar vare på veisøker bør man inneha kunnskap om ulike rådgivingstradisjoner (Johannessen m.fl. 2010). Det hjelper så lite å ha kjennskap til mange teknikker og ferdigheter dersom rådgiver ikke har en klar forståelse av menneskers indre verden, og en bevissthet om den dynamikken som er til stede i rådgivingsprosessen (ibid). Rådgivingstradisjonene inneholder derfor implisitte oppfatninger av hva god eller vellykket hjelp eller rådgiving kan kjennetegnes av.

Problemstillingen min er å se på hva som er betydningsfullt for at en samtale mellom en elev og en rådgiver i videregående skole kan oppleves som vellykket, besvart med overordnet vekt på elevens perspektiv. Men skal en samtale betraktes som en dialog må den implisere minst to parter, jeg kan ikke bare se på hva som fortelles av elevene. Jeg har derfor funnet det nødvendig å trekke frem teori rundt rådgivingstradisjoner og rådgivers egenskaper slik at jeg bedre kan forstå hva som kan være med på å farge elevenes beskrivelser av samtalen. De fire grunnleggende tradisjonene innen psykologiske rådgivningstradisjoner er psykodynamisk, atferdsterapeutisk, rasjonell eller kognitiv og humanistisk tradisjon. Jeg velger av plasshensyn ikke å gå dypt inn i alle disse, men siden jeg er klar over at de fleste nyere rådgivingsmetoder ofte kombinerer elementer fra de ulike tradisjonene vil jeg kort si noe om de fire grunnleggende rådgivingstradisjonene.

Jeg vil legge størst fokus på den humanistiske tradisjonen siden den vektlegger å ikke påvirke personene men heller prøve å få de i dialog med seg selv. Jeg vil spesielt legge vekt på Carl Rogers klientsentrerte terapi. Dette gjør jeg siden jeg har funnet det relevant å trekke inn teorier fra det terapeutiske feltet som understøtter betydningen av relasjon og empati når jeg skal se på hva som er betydningsfullt for en vellykket samtale. Elevene uttrykker dette i flere sammenhenger, og de legger også stor vekt på at de får ta valgene selv. Dette kommer tydelig frem i analysen i kap. 4.

Det finnes mange rådgivingstradisjoner som kan trekkes frem som relevante dersom man har plass til det. Liv Lassen tar for eksempel i sin bok *”Rådgiving”* opp fem nyere rådgivingstradisjoner som ”stress & coping”, positiv sentrering og ”resilience”,

”empowerment”, salutogenese og løsningsfokuset rådgiving som nye tradisjoner som vektlegges (Lassen, 2004). Siden slutten av 1990-tallet har det vært mye fokus på konstruktivistisk veiledning, og det har også kommet nye trender innen veiledning som bl.a. coaching og mentoring (Skagen, 2004). Av plasshensyn går jeg ikke inn på den konstruktivistiske veiledningen selv om jeg mener den har en stor plass innen dagens rådgivingstradisjoner. Dette gjør imidlertid Pinto (2012) som har samme problemstilling som meg, men som ser det hele fra rådgiverens perspektiv.

Teoridelen vil bli bygd opp på følgende måte: Først trekker jeg frem litt generelt om de fire rådgivingstradisjonene. Så vil jeg gå over til teoretiske tilnærminger for å se på forståelsen av vellykkede samtaler. Der tar jeg først tilnærminger med fokus på ungdom, karriereteorier som forteller oss noe om egenskaper de unge bør inneha når de skal foreta sine valg om fremtid, og så teori rundt identitet og økologiske overganger som indirekte kan ha innvirkning på hvordan ungdom i videregående skole opplever samtalen med rådgiverne.

I neste omgang vil jeg trekke frem noen virkningsfulle tilnærminger innen veiledning for å se om disse stemmer overens med det elevene vektla i en vellykket samtale. På grunn av oppgavens omfang har jeg valgt å konsentrere meg om humanistisk psykologi med fokus på Carl Rogers tre grunnleggende kvaliteter kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse. Nyere forskning viser at empati, forståelse, respekt og autensitet fremdeles er avgjørende kvaliteter for å kunne skape gode samarbeidsallianser (Rønnestad & Reichelt, 2011).

Betydningen av å få til en god relasjon mellom rådgiver og veisøker anses både innen forskning og i mine funn som viktig, og jeg vil derfor trekke frem Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori og relasjonell kommunikasjonsteori. Begrepene anerkjennelse, symmetri og asymmetri blir også behandlet her, samt metakommunikasjon som har en sentral betydning i forhold til kvalitet på veiledning. Klargjøring av mål for samtalen fremkommer i tillegg som viktig både i funn og innen forskning, og jeg kommer derfor til å si litt om dette før jeg avslutter teoridelen med å se på rådgivers rolle slik den fremstår i dag. Her blir det igjen fokus på dialog, refleksjon og samarbeidsrelasjoner.

## **2.1 De fire rådgivingstradisjonene.**

Psykodynamisk tradisjon slik den var i starten er lite i bruk i dag, men den har hatt en innflytelse på de ulike retninger innen profesjonell rådgivning. Den har bidratt til verdifull kunnskap om mennesker og har satt søkelys på viktige faktorer i personlighetsdynamikken. Freud har vært fremtredende innen psykoanalysen, og hans id,ego og super-ego er godt kjent i fagmiljøene (Johannessen m.fl. 2010). Målet med psykoanalysen er å få frem det klienten har fortrenget. Ved å sette ord på dette og finne en bedre måte å tilfredsstille sine behov på, kan klienten finne "den integrerte personlighet" via terapi. Psykoanalysen vektlegger det som skjer i tidlig barndom, og psykoanalytikeren blir som en slags trollmann som skal klare å lete frem det bakenforliggende.

I den atferdsterapeutiske tradisjonen står atferden i fokus, og det settes fokus på hvilke faktorer i miljøet som opprettholder atferden. Fra fødselen stiller vi med blanke ark, vi er en "tabula rasa", for så å bli påvirket eller forandret avhengig av hva vi utsettes for. Atferden regnes som noe vi lærer oss via stimulus-respons-forbindelser, og siden denne atferden er lært vil det si at den også kan avlæres og nylæres slik at vi får en mer hensiktsmessig atferd(ibid:35). B.F.Skinner bygde opp teorien gjennom et sinnrikt system av betingingsprinsipper for å forsterke positiv atferd (Skinner, 1968). I kombinasjon med andre teorier som for eksempel den psykodynamiske har atferdsterapien ofte vist seg nyttig. Den er konkret og enkel, men kan kritiseres for å være mekanisk og manipulerende. Atferdsterapien vektlegger det som skjer her og nå, og atferdsterapeuten blir en manipulator for å få frem faktorene som opprettholder atferden.

De rasjonelle eller kognitive tradisjonene baserer seg på hvordan mennesker kan klare å mobilisere sine logiske evner i kampen om å overvinne emosjonelle problemer. Utgangspunktet er at mennesker er rasjonelle og fornuftige, og skulle det oppstå problemer er det fordi de har feil oppfatninger av noe som har skjedd tidligere eller her og nå. Ved rådgivning hentes teknikker fra alle rådgivningstradisjoner, siden rådgiveren er eklektisk og kan benytte seg av det som anses å være mest hensiktsmessig i forhold til situasjonen (Johannessen m.fl. 2010). Det skilles altså ikke på om problemene har skjedd i fortid eller nåtid, og rådgiveren blir i følge Johannessen m.fl. en "logiker" og "den som vet". Grenseoppgangen mellom den kognitive og den humanistiske tradisjonen er flytende.

Den humanistiske tradisjonen kom som et svar på psykoanalysens determinisme og atferdsterapiens noe mekaniske og upersonlige tilnærming, og innen den humanistiske tradisjonen finner vi et utall av teorier og retninger (ibid). Jeg vil konsentrere meg om Carl Rogers klientsentrerte terapi, men må kort nevne Maslow før jeg går videre. Abraham Maslow (1954) er mest kjent for sitt ”behovshierarki” hvor han forklarer hvordan vi kan forstå menneskelige problemer ut fra en manglende oppfyllelse av menneskelige behov. Det han legger størst vekt på er behovet for selvrealisering. Får vi innfridd våre grunnleggende overlevelseshov for bl.a. mat og kjærlighet, kan vi etter hvert prøve å innfri behovet for selvrealisering hvor vi kan finne vårt sanne jeg og skape vår særegne identitet. Dersom vi ikke får oppfylt de grunnleggende behov vil vi ikke komme til det nivået hvor vi kan tenke på selvrealisering.

Carl Rogers utviklet sin teori som et motsvar til de mangler han fant innen den psykoanalytiske tradisjonen som også han startet ut i fra. I den klientsentrerte terapien betraktes mennesket som essensielt godt fra naturens side, med en medfødt og innebygd evne til å realisere sine muligheter dersom de ikke utsettes for hindre de ikke klarer å løse fordi de mangler kunnskap om seg selv (Johannessen m.fl. 2010:49). Teorien setter fokus på at de grunnleggende behov må oppfylles slik at menneskene kan handle rasjonelt, sosialt og fremtidsrettet. Dersom dette ikke skjer, kan negative og antisosiale holdninger og følelser komme til uttrykk. Rådgivingen innen den klientsentrerte terapien vil derfor rette fokus på å hente frem de menneskelige ressursene slik at klienten får mulighet til å regulere sin atferd og utvikle seg. Hovedvekten vil derfor bli lagt på å få frem det som skjer i nåtid i kombinasjon med mål og forhåpninger for fremtiden, og den humanistiske rådgiveren vil fungere som en slags ”jordmor” (ibid:53).

## ***2.2 Teoretiske tilnærminger med fokus på ungdom***

En veiledningssamtale bør være en dialog mellom to parter og her er det flere faktorer som kan ha innvirkning på utfallet av samtalen. Skjer det noe underveis som kan føre til at en samtale oppleves som mer vellykket enn andre samtaler? Ungdommen er den som av ulike årsaker trenger hjelp, mens rådgiver er hjelperen som har dette som sin daglige arbeidsoppgave. Denne hierarkiske forskjellen er til stede, men påvirker den samtalens vellykkethet?



En samtale dreier seg sjelden om bare en ting, ofte er det flere tema som tas opp i løpet av en og samme samtale. Det er derfor vanskelig å si at en samtale "bare" dreier seg om karrierevalg eller "bare" tar opp sosialpedagogiske spørsmål, den vil som regel ha ulike innslag selv om hovedvekten kan dreies mot den ene eller andre samtaletypen. Teoretiske tilnærminger som karriereteorier, identitet og økologiske overganger tar jeg med fordi de har fokus på ungdom og hva som kan påvirke dem. Så vil jeg trekke frem noen teoretiske tilnærminger som setter fokus på å imøtekomme veisøker for å fremme en best mulig veiledningssamtale.

Elevene jeg intervjuet vektla betydningen av å bli sett og hørt, få anerkjennelse og å bli møtt med respekt for sin selvstendighet når de skulle trekke frem viktige faktorer for en vellykket samtale (jf. kap 4, pkt. 1.3). Disse faktorene kom frem uavhengig av hvilken samtale det hadde vært, og vi vil finne de både i beskrivelser av karriereteori og når vi ser på hva som fremmer en vellykket veiledningssamtale. Jeg skiller derfor ikke på hvilken type samtale det har vært når jeg trekker frem teoretiske tilnærminger, da jeg mener at en samtale i utgangspunktet må ses på som en dialog mellom to parter hvor temaene kan overlappe hverandre fra ren karriereveiledning til mer sosialfaglige spørsmål.

Jeg vil prøve å trekke frem noen teoretiske tilnærminger som kanskje kan belyse hvorfor ungdommene vektlegger dette når de beskriver en vellykket samtale.

Først vil jeg ta for meg teorier som har vært mye brukt innen karriereveiledning, som Parsons karriereteori, Krumboltz læringsteori og Hollands trekk- og faktorteori. Disse teoriene sier noe om de egenskapene som unge bør være i besittelse av når de skal velge fremtidig karriere. Ungdomstiden består av brytninger på flere felt. De unge skal bevege seg fra barn til voksen, og de skal bevege seg fra den trygge og obligatoriske skolegangen til et møte med en skole som gir de mange utfordringer i forhold til å ta selvstendige valg som vil angå deres fremtid. Når elevene kommer til beslutningsfasen og skal foreta sine valg krever det at de er sikre i forhold til egne verdier, evner og preferanser. Hvor de står i forhold til egen identitet, og hvor trygge de er, kan ha avgjørende betydning når de skal ta disse valgene. Jeg vil derfor trekke frem teori rundt identitet og økologiske overganger for å belyse noen av de faktorene som kan påvirke egenskapene som karriereteoriene mener de unge skal inneha for å gjøre vellykkede valg.

### 2.2.1 Karriereteorier

Først vil jeg nevne Parsons karriereteori, siden denne er grunnlaget for mye av den moderne karriereveiledningen. I forhold til valg av yrke peker Parson på tre sentrale faktorer: kjennskap til seg selv, kunnskap om arbeidslivet, og det Parsons kalte "sann resonnement" på bakgrunn av de to første faktorene (1909). Dette beskriver at dersom unge skal gjøre gode karrierevalg må de ha innsikt om seg selv så de er klare på egne preferanser og ferdigheter, de må være inneforstått med kompetansekrav innen ulike yrker både når det gjelder egenskaper for å få og for å kunne fungere i ulike yrker, og de må ha kompetanse til å kunne ta valg ut i fra disse kravene. Dette krever at ungdommene må være i stand til å reflektere og veie faktorer for og imot før de tar sitt valg.

Krumboltz' læringsteori bygger til en viss grad videre på Parsons teori når det gjelder karrierevalg. I Krumboltz teori er det sentrale at livserfaringene våre er avgjørende for de valgene vi gjør. I likhet med Parsons teori står kjennskap om seg selv, sine preferanser og arbeidslivet også her sentralt, men disse kan være ervervet direkte gjennom egne erfaringer, eller indirekte via andre (Zunker, G. 2006). Individuelle faktorer som intelligens, kjønn og etnisitet m.m. kan være med å påvirke og begrense valgene som gjøres. Det sentrale er individets problemløsningsferdigheter, noe som igjen fører til begrepet karrierevalgmodenhet eller yrkesvalgmodenhet (Birkemo, 1997). Kort sagt handler det om å inneha de kunnskaper, ferdigheter og den motivasjonen som trenges for å kunne velge videre, og skal valget bli godt må det forskjellige typer kompetanse til om seg selv, fagene, utdanningsmuligheter, arbeidsliv og i å foreta valg og ta ansvar for dette (Buland m.fl. 2011).

Den siste teorien jeg vil nevne er Hollands (1985) trekk- og faktorteori. Elevens kunnskap om seg selv er sentralt dersom de skal kunne vurdere informasjon om ulike yrker for å kunne foreta et valg. Holland kobler bestemte personlighetstyper opp mot bestemte kategorier yrker. Når man etter testing har funnet ut hvilken personlighetstype man er, blir dette satt sammen med ulike yrker med egenskaper som er karakterisert på samme måte for å finne ut hvilke utdanninger og yrker som passer best for elever med den og den personlighetstypen.

Når elevene skal finne sine yrkesvalg er dette en sirkulær prosess i tre faser (Birkemo, 2007). Først må de utforske den aktuelle informasjonen som finnes for å nå frem til ulike yrker som de synes er interessante. I den andre fasen må de se på de ulike alternativene i forhold til egne

verdier, evner og preferanser. I den tredje og siste fasen må elevene gjøre sitt endelige valg. Denne fasen kalles beslutningsfasen, og dersom valget viste seg å ikke være tilfredsstillende må de gå tilbake til en tidligere fase for å starte på nytt. Det er ikke sjelden at det viser seg at de tidligere fasene i prosessen ikke har vært tilstrekkelige, og elevene må gå tilbake for å utforske og starte på nytt. I Birkemos studie av 2000 ungdomsskoleelever (Birkemo 2007) viste det seg at nesten 60 % av elevene strevde med å komme til beslutningsfasen når tiden var inne for å gjøre det endelige valget om videregående opplæring i 10.klasse. Elevene som hadde kommet til beslutningsfasen var i stor grad de som hadde valgt yrkesfag. Dette etterlater store utfordringer for rådgiverne i deres oppgave om gi elevene den kompetansen de trenger for å være i stand til å gjøre gode valg så de kommer til beslutningsfasen (Buland m.fl. 2011).

### **2.2.2 Identitet**

Nyere forskning viser at unge som vokser opp i det senmoderne samfunn velger på et annet grunnlag enn tidligere. Preferansene er endret, og ungdom i dag setter større fokus på at de ”vil realisere seg selv” (Buland m.fl. 2011). Når det gjelder utdanning er valgene ungdom gjør også et valg som innbefatter hvem man vil være, et valg som vil prege konstruksjonene av egen identitet. Tidligere ble de unges valg ofte sterkt preget av familie og tradisjoner, men slik er det ikke lenger nødvendig å være. Ungdom har mulighet til å velge hvem de vil bli ut i fra hva de velger å gjøre. Som Anthony Giddens sier:

*“Self-identity, in other words is not something that is just given, as a result of the continuities of the individual’s action system, but something that has to be routinely created and sustained in the reflexive activities of the individual” (Giddens 1991:52).*

Det som skjer i dag er at ungdom i større grad må tenke gjennom sin egen posisjon og sine valg, og hvordan disse påvirker deres identitet. Tidligere kunne man i større grad arve identiteten fra sine foreldre og den endret seg ikke noe vesentlig fra ungdomstiden og til vi ble pensjonister. Å skape seg en identitet er i dag et refleksivt prosjekt som ikke har noen ende, det er ikke like enkelt for de unge å se sin plass i samfunnet og i relasjon til de andre rundt seg.

Identitetsdannelsen blir definert som en viktig oppgave i ungdomsalderen. Man går fra at foreldrene definerer hvem man er og hva man står for, til at det forventes at man som blivende voksen skal kunne ta avgjørende valg om for eksempel fremtidig yrke. Dette stadiet kaller Erikson for identitet versus rolleforvirring; det vil foregå en utprøving hvor ungdommen stadig skifter ståsted og prøver ut nye roller i håp om å finne en trygg identitet. Opplevelsen av å ha en trygg identitet beskriver Erikson som det å ha en indre trygghet. Den indre tryggheten gir seg utslag i at ungdommen får en sikkerhet på at menneskene rundt som betyr noe vil anerkjenne han/henne som den personen de er, og at de vet hvor de er på vei i livet (Tetzchner 2002). Dette krever at ungdommene har en solid og god selvoppfatning, dvs. at de har en følelse av tilhørighet, kjenner seg selv og vet hva de står for (Bø & Helle 2002).

Rådgivingen bør søke etter å ivareta både ungdommenes og samfunnets behov i skjæringspunktet som er mellom identitet og økonomi. I dag er valget av utdanning og yrke mer og mer et spørsmål om identitet, hvem vi ønsker å være, og ikke bare et valg av fremtidig levebrød (Buland m.fl. 2011). Ungdom velger i større grad ut i fra motivasjonen om selvrealisering, og legger ikke like stor vekt på familietradisjoner, materielle hensyn eller motivert av ønsket om god lønn og sikker jobb.

Men det er ikke alle som mener at de unge har muligheter til å velge. Bourdieu (1984, og 1998) pekte på den sosiale reproduksjon som finner sted i skolen i forhold til valg av utdanning og yrke, og mange er enige med ham i dette. Bourdieu ble kjent for sitt verk om sosial klasse, og mente at elevenes valg ville bli påvirket av den kulturelle kapitalen som de besitter. Elevenes klassemessige bakgrunn vil dermed påvirke valgene de gjør (Hansen 2005).

Innenfor norsk forskning har det skjedd lite med tanke på kombinasjonen ungdom, utdanning og identitet (Buland m.fl. 2011). Andreassen, Hovednak og Swahn (2008) sier at i følge enkelte har norsk ungdomsforskning i liten grad studert hvordan skolen kan være en arena for identitetsbygging. Sett opp i mot annen forskning hevder mange ungdommer at skolen er et viktig ledd i livet hvor det er betydningsfullt å gjøre suksess (Osborne et al 2003 og Heggen og Øia, 2005). Skolen blir oppfattet som en viktig institusjon i forhold til identitetsskaping, det "å bli til noe", og det bør rettes søkelys på videre forskning for å finne ut mer om hvordan skole og utdanning er med på å utforme ungdommers identitet.

I det senmoderne samfunnet gis vi et utall valg, og Beck (1992) snakker om at individene står ovenfor ”valgbiografier” og ikke ”standardbiografier” slik det var under industrisamfunnet. Å leve i det senmoderne samfunnet fører derfor til at vi kan foreta frie valg, men det har også en bakside, -muligheten for å velge feil. Etter at Reform-94 innførte retten til videregående utdanning for ungdom mellom 16-19(20) år, innførte de også en stressfaktor for mange ungdommer. Det ble ikke rom for å gjøre så mange feil i forhold til valg av fremtid, spesielt dersom elevene valgte en yrkesrettet utdanning hvor studiespesialiseringen trer sterkere frem og vanskeliggjør overganger fra den ene linjen til en annen. Slike stressfaktorer påvirker mange unge, og vi kan stille spørsmål til om det kunne vært på tide å se etter en ny reform innen utdanningsinstitusjonene som legger større fokus på hva de unge møter og hvilken kompetanse som kreves av de som skal veilede de unge.

### 2.2.3 Økologiske overganger

Hvem du vil være kan bli vanskeligere å finne ut av dersom alt skal bestemmes rett før du velger linje på videregående, høgskole eller universitet. I slike faser i livet opplever mange unge at det oppstår en krise fordi de er usikre på overgangen fra et kjent til et ukjent system.

*”Ungdomsperioden er ofte betegnet som en ”søkefase”, i den forstand at det er en viktig periode der mange unge opplever at de skal gjøre grunnleggende skole- og yrkesvalg som angår deres fremtid. Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole representerer en viktig overgangsfase, kanskje den viktigste i deres liv”*  
(Andreassen, Hovdenak og Swahn 2008:54).

I Norge har systemteoretisk forståelse preget fagmiljøene innen bl.a. pedagogikk, psykologi og helse og sosialfag i over 30 år, og to som utmerker seg spesielt innen systemteori er Gregory Bateson og Urie Bronfenbrenner (Johannessen m.fl. 2010). De har hver sine spesialfelt som på ulike vis knytter til seg rådgiving. Bateson i forhold til familieterapi og kommunikasjon og språk, mens Bronfenbrenner så mer på hvordan mennesket utviklet seg i samspill med omgivelsene. Han la vekt på det subjektivt opplevde eller erfarte, noe som får konsekvenser for den enkelte og følgelig for andre i samspill med omgivelsene (ibid). Som Bronfenbrenners sa: *”What men define as real, are real in their consequences”*(1979).

Bronfenbrenner er kjent for sitt økologiske systemperspektiv med mikro, meso, ekso og makronivåene, noe jeg ikke skal gå så veldig inn på her. Men det jeg ønsker å se nærmere på er de økologiske overganger som kan skje i mesosystemperspektivet. Mesosystemet er de sammenhengene eller relasjonene som er mellom mikrosystemene. Overgangen fra ett mesosystem til et annet, som for eksempel overgangen fra ungdomsskole til videregående skole eller fra videregående skole til høyskole/universitet, kaller Bronfenbrenner for økologiske overganger. Slike overganger fører til endringer av aktiviteter, roller og relasjoner, noe som igjen betyr at personene står ovenfor nye oppgaver, krav og ikke minst forandringer (Johannessen m.fl.2010).

Overgangene kan føre til at livssituasjonen forbedres ved at man får nye sjanser og utfordringer, men det motsatte kan også skje. De økologiske overgangene kan like gjerne føre til en risiko eller fare for ikke å lykkes, ikke strekke til og kan også være forbundet med angst, smerte eller krise (ibid:92). Rådgiverne som møter unge mennesker som befinner seg i økologiske overganger bør være klare på hvilken betydning det kan ha å oppnå en trygg relasjon til ungdommen i en slik situasjon.

### ***2.3 Virkningsfulle tilnærminger innen veiledning***

I SINTEFS's sluttrapport (Buland m.fl. 2011) ble elevene bedt om å beskrive den gode rådgiver. Det de ofte kom tilbake til var de relasjonelle egenskapene til rådgiver, samme funn som jeg gjorde i min undersøkelse (jf.kap.4). De beskriver alle viktigheten av at rådgiver ser hver enkelt og deres behov. For å se nærmere på hva som kan være virkningsfulle tilnærminger for å få til en vellykket samtale, vil jeg trekke frem Carl Rogers humanistiske psykologi med fokus på de tre grunnleggende kvalitetene kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse. Siden det relasjonelle er sentralt i møtet mellom rådgiver og elev vil jeg trekke inn teorier rundt relasjon, spesielt den dialektiske relasjonsteorien til Løvlie Schibbye. Ut i fra funnene i min analyse velger jeg også å trekke frem relasjonell kommunikasjonsteori, og begrepene symmetri, asymmetri og anerkjennelse blir sentrale.

#### **2.3.1 Humanistisk psykologi**

Utgangspunktet for Rogers var den terapeutiske kontekst, men hans teoretiske betraktninger har overføringsverdi til alle relasjoner. På bakgrunn av sine erfaringer var Rogers overbevist

om at rådgivingsrelasjonens essens er basert på at rådgiveren utviser varme, empati og god kommunikasjon. Den terapeutiske holdningen måtte inneholde tre grunnleggende kvaliteter som Rogers mente rådgiveren måtte inneha hvis rådgivingen skulle kunne bli vellykket. Det er kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse.

Jo mer ekte/kongruent en rådgiver greier å være i relasjonen med veisøker, jo mer til hjelp kan han/hun være. Dette setter krav om at rådgiver er godt kjent med seg selv, sine egne følelser og holdninger og ikke har andre ubevisste holdninger som ligger og blokkerer på et dypere plan. Å være ekte er i følge Rogers (1995) at man er villig til å bruke egne ord og tillater seg å kjenne etter hvilke følelser og holdninger man innehar. Kongruens forklares slik: *Kongruens er den delen av deg selv som er åpen, fleksibel, ikke forvrengt eller fornektet. Med andre ord er dette deg hvor ingen konflikter eksisterer mellom din selvstruktur og dine erfaringer (Tolan 2003, oversatt av Lien 2006:52).*

Det viktigste er at vi ikke maskerer oss i situasjonen, men er oss selv og ikke pynter på noe. Kongruens betyr at det skal være sammenfall eller overensstemmelse mellom det vi sier og det vi mener, og da er det viktig at vi ikke gjør oss mer interessante eller fremstår som flinkere enn det vi er, og at kroppsspråket vårt samsvarer med ordene vi bruker (Rogers 1995).

*"Real communication occurs when the evaluation tendency is avoided, when we listen with understanding" (Carl Rogers, 1961).*

Rogers begrep *"ubetinget positiv aktelse"* er vanskelig å beskrive, men går i korte trekk ut på at man får frem respekt for den som veiledes. Rogers mener at man ved å akseptere den andre tilkjenner en varm følelse og en ubetinget positiv aktelse for personen som et menneske, uavhengig av hvilken atferd han fremviser eller hvilke følelser han viser (Rogers 1995).

Responsen rådgiver gir til veisøker er uten noen form for reservasjoner. Rådgiver trenger ikke å akseptere alt veisøker har gjort, eksempelvis hvis han snakker med noen som har gjort noe han mener er forkastelig. Det viktigste er at han skjønner hvilke følelser dette vekker i ham, at han klarer å fremstå som kongruent og ekte i sin kommunikasjon.

Klarer rådgiver å opptre ekte slik at ordene samsvarer med følelsene, og i tillegg har ubetinget positiv aktelse for klienten og forstår klientens følelser slik hun selv oppfatter dem, er det etter Rogers mening store sjanser for at terapien blir vellykket (ibid:49).

Empati er den av de tre sentrale egenskapene Carl Rogers mener rådgivere bør inneha som har fått mest oppmerksomhet. Begrepet empati kan oversettes med evnen til å oppleve eller oppfange radsøkers fenomenologiske verden (Nerdrum 1998), dvs. å ta en annen persons perspektiv ved å se på hvordan de opplever verden fra sitt ståsted (Arthur C. Bohart & Greenberg, 1997; Hakansson & Montgomery, 2003).

Empati er den best dokumenterte enkeltfaktoren når vi skal se hva det er som gjør at en rådgiver kan være til hjelp for en veisøker. Både Søren Kierkegaard (1813-1855) og Carl R. Rogers (1920-1987) hevdet at empati var noe av det viktigste hjelperen burde utvise, og dette bekreftes via omfattende forskningsfunn som er gjort opp gjennom årene (Bentley 2007). Det hevdes endog at virkningsfulle metoder man ellers tar i bruk for å få til en vellykket samtale, kan miste sin virkning og faktisk virke mot sin intensjon dersom ikke hjelperen oppfattes som empatisk (Clark, 2007).

Den empatiske forståelsen kan beskrives som en flertrinnet prosess, noe som har blitt mer og mer vanlig de siste tiårene (Gelso og Fretz 2001). Det første er at vi oppfatter klientens følelse, vi får en empatiske forståelse av den andre ved å tone oss følelsesmessig inn på radsøker. I trinn to må vi klare å formidle dette slik at vi hjelper radsøker til å forholde seg empatiske ovenfor seg selv. I det tredje trinnet i den empatiske prosessen knyttes reaksjonene til radsøker opp mot det rådgiver forteller. Dersom radsøker ikke kjenner seg igjen i det rådgiver forteller, har ikke rådgiver klart å fange opp det radsøker prøver å formidle. Ved å utvise empati viser du at du har forstått den andres følelser, og samtidig er du bevisst på at det ikke er dine egne følelser det er snakk om. Dette krever i stor grad tilstedeværelse i samtalen.

### **2.3.2 Dialektisk relasjonsteori**

Innen den klientsentrerte terapien har Carl Rogers tre grunnleggende kvaliteter blitt sterkt vektlagt, og mange momenter fra denne tradisjonen blir brukt av de fleste rådgivere uavhengig av hvilken tradisjon de arbeider i (Johannessen m.fl.2010). I nyere teoretiske og kliniske studier fremgår det at relasjonen kan være avgjørende for behandlingsresultatene. Dette ser vi både nasjonalt (Nerdrum 2000, Løvlie Schibbye 2002) og internasjonalt (Bohart og Greenberg 1997, Shane m.fl. 1997, Mitchell 2000). Jeg vil derfor trekke frem litt av den



dialektiske relasjonsteorien, som jeg ser på som svært relevant i forhold til både funn jeg har gjort, i forhold til samtaleteknikker og empiri.

Anne Lise Løvlie Schibbye (2009) har utviklet teorien om dialektisk relasjonsforståelse hvor det legges vekt på anerkjennende relasjoner mellom mennesker som en kilde til vekst og utvikling. Når vi er i relasjon til andre rundt oss, kan vi siden vi har evne til selvavgrensning og selvrefleksjon bli tydeligere ovenfor oss selv og andre. I følge Mead speiler vi oss i den andres tilbakemelding, og dette har Løvlie Schibbye videreført i den dialektiske relasjonsteorien når hun viser til dobbeltfunksjonsprinsippet. Meads speilingsteori beskriver hvordan selvet dannes via relasjoner vi inngår i med andre mennesker. I det symbolske samspillet som finner sted mellom individet og omgivelsene vil selvet utvikle seg og se på seg selv som et objekt i takt med andres reaksjon på seg selv. Samtidig som mennesker kan forholde seg til seg selv kan de også forholde seg til de forhold de har til omgivelsene.

Hovedantakelsen innen den dialektiske relasjonsteorien er at de som søker etter å utforske det individuelle selvet ikke kan løsrive dette fra den relasjonelle konteksten som det befinner seg i. Både selvet og relasjonene som selvet står i må forstås i en sammenheng. Det relasjonelle selvet er i dobbel forstand i et forhold, innenfor egne grenser, dvs. mellom ”jeget” og ”meget”, og mellom det avgrensede selv og andre utenfor. Det vil hele tiden pågå indre og ytre relasjonelle prosesser hvor individet vil være i dialog med seg selv eller i dialog med andre, og disse dialogene vil stå i et innbyrdes gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Schibbye legger vekt på at vi blir, eksisterer og utvikler oss som et selv i denne relasjonen til andre, samtidig som betydningen av hvem vi er vil ha mye å si for de relasjonene vi utvikler til andre (2002).

Den dialektiske relasjonsteorien tar blant annet utgangspunkt i Hegels prinsipp rundt anerkjennelsens dialektikk. Han mener at vi blir selvstendige og bevisste om oss selv kun dersom vi blir anerkjent av den andre. *”En relasjon kan ikke bli anerkjennende hvis den ene parten ser på seg selv som mer eller mindre verd enn den andre”* (Bae, 1988:214).

Schibbye (2009) refererer til tankene til filosofene Gadamer og Kierkegaard når hun sier at anerkjennelse bringer frem noe nytt i den andre, og parallellene til Hegel er sterke. Videre sier hun at anerkjennelse ikke er noe du har, men er noe du er. Når klienten skjønner at hans opplevelse er gjeldende uansett hvor vanskelig den kan være, har rådgiveren klart å skape en

anerkjennende stemning/ramme i relasjonen slik at denne fremstår for klienten. Siden anerkjennelse blir sett på som en prosess og ikke en tilstand, kan det være vanskelig for rådgivere å opprettholde denne holdningen. Som Schibbye sier; *”Vi er ikke anerkjennende terapeuter. Vi prøver hele tiden å bli det”* (2009:280). Hun refererer til Kierkegaards ”hjelpkunst”, og jeg tar gjerne med begynnelsen siden denne oppsummerer det hele så flott: *”For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mer end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaar”* (Kierkegaard 1859/1978:97).

Hvis rådgiverne er opptatte av å få til en vellykket samtale med elevene, ligger det i kortene at kommunikasjon må være en del av deres kompetanse slik at en god relasjon kan oppstå. Det er ikke bare kommunikative ferdigheter som trengs, elevene har også et behov for å bli møtt med anerkjennelse.

I dialektisk relasjonsteori er anerkjennelse nært knyttet opp mot empatisk innlevelse, vi søker etter å sette oss inn i hvordan motparten opplever hverdagen slik at vi kan være til hjelp. Mange sidestiller anerkjennelse med kommunikasjon, men i den dialektiske relasjonsteorien blir anerkjennelse sett på som en væremåte eller en holdning. Eide & Eide sier at i arbeidet med å skape en god kontakt og allianse til klientene, er det mye som tyder på at egenskaper som evnen til å lytte, til å forstå den andre og skape god kontakt og allianse er viktige og til dels avgjørende faktorer for å klare å motivere klientene for endring og utvikling (2010:140). Nyere tenking om hjelpende og terapeutisk kommunikasjon har sånn sett Carl Rogers ideer som utgangspunkt.

Når vi bruker ordet anerkjennelse i dagligtale er det oftest i betydningen av at vi vil rose noen, men slik begrepet blir brukt i den dialektiske relasjonsteorien har anerkjennelse et mye rikere innhold og fremstår som et av de sentrale begrep. Vi får i kommunikasjon med andre tilbakemeldinger på oss selv, men dette må ikke forveksles med begrepet anerkjennelse. Ordet anerkjennelse beskriver en væremåte eller en holdning hvor vi lar de andre være eksperter på sine egne erfaringer og opplevelser. Dette innebærer blant annet at vi gir den andre tid til å fortelle det de vil si før vi kommer med vår respons. Innen dialektisk relasjonsteori er anerkjennelse et sentralt begrep som beskriver en likeverdig relasjon hvor man prøver å forstå den andres perspektiv (Jensen og Ulleberg, 2011).

Begrepet anerkjennelse er også tett knyttet til erkjennelse, for å kunne forsøke å sette seg inn i hvordan den andre parten ser på omverden må man ha empatisk innlevelse. Dette innbefatter i tillegg til å lytte at vi fanger opp de metakommunikative signalene som for eksempel blikk, kroppsholdning, stemmeleie og lignende. Enkelte har tendenser til å høre bare det som passer egne behov og overse det som kan være ubehagelig å gripe fatt i (Bae, 1988). Med det er like viktig å kunne lytte som å kunne stille de rette spørsmål, og lytting inngår også som et element når vi snakker om å innta en anerkjennende holdning.

*”En må feste seg ved skiftninger og nyanser hos klienten og ved hele mangfoldet i samspillet. For å klare dette må vi sette våre behov, følelser og tanker til side for å ”klarere” vår bevissthet. Det er altså snakk om en radikal åpenhet” (Schibbye 2009:268).*

### **2.3.3 Relasjonell kommunikasjonsteori**

Relasjonell kommunikasjonsteori ble utviklet av Gregory Bateson og senere videreutviklet av flere av hans elever som for eksempel Watzlawick, Bavelas og Jackson (1967). Teorien bygger på at man tror at mellommenneskelig kommunikasjon tjener til å etablere, opprettholde og forandre relasjoner. Relasjonene vil på sin side bestemme hvilken måte kommunikasjon skal foregå på. Arbeidet til Bateson la grunnlag for det mange relasjonsteorier hviler på i dag; ideen om budskapets tosidige natur og tanken om at relasjoner kan være komplementære eller symmetriske (Eide & Eide 2010).

Med uttrykket budskapets tosidige natur hevder Bateson at all mellommenneskelig samhandling og utveksling av informasjon har to budskap i seg. Det ene er et refererende budskap (a report) og et fordrende (a command)(Littlejohn 1992/2005). Det interessante er at dette tilsier at kommunikasjon og samhandling har et faktisk og et relasjonelt innhold. En ting er hva man faktisk sier, en annen ting er hvordan budskapet blir fortolket når det mottas. I den forbindelse vil måten informasjonen gis på ha stor betydning, og nonverbale signaler kan også virke inn på tolkingen av det relasjonelle innholdet (Eide & Eide, 2010).

I de symmetriske og komplementære relasjonene mente Bateson (1958) at relasjonene kunne være basert på likheter og på forskjeller. Med symmetrisk relasjon mente man at partene var like og hadde en tendens til å speile hverandres atferd. Den komplementære relasjonen er derimot basert på forskjeller, og det legges vekt på at partene skal utfylle hverandre. En viktig oppgave for en hjelper er å legge forholdene til rette slik at den andres stemme og

ressurser blir tatt i bruk. På denne måten vil forskjeller minimaliseres og relasjonen mellom de to får et symmetrisk preg. Har man en symmetrisk dialog bør partene veksle mellom å ha de ulike posisjonene (Eide & Eide, 2010).

*Kommunikasjon og samhandling innebærer alltid at en utleverer seg til andre, og at denne kommunikative "urinstitusjon" alltid innebærer en etisk fordring til den enkelte om å møte den andre med en holdning og mottakelse og omsorg for den andres liv (Løgstrup 1956 i Eide og Eide 2000:89).*

Symmetri og asymmetri er begreper som ofte blir benyttet når det er snakk om dialog. Symmetri defineres ovenfor, men hva indikerer at det er asymmetri i en dialog? Linell og Luckmann (1991:4) har en vid samlebetegnelse på ulikheter innen dialog: *"We propose to use "asymmetry" as a general term referring to various sorts of inequivalences in dialogue processes"*.

Asymmetri må forstås i forhold til den kontekst samtalen er i, og her er mulighetene til stede for å få mange ulike definisjoner av asymmetri. Cato R.P. Bjørndal (2008) har i sin doktoravhandling samlet 7 dynamiske indikasjoner på asymmetri som fremkommer i samtaler. Når han sier at de er dynamiske er det fordi det er trekk som kan endres i veiledningssamtalen, og det er vanskelig å forutse hva som vil skje før samtalen finner sted. I tillegg er det en bakenforliggende indikator for asymmetri i samtalen som må nevnes, den formelle rolleasymmetrien (ibid). Dette er på det strukturelle plan, som for eksempel at rådgiver har en formell overordnet rolle i forhold til eleven på skolen.

#### **2.3.4 To viktige faktorer for vellykket veiledning**

Lauvås og Handal (1998) og Baltzersen (2008) gir metakommunikasjon en sentral betydning for kvaliteten på veiledningen, og mener det er viktig å få til dette så tidlig som mulig i samtalen. Metakommunikasjon forstås i denne sammenheng som verbal kommunikasjon om ulike deler av kommunikasjonen som er i en veiledningssamtale. Dette bekreftes av Bjørndal (2009) som i mange år har samlet empirisk materiale rundt veiledningssamtaler fra studenter som har deltatt på videreutdanning innen veiledningspedagogikk. Flere grupper påpekte at det som hadde en sentral betydning for kvaliteten på veiledningen, var nettopp metakommunikasjon. Spesielt burde dette vektlegges tidlig i samtalen, men det burde også

skje underveis. Gruppene nevnte flere forhold hvor de mente at metakommunikasjon ville vært hensiktsmessig, som det å kommunisere om forventninger til samtalen, hensikt eller mål med samtalen, struktur og fokus i samtalen, klarhet og forståelse for det man snakket om, samt samtalepartnerens rolle eller posisjon i samtalen (Bjørndal, i Brekke og Søndena (red.) 2009:181). Fikk man til å metakommunisere kunne man bl.a. oppnå en klarere kommunikasjon og relasjon til hverandre, og det ville også gi grunnlag for en klar felles opplevelse av det som var mål eller hensikt med samtalen.

Å klargjøre hva som er målet med samtalen ble sett på som den nest sterkeste anbefalingen fra gruppene Bjørndal jobbet med. Det dreide seg om to ulike typer mål. Det første var selve målet med samtalen, da det overraskende ofte kunne vise seg at det var forskjell på veileders og veisøkers oppfatning av hva som var målet med samtalen. Begrepet mål må ikke oppfattes i snever forstand, her omfatter mål *”ord for hva man har til hensikt, ønsker, vil, finner mening i, arbeider for, har behov for eller håp om å få til”* (ibid:182). Observatører fortalte at det ofte ble uttrykt viktige mål og behov fra veisøker i begynnelsen av samtalen, rådgiver bør derfor være ekstra oppmerksom på veisøkers formulering i denne fasen.

Det andre målet var hva veisøker skulle gjøre etter at samtalen var ferdig. Disse målene kunne bli vurdert som å være for uklare, for lite konkrete, avgrenset, prioritert eller tidfestet (Bjørndal 2009:183). I noen samtaler hadde målene en tendens til å ”forsvinne” i løpet av samtalen, og de fungerte dermed ikke som retningsgivende for samtalen. Uklare mål kunne i følge gruppene svekke veiledningens kvalitet. Dette kunne i neste omgang føre til et dårlig grunnlag for samarbeid og bidra til en samtale som i større grad ble preget av tilfeldig prat og manglende progresjon (ibid). I situasjoner hvor måloppfatningene blir så motstridende mellom samtalepartene kan det føre til at veisøkerne ikke føler seg møtt og forstått. Uklare målformuleringer om hva som skal skje videre for veisøker kan også være medvirkende til at det ikke skjer reelle endringer i etterkant av veiledningen.

## **2.4 Rådgivers rolle anno 2012**

Til tross for at mulighetene for utdanning og yrker er utvidet er det fremdeles mange unge som velger tradisjonelt (Buland m.fl. 2011). Årsakene til dette kan være mange, og en av grunnene kan være at lærere og rådgivere ikke har endret sin rolle i takt med det senmoderne samfunnet. I Sintefs rapport *”På vei mot framtida – men i ulik fart?”* (Buland m.fl.2011)

konkluderer de med at rådgivers oppgaver i dag samsvarer veldig med det Teig (2000) fant i sin kartlegging til tross for at det er noen år siden denne ble foretatt.

I Norden har det i de siste tiår blitt rettet søkelys mot veiledningspraksis som er sterkt preget av idealet om refleksivitet (Neufeldt, Karno & Nelson, 1996). Dette idealet er ikke nytt, det kan spores tilbake til tidligere filosofer og filosofisk samtalepraksis (Bjørndal, 2008) og til Donald Schöns (1983) innflytelsesrike ideal om den reflekterte praktiker. Dagens praksisfelt preges som også Sintefs rapport sier (Buland m.fl. 2011) i større grad av kompleksitet og endring. For å håndtere dette kan man ved refleksiv veiledning legge sterk vekt på at studentene på et selvstendig grunnlag blir i stand til å imøtekomme de stadige endringene som kjennetegner dagens yrkesutøvelse. Handal og Lauvås har forfektet slike refleksive idealer siden 1980-tallet.

I en åpen dialog mellom veisøker og veileder vil et asymmetrisk forhold som veiledning kunne utløse en fare for at veisøkere vil imitere og si det de trodde praksisveilederen ville de skulle si. Handal og Lauvås kalte denne metaforen for kameloneffekten og lanserte en veiledningsstrategi for å nedtone den kontinuerlige vurderingen til veileder, og heller legge større vekt på studentenes selvstendige refleksjon over egen praksisteori. Ved å ta i bruk en slik strategi kunne man fremme en god samarbeidsallianse. Begrepet samarbeidsallianse er brukt som en hovedforklaring på hvorfor visse hjelpere i ulike sammenhenger er mer til hjelp enn andre. En definisjon det er referert mye til i forhold til (sam)arbeidsalliansen beskriver den som:

*”...a collaboration for change for which I have identified three aspects: (1) mutual agreements and understandings regarding the goals sought in the change process; (2) the task of each of the partners; and (3) the bounds between the partners necessary to sustain the enterprise (Bordin, 1983, s.35)”.*

For å kunne skape en god samarbeidsallianse gir forskning grunn til å hevde at kvaliteter som empati, forståelse, respekt og autensitet er avgjørende (Rønnestad & Reichelt, 2011). Empati er som tidligere nevnt en av de best dokumenterte faktorene for at veiledning skal lykkes, og slik er det også innen praksisveiledning. Worthen og Mc Neill (1996) fant i en undersøkelse ut at samtlige beskrev de relasjonelle kvalitetene til studenter som var i praksisveiledning som viktigst, og alle beskrev at det å bli møtt med empati var den avgjørende kvaliteten. Denne forskningen bekrefter betydningen av å ha fokus på rådgivers holdninger og relasjonen for å

skape gode eller vellykkede veiledningsamtaler. Dermed bekrefter den empiriske forskningen hovedmomenter i min tidligere omtale av henholdsvis humanistisk psykologi, dialektisk relasjonsteori og den relasjonelle kommunikasjonsteorien.

Rådgiverjobben er stor og sammensatt, men det kommer små tegn på at endringer er i gang også her hjemme. Blant annet melder rådgivere og elever om et større ønske om å få mer tid til en dialog slik at elevene kan utvikle egen evne til refleksjon sammen med rådgiver. Her er det snakk om å få til en samskapt læring hvor eleven, alene eller i gruppe, kan utvikle ny kunnskap og kompetanse i samhandling med rådgiver. Rådgiveren er ekspert i det å ta valg, men i møtet med eleven vil rådgivers relasjonelle kompetanse stå sentralt. Det er helt nødvendig at rådgiver klarer å etablere tillit, kommunisere herredømmefritt, kjenne og skjønne den enkelte elev samt elevens behov og forutsetninger (Buland m.fl.2011:163). Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen i kap 5.

### **3 Metode**

Metode betyr veien til målet, og jeg skal i dette kapittelet prøve å forklare hvordan jeg har gått frem for å få tak i informantenes beskrivelse av det de opplever som betydningsfullt for å kunne betegne en samtale med rådgiver som vellykket. Jeg vil starte kapittelet med å si litt om mitt valg av å bruke kvalitativ metode, før jeg går over til kjennetegn ved det kvalitative forskningsintervjuet og fenomenologisk tilnærming. Siden jeg har valgt å bruke intervju i forskningen, vil jeg si litt om hvordan jeg har bygd opp intervjuguiden. Så tar jeg for meg de ulike fasene i forskningsprosessen og avslutter metodekapittelet med etikk generelt og det spesielle rundt etikken i forhold til intervju med ungdom.

#### ***3.1 Valg av metode***

Ved valg av metode har man i utgangspunktet to reelle hovedvalg: enten kan en velge kvantitative metoder som vektlegger utbredelse og antall, eller en kan velge kvalitative metoder som søker å gå i dybden og vektlegger betydning (Thagaard, 2009). De to metodene fører til ulike forskningsdesign og fremgangsmåter. Kvantitative metoder søker etter å finne objektive sannhetskriterier. Forskningsstrategien baseres på talldata og gir gjerne beskrivelser av virkeligheten i form av tall og tabeller. Denne forskningsstrategien krever et relativt stort antall enheter, og jeg bestemte meg snart for at det ville bli for tidkrevende for mitt studie.

Kvalitative metoder fanget derimot min interesse da disse søker etter å få tak i subjektive opplevelser. Forskningsstrategien er basert på tekstdata, som for eksempel tekstdata samlet inn fra intervju, og kan baseres på et mindre antall enheter. Mitt mål var å få tak i ungdommers opplevelse av en vellykket samtale og jeg anså kvalitativ metode som best egnet til å få tak i dette. Jeg ville snakke med ungdommene for å få frem deres perspektiv på en vellykket samtale. Kriteriet for hva en informant opplever som sant blir det de har opplevd som "sant" og validieres gjennom kommunikative prosesser hvor eventuelle funn holdes opp mot andres funn innen feltet (Kvale 2001).

Kvalitative problemstillinger preges i følge Grønmo av at de er rettet mot analytiske beskrivelser, metodeopplegget er preget av fleksibilitet, og forholdet til kildene er preget av nærhet og sensitivitet. Når det gjelder tolkningsmulighetene gir de kvalitative tilnærmingene gode muligheter til relevante tolkninger, siden de er knyttet til et fleksibelt design og nær kontakt med kildene (Kvale og Brinkmann, 2009).



En av de viktigste målsetninger til en kvalitativ tilnæringsmåte er å søke å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. For å oppnå dette har jeg flere muligheter, som for eksempel observasjon, feltarbeid eller intervju. For å få tak i hva den enkelte tenker, opplever og føler rundt en samtale passet det ikke å være i feltet eller bare observere. Jeg valgte derfor intervjuet slik at jeg kunne snakke med informantene og forhåpentligvis forstå deres opplevelse av en vellykket samtale ved å innta deres perspektiv, og tok da utgangspunkt i det semistrukturerte (halvstrukturerte) intervjuet.

### **3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Innen den kvalitative forskningen kan en utforske menneskelige prosesser og/eller problemer i den settingen de befinner seg i. Postholm (2005) refererer til at forskeren skal være åpen for det deltakerne gjør og sier og løfte perspektivene deres frem. Skal vi klare å forstå hvordan informantene ser på verden, krever det grundige forberedelser før vi setter i gang med forskningsintervjuene.

Det skapes kunnskap i det samspillet eller interaksjonen som er mellom intervjueren og informanten (Kvale og Brinkmann, 2009). Partene påvirker og påvirkes av hverandre og dette spesielle samspillet kan variere fra intervju til intervju. Det er viktig at den som intervjuer er oppmerksom på sin rolle i det hele, slik at en søker etter å være så nøytral som mulig for at den informants livsverden skal komme til syne. I forhold til mitt prosjekt hvor jeg skal intervju ungdom, bør jeg tenke over at det kan være en asymmetrisk maktbalanse som kan føre til en skjevhet under intervjuet. Dette kommer jeg tilbake til under punkt 3.6.1, etikk rundt de unge som informanter.

Semistrukturerte intervju som tar tak i livsverden til informanten benyttes når vi skal prøve å forstå hvordan tema fra dagliglivet forstås fra den enkeltes perspektiv. Når vi lytter til denne type intervju kan de lett forveksles med en vanlig samtale. Dette er ikke korrekt siden intervjuene har et formål og benytter seg både av en særegen tilnærming og teknikk (ibid). Erlandson o.fl. kaller dette "*purposeful conversation*", - konversasjon med bestemte hensikter (Ryen 2006). Spørsmålene hentes fra en intervjuguide som omhandler tema som skal belyses og kan også inneholde forslag til spørsmål som skal stilles. Denne samtaleformen er verken åpen eller lukket (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuguiden er ment å være en forsikring

om at jeg stiller spørsmål innen alle hovedtema. Skulle det dukke opp andre interessante tema underveis er jeg åpen for å følge disse dersom jeg oppfatter de som viktige i forhold til forskningstemaet.

Hvis poenget er å få tak i informantens opplevelse fra hans/hennes perspektiv kan for mye forhåndsstruktur virke mot sin hensikt (Ryen, 2006). En lukket og strukturert intervjuguide kan låse interaksjonen mellom informanten og meg slik at det blir en mekanisk interaksjon som fører til at viktige fenomener ikke fanges opp. Det positive ved å følge en lukket og strukturert intervjuguide er at en slipper å samle inn unødvendig informasjon, noe som kan lette analyseringsarbeidet i ettertid. Fra enkelte hold hevdes det at en viss struktur må være til stede dersom man skal kunne sammenligne på tvers av studier (ibid).

Har man lite eller ingen struktur i intervjuet er det også en risiko at man ikke klarer å fange opp viktige fenomener i samtalen. Manglende klarhet i hva jeg skal se etter kan føre til at jeg blir sittende med masse informasjon, men kanskje lite om temaet som det skal forskes på. På den andre siden blir jeg ikke blindet av min forforståelse av temaet, og kan kanskje oppdage nye ting som jeg ellers ikke ville sett.

### ***3.3 Fenomenologisk tilnærming.***

Grunnleggeren av fenomenologien, Edmund Husserl, satte i starten søkelyset på bevissthet og opplevelse. Etter hvert kom andre filosofer som Martin Heidegger til og fenomenologien ble utvidet til også å omfatte menneskenes livsverden. Det filosofiske perspektivet til fenomenologien baserer seg på omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten ut fra vektlegging av livsverden til forskningsdeltakeren. Objektivitet blir sådan et uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene innenfor fenomenologisk filosofi. Dette medfører at vi ser bort fra forskningsdeltakernes forhåndskunnskap, og søker heller etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning (Kvale og Brinkmann, 2009).

Fenomenologisk tilnærming krever at forskeren er åpen for det informanten forteller slik at vi kan få tak i en annen forståelse av virkeligheten i en kultur enn det som tas for gitt.

Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale 1997:40). Den tar utgangspunkt i menneskenes subjektive opplevelse, for så å søke etter en forståelse av den dypere meningen i erfaringene til informantene (Thagaard, 2009). Når jeg velger å bruke en fenomenologisk tilnærming hvor fokuset er å få tak i

informantens livsverden, er det viktig at jeg klarer å legge til side mine egne forhåndskunnskaper. Skal en klare å få tak i det som er informantenes opplevelse av et fenomen, og spesielt når jeg går over i tolkingen av dette, må jeg vektlegge å se etter beskrivelsens sentrale betydninger slik de blir beskrevet av informanten (Postholm, 2005; Kvale, 2001).

### ***3.4 Intervjuguide***

Intervjuguiden blir ofte betraktet som manuskriptet som skal hjelpe oss i arbeidet med å strukturere intervjuforløpet (Kvale og Brinkmann, 2009). Når jeg velger et semistrukturert intervju vil guiden ofte inneholde en oversikt over tema som skal dekkes, samt forslag til spørsmål. Det er opp til intervjueren å bestemme hvor slavisk han/hun vil følge intervjuguiden. Jeg følte at jeg måtte forholde meg til intervjuguiden (se intervjuguide, vedlegg 1) for å sikre at jeg stilte spørsmål som kunne hjelpe meg å finne svar på problemstillingen. Men det gikk ikke å følge guiden slavisk, jeg var nødt til å stille oppfølgende spørsmål ut fra de svarene jeg fikk for å kunne følge opp eventuelle nye retninger som informantenes svar ga. Skulle jeg være tro mot å lære informantens livsverden å kjenne måtte jeg være åpen for å stille oppfølgingsspørsmål som var i tråd med det som ble fortalt. Disse kunne ikke planlegges på forhånd, opplevelsen av samtalen vil være unik for hver enkelt.

Kvalitative intervjuer omhandler ofte personlige temaer hvor det er ønskelig å oppnå fortrolighet med informanten og det kan derfor være svært avgjørende å tenke over rekkefølgen på de spørsmålene man stiller (Thagaard, 2009). Det er ikke bare for å være hyggelig at vi prøver å oppnå en fortrolig og tillitsfull atmosfære, vi har ofte et overordnet mål om at intervjusituasjonen skal bli slik at informanten ønsker å dele sine opplevelser med oss.

Ved produksjon av en intervjuguide kan det være lurt å tenke over hvordan dramaturgien blir lagt opp. Dersom jeg vektla nøytrale temaer i starten før jeg gikk over på de temaene som var mer emosjonelt ladet, kunne jeg klare å skape den atmosfæren som krevdes for at informanten skulle føle seg trygg på å dele sine opplevelser med meg. For å nedtone et eventuelt emosjonelt nivå som kan oppstå, avsluttet jeg med nøytrale tema i intervjuguiden.

Ved å dele intervjuguiden inn i hovedtema som: Beskrivelse, Opplevelse, Vurderinger og Oppsummering håpet jeg å oppnå en større mulighet til å kategorisere svarene jeg fikk.

*”Velformulerte spørsmål viser ikke bare til mulige typer av svar, men også til mulige og naturlige typer av datamateriale og analysekategorier” (Kalleberg, 1996:34).*

Analyseringsarbeidet kan altså forenkles dersom jeg på forhånd kan dele spørsmålene inn i kategorier. Dette kan imidlertid gå på bekostning av funn som ikke kommer frem ved for sterk kategorisering av spørsmål. Det viste seg under arbeidet med analysen at jeg måtte utvide hovedtemaene fra fire til fem fordi funnene jeg gjorde krevde flere kategorier.

For å prøve å få tak i elevenes opplevelse av samtalen de hadde hatt med rådgiver satte jeg opp ulike forskningsspørsmål. I det empiriske arbeidet med forskningsspørsmålene er det viktig å foreta en operasjonalisering av disse slik at jeg går fra det generelle til det konkrete. På denne måten kan jeg gjøre forskningsspørsmålene forskbare, prøve å få tak i intervjuets ”hva” og ”hvem”. Ved formuleringen av forskningsspørsmålene legger jeg også føringer for valg av teori og forskningsmetode. Spørsmålene gir forskningsprosjektet retning, og avgrensner hva jeg bør og ikke bør se etter (Kalleberg, 1996).

Videre måtte jeg konkretisere forskningsspørsmålene til intervju spørsmål slik at de kunne stilles til ungdommene. Intervju spørsmålene er en stadig runddans rundt forskningstemaet for på ulike vis å prøve å fange opp livsverden til den intervjuede og går fra det helt enkle og konkrete til å bli mer inngående og direkte. Eksempelvis stilte jeg nøytrale spørsmål som årsak til samtalen og om de hadde hatt lignende samtaler før, mer direkte spørsmål som hva de hadde brukt mest tid på og om de kunne prioritert annerledes. Så blir jeg mer inngående og stiller spørsmål om hvordan eleven syntes det var å snakke om temaet, om det var som de hadde forventet.

Når jeg kommer så langt at jeg stiller spørsmål rundt opplevelse av samtalen vellykkethet kommer det spørsmål om forventninger til samtalen ble innfridd. Jeg spør direkte hvor vellykket samtalen var for eleven og sjekker ut hvordan de tror rådgiveren opplevde samtalen. Jeg ber de også om å trekke frem forhold som kunne ha spesiell betydning for samtalen vellykkethet dersom de opplevde samtalen som vellykket. Alle spørsmålene kretser rundt forskningstemaet for å prøve å fange opp elevens livsverden, deres opplevelse av samtalen.

Jeg var opptatt av at intervjuguiden skulle innholde åpne spørsmål. I den forbindelse vil jeg nevne ett av funnene til sosiologen Kinsey og hans medarbeidere. De utførte en svært omfattende intervjuundersøkelse om seksuell adferd på menn, og ett av deres funn var at bruk av åpne spørsmål ga mest fullstendige svar (Kinsey et al., 1948). Dette begrunnet de med at samme spørsmål ikke behøvde å bety det samme for forskjellige mennesker. Bruk av standardiserte spørsmål ville derfor ikke gi standardiserte svar (ibid).

Betydningen av spørsmål kan oppfattes forskjellig og bør modifieres slik at de passer med ordforråd, bakgrunn og oppfatningsevne til den enkelte (Kvale og Brinkmann, 2009).

Mine spørsmål skulle stiles til ungdom og jeg foretok ett prøveintervju før jeg satte i gang med intervjuene. Under prøveintervjuet oppdaget jeg at intervju spørsmålet "Hvilke forventninger hadde du til denne samtalen?" måtte endres til "Før du gikk inn, tenkte du da noe om denne samtalen ville bli bra eller mindre bra?" før ungdommen klarte å svare på spørsmålet. Spørsmålet er ikke av de beste da det bærer preg av å være et lukket spørsmål, men da jeg skulle gjennomføre intervjuene viste det seg å fungere godt i forhold til målgruppen som alle ga utdypende svar på spørsmålet.

### ***3.5 De ulike fasene i forskningsprosessen***

Forskningsprosessen har ulike faser som alle bør planlegges nøye før man går i gang med selve intervjuene. I forberedelsesfasen er det viktig å klargjøre hva som er undersøkelsens hvorfor- og hva spørsmål, før man går over til å velge metode slik at man får svar på spørsmålet hvordan (Kvale og Brinkmann, 2009).

Valg av perspektiv får avgjørende betydning for hvilke sider av virkeligheten man avdekker, og gir meg svar på temaets hvorfor. Å velge perspektiv betyr at oppmerksomheten rettes mot et spesielt område av fenomenet, og jeg valgte å rette oppmerksomheten mot hva ungdommer ser på som betydningsfullt for at en samtale kan oppleves som vellykket. Ved å velge dette perspektivet utelukker jeg andre områder. Vi kan sammenligne det med bruken av en lommelykt i mørket, bare deler blir opplyst mens mesteparten forblir i mørket. Når jeg hadde funnet ut hva jeg visste om temaet og hvorfor jeg ville se nærmere på dette, kunne jeg ta fatt på hvordan jeg skulle gjøre dette rent praktisk og hvordan analyseringen skulle foregå.

### **3.5.1 Forberedelser**

Hvor kan jeg så få informasjon om hva som er viktig for at en samtale kan oppleves som vellykket? Det naturlige ble å velge å bruke skolen som arena. Mange ungdommer befinner seg naturlig der store deler av dagen, og det foretas mange samtaler mellom voksne og ungdommer som jeg kan ta utgangspunkt i for videre forskning. For å kunne bruke skolen som arena for å få tak i informanter var det nødvendig å komme med en prosjektbeskrivelse til rektor hvor det i korte trekk ble forklart hva jeg var ute etter, hvordan dette var tenkt gjennomført, hvem det ville involvere og at dette ble gjort i tråd med retningslinjene til NSD osv. Det ble også vedlagt et samtykkeerklæringsskjema hvor det fremkom at deltakerne kunne trekke seg uten at dette skulle føre til negative konsekvenser for ham/henne. Jeg var også bevisst på at informantene måtte være over 16 år dersom jeg skulle slippe å innhente tillatelse fra foresatte.

### **3.5.2 Utvalg**

Det var tidkrevende å få tilgang på informanter. Jeg startet dette arbeidet tidlig i prosessen, og i utgangspunktet var jeg åpen for å bruke alle typer samtaler mellom ansatte ved videregående skoler og elever så lenge det dreide seg om veiledning/rådgiving. Det som slår meg er hvor positive de fleste var i utgangspunktet, men når det kom frem et informasjonsskriv og et konkret spørsmål om de ble med fikk jeg høre mange ulike begrunnelser på hvorfor de ikke kunne være med likevel. Flere brukte elevene som årsak til at de ikke kunne delta. De regnet med at elevene ville reservere seg og ikke ønske å bli intervjuet. I neste åndedrag kom det frem forslag om at jeg heller kunne spørre xxxx om å være med, for ”hun er så flink til å snakke med elevene”. Dette får meg til å undre på om det er elevenes usikkerhet som er årsak til at de ikke ville delta. Kan det være de voksne som selv føler seg utrygge i sin rolle som veileder/rådgiver, til tross for at de sitter med en veldig god kompetanse på dette området etter flere års arbeid med barn og unge? Vil dette i neste omgang føre til at jeg bare får tak i de som betrakter seg selv som gode veiledere/rådgivere som i tillegg velger ut elever de tror de vil veilede på en “vellykket” måte, og hvordan vil dette eventuelt påvirke validiteten i analyseringen av funn i det innsamlede datamaterialet?

En gruppe ansatte pekte seg til slutt ut som mest egnet til å hjelpe meg i forskningen, rådgiverne ved de videregående skolene. De hadde daglig samtaler med ungdom, var positivt innstilt til å delta og de hadde god kompetanse innen veiledning / rådgiving. Her i byen har vi

tre ulike videregående skoler med hver sine skolekulturer. Skole 1 har allmennfag og musikk, skole 2 er en landbruksskole og skole 3 er yrkesfaglig rettet. På alle skolene er det to rådgivere, en kvinne og en mann. I starten ønsket jeg å få to til tre samtaler med hver av rådgiverne. Etter hvert skjønnte jeg at dette ville bli veldig tidkrevende og vanskelig å få til og skar derfor ned til en samtale med hver enkelt. Etter hvert som arbeidet skred frem viste det seg at det var vanskelig å få samtaler med alle rådgiverne, og jeg endte derfor opp med fem rådgivere. En av rådgiverne tok derimot to samtaler slik at jeg som planlagt endte opp med seks samtaler å jobbe ut i fra. Tre av samtalen ble med kvinnelig rådgiver, og tre samtaler med mannlig rådgiver.

Kvalitative studier krever ofte at informantene er villige til å dele personlige og kanskje nærgående temaer. Når utvelgelsen av informanter baserer seg på at de er villige til å stille opp, kalles det et tilgjengelighetsutvalg. På de videregående skolene var det en rådgiver som ikke ble med på undersøkelsen, mens de andre fem sa seg villige til å bli med. Det ble ikke stilt noe spørsmål til hvorfor ikke den sjette rådgiveren ble med. Hvor mange elever som eventuelt ble spurt og sa nei til deltakelse har jeg ingen oversikt over.

Rådgivere ble valgt som et strategisk utvalg. Kvalitative studier baserer seg ofte på å velge informanter som har gitte egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til både problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009).

Når rådgiverne var klare til å være med fikk de oppgaven med å spørre elevene om de kunne delta i undersøkelsen. Å benytte seg av en metode hvor en først kontakter personer som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen, her rådgiverne, og så be disse om navn på andre som kan delta kaller Thagaard (2009) for snøballmetoden. Metoden er mye brukt til tross for at den kan føre til et snevert utvalg personer som deltar og at disse kommer fra samme miljø. I forhold til min undersøkelse ble det ikke noe problem med at de kom fra samme miljø da det var et bevisst valg fra min side at de skulle være fra skolen. De seks ungdommene kom fra tre forskjellige skoler og var fordelt over ulike årstrinn. Kjønnsmessig var det fire jenter og to gutter som deltok.

Et annet aspekt ved bruk av snøballmetoden er at jeg ikke har kontroll over hvem det er rådgiveren spør. Utvalget av informanter kan derfor være preget av hvem rådgiverne ville ha med og dermed ikke være helt tilfeldig. Når jeg sier at mitt valg er å bruke rådgivere kontra

andre ansatte på skolen, har jeg foretatt et strategisk utvalg. Kanskje har rådgiverne også foretatt et strategisk utvalg når de har plukket hvem av elevene de vil ha med som informanter? Dersom rådgiverne har plukket ut de elevene hvor de anser sannsynligheten for størst til å få vellykkede samtaler vil dette påvirke min undersøkelse, – men er dette nødvendigvis negativt? Jeg ønsker jo å få tak i hva som er betydningsfullt for at en samtale oppleves som vellykket, og dersom elevene er ”handplukket” av rådgiverne kan det jo gi seg utslag i at jeg får tak i flere faktorer for vellykkethet.

Elevene som ble informanter hadde ulike problemstillinger i samtale med rådgiver. Samtalene varierte fra skoleskulk og stort fravær, til yrkesveiledning og samtaler rundt det å være for skoleflink og skulle mestre alt. Rådgiverne hadde spurt meg om det var viktig hvilken type samtale det var de tok opp med elevene. Til dette svarte jeg at det ikke var relevant hva de snakket om siden jeg skulle fokusere på opplevelsen av en vellykket samtale. Det var derfor interessant å se at samtalene hadde fordelt seg fifty-fifty på yrkes/skoleveiledning og sosialfaglig oppfølging.

### **3.5.3 Gjennomføring av intervjuet.**

Når jeg skulle i gang med gjennomføringen av intervjuene var det viktig å få logistikken til å stemme. Jeg var avhengig av at rådgiverne fant elever som ville være med, så eleven ja måtte diktafonen være på plass. Med tre skoler og bare to diktafoner måtte jeg prioritere og ta en skole om gangen slik at jeg kunne legge igjen en diktafon. Jeg skulle følge opp med intervju av eleven så snart som mulig i etterkant av samtalene. En av diktafonene måtte derfor være tilgjengelig for eget bruk. Opptaket av samtalen mellom rådgiver og elev var ikke relevant for meg så jeg hadde ikke behov for å få denne diktafonen før de hadde fått gjennomført begge samtalene ved skolen.

Intervjuene fant i hovedsak sted i Utekontaktens lokaler hvor jeg jobber. Lokalene har en god atmosfære og vi kunne snakke uforstyrret. Informantene fikk tilbud om kaffe/te eller vann og vi hadde litt uformell småprat før intervjuene startet. Jeg ba alltid ungdommene om å sette seg først, slik at de selv kunne velge om de ville sitte i sofaen eller en stol. Selv satte jeg meg bevisst i en lav stol for ikke å sitte og se ned på ungdommene mens jeg stilte spørsmålene.



Jeg brukte diktafon under intervjuene slik at jeg kunne rette oppmerksomheten min på intervjuet og ungdommens fortelling. På denne måten kunne jeg konsentrere meg om å fange opp nyanser i samtalen som jeg ville utdype eller komme tilbake til. Bruk av diktafon sikrer også at informasjonen som kom frem i intervjuet kan fremstilles mest mulig korrekt ved transkripsjon. Diktafonen fungerte uten problemer og siden jeg visste at den var av god kvalitet kunne jeg legge den litt diskret til siden så den ikke ble så iøynefallende. Elevene hadde allerede hatt en samtale med rådgiver hvor diktafonen hadde vært i bruk og jeg spurte hvordan de hadde opplevd dette. De fleste svarte at de etter hvert ikke tenkte på den og at den ikke fremsto som noe hinder til samtalen.

Min problemstilling dreier seg om hva elevene mener er betydningsfullt for at en samtale skal oppleves som vellykket, men i intervjusituasjonen var jeg bevisst på at jeg ikke skulle påvirke informantene på noe vis ved å bruke et verdiladet ord som vellykket. Informantene fikk derfor aldri fremlagt at hovedfokuset mitt var opplevelsen av den vellykkede samtalen. Jeg forholdt meg nøytral og startet hvert intervju med å si at vi skulle reflektere rundt samtalen informantene hadde hatt med rådgiver, og at jeg ville høre informantens opplevelser av samtalen. Spørsmål rundt samtals vellykkethet kom som en naturlig del midt i intervjuet.

Intervjuspørsmålene startet med introduksjonsspørsmål under hovedtemaet "*beskrivelser av samtalen*". Her stilte jeg spørsmål rundt samtals formål for å kartlegge bl.a. hvem som hadde tatt initiativ til samtalen, kjennskap til samtalepartner og årsak til samtale.

Åpningsspørsmål som dette kan i beste fall fremkalle spontane og rike beskrivelser av det informanten har opplevd som hoveddimensjonene ved fenomenet som undersøkes (Kvale og Brinkmann, 2009). I denne fasen er det viktig at jeg som intervjuer viser interesse for det som sies ved å stille utdypende spørsmål som oppfølging på det som blir sagt. Jeg bør lytte etter hva som er nøkkelord i det informanten sier, samtidig som jeg må ha klart for meg hva som er forskningsspørsmålet. Jeg kan forfølge svarene og utforske innholdet ved å stille mer inngående spørsmål.

Når jeg går over til å undersøke *opplevelsen av samtals innhold* stiller jeg mer direkte spørsmål. Jeg spør bl.a. om hva de brukte mest og minst tid på å snakke om og om de kunne ha prioritert annerledes. Dette ble utfyllt med mer spesifiserende spørsmål som "hvordan var det å snakke om dette temaet?" for å prøve å få mer presise beskrivelser av opplevelsen til informanten.

Jeg stiller også projektive spørsmål som ”*hvor vellykket tror du samtalen var for motparten?*”, for å se om jeg får frem noe nytt ved å stille et slikt indirekte spørsmål. Svar på indirekte spørsmål kan henvise direkte til andres holdning men kan også være et indirekte uttrykk for informantens egne holdning. Jeg følger opp dette ved å høre hva det er som får dem til å føle at motparten opplevde samtalen slik, for lettere å kunne tolke svaret de gir.

For å holde en viss struktur i intervjuet var det nødvendig å si i fra når jeg skiftet tema, noe som viste seg allerede i prøveintervjuet fordi ungdommen følte at jeg stilte samme spørsmål to ganger. Dette var veldig oppklarende, jeg oppdaget at jeg måtte presisere hva som var forskningsspørsmålet siden intervju spørsmålene kunne virke like på enkelte områder. Når jeg gjorde informantene oppmerksomme på at jeg skiftet tema var det ingen som sa noe om at spørsmålene lignet på tidligere spørsmål. De klarte å nullstille seg og svare ut i fra temaskifte.

I intervjuene kom jeg flere ganger med fortolkende spørsmål for å sjekke ut at jeg hadde oppfattet det eleven fortalte på riktig måte. Dette synes jeg er viktig å gjøre siden mitt språk og informantens språk er av en litt forskjellig karakter. Ved å omformulere et svar og så sjekke det ut i forhold til informanten, kan jeg forsikre meg om at språket jeg bruker beskriver det informanten mente.

På slutten av intervjuet stiller jeg spørsmål om erfaringer fra andre vellykkede samtaler. Dette viste seg å være et vanskelig spørsmål å svare på for mange. Skaleringsspørsmålet over hvor vellykket samtalen med rådgiver hadde vært var derimot mye enklere å svare på.

Etter gjennomføring av intervjuene ble informantene sittende en stund og prate om løst og fast. Fem av intervjuene ble gjennomført i Utekontaktens lokaler, mens ett ble foretatt i et ledig klasserom på skolen etter skoletid. Det oppsto ingen forstyrrelser underveis i samtalene.

Jeg ble overrasket over hvor velvillige elevene var til å stille på intervju. Da jeg kontaktet de ba jeg dem om å velge tidspunkt og sted for samtalen. Samtlige brukte av fritiden sin for å delta, enten det var fritimer eller etter skoleslutt. Jeg hadde en redsel for at elevene skulle føle seg tvunget til å si ja når rådgiver hadde spurt dem om å være med og spurte de om dette da vi var ferdige med intervjuene. Overraskende mange av informantene svarte avkreftende på

dette og kom med uttalelser som at ”det var da så lite”, ”bare hyggelig” og ”klart vi skal hjelpe en student”.

### **3.5.4 Betydningen av intervjuerens kvalifikasjoner**

Jeg ønsker å få fatt i et fenomen, men innen et bestemt område; hva som kan være betydningsfullt for at en samtale mellom eleven og rådgiveren i videregående skole oppleves som vellykket. Når vi ønsker å få tak i en opplevelse fra menneskers livsverden må vi ut å snakke med den enkelte i håp om å fange opp deres opplevelse av fenomenet, har de opplevd en vellykket samtale eller har de opplevd noe annet? Dersom samtalen kan beskrives som vellykket, må intervjueren utføre et håndverk for å få tak i det informantene ser på som betydningsfullt for at samtalen kan oppleves som vellykket, og her blir stemmen et viktig verktøy.

Min teoretiske kunnskap om dyptgående intervjuer og måten disse bør utføres på for å klare å fange opp eventuelle fenomener har jeg fra teori og praksis. Jeg er utdannet sosionom og har i den forbindelse blitt skolert i forhold til bruk av åpne og utdypende spørsmål. Jeg har videre tatt kurs i MI (motiverende intervju) og hatt veiledningssamtalen som valgemenne i masterstudiet. Dette hjalp meg både i arbeidet med å lage intervjuguide og i selve gjennomføringen av intervjuene.

At jeg har brukt lang tid på å bestemme meg for problemstilling og utarbeide intervjuguide, har ført til at jeg følte meg trygg på de temaene jeg skulle intervju ungdommene om. Intervjuguidens struktur var lett å følge og prøveintervjuet jeg hadde foretatt gjorde meg sikrere på at spørsmålene ville være forståelige for målgruppen. Jeg hadde satt av god tid til alle intervjuene slik at jeg ikke skulle stresse opp informantene. De fikk snakke i det tempoet som passet dem og jeg var oppmerksom på at jeg skulle være støttende og vennlig i samtalen. Jeg ville involveres i deres oppfattelse av samtalen og det ble derfor viktig å prøve å fange opp den emosjonelle beskjeden i det informantene fortalte. Det er ikke alltid sånn at ting er slik de først sies, ved å lytte aktivt kan en legge merke til hvordan ting blir sagt og følge dette opp med spørsmål for å få tak i nyanser/usagte ting. Her trer det også inn noen etiske grenser, jeg må ivareta ungdommen dersom et emne blir for emosjonelt til å følges videre.

Ti års erfaring fra videregående skole samt fem år som Utekontakt har gitt meg trygghet i å samtale med ungdommer. Den tryggheten som jeg opplever kan ha en positiv innvirkning når en skal snakke med ungdommer, spesielt når en ikke kjenner de fra før av (fem av de seks informantene var ukjente). Erfaring i å snakke med ungdom kan hjelpe meg i forhold til at jeg lettere oppfatter hva som er viktig i det informanten forteller. Man bør tørre å følge opp nye sider som måtte dukke opp og ikke være redd for å avgrense og styre dersom samtalen tar en vei som ikke er formålstjenelig for intervjuet. Dette, samt det å ta opp tidligere uttalelser og be om å få dem utdypet hjelper langt på vei når en skal få tak i et fenomen som opplevelsen av en vellykket samtale.

### 3.5.5 Transkribering

Alle intervjuer ble tatt opp med diktafon og transkribert for å kunne gjøre intervjusamtalene tilgjengelige for analyse. Jeg bestemte meg for å foreta alle transkripsjoner selv fordi jeg anså dette som mest korrekt. Transkripsjon kan alltid forårsake feiltolkninger. Mye kan endres når vi endrer form på språket fra muntlig til skriftlig, plutselig sitter vi med hybrider som ikke dekker den samtalen vi hadde. Det som sies i den hermeneutiske tradisjonen rundt oversettere passer også i forhold til transkripsjon: *traduttori traditore* – oversettere er forrædere (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg brukte som nevnt diktafon til intervjuene, et hjelpemiddel som gjenga samtalene med høy kvalitet. Det ble derfor ingen problemer å høre hva som ble sagt og transkripsjonen forløp greit. Jeg valgte å skrive alle transkripsjoner på bokmål for å ivareta anonymiteten til informantene. Informantene hadde forskjellige dialekter og en av de stammet. Dette utelot jeg ved transkripsjon for å ivareta personvernet og fordi det kunne misforstås ved lesing av transkripsjonen. Etter at alle transkripsjoner var foretatt ble de skrevet ut og samlet i en perm. Jeg streket under alle funn som jeg mente var interessante med tanke på analysing av det innsamlede materialet.

Transkriberingen tok lang tid, men det lettet arbeidet med analysingen siden jeg merket meg ulike uttalelser mens jeg holdt på. Å ha mulighet til å innhente informasjon fra tre forskjellige hold; intervju, transkripsjon og lesing av det jeg hadde transkribert, gir meg en større mulighet til å finne relevante data jeg kan jobbe videre med i analysen.

### 3.5.6 Analyse.

Et hjelpemiddel ved analyse er å dele inn deler av teksten vi har transkribert inn i ulike kategorier. På denne måten håper vi å kunne identifisere sentrale temaer og mønstre i materialet vi har samlet inn (Thagaard, 2009). Kvale kaller dette kategorisering av mening (Kvale og Brinkmann, 2009), og det er en av flere ulike former for intervjuanalyse. Denne søken etter mening hvor vi ønsker å finne noe spesielt eller noe som viser oss et mønster, behøver ikke bare gjelde det som passer sammen. Som forsker kan det også være interessant å se om det er noe som ikke passer i samme mønster og tolke dette i forhold til øvrige data (Postholm, 2005). For å lette på arbeidet med kategorisering var jeg påpasselig med å notere ned mulige kategorier etter hvert som de skred frem.

Uansett om funnene samsvarer eller ei, vil de kunne si noe om livsverden til informanten og er derfor viktige å ta med. Håpet er at en etter hvert vil se ulike mønstre i det eleven gjengir som sin opplevelse av samtalen. Intervjuet er som Kvale og Brinkmann sier, et intersubjektivt foretakende hvor to personer snakker om emner av felles interesse (Kvale og Brinkmann, s.200, 2009). Når vi analyserer går vi over til å dele opp noe i biter eller elementer. I denne fasen er det viktig å ikke glemme at i et ikke-ledende intervju er samtalen å se som en fortelling. Vi må ta hensyn til helheten og ikke bare se noe stykkevis og delt.

Jeg benytter meg også av koding, hvor målet er at jeg ved hjelp av koding skal finne kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av opplevelsene som jeg undersøker. Ved koding knytter vi ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt i håp om å kunne identifisere en uttalelse. Når vi kategoriserer går vi over til å se mer systematisk på utsagnene og lange intervjuutsagn kan reduseres til enkle kategorier (Kvale og Brinkmann, 2009).

Et av de viktigste forskningsinstrumentene i kvalitativ forskning er som Postholm sier, forskeren selv. Dette gjelder også når vi går over på analysearbeidet. Det vil bli farget av det forskeren bringer med seg inn i forskningsprosessen, enten det er erfaringer og opplevelser eller subjektive individuelle teorier (Postholm 2005). Det er viktig å unngå at analysen blir preget av egne perspektiver. Derfor bør vi søke å møte datamaterialet med et åpent sinn for på best mulig måte gjengi og presentere det informantene har fortalt. Vi har med oss en forforståelse rundt de tema vi tar opp via erfaringer og interesse for emnet. Det ideelle ville

vært om vi kunne klart å distansere oss fra dette, men som Patton (s. 131, 1990) sier:  
*”distanse garanterer ikke objektivitet, det garanterer bare avstand”*.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver noen vanlige trinn i intervjuanalysen som vi i ulik grad benytter oss av ved analyseringen. Jeg benyttet meg av noen av disse som jeg kort vil presentere her. Når informantene beskriver sin livsverden i intervjuene får jeg høre deres opplevelse av samtalen de har hatt med rådgiveren uten at det skjer noen særlig form for fortolkning av det som skjedde. Jeg lytter og følger med uten å bryte inn. Samtidig som informanten forteller sin historie til meg kan de se nye betydninger av det de opplevde og gjorde fordi nye tankeprosesser settes i gang. Underveis i intervjuet foretar jeg fortetninger og fortolkninger av meningen i det informanten sier, ved at jeg ”sender” meningene tilbake. Eksempelvis kunne informanten da si: nei, det var ikke helt slik jeg opplevde det, det var heller slik at..... Ved å benytte meg av denne teknikken fikk jeg konkretisert informantens svar og tydeliggjort det som ikke var klart nok fra informanten. Dette kunne fortsette til informantens meninger kom klart og tydelig frem.

Har man ikke laget seg koder eller kategorier i forkant av intervjuene, er det viktig å få så omfattende beskrivelser av fenomenene vi undersøker slik at vi kan kode og kategorisere i etterkant. Kategorier kan altså bestemmes i forkant av analysen, og til en viss grad ble dette gjort i intervjuene mine. Når jeg for eksempel ber elevene vurdere samtalen de har hatt med rådgiverne, har jeg allerede plassert dette i kategori vurdering av samtalen. Det samme gjelder når jeg stiller graderingsspørsmålet: hvor vellykket synes du denne samtalen var på en skala fra 1 til 10? Forskjellen er at i graderingsspørsmålet får jeg gradert styrken av en mening og kan derfor lettere sammenligne svarene fra informantene på akkurat dette spørsmålet. Dette kan også bli spennende å sammenligne med svarene min kollega får fra rådgiverne.

Etter transkribering og gjennomlesing av intervjuene fikk jeg behov for å rydde i intervjuguiden. Spørsmålene som ble stilt til informantene passet plutselig inn i andre kategorier enn det jeg hadde tenkt på forhånd. Nye kategorier ble laget og funnene ble flyttet på slik at de passet bedre sammen. Alle spørsmål var variasjoner rundt samme tema; opplevelse av en ”forhåpentligvis” vellykket samtale, og ut fra svarene jeg hadde fått fra informantene ble det nå tydeligere å se hva som kunne settes i samme kategori.

### **3.6 Etikk.**

I det menneskelige samspillet som finner sted i et kvalitativt intervju vil informantene kunne påvirkes. Dette medfører at jeg bør integrere etiske spørsmål i alle faser av min undersøkelse fra begynnelsen og til jeg sitter med det ferdige produktet i handen. Etiske dilemmaer får en fremtredende plass, spesielt når det oppstår direkte kontakt mellom forskeren og informanten slik det er når vi bruker intervju som metode.

Forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universitet og høyskoler skal meldes inn til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) på et spesielt skjema. Etter at jeg sendte inn dette fikk jeg telefon fra NSD hvor de ba meg om å trekke prosjektet mitt og slå det sammen med min kollega siden vi hadde så mange likhetstrekk.

NSD vurderer alle prosjekter etter gjeldende forskningsetiske regler, og vi fikk tilbakemelding om at vi måtte gjøre endringer 2 ganger før det ble godkjent. Bl.a. måtte vi endre informasjonsskrivet og sette inn dato for prosjektslutt, og vi måtte tilføye at det ikke ville få konsekvenser for elevens forhold til skolen eller ansatte hvis han/hun ikke ønsket å delta eller ville trekke seg på et senere tidspunkt.

Som tidligere nevnt benyttet jeg meg av snøballmetoden og lot rådgiverne velge ut elever. Det dukket da opp en problemstilling i forhold til det etiske: hvordan handterer jeg problemet med personer som blir foreslått som informanter? Kontaktpersonen (rådgiveren) må videreformidle navnet til eleven til meg og da får jeg informasjon om ”andre” uten at jeg vet om de har gitt sitt samtykke til dette. Andrews & Vassenden ( i Thagaard, 2009) sier at dette kan løses ved at kontaktpersonen får et samtykke fra eleven på at dette er greit, noe som også ble løsningen for meg.

Konfidensielle opplysninger skal alltid behandles etter prinsippet om konfidensialitet, dvs at all informasjon informantene gir og som gjøres til gjenstand for forskning skal behandles konfidensielt (Thagaard, 2009). I prosjektet skulle alle samtaler tas opp på diktafon. Så ble samtalene overført til PC og transkribert. For å ivareta sikkerheten opprettet jeg eget brukernavn og passord på PC-en jeg benyttet meg av for å lagre intervjuene. Siden min kollega og jeg hadde sammenslått prosjektene våre i søknaden til NSD og skrev en felles forespørsel til deltakerne om å ta del i intervjuene, kunne jeg lagre intervjuene på min

kollegas PC som back-up. Han hadde også de samme sikkerhetsrutiner. De transkriberte samtalene var anonymiserte men ble allikevel oppbevart i et låsbart skap. Deltakernes identitet skal i det videre arbeidet forbli skjult, og så snart at arbeidet med oppgaven er ferdig skal alt forskningsmateriale tilintetgjøres i tråd med retningslinjer fra NESH (2006:18). Vi må alltid søke etter å sikre at informantenes anonymitet blir ivaretatt. Alle informantene har i undersøkelsen fått nye navn.

### **3.6.1 Etikk i intervju med unge mennesker**

Det er noen spesielle etiske hensyn å ta i forhold til intervju av unge mennesker. De etiske retningslinjene fra NESH (1999) sier at dersom vi snakker med barn og unge under 16 år skal det foreligge en tillatelse fra foreldre og foresatte. Dette var med på å avgjøre at jeg ville ha informanter som var over 16 år hvor det holdt med underskrift fra informanten. Siden elevene er såpass gamle har jeg også en forventning om at jeg kan få litt mer reflekterte svar enn hos veldig unge informanter.

Når vi foretar et intervju er det hele en asymmetrisk maktrelasjon siden det er jeg som styrer og kan bestemme hvor mye informanten får fortelle. Denne asymmetrien kan forsterkes ytterligere når det gjelder samtale med unge mennesker, hvor jeg som voksen kan tillegges makt og egenskaper som får den unge til å holde tilbake informasjon eller si ting de tror jeg ønsker å høre. Postholm sier at intervjuer med unge krever sensitivitet, omtanke og kjennskap til deres måte å kommunisere på (s.161, 2005). Unge mennesker kan lett la seg lede av forskerens spørsmål og derfor gi misvisende informasjon (Kvale og Brinkmann, 2009). For at jeg som intervjuer skal få tak i så korrekt informasjon som mulig, er det viktig at jeg er bevisst dette både i forhold til den etiske siden av det, men også i forhold til oppgavens validitet.

Tanker rundt de spesielle etiske hensyn som bør tas i forhold til unge mennesker var viktige for meg i forkant av intervjuene. Ungdommene skulle videreformidles fra rådgiver, og jeg visste ikke hva som var årsak til at de hadde hatt samtale. Jeg var veldig bevisst på at jeg ikke skulle gå i dybden på hva som var innholdet i samtalen, siden mitt fokus var å få tak i deres opplevelse av samtalen. Men samtidig skal en ivareta informanten, de slipper meg inn i sin livsverden. Etisk sett ble det viktig for meg å finne den rette balansen mellom det å få tak i nødvendig informasjon og å gi tilbakemeldinger slik at informanten følte seg respektert og



ivaretatt. Det oppsto situasjoner hvor jeg merket at informanten ble beveget og fikk tårer i øyene. I slike situasjoner tok jeg hensyn til informanten og bemerket at jeg så at dette gikk inn på vedkommende og at vi ikke behøvde å stresse videre i intervjuet. Jeg ba ikke om utdyping på hvorfor informanten reagerte, men kunne heller ikke la være å bemerke at jeg hadde observert dette.

### **3.7 Reliabilitet**

Innen kvalitative forskningsopplegg oppstår det ofte vanskeligheter med å innfri de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet. Begrepene er hentet fra kvantitativ forskning, noe kvalitative forskere kan oppfatte som problematisk. Reliabilitet handler som regel om forskningens pålitelighet og for å si at noe er reliabelt skal det kunne reproduseres og gjentas. Men dette samsvarer ikke med virkeligheten som vi møter når vi benytter oss av kvalitativ metode som for eksempel intervju. I intervjuet oppstår det en unik tidsbestemt situasjon mellom forsker og informant, og jeg som forsker kan ved å være sensitiv ovenfor informantens informasjon variere spørsmålene mine for å prøve å oppnå et bredest mulig bilde av opplevelsen de har hatt av samtalen med rådgiverne. Dette blir umulig å reprodusere siden hvert enkelt individ er unikt og har sin unike opplevelse av virkeligheten.

Dersom en annen forsker kommer inn og benytter seg av samme intervjuguide som jeg benyttet meg av, er det tvilsomt at de vil få nøyaktig samme svar som det jeg fikk. Vi som forskere er og blir preget av vår forforståelse, og vi vil fange opp og rette oppmerksomheten mot ulike deler av det informanten forteller. Det kan være nok at den ene forskeren ser ned og ikke får med seg et fortvilet ansiktsuttrykk hos informanten og dermed går videre i intervjuet. Forskeren som ser det fortvilte ansiktsuttrykket kan sjekke ut om dette hadde noe å si i forhold til temaet de snakker om, og kan dermed få opplysninger fra informanten som ikke kan sammenlignes med det den andre forskeren har fått. Vi blir da sittende med to forskjellige forskningsresultat og det kan settes spørsmål til forskningens reliabilitet. Mange fenomenologiske forskere tenderer derfor til å snakke om pålitelighet som en mer hensiktsmessig term enn reliabilitet (Postholm, 2005).

Jeg som intervjuer kan dersom jeg ikke er bevisst dette, påvirke reliabiliteten ved å stille ledende spørsmål som påvirker svarene. I intervjuene jeg foretok benyttet jeg meg av en del ledende spørsmål for på ulike vis å fortette/styrke meningen til informanten. Denne teknikken er jeg bevisst på og den ble benyttet for å sirkle inn svar som informanten har ytret. I følge

Kvale og Brinkmann (s 181, 2009) er denne form for ledende spørsmål i det kvalitative intervjuet velegnet nettopp med henblikk på å kontrollere reliabiliteten av de intervjuedes svar.

Mine intervjuer var alle med ungdom, og i den forbindelse hevder Hake ((1999), i Postholm, 2005:170) at *”det kreves grundig refleksjon i analyse og tolking av materiale med data fra de unge for å sikre at undersøkelsen måler det den skal måle”*. Det er derfor fristende å heller bruke ordet autentisitet i stedet for reliabilitet, hvor målet blir å nå frem til en ”autentisk” forståelse av erfaringene til informanten (Silverman (1993) i Postholm, 2005). Bevissthet rundt alt som påvirker reliabiliteten fra start til slutt i et forskningsopplegg, er etter mitt skjønn særdeles viktig i kvalitative studier. Det kan være stor forskjell i hvordan barn og unge snakker og ivrige og spesielt motiverte informanter kan bli kreditert for dette. Mine informanter var veldig forskjellige, fra stille og tilbakeholdne til skikkelig ivrige fortellere. Dette påvirker igjen hvorvidt jeg som intervjuer må inn og stille oppfølgende spørsmål for å få svar på et tema, eller om jeg kan lene meg tilbake og bare lytte. Uansett hva jeg velger å gjøre vil mine valg påvirke resultatet. Er jeg bevisst dette i forkant kan jeg søke å få samme mengde informasjon fra informantene ved enten å spørre ut eller å begrense. Men mengden informasjon er ikke det samme som at vi ”snakker om det samme”.

Alt som er med på å bevisstgjøre meg som forsker er med på å påvirke reliabiliteten, som i fenomenologiske intervjuer kan trues av flere faktorer. For eksempel kan informantene være uvillige til å snakke om sensitive emner, de kan ha behov for å fremstå bedre enn de er og de kan huske positive ting bedre enn negative. En annen trussel er der hvor informantene og intervjueren bruker språk og begreper på forskjellig vis, noe som ikke er usannsynlig i møte med barn og unge. At jeg som forsker skal ta hensyn til alt dette for å kunne si at forskningen er reliabel, gir meg et stort ansvar i forhold til oppgavens reliabilitet. For meg er det derfor viktig å beskrive forskningsprosessen ganske omfattende slik at andre lettere kan bedømme reliabiliteten i det arbeidet jeg har gjort. Synliggjøring av prosedyrer er nødvendig dersom andre skal kunne se hvordan den kvalitativt orienterte forskeren har hentet frem sine data (Bjørndal, 2008:82).

Det er ikke bare i selve intervjuet at vi kan sette spørsmål til reliabiliteten. Som tidligere nevnt under transkribering kan det oppstå feil ved overføring av muntlig samtale til skriftlig tekst,

noe som fører til at vi bør tenke over transkripsjonens pålitelighet. Også i analysen vil det kunne stilles en mengde spørsmål knyttet til reliabiliteten.

### **3.8 Validitet**

Formålet med å velge intervju som metode var at jeg ville innhente empirisk kunnskap om intervjupersonene, hva de anså som betydningsfullt for at de skulle kunne oppleve en vellykket samtale. Innen kvalitative studier knyttes gjerne validitet opp mot spørsmålet om metoden vi har valgt var den riktige i forhold til problemstillingen. Klarer jeg å belyse det som er betydningsfullt for at en elev kan oppfatte en samtale som vellykket, har jeg valgt en metode som var egnet til å belyse det den skulle belyse. En innvendig mot å bruke nettopp intervju som metode er at den ikke kan regnes som gyldig fordi den avhenger av subjektive inntrykk. Hvordan skal jeg kunne si at en opplevelse er rett eller gal?

Kritikken til validitetsbegrepet innen kvalitativ forskning går på at den er ugyldig fordi den ikke inneholder tall slik vi finner innen kvantitativ forskning. For å vite om vi måler det vi tror vi måler, må vi kunne svare på dette ved å henvise til tall (Kerlinger, 1979) slik det kan gjøres innen kvantitativ forskning. Dette er vanskelig å få til innen kvalitativ forskning, og vi benytter derfor en bredere tolkning av validitetsbegrepet og ser på om metoden vi benytter oss av undersøker det den er ment å undersøke. Vi må se om observasjonene våre reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Pervin, 1984, s.48). Oppfatter vi validitet på denne måten kan kvalitativ forskning gi oss gyldig og vitenskapelig kunnskap, men det avhenger av at valideringen gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2009).

Under pkt. 3.6.4 snakker jeg om betydningen av intervjuerens kvalifikasjoner. Den handverksmessige dyktighet og troverdighet hos intervjueren hentes frem igjen når vi skal se på validitet innen kvalitativ forskning. For at andre skal kunne vurdere funnenes validitet, ser de ikke bare på metoden som er benyttet men også på egenskapene forskeren har. Egenskaper som forskeren som person, moralsk integritet og den praktiske klokskap vil alle ha innvirkning på evalueringen av den produserte vitenskapelige kunnskapen (ibid). Det er viktig at forskeren viser evne til refleksivitet slik at det gjengis et mer valid bilde av virkeligheten (Bjørndal, 2008). Dette innebærer at forskeren bør se og reflektere kritisk over hvordan han selv, forskningen og funnene påvirkes av og påvirker selve forskningsprosessen, og at dette er noe som foregår gjennom hele forskningsprosessen. Refleksiviteten jeg viser gjennom en

omfangsrik beskrivelse av forskningsprosessen kan i følge Hammersley og Atkinson (1996) ses som en strategi for å fremme validitet.

En annen kritikk til forskningsintervju er at informantene kan gi usann informasjon, og dermed kan ikke funnene regnes som valide. Når jeg velger å stole på sannheten i det informantene forteller, er det fordi det er deres opplevelse av sannheten jeg gjenforteller. Sannheten blir derfor sett og fortalt fra elevenes perspektiv, men jeg som forsker har tatt høyde for at handverket mitt blir utført best mulig og søker å integrere validiteten gjennom hele forskningsprosessen. Jeg er altså nødt til å vise at jeg evner å kontrollere, problematisere og tolke resultatene teoretisk dersom jeg skal kunne si noe om undersøkelsens validitet. Dette skjer ikke bare en gang, men kontinuerlig fra jeg starter arbeidet med å skrive intervjuguiden, under gjennomføring av intervjuene, under transkriberingen og i analyseringsarbeidet.

Kunnskap er alltid i endring og sånn kan det også være med informantenes opplevelse av en vellykket samtale. Det som kanskje ikke ble oppfattet som så positivt mens de var inne hos rådgiver, kan under intervjuet fremstå for informanten som mer og mer betydningsfullt for at samtalen skulle kunne bli betegnet som vellykket. I diskusjonen knyttet til validitet, kan det da stilles spørsmål til om en undersøkelse er valid når informantene endrer kurs under intervjuet. I Kvale og Brinkmanns behandling av diskursanalysen kommer det frem at holdningsendringer i intervju kan vitne om intervjuteknikkens evne til å få tak i de mange forskjellige nyansene og labiliteten i sosiale holdninger. Videre hevder de at å validere er å stille spørsmål, og ved å kryssjekke validiteten av intervjupersonenes beskrivelser kan vi kontrollere funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (2009). For eksempel kan faktorer som hukommelse føre til at enkelte opplevelser av vellykkethet i samtalen ikke kommer frem og jo flere måter jeg stiller spørsmål rundt opplevelsen av vellykkethet, jo flere muligheter får informanten til å komme frem med sine opplevelser.

Som Postholm sier: *"Validitet i kvalitativ forskning er mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å analysere enn utvalgets størrelse"* (2005:162).

## 4 Analyse

I analysen skal jeg velge å fokusere på noen av funnene i datamaterialet jeg har innhentet. Når jeg setter fokus på noe, betyr det i neste omgang at jeg må overse noe annet. Analyse er kort fortalt at vi forenkler datamaterialet ved å klassifisere og sammenligne funn. Så må vi prøve å kartlegge karakteristiske mønstre for å kunne forklare årsaken til mønstrene og vurdere konsekvensene av dem (Bjørndal, 2011). Vi kan ikke få med oss alt, men må bevisst velge ut det vi ser på som mest relevant for å kunne gi svar på problemstillingen.

Når vi utarbeidet intervjuguiden hadde vi delt spørsmålene inn i fire hovedtema i håp om å kunne forenkle analysearbeidet. Klassifisering av spørsmål i naturlige hovedtema kan bidra til at det blir enklere å finne mønstre ved analyseringen, men bakdelen ved en for sterk kategorisering av spørsmål er at det kan gå på bekostning av eventuelle funn (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er derfor viktig at man er åpen for å endre på kategoriene i ettertid.

Etter koding og kategorisering prøvde jeg å kartlegge de karakteristiske mønstrene som hadde dannet seg. Resultatet ble at jeg måtte utvide de fire hovedtemaene til fem hovedtema som til sammen belyste problemstillingen best mulig ut fra de svarene jeg fikk: Forberedelser og forventninger til samtalen, opplevelse av den gjennomførte samtalen, vurdering av den gjennomførte samtalen, drømmesamtalen (elevens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale) og forskjellen mellom drømmesamtalen og den opplevde samtalen. Det ble også nødvendig å lage undertema til de to første hovedtemaene for å få en bedre oversikt over funnene.

Ved analysering av datamaterialet fremkom det forskjeller i samtalene avhengig av om veiledningen hadde dreid seg om karriereveiledning eller sosialpedagogisk veiledning. Det falt seg derfor naturlig å se på funnene opp mot hverandre; ville elevenes beskrivelse av hva som var betydningsfullt for at en samtale skulle oppleves som vellykket være avhengig av hvilken type samtale eleven hadde hatt, eller ville det være samsvar i elevenes beskrivelser uavhengig av samtaletype?

Analysekapittelet vil derfor deles inn i svar fra de tre karrieresamtalene kontra svar fra de tre sosialpedagogiske samtalene, og hovedfunnene samles så i en tabell på slutten av kapittelet.

## **4.1 Forberedelser og forventninger til samtalen**

Forberedelse og forventninger kan ha innvirkning på hvordan vi stiller oss i forhold til en kommende samtale. I intervjuene jeg hadde med elevene kom det frem at de hadde ulike mål med samtale de hadde hatt med rådgiverne. Noen av elevene hadde selv ønsket samtale, mens andre igjen var blitt innkalt til samtale. Jeg hadde ikke bedt rådgiverne om å fokusere på bare en type veiledningssamtale, da jeg var interessert i elevenes opplevelse av samtalen uavhengig av temaet. Resultatet ble som tidligere nevnt at elevene jeg skulle intervjuer hadde hatt forskjellige typer samtale med rådgiverne, tre av samtale de hadde vært innen karriereveiledning og tre hadde vært sosialpedagogiske samtaler, og analysen vil bli delt inn etter samtaletype.

### **4.1.1 Elevenes forberedelser og forventninger til samtalen ved karriereveiledning**

Ved karriereveiledning hadde alle samtale mellom elev og rådgiver kommet i stand fordi eleven hadde uttrykt et ønske om dette. Elevenes ønske om en samtale med rådgiver dreide seg om veiledning i forhold til fagvalg neste skoleår for å få nødvendig kompetanse til høyere utdanning, og direkte karriereveiledning angående veien videre for eleven i forhold til yrkesvalg.

Når jeg spurte elevene om de hadde forberedt seg til samtalen svarte de negativt på dette. Som Kåre sa: *”Jeg visste jo hva jeg lurte på, så det var ikke noe spesielt behov for forberedelser”*. Kari hadde hatt flere samtaler med rådgiver tidligere, og hadde ikke forberedt seg til denne timen men til den forrige. Kari hadde tatt en yrkestest og de skulle fortsette med gjennomgang av denne i samtalen jeg intervjuet henne om. For Tine kom samtalen brått på, så heller ikke hun hadde forberedt seg konkret til denne samtalen. Men som hun sa: *”Jeg hadde jo skrevet meg på en liste for å få karriereveiledning så...”*. Elevene svarte altså at de ikke har forberedt seg, men de vet hva samtale tema er og hva de ønsker svar på.

I intervjuene ønsket jeg å høre om elevene hadde hatt noen klare forventninger til samtale de hadde hatt med rådgiverne. Elevene oppga at de ønsket en oversikt over hva de kunne velge videre, og de ville ha hjelp fra rådgiver i forhold til valg av fremtid.

Kåre uttrykte at *”det jeg i hovedsak lurte på var jo fagene så det er jo ikke så vanskelig det da å få vite hvilke fag jeg skal velge”*. En av elevene, Kari, hadde lenge vært sikker på hva hun skulle bli. Når hun så oppdaget at hun ikke ønsket dette lengre ble hun veldig usikker i forhold til veien videre. Hun fikk derfor et behov for å snakke med rådgiver om hjelp i forhold til fremtidsvalgene, og hadde nå hatt tre samtaler med rådgiver hvor hun hadde tatt yrkestest og var i gang med å prioritere aktuelle yrker etter interesse. På spørsmål om samtalen ble som hun hadde forventet at den skulle bli, svarte hun: *”Ja, den ble jo ikke ferdig den her gangen heller så”*.

For Tine hadde samtalen med rådgiver kommet brått på, men som hun sa hadde hun gjort seg noen tanker da hun meldte seg på for karriereveiledning: *”Jeg hadde jo sett for meg at den samtalen skulle hjelpe meg å velge noe som den også gjorde til en viss grad”*.

Det falt seg naturlig å spørre elevene om rådgiver var kjent for dem på forhånd. De tre elevene oppgav da tre forskjellige svar, Tine kjente rådgiver siden han hadde vært kontaktlæreren hennes i fjor, for Kåre var rådgiver ukjent mens Kari visste hvem hun var. Alle følte seg ivaretatt i samtalen og uttrykte at det var greit å snakke om de temaene som ble tatt opp, selv om det var variasjon i hvordan kjennskap de hadde til hverandre fra før av.

#### **4.1.2 Elevenes forberedelser og forventninger til samtalen ved sosialpedagogiske samtaler**

I de tre sosialpedagogiske samtaler var det ikke bare elevene som hadde tatt initiativ til samtalen. Her kom samtaler med Leo og Emma i gang fordi rådgiverne ba elevene om å komme til samtale på grunn av høyt fravær, mens Mias samtale var ønsket fra hennes side fordi hun opplevde et høyt forventningspress og trengte hjelp til å få ryddet ting på plass. Mia kjente rådgiver fra før av, Leo hadde møtt rådgiver i klassesammenheng og for Emma var rådgiver helt ukjent.

Når det gjaldt forberedelser til samtalen hadde ikke Leo fått tid til å forberede seg noe. Han hadde møtt rådgiver i gangen og da hadde rådgiver spurt om de kunne ta en samtale, noe Leo syntes var helt greit. Heller ikke Emma fikk tid til å forberede seg før denne konkrete samtalen. Rådgiver hadde spurt henne i en pause om hun kunne komme innom, men som Emma sa: *”Jeg visste jo hva hun skulle snakke om for kontaktlæreren min hadde sagt at blir*

*det ikke bedre med fraværet så kommer jeg til å kontakte rådgiveren, men jeg har ikke tenkt så mye over det egentlig, så, det var nå vel bare for at de skulle få en liten begrunnelse da". Mia var godt forberedt til samtalen, men det ble ikke helt som hun hadde tenkt seg på forhånd. "Jeg hadde egentlig det så klart, for alt var så – hva skal jeg si – alt var oppå hverandre, men så kom jeg inn og så, jeg fikk egentlig ikke sagt så mye før jeg brøt egentlig bare mest i hop fordi at det var så mye".*

Når det er rådgiver som tar initiativ til samtalen kan man kanskje regne med at forventningene fra elevene vil være annerledes. Leo syntes at samtalen forløp som forventet, som han sa var han "ikke redd for å snakke og tenkte at samtalen kom til å gå greit". Han hadde veldig høyt fravær og syntes det var bra at skolen og rådgiveren tok fatt i dette og passet på. Emma slet også med høyt fravær, men hadde en helt annen forventning til samtalen: "Jeg gikk inn og så tenkte jeg bare nå skal jeg snakke og så er jeg ferdig, jeg ville bare at samtalen skulle bli over".

Mia ba selv om samtale med rådgiver og hadde sett for seg at samtalen skulle bli ganske bra siden hun kjente rådgiver så godt fra før av: "Jeg visste jeg kunne få hjelp så jeg gikk vel egentlig med en stor forventning om at dette skulle gå veldig bra".

### **4.1.3 Oppsummering, likheter og ulikheter**

Ved karriereveiledning ga elevene uttrykk for at de ikke hadde forberedt seg spesielt til samtalen, men de visste hva de lurte på og anså det ikke som nødvendig å forberede seg noe ekstra. Elevene hadde et mål med samtalen, og de ønsket at rådgiver skulle hjelpe dem med å nå målet.

I de sosialpedagogiske samtalene var elevenes forberedelse, to var ikke forberedt men den tredje var forberedt. Det som var spesielt var at den eneste eleven som faktisk hadde forberedt seg, ikke fikk til å snakke om det hun hadde planlagt på forhånd.

Når det gjaldt forventninger til samtalen hadde alle en forventning om å få et svar. Elevene som hadde hatt karriereveiledning hadde en forventning om å få et svar på sine valg videre, mens de som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale var opptatt av å få svar som kunne hjelpe dem til å få orden på hverdagen, de var mer her og nå orientert.



## **4.2 Opplevelse av den gjennomførte samtalen**

Ved utarbeidelse av intervjuguiden var jeg oppmerksom på at samtalen nødvendigvis ikke kom til å være en vellykket samtale. Når jeg ville ha svar på hvilke faktorer som hadde betydning for elevenes opplevelse av samtalen, var det derfor viktig at jeg ikke påvirket elevene ved å spørre om en vellykket samtale før jeg hadde fått rede på hvordan de opplevde den gjennomførte samtalen.

Intervjuguiden var på to sider (se vedlegg 1), og alle spørsmål på side en dreide seg helt generelt om opplevelsen av den gjennomførte samtalen elevene hadde hatt med rådgiverne, og hva som var betydningsfulle faktorer i en samtale. Via svarene de ga fikk jeg et klart inntrykk fra alle elevene om at de opplevde den gjennomførte samtalen som en vellykket samtale før jeg kom så langt at jeg stilte direkte spørsmål om hva de mente var betydningsfulle faktorer for at en samtale skal kunne oppleves som vellykket.

### **4.2.1 Faktorer som opplevdes som betydningsfulle ved karriereveiledning**

For elevene som hadde karriereveiledning var det viktig å få presentert valgmuligheter. Samtalene hadde i hovedsak dreid seg om utdanning, yrkesvalg og fremtid. Alle følte at rådgiver hadde hatt en grei prioritering på hva som ble hovedinnholdet i samtalen.

Elevenes behov var direkte knyttet opp mot veien videre, og det å få presentert mulige yrker og skoler hadde stor betydning. Samtalene hadde i stor grad forløpt som forventet, men noen små overraskelser hadde dukket opp underveis. Kåre ble blant annet overrasket over et høyt opptakskrav på den ene skolen han kunne tenke seg (krevde en firer i matematikk), mens Kari hadde blitt overrasket over et studiested som uventet hadde det studietilbudet hun kunne tenke seg. De tre elevene opplevde rådgiver som grei å prate med, og satt igjen med en opplevelse av å få informasjon og bedre oversikt i forhold til veien videre.

Betydningen av å få sette ord på og rydde i ubesvarte spørsmål var viktig. For Kåre sin del var dette noe han forventet i samtalen: *"Jeg forventet jo å få informasjon om fagene og skolene og det fikk jeg jo"* og *"hun informerte meg jo om opptakskravene så nå vet jeg jo hva jeg skal velge"*. Tine fortalte også at hun opplevde det som viktig at hun fikk hjelp i forhold til videre utdanning:

*”Man er jo usikker, det at man ikke vet. Nå har jeg fått et innblikk i hvordan selve utdanningen foregår og hva som kreves for å komme inn, og når vi snakket om hvilke jobber man kunne få så gjorde det meg jo også mer sikker. Det kjentes godt ut å få mer innblikk og bli litt mer sikker, få svar på diverse ting”.*

Videre fortalte hun at samtalen hadde satt spor hos henne: *”Jeg snakket med venninna mi etterpå om det at vi begge hadde blitt mer trygg, vi hadde blitt mer rolige om fremtida”.*

Kari som hadde endret valg i forhold til fremtid, opplevde det som positivt å få kartlagt sin kompetanse og sett på yrker som passet henne opp mot yrkestesten:

*”Jeg synes det er veldig lurt, å prate med en rådgiver fordi at når man ikke vet hva man vil bli så er det veldig god hjelp å få, og så diskuterer man litt hvordan kan det bli og hvordan kan det bli og hva som er lurt å gjøre”.*

På spørsmålet om forventningene til samtalen ble innfridd svarte Kari ja til dette, men at de heller ikke denne gangen ble ferdige: *”ja, den ble jo ikke ferdig den her gangen heller så....”*

Når de skulle trekke frem viktige faktorer for at samtalen de hadde hatt med rådgiver ble oppfattet som vellykket, nevnte alle betydningen av rådgivers positive væremåte. Dette ga de uttrykk for ved å si at rådgiveren var positiv og glad, hadde vist interesse for eleven og at rådgiveren så ut til å trives og pratet med eleven.

En annen viktig faktor for vellykkethet var opplevelsen av å komme frem til noe, betydningen av en målrettet samtale. Kåre sa: *”Nå vet jeg hva jeg skal velge, for rådgiver har informert meg om opptakskravene”.* Kari anså også samtalen som veldig vellykket fordi *”Jeg fikk vite enda mer om de 2 yrkene jeg er interessert i, så nå har jeg faktisk noe å velge i”.* For henne var det viktig å finne ut noe: *”det er viktig å komme frem til en konklusjon, få et resultat, komme frem til noe positivt, finne på en måte et svar – hva skal jeg gjøre på det her”.*

Betydningen av en trygg samarbeidsrelasjon til rådgiver ble også nevnt som en viktig faktor for at samtalen skal kunne oppleves som vellykket. En av elevene sa blant annet at det var viktig å føle seg komfortabel med rådgiveren. Som Tine sa: *”fremtiden er en ganske stor del, det er ganske viktig, det er jo ikke noe som du går rundt å snakker så mye om, verken hjemme eller sammen med vennene så, jeg følte meg jo trygg på at jeg kunne prate med han om det og at han kunne gi meg svar”.*

Tine forteller videre at det hadde betydning at hun kjente rådgiver fra før av. Han hadde vært faglæreren hennes tidligere, og dette gjorde henne komfortabel i forhold til tema i samtalen. Jeg ba Tine om å beskrive hva som fikk henne til å føle seg trygg i samtalen med rådgiver, og hun svarte følgende: *”jeg vet ikke helt, han er jo rådgiver da, så han vet jo hva han gjør, han har kompetanse”*.

Jeg fant det så interessant at Tine ikke ville snakke med familie og venner om viktige ting som fremtiden, og spurte henne om hvorfor hun ikke ville snakke med dem om dette men heller tok dette opp med rådgiver. Tine var ganske klar i sin mening og forklarte: *”for de kan kanskje påvirke valget mitt, og det er noe jeg vil ta helt selv. Rådgiver står på en måte utenfor, jeg har ikke noe personlig forhold til ham så det er det som gjør det lettere å snakke med ham, det er mer nøytralt”*.

#### **4.2.2 Rådgivernes bidrag som hadde størst positiv betydning ved karriereveiledning**

Betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet beskrives som viktig, og det å få presentert valgmuligheter men å ta valgene selv er sentralt. For alle elevene som hadde hatt karriereveiledning hadde rådgivernes bidrag i forhold til å gi informasjon hatt størst positiv betydning i samtalen. Elevene trengte å få presentert muligheter men måtte selv få avgjøre hvilken retning de til slutt valgte. *”Det var jo det at Kine hadde vært på internett og undersøkt og skrevet ut, jeg fikk jo med meg en del papirer, og så hadde hun leita opp nettsider også som jeg kunne gå inn og undersøke selv”* fortalte Kåre.

Kari beskriver også betydningen av at hun hadde fått med seg informasjon: *”Kine skrev ut to ark til meg om de to yrkene jeg likte best, og det hadde betydning, i alle fall har jeg kikket litt på de senere”*. Den siste av de tre elevene som hadde hatt karriereveiledning, Tine, oppga også informasjon til å være det som hadde størst positiv betydning: *”Truls tok frem brosjyrer og viste meg, for jeg hadde jo lyst til Trondheim eller Oslo, og viste meg hva som krevdes for å komme inn på de ulike skolene og hvordan utdanningen var / foregår”*.

### **4.2.3 Rådgivernes bidrag som hadde størst negativ betydning ved karriereveiledning**

Ved karriereveiledning var det ingen av elevene som kunne komme på noe som hadde hatt negativ betydning i forhold til samtalen de hadde gjennomført med rådgiverne.

### **4.2.4 Rådgivernes opplevelse av karriereveiledningssamtalen sett fra elevenes perspektiv**

Elevene ble spurt om hvordan de trodde rådgiverne oppfattet samtalen, og hva som fikk dem til å tro at motparten følte dette. Svarene under dette punktet vil jeg i drøftingen se opp i mot svarene på vurdering av samtalen og opplevelsen av samtalen.

Blant elevene som hadde hatt karriereveiledning var alle enige i at rådgiverne kom til å si at de hadde opplevd samtalen som positiv. Elevene fokuserte på at de hadde kommet seg videre/kommet nærmere målet for karriereveiledningen. De mente derfor at rådgiverne ville si at de var fornøyde med samtalen og kom til å betegne den som vellykket.

### **4.2.5 Faktorer som opplevdes som betydningsfulle ved sosialpedagogiske samtaler**

I de sosialpedagogiske samtalene legger elevene stor vekt på betydningen av å bli lyttet oppmerksomt og åpent til. De beskriver betydningen av den andre (rådgiveren) ved å forklare at det var viktig at de ble oppmuntret til å snakke, og at rådgiveren var lyttende og viste interesse for det de hadde å si.

Når jeg for eksempel spurte om hvordan samtalen hadde gått i forhold til det eleven hadde forventet, forteller Mia at hun ble følelsesmessig berørt på en måte som hadde overrasket henne veldig.

*”Jeg hadde trodd at jeg skulle greie å holde øynene tørre, at jeg skulle greie å bare snakke kort og greit om det og si at ting var vanskelig liksom og that’s it, jeg trenger hjelp til å få forklaring på hvorfor, men Marius får meg på en måte til å si ting som jeg ikke trodde jeg skulle komme til å si!”*

Mia ble egentlig så overrasket over det som skjedde, at da hun gikk ut hadde hun tenkt at: *”nå har jeg faktisk sagt mer enn jeg egentlig hadde tenkt, ikke negativt altså”*. Hun måtte også dele opplevelsen med en venninne etterpå, for som hun sa: *”Jeg ble ganske paff over at jeg brøt i hop, for det hadde jeg ikke trodd i det hele tatt”*.

Også Emma hadde blitt positivt overrasket over at samtalen hadde forløpt annerledes enn forventet. Rådgiver Else hadde vist Emma en side hun ikke hadde forventet, og hadde møtt Emma med forståelse og åpenhet. *”Jeg trodde det var mye sånn har du mye fravær så mister du stipendet ditt, men Else var veldig klar på at undervisninga skulle tilpasses til en viss grad da. Hun ville prøve å hjelpe meg, og det ble ingen skjennepreken”*.

Emma sier videre at det var godt å oppleve at rådgiver pratet med henne og ikke til henne, og at det ble skapt rom for å ta opp alle slags tema i samtalen. Dette førte til at hun fikk sagt hvorfor hun hadde så mye fravær, noe som hadde lettet en bølge fra skuldrene hennes.

Både Mia, Emma og Leo legger vekt på betydningen av å få satt ord på og rydde i problemene sine når vi går over til å snakke om hva som ble opplevd som vellykket i samtalen. Mia sa direkte at hun var veldig glad for at hun hadde gått til rådgiveren: *”Han fikk meg til å tenke over og sette ord på det som plaget meg, og skrive det ned på lapper så jeg fikk se selv hva som er viktig, haster, mindre viktig osv. Det ble så veldig ryddig når jeg fikk de der lappene”*.

Som tidligere nevnt forteller Emma at det var veldig positivt å få sette ord på hvorfor situasjonen hadde blitt som den var:

*”Veldig greit å få fortalt til noen hvorfor jeg hadde så mye fravær da, at jeg ikke bare sier til meg selv og andre at jeg er lat og så legger det på grus. Veldig godt å få innrømmet det, for jeg har jo visst det hele tida selv, men – å få sagt det høyt til noen så noen hører det, ting får en helt ny mening når jeg sier det”*.

Da jeg spurte Emma om forventningene hun hadde hatt til samtalen fortalte hun at hun på forhånd egentlig bare ville at samtalen skulle være over, men at hun hadde gått ut igjen med helt andre tanker. *”Nå har jeg satt ord på det så hun vet hva som foregår, så hun kan hjelpe meg senere”*. Å innrømme for andre hva det egentlig var som gjorde hverdagen vanskelig ble en ryddehjelp for Emma, og hun opplevde umiddelbart hverdagen som lysere.

Leo var innkalt til samtale fordi han hadde høyt fravær. Til tross for at samtalens tema ikke var lystbetont opplevde han av samme grunn som jentene at samtalen ble veldig vellykket: *”Vi fikk pratet ut om alt og ble enige om ting”.*

Jeg stilte elevene spørsmål om de kjente rådgiverne fra før av, og her ble svarene i likhet med samtalene rundt karriereveiledning fordelt på kjent, kjenner litt og ukjent. Selv om kjennskapet til rådgiver var forskjellig oppga alle elevene at det var viktig å oppleve en trygg samarbeidsrelasjon til rådgiver når de skulle forklare hvorfor de oppfattet samtalen som vellykket. Mia kjente rådgiver fra før av, og hadde sett for seg at samtalen kom til å gå bra fordi hun visste hva hun gikk til. *”Han ser og forstår det jeg tar opp, og sitter ikke bare der og sier du må gjøre sånn og sånn for det vet jeg skal funke, han lytter og forstår”.* Dette var i sterk kontrast til erfaringen Mia hadde med rådgiveren hun hadde hatt på ungdomsskolen. Han hadde vært veldig formanende, og Mia beskriver det som noe av det verste hun har vært borti:

*”Han var veldig sånn at jeg mener det og sånn og derfor burde du gjøre det, han trykte meg så ned på det jeg..... Han var veldig sånn at jeg mener du skal gjøre det fordi at det du gjør nå er ikke bra, det synes jeg ikke noe om. Jeg hadde ikke lyst til å gå dit i det hele tatt. Selv om han var kjent, jeg hadde hatt han som lærer, så trykte han meg så ned”.*

Leo hadde møtt og pratet litt med rådgiver fra før av og fikk også en god relasjon til rådgiver. Han oppfattet Leif som hyggelig; *”Det er viktig at rådgiver følger med og at han viser litt omtanke”* sier Leo. *”Det er jo liten vits i at jeg skulle sittet der og pratet hvis han ikke hadde brydd seg og levd i sin egen verden, det ville jo vært helt borti det blå!”.*

Emma nevner også relasjonen til rådgiveren som årsak til at samtalen ble opplevd som vellykket. Hun kjente ikke rådgiver fra før av, men oppgir Else som årsak til at samtalen gikk så bra: *”Det var HUN! –hun var flink til å prate og flink til å lytte, jeg synes hun var veldig flink til å gjøre meg klar over at dette er noe vi skal gjøre noe med, det er ikke noe vi skal legge på is – så – det likte jeg veldig godt”.*

Betydningen av å gi elevene tid ble beskrevet godt at jentene. Mia forteller: *” Han tok opp det som ”touchet” meg mest, det som var tyngst å snakke om, men han tok det veldig gradvis så*

*selv om det var ubehagelig var det greit*". Hun sier også at *"han gir veldig tid, det er ikke sånn at han drar svarene ut av meg"*.

At rådgiver ikke pusher på men gir elevene tid beskriver også Emma som viktig: *"Hver gang jeg hadde sagt noe så venta hun et par sekunder før hun begynte å snakke i tilfelle jeg følte jeg hadde noe mer jeg skulle si"*.

#### **4.2.6 Rådgivernes bidrag som hadde størst positiv betydning ved sosialpedagogiske samtaler**

Også elevene som hadde hatt sosialpedagogiske samtaler forteller om betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet. Ved svar på hva de opplevde som rådgivernes største positive bidrag i samtalen fokuserte spesielt Mia på betydningen av å bli møtt med respekt for sin egen selvstendighet. Rådgiver hadde lagt frem forslag til henne: *"Han var veldig sånn der at vil du vi skal prøve?"*. For henne var det viktig å få fremlagt valg og forslag, men at hun fikk ta avgjørelsen selv. Mia sier videre at det var viktig at Marius hadde vinklet samtalen inn på det positive: *"hvis han bare fokuserer på det dårlige, alt var jo liksom dårlig for meg, og ikke fått noe positivt utav det og ikke fått frem ting som ja, var positivt så tror jeg at jeg hadde blitt ganske drittlei, ja lyst til bare å snudd og gått"*.

Leo kunne ikke nevne noe som hadde utpekt seg, men det kunne derimot Emma. Emmas første tanke da hun skulle inn til samtale var at hun hadde lyst til at samtalen skulle være over. Når jeg spør henne om hva som hadde størst positiv betydning i samtalen la hun mest vekt på betydningen av at samtalen hadde utviklet seg fra at hun ble møtt med respekt og fikk en å spille ball med, til at samtalen ble målrettet:

*"Hun sa at vi skulle gjøre noe med det, jeg følte at jeg hadde en lagspiller da hvis du forstår – at jeg hadde noen som faktisk ville ta tak i det, ikke bare noen som sa hei du må komme på skolen hvis ikke skjer det og det og det, hun sa okei, nå skal vi sette oss ned og ta tak i det her og se hva vi kan gjøre for å gjøre situasjonen best mulig for deg da, for din del"*.

#### **4.2.7 Rådgivernes bidrag som hadde størst negativ betydning i samtalen ved sosialpedagogiske samtaler**

Som tidligere nevnt var alle elevene fornøyde med samtalen og kunne fortelle om mange positive faktorer som hadde ført til at de anså samtalen som vellykket. På spørsmål om de kunne nevne noe negativt fra samtalen var det lite å hente, verken Leo eller Emma hadde noe å trekke frem. Mia hadde heller ikke noe negativt å si om samtalen, annet enn det at hun hadde opplevd det som ubehagelig da rådgiver tok opp det som var tyngst å snakke om:

*”men han gikk veldig rolig frem, han var veldig sånn der at vil du snakke om det så snakker vi, hvis ikke venter vi til en annen gang. Han tar det veldig gradvis, så det var vel det eneste jeg følte var litt ubehagelig, litt negativt, men så var det jo positivt å få hull på den der boblen”.*

Det som innledningsvis hadde vært negativt ble det som til slutt ble det positive i samtalen og som ble ansett som hovedgrunnen til at samtalen ble opplevd som vellykket.

#### **4.2.8 Rådgivernes opplevelse av den sosialpedagogiske samtalen sett fra elevenes perspektiv**

De tre elevene som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale var alle overbeviste om at rådgiverne ville komme med en positiv beskrivelse av den gjennomførte samtalen.

Begrunnelsene for at rådgiverne ville si at samtalen hadde vært vellykket forklares ved at:

- han fikk hjulpet meg til å sette ord på det og skrive det ned
- vi fikk pratet ut om alt og ble enige om ting
- fordi hun fikk meg til å snakke og utdype ting

Elevene legger her mer vekt på dialogen i samtalen, de har fått til å prate sammen og utdype de temaene som var viktige.

#### **4.2.9 Oppsummering, likheter og ulikheter**

Under opplevelse av den gjennomførte samtalen dukker det opp både likheter og ulikheter ved de gjennomførte samtaler. Av spesielle betydningsfulle faktorer som var like ved begge samtaletyper er viktigheten av en trygg samarbeidsrelasjon, at elevene fikk hjelp til å rydde



opp i og sette ord på problemene og betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet. Ser vi på ulikheter er elevene ved karrieresamtalene i større grad fokuserte på rådgivers egenskaper som for eksempel positiv væremåte vektlagt, mens de som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale var mer opptatt av den betydningen rådgiver hadde i møtet med elevene. Alle elevene hadde en positiv beskrivelse av hvordan motparten opplevde samtalen, men det var noen forskjeller i hva de vektla avhengig av om de hadde hatt karriereveiledning eller en sosialpedagogisk samtale. Ved karriereveiledning var de opptatt av måloppnåelse, mens ved de sosialpedagogiske samtalene var det størst fokus på dialogen.

### **4.3 Vurdering av den gjennomførte samtalen**

Vurdering av en samtale er en subjektiv opplevelse, og hvordan kan vi best mulig måle dette? Ulike samtaler kan aldri settes opp mot hverandre, og da kan vi heller ikke sammenligne samtaler direkte og si at samme faktorer er avgjørende for samtals vellykkethet. Deltakerne vil på ulike vis påvirke samtalen ved at de medvirker eller ikke medvirker i samtalen, og med 6 ulike samtaler, 6 ulike elever og 5 ulike rådgivere vil muligheten for store variasjoner i opplevelsen av samtalen være til stede.

Til tross for at vi snakker om ulike typer samtaler og ulike deltakere i hver og en samtale ber jeg elevene om å gi samtalen en karakter på en skala fra en til ti. Dette gjør jeg fordi jeg vil se hva som har betydning for deres vurdering av samtalen, kanskje får jeg tak i noe nytt når samtalen skal vurderes på en tallskala. For meg er det viktig å få frem så mange forskjellige vurderinger av samtalen som mulig for å kunne få tak i hva elevene ser på som betydningsfullt for at en samtale oppleves som vellykket. Jeg kan også se om scoren elevene gir samtalen samsvarer med det eleven tidligere har sagt om samtalen.

#### **4.3.1 Vurdering av samtalen ved karriereveiledning**

Ved karriereveiledning ga elevene følgende poeng: 9, 7 og 8. Til sammen blir dette 24 poeng og ett snitt på 8. Det som er interessant å se på er elevenes begrunnelser for hva som må til for at samtalen skal kunne få en tier. Kåre var skeptisk til å gi en tier for da skulle jo alt være perfekt, men som han sier. *”for den del så kunne jeg sikkert satt en tier for jeg kan ikke komme på noe som kunne gjort samtalen bedre”*. Kari ga begrunnelsen *”at da må jeg kunne gå ut derifra og si at det skal jeg gjøre, akkurat det skal jeg bare gjøre”*. Tine har samme

begrunnelse som Kari: *"at jeg hadde gått ut av det rommet med et klart svar på hva jeg vil gjøre"*.

Elevene er konsentrerte om å få klare svar på hva de skal gjøre, og de vurderer rådgivernes evne til å gi hjelp uten å si noe om sin egen rolle i samtalen.

### **4.3.2 Vurdering av samtalen ved sosialpedagogiske samtaler**

De sosialpedagogiske samtalene får en høyere vurdering, 10, 10 og 9. Dette blir 29 poeng, og ett snitt på 9,7. Mia sier rett ut at: *"den var kjempebra, har ikke noe å trekke ned på, det var ingenting som kunne vært bedre"*. Leo sier det samme: *"det var ikke noe å trekke, en kjempeflott samtale"*. Emma gir samtalen en nier, og begrunner det med at:

*"neste samtale kan nok oppnå ti for da er vi kommet mer i gang med det, altså, vi kom godt i gang men vi er ikke ferdige, vi skal finne ut mer konkret hva jeg skal gjøre for at jeg skal komme meg på skolen eller hvem jeg skal snakke med, få litt veiledning og guiding"*.

Elevene er med andre ord veldig fornøyde, og også her vurderes rådgivernes evne til å gi hjelp.

### **4.3.3 Oppsummering – likheter og ulikheter**

Ved karriereveiledning kommer det frem at elevene er konsentrerte om å få klare svar på hva de skal gjøre. De vurderer rådgivernes evne til å hjelpe dem med måloppnåelse uten å si noe om sin egen rolle eller ansvar for samtaleens vellykkethet. Elevene som har hatt en sosialpedagogisk samtale vurderer også rådgivernes evne til å gi hjelp uten å vurdere sitt eget ansvar. Her er elevene enda mer fornøyde enn de som har hatt karriereveiledning, de anser samtalen som veldig vellykket.

## **4.4 Drømmesamtalen – elevens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale**

Spørsmål rundt drømmesamtalen ble stilt for å høre hva som er den optimale samtalen sett fra elevens perspektiv. Dette ble stilt som et uavhengig spørsmål som ikke tok hensyn til om de tenkte på en karriereveiledning eller en sosialpedagogisk samtale. Jeg presiserte ovenfor elevene at dette kunne være en hvilken som helst samtale. Ved å stille et drømmespørsmål håpte jeg å få tak i hva det er eleven ønsker seg i en vellykket samtale, det var jo ingen garanti for at samtalen de hadde hatt med rådgiveren kom til å være vellykket. Jo flere innfallsvinkler

jeg kan benytte for å få tak i hvilke faktorer den enkelte legger i det de opplever som mest betydningsfullt i en vellykket samtale, desto bedre.

#### **4.4.1 Drømmesamtalen ved karriereveiledning**

Kåre fortalte at i drømmesamtalen var rådgiver forberedt på å hjelpe han og hun var positiv under samtalen. Han la vekt på både faglige og personlige egenskaper hos rådgiver, og gav rådgiver ansvar for å være forberedt og ha kompetanse. Kari forteller at i drømmesamtalen hun tenkte på så kunne noe endres og det var helt sikkert at det kom til å skje: *”Det er viktig å finne ut noe, komme frem til et svar”*. Tine syntes det var vanskelig å se for seg drømmesamtalen, og hun kunne ikke huske at hun hadde opplevd en samtale som kunne gå inn under benevnelsen drømmesamtale. Hun var imidlertid klar på at dersom hun skulle kunne kjenne at en samtale føltes god ut måtte hun ha tillit til personen hun hadde samtale med. Hvis samtalen dreide seg om personlige problemer ville det ikke være aktuelt å gå til rådgiver, da ville hun snakke med venner som kjente henne godt: *”hvis det er et vanskelig tema må vi kjenne hverandre såpass godt at den vet på en måte hva jeg snakker om og kan gi svar på en måte som ikke en rådgiver kan”*.

#### **4.4.2 Drømmesamtalen ved sosialpedagogiske samtaler**

Ikke alle elevene var like bekvemme med spørsmål rundt drømmesamtalen. Leo sa klart i fra at dette ikke var vanlig for ham: *”hihi, nei jeg bruker ikke tenke sånn”* var svaret jeg fikk på drømmespørsmålet.

For Mia ble samtalen hun hadde hatt med Marius eksempler på drømmesamtaler, og nevnt som årsak til at hun gikk til ham og ikke andre. *”Han forstår, eller det virker i alle fall som han forstår meg veldig når jeg prater og får sagt akkurat det jeg mener, det er ikke bare det at jeg tar halve sannheta liksom, jeg får sagt akkurat det jeg mener”*. Videre forteller hun at det hadde betydning at han gav henne tid og ikke dro svarene ut av henne, og at det nok var lettere å snakke med en hun kjente fra før av: *”Jeg tror det har litt å si at jeg kjenner han, jeg skulle nok klart å gått inn til noen andre og det tror jeg, men jeg vet ikke akkurat om jeg ville vært like åpen mot de”*.

Drømmesamtalen for Emma ble relatert til betydningen av å være i dialog med hverandre og at hun følte seg ivaretatt og lyttet til: *”Det er litt det jeg snakket om i sted, å kaste ball og at begge får snakke og som sagt at begge personene lytter og respekterer hverandre før de*

*svarer*”. Hun poengterer at det i drømmesamtalen var viktig å få noen å spille ball med og at det var gjensidighet i samtalen på alle vis. For eksempel poengterer Emma at det er viktig at personene sitter på samme nivå, at ikke den ene er plassert høyere enn den andre for å markere makt: *”Det er nesten uansett hva det gjelder viktig at personene er på samme nivå”*.

#### **4.4.3 Oppsummering, likheter og ulikheter**

Uavhengig av om elevene hadde vært på karriereveiledning eller hadde hatt en sosialpedagogisk samtale mente de at i drømmesamtalen ble de møtt med forståelse og positivitet. Av ulikheter kom det frem at de som hadde hatt karriereveiledning ville finne svar i en drømmesamtale, de ønsket å komme lengre enn det de hadde gjort. Elevene som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale la mer vekt på at de ble gitt tid og at de fikk en god dialog med samtalepartnern. De var mer opptatt av å oppnå symmetri i samtalen ved at de pratet til hverandre og var likestilte, og snakker om å gi og ta.

### ***4.5 Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtalen***

I drøftingen vil jeg se på drømmesamtalen opp mot den opplevde samtalen og begrunnelser for vellykkethet, men i intervjuet stilte jeg et direkte spørsmål til elevene om de kunne si noe om betydningsfulle forskjeller mellom drømmesamtalen og den opplevde samtalen for å høre deres konkrete begrunnelser. En ting er min tolkning av forskjellene, en annen ting er det elevene selv vektlegger når vi ser de ulike samtalene opp mot hverandre.

#### **4.5.1 Forskjeller ved karriereveiledning**

Kåre betegner samtalen som han hadde hatt med Kine som helt lik en drømmesamtale. Hun viste interesse og var forberedt, og Kåre mente at siden hun hadde vært på nettet og undersøkt i forkant av at han kom viste hun at hun hadde lyst til å ha den samtalen. Kari forteller at den største forskjellen er at i drømmesamtalen kom de frem til noe sikkert, det var 100% sikkert at det hun ønsket kom til å skje. I den konkrete samtalen hun hadde hatt med Kine var det bare ca 60% sikkert, og hun så det som en stor forskjell på konkrete svar og det å komme litt lengre: *”Nå er vi liksom bare kommet litt videre og funnet ut kanskje”*.

Tine vektla at det er en forskjell mellom drømmesamtalen og den konkrete samtalen når hun skulle ta opp vanskelige tema: *”Hvis det er et vanskelig tema ville jeg snakket med venner, da*

*er det viktig at vi kjenner hverandre såpass godt at de vet på en måte hva jeg snakker om og kan gi svar på en måte som ikke rådgiver kan". Med dette mente hun at i slike situasjoner burde samtalepartneren ha en viss kjennskap til henne som person på forhånd.*

#### **4.5.2 Forskjeller ved sosialpedagogiske samtaler**

Når jeg spurte om forskjellen mellom drømmesamtalen og den gjennomførte samtalen hos de som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale, var svarene nesten uten unntak at dette var like samtaler. Det de beskrev som en drømmesamtale var omentrent det samme som de hadde opplevd i samtalen med rådgiver. Elevene likte at de hadde hatt en dialog hvor de hadde pratet med hverandre og ikke til.

#### **4.5.3 Oppsummering, likheter og ulikheter**

Ved de sosialpedagogiske samtalene er elevene mye klarere på at drømmesamtalen og den gjennomførte samtalen er veldig like samtaler. Dette var det bare en av elevene som hadde hatt karriereveiledning som mente, mens de to andre var opptatt av at det var mulig med måloppnåelse i drømmesamtalen og at det var viktig med kjennskap til hverandre ved vanskelige tema.

### **4.6 Tabell over hovedfunn**

I analysen fremkommer det mange ulike funn på hva elevene vektlegger som betydningsfullt for at en samtale mellom dem og rådgiveren kan oppleves som vellykket. For å lette drøftingen og oversikten for leserne velger jeg å sette funnene i analysen inn i en tabell. Ved å samle funn i en tabell blir det lettere å se likhetstrekk og ulikheter innad i samme samtaletype, på tvers av samtaletypene og på tvers av de ulike hoved- og undertema. Det er tre elever som har hatt karriereveiledningssamtaler, og tre elever som har hatt sosialpedagogiske samtaler. Kjønnsmessig fordeling var den samme ved begge samtaletyper, to jenter og en gutt. I enkelte av kolonnene kan det se ut som at det er flere elever som har svart fordi noen har kommet med mange besvarelser. Der hvor det er mulig har jeg plassert like/lignende svar i de ulike samtaletypene ved siden av hverandre.

Tabell 1

Hovedtema	Undertema	Karriereveilednings-Samtaler	Sosialpedagogiske samtaler
Forberedelser og forventninger til samtalen	Elevenes forberedelser	<i>Ingen av elevene var forberedt til samtalen, men visste hva de lurte på siden de hadde søkt om karriereveiledning</i>	<i>En elev forberedt, men brøt i hop da hun kom inn så planen ble ødelagt</i>  <i>De andre to var ikke forberedt, men visste at samtalen ville komme pga fravær</i>
	Elevenes forventninger	<i>En elev forventer og er trygg på at rådgiver har kompetanse</i>  <i>To av elevene uttrykker at de forventer å få en bedre oversikt over yrker og hjelp til valg av fremtid</i>  <i>En elev forventer å oppnå et mål med samtalen</i>	<i>To av elevene forventet at samtalen ville bli bra</i>  <i>En elev ville bare at samtalen skulle være over</i>
Opplevelse av den gjennomførte samtalen	Betydningsfulle faktorer for vellykkethet fra elevenes perspektiv	<i>Rådgiver presenterte valgmuligheter</i>	<i>Rådgiver lyttet oppmerksomt og åpent til eleven</i>
		<i>Rådgiver hadde en grei prioritering av tema i samtalen</i>	<i>Eleven ble møtt med forståelse og åpenhet</i>
	<i>Eleven fikk sette ord på og ryddet i problemer</i>	<i>Eleven fikk satt ord på og ryddet i problemene</i>	
		<i>Rådgiver ga hjelp i forhold til videre utdanning – eleven ble tryggere</i>	<i>Eleven ble følelsesmessig berørt fordi rådgiver fikk eleven til å si ting hun ikke trodde hun skulle si</i>
		<i>Rådgiver kartla elevens kompetanse</i>	<i>Eleven ble pratet med og ikke til</i>
		<i>Rådgiver var positiv, viste interesse, var glad og pratet med eleven</i>	<i>Rådgiver hovedgrunn til at samtalen ble vellykket – hun var flink til å prate og flink til å lytte, se mål og gjøre eleven klar på at dette kunne ordnes</i>
		<i>Rådgiver viste eleven veien til målet</i>	<i>Eleven fikk oppleve en trygg samarbeidsrelasjon</i>
		<i>Eleven opplevde en trygg samarbeidsrelasjon – følte seg komfortabel i samtalen</i>	<i>Eleven fikk oppleve en trygg samarbeidsrelasjon</i>
		<i>Rådgiver har kompetanse, vet hva han gjør</i>	<i>Rådgiver skapte rom for å ta opp ulike tema, også de vanskelige</i>
		<i>Rådgiver nøytral, påvirket ikke valgene til eleven</i>	<i>Rådgiverne ga elevene tid</i>
	Rådgivernes bidrag:	<i>Betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet</i>	<i>Betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet</i>
		<i>Få informasjon/få presentert valg men ta avgjørelsen selv</i>	<i>Fikk forslag, men tok avgjørelsen selv</i>
	negativt	<i>Ingen negative bidrag</i>	<i>Ubehagelig å snakke om det vanskelige, men dette ble til slutt det positive ved samtalen</i>

	Elevenes beskrivelse av rådgivers opplevelse av samtalen	<i>Alle rådgiverne vil si den var vellykket, for vi kom nærmere målet</i>	<i>Alle rådgiverne vil si den var vellykket, fordi</i> - vi fikk satt ord på det vanskelige - vi fikk pratet ut og ble enige - hun fikk meg til å snakke og utdype ting
Vurdering av den gjennomførte samtalen	Elevenes vurdering av den gjennomførte samtalen	<i>Snitt på 8 poeng av 10 mulige</i>  <i>Elevene ville ha klare svar på veien videre</i>  <i>Elevene vurderer rådgivers evne til å gi hjelp</i>	<i>Snitt på 9,7 poeng</i>  <i>To av elevene ga 10 poeng, ikke noe å trekke i samtalen</i> <i>En elev ga 9, ville gi 10 neste gang for da ville de jobbe mer konkret i forhold til vanskene hennes</i>  <i>Elevene vurderer rådgivernes evne til å gi hjelp</i>
Drømmesamtalen – elevenes beskrivelse av en opplevd vellykket samtale	Elevenes beskrivelse av en drømmesamtale	<i>Rådgiver var forberedt på å hjelpe han og positiv under samtalen</i>  <i>Vektlegger rådgivers faglige og personlige egenskaper</i>  <i>Rådgiver ansvar for å være forberedt og ha kompetanse</i>  <i>Noe kunne endres</i>  <i>Viktig å finne ut noe, komme frem til et svar</i>  <i>Må ha tillit til den andre</i>  <i>Ved vanskelige personlige tema var det viktig å kjenne hverandre godt – ville da snakke med venner</i>  <i>Ble møtt med forståelse og positivitet</i>  <i>Finne svar i drømmesamtalen</i>  <i>Kom lenger enn de nå hadde gjort</i>	<i>Som samtalen de nettopp hadde hatt</i>  <i>Rådgiver forstår og gir god tid</i>  <i>Vi var i dialog med hverandre, ble ivaretatt og lyttet til</i>  <i>Fikk noen å spille ball med Symmetri i samtalen</i>  <i>Symmetri i samtalen – pratet til hverandre, var likestilte, gi og ta</i>  <i>Kjenner han litt, det gjør det lettere</i>  <i>Ble møtt med forståelse og positivitet</i>  <i>Ble gitt tid og fikk en god dialog</i>
Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtalen	Elevenes opplevde forskjeller	<i>En elev syntes den opplevde samtalen og drømmesamtalen var like, fordi rådgiver hadde forberedt seg og leitet frem informasjon</i>  <i>En elev sa at i drømmesamtalen kom de frem til noe 100% sikkert, i den opplevde samtalen var det bare 60% sikkert</i>  <i>En elev vektla forskjell i samtalen ved at hun i drømmesamtalen kunne ta opp vanskelige tema</i>	<i>Alle elevene syntes at drømmesamtalen og den opplevde samtalen var så å si like</i>  <i>Vektla at de hadde hatt en dialog hvor de pratet med hverandre og ikke til</i>

Som det fremkommer i tabellen har elevene mye å trekke fram som de opplevde som betydningsfulle faktorer for en vellykket samtale. Elevene er etter mitt syn overraskende reflekterte over hva som har betydning for at en samtale kan oppleves som vellykket, men de legger i stor grad ansvaret over på rådgivers skuldre for innfrielse av dette. Samtlige elever sier bl.a. under vurdering av samtalen at de vurderer rådgivers evne til å gi hjelp.

I drøftingen skal jeg se på funnene fra analysen opp mot teori og forskning. Funnene i analysen har jeg derfor samlet i klynger og gitt egne samlebetegnelser slik at det blir enklere å forholde seg til hva funnene indikerer. Jeg har valgt å beholde litt av problemstillingen, ”betydningen av” i hver samlebetegnelse, og det elevene vektla mest var som følger:

- Betydningen av at rådgiver hadde leitet frem informasjon til eleven
- Betydningen av å oppnå en relasjon til eleven var viktigere enn å kjenne hverandre
- Betydningen av at elevene føler at rådgiver vil dem vel
- Betydningen av måloppnåelse
- Betydningen av å bli lyttet åpent og oppmerksomt til
- Betydningen av rådgivers positive væremåte
- Betydningen av å ha en målrettet samtale
- Betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet
- Betydningen av at rådgiverne ga dem hjelp til å sette ord på og rydde i problemer
- Betydningen av at rådgiver var nøytral
- Betydningen av å bli oppmuntret til å snakke om og utdype det som gjorde hverdagen vanskelig
- Betydningen av tid
- Betydningen av å oppnå en trygg samarbeidsrelasjon

I flere av svarene ser jeg at begrepene mål, relasjon og dialog opptrer i ulike former.



## 5 Drøfting

Når jeg skal se på hva som er betydningsfullt for at en samtale mellom en rådgiver og en elev kan oppleves som vellykket, fant jeg det interessant å dele inn samtalene i karriereveiledning kontra sosialpedagogiske samtaler for å se om dette førte til noen ekstra funn. De likheter og ulikheter som jeg fant i samtalene vil være sentrale i drøftingen, både innen samme samtaletype og når jeg setter samtaletypene opp mot hverandre. Det viste seg at det ofte var samme faktorer som kunne være årsak til vellykkethet, men at innholdet eller målet kunne defineres forskjellig avhengig av samtaletype.

Interessante funn for hva som har betydning for samtals vellykket vil bli drøftet opp mot relevante teorier og empirisk forskning. Jeg har dratt inn teorier fra det terapeutiske feltet som understøtter betydningen av relasjon, empati og asymmetri for å kunne belyse problemstillingen best mulig i tillegg til karriereteoriene. Jeg velger å dra veksler av terapeutisk forskning siden de har belyst dette feltet forskningsmessig mye bedre enn det er gjort innen veiledning og rådgiving.

Jeg kommer til å følge den samme inndelingen med hovedtema som tidligere, men har funnet det formålstjenlig å endre litt innen hovedtemaene avhengig av funnene i analysen. Blant annet vil jeg under opplevelsen av den gjennomførte samtalen ikke ha noe skille mellom den generelle samtalen og den opplevde samtalen. Alle elevene har beskrevet den opplevde samtalen som vellykket, og jeg tillater meg derfor å slå sammen svarene her i drøftingen. Hovedtemaene er forberedelser og forventninger til samtalen, opplevelse av den gjennomførte samtalen, vurdering av den gjennomførte samtalen, drømmesamtalen og forskjell mellom drømmesamtalen og den opplevde samtalen.

### ***5.1 Forberedelser og forventninger til samtalen***

Veiledningssamtaler skiller seg fra hverdagslige samtaler ved at de har et mål og en mening enten fra veilederens eller veisøkers side. Om veiledningen blir vellykket eller ikke er umulig å forutsi, men vi kan se på en veiledning som en etisk handling hvor en prøver å hjelpe og ivareta et annet menneske (D. Aasland i Botnen Eide m.fl. 2008).

I undersøkelsen spurte jeg elevene om de hadde forberedt seg til samtalen og om de hadde noen spesielle forventninger til samtalen før de gikk inn. Dette spurte jeg etter for å se om

slike faktorer kunne ha noen betydning for utfallet av samtalen, spesielt om dette kunne virke inn på samtalen vellykkethet. Men først vil jeg si litt om samtalen formål, siden formålet med samtalen kan ha innvirkning på samtalen forløp.

### **5.1.1 Hvilken betydning har samtalen formål?**

Dersom veiledning kommer i stand fordi den er pålagt kan utgangspunktet bli annerledes enn dersom veisøkerne selv har tatt initiativet og har et ønske om å få veiledning (Ulleberg, 2009). Både relasjonen til hverandre og utfordringen ved selve veiledningen kan påvirkes forskjellig avhengig av om veiledningen er pålagt eller ei, og det var derfor viktig for meg å få tak i hva som var årsak til samtalen og hvem som hadde tatt initiativ til samtalen.

Karriereveiledningene som fant sted i undersøkelsen hadde alle kommet i stand på grunn av elevenes henvendelse til rådgiverne, de hadde skrevet seg på en liste fordi de ønsket å få karriereveiledning. Blant elevene som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale var situasjonen litt annerledes. Her hadde rådgiverne tatt initiativet til to av samtalen, mens en av samtalen kom i stand fordi eleven ønsket det. I de to samtalen som var kommet i stand etter rådgivers initiativ, handlet begge samtalen om elevenes fravær.

Til tross for at disse to veiledningssamtalen ikke hadde noe positivt utgangspunkt ble begge karakterisert som svært vellykkede samtaler. Leo satte stor pris på rådgivers initiativ til samtalen, og fortalte meg at han syntes det var bra at skolen og rådgiver tok tak i dette og prøvde å hjelpe elevene. Emma hadde ikke gått inn til samtalen med de store forventningene, hun hadde egentlig bare et ønske om at samtalen skulle være over. I møtet med rådgiver hadde hun blitt så positivt overrasket at hun gledet seg til neste samtale. Noe har skjedd i møtet med rådgiver som førte til at Emmas forventning endret seg fra å være negativt innstilt i forhold til samtalen, til å oppdage nye sider ved seg selv ved å tillate rådgiver å komme inn i hennes livsverden.

Som jeg trakk frem i teorikapittelet (jf.pkt.2.4) er det en del kjennetegn ved samarbeidsalliansen mellom elev og rådgiver som kan fremme en vellykket veiledning. Rådgiver må klare å etablere en relasjon til eleven, utvise tillit og kommunisere dette herredømmefritt. Kvaliteter som empati, forståelse, respekt og autensitet er avgjørende (Worthen og McNeill,1996, Buland m.fl.2011, Rønnestad & Reichelt, 2011).

Forskningen bekrefter altså betydningen det har å ha fokus på rådgivers holdninger og relasjonen for å kunne skape vellykkede veiledningssamtaler, og dette må kanskje vektlegges enda mer dersom veiledningen er kommet i stand uten at elevene ønsket det.

Carl Rogers beskriver rådgivingsprosessen som *”den prosess, hvor ”selvets” struktur blir avslappet i den sikkerhetsrelasjonen som etableres med rådgiveren, slik at tidligere undertrykte erfaringer oppfattes og integreres i et endret selv”* (1951, s.50). Rogers beskriver her hvordan personsentrerte former for rådgiving oppretter en trygghet i relasjonen, og skaper en endring hos veisøker. Kanskje er det nettopp dette som har skjedd i rådgivingsprosessen mellom Emma og Else, siden Emma har skiftet standpunkt fra å si at hun egentlig bare ønsket at samtalen skulle være over til at hun nå ser frem til neste samtale.

### **5.1.2 Betydning av å være forberedt til samtalen**

Ingen av elevene som hadde hatt karriereveiledning hadde forberedt seg til samtalen, men siden det var de som i utgangspunktet hadde meldt sin interesse for veiledning hadde de kontroll på hva temaet for samtalen var og hva det var de ønsket svar på. Et spørsmål som er direkte knyttet opp mot elevens forberedelse av en samtale kunne fortelle meg litt om elevens initiativ og engasjement, og om dette i så fall kunne knyttes opp mot samtalens vellykkethet, men som Kåre sa: *”Jeg visste jo hva jeg lurte på, så det var ikke noe spesielt behov for forberedelser”*.

Det kan diskuteres hvorvidt elevene kan forberede seg avhengig av hva det er som er målet for karriereveiledningen. Når Kåre trenger å få svar på hvilke fag han skal velge til neste skoleår for å komme inn på de ulike skolene, etterspør han en kompetanse som er vanskelig for en 16-åring å inneha. Parsons karriereteori pekte på at ungdommene måtte ha kjennskap til seg selv, til yrkeslivet og så en sann resonnement på bakgrunn av disse faktorene (1909). De skal altså være i stand til å reflektere og veie faktorer for og i mot før de tar sine valg. Setter vi dette opp mot dagens komplekse valgmuligheter hvor vi kan velge mellom et utall yrker og utdanningsveier nasjonalt og internasjonalt (Buland m.fl. 2011), sier det seg selv at det er vanskelig for en elev på 16 år å ha oversikt. Karriereteorier kan virke rasjonelle siden de ser bort fra hvordan prosessen kan påvirkes av emosjonelle aspekter som usikkerhet rundt valg, frykt for eller manglende tro på fremtidsutsikter (Løve, 2009).

I de sosialpedagogiske samtaler var det bare en samtale som kom i stand fordi eleven hadde tatt initiativ til det. Her hadde eleven forberedt seg godt, men samtalen tok en annen vending enn Mia hadde tenkt og alle forberedelsene hun hadde gjort forsvant i takt med de nye oppdagelsene hun gjorde om seg selv i samarbeid med rådgiver.

De to andre samtaler var det rådgiver som hadde tatt initiativ til p.g.a. elevenes høye fravær. Samtaler kom brått på, men var ikke uventet for elevene. Begge hadde fått beskjed fra kontaktlærer om at rådgiver ville kalle dem inn til samtale dersom ikke fraværet bedret seg. Vi ser her at egentlig er det ingen av elevene som er forberedte til samtalen, men som vi skal se senere virker det ikke som noen av dem mener at dette hadde noen betydning for opplevelsen av samtals vellykkethet.

### **5.1.3 Betydning av å ha forventninger til samtalen**

Elevene som hadde fått karriereveiledning forventet å få hjelp i valg av fag og videre fremtid. Kåre sier direkte at han forventer og er trygg på at rådgiver har den kompetanse som trengs for at han skal få svar på sine spørsmål. Han har et mål med samtalen, og rådgiver skal hjelpe ham med å nå målet. Kari og Tine forventer også å få svar på hva de skal velge videre, og til en viss grad ble deres forventninger innfridd.

Rådgivers rolle har endret seg i takt med de nye muligheter som finnes i dag, og ses mer som en ”informasjonsmegler” med god kompetanse på å søke etter informasjon (Buland m.fl. 2011). Elevene som hadde hatt karriereveiledning opplevde at rådgiverne hadde søkt etter informasjon og på denne måten ivarettat deres forventninger til samtalen. Når elevene gir uttrykk for at det å få med seg informasjon er viktig i forhold til samtals vellykkethet, kan det være en indikasjon på at elevene opplever det som vanskelig å søke etter korrekt informasjon på egen hånd. Dagens mange valgmuligheter har ført til en endret rolle for rådgiverne, og gjør det nok ikke enklere for elevene dersom de skal undersøke informasjonsmengden på egen hånd.

Elevene som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale hadde litt ulike forventninger til samtalen. Der hvor fravær var årsak til samtalen ville Emma bare bli ferdig mens Leo syntes det var fint at rådgiver tok tak i og så at han hadde for mye fravær. For meg var det interessant å se om det var noen forskjell når samtaler var forventet eller når de ikke var det, men det

viste seg at elevene ikke anså det som negativt at samtalen kom i stand. Emma fortalte at hennes første tanke var at hun ønsket at samtalen skulle være over, men dette endret seg fort når samtalen kom i gang. Rådgiver Else klarte å møte Emma på en måte som matchet henne, og snudde Emmas motvilje til samtalen. Ved å utvise varme, empati og god kommunikasjon er Rogers overbevist om at rådgiver når tak i det som han mener er rådgivingsrelasjonens essens (Johannessen m.fl. 2010). Emmas ønske om at samtalen skulle være over endret seg i takt med interessen rådgiver utviste ovenfor Emma. I likhet med den klientsentrerte terapien som ser på mennesker som gode og med en medfødt og innebygd evne til å realisere sine muligheter, ser Emma at hun ved å få hjelp fra Else kan klare å realisere sine muligheter dersom hun får hjelp og støtte til å komme over de hindrene hun har møtt og ikke klarte å løse.

Mia forventet at samtalen ville bli bra siden hun kjente rådgiver fra før av, men dette skiller seg fra opplevelsen Mia hadde hatt på ungdomsskolen. Der kjente hun også rådgiver og hadde hatt han som faglærer, men opplevde at rådgiver trykket henne ned istedenfor å hjelpe henne opp og videre. Dette får meg til å undre over hvor stor betydning det å kjenne noen har for at en samtale skal kunne oppleves som vellykket. Alle elevene gir jo klart uttrykk for at de har opplevd samtalen som vellykket, men kjennskapet til rådgiver varierte fra kjent, vet hvem det er til helt ukjent. Det virker som at det å skape en god relasjon mellom elev og rådgiver betyr mye mer enn et eventuelt kjennskap de måtte ha til hverandre. Relasjonens betydning kan i følge nyere forskning være avgjørende for resultatet (Nerdrum 2000, Løvlie Schibbye 2002) nasjonalt og internasjonalt (Bohart og Greenberg 1997, Shane m.fl. 1997, Mitchell 2000).

Elevene har en forventning om å få hjelp og svar, men hvilken kompetanse har rådgiver til å møte alle? Det er ikke forventet at alle skal kunne vite og ha klare svar på alt, spørsmålet er heller hvordan man møter og hjelper veisøkeren på veien til å finne svarene. Damgaard og Nørrelykke (2001) mener at vi i den livslange utdannelsen av profesjonelle bør fokusere på faglige og personlige kvalifikasjoner. Arne Vestergaard (Haslebo og Nielsen, 1999) skiller mellom begrepene kvalifikasjoner og kompetanse ved å si at kvalifikasjoner som regel er bundet opp til det en person skal innfri av kvalifikasjonskrav i jobben. Dette er ofte nedskrevne, allmenne kvalifikasjoner som ikke er knyttet direkte til en kontekst, men er de samme uavhengig av hvor jobben er.

Går vi over på beskrivelsen av kompetanse snakker han om personers evne til å omsette sine kvalifikasjoner i praksis. Dette innebærer at personene blir vurdert ut i fra hvilke resultater de kan vise til, bruker de rett kunnskap i en konkret situasjon på en hensiktsmessig måte?

Vestergaard mener også at kompetanse heller mer mot at det er noe man viser andre, enn at det er noe man har (ibid).

Når eleven sier at de forventer at rådgiverne har kompetanse er denne kompetansen knyttet direkte opp i mot det rådgiver gjør: *"han er jo rådgiver så han vet jo hva han gjør"* sa Kåre. Hvis en rådgiver er definert som ekspert på bestemte områder, vil den som søker hans eller hennes hjelp, forvente å få gode råd (Johannessen m.fl. s.25, 2010). Denne forventningen forteller meg at det ikke er symmetri i samtalen. Eleven underkaster seg og lar eksperten, her rådgiver, tre frem som den viktigste personen som skal dominere samtalen. Dersom dette er en klarlagt ansvarsfordeling mellom rådgiver og elev vil det neppe influere så mye på samtalen, men i de gjennomførte samtalen hadde ikke ansvarsfordeling for samtals fremdrift vært et tema.

Når det snakkes om hvem som har ansvar for kommunikasjonen trekker Bjørndal (2008) frem den formelle rolleasymmetrien som er på det strukturelle plan, som for eksempel rådgiveres rolle som formelt er overordnet elevene på skolen. Rådgiveren er utstyrt med en spesiell kompetanse som er knyttet til veiledningsprosessen, og dette bidrar til at samtalen får en asymmetrisk struktur (Kristiansen (i Botnen Eide m.fl. 2008). Denne asymmetrien vil tydeliggjøre maktaspektet i kommunikasjonen og Kristiansen mener derfor at rådgiveren har et særskilt ansvar for å ivareta den andre i samtalen. Begrepet asymmetri forstås i denne sammenheng som en vid samlebetegnelse som vedrører ulike aspekter i dialogen (Linell og Luckmann 1991). Det er viktig at rådgiver klarer å tilføre veiledningssamtalen og relasjonen til veisøker en slik kvalitet at veisøker tør å engasjere seg og ta opp det som er viktig. Både Mia og Emma fikk en visshet om at rådgiverne ville dem vel, og åpnet seg i samtalen når de skjønnte at det de fortalte ville bli møtt og behandlet på en etisk forsvarlig måte fra rådgivernes side.

Elevene uttrykte ved karriereveiledning at de forventet og var trygge på at rådgiver hadde den kompetansen som trengtes for at de skulle få den nødvendige hjelp slik at de nådde målet sitt og fikk svar på hva de skulle velge videre. Rådgiverne hadde på sin side en forventning om at elevene skulle delta aktivt i samtalen og at de skulle komme frem til svarene selv i samspill

med rådgiverne (Pinto, 2012). Her blir det et lite sprik mellom elevenes og rådgivernes forventninger. Elevene sier tydelig at de trenger hjelp til sine valg, mens rådgiverne er klare på at elevene skal være aktive deltakere som finner svar. Kunne dette blitt annerledes dersom ansvarsfordelingen hadde vært klarlagt på forhånd?

Når Kari uttrykker at samtalen som forventet *”ikke ble ferdig den her gangen heller så... ”*, sier hun indirekte at hun er litt misfornøyd fordi samtalen heller ikke denne gang førte til en klarhet i hva hun skulle velge videre. Hvis Kari hadde vært klar over rådgivers forventning om at hun skulle være en aktiv deltaker i samtalen, ville det ha endret noe?

Ut i fra Pintos (2012) funn var denne samtalen preget av en sterk kvantitativ asymmetri, rådgiver hadde snakket i 21 min. mens eleven hadde snakket i 2 min. Får da eleven den mulighet hun trenger til å fremme sine egne tanker og ideer om fremtiden?

Dette legger føringer for kommunikasjonen mellom elev og rådgiver, hvordan klarer rådgiverne å omsette sin kunnskap og erfaring slik at elevenes ønsker og behov blir innfridd? Skal vi se på kvaliteten av en veiledning ut fra at veilederen ikke er veileder for sin egen del men for veisøkeren, blir veiledningens kvalitet et spørsmål om etikk. Klarer veileder å legge til side personlige anliggender og bare konsentrere seg om veisøker, eller blir veileder påvirket av det veisøker legger frem?

M. Buber hevder at ved at man blir talt til - enten i taushet eller ved hjelp av ord – er dette en invitasjon til deltakelse (1969, s 61). Når vi inviterer eller blir invitert inn til en samtale, skal veilederen forholde seg til veisøkernes opplevelse. Handler opplevelsen om personlige og subjektive fortolkninger av fenomener eller situasjoner i samtalen som bringer frem meninger og følelser, legges det press på at veileder klarer å være delaktig og klarer å få det hele til å bli et fellesprosjekt med veisøker. De unge som kommer inn til rådgiver forteller i stor grad om forventninger om å få hjelp og uttrykker et ønske om dialog, men det er veileders ansvar å være bevisst på forhold som kan ha betydning for å få til et slikt delaktig samspill (Knutsen 2011). Til slutt kan delaktighet bli avgjørende for at samtalen anses som vellykket.

## **5.2 Opplevelse av den gjennomførte samtalen**

I intervjuguiden delte jeg spørsmål om opplevelsen av samtalen inn i en generell del hvor jeg ikke fokuserte på vellykkede faktorer, og i en mer spesifikk del knyttet direkte opp mot

opplevelsen av en *vellykket* samtale. Ved analysering av datamaterialet viste det seg at alle elevene opplevde samtalen som vellykket, og det ble unaturlig å ha et skille på opplevelsen av samtalen. Alle svarene kunne gå inn under hva som hadde betydning for at en samtale mellom rådgiver og en elev kan oppleves som vellykket, og de blir derfor behandlet under ett her i drøftingen.

Når elevene skal beskrive hva som er betydningsfullt for at de kan oppleve samtalen med rådgiver som vellykket er det i stor grad rådgivernes innsats og væremåte som blir beskrevet. Elevene snakker svært lite om seg selv og eget ansvar for samtalens fremdrift og resultat. Funnene i analysen ble delt inn i forhold til hvilken samtaletype det hadde vært slik at jeg lettere skulle kunne se likheter og ulikheter i karriereveiledning kontra de sosialpedagogiske samtaler. I drøftingen fortsetter jeg med dette skillet da det viste seg at enkelte funn fremkom bare ved karriereveiledning eller i de sosialpedagogiske samtaler. Jeg tar først for meg ulikhetene som hadde betydning for at elevene opplevde samtalen som vellykket. Så tar jeg for meg likhetene, de funnene som ble beskrevet ved begge samtaletyper som viktige faktorer for opplevelsen av en vellykket samtale. Det er viktig å være klar over at selv om jeg her trekker frem likheter i funn mellom samtaletypene, vektlegges det i enkelte av faktorene ulike ting avhengig av samtaletype.

### **5.2.1 Ulikheter i beskrivelse av hva som oppleves som vellykket i samtalen**

Under analyseringsarbeidet fant jeg beskrivelser på hvordan elevene oppfattet rådgiverne de hadde møtt. Dette samlet jeg i to ulike kategorier avhengig av om veiledningen hadde vært karriereveiledning eller sosialpedagogisk veiledning. Om det er samtaletypene som gir meg to ulike beskrivelser av rådgiver er jeg usikker på, da jeg har alt for få informanter til å kunne uttale meg bastant om dette. Allikevel er det interessant å se at svarene utkrystalliserte seg i to leire. De som hadde hatt karriereveiledning beskrev *rådgivers positive væremåte* (dvs egenskapene hos rådgiver), mens de som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale beskrev *betydningen av å bli lyttet oppmerksomt og åpent til* (dvs betydningen av den andre).

Når rådgivers positive væremåte ble beskrevet var det ut i fra at rådgiver ble oppfattet som hyggelig, positiv, glad og viste tegn på å trives i samtalen med eleven. Dette er for meg nonverbale beskrivelser, noe som ligger utenpå oss, og for elevene var dette ting som var avgjørende for at samtalen skulle kunne beskrives som vellykket. Johannessen m.fl. (2010)



poengterer betydningen av de nonverbale signalene som sendes ut, spesielt under det første møtet hvor man er ekstra åpne for inntrykk. Får man ikke til å skape en relasjon til veisøker blir muligheten til å oppnå en vellykket samtale redusert. De nonverbale signalene rådgiver sender ut som kroppsspråk, mimikk, blick og øyekontakt kan være avgjørende for hvordan veisøker føler seg, og vedkommendes lyst til å meddele seg kan i følge Argyle (1984) avgjøres av de nonverbale signalene. I den relasjonelle kommunikasjonsteorien trekkes også dette frem som viktig når de ser på budskapets tosidige natur hvor kommunikasjon og samhandling får et faktisk og et relasjonelt innhold. Bateson hevder at all mellommenneskelig samhandling og utveksling av informasjon har to budskap i seg, det er ikke bare å se på hva som faktisk blir sagt, vi må også se på hvordan budskapet blir fortolket og hvordan de nonverbale signalene virker inn.

Går vi over til hva elevene sa når de skulle beskrive betydningen av å bli lyttet oppmerksomt og åpnet til synes jeg at vi går over til mer dyptliggende beskrivelser som kanskje gjenspeiler hvilken type samtale det har vært. Her beskriver elevene at de opplever det som betydningsfullt at rådgiverne har oppmuntret de til å snakke og at de snakker med eleven og ikke til. På ulike vis beskriver de en rådgiver som er empatisk og lytter å følger med, og som viser en forståelse og en åpenhet som fører til at samtalen beskrives som vellykket. Dette er i tråd med det Løvlie Schibbye snakker om i den dialektiske relasjonsforståelsen hvor det legges vekt på anerkjennende relasjoner som en kilde til vekst og utvikling.

For at elevene skal få satt ord på det som er vanskelig, kreves det at de blir møtt av en rådgiver som er lydhør ovenfor de signaler elevene sender ut og utviser empati. Leo sa blant annet dette om betydningen av at rådgiver følger med og viser omtanke: *"det er jo liten vits i at jeg skulle sittede der og pratet hvis han ikke hadde brydd seg og levd i sin egen verden, det hadde blitt helt borti det blå!"*. Dette er i tråd med det Buber (1969) fremhever om viktigheten av å være til stede i samtalen. Er man i et møte med et annet menneske og blir snakket til, enten i taushet eller ved hjelp av ord, oppfattes dette som en invitasjon til deltakelse. Hvordan du som veileder møter denne invitasjonen vil på mange vis avgjøre hvilken vei samtalen tar. Er du skikkelig til stede i samtalen kan en slik lyttende oppmerksomhet tilføre veiledningssamtalen det lille ekstra som gjør at veisøker beskriver samtalen som svært vellykket. Dette krever ikke nødvendigvis at veileder kommer med noen fasitsvar på hva veisøkeren skal gjøre videre, men det kan gi veisøkeren en følelse av å bli hørt og forstått.

Betydningen av å bli lyttet oppmerksomt og åpent til beskrives altså som en av faktorene for opplevelsen av en vellykket samtale. Dette forteller flere av elevene i intervjuene, blant annet Mia som våget å forlate den trygge stien hvor hun hadde kontroll for å utforske det rommet som rådgiver skapte: ”*Marius får meg på en måte til å si ting som jeg ikke trodde jeg skulle komme til å si*”. Dette ser jeg på som et eksempel på at rådgiver utviser ”ubetinget positiv aktelse” som Mia fanger opp. Rådgiver skaper et godt samarbeidsklima hvor Mia får en respons uten noen form for reservasjoner slik at hun føler seg trygg til tross for at hun beveger seg over i et ukjent terreng. På denne måten skapes det rom for en vellykket veiledningssamtale, hvor en kan klare å nå inn til kjernen av problemet.

### **5.2.2 Likheter i beskrivelse av hva som oppleves som vellykket i samtalen**

*Betydningen av å ha en målrettet samtale* kom frem både ved karriereveiledning og i de sosialpedagogiske samtaler, men målene er litt forskjellig i forhold til samtaletype. Et fellestrekk er at alle mente at rådgiverne prioriterte rett i forhold til hva de skulle bruke tid til å snakke om, og i så måte definerte målene rett.

For elevene som hadde hatt karriereveiledning var det viktig at samtalen var målrettet i form av at de ønsket å finne svar på sine valg videre. De uttrykte klart at rådgivers bidrag for at de skulle nå målet sitt var ensbetydende med samtals vellykkethet, og måloppnåelse var noe som skulle skje her og nå. Elevene gir uttrykk for at de ikke har den kompetansen som karriereteoriene mener de bør inneha for å kunne ta valg på egen hånd, og trenger derfor rådgivers bidrag for å nå målene sine i forhold til valg av fremtid.

Betydningen av å klargjøre mål for samtalen var den nest sterkeste anbefalingen fra gruppene Bjørndal (2009) jobbet med, og det dreide seg om to ulike typer mål. Som ved karriereveiledningene var det helt klart viktig at det var enighet om hva som var målet med samtalen. I tillegg til at det var viktig å ha et mål med samtalen, hevdet gruppene til Bjørndal at det også måtte legges stor vekt på å ha et klart mål for hva veisøker skulle gjøre etter samtalen (ibid). Dette samsvarer med de funn jeg gjorde i de sosialpedagogiske samtaler, hvor målet blir uttrykt som noe som skal nås etter hvert som de kom i gang med veiledningen. Det er ikke nødvendigvis noe som skal skje med en gang, men i fremtid. Elevene la vekt på at de opplevde det som positivt at rådgiverne ville hjelpe dem videre, satte opp konkrete mål for neste samtale og ga dem tips og råd for å nå målene sine. Rådgiverne var i følge Pinto (2012)

mer fokusert på øyeblikket, og ikke tenke på hva de skulle gjøre senere. Dette kan tyde på at rådgiverne er fokuserte på at det er de som har ansvar for å holde samtalen gående, og at de bruker mye energi på å skape en god relasjon til elevene.

Når elevene snakket om måloppnåelse kunne det virke som om de enkelte ganger ønsket at rådgiver skulle finne og gi dem svar på det de lurte på, men når jeg gikk nærmere inn på dette var de veldig klare på *betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet*. Elevene opplevde uavhengig av samtaletype at det å få valgmuligheter var betydningsfullt, men det var viktig at de selv fikk ta avgjørelsen for hva som skulle skje videre. De kunne gjerne få fremlagt flere alternativer fra rådgiver, men ville ikke at rådgiveren tok valget på vegne av de. Hjelpen fra rådgiver kunne være at valgmulighetene ble redusert til to valg i tråd med elevens ferdigheter og karakterer, men det var viktig at rådgiver responderte med respekt for elevenes bestemmelse til slutt.

Elevene forteller at det hadde *betydning at rådgiverne ga dem hjelp med å sette ord på og rydde* i problemer de hadde i hverdag og fremtid. De som hadde hatt karriereveiledning opplevde at de fikk presentert valgmuligheter og fikk hjelp til å prioritere slik at de lettere kunne se hva som ville være lurt å gjøre videre. Dagens valgmuligheter innen skole og yrker er uendelige, og elevene satte pris på rådgivernes støtte, tips og råd når det gjaldt fremtid. Nyere forskning (Buland m.fl. 2011) refererer til at dagens unge foretar sine valg på et annet grunnlag enn før. Ungdom ønsker i dag å realisere seg selv, og valgene de gjør innbefatter i større grad enn tidligere et valg om hvem man vil være og som dermed påvirker identitetsdannelsen. Identitet i dag er som Giddens (1991) sier ikke noe som er arvet og statisk, men et refleksivt prosjekt som aldri stopper. Betydningen av å få hjelp og støtte er derfor stor, for det er ikke bare snakk om å velge seg et fremtidig yrke, det er også snakk om å velge sin egen identitet.

Kari fortalte at det var godt å snakke om ulike yrker med rådgiver, da kunne de diskutere hvordan ulike valg ville bli for henne og dette hadde stor betydning. Tine opplevde dette på samme vis, hjelp til å få et ordentlig innblikk i hva som krevdes ved de ulike utdanninger hadde gitt henne en indre ro og trygghet i forhold til fremtiden. Ved å ha en samtale med rådgiver hvor de kunne diskutere og få fortalt hvordan alternative valg ville påvirke fremtiden, opplevde elevene å bli sikrere og tryggere.

Johannessen m.fl (2010) forteller at overgangen som skjer når ungdom skal bevege seg fra et nettverk til et annet, for eksempel overgang fra ungdomsskole til videregående eller fra videregående til høyskole, kan oppleves som en krise. Denne overgangen fra ett mikrosystem til ett annet betegnes som en økologisk overgang i Bronfenbrenners mesosystemperspektiv (ibid: 92). Økologiske overganger kan bety nye muligheter for å lykkes, men også nye muligheter for å mislykkes. Er eleven veldig usikker og føler at de vet for lite til å kunne ta avgjørende valg for fremtiden, kan det å stå foran en økologisk overgang føre til angst, smerte og krise. Rådgivers hjelp i slike situasjoner er utfordrende og en av de sentrale rådgivingsoppgavene. Når Kari og Tine beskriver at de følte seg sikrere og tryggere etter samtale med rådgiver, bekrefter de at hjelp fra rådgiver om hvordan ulike valg vil påvirke deres livssituasjon videre er nødvendig for at de skal ha det bra med seg selv.

Som jeg nevnte tidligere er valgmulighetene store når det gjelder valg av fremtid, og utallige valgmuligheter kan lett føre til økt forventningspress. Selv om mulighetene er mange er det et fåtall av de unge som vet hva de vil, og ifølge en undersøkelse av Solvang & Kilsti (2000) trives de ikke med usikkerheten som knytter seg til fremtiden.

Solvang og Kilsti (2000) oppgir at venner har stor betydning når ungdom skal snakke om problemene sine. Dette stemmer godt med det Tine fortalte når vi snakket om drømmesamtalen. Hvis en samtale dreide seg om personlige problemer ville det ikke være aktuelt å gå til rådgiver, da ville hun snakke med venner som kjente henne godt: *"hvis det er et vanskelig tema må vi kjenne hverandre såpass godt at den vet på en måte hva jeg snakker om og kan gi svar på en måte som ikke en rådgiver kan"*.

Men når samtalen dreier seg om tema som fremtid, ønsker Tine heller å snakke med rådgiver: *"fremtiden er en ganske stor del, det er ganske viktig, det er jo ikke noe som du går rundt å snakker så mye om, verken hjemme eller sammen med vennene så, jeg følte meg jo trygg på at jeg kunne prate med han om det og at han kunne gi meg svar"*. Tine stoler fullt og helt på at rådgiver innehar den kompetanse som kreves for å hjelpe henne videre, som hun sier: *"han er jo rådgiver da, så han vet jo hva han gjør, han har kompetanse"*.

Jeg fant dette utsagnet interessant og litt motsetningsfylt i forhold til betydningen hun hadde tillagt venner tidligere, men Tine var veldig klar på at når det gjaldt karriereveiledning var det viktig at hun ikke ble påvirket av noen når hun skulle velge. *Betydningen av at rådgiver var*

*nøytral* sto i høysetet, familie og venner kunne komme til å påvirke valget hennes på en måte hun ikke ønsket i denne sammenhengen.

Når Heggen og Øia (2005) i sitt studie spurte etter hvem ungdom søkte hjelp hos i forhold til valg av utdanning og yrke, svarte over 70% at de ville søke slik hjelp hos foreldrene sine. Bare 40% av de spurte ville gjort som Tine og gått til lærere eller andre i skolen (ibid).

Selv om forholdet mellom en veileder og en veisøker kan betegnes som et asymmetrisk forhold hvor det antas at veilederen er den som har kompetanse, beskriver Tine at veileder har kompetanse til å se hva som er best for henne uten å ta ansvaret fra henne. Veileders ansvar er å gi trygghet for at veisøker kan føle seg fri, også til å avvise rådene (Stålsett, 2009:76), noe jeg føler Tine legger i beskrivelsen av det som skjedde mellom henne og rådgiver.

Løgstrup (2000) hevder at det avgjørende er om den enkelte lar makten over den andre tjene den andre eller ikke. For Tine var det avgjørende for samtalepartnernes vellykkethet at hun opplevde rådgiver som en nøytral samtalepartner med kompetanse i kraft av sin rolle som rådgiver slik at han ikke tok avgjørelsene for henne. I samtale med venner hvor man kanskje forventer et mer symmetrisk forhold til hverandre, er Tine bevisst på at vennene kan komme til å påvirke henne og hun vil derfor ikke ta de med på råd som angår fremtiden hennes.

Ved karriereveiledning opplevde elevene å få trygghet i forhold til fremtid, men i de sosialpedagogiske samtalepartnere opplevde elevene trygghet her og nå. Her trengte elevene i større grad hjelp til å sette ord på problemene i hverdagen, og opplevde det som *betydningsfullt at de ble oppmuntret til å snakke om og utdype det som gjorde hverdagen vanskelig*. På denne måten fikk de ryddet i det som hindret dem i hverdagen, og rådgiverne hjalp dem videre. Det kan oppleves som vanskelig å sette ord på tanker og vanskelige tema, men som Emma sa: *”det var veldig godt å få innrømt det, å få sagt det høyt til noen så noen hører det, ting får en helt ny mening når jeg sier det”*. Emma opplevde endringene som skjedde under kommunikasjonsprosessen, og vi ser her hvordan metakommunikasjonen førte til klarhet og forståelse for henne. Metakommunikasjon er ikke uten grunn en av de faktorene som Lauvås og Handal (1998), Baltzersen (2008) og Bjørndal (2009) betegner som sentral for kvaliteten på veiledningen. Ved å metakommunisere kan en av gevinstene være at man oppnår en klarere kommunikasjon og relasjon til hverandre.

Høylytte tanker kan være lettere å sortere, og Emma opplevde meningsskaping når hun satte ord på det hun strevde med. Hun ble oppmerksom på hva det var som hindret henne i å ha det bra mens hun snakket med rådgiver. Dette legger igjen ansvar over til at rådgiver er lydhør og tar i mot det veisøker forteller, for som Emma videre sier: ” *nå har jeg satt ord på det så hun kan hjelpe meg senere*”. Emma har altså en forventning om at det hun nå har sagt blir ivaretatt på en profesjonell måte av rådgiver. Dersom rådgiver oppfylder Emmas ønske, ser vi et samsvar med Bjørndals beskrivelse av videre mål som betydningsfulle for en vellykket veiledning; det bør legges vekt på å ha et klart mål for hva veisøker skulle gjøre etter samtalen. Har man klart dette øker sannsynligheten for at veiledningen kan bidra til endring, og det kan dessuten bidra til økt motivasjon for veisøker og forenkle videre samarbeid mellom veileder og veisøker i etterkant (Bjørndal 2009:184).

Mia hadde alle spørsmål klare når hun gikk inn til rådgiver, men opplevde at alt raknet når samtalen kom i gang. Rådgiver hadde skjont at det var flere ting som gjorde hverdagen hennes vanskelig. Mia var en typisk skoleflink jente som skulle være flink i alt og rekke mye mer enn det som var mulig i løpet av en dag. Når Mia fikk hjelp til å rydde i hverdagen og sette fokus på hva som var viktig og mindre viktig, kunne hun etter hvert sortere ut de tingene hun gjorde som var tidkrevende men unødvendige, og heller konsentrere seg om det som var viktigst. Mia betegnet denne hjelpen fra rådgiver som betydningsfull, hun fikk hjelp til å hente frem det som hun ubevisst brukte alt for mye tid på og kunne etter hvert tillate seg å si at nå har jeg gjort nok, nå fortjener jeg en pause.

En annen faktor som var viktig for elevene var *betydningen av tid*, men denne faktoren ble opplevd litt forskjellig blant elevgruppene. Elevene som hadde hatt sosialfaglig veiledning beskriver viktigheten av å få tid slik: ”*han gir veldig tid, det er ikke sånn at han drar svarene ut av meg*” og ”*hver gang jeg hadde sagt noe så venta hun et par sekunder før hun begynte å snakke i tilfelle jeg følte jeg hadde noe mer jeg skulle si*”. Her beskriver elevene at de har opplevd det som viktig at rådgiverne har gitt dem tid nok til at de har fått sagt det de har på hjertet. Å gi tid kan være en balansegang mellom det å gi nok tid til at eleven får frem det som er viktig, og til det å gi for mye tid slik at man ikke får gjennomført det som anses som viktig i samtalen. Det den ene velger å gjøre vil på ett eller annet vis påvirke den andre, og veileder bør spørre seg selv hvilken effekt hans eller hennes handlinger har på veisøker (Botnen Eide m.fl. 2008)

De fleste har en gitt tid til rådighet ved en samtale, og det blir viktig å prioritere tiden slik at måloppnåelse kan skje. Ved karriereveiledning uttalte Kari som tidligere nevnt at *”vi ble ikke ferdige den her gangen heller så”*, og dette kan indikere at hun ønsket at tiden hadde blitt fordelt annerledes. Å snakke tar tid, har vi begrenset med tid til rådighet tar den pratsomme veilederen tiden fra veisøkeren (ibid:135).

Noe av det som ble ansett som mest betydningsfullt for at samtalen skulle oppleves som vellykket var *betydningen av å oppnå en trygg samarbeidsrelasjon* med rådgiver. Elevene beskrev dette på forskjellige vis. Emma som ikke hadde lyst til å ha samtale med Else fant en lagspiller under veiledningen, og sa etterpå at hun følte seg svært trygg og ivaretatt: *”det var ingen tabuområder som vi ikke kunne snakke om”*.

At samtalepartneren var trygg og sikker hjalp elevene til å føle en gjensidighet i samtalen, og dette ble særlig vektlagt blant elevene som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale. De vektlegger betydningen av at de fikk en god relasjon til rådgiverne, noe som kan tyde på at rådgiverne tilrettela for et samarbeidsklima som hvilte på de tre prinsippene til Carl Rogers; empati, ekthet (kongruens) og ubetinget positiv aktelse (2005). De tre prinsippene bør ses under ett, for det er vanskelig å se for seg at vi kan sette oss inn i en annen persons livsverden uten å være ekte eller fremstiller oss som noe annet enn vi er og betingelsesløst aksepterer den andre. Leo oppfattet Leif som hyggelig og en som viste omtanke, Emma fikk en god relasjon til Else og sier at det var HUN (Else) som var årsak til dette med sin væremåte, mens Mia forklarer at hun var trygg på Marius fordi hun visste at han ser og forstår det hun tar opp.

Som nevnt er kongruens en av de tre holdningene som Rogers mener rådgivere bør ha. I samtalen mellom rådgiver Marius og Mia må Marius oppleves som autentisk og troverdig dersom vi skal kunne si at han er kongruent. Klarer han å opptre så ekte skaper det en trygghet og forutsigbarhet i veiledningen som i neste omgang kan få radsøker til å slippe av slik at rådgivingsprosessen flyter av seg selv og økt selvrealisering kan finne sted (Rogers 1995). Mia forteller at den hjelpen Marius hadde gitt henne med å dele opp og rydde i hverdagen hennes skapte etter hvert plass og trygghet til at hun kunne ta opp det som var det vanskeligste.

Ved ubetinget positiv aktelse mener Rogers at rådgiveren kommuniserer at han bryr seg om radsøker som en person med menneskelige muligheter på en dyp og genuin måte. Rogers

mener at rådsøker i denne situasjonen vil føle varme og helhet i måten rådgiver aksepterer han/henne på ved at rådgiver opptrer på en utadvent m te og gir positiv respons uten noen form for reservasjoner. Dersom rådgiver er villig til både å dele rådsøkers styrke og glede og depresjoner og nederlag kalles dette ubetinget positiv akseptering (ibid). Emmas beskrivelse av Else passer godt inn her. Elses væremåte har fått Emma til å skifte perspektiv fra å ønske at samtalen var ferdig til å gå ut med en glede over å ha funnet seg en lagspiller som kan hjelpe henne videre. Hvis eleven skal tørre å utforske seg selv sammen med et annet menneske er det en nødvendighet at det er skapt en trygg kontekst rundt samtalen, og ansvaret for å skape en slik aksept hviler på rådgiveren.

Empati er evnen til å oppleve eller oppfange rådsøkers fenomenologiske verden, og deles ofte inn i en tretrinns prosess. Først oppfatter man en annens følelse slik at man får en indre forståelse av hvordan den andre har det. Etter refleksjon og bearbeidelse skjønner vi at denne følelsen ikke tilhører oss, den kommer som et resultat av hva vi har oppfattet hos den andre. Vi kan etter det filosofen M. Buber sier ikke helt forstå den andres indre verden, den dør med en selv (Lassen, 2004). Det er den andres følelser som er utgangspunktet for å forstå, noe som skiller empati fra sympati hvor de heller ser på felles opplevde følelser. Empati gir oss en større mulighet til å tone oss følelsesmessig inn på rådsøker, og jeg tror at de fleste av elevene vil si at rådgiver utviste empati i samtalene. Rådgiver Else skjønte at Emma satt inne med noe hun ikke hadde fortalt, og i følge Pinto (2012) fokuserte Else bevisst på å være tilstede i øyeblikket slik at hun kunne klare å fange opp Emmas indre følelse. Hun kunne da tone seg følelsesmessig inn på Else, og det var kanskje derfor Emma beskrev at det var Else som var årsak til at samtalen hadde blitt så vellykket.

Elevene er tydelige på at det er et jeg og du- forhold mellom dem og rådgiverne ved de sosialpedagogiske samtalene. Menneskene vil i følge Buber alltid befinne seg i en relasjon til noe, enten det er en jeg og det-relasjon eller et jeg og du-forhold, som vil føre til forskjellige måter å forholde seg til verden på og det vil også gi ulike former for ansvar (Botnen Eide m.fl.2008). Også Bateson er opptatt av at en relasjon er noe som skjer mellom flere:

*”Relasjon er ikke inne i en enkelt person. Det er sludder å snakke om ’avhengighet’ eller ’aggressivitet’ eller ’stolthet’ og så videre. Alle slike ord har sitt opphav i hva som skjer mellom mennesker, ikke i et eller annet inne i en person” (Bateson 1979:146)*



### 5.2.3 Hvilket av rådgivernes bidrag hadde størst positiv betydning i samtalen?

*Betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet* var den faktoren som hadde størst positiv betydning i samtalen uavhengig av om det var karriereveiledning eller en sosialpedagogisk samtale, men det var litt forskjell på utgangspunktet for at elevene mente dette. Elevene som hadde hatt karriereveiledning trakk frem *informasjon* som det bidraget fra rådgiverne som hadde størst positiv betydning i samtalen. Rådgiverne hadde presentert ulike valg og gitt informasjon om de muligheter elevene fikk videre ut i fra de valgene de tok. Det viktigste var at elevene selv fikk ta det avgjørende valg ut i fra rådgivernes informasjon. Elevene vektla altså betydningen av å selv få avgjøre hva de skulle gjøre videre.

De som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale mente også at rådgivernes bidrag som hadde størst positiv betydning var at de ble møtt med respekt for sin selvstendighet. Rådgiver hadde *lagt frem forslag* for elevene, men det var de selv som fikk ta avgjørelsen om hva som skulle skje videre i likhet med det som hadde skjedd i karriereveiledningssamtalene.

Elevene beskriver på ulike vis at rådgiver anerkjenner at det er elevene som er eksperter på sitt eget liv. "*Anerkjennelse betyr at jeg lar den andre få være 'ekspert på sin egen opplevelse.'*" (Bae 1988:214). De har blitt møtt med forståelse og har fått bekreftelser som gjør dem rustet til å gå videre, og dette er det som har hatt størst positiv betydning når de skulle fortelle hva rådgiver gjorde som opplevdes som viktigst for samtalsens vellykkethet.

Dette er i tråd med det Schibbye legger vekt på i den dialektiske relasjonsforståelsen hvor anerkjennende relasjoner mellom mennesker ses på som en kilde til vekst og utvikling. Det øyeblikket hvor klienten skjønner at hans eller hennes opplevelse er gjeldende uansett hva det er snakk om, har rådgiveren klart å skape den stemningen eller rammen i relasjonen som er så anerkjennende at klienten merker det. Dialektisk relasjonsteori ser på anerkjennelse som en holdning eller væremåte som rådgiverne bør inneha for å kunne hjelpe, det nytter ikke å kunne mange kommunikative ferdigheter dersom man ikke klarer å møte eleven med anerkjennelse. Dette vektlegges også av Rogers når han vektlegger klientenes selvstendighet.

Når jeg spør etter hva som er rådgivernes største positive bidrag stiller jeg samtidig et spørsmål om hva som er god veiledning. Aasland mener den gode veiledning har flere aspekter ved seg enn det som kan listes opp (i Botnen Eide m.fl.2008:149-150). God

veiledning vil derfor få en karakter av uendelighet slik Levinas låner ordet fra Descartes. Motsatt av det uendelige er det endelige, som kan representeres ved den endelige listen av krav for at en veiledning ikke skal være dårlig. Dette kan vi overføre til forholdet mellom mennesket og systemet, der veisøkeren er på den ene siden og veiledningens uttalte formål er på den andre siden. Vi vil da se at veisøkeren, som menneske, er uendelig i den forstand at han eller hun ikke kan beskrives på en uttømmende måte, mens veiledningens erklærte formål ikke går ut over sitt eget begrep, eller sin egen beskrivelse.

*” Å veilede til den andres beste er mer enn det som lar seg beskrive, mens veiledningens formål er slik det beskrives; verken mer eller mindre”. (Aasland i Botnen Eide m.fl.2008:150)*

Veiledere pålegges ut i fra dette et stort ansvar for å ivareta veisøkerne til veisøkernes beste. Det vil aldri finnes en fasit på hvordan dette best mulig kan gjøres, men vi kan si noe om hvordan det ikke bør gjøres. Setter jeg teori og praksis opp mot hverandre blir det slik jeg forstår viktig at vi tar utgangspunkt i veiledningens formål, anerkjenner at veisøkerne er eksperter på seg selv og hjelper de frem til at de er i stand til å avgjøre hva de skal gjøre videre. På denne måten imøtekommer vi det elevene ga uttrykk for som hadde størst positiv betydning for dem; -det å bli møtt med respekt for sin egen selvstendighet.

#### **5.2.4 Hvilket bidrag hadde størst negativ betydning i samtalen?**

På dette spørsmålet var det ingen som i utgangspunktet hadde noe negativt å si, men etter litt tenketid fortalte Mia at det eneste som hadde vært negativt var det som til slutt ble det positive. I en slik sammenheng er det viktig at eleven er klar over at det var nødvendig for rådgiver å gå inn på en del ømtålige områder for å kunne hjelpe henne videre. Mia hadde følt det slik, som hun sa; *”han var veldig sann der at vil du vi skal prøve? Han tok det veldig gradvis, så selv om det var vanskelig og tøft var det godt å få hull på boblen. Det som ble opplevd som negativt ble til slutt det positive”*. Ett av paradoksene innen rådgiving er nettopp dette at gjennom å møte vansker på en kvalitativt bra måte kan bedring skapes (Lassen, 2004). Livsdilemmaer inkluderer utfordringer, og klarer man ikke å finne de rette strategier for å løse disse kan det være behov for profesjonell hjelp slik at fokuset endres fra det som er vanskelig til det som er mulig (ibid).

Når Marius tok fatt i det som Mia ikke helt ville gå inn på, var det ut fra hans profesjonelle kompetanse om hjelpeprosessen. De hadde brukt lang tid for å nå dit, men denne prosessen

hadde vært avgjørende for Mias mulighet til å komme videre. Ved først å sette fokus på det som var mulig å gjøre noe med, kunne Mia få nok pusterom til at de kunne begynne prosessen med det som var mest utfordrende å jobbe med.

Det var likhetstrekk mellom karriereveiledning og de sosialpedagogiske samtalene når det gjaldt forberedelse og forventninger til samtalene. Ingen av elevene hadde forberedt seg til samtalen, men alle er kjent med hva hovedtemaet eller samtalens innhold ville være. Det vil si, Mia hadde forberedt seg, men samtalen ble ikke slik hun hadde tenkt.

Elevene forteller at de har klare mål med samtalene, og de som hadde karriereveiledning knytter måloppnåelsen direkte opp mot rådgivernes kompetanse og svar angående veien videre. Opplevelsen av hva som er viktig for samtalens vellykkethet blir dermed avhengig av om rådgiverne klarer å innfri dette.

For elevene som hadde hatt sosialpedagogisk veiledning var det også viktig å få svar, men svarene var knyttet opp mot hva som skulle til for å hjelpe dem å takle utfordringene i hverdagen. Her blir samtalens vellykkethet målt ut i fra om rådgiverne var i stand til å gi dem nødvendig hjelp her og nå.

### **5.2.5 Rådgivernes opplevelse av samtalen sett fra elevenes perspektiv**

Alle elevene hadde en positiv beskrivelse av hvordan de trodde motparten opplevde samtalen, men de begrunnet dette på litt forskjellige vis. Elevene som hadde hatt karriereveiledning satte rådgivernes svar opp i mot måloppnåelse, mens de som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale svarte mer i forhold til at de hadde hatt en god dialog med rådgiver. Elevene er utelukkende sikre på at rådgiverne opplevde samtalen som vellykket. Rådgiverne var mer usikre på hvordan elevene hadde opplevd samtalen, men tolket også elevenes opplevelse av samtalen opp mot henholdsvis måloppnåelse og dialog (Pinto, 2012).

To av rådgiverne som hadde hatt karriereveiledningssamtaler trodde ikke elevene var fornøyde med samtalen siden de ikke kom lenger (ibid). Dette samsvarer med elevenes svar på vurdering av samtalen, de hadde ikke gitt samtalen en tier fordi de ikke hadde fått et klart svar på hva de skulle gjøre videre. Til tross for dette mener elevene at rådgiveren ville beskrive samtalen som vellykket. Kanskje er dette et uttrykk for at elevene i tråd med karriereteoriene er klar over at de selv har et ansvar i forhold til det endelige valg videre.

Under betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet sier de at de gjerne vil få valgmuligheter å velge mellom, men ta det avgjørende valget selv. Når de sier at rådgiver ville ha sagt at samtalen var vellykket baseres det kanskje på at de mener rådgiver har gjort det de forventer at rådgiver skal gjøre, og at de er klare over at det siste avgjørende valget er en oppgave de selv bør løse.

### **5.3 Vurdering av den gjennomførte samtale**

På spørsmålet hvor elevene skulle vurdere den gjennomførte samtals vellykkethet var det nok en gang rådgivernes innsats og rolle som ble vurdert. Elevene tok ikke stilling til egen innsats i samtalen, men la alt ansvar for samtals vellykkethet på rådgiverne når de ga sin vurdering. Ser vi på dette opp mot Pintos funn viser det seg at rådgiverne har et delt syn på dette området. Karriererådgiverne fokuserer på elevenes delaktighet mens de sosialpedagogiske rådgiverne ser mer på egen innsats (Pinto, 2012).

#### **5.3.1 Vurdering av vellykkethet ved karriereveiledning**

Det var interessant å se at vurderingen elevene ga samtalen på karakterskalaen stemte veldig godt med hvordan de hadde beskrevet sin opplevelse av samtalen. Samtalene rundt karriereveiledning hadde fått en lavere score med et snitt på 8. Begrunnelsen for at samtalen ikke fikk toppkarakter var som to av elevene sa: *"da måtte jeg ha gått ut av rommet med et klart svar på hva jeg ville gjøre"*. De var fornøyde, men hadde ikke helt nådd målet med samtalen som fra elevens syn var å få et klart svar på veien videre. Spørsmålet er jo da, kan rådgiver gi eleven svar på dette uten å trø over de etiske grensene de har i forhold til elevenes med- eller selvbestemmelse? Jeg tror at dersom rådgiverne hadde benyttet seg av metakommunikasjon og klargjøring av mål for samtalen kunne de ha styrket veiledningens kvalitet i disse samtalen. Kanskje er det nettopp metakommunikasjon om samtalen eller klargjøring av mål og ansvar i samtalen som kunne gitt karrieresamtalen det lille ekstra som manglet i samtalen slik at de kunne gitt toppscore?

#### **5.3.2 Vurdering av vellykkethet ved sosialpedagogiske samtaler**

Vurderingene var jevnt over høye, men spesielt de sosialpedagogiske samtalen scoret høyt. Der fikk to av samtalen karakteren ti og elevene hadde opplevd det som en topp samtale.

Den tredje samtalen hadde også vært flott, men Emma holdt igjen karakteren ti til neste samtale for da regnet hun med at de var kommet mer i gang med konkret veiledning på hva hun skulle gjøre for å komme seg videre. Emma hadde opplevd veiledningssamtalen som veldig vellykket, og hadde åpnet seg opp og fått satt ord på hva det egentlig var som gjorde at hun hadde så høyt fravær. Men som hun sier: *”nå har jeg satt ord på det så hun kan hjelpe meg videre”*. Når rådgiver har fått hjulpet henne videre tror Emma at den samtalen vil oppnå en tier.

### **5.3.3 Hvordan vurderer elevene vellykkethet?**

Elevene som har hatt karriereveiledning trekker litt fordi de vil ha klare svar på hva de skal gjøre, de vurderer rådgivernes evne til å gi hjelp. Elevene som har hatt en sosialpedagogisk samtale er veldig fornøyde. De vurderer også rådgivernes evne til å gi hjelp, men forventer ikke like sterkt at svaret skal komme med en gang. Det som er interessant å se er at elevene har fokus på at det er rådgiver som har ansvar for samtalens vellykkethet, men når vi ser på rådgivernes svar er disse delt mellom karriererådgiverne og de sosialpedagogiske.

Karriererådgiverne var helt klare på at elevenes innsats og delaktighet var avgjørende for samtalens vellykkethet, noe som står i sterk kontrast til det elevene uttrykker. Da var det større samsvar mellom partene som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale, hvor både elever og rådgivere vurderer rådgivers handtering av samtalen som viktigst.

## ***5.4 Drømmesamtalen – elevenes beskrivelse av en opplevd vellykket samtale***

Elevene kunne beskrive drømmesamtalen uten å ta hensyn til hvilken samtale de hadde opplevd som en drømmesamtale. Allikevel kom det frem noen likhetstrekk som kan tyde på at svarene fra de fleste elevene samsvarer litt med hvilken samtale elevene har hatt med rådgiverne.

### **5.4.1 Betydningsfulle faktorer ved karriereveiledning**

Ved karriereveiledning var elevene opptatt av ønsket om å finne svar i drømmesamtalen. Dette ser jeg på som helt naturlig, i en drømmeverden vil vel de fleste av oss gjerne få en fasit på hva vi skal velge i fremtiden slik at vi gjør de rette valg. Elevene ønsker å legge ansvar på

rådgiver som skal være forberedt og ha kompetanse, noe som beskriver at de er klare på at det er en viss asymmetri i samtalen. Rådgiverne har et ansvar i sin rolle som rådgiver, og elevene forventer at rådgiverne skal inneha en kompetanse som de selv ikke har på dette tidspunkt. Kanskje trekker de forventningen om rådgivers kompetanse litt vel langt når de ønsker å komme frem til et konkret forslag på hvilket yrkesvalg de skal ta etter en samtale, men i en drømmeverden er vel det meste tillatt?

#### **5.4.2 Betydningsfulle faktorer ved sosialpedagogiske samtaler**

De som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale la vekt på at det var viktig at de fikk god tid i samtalen. Drømmesamtalen inneholdt symmetri ved at begge parter hadde gitt og tatt, og det var en interaksjon mellom partene slik at det ble oppnådd en god dialog. Svare sier at dialog er en samtale som er preget av en gjensidig åpenhet og velvilje hvor deltakerne strekker seg mot et felles mål (2008). Ser vi på Svares beskrivelse av dialogen sammenfaller denne godt med elevenes uttalelser.

#### **5.4.3 Likhetstrekk i drømmesamtalen**

Elevene uttrykte ved begge samtaletypene at de i drømmesamtalen la vekt på å bli møtt med forståelse og positivitet. Tine var veldig tydelig på at dersom hun skulle kjenne at en samtale skulle være lik en drømmesamtale måtte hun ha tillit til personen hun snakket med, og dersom den dreide seg om personlige problemer ville hun helst snakke med venner som kjente henne godt. Tine er ikke alene om å føle det slik. Marianne Gullestad (2001) gjorde en studie av hverdagslivet til en gruppe kvinner i Bergen og fant at personlige problemer og dilemmaer ofte ble diskutert blant kvinnene når de møttes uformelt. De hjalp hverandre med å få en bedre forståelse av hvordan de kunne møte problemer, og skulle noen ta en viktig beslutning var det venner som hjalp vedkommende med å finne frem til det rette valget.

Renessansefilosofen Francis Bacon anbefaler oss å finne en venn å snakke med når det oppstår problemer. Ikke for at vennen skal gi oss råd men rett og slett fordi det er klargjørende å tale mens noen lytter :

*”Det er som om man gjennom talen kaster tankene sine ut foran seg, slik at man bedre ser dem, slik mønsteret på et teppe først blir synlig når man ruller det ut på gulvet. Derfor er en times samtale med en god venn bedre enn en hel dag med grubling på egen hånd”. (i Svare, 2008:32-33)*

Betydningen av at det er klargjørende for en selv at noen lytter til det vi har å si, sa også Emma noe om når hun beskrev samtalen hun hadde hatt med Else: ”*jeg har jo visst det hele tida selv, men å få sagt det høyt til noen så noen hører det – ting får en helt ny mening når jeg sier det*”. Selv om ikke Else var en venn, hadde hun på kort tid oppnådd en tett relasjon til Emma slik at hun følte seg trygg nok til å prate fortrolig med henne. Emma var helt klar på at den samtalen hun hadde hatt med Else var en drømmesamtale. Else hadde vært så veldig trygg at det gjorde ikke Emma noe å ta opp tema som hun ellers hadde vanskeligheter med å ta opp, som for eksempel hjemmesituasjonen som ikke var så enkel å hankses med.

## ***5.5 Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtalen***

Det er forskjell på svarene fra elevene som hadde hatt karriereveiledning og de som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale når vi snakker om hva som hadde vært betydningsfulle forskjeller mellom drømmesamtalen og den opplevde samtalen.

### **5.5.1 Betydningsfulle forskjeller ved karriereveiledning**

Elevene som hadde hatt karriereveiledning fortalte at de hadde kommet lengre i å finne svar i drømmesamtalen enn i den opplevde samtalen. I drømmesamtalen hadde Kari fått et klart svar på at noe kunne endres, og dette savnet hun i samtalen hun hadde hatt med rådgiver. Dette samsvarer med vurderingen hun gjorde av samtalen, den oppnådde bare syv poeng av ti med begrunnelsen at hun ikke hadde blitt sikker i valg videre. Måloppnåelse er som tidligere nevnt høyt verdsatt hos elevene som har hatt karriereveiledning, og for Karis del hadde måloppnåelse skjedd i drømmesamtalen men ikke i den opplevde samtalen. Bjørndal (2009) vektlegger betydningen av at målet med samtalen blir kartlagt allerede i starten av en samtale siden det ofte viser seg at det kan være en ulik oppfattning av hva som er målet med en samtale. Når Kari etter sin tredje samtale med rådgiver enda ikke har nådd det hun mener er målet med samtalen, kan en måte å få frem målet igjen på være at de metakommuniserer om hensikten og målet med samtalen for å bringe målet frem i lyset igjen og gjøre det tydelig for begge parter.

### **5.5.2 Betydningsfulle forskjeller ved sosialpedagogisk samtale**

Samtlige av elevene som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale fortalte at drømmesamtalen og den opplevde samtalen var like samtaler, noe som samsvarer med at de i snitt har gitt karakter 9,7 på den opplevde samtalen. Elevene fortalte under drømmesamtalen at de var opptatt av å ha en dialog med rådgiverne, og dette hadde blitt ivaretatt i den opplevde samtalen.

Hvis man ønsker å forstå partenes perspektiver og erfaringer kan dialogen være en innfallsvinkel fordi dialogen ofte baserer seg på en anerkjennelse av deltakernes forskjellighet (Botnen Eide m.fl. 2008:26). Målene med dialogen kan være ulike, men i alle dialoger vil vi finne mål som gir uttrykk for personlig deltakelse og involvering. Dette kan være både i prosessen og som sluttmaal, og det er det jeg ser er forskjellen mellom de sosialpedagogiske samtalene og ved karriereveiledning. I de sosialpedagogiske drømmesamtalene var målet med dialogen den prosessen som skjedde underveis, mens ved karriereveiledning var det sluttmalet som var det vesentlige når de skulle beskrive drømmesamtalen.



## 6 Oppsummerende drøfting

Hva er det da som skal til for at en samtale mellom en elev og en rådgiver i videregående skole kan oppleves som vellykket? Det finnes ingen fasitsvar på dette men jeg har gjort noen funn i arbeidet med oppgaven som stemmer godt overens med teori og empiri innen feltet. Ut i fra tabell 2 ser vi at det er flere faktorer som har utkrystallisert seg som betydningsfulle for at en samtale mellom elev og rådgiver kan oppleves som vellykket. Det som uten tvil betegnes som det bidraget fra rådgiverne som var viktigst for elevene, var betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet. Med dette mente elevene at det var viktig at de fikk presentert ulike valg, men at de fikk ta det siste avgjørende valget selv. De forteller at de trenger å få informasjon om de muligheter som finnes, dette klarer de ikke å finne ut av på egen hånd. Med informasjon menes det ikke bare informasjon om de valgmuligheter som finnes innen utdanning og yrker og som elevene som hadde hatt karriereveiledning henviste til. De som hadde hatt en sosialpedagogisk samtale vektla også informasjon, men da i forhold til hvordan de skulle takle hverdagen slik at de ble i stand til å gå på skolen og skape seg en fremtid i tråd med egne ønsker og behov.

En ny rolle for rådgivere i dag er at de skal være ”informasjonsmejlere”. Enkelte elever har en forventning om at rådgiver skal ha svar på alle spørsmål, noe som kan være et urealistisk mål. Spesielt ved karriereveiledning er det få som klarer å ha full oversikt over alle yrker og utdanningsveier i et komplekst nasjonalt og globalt arbeidsmarked og utdanningssystem som stadig endres. Til tross for at mange unge er flinke til å søke etter informasjon på nett, uttrykte elevene jeg intervjuet en sann glede over at rådgiverne hadde hentet frem informasjon til dem når de hadde karriereveiledning. Elevene beskriver rådgiverne som kompetente, og er trygge på at den informasjonen de får fremlagt er korrekt. ”*Han er jo rådgiver så han vet jo hva han gjør*”. Dette legger et stort press på rådgiverne, de kan jo ikke vite alt, men det de kan gjøre er å utvikle seg til å bli kompetente informasjonssøkere som kan bistå elevene i deres søken etter nødvendig informasjon (Buland m.fl. 2011).

Handal og Lauvås har siden 1980-tallet forfektet betydningen av de refleksive idealene som setter fokus på å sette studentene i stand til å håndtere kompleksiteten og de stadige endringene som er et kjennetegn i det moderne samfunnet. Men det er ikke bare de tekniske ferdigheter som må være på plass. Forskningen på for eksempel supervisjon, sier at det er grunn til å tro at kvaliteter som empati, forståelse, respekt og autenticitet er viktig for å få

skapt en god samarbeidsallianse (Rønnestad & Reichelt, 2011). Dette bekreftes av forskning på hjelperelasjoner innenfor mange ulike kontekster, jf, kap.2.

Nettopp denne samarbeidsalliansen er det elevene fremhever når de trekker frem betydningsfulle faktorer for at en samtale kan oppleves som vellykket. Elevene vektlegger betydningen av å oppnå en relasjon, å føle at rådgiver vil dem vel, å bli lyttet åpent og oppmerksomt til, få hjelp til å snakke om og utdype det som gjorde hverdagen vanskelig, oppnå en trygg samarbeidsrelasjon og den faktoren de vektla sterkest var betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet. Alle disse faktorene kan inngå i det som legges i å skape en god samarbeidsallianse. Når jeg ser elevenes beskrivelser for opplevelsen av vellykkethet opp i mot det teori og forskning sier om forutsetninger for å få til gode samarbeidsrelasjoner, kan jeg lettere forstå hvorfor alle elevene vurderte samtalen de hadde hatt med rådgiverne som vellykkede samtaler.

Både elever som har hatt karriereveiledning og de som har hatt sosialpedagogiske samtaler vektlegger betydningen av at de blir møtt med respekt for sin selvstendighet men at de får ta det avgjørende valget selv. De beskriver da at rådgiverne har vært anerkjennende i den betydning at de har latt elevene være ekspertene på sin egen opplevelse. Dette er et viktig punkt for de unge, de vil gjerne vise at de er modne nok til å ta det avgjørende valget men i mylderet av muligheter og hindre som finnes rundt oss kan det være vanskelig å finne frem alene. De trenger hjelp og støtte, og for å oppleve at de får dette hos rådgiverne er de nødt til å bli møtt av en rådgiver som innbyr til en samarbeidsrelasjon.

Jeg hadde en tanke om at det kunne ha betydning for eleven at de kjente rådgiver fra før av, men det viste seg at betydningen av at det ble skapt en relasjon mellom rådgiver og elev fremsto som viktigere enn elevens kjennskap til rådgiver. Mia og Tine kjente rådgiver fra før av, men Tine var den som vurderte samtalen lavest av alle. Emma ante ikke hvem rådgiver var, og gikk inn til samtalen med en forventning om at den snart ville være overstått. Til tross for et negativt utgangspunkt og et møte med en ukjent rådgiver, snudde rådgiver situasjonen ved å møte Emma på den måten hun gjorde. Emma fastslo etter samtalen at det var HUN (rådgiver) som gjorde at samtalen ble så bra.

Betydningen av empatien som Else viste Emma tydeliggjør at terapeuten trenger en kompetanse utover det å beherske et knippe samtaleteknikker. Det hjelper så lite å ha

kjennskap til mange teknikker og ferdigheter dersom rådgiver ikke har en klar forståelse av menneskers indre verden, og en bevissthet om den dynamikken som er til stede i rådgivingsprosessen (Johannessen m.fl. 2010). Forskning rundt samarbeidsallianser på studenter i praksisveiledning refererer også til betydningen av de relasjonelle kvaliteter i veiledningen, spesielt det å bli møtt med en empatisk holdning blir sett på som viktig (Worthen og McNeill, 1996). Det finnes også forskning på hva som skjer dersom gode samarbeidsallianser blir truet, som for eksempel at veilederen ikke oppfattes som empatisk og troverdig. Når noe truer en samarbeidsalliansen kan resultatet bli at de veilede opptrer reservert og motvillig, og de kan holde tilbake viktig informasjon (Rønnestad & Reichelt, 2011).

Uten at jeg har spurt rådgiverne om dette, tolker jeg ut i fra elevenes beskrivelser at rådgiverne er preget av den humanistiske rådgivingstradisjonen i sitt virke. Elevene beskriver at rådgiverne har dekket grunnleggende behov, de har fått frem det som skjer i nåtid og sett på mål og forhåpninger i forhold til fremtid. Dette er i tråd med den humanistiske tradisjonen, som ser på rådgiverne som en slags ”jordmor” som skal hjelpe de unge videre ut i livet. At de unge trenger hjelp og støtte i brytningstiden som er mellom barn og voksen trakk jeg frem i teoridelen rundt identitet og økologiske overganger, og dette fremkommer også hos alle elevene jeg intervjuet. Valgene de skal ta er store, og innbefatter ikke bare ett område. De skal både velge seg en identitet og en karriere, og karriereteoriene legger et klart press på at de unge bør være delaktige i prosessen som skjer rundt valg av fremtid.

Parsons karriereteori legger vekt på at de unge skal ha en del egenskaper som krever at de har god innsikt om seg selv, de skal vite om kompetansekrav innen ulike yrker og være reflekterte m.m. Krumboltz læringsteori påpeker at det sentrale er individets livserfaringer og problemløsningsferdigheter, men jeg mener vi bør se dette i forhold til Birkemos (1997) studie rundt karrierevalgmodenhet eller yrkesvalgmodenhet. Når Birkemos studie viser at 60% av elevene strever med å komme til beslutningsfasen, bør vi kanskje se på hva det er som gjør at de strever med dette. For rådgiverne blir det uansett en utfordring når de bl.a. har til oppgave å gjøre elevene i stand til å foreta gode valg. Har de tid og kompetanse til å hjelpe elevene frem til beslutningsfasen?

Presset er stort både på elever og rådgivere. Elevene skal ikke bare velge seg et fremtidig yrke, valget de tar vil også påvirke konstruksjonen av deres egen identitet. Dette er muligheter

det moderne samfunnet gir de unge, muligheten til å velge hvem de vil bli ut fra det de velger å gjøre (Giddens, 1991). Denne valgfase i livet betraktet Erikson som identitet versus rolleforvirring, hvor det stadig vil foregå en utprøving inntil ungdommen finner en trygg identitet som kan gi de unge en indre trygghet. Elevene la vekt på betydningen av at de fikk en trygg samarbeidsrelasjon til rådgiverne. Spesielt ble dette nevnt i forbindelse med karriereveiledning hvor Tine uttrykte at hun følte seg mye tryggere etter å ha fått hjelp i forhold til videre utdanning. Hun hadde i etterkant av samtalen diskutert dette med ei venninne som hadde hatt karriereveiledning rett før Tine, om hvor godt det følte å bli litt tryggere på hva de skulle gjøre videre. Tryggheten rådgiver har gitt elevene bidrar til at deres hverdag bedres og de står sterkere i møtet med de økologiske overganger.

### **6.1 Konklusjon:**

Elevene beskriver at de opplever en anerkjennende holdning fra rådgiverne som bekrefter deres verdi og selvfølelse, noe de setter stor pris på. Når jeg i tittelen på oppgaven velger å bruke ordene "Verdien av et anerkjennende smil", er det nettopp fordi dette vektlegges så sterkt av elevene. En enkel ting som det å bli møtt på en fin måte kan faktisk være innledningen til en fruktbar relasjon mellom to parter, og åpner sansene for videre samarbeid. Kanskje leter vi for dypt når vi skal se på hva som betyr noe for at en samtale kan oppleves som vellykket. Klarer rådgiver å utvise en empatisk holdning ovenfor eleven overgår dette de fleste samtaleteknikker.

Betydningen av å bli møtt med respekt for sin selvstendighet ble av elevene vektlagt som det bidraget fra rådgiverne som hadde størst positiv betydning uavhengig av om samtalen hadde vært karriereveiledning eller en sosialpedagogisk samtale. Men hva vil det si, hva legger elevene i det å bli møtt med respekt for sin selvstendighet? I dette la elevene begrunnelser som at de fikk presentert valg ved at de fikk informasjon om ulike muligheter, for så å ta det avgjørende valget selv. Betydningen av å få informasjon ble spesielt vektlagt av elevene som hadde hatt karriereveiledning. De opplevde det som vanskelig å orientere seg i alle muligheter som finnes i dagens utdannings- og yrkesliv, og trengte hjelp til å finne veien videre.

Dette bringer meg videre til neste betydningsfulle punkt; betydningen av å ha en målrettet samtale. Klargjøring av mål for samtalen var som tidligere nevnt den nest sterkeste anbefalingen fra gruppene Bjørndal (2009) jobbet med, og flere av elevenes beskrivelser av

hva som hadde betydning for en vellykket samtale kan knyttes opp mot mål og måloppnåelse uavhengig av samtaletype. Men målet kan ikke nås like lett dersom ikke samarbeidsalliansen mellom rådgiver og elev er på plass. Ser vi på relasjonsteoriene som ble utviklet av Bateson bygger de på at all mellommenneskelig kommunikasjon tjener til å etablere, opprettholde og forandre relasjoner. Når elevene vektlegger betydningen av en trygg samarbeidsrelasjon var en av begrunnelsene at informasjonen som kom fra en kompetent rådgiver var nøytral og gjorde det enklere for eleven å ta et selvstendig valg. Eleven får oppfylt sitt mål med samtalen, å finne veien videre, fordi rådgiver har klart å skape en trygg samarbeidsrelasjon hvor eleven føler seg sikker på at informasjonen som blir fremlagt er upåvirket og korrekt.

Bateson hevdet at ethvert budskap ville ha to budskap i seg, et faktisk innhold og et relasjonelt innhold (Eide & Eide, 2010). Det vil si at en ting er hva som faktisk blir sagt, en annen ting er hvordan det som blir sagt blir tolket når det mottas. Som i tilfellet over vil måten rådgiver informerer eleven på ha stor betydning for hvordan eleven tolker det relasjonelle innholdet. Rådgiveren kan nok være ekspert i å ta valg, men i møtet med eleven er det til slutt rådgivers relasjonelle kompetanse som vil være sentralt for hvordan samtalen vil bli beskrevet (Buland m.fl. 2011).

Når eleven ut fra dette tar sitt endelige valg, føler de at de er blitt møtt med respekt for sin selvstendighet. De har fått fremlagt informasjon, et budskap, fra rådgiver og har ut i fra sin fortolkning av budskapets faktiske og relasjonelle innhold gjort seg opp en mening. Når jeg ser på tabell 2 ser jeg at i flere av svarene opptrer begrepene mål, relasjon og dialog i ulike former. Dette kan være en indikasjon på at det er de faktorene som har aller størst betydning for elevene. Elevenes oppskrift på en vellykket samtale blir i ”Toro-utgaven” som følger: *”Rådgiver tar ansvar for å skape en god relasjon, så visper rådgiver og eleven sammen en felles dialog og kommer frem til noen alternative mål hvor eleven tar det avgjørende valg alene”*.

Hvis jenta jeg snakket om i innledningen hadde blitt møtt av rådgiver på denne måten, hadde hun kanskje vært i gang med lærlingejobb innen Offshore-bransjen som hun drømte om. I stedet for har hun opplevd to år med nederlag på skolen fordi rådgiver ikke var lydhør for hennes ønsker og behov.

## **6.2 Veien videre**

Avslutningsvis må det sies at undersøkelsen ikke kan gi noe generaliserbart bilde av hva som kjennetegner rådgivingsamtaler i norsk videregående skole. Det kan være rimelig å anta at samtaler jeg har er mer vellykkede enn gjennomsnittssamtalen (jf.kap.4 hvor det fremkommer at alle elevene opplever samtalen som vellykket). Undersøkelsen er likevel svært relevant, fordi den indikerer aspekter som blir vektlagt i elevers/rådgivers opplevelse av vellykkede samtaler. Det er langt fra sikkert at en mer generaliserbar undersøkelse ville gitt et radikalt anderledes bilde av disse aspektene. Man kan håpe på mer forskning på et større utvalg elever og rådgivere for å få et mer generaliserbart bilde av rådgivingsamtalen. Det kunne også vært interessant å fått et bilde av mer mislykkede samtaler, men disse kan det dessverre være vanskeligere å få tilgang til.

Sintef konkluderer med at det bør fokuseres på bedre tid til dialog med elevene i videregående skole, og de vil at elevene skal utvikle evnen til refleksjon i samarbeid med rådgiver (Buland m.fl 2011). Bli dette en realitet i den norske skolen håper og tror jeg at vi er på rett vei. Elevene har behov for en samtalepartner som kan guide dem i en uoversiktlig og kompleks hverdag, og til dette trengs det tid og opplæring slik at rådgiverne står godt rustet til å møte morgendagens ungdommer best mulig. Men vi må også huske det enkle, det anerkjennende smilet som kan være utgangspunktet for at dialog og refleksjon kommer i gang. Da kan det bli mange konstruktive og spennende samtaler på rådgivers kontor.

## Litteratur:

- Andreassen, I.H., Hovednak, S.S. & Swahn, E. (2008) *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*, Oslo: Fagbokforlaget
- Argyle, M. 1984. *Bodily Communication*. London: Methuen & Co. (publisert første gang i 1975).
- Bateson, Gregory. 1958. *Naven*. Stanford: Stanford University Press.
- Bateson, G. 1979. *Mind and Nature*. Fontana, London.
- Bae, B. 1988. "Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse." *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, nr. 4.
- Beck, U. 1992. *Risk Society: Towards a new modernity*, London: Sage Publications
- Birkemo, A. 1997. *Yrkesrådgivning*, Oslo: Universitetsforlaget: Oslo
- Bjørndal, Cato R.P. 2008. Bak veiledningens dør: om symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler. Del II: Idealer om symmetri, Del IV Indikasjoner på symmetri. Utdrag fra Dr. Polit. Avhandling. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Tromsø.
- Bjørndal, Cato R.P. 2009. Kvalitetsutvikling av veiledning: Kap 11: Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke og K. Søndena (red.) *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, Cato R.P. 2011. *Det vurderende øyet*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2.utg.
- Bohart, Arthur C. og Leslie S. Greenberg (red.) 1997. *Empathy Reconsidered. New Directions in Psychotherapy*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Bordin, E.S. 1983. A Working Alliance Based Model of Supervision. *Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42.

Botnen Eide m.fl. 2008. *Til den andres beste*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgment of taste*, Routledge and Kegan Paul Ltd: London

Bourdieu, P. 1998. *Practical Reason*, Polity Press: Cambridge

Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Buber, Martin. 1966. *Møde med mennesker*. København: Hasselbalchs kulturbibliotek.

Buland, Trond, Ida Holth Mathiesen, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Brita Bungum og Siri Mordal. 2011. *På vei mot framtida – men i ulik fart?* Rapport A18112 SINTEF

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Sluttrapport\\_radgiving.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Sluttrapport_radgiving.pdf?epslanguage=no)

Bø, Inge & Helle, Lars. 2002. *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.

Damgaard, Irena og Nørrelykke, Helle. 2001. *Den personlige samtalen*. Høyskoleforlaget.

Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*, Polity Press: Cambridge

Gullestad, Marianne. 2001. *Kitchen-table society. A case-study of the family life and friendships of young working-class mothers in urban Norway*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hammersley, Martyn & Paul Atkinson. 1996. *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: ad Notam Gyldendal.

Hansen, M.N. 2005 "Utdanning og ulikhet. Valg, prestasjoner og sosiale settinger", *Tidsskrift for samfunnsforskning* nr. 2.



Haslebo, G. og Nielsen, K.S. 1999. *Erhvervspsykologi i praksis*. Metoder til fælles bevægelse. København: Dansk psykologisk Forlag.

Heggen, K & T. Øia. 2005. *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*, Oslo: Abstrakt forlag AS

Holland, J.L. 1985. *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environment*, Prentice Hall, Englewood Cliffs: NJ

Jensen og Ulleberg, 2011. "*Mellom ordene*". Gyldendal

Johannessen, E., Kokkersvold, E., og Vedeler, L. 2010. *Rådgivning*. Gyldendal Norsk Forlag AS, 3 utg.

Kalleberg, Ragnvald. 1996. Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. Ss. 26-72 i Harriet Holter & Ragnvald Kalleberg (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Karlsen, Thorbjørn J. (red). 2011. *Veiledning under nye vilkår*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kierkegaard, S. 1859/1978. *Synspunktet for min forfatter-virksomhet*. Samlede Værker. Bind 18. København: Gyldendal.

Kinsey, A.C., W.B. Pomeroy og C.E. Martin. 1948. *Sexual Behavior in the Human Male*. Philadelphia: Saunders

Kvale, Steinar. 1997. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. og Brinkmann, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag. 2 utg. 1. opplag

Linell, Per & Thomas Luckmann, 1991. Asymmetries in dialogue: Some conceptual preliminaries. I Marková, Ivana & Foppa, Klaus (red.), *Asymmetries in dialogue*. (s. 1- 20). Hertfortshire: Harvester Wheatsheaf.

Littlejohn, Stephen W. 1992/2005. *Theories of Human Communication*. Belmont, California: Wadsworth (8.utgave 2005).

Løgstrup, Knud E. 1996. *Relasjonsteorier*, s 65ff. I Hilde Eide og Tom Eide. 1996: *Kommunikasjon i relasjoner*, s.94. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Løve, Tove. 2009. *Veiledning ansig til ansigt*. 2.udg. 2.opl. Studie & Erhverv as

Mitchell, Stephen A. 2000. *Relationality. From Attachment to Intersubjectivity*. Hillsdale: The Analytic Press.

Nerdrum, Per. 2000. *Training Empathic Communication for Helping Professionals*. HiO Report 17. Oslo: Høgskolen i Oslo. (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo).

NESH (red.). 2006. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Neufeldt, S.A, Karno, M.P. & Nelson, M.L. 1996. A qualitative study of experts' conceptualization of supervisee reflectivity. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (1), 3-9.

Parson, F. 1909: *Choosing of vocation*, Boston & New York sitert etter Andreassen, I., S.S. Hovednak og E. Swahn (2008): *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*, Oslo: Fagbokforlaget

Pinto, Duarte Nuno F. 2012. Mastergradsoppgave i Pedagogikk, *Min tilstedeværelse – Din deltakelse*. Universitetet i Tromsø

Postholm, May Britt. 2005. *Kvalitativ metode*. Universitetsforlaget AS

Rogers, Carl. 1961. *On Becoming a Person*. Boston: Houghton-Mifflin

Ryen, Anne. 2006. *Det kvalitative intervjuet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Rønnestad, M.H.e., & Reichelt, S.e. 2011. Veiledningsforskning – status og implikasjoner. I M.H.e. Rønnestad & S.e. Reichelt (red.), *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid* (s 163-184). Oslo: Universitetsforlaget
- Schibbye, A.L.L. 2002. *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L. 2009. *Relasjoner*. 2.utg. Universitetsforlaget.
- Schön, D.A. 1983. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shane, Morton, Estelle Shane og Mary Gales. 1997. *Intimate Attachments. Towards a New Self Psychology*. New York og London: Guilford.
- Skagen, Kaare. 2004. *I veiledningens landskap*. Høyskoleforlaget AS
- Skinner, B.F. 1968. *The Technology of Teaching*. New York: Appelton-Century-Crofts.
- Solvang, L og Kilsti, S. 2000. Ungdom og mental helse. ”Du skal ikke ha psykiske problemer. Slik er det bare.” Oslo: Norsk Gallup Institutt A/S.
- Stålsett, Unn. 2009. *Veiledning i en lærende organisasjon*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tetzchner, Stephen Von (2002): *Utviklingspsykologi barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Teig, A. 2000. *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg*, HiO-rapport 2000:1, Høgskolen i Oslo:Oslo
- Thagaard, Tove. 2009. *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget Vogmostad & Bjørke AS. 3 utg.
- Zunker, G. 2006. *Career counseling. A holistic approach*, Thomson Books: Belmont, Cal.

Watzlawick, P, J.B. Bavelas og D.D. Jackson. 1967. *Pragmatics og Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York og London: Norton.

Worthen, V., & McNeill, B.W. 1996. A phenomenological investigation of "Good" supervision events. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (1), 25-34.

# Intervjuguide

## Forskningsspørsmål

### BESKRIVELSER:

#### Samtalens formål

Hvilken forståelse hadde de av samtaleens formål?

### OPPLEVELSER:

#### Samtalens innhold

Beskrivelser av samtaleens innhold

Opplevelser av samtaleens innhold

Ble disse innfridd?

#### Påvirkningskraft

Hvilken påvirkning kan den andre ha?

### VURDERINGER:

#### Samtalens vellykkethet

Opplevelse av samtaleens vellykkethet

## Intervjuspørsmål

Hvem tok initiativ til samtalen?

Hva var årsaken til samtalen?

Kjente du vedkommende fra før?

Har dere hatt lignende samtaler før?

Hadde du forberedt deg til denne samtalen på noen måter?

Evt. hvordan/tid?

Kan du fortelle meg litt om samtaleens innhold

Hva brukte dere mest / minst tid på?

Kunne dere prioritert annerledes / snakket om andre emner?

Hvordan opplevde du / hvordan var det å snakke om dette temaet?

Hvordan sto det i forhold til det du hadde forventet?

Skjedde det noe i samtalen som satte spesielle spor hos deg?

For eksempel noe som du fikk lyst til å dele med andre etterpå.

Hvis ja, hva var det?

Hvorfor ble du ekstra påvirket av dette?

Hvilke forventninger hadde du til denne samtalen?

( hvilke tanker hadde du før du gikk inn til samtalen? )

Ble disse forventningene innfridd?

Hvor vellykket synes du denne samtalen var for deg?

Begrunnelser for opplevelse  
opplevde samtalen slik?

Hvor vellykket tror du motparten  
opplevde samtalen?

Hva får deg til å føle at motparten

Hvis du skal trekke frem noen forhold  
som hadde spesiell betydning for  
samtalens vellykkethet, hva ville det  
være?

Hva gjorde veilederen/veisøkeren som  
hadde størst positiv betydning i samtalen?  
Hva gjorde veilederen/veisøkeren som  
hadde størst negativ betydning i samtalen?

Erfaringer fra vellykkede samtaler

Hvis du tenker tilbake i tid og kommer på  
en spesielt vellykket samtale,  
hva var det som gjorde at akkurat den  
samtalen ble så bra?

*/ Hva har betydning for deg for at en  
samtale føles vellykket?*

Hva var det som utgjorde den store  
forskjellen på den samtalen og den  
samtalen du hadde nå?

OPPSUMMERING

Er det noe du vil legge til?

Hvis du på en skala fra 1 til 10 hvor 1 er  
lavest og 10 er høyest skal si  
hvor dårlig/godt denne samtalen gikk,  
hvor vil du plassere akkurat denne  
samtalen?

Hvorfor vil du plassere samtalen der?  
Hva skal til for å oppnå 10?

## **Forespørsel om å ta del i samtaler/intervju i forbindelse med masteroppgave**

Vi er to masterstudenter i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø som nå skal i gang med vår masteroppgave. Vi har begge valgt å fokusere på veiledning/rådgiving, og hvilken opplevelse ungdom og lærer/rådgiver kan sitte igjen med etter en felles samtale. Vår plan er å skrive to separate masteroppgaver over samme emne, men med forskjellig synsvinkel. Vi ser for oss at vi i trinn 1 får tatt opp samtalen mellom voksen og elev på en diktafon uten at vi er til stede. I etterkant av denne samtalen vil den ene av oss intervju den voksne om samtalen som har funnet sted, mens den andre snakker med eleven om samtalen. Disse samtaleene vil også bli tatt opp på diktafon. Vi vil så utarbeide hver vår masteroppgave, den ene sett fra ungdommens perspektiv, og den andre fra de voksnes perspektiv. Dato for prosjektslutt er satt til 01.03.2014.

Vi ser for oss at vi tar del i 2-4 samtaler med ansatte på de ulike avdelingene ved Mosjøen videregående skole, og like mange elever som samtaler. Intervjuene vil ta ca en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis. Dette kan du gjøre uten å måtte begrunne det nærmere, og uten at det får noen konsekvenser for ditt forhold til skolen eller ansatte. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert og makulert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig. Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen på neste side.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe oss: Nuno 962 31 314 eller Inger Lise 938 59 680 eller sende en e-post til: [utekontakten@mosjoen.com](mailto:utekontakten@mosjoen.com) Du kan også ta kontakt med vår veileder Cato Bjørndal ved Universitetet i Tromsø på tlf. 77 64 64 87.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Nuno Farbu Pinto og Inger Lise Valstad

---

## Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studiene og ønsker å stille til intervju.

Signatur.....

Tlf.nr.....



Med vennlig hilsen



Sten Rino Bonsaksen  
Rektor

Tlf 75 65 40 05  
Mob: 977 82 271  
E-post: [sten.rino.bonsaksen@nfk.no](mailto:sten.rino.bonsaksen@nfk.no)  
[www.nfk.no](http://www.nfk.no)

Vår dato: 01.04.2011  
Vår referanse: Ref.nr

Deres dato:  
Deres referanse:

Arkivnr:  
Org.nr: 974 621 355

### **Vedrørende arbeid med masteroppgave i pedagogikk**

Jeg viser til samtale på mitt kontor 28.03 2011 og senere formell forespørsel per epost.

Som jeg signaliserte under samtalen på mitt kontor gis dere tillatelse til å foreta samtaler og eller intervjuer med utvalgte ansatte og elever ved Mosjøen videregående skole.

Det overordnede tema for prosjektet (veiledning/rådgivning) er sentrale sider ved aktivitetene ved videregående opplæring og er derfor av interesse for oss som arbeider ved Mosjøen videregående skole. Jeg håper derfor dere vil kunne presentere deler av arbeidet for våre ansatte når oppgavene er ferdige.

Jeg ønsker dere lykke til med mastergradsarbeidet i pedagogikk.

Med vennlig hilsen

Sten Rino Bonsaksen  
Rektor



Cato R. P. Bjørndal  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk  
Universitetet i Tromsø  
Mellomveien 110  
9037 TROMSØ

Vår dato: 07.06.2011

Vår ref: 26432 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.02.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 03.06.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>26432</i>	<i>Samtale mellom voksne og ungdom</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Cato R. P. Bjørndal</i>
<i>Student</i>	<i>Duarte Nuno Farbu Pinto</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.03.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Duarte Nuno Farbu Pinto, åsveien 44, 8663 MOSJØEN



Prosjektet er meldt inn som et samarbeidsprosjekt mellom 2 mastergradsstudenter, Duarte Nuno Farbu Pinto og Inger Lise Valstad. De vil begge samle inn, bearbeide og benytte data i 2 masteroppgaver med relaterte problemstillinger.

Utvalget består av ca 8 lærere/rådgivere/veiledere og ca 32 elever i alderen 16-17 år. Lærere/rådgivere/veiledere kontaktes gjennom rektor. Elever kontaktes gjennom ansatte og får informasjon og mulighet til å samtykke i god tid før datainnsamling. Frivilligheten vurderes godt ivaretatt i henhold til informasjon gitt i e-post datert 01.06.2011.

Opplysningene samles inn ved at det tas lydopptak av rådgivings- eller veiledningssamtale mellom elev og ansatt, uten at student/forsker er tilstede. Det vil deretter gjennomføres to separate personlige intervjuer med elev og rådgiver. Lydopptak vil bli benyttet også under intervjuene. Det registreres direkte personidentifiserende opplysninger gjennom navn og fødselsdato. Det registreres indirekte personidentifiserende opplysninger gjennom arbeidssted, by/område, kjønn og beskrivelser av skole- og klassemiljøet. Direkte personidentifiserende opplysninger lagres separat fra det øvrige datamaterialet, men kan kobles mot det øvrige datamaterialet ved hjelp av en referansekode som kun student har tilgang til.

I henhold til telefonsamtale med student Inger Lise Valstad 03.06.2011, vil studentene ikke ta lydopptak av eller intervjuer i etterkant av samtaler av sensitiv eller følsom karakter.

Utvalget informeres skriftlig og/eller muntlig om prosjektet (jf. informasjonsskriv mottatt per e-post 03.06.2011) og samtykker skriftlig til deltakelse.

Datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt, 01.03.2014, ved at navnelister og lydopptak slettes, mens indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres på en slik måte at de ikke kan tilbakeføres til en enkeltperson.

Dersom det gjøres vesentlige endringer i intervjuguiden, ber vi om å få tilsendt denne for vurdering i god tid før igangsetting av intervjuene. Dette gjelder særlig hvis det kan bli aktuelt å registrere sensitive personopplysninger under intervjuet, så som helseforhold, religiøs eller politisk oppfatning, eller om en person har vært mistenkt, siktet eller dømt for en straffbar handling o.l.