

# **”Min tilstedeværelse – Din deltakelse”**

En kvalitativ studie av hva skolerådgivere i videregående skole  
opplever som vellykkede samtaler.



Duarte Nuno Farbu Pinto

*Mastergradsoppgave i Pedagogikk*

*Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning*

*Universitetet i Tromsø*

*Vår 2012*

## Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å få innsyn i hvordan rådgivere på videregående skole opplever sine rådgivningssamtaler med elevene i forhold til samtalens vellykkethet. Dette belyses ytterligere gjennom teoretisk tilnærming til forståelse av vellykkede karriererådgivningssamtaler og sosialpedagogiske samtaler. Det empiriske forskningsmaterialet i oppgaven er basert på en fenomenologisk metode, og ble innsamlet gjennom seks intervjuer med fem rådgivere. Gjennom intervjuene har jeg ervervet kunnskap og fått et innblikk i rådgivernes tanker, følelser og erfaringer i forhold til oppgavens problemstilling:

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

Med utgangspunkt i datamaterialet som jeg samlet inn dannet jeg de følgende fem ulike hovedtemaer som gikk igjen som ett mønster i alle intervjuene:

- 1. Forberedelser og forventninger til samtalen***
- 2. Opplevelse av den gjennomførte samtalen***
- 3. Vurdering av den gjennomførte samtalen***
- 4. Drømmesamtalen – Rådgiverens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale***
- 5. Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtale***

Disse hovedtemaene dannet fundamentet for min tolkning på hva som var betydningsfullt for at rådgivningssamtalen kunne oppleves som vellykket, og skapte grunnlaget for drøftingen i oppgaven. Gjennom drøftingen av mine funn tilegnet jeg meg kunnskap om faktorer som rådgiverne betraktet som avgjørende for samtalens utfall, uavhengig av om det handlet om en vellykket eller ikke vellykket samtale. I forhold til den teoretiske tilnærmingen har jeg i hovedsak støttet meg på den humanistiske rådgivningstradisjon med vekt på Carl Rogers og konstruktivistisk rådgivning gjennom Vance Peavy sine tankeganger. Disse rådgivningstradisjoner ble brukt for å belyse min egen oppfatning av hvilke faktorer rådgiverne oppga som betydningsfulle ift samtalens vellykkethet, og drøftet dette opp mot mine funn. I tillegg har jeg trukket inn *tilstedeværelse* med utgangspunkt i John Kabat-Zinns

definisjon av begrepet da jeg oppfattet dette som et grunnleggende element i forhold til drøftingen av mine resultater.

I oppgavens *Oppsummerende avslutning* tar jeg ett tilbakeblikk på lærdommen jeg tar med meg fra forskningsprosessen gjennom en oppsummering av mine funn, og foreslår avslutningsvis forhold ved denne oppgaven som kan være både nyttige og interessante å forske videre på.

## Hovedfunn

Et betydningsfullt moment i min undersøkelse relateres til rådgivernes anerkjennende væremåte. Den ble kartlagt som ekthet og kongruens i egen forståelse og selvpresentasjon. Videre, tydelig aksept, verdsetting av den andre, empatisk forståelse, aktiv lytting og innlevelse i den andres opplevelsesverden.

Rådgivernes forventninger og framgangsmåter ble sterkt påvirket av hvilken samtaletype de måtte forholde seg til. Rådgiverne som utførte karriererådgivning refererte til viktigheten av å nå et mål i løpet av samtalen, som i følge de selv ikke kan oppnås hvis elevene ikke er delaktig i samtalen. De oppga i tillegg betydningen av å sikre elevene med riktig informasjon, da de var bevisst de konsekvensene som utdannings- og yrkesvalg kan ha for framtiden. Karriererådgivere vektla elevenes deltakelse i samtalen som en betydningsfull faktor i forhold til samtals vellykkethet. Karriererådgiverne ga uttrykk for et sterkt behov for språklig interaksjon. Denne interaksjonen ble beskrevet som det viktigste elementet i en felles samkonstruksjon hvor rådgiverne og elevene kunne veksle på og påvirke hverandre slik at de kom fram til en avgjørelse.

Rådgiverne som utførte sosialpedagogiske samtaler uttrykte at de ikke hadde *et konkret mål* med samtaleene men at det var vesentlig å oppleve at de kom seg et steg videre. Et av de viktigste funnene i forhold til sosialpedagogiske rådgiverne er først og fremst deres uttalelser om betydningen av å gjøre et grundig kartleggingsarbeid i den første delen av samtalen – viktig å komme fram til årsaken til problem. De oppga at mesteparten av tiden ble viet til nettopp kartleggingsarbeid. Rådgiverne refererte også til viktigheten av å etablere en god relasjon til eleven gjennom blant annet sin egen *tilstedeværelse*. I tillegg til egen faglig kompetanse, ro og tid ble tilstedeværelse oppgitt som de viktigste faktorene for at en samtale med elevene skal kunne oppleves som vellykket. Med andre ord, at samtals vellykkethet avhenger av rådgivernes egen innsats. Rådgiverne var opptatt av å ikke ha innvirkning i forhold til samtals retning, men av å få eleven i dialog med seg selv.

## FORORD

Det har vært en glede og en lærerik prosess å skrive mastergradsoppgaven i pedagogikk. Arbeidet med oppgaven har gitt meg uvurderlig ny kunnskap og innsikt, som jeg håper å ta med meg videre, ikke bare som fagperson men også som ektemann, far, bror, venn eller bare samtalepartner.

Å skrive denne avhandlingen har også vært en krevende prosess, som i enkelte perioder kanskje var på grensen til det forsvarlige. Det krevde mange kvelder og ellers mange av de dagene som til vanlig er å betrakte som ”hviledager”.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Cato Bjørndal for positivt engasjement, oppmuntrende ord, konstruktive innspill og stor fleksibilitet med hensyn til den praktiske gjennomføringen av veiledningen. Din faglige tyngde og trygghet har vært til stor hjelp. Du er dyktig!

Uten rådgivernes godvilje ville denne undersøkelsen ikke ha vært mulig å gjennomføre. Takk skal dere ha!!

En stor takk rettes også til min kjære søster Carla C. Pinto for oppmuntringen og troen på at jeg skulle klare å gjennomføre denne oppgaven på et språk som er vesentlig ulikt mitt morsmål. Du ga virkelig aldri opp!

Jeg vil takke min arbeidskollega Inger Lise for all støtten gjennom hele studieperiode. Du har vært en uerstattelig venninne og samtalepartner gjennom hele prosessen.

Jeg ønsker også å takke min kjære kone, Arnfrid M. F. Pinto, som ikke bare har oppmuntret og støttet meg, men også uttrykt positive forventninger til hva jeg kan få til helt siden studiestart. Du har også hatt en fraværende mann i perioder uten at det påvirket din oppmuntring og omtanke. Takk!

Den siste takken går til mine barn William, Benedikte, Jarle og Alecsander☺

Mai 2012

Duarte Nuno Farbu Pinto

# INNHold

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>ii</b>
<b>HOVEDFUNN</b> .....	<b>iv</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>v</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Presentasjon av problemstillingen .....	2
1.3 Metode .....	2
1.4 Avgrensning .....	3
1.5 Begrepsavklaring.....	4
1.5.1 Et skille mellom rådgiving og veiledning .....	4
1.6 Oppgavens oppbygging og struktur.....	5
<b>2 RÅDGIVNINGSTRADISJONER – RØTTER TIL OPPFATNINGER OM VELLYKKEDE SAMTALER</b> .....	<b>7</b>
2.1 Innledende betraktninger .....	7
2.2 Historisk linje .....	7
2.3 Psykodynamisk tradisjon .....	8
2.3.1 Psykodynamisk tenking i rådgivningsfeltet .....	9
2.4 Adferdsteoretisk tradisjon .....	9
2.4.1 Atferdsteoretisk tenking i rådgivningsfeltet .....	10
2.5 Kognitive tradisjoner.....	11
2.6 Humanistisk tradisjon .....	12
2.6.1 Personsentert rådgiving .....	14
2.6.2 Positiv ubetinget aktelse .....	14
2.6.3 Kongruens/ekthet .....	15
2.6.4 Empati/empatisk kommunikasjon .....	15
2.6.5 Tilstedeværelse .....	15
2.6.6 Definisjon av begrepet <i>tilstedeværelse</i> – Mindfulness .....	16
2.6.7 Historiske røttene til <i>tilstedeværelse</i> . .....	16
2.7 Konstruktivisme – rådgiving på konstruktivistisk grunnlag.....	17
2.7.1 Konstruktivistisk rådgiving – Vance Peavy .....	17
2.7.2 Rådgiving etter konstruktivistiske prinsipper .....	18
2.7.3 De fire søylene i konstruktivistisk rådgiving.....	19

<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>21</b>
3.1	Innledende betraktninger .....	21
3.2	Valg av metode .....	21
3.3	Fenomenologisk tilnærming.....	23
3.3.1	Rådgiveren som fenomenologisk informant .....	24
3.4	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	24
3.5	Hovedtrekk ved forskningsprosessen .....	26
3.5.1	Forberedelsen .....	26
3.5.2	Utarbeidelse av Intervjuguide .....	28
3.5.3	Utvalg av informanter .....	30
3.5.4	Gjennomføring av intervjuene .....	31
3.5.5	Intervjuspørsmål .....	32
3.5.6	Bearbeiding og analyse av datamaterialet.....	34
3.6	Etiske hensyn .....	36
3.7	Tilstrebing av forskningskvalitet gjennom kriteriene reliabilitet og validitet .....	37
3.7.1	Reliabilitet .....	37
3.7.2	Validitet.....	40
<b>4</b>	<b>ANALYSE</b> .....	<b>42</b>
4.1	Innledende betraktninger .....	42
4.2	Forberedelser og Forventninger til samtalen.....	43
4.2.1	Rådgivernes forberedelser og forventninger til ved karriererådgivningssamtaler .....	43
4.2.2	Rådgivernes forberedelser og forventninger ved sosialpedagogiske samtaler .....	44
4.2.3	Oppsummering av forberedelser og forventninger– likheter og ulikheter.....	46
4.3	Opplevelse av den gjennomførte samtalen .....	46
4.3.1	Faktorer som opplevdes som betydningsfulle ved karriererådgivning.....	46
4.3.1.1	Elevenes bidrag som hadde størst positiv og negativ betydning ved karriererådgivningssamtalen .....	49
4.3.1.2	Oppsummering av positive og negative elevbidrag i karriererådgivningssamtale .....	49
4.3.2	Faktorer som opplevdes som betydningsfulle ved sosialpedagogiske samtaler .....	50
4.3.2.1	Elevenes bidrag som hadde størst positiv og negativ betydning ved sosialpedagogiske samtaler .....	53
4.3.2.2	Oppsummering av positive og negative elevbidrag i sosialpedagogiske samtaler .....	53
4.3.3	Elevenes opplevelse av samtalen sett fra rådgivernes perspektiv.....	53
4.3.3.1	Oppsummering av elevenes opplevelse sett fra rådgivernes perspektiv.....	55
4.4	Vurdering av den gjennomførte samtalen.....	55
4.4.1	Vurdering av samtalen ved karriererådgivning .....	55
4.4.2	Vurdering av samtalen ved sosialpedagogiske samtaler .....	56
4.4.3	Oppsummering av hvordan samtalene blir vurdert.....	56

<b>4.5</b>	<b>Drømmesamtalen – rådgiverens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale .....</b>	<b>57</b>
4.5.1	Drømmesamtalen ved karriererådgivning .....	57
4.5.2	Drømmesamtalen ved sosialpedagogiske samtaler .....	58
4.5.3	Oppsummering av drømmesamtalen .....	59
<b>4.6</b>	<b>Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtalen .....</b>	<b>59</b>
4.6.1	Forskjeller ved karriererådgivning .....	59
4.6.2	Forskjeller ved sosialpedagogiske samtaler .....	60
4.6.3	Oppsummering av forskjeller mellom drømmesamtalen og den opplevde samtalen .....	60
<b>4.7</b>	<b>Hovedfunn i analyse.....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>DRØFTING AV OPPFATNINGER AV VELLYKKEDE RÅDGIVNINGSSAMTALER I LYS AV TEORI .....</b>	<b>65</b>
<b>5.1</b>	<b>Innledende betraktninger .....</b>	<b>65</b>
<b>5.2</b>	<b>Forberedelser og forventninger til samtalen .....</b>	<b>66</b>
5.2.1	Rådgivernes forberedelser og forventninger ved Karriererådgivningssamtaler .....	67
5.2.2	Rådgivernes forberedelser og forventninger ved sosialpedagogiske samtaler .....	68
5.2.3	Betydningen av foranledningen til samtalen .....	69
<b>5.3</b>	<b>Opplevelse av den gjennomførte samtalen sett fra rådgiverens perspektiv .....</b>	<b>70</b>
5.3.1	Betydningsfulle opplevelser ved karriererådgivningssamtaler .....	70
5.3.2	Betydningsfulle opplevelser ved sosialpedagogiske samtaler .....	73
5.3.3	Elevenes opplevelse av samtalen sett fra rådgivernes perspektiv.....	76
<b>5.4</b>	<b>Vurdering av den gjennomførte samtalen.....</b>	<b>78</b>
5.4.1	Betydningsfulle faktorer i vurderingen av karriererådgivningssamtaler .....	78
5.4.2	Betydningsfulle faktorer i vurderingen av sosialpedagogiske samtaler .....	79
5.4.3	En betydningsfull likhet mellom karriererådgivningssamtaler og sosialpedagogiske samtaler.....	79
<b>5.5</b>	<b>Drømmesamtalen – rådgiverens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale .....</b>	<b>79</b>
5.5.1	Betydningsfulle faktorer ved karriererådgivningssamtaler.....	79
5.5.2	Betydningsfulle faktorer ved sosialpedagogiske samtaler .....	82
<b>5.6</b>	<b>Forskjeller på drømmesamtalen og den opplevde samtalen .....</b>	<b>85</b>
5.6.1	Betydningsfulle forskjeller ved karriererådgivning .....	85
5.6.2	Betydningsfulle forskjeller ved sosialpedagogiske samtaler.....	86
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERENDE AVSLUTNING.....</b>	<b>89</b>
6.1.1	Veien videre .....	93
<b>7</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>94</b>
<b>8</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>1</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne oppgaven er rådgivernes opplevelse av vellykkede samtaler med elever i videregående skolen. Jeg har i en årrekke møtt elever gjennom mine jobber som lærer i videregående skole og som utekontakt. I utførelsen av mine arbeidsoppgaver, som utekontakt, kommer jeg ofte i kontakt med elever som gjennomgår en fase av livet som preges av mye tvil og undring i forhold til enten framtiden eller vansker, som ikke alltid lar seg håndtere og løse uten hjelp. Mange av disse elever beretter om sine samtaler med rådgivere hvor de blant annet forteller om hvordan de opplevde disse. Jeg har alltid interessert meg for mellommenneskelig samspill generelt men også spesifikt i forhold til samtaler mellom skolerådgivere og elever. Jeg har lenge undret meg over hvordan rådgiverne opplevde samtaler med elevene, og om de eventuelt hadde tanker i forhold til bestemte faktorer som kunne ha innvirkning på samtalenes vellykkethet.

Jeg antok at rådgiverne, grunnet sin kunnskap og posisjon i forhold til eleven, hadde stor innflytelse i forhold til samtalenes utfall. Videre, at rådgivernes måte å imøtekomme elevene på, og deres holdning i forhold til problemet i løpet av samtalen også var avgjørende. Den humanistiske forskeren og terapeuten Carl Rogers sier følgende om samtalen med mennesker i rådgivningsøyemed:

*”The primary point of importance is the attitude held by the counselor towards the worth and the significance of the individual”* (Rogers 1965, s.20)

Jeg ønsket å få kunnskap om de faktorene som, i følge rådgiverne, var betydningsfulle i forhold til samtalenes vellykkethet uavhengig av samtaletype. Både karriererådgivningssamtale og sosialpedagogiske samtaler var aktuelle forskningsområder. Jeg ønsket ikke å ta stilling til skolerådgivernes personlige synspunkter i forhold til teoretiske tilnærminger til rådgivningen.

Skolerådgivning er en veldig viktig tjeneste i videregående skole som i mer eller mindre grad påvirker alle elevene enten det er snakk om karriererådgivning eller sosialpedagogisk rådgivning. Karriererådgivning er av grunnleggende betydning i forhold til område som

utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg. I St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) uttrykker myndighetene at karriererådgivningsmål er å utjevne sosiale forskjeller og hindre frafall fra utdanningsløpet.

Sosialpedagogisk rådgivning i videregående skolen er av stor betydning for elever som har personlige problemer enten hjemme eller i nærmiljøet. Det er å anta at disse problemer kan føre ofte til at eleven ikke får fullt utbytte av opplæringen. I 2000 gjennomførte Alv Teig en kartleggingsundersøkelse både i ungdomsskolen og i den videregående skolen, hvor rådgiverne ble bedt om å rangere de rådgivningsoppgavene som de betraktet som de viktigste for rådgiveren. Gjennom resultatet kom man fram til at rådgiverne i samtlige skoler oppga at elever med personlige og sosiale problemer utgjorde den viktigste arbeidsoppgaven (Teig, 2000).

Jeg erfarer gjennom min jobb i utekontakten at mange elever vil i løpet av sine tenår ha behov for hjelp til å forløse egne krefter, stimulere sin kreativitet eller hjelp til å få oversikt over aktuelle utdanninger. Dette innebærer at eleven i enkelte tilfeller blir *avhengig* av vellykkede rådgivningssamtaler for at de skal kunne skape gode utviklingsmuligheter. I denne sammenheng blir det av stor betydning at elevene møter kompetente rådgivere.

## **1.2 Presentasjon av problemstillingen**

Postholm hevder at ”*fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen*” (Ibid, 2005, s.41). Med dette som utgangspunkt ønsket jeg gjennom forskningsprosjektet mitt å belyse skolerådgivernes opplevelser og refleksjoner omkring hvordan de opplever samtaler med elever. For meg var det viktig å fokusere rundt fenomenverdenen til skolerådgiverne – det var av stor betydning å ta utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelse og søke forståelse i den dypere meningen knyttet den enkeltrådgiverens erfaringer. På bakgrunn av dette ble problemstillingen min formulert på følgende måte:

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

## **1.3 Metode**

Den empiriske undersøkelsen i min oppgave ble foretatt gjennom semistrukturerte intervjuer som ble gjennomført på tre forskjellige videregående skoler. Jeg intervjuet fem rådgivere som

hadde utført seks rådgivningssamtaler – en av rådgiverne utførte to samtaler. Før spørsmålene til disse intervjuene ble forarbeidet måtte det tas hensyn til en del vesentlige faktorer.

Vi er to personer som jobber i Utekontakttjenesten. Begge to skulle skrive masteroppgave samtidig og bestemte oss for å skrive om et tema som vi begge var opptatt av: hva kjennetegner vellykkede rådgivningssamtaler. I etterkant av noen interessante diskusjoner med veilederen vår, Cato Bjørndal, ble vi enig om en litt utradisjonell samarbeidsmodell. Med utgangspunkt i den samme samtalen som rådgiveren hadde hatt med eleven intervjuet vi hver vår part – jeg intervjuet rådgiverne og min kollega intervjuet elevene. Grunnen til at vi valgte denne tilnærmingen var at den skulle gi oss muligheten til å betrakte den samme rådgivningssamtale fra to ulike perspektiv i etterkant av studiet. Vi ønsket å få et større innblikk i hvilke faktorer som kunne ha betydning for at samtalen kunne oppleves som vellykket. Selve avhandlingene er individuelle og behandler hvert sitt tema, og kun ved noen få anledninger i drøftingen henviser vi til hverandres funn. Vi vurderte på et tidspunkt å skrive oppgave sammen, men vi vurderte det spesielt problematisk fordi det ville være vanskelig å behandle begge perspektiver på samtalen innenfor samme oppgave. Vi ville heller ikke avgrense oss til ett perspektiv.

Vi har samarbeidet intensivt rundt forskningsdesign, datainnsamling og analyse.

Begrunnelsen for dette var at vi eventuelt kunne dra veksler på hverandres funn under drøftingen om vi hadde ansett det som formålstjenelig. Vi benyttet oss av den samme intervjuguiden og har delt inn funn i samme hoved- og undertema i analysen. Vi har bevisst valgt hver vår vinkling på oppgaven, som ble bestemt med utgangspunkt i våre respektive funn.

## **1.4 Avgrensning**

- Jeg avgrenset meg til å ha fokus på rådgivningssamtaler på videregående skole – alderen på elevene var mellom 16 og 19 år. Det er flere grunner til dette. Den ene er overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole betydelig preget av vektlegging på elevenes eget ansvar for læring. På den ene siden får ikke lenger elevene den tette oppfølgingen som før, og på den andre siden er elevene i den fasen av livet hvor de holder på å utvikle seg til voksne og selvstendige individer. En annen grunn var tilgangen til informanter enklere, idet elevene i denne alderen selv kunne skrive under

på forespørselen om å delta i undersøkelsen uten å være avhengig av foreldrenes tillatelse.

- Rådgivernes formelle kompetanse var også et punkt som jeg valgte å ikke behandle direkte. Jeg visste på forhånd at alle de fem rådgiverne hadde jobbet i skolen både som rådgivere og som lærere i en årrekke, og antok derfor at de hadde de rette kvalifikasjoner til å utføre sine oppgaver. Jeg vektla det fenomenologiske aspektet framfor det formelle.
- Rådgivernes tid og ressurser, Oppgaver, Nettverk og organisering ble ikke behandlet grunnet oppgavens omfang.
- Jeg besvarer problemstillingen med utgangspunkt i rådgivernes perspektiv. Grunnen til dette er at min kollega skulle besvare problemstillingen ved å ta utgangspunkt i elevenes oppfatning av samtalene.
- Jeg avgrenset meg til å behandle kun mine intervjuer med rådgiverne samtidig som jeg hadde tilgang til opptaket av intervjuene mellom min kollega og elevene, og opptaket av samtalene mellom rådgiverne og elevene. Jeg kunne ha forsterket besvarelsen ved å bruke flere kilder men avsto fra det fordi jeg ikke ville være forutinntatt i forhold til egen tolkning av min kollegaers eller rådgivernes uttalelser senere i oppgaven.
- Begrepet veiledning blir ikke brukt i denne oppgaven. Hovedbegrunnelsen er yrkestittelen som *skolerådgivere* har. Rådgiverne og elevene avtaler gjerne en *rådgivningstime*, og på bakgrunn av dette gjorde jeg et bevisst valg om å være konsekvent i bruken av begrepet rådgivning.

## **1.5 Begrepsavklaring**

Under gir jeg en kort definisjon av begrepene rådgivning og veiledning. I denne oppgaven bruker kun begrepet rådgivning vel vitende om at noen av de samtalene som ble brukt i undersøkelse bar preg av veiledning framfor rådgivning. Grunnen til ensidig bruk av *rådgivning* blir beskrevet under den forrige overskriften – avgrensning.

### **1.5.1 Et skille mellom rådgiving og veiledning**

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

Rådgivning er å forstå som en direkte kommunikasjonsmetode hvor rådgiveren innehar en rolle som preges av muligheten til å gi direkte råd. Forskjellen i kompetanse og erfaring mellom rådgiveren og rådsøkeren fremtrer naturlig i forholdet og utnyttes som en fordel i veiledningen.

Veiledning blir gjerne oppfattet som en mykere kommunikasjonsmetode hvor spørsmål har en sentral rolle, der veilederen søker symmetri i forholdet. I veiledningssamtaler er råd uønsket. Veiledningen skal oppleves som en demokratisk prosess hvor spørsmål som fremmer erkjennelsen hos veisøkeren blir vektlagt.

## **1.6 Oppgavens oppbygging og struktur**

Kapittel 1 inneholder innledningen til oppgaven, herunder bakgrunn for valg av tema, presentasjon av problemstillingen, metode, avgrensningen og oversikt over oppbyggingen av oppgaven.

Kapittel 2 omhandler teorien, hvor det gis et kort overblikk på fire ulike rådgivnings hovedtradisjoner. I denne delen vektlegges den *humanistiske tradisjonen* samt en beskrivelse av det relaterte begrepet *tilstedeværelse*. I den siste delen viser jeg til *konstruktivistisk rådgivning*. Det er disse tre punkter av teorikapitlet som ligger nærmest mine empiriske funn.

Kapittel 3 er metoddelen. Her redegjør jeg for valg av metode. Det gis begrunnelser og beskrivelser av fenomenologisk tilnærming, det kvalitative forskningsintervjuet, hovedtrekk ved forskningsprosessen, etiske hensyn og en gjennomgang av kriteriene reliabilitet og validitet i forhold til oppgaven.

Kapittel 4 presenterer analysen. Datamaterialet er inndelt i fem hovedtemaer. *Forberedelser og forventninger til samtalen, Opplevelse av den gjennomførte samtalen, Vurdering av den gjennomførte samtalen, Drømmesamtalen – Rådgiverens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale, Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtale*. Hovedtemaene blir videre inndelt i flere undertemaer med den hensikten å gjøre datamaterialet lettere å håndtere og mer oversiktlig.

Kapittel 5 er drøftingen. Her behandler jeg hovedfunnene i undersøkelsen i lys av valgt teori. Her drøfter jeg funnene som er gjort i det forrige kapitlet i lys av den *humanistiske tradisjonen* med hovedvekt på Carl Rogers sine prinsipper for klientsentrert teori, i lys av

John Kabat-Zinns beskrivelsen av begrepet *tilstedeværelse* og i lys av Vance Peavys prinsipper for *konstruktivistisk rådgivning*.

Kapittel 6 er avslutningen. Her gir jeg en avsluttende drøfting av oppgaven ved å knytte mine funn til problemstillingen. I det siste avsnittet foreslår en framtidig forskningsmulighet i tilknytning til denne oppgaven.

## **2 Rådgivningstradisjoner – røtter til oppfatninger om vellykkede samtaler**

### **2.1 Innledende betraktninger**

Det hevdes at tradisjonell rådgivning består av fire ulike hovedtradisjoner. Disse tradisjonene har vært med på å påvirke rådgivning slik vi ser den i dag med ulike metoder og fremgangsmåter som man bruker i arbeidet med mennesker. I rådgivningsarbeidet er det viktig å ha kunnskap om de bakenforliggende tankene som har vært med på å påvirke vårt syn på mennesker, vårt syn på menneskelige relasjoner og følelser og hvordan vi skal håndtere disse. Disse fire grunntradisjonene er det psykodynamiske, det adferdsterapeutiske, det rasjonelle/kognitive og det humanistiske (Belkin 1981), (Freedheim 1992), (Johannesen, Kokkersvoll og Vedler 2010) (Pettersen og Løkke 2004). Nyere rådgivningstradisjoner låner tanker og ideer i fra disse fire grunnleggende psykologiske perspektivene, men det er viktig å poengtere at rådgivning og veiledning er et flerfaglig felt som ikke kan avgrenses til kun psykologisk tradisjon.

Jeg vil her beskrive de fire ulike tradisjonene og vise til hvordan de har vært med på å påvirke rådgivning som tradisjon og fagfelt. Jeg vil i denne delen av teorikapittelet vektlegge den humanistiske tradisjonen. Den humanistiske tradisjonen er den av de fire ulike grunntradisjonene som i størst grad ligger nær de empiriske funnene i min undersøkelse, spesielt i de sosialpedagogiske rådgivningssamtalene. Deretter tar jeg for meg et nærliggende begrep, *tilstedeværelse*, som et viktig moment. “Tilstedeværelse” ligger også nær sentrale elementer i Rogers personsentrerte tilnærming.

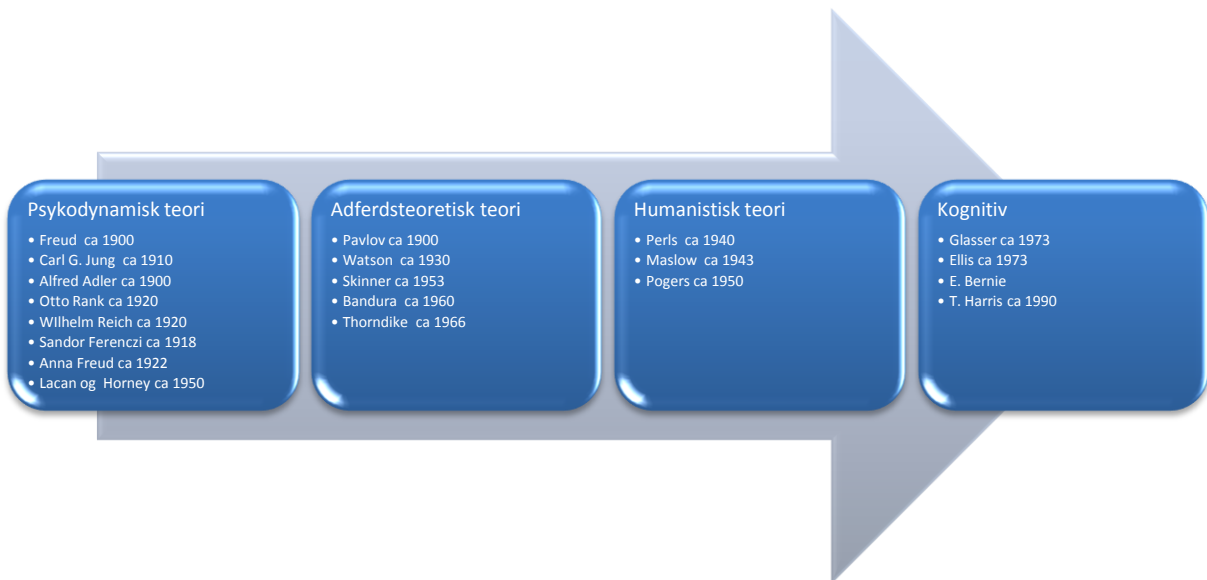
I den siste delen viser jeg til konstruktivistisk rådgivning, som er en flerfaglig rådgivningstradisjon, gjennom en beskrivelse av rådgivning på konstruktivistisk grunnlag. Under dette punktet kommer jeg til å gjengi Vance Peavy sin rådgivningsmetode, de konstruktivistiske prinsippene for rådgivning og de fire søylene i konstruktivistisk rådgivning. Konstruktivistisk rådgivningsteori belyser senere i oppgaven de samtalene som ble utført av karriererådgivere. De idealer som denne retningen preges av er sammenfallende med sentrale perspektiver som kommer frem i mine intervjuer, særlig av karriererådgiverne.

### **2.2 Historisk linje**

Ulike psykologiske perspektiver har sjelden en rendyrket form men har blitt påvirket av nyere tanker og ideer igjennom tidene, og det har dermed oppstått ulike underkategorier i de ulike

perspektivene. For å gjøre det historisk oversiktlig har jeg laget en liste som viser visuelt i hvilken tidsperiode de ulike teoretikerne kom med sine ideer og tanker, senere vil jeg beskrive på hvilken måte.

Figur 1



### ***2.3 Psykodynamisk tradisjon***

På begynnelsen av 1900 tallet lanserte Freud ideen om at innsikt og bevisstgjøring hos mennesker kunne helbrede deres psyke helse. Psykoanalysen tok sikte på å hjelpe pasientene til å få innsikt i ubevisste indre konflikter som påvirket deres liv. Disse indre konfliktene handlet om menneskets konstante behov for å få tilfredsstilt sine drifter av seksuell og aggressiv natur. For å tilpasse driftene til omgivelsene og virkeligheten som vi lever i, har vi tilegnet oss ulike tilpasnings- og forsvarsmekanisme. En av disse mekanismene er fortrenning. Ut i fra dette perspektivet skjer endring, læring og utvikling igjennom det freudianske slagordet: ”å gjøre det bevisste ubevisst”. Freud var utdannet nevrolog og psykiater, og ble raskt berømt for sine ideer. Han utarbeidet sine ideer med utgangspunkt i erfaring og observasjoner igjennom klinisk arbeid. Etterfølgerne av Freud er mange; Carl Gustav Jung, Alfred Adler, Otto Rank, Wilhelm Reich, Sandor Ferenczi, Anna Freud, Melanie Klein, Jacques Lacan, Karen Horney og Erik Erikson.

Freuds psykoanalyse bygger på de psykologiske prosessene som Freud kaller for Id, ego og superego. Id er de driftene som mennesker er født med som gjør at vi stadig søker etter bekræftelse på våre behov. For å tilpasse våre behov til virkelighetens realiteter kreves ulike tilpasnings og forsvarsmekanismer. De prosessene som foregår her kaller Freud for



betegnelsen ego. Egoet må også regulere driftenes krav i forhold til samfunnets normer og regler her representert ved Superego. Altså superego er krav som reguleres utenifra fra samvittighetens eller autoritetens ”stemme” (Pettersen og Løkke 2. oppl. 2007).

### **2.3.1 Psykodynamisk tenking i rådgivningsfeltet**

Psykoanalysen har i stor grad påvirket vår kultur og hvordan vi ser på menneskelige relasjoner. Psykodynamisk tankegang har gitt oss en forståelse av verdien av gode relasjoner. Gode relasjoner er viktig så vel i forholdet mellom foreldre og barn som forholdet mellom rådgiver og råde søker (Johannesen, Kokkersvoll og Vedler). Rådgiverens rolle innenfor et psykodynamisk perspektiv er å aktivt avdekke og få innsikt i det konfliktfylte samspillet mellom de ubevisste psykologiske prosesser og de psykiske krefter som driver oss (Pettersen og Løkke 2. oppl. 2007). Freud (1966) mente at vonde opplevelser i fra barndommen ble hengende ved mennesker og kunne styre den enkelte på en irrasjonell og ubevisst måte. Freud brukte betegnelsen toppen på isfjellet. Med det mente han at vi lever våre bevisste liv igjennom det vi ser på toppen, men at vårt følelsesliv består av mye mer (Johannesen, Kokkersvoll og Vedler). Målet med rådgivning er å hjelpe klienten å gjenoppleve sine vonde opplevelser i fra fortiden, og bearbeide disse for å skape et bedre grunnlag for å tilfredsstille klienten sine grunnleggende behov. Rådgivers rolle blir å analysere og å tolke det råde søker forteller, og å klargjøre sammenhenger og konfrontere klienten med eventuelle selvmotsigelser (ibid).

Psykodynamisk teori baserer seg på en deterministisk tankegang hvor vi forstår oss mennesker som et produkt av våre barndomsopplevelser. En sentral kritikk er at denne måten å tenke på kan føre til at vår frihet til å velge begrenser seg, og at klienten kan føle seg som et offer (Nygård 1993).

## **2.4 Adferdsteoretisk tradisjon**

Adferdsteorien oppsto på linje med den psykodynamiske tradisjonen på begynnelsen av 1900 tallet. I motsetning til den psykodynamiske tradisjonen som er basert på klinisk erfaring og observasjon har den adferdsteoretiske tradisjonen sine røtter innenfor det vitenskapelige miljøet. I dette miljøet var man mer opptatt av å studere ytre og observerbar adferd fremfor ubevisste psykologiske prosesser. J.B Watson, J.P Pavlov, El. L. Thorndike, B. F Skinner og Albert Bandura er viktige bidragsyttere innenfor denne tradisjonen. Teorigrunnlaget for adferdsterapi er den retningen innenfor psykologien som kalles ”behaviorisme” (Johannesen kokkersvoll og vedler).

Watson regnes som behaviorismens far. Watson forsket på adferd som ble beskrevet igjennom betegnelse stimulus og respons. Stimulus kunne være alt i samfunnet som individet reagerer på, mens respons var individets reaksjon på stimulus. De fleste slike stimulus respons koblinger var antatt å være et resultat i fra læring, hvor det dermed var miljøet som bestemte hvordan mennesker utviklet seg.

Pavlov gav gjennom forskning på hunder opphav til begrepet klassisk betinging. Klassisk betinging innebærer at læring oppstår ved at man assosierer et bestemt ytre stimuli med en indre effekt. Adferdsteorien oppsto med røtter i blant annet Pavlovs forskning (Pettersen og Løkke 2004)

B. F. Skinner er opphavsmann til det som vi kaller for adferdsterapi og adferdsanalyse. Skinner forsket for det meste på laboratorierotter og duer, og i ulike lab forsøk forsket han på hvordan dyr kunne lære ulike typer adferd ved å ta utgangspunkt i dyrenes primærbehov. Skinner manipulerte dyrenes primærbehov ved hjelp av miljøbetingelser og forsterkningsprinsipper. Skinner ønsket å vise hvordan adferd utvelges som et resultat av hva man oppnår med den. Dette kalles også for operant betinging (Teigen 2004) (Skinner 1953) (Johannesen kokkersvoll og Vedler 2010).

I løpet av 1960 publiserte Albert Bandura boken: "Principles of Behavior Modification" Her beskrev Bandura at læring ikke kun kunne forklares kun ved hjelp av klassisk og operant betinging, men vel så viktig var det å se på at mennesker lærer av å observere andre. Bandura introduserte oss da for begrepene modell læring og imitasjonslæring (Gelso og Fretz 2001). Albert Bandura er enig i Freud sine teorier om at tidligere erfaringer er viktig i utviklingen av personligheten, men han antar at dette forklares igjennom observasjon av andres adferd og konsekvensene av deres adferd, og ikke indre ubevisste konflikter (Pettersen og Løkke 2007). Bandura sin teori har sitt utgangspunkt i fra operant betinging men kalles kognitiv da den er opptatt av flere ting innenfor knyttet til kognisjon. Han er opptatt av ulike psykiske prosesser, og ved å innføre forventinger og flere kognitive begreper integrerer Bandura i sin teori både kognitive og humanistiske perspektiver (Pettersen og Løkke 2007).

#### **2.4.1 Atferdsteoretisk tenking i rådgivningsfeltet**

Innenfor vår egen barnoppdragelse bruker vi ofte adferdsteoretiske prinsipper. Vi forsterker det vi vil ha mer av, og vi forsøker å overse det vi ikke ønsker. Innenfor rådgivningsfeltet finnes det flere metoder som bygger på adferdsteoretisk tenking, blant annet igjennom modell læring, ulike selvhevdingsprinsipper, avbetinging, forsterkningsprinsipper osv. Innenfor

spesialpedagogikken har Skinners teori fått stor avendelse, bl.a. i arbeidet med psykisk utviklingshemmede. (Johannesen, Kokkersvoll og Vedler 2010).

Atferdsteorien innenfor feltet rådgivning har blitt kritisert for å ikke vektlegge de menneskelige kvalitetene som er hos både hjelper og hjelpesøker. Dette vil i følge kritikerne redusere kompleksiteten i menneskelige interaksjoner. Det å ikke ta i betraktning at vi er ulike mennesker, vi har ulike behov, ulike følelser og ulik motivasjon (Johannessen, Kokkesvoll og Vedler 2010).

## ***2.5 Kognitive tradisjoner***

Den kognitive psykologien oppsto på 1970 tallet, og blir sagt å være det fjerde dominerende perspektivet. Det kognitive perspektivet viderefører deler av det humanistiske fenomenologiske synspunktet, her først og fremst tanken om menneskets konstruktive karakter. Dette innebærer at også denne tradisjonen baserer seg på menneskets mobilisering av sine logiske evner for å kunne overvinne emosjonelle problemer. Innenfor kognitive tradisjoner har vi flere retninger og teorier. Viktige navn her er: A. Ellis som er opphavsmann til den kognitive tradisjonen; rasjonell-emotionell-adferds-terapi (RET). Realitetsterapi med W. Glasser som opphavsmann, kognitiv terapi utviklet av A. T. Beck, og transaksjonsanalysen av E. Bernie og T. Harris (Johannesen, Kokkersvold og Vedler 2010). Felles for de kognitive tradisjonene er at de bygger på en tanke om at mennesker kan mobilisere egne logiske evner for å overvinne emosjonelle problemer. I rådgivningsarbeid med mennesker med bruk av denne tradisjonen går mye av arbeidet ut på å undervise rådsøkeren. Rådgiveren kan jobbe eklektisk og velge den teknikk som synes mest hensiktsmessig. (Johannessen Kokkersvold og Vedler 2010). Metoden er først og fremst brukt i arbeid med mennesker som sliter med angst og depresjoner, og i arbeid med fobier og panikk lidelser (Vogt 2008). RET er kritisert for å være for konfronterende og dirigerende. I denne metoden er det rådgiver som definerer og forklarer positiv tenking. Rådsøkeren selv får en liten rolle i forhold til å selv definere andre måter å tenke på. Transaksjonsanalysen kritiseres for å på mange måter være for overflatisk, som en slags selskapslek. Realitetsteorien har blitt kritisert da det i teorien kan være enkelt å definere problem og ansvar, men at det i virkeligheten kan være vanskelig å gjennomføre. Teorien tar ikke hensyn til menneskers av og til irrasjonelle handlingsmønstre (Johannessen, Kokkersvold og Vedler 2010).

## **2.6 Humanistisk tradisjon**

Den humanistiske tradisjonen oppsto på midten av det 20 århundre blant annet som en reaksjon på psykoanalysens deterministiske syn på mennesker og atferdsteoriens mekaniske og upersonlige tilnærming. (Johannesen, Kokkersvoll og Vedler). Den humanistiske tradisjonen har sin bakgrunn både i fra USA og i fra Europa, og har sine røtter i fra humanistisk filosofi. Abraham Maslow, Frederick Perls og Carl Rogers er viktige navn å nevne innenfor denne tradisjonen. Menneskesynet innenfor den humanistiske tradisjonen vektlegger at mennesker sees på som et subjekt som er verdifullt og verdig, og med rett til egne meninger og interesser (Freedman m.fl. 1975). Det finnes mange ulike teorier innenfor den humanistiske tradisjonen, men felles for de teoriene vi kan kalle for humanistiske er at de legger like mye vekt på indre faktorer som ytre når man vurderer hva som styrer menneskets handlinger. Innenfor den humanistiske tradisjonen anses menneskers følelser, lengsler, håp og ønsker som like viktige som ytre hendelser, sosiale og miljømessige forhold når det gjelder forståelsen av menneskets handlinger (Johannessen m.fl. 2001).

Abraham Maslow og hans behovshierarki er en viktig bidragsyter til humanismen. Han forklarte menneskelige problemer ut i fra manglende oppfyllelse av grunnleggende menneskelige behov. Psykologen Abraham Maslow beskrev menneskers behov som en pyramide der de mest grunnleggende behovene kommer først. Ved hjelp av denne pyramiden viste han hvordan behovene styrer menneskers utvikling og motivasjon. Den er formet som en pyramide fordi Maslow mente at de menneskelige behovene og ønskene var ordnet hierarkisk etter hvor viktige de var for den enkelte. Man måtte først oppfylle de nederste for å så få tilfredstilt ønskene på de høyere trinnene (<http://ndla.no/nb/tax/abraham-maslow>).

Også Frederic Perl med gestaltterapien har hatt stor innflytelse innenfor humanistisk rådgivning (Perls 1969). Grunnleggende ideer i gestaltterapi er at hvert menneske selv er ansvarlig for sine valg og handlinger innenfor de begrensninger omgivelsene gir. Innenfor gestaltterapien ønsker man å bevisstgjøre mennesker på egne følelser, reaksjoner og handlinger slik at de får større innsikt i seg selv og egne valg. En slik bevisstgjøring skapes best i følge gestaltterapien igjennom samtale, eksperimenter og rollespill. Metodene brukes også til bearbeidelse av tidligere, uferdige opplevelser (som blir kalt uavsluttede gestalter), kriser, og i egenutvikling (<http://no.wikipedia.org/wiki/Gestaltterapi>).

Også den eksistensialistiske retningen, inspirert av Kierkegaards filosofi springer ut av den humanistiske tradisjonen (Johannessen, Kokkersvoll og Vedler 2010):

Søren Kierkegaars: ”Bruddstykke af en ligefrem meddelelse”

*OM AT HJELPE*

*Søren Kierkegaard: "Bruddstykke af en ligefrem meddelelse" (1895)*

*"At man, naar det i sandhed skal lykkes en at føre menneske  
hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at  
finde ham der, hvor han er og begynde der.*

*Dette er hemmeligheden i al hjælpekunst. Enhver der ikke kan det,  
han er selv i inbildning,  
naar han mener at kunne hjælpe den anden.*

*For i sandhed at kunne hjælpe en anden, maa jeg forstaae mere end han,  
men dog vel først og fremst forstaae det, han forstår.*

*Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min merforstaaen han slet ikke.*

*Vil jeg alligevel gjøre min mere-forstaaen gjeldende,*

*saa er det, fordi jeg er forfærdelig stolt,*

*saa jeg i grunden i stedet for at gavne han egentlig vil beundres af ham.*

*Men al sand hjælp begynder med ydmykelse:*

*Hjelperen maa først ydmyge seg under den, han vil hjeælpe,*

*og herved forstaae, at det at hjælpe ikke er at være den herskesygeste,*

*men den taalmodigste,*

*at det at hjælpe er villighed til indtil videre at finde sig i at have uret,*

*og ikke forstaae, hvad den anden forstaar:"*

Søren Kierkegaard skriver i diktet om å hjelpe at hemmeligheten med å oppnå en god hjelperelasjon handler om å finne personen der hvor han er, og så å ta utgangspunkt i det. For å kunne hjelpe et annet menneske må vi forstå mer enn den vi skal hjelpe, men det viktigste er at vi forstår det som personen vi skal hjelpe forstår. Med andre ord: Man må se problemene i fra problembærerens perspektiv. Videre sier Kierkegaard at det er viktig å være ydmyk i forhold til den personen som man skal hjelpe. Man skal ikke forsøke å herske over den man skal hjelpe med man skal forsøke å være den forståelsesfulle

Ovenstående forståelse ligger eksplisitt i Carl Rogers (1951) og hans klientsentrerte teori som jeg vil vektlegge i den videre beskrivelsen av den humanistiske tradisjonen. En tradisjon som først og fremst assosieres med Carl Rogers (Ivey 2002).

### 2.6.1 Personsentert rådgivning

Innenfor klientsentrert teori oppfattes mennesker som både rasjonelle, sosiale og fremtidsrettede, og innenfor klientsentrert rådgivning er rådgiver opptatt av hvordan mennesker kan forandre seg. En klientsentrert rådgiver mener at endringene må skje innenifra. Et grunnleggende syn er at mennesker har evne til å ta lærdom av sine erfaringer, og har derfor mulighet til å regulere sin egen adferd. Rådgiveren sin rolle blir å hente frem menneskelige ressurser som ligger hos den enkelte rådsøkende og bistå til utvikling av egne muligheter (Johannessen, Kokkersvoll og Vedler). Rogers (1965) identifiserte tre viktige holdninger hos rådgiver. Holdninger som er nært knyttet til rådgivers verdier og menneskesyn som må til for å kunne skape positive endringer. Disse holdningene er: Å skape en atmosfære med positiv aktelse, kongruens/ekthet og empati/empatisk kommunikasjon. Carl Rogers (1969) sier følgende om relasjonens betydning:

*I have long held that it is not the technical skills or training of the therapist that determines his success.. (...)... Instead I believe it is the presence of certain attitudes in the therapist, which are communicated to, and perceived by, his client that effect success in psychotherapy... (...).. We have hypothesized that, if the therapist can provide the definable conditions in relationship with the client and if the client can perceive to some degree the presence of these conditions, then therapeutic movement will ensue. These three conditions are the therapist's congruence; unconditional regard, a complete acceptance; and a sensitively accurate empathic understanding.*

(Rogers, Kirschenbaum et al. 1990: 10.11)

### 2.6.2 Positiv ubetinget aktelse

For at det skal kunne skje en positiv endring er det i følge den klientsentrerte teorien viktig å vise ekte interesse og respekt for rådsøkeren. Rådsøkeren må respekteres uten selektiv vurdering av gode og dårlige sider. Rådgiveren må respektere rådsøker for den han er uten å dømme han eller forsøke å overføre egne verdier på han. (Johannessen, Kokkersvoll et al. 2001) Rogers (1965) sier følgende:

*"The primary point of importance is the attitude held by the counselor towards the worth and the significance of the individual"* (Rogers 1965:20)

Den klientsentrerte teorien mener at det er igjennom positiv aktelse, hvor klienten føler seg akseptert og forstått at han har mulighet til å utforske egen frykt og egne barrierer. (Rogers 1995).

### **2.6.3 Kongruens/ekthet**

I følge den klientsentrerte teorien er det viktig å være ekte i relasjonen. Dess mer ekte en greier å være i relasjonen, dess mer til hjelp kan han være. Med Kongruens mener Rogers (1962) at våre egne følelser er tilgjengelig for oss, og at vi er i stand til å kommunisere dem. Det vil si at det vi sier og det kroppsspråket vi fremfører stemmer over ens. Det anses som viktig at rådgiveren er åpen og ærlig, og at han er spontan. Dette innebærer at den klientsentrerte teorien anser relasjonen som viktig mer enn teknikken han bruker. Her kan det sies at rådgiveren er teknikken i seg selv.

### **2.6.4 Empati/empatisk kommunikasjon**

Rogers beskriver empati som evnen til å tro på mennesker og menneskers evne til å ta kontroll over eget liv. Det er viktig at rådgiver evner å sette seg inn i radsøkers perspektiv, og kommuniserer dette til radsøkeren;

*”To sense the client’s anger, fear or confusion as if it were your own, yet without your own anger, fear or confusion bound up in it, is the condition we are endeavoring to describe.”*  
(Rogers 1957, s. 829)

Empatisk kommunikasjon skal være rådgiverens verktøy for å bli ordentlig godt kjent med den indre opplevelsesverden til radsøkeren. Rådgiveren sin jobb er å forsøke å forstå hvordan radsøkeren har det. Rådgiver skal gjøre dette igjennom å lytte, stille spørsmål, og forsøke å speile tilbake til radsøker hvordan radsøker mener at han har det. Det er slik man får tak i den subjektive opplevelsen og blir kjent med radsøker uten å tolke det radsøker sier (Vogt A. 2008: kap. 10: Direkte rådgivning for barn og unge med sosiale osv. i: Haugen 2008).

### **2.6.5 Tilstedeværelse**

John Kabat Zinn beskriver tilstedeværelse (Mindfulness) som en bevissthetstilstand der vi med vilje er klar over (aware of) og legger merke til (attention to) det som oppstår i hvert øyeblikk i og utenfor oss. Han er tidligere professor ved det medisinske fakultet ved universitetet i Massachusetts, og definerte tilstedeværelse (Mindfulness) som

*“the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and non-judgmentally to the unfolding of experience moment by moment”*  
(Kabat-Zinn, 2003, p. 145).

### **2.6.6 Definisjon av begrepet *tilstedeværelse* – Mindfulness**

Jeg velger å bruke det norske ordet *tilstedeværelse* istedenfor det engelske *mindfulness* når jeg under gir en kort definisjon av begrepet.

Tilstedeværelse blir beskrevet som en bestemt type oppmerksomhet som er preget av en ikke-dømmende holdning fokusert på det nåværende tidspunkt. Det er en prosess hvor rådgiveren observerer og erfarer rådsøkeren uten å være forutinntatt, og dermed uten noen personlige bestemte synspunkter. Dette er noe som resulterer i at rådgiveren frigjør seg fra sine vanlige og/eller etablerte synspunkter og oppfatninger av seg selv og andre (Martin, 1997). Epstein (1999) uttalte følgende:

*“The goals of mindful practice are to become more aware of one’s own mental processes, listen more attentively, become flexible, and recognize bias and judgments, and thereby act with principles and compassion”* (Epstein, 1999, s.835)

Teoretikere anser øving i *tilstedeværelse* – også oppmerksomt nærvær – både en ferdighet og en måte å være på som fører til at man blir mindre reaktiv til livet, og oppnår dermed bedre helse og trivsel (Bishop, Lau, Shapiro et al, 2004;. Germer, 2005). De historiske røttene til *tilstedeværelse* blir kort beskrevet nedenfor.

### **2.6.7 Historiske røttene til *tilstedeværelse*.**

Tilstedeværelse har sine røtter innenfor østlige kontemplative tradisjoner, med særlig vekt på Buddhismen. Den har også blitt kalt hjertet av buddhistisk meditasjon (Thera, 1962).

Buddhisme er et gammelt system som sikter å heve seg over erfaringens og sanseverdenens område. Altså, et system som skulle heve seg over – transcendere – lidelsene av menneskelig eksistens. Tilstedeværelse har sitt opphav i denne orientering mot medfølelse for alle ting i verden (Bogart, 1991; Epstein, 1995; Germer, 2005; Kabat-Zinn, 2003; Olendzki, 2005).

Buddhismens kjerne vektlegger troen på at alt liv henger sammen, og at øving i tilstedeværelse kan frigjøre mennesker fra lidelser. Dette blir kun mulig gjennom opplysning og medfølelse for alle ting. Buddhistisk opplæring i tilstedeværelse innebærer å fokusere oppmerksomheten sin på så mange sider av dagens erfaring som mulig, eksempelvis følelser, tanker og sansninger). Det sentrale i denne forbindelse er at dette skal gjøres uten å utarbeide,



dømme, eller tolke det man erfarer (Bogart, 1991). I etterkant av Kabat-Zinns suksessen har en rekke teoretikere og forskere betraktet og adoptert tilstedeværelse som den mest sentrale ferdighet innenfor flere terapeutiske retninger. Germer (2005) har definert begrepet tilstedeværelse ved å dele det opp i tre deler: (1) awareness, (2) of present experience, (3) with acceptance.

## **2.7 Konstruktivisme – rådgivning på konstruktivistisk grunnlag**

Som idé og filosofisk tradisjon kan konstruktivismen spores flere hundre år tilbake, og blant de personlighetene som støttet konstruktivismens grunnidéer kan det nevnes Kant, Piaget og Bakhtin. Rådgivning på et *konstruktivistisk grunnlag* fikk ikke sitt gjennombrudd før sent på 1990-tallet med Vance Peavy som en av de frontfigurene.

Giambattista Vico, en italiensk filosof, regnes som den første konstruktivisten. Han mente at det var gjennom sin evne til tenkning at menneskene greide å velge ut deler av virkeligheten, fortolke sanseinntrykk og følelser og kunne dermed være i stand til å skape en meningsfylt helhet av et mangfold av inntrykk. I følge Giambattista var nemlig denne fortolkningsvirksomheten som gjorde mennesker i stand til å konstruere et filter som styret fortolkningen av verden (Skaagen, 2004). Videre mente han at mennesker er vesener som er i en kontinuerlig og konstant dialog med seg selv og omverdenen og det er gjennom denne dialogen at menneskene omformer disse informasjonene til personlig kunnskap. En av de grunnleggende premissene for konstruktivismen er en antagelse om at det ikke finnes en objektiv virkelighet, men at verden består av flere virkeligheter som påvirkes gjensidig og som står i forhold til hverandre. Med utgangspunkt i Vance Peavys syn på konstruktivistisk rådgivning innebærer dette at veilederen og veisøkeren konstruerer en ny virkelighet sammen.

### **2.7.1 Konstruktivistisk rådgivning – Vance Peavy**

Når jeg skriver om konstruktivistisk rådgivning ser jeg meg nødt til å nevne en av de mest sentrale teoretikerne, Vance Peavy, som var amerikaner men som jobbet i Canada i mange år. Hos Peavy bygger denne rådgivningsmetoden på et samfunnskritisk grunnlag. Han mente at rådgivningen skulle bygge på og fremme individets interesser, og at dette skulle gjøres ved å skape konstruktivistisk rådgivning. Peavy uttrykker følgende:

*”God vejledning bringer håb, opmuntring, afklaring og aktiv deltagelse ind i den anden persons tilværelse. Og dette foregår på det individuelle plan i et ansigt til ansigt*

*møde, hvor det unikke kan komme til udtrykk, og hvor vejlederen kan gøre sig nærværende for den vejledningssøgende, og denne kan opleve, at der er én, der lytter oprigtigt.*”(Peavy, V. 2010).

Å skape konstruktiv rådgivning krever at forholdene legges til rette slik at en rådgivningssamtale kan finne sted, men slik som Peavy sier det finnes det ingen kokebok med trinn for trinn oppskrift på hvordan vi skal gå frem. Peavy påpeker at i et konstruktivistisk perspektiv legitimeres og oppmuntres veiledere og veisøkere til å bruke sin kreativitet, intelligens, respekt og oppfinnsomhet som arbeidsmetode i arbeidet med å hjelpe veisøkeren med sine problemer. Til enhver tid er det viktig å være klar over at det er veisøkeren som er ekspert på sitt eget liv, og at veilederen ikke sitter inne med ferdiglaget oppskrifter på hvordan hun/han skal gå frem for å hjelpe i hvert enkelt tilfelle. Her er det viktig å ta i betraktning av en veileder møter mange mennesker gjennom sin virksomhet. I enkelte tilfeller er en person lik alle andre på enkelte punkter, noen ganger er personen lik mange andre, og noen ganger er personen ikke lik noen andre i det hele tatt. Fra et konstruktivistisk perspektiv anerkjenner og verdsetter man forskjelligheter like mye som man verdsetter likhetspunkter (Peavy, V. 2010).

Slik det er å forstå har ikke en konstruktivistisk veileder ekspertise slik som en terapeut har. Han/hun har i stedet i sitt arbeid de *konstruktivistiske prinsippene* som utgjør rammen for forståelse av hvordan man skal kunne skape konstruktiv rådgivning. Disse

### **2.7.2 Rådgivning etter konstruktivistiske prinsipper**

De (syv) konstruktivistiske prinsippene utgjør rammen for forståelse hos den konstruktivistiske veilederen (Peavy, 2009 s.37). *Vi lever i et univers med utallige muligheter*, og kan derfor ikke påberope oss å ha en gitt felles sannhet. En av de største mulighetene konstruktiv rådgivning gir veilederen er muligheten til å gå inn i veisøkers verden og oppleve virkeligheten slik veisøker beskriver den – dette gjøres gjennom dialogbasert samtale. Peavy hevder at hvert enkelt menneske må ses på som unikt og at, ut ifra dette, vil ingen tester kunne bedømme et menneske bedre enn det man kan finne ut ved samtalemetoder (Ibid, s.116). *Menneskers verden konstrueres sosialt*, og dette innebærer at vi har ingen gitte sannheter og at universet gir oss utallige muligheter å betrakte verden på. *Språket er menneskets medium*, og blir da betraktet som nøkkelredskapet vi har for å bygge mening – meningskonstruksjon. Gjennom språket blir det mulig å konstruere og re-konstruere personlige og sosiale

virkeligheter. De *primære fokuspunkter i rådgivningen* vil handle om *personlig mening, handling og interaksjon* i menneskets aktuelle livsopplevelse og sosiale tilværelse (ibid s.37).

En annet viktig prinsipp i konstruktivistisk rådgivning er bruk av *det metaforiske jeg-konseptet*. Metaforer brukes for å få veisøkers mening tydeligere frem, eller for å utdype noe ved å bruke andre ord og symboler. Bruk av metaforer kan billedliggjøre en mening slik at den lettere kan forstås av den andre. Det nest siste prinsippet dreier seg om at mennesker oppfatter og handler alltid i en *kontekst* av andre mennesker og miljøet. Dette er viktig ettersom det vil påvirke enhver situasjon vi befinner oss i. Det siste prinsippet handler om at *kulturer er modeller for hvordan man lever* (Ibid, s.37). Dette innebærer at veilederen bør være oppmerksom på den kulturelle bakgrunnen til den som veiledes fordi det er lett å misforstå symbolske elementer som kan være av betydning for samtalen.

De syv konstruktivistiske prinsippene som er nevnt ovenfor kan oppsummeres gjennom fire grunnsetninger som regnes som krumtappene innen rammen for konstruktivistisk forståelse, og er: 1. *Antakelsen om det unike hos det enkelte menneske* 2. *Antakelsen om en mangfoldighet av virkeligheter* 3. *Antakelsen om kontekst eller kulturell betingning* 4. *antakelsen om at vi konstruerer våre personlige og sosiale virkeligheter* (ibid, s.52).

### **2.7.3 De fire søylene i konstruktivistisk rådgivning**

Bevissthet om konteksten, refleksjon, praktisk visdom og dialogisk rådgivning utgjør det som kalles de fire søylene innenfor konstruktivistisk rådgivning.

Konstruktivistiske veiledere er av den oppfatning at selve rådgivningen er avhengig av den konteksten som det veiledes innenfor. At veilederen står overfor en annen kultur enn sin egen kan føre til en del ekstra utfordringer. Her er det viktig å påpeke at i konstruktivistisk sammenheng er ikke kulturen noe rundt veisøkeren, men veisøkeren og hans selvoppfatning er en del av kulturen – bevissthet om konteksten. Når det gjelder teoretisk kunnskap er det kjent at konstruktivistiske veiledere innehar en vis skeptisisme til den. Her snakker vi om refleksjon og i den sammenheng stiller konstruktivistiske veiledere seg kritisk til at teoretisk kunnskap og utdanning skal danne en god bakgrunn for god rådgivning. Praktisk visdom, i følge Peavy, refererer til både ferdigheter og forståelse men bør fremfor alt forstås som kontekstuell kunnskap. Peavy sammenligner praktisk visdom med skapende bruk av kulturell følsomhet og skjønn. Praktisk visdom er også å forstås som teoretisk kunnskap og her kan det nevnes to dimensjoner som den består av: Den første er kunnskapsprosesser – metakunnskap

– og den andre er praktisk kunnskap som omfatter taus kunnskap – den type kunnskap som man ikke snakker om. Dialogisk rådgivning refererer til hvor viktig det er å diskutere og finne fram til hvordan tvil og usikkerhet kan brukes produktiv. Både tvil og usikkerhet er metakognitive kategorier som kan bidra til et mer realistisk bilde av den situasjonen – eller rettere sagt, virkeligheten – som er tema i selve rådgivningen. I en rådgivningsprosess er selve rådgivningssamtale den viktigste delen.

Når dette er sagt blir symmetrien i relasjonen veldig relevant. Både veilederen og veisøkeren leter etter et felles grunnlag, noe som krever at veilederen skal være årvåken og oppmerksom overfor veisøkeren. En konstruktivistisk veileder skal være innstilt eller forberedt på å forandre seg gjennom en rådgivningsprosess; med andre ord, at veilederen kan regne med at en ny, felles forståelse av problemet oppstår i løpet av rådgivningsprosessen (Skaagen, 2004).

## 3 Metode

### 3.1 Innledende betraktninger

I dette metodekapitlet vil jeg innledningsvis gjøre rede for det metodiske valget jeg har tatt. Deretter vil jeg kort belyse den fenomenologiske tilnærmingen og det kvalitative forskningsintervjuet før jeg går nærmere inn på tilnærmingen i ulike deler av forskningsprosessen. Til sist vil jeg se litt nærmere på de etiske hensyn hvor jeg behandler kort tilstrebingen av forskningskvalitet gjennom kriteriene reliabilitet og validitet.

Problemstillingen er styrende for de metodiske valgene som jeg har tatt. Disse valg ble tatt på bakgrunn av de vurderingene som ligger til grunn for å sikre undersøkelsens *reliabilitet* og *validitet* – disse vurderinger blir presentert i tilknytning til de ovennevnte fasene i undersøkelsesprosessen.

### 3.2 Valg av metode

Forskningsmetoder blir som regel delt i kvantitative og kvalitative metoder. Disse metoder omfatter ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra enten samtaler, observasjoner eller nedskrevet tekst. Kvantitative metoder befatter seg med det som er kvantifiserbart (målbart). Grovt sagt, kjennetegnes disse metoders særtrekk ved at forskeren samler data etter utbredelse og forekomst, mengder og tall. Kvantitative undersøkelser sier noe om utbredelsen av et bestemt fenomen i et utvalg, og hensikten er å kunne trekke slutninger for en hel populasjon ved å ta utgangspunkt i en liten gruppe. Kvantitative metoder ”søker” etter objektive sannhetskriterier, og det som måles opp mot disse kriterier er undersøkelsens reliabilitet og validitet. Den kvalitative forskningsmetoden handler om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes subjektive opplevelser, og beskrive verden (situasjonen) slik den oppleves av informanten selv. Sannhets kriterium i denne forbindelse blir da det som informanten selv opplevde som sant (Kvale og Brinkmann 2009, s.45). Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder står ikke i motsetning til hverandre – de kan heller betraktes som metoder som gir svar på ulike spørsmål (Brandsholm m. fl. 2001). Med andre ord kan man si at problemstillingen avgjør metoden.

Siden valg av metode er avhengig av hvilke type datamateriale jeg, som forsker, er ute etter ble det kvalitative forskningsintervjuet et naturlig valg for mitt forskningsprosjekt. Datainnsamlingsresultater, gjennom denne metoden, gjengir forskningsdeltakernes perspektiv og/eller deres opplevelser. I min oppgave er nettopp disse perspektiver og subjektive

opplevelser av erfaringer som rådgiverne sitter med i etterkant av samtalen som utgjør kjernen i prosjektet mitt. Det er dette som utgjør de mer praktiske begrunnelser for valg av forskningsmetode. I forbindelse med dette har jeg, naturligvis, også tatt hensyn til at valg av metode står i forhold til det teorigrunnlaget som jeg har valgt å forholde meg til. Postholm (Postholm 2005, s.21) sier følgende: *”Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt mellom mennesker i sosial samhandling”*. Slik det er å forstå er mitt forskningsprosjekt, teoretisk sett, innenfor et konstruktivistisk paradigme. Mitt utgangspunkt er at det ikke finnes den perfekte samtalen, eller sagt på en annen måte at det ikke finnes en gitt sannhet (fasit) om hvordan en samtale mellom rådgiveren og eleven skal foregå. I hvilken grad en samtale er vellykket, eller ikke, er avhengig av det som skjer underveis i selve samtalen og hvordan dette oppfattes av deltakerne. Det er de menneskelige prosesser – interaksjonen – som avgjør dette. Fra begynnelsen av har jeg ikke hatt noen utopiske betraktninger om at jeg skulle klare å finne den endelige løsningen på hvordan eller hvilke kriterier som måtte være tilstedet for at en samtale alltid kunne defineres som vellykket. Det jeg hadde forventninger om var å få kunnskap om hva rådgiveren mente var viktig for at en samtale kunne betraktes som vellykket.

Postholm (Postholm 2005, s.34) sier følgende: *”I kvalitativ forskning blir virkeligheten skapt eller konstruert av personer som deltar i studien.”* Jeg hadde som mål å fange meningen som rådgiverne la i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen – samtalen altså. Jeg ønsket å få innblikk i enkeltmenneskes opplevelser av de ulike naturlige situasjonene som oppsto under samtalen. Dette skulle jeg gjøre ved å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer. Denne forskningsmetoden, i følge Kvale og Brinkmann (2009), kjennetegnes ved at den søker kvalitativ kunnskap som blir uttrykt i normalt språk. Intervjuet krever at forskeren lytter til det som blir eksplisitt uttrykt og samtidig til det som blir uttrykt implisitt – det som blir sagt mellom linjene. Disse tanker har hjulpet meg å reflektere over det mulige mangfoldet av forskjellige kvaliteter og egenskaper som en rådgiver har, eller bør ha, og som igjen kan føre til en vellykket samtale. Jeg tror nemlig at det kan finnes flere ”sannheter” omkring denne problemstilling.

For å løse problemstillingen valgte jeg å benytte meg av semistrukturerte intervjuer. Grunnen til dette er at jeg er av den oppfatning at semistrukturerte intervjuer gir informantene rom til å beskrive fritt egne perspektiver uten å være fanget i ferdig formulerte spørsmål. Med andre ord, er det snakk om intervju som er verken en åpen samtale eller et lukket skjema (kvale og

Brinkmann, 2009 s.47). Intervjuguiden (se vedlegg 1) som ble utarbeidet i forbindelse med dette prosjektet har fra begynnelsen av vært tiltenkt som et hjelpemiddel som kun skulle forsikre meg om at de utvalgte momentene var dekket. Det var viktig å vise åpenhet for nye og uventede fenomener. Selv om denne type intervju søker å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig var jeg opptatt av å fokusere på bestemte temaer. Jeg valgte derfor å dele inn intervjuguiden i ulike forskningstema som igjen førte til formulering av intervju spørsmål.

Det har vært viktig for meg å kunne isolere kvaliteten eller kvaliteter i relasjonen mellom rådgiveren og elev, sett fra rådgiverens perspektiv. Blant annet ønsket jeg å belyse spesielle handlinger og grep som rådgiveren benyttet seg av under selve samtalen. Jeg ville se nærmere på disse grep og prøve å kartlegge i hvilken grad de bidro til at denne kunne betraktes som en mer eller mindre vellykket samtale. Elevenes bidrag ble ikke tildelt like mye oppmerksomhet da det var rådgivernes oppfattelse av egen rolle som var hovedfokuset. Dette innebærer at jeg må prøve å forstå betydningen av temaene i rådgivernes livsverden. I motsetningen til elevene har rådgiverne sin profesjonelle og faglig arbeidsmåte, herunder noen mulig etablerte metoder. I tillegg til dette finnes også de personlige egenskapene som rådgiverne har, og som med en viss grad av sannsynlighet, kan bidra enten positivt eller negativt i deres arbeid, men dette er noe som ikke ble behandlet grunnet oppgavens omfang.

Jeg valgte å gjennomføre intervjuene på tre forskjellige videregående skoler: en allmennfaglig videregående skole, en yrkesfaglig videregående skole og en landbruksskole. Alle i samme kommune. Planen var å intervju to rådgivere fra hver skole.

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

Edmund Husserl var grunnleggeren av fenomenologi som filosofi – rundt år 1900. I starten ble søkelyset satt på bevissthet og opplevelse men ble senere videreutviklet av filosofen Martin Heidegger som eksistensfilosofi – innholdet ble beriket med omfattelse av menneskes livsverden. Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty har i ettertid videreutviklet fenomenologi i en eksistensialistisk og dialektisk retning. Ut fra et filosofisk perspektiv baserer fenomenologien seg på omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten ved å vektlegge livsverden til forskningsdeltakeren. Begrepet *objektivitet* blir i denne sammenheng et uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene. Dette resulterer i at forskeren ser bort fra forskningsdeltakernes forhåndskunnskap og søker heller etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning (Kvale og Brinkmann 2009).

Ut fra det som er skrevet ovenfor er det å forstå at jeg har tatt utgangspunkt i en type forskning som har individet i fokus. Hovedmålet med denne individrettede tilnærming var å gripe tak i den enkeltes opplevelse (rådgiveren). Min tilnærming kan på bakgrunn av dette defineres som en psykologisk fenomenologisk tilnærming. Jeg er klar over at mine erfaringer, opplevelser og teorier påvirker tolkningen og forståelsen av datamaterialet og er dermed på å skape meningen i selve dataen.

### **3.3.1 Rådgiveren som fenomenologisk informant**

Postholm (2005, s.41) sier at ”fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen”. Med dette som utgangspunkt ønsket jeg gjennom forskningsprosjektet mitt å belyse rådgivernes tanker og refleksjoner omkring hvordan de opplever samtaler med elever. For meg var det viktig å fokusere rundt fenomenverdenen slik rådgiverne opplever den. I møte med informantene var det av stor betydning å ta utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelsen og søke forståelse i den dypere meningen knyttet til den enkeltrådgiverens erfaringer (Thagaard 2006).

## ***3.4 Det kvalitative forskningsintervjuet***

Et kvalitativt intervju er en datainnsamlingsmetode som lar seg utforme på ulike måter. Grovt kan det kvalitative forskningsintervjuet deles i tre framgangsmåter/metoder. I den ene enden finner vi den type intervju som preges av lite struktur, hvor forskeren og informanten samtaler om noen hovedtemaer som er forhåndsbestemt. Denne uformelle tilstanden eller bedre sagt, tilnærming, gir rom for at informanten skal kunne bringe opp en større variasjon av temaer noe som krever at forskeren tilpasser sine spørsmål i forhold til de temaene som informanten eventuelt skulle ta opp. Denne metoden å samle inn data på kan være relevant som innledning til en undersøkelse. Grunnen er at denne uformelle tilnærming gir mulighet til å presisere de temaene som forskeren kan bruke videre i undersøkelsen. Avhengig av hva forskeren er ute etter kan denne type intervju være en fordel med tanke på at forskeren kan i mye større grad følge informantens fortellinger og dermed utdype temaer som forskeren i utgangspunkt ikke hadde tenkt på (Thagaard 2006, s.84).

En annen variant av denne type intervju kan sies å være preget av en relativt strukturert design. Her blir spørsmålene definert på forhånd samt den rekkefølgen dem skal stilles. Det kvalitative aspektet i forbindelse med denne varianten er at informanten står fritt til å utforme sine egne svar. Gjennom disse svar er informanten med på å presentere noen eventuelle kriterier for hvordan informanten forstår sin egen livssituasjon. Den mest relevante fordelen



ved denne metoden er at den gir forskeren mulighet til å sammenligne de gitte svarene. Dette fordi alle informantene har svart på de samme temaene. Denne varianten innen det kvalitative intervjuet benyttes først og fremst når viktigheten av å sammenligne informantene/svarene er tilstede (Ibid).

Den tredje varianten, og som er den varianten jeg valgte, er et semistrukturert livsverdenintervju. Valget av denne type intervju begrunnes ut fra et ønske om å forstå temaer fra det dagliglivet til informantene ved å ta utgangspunkt i deres egne perspektiver. Jeg hadde et håp om kunne legge til rette for ”en god samtale” med rådgiverne. I forbindelse med dette måtte jeg innse at det ville være nødvendig å holde et visst faglig nivå, noe som ville føre til en viss asymmetri i samtalen. Dette også fordi jeg som forsker ville ha større makt i relasjonen – jeg kjente til spørsmålene og de hovedtemaene som skulle bringes opp. Forskeren har i denne sammenheng et ansvar ved å ikke opptre som ”mektig”, selv om han skal ha styringen over samtalen. Det er tross alt informanten som sitter på de viktigste opplysningene, og for at disse skal komme til syne bør forskeren overveie sin egen rolle nøye under samtalen.

Det semistrukturert forskningsintervjuet kan minne mer om en samtale i det daglige livet men defineres som et profesjonelt intervju – det har et formål. Det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale og Brinkmann 2009, s.47). Samtalen blir utført i tråd med det som står i intervjuguiden. Bestemte temaer og forslag til nye tilleggsspørsmål karakteriserer opplegget, og i hvilken rekkefølge temaene blir tatt opp avgjøres underveis. Dette er viktig fordi det gir forskeren mulighet til å følge informantens fortellinger samtidig som forskeren får informasjon om alle de temaene som er fastlagt på forhånd. Fleksibilitet er et sentralt begrep da denne type intervju gir rom til å tilpasse spørsmålene til den enkeltes forutsetninger.

Den kvalitative kunnskapen som innhentes gjennom det kvalitative forskningsintervjuet kan betraktes som givende for både forskeren og informanten. I denne interaksjonen blir det skapt kunnskap som kan være med å definere en slik samtale som vellykket. Forskeren har på sin side fått tilgang til informantens livsverden og hans eller hennes eget forhold til den, mens informanten har gjennom intervjuene fått en mulighet til å reflektere over egen praksis og muligens endre på noe som han eller hun kanskje ikke hadde vektlagt tidligere i sitt virke. Kvale og Brinkmann (2009, s.51) sier:

*”Et velfungerende forskningsintervju kan oppleves både som berikende og en fin opplevelse av intervjupersonen. Kanskje har intervjupersonen fått innsikt i sin livssituasjon? Det er ikke hverdagskost å oppleve at en annen person – en time eller mer – viser interesse for, er lydhør for og forsøker å forstå ens egne erfaringer med og oppfatninger om et tema.”*

### **3.5 Hovedtrekk ved forskningsprosessen**

#### **3.5.1 Forberedelsen**

Det aller første begrepet som dukker opp i forbindelse med forberedelsesfasen er ”tematisering”. Samtale er et av de viktigste verktøyene i min jobb og at hovedtemaet skulle dreie seg om nettopp ”samtale” var kanskje den minst tidkrevende oppgave i denne fasen. Mine kunnskaper om emnet utgjorde en viktig grunn til at jeg valgte å skrive om dette tema. Mer krevende var å beskrive hvordan jeg skulle få gjennomført undersøkelsen.

En del ting ble jeg nødt til å ordne i forkant av intervjuene. Jeg anså som viktig at intervjuene ikke burde tas verken hvor eller når som helst. Å jobbe som rådgiver eller lærer kan til tider være en hektisk og krevende affære. For meg var det fundamentalt at det burde herske en rolig og behagelig stemning, samtidig var det viktig at tidsmessige begrensninger skapte stress i samtalen. På bakgrunn av dette bestemte jeg meg for å avtale tidspunkt for intervjuene i rådgivernes arbeidstid. I forkant av dette hadde jeg hatt et formelt møte med skolens rektor hvor dette ble avklart og godkjent.

Som forsker blir jeg nødt til å kartlegge mine egne kunnskaper om det valgte temaet. I min jobb som utekontakt kan jeg betrakte meg selv som heldig siden det skjer en kontinuerlig oppdateringsprosess i tilknytning til emnet ”samtale”. Dette gjennom faglitteratur, praksis, kurs osv. Jeg kan på bakgrunn av dette tro at kunnskapene mine innenfor emnet er å betraktes som gode – ikke bare teoretisk men også praktisk sett. Når dette er sagt bør jeg umiddelbart nevne at utgangspunktet for dette forskningsprosjektet er nettopp *de tingene jeg ikke vet*. Jeg var veldig innstilt på å lære om hvordan rådgiveren oppfattet sin egen rolle, i relasjonen med eleven, og hvordan denne kunne ses som betydningsfull for at samtalen kunne betraktes som vellykket.

Jeg var også nødt til å ha en konkret plan i forbindelse med innsamlingen av datamaterialet, som igjen ville gi meg mulighet til å belyse problemstillingen min. Rådgiverne skulle ikke tenke eller ta hensyn til min teoretiske plattform eller utgangspunkt, da dette ikke skulle ha noe betydning i forhold til kvaliteten av intervjuene. Jeg var, i tillegg til min kollega, den eneste som hadde kjennskap til spørsmålene og problemstillingen, og mente på bakgrunn av dette at jeg skulle klare å få gjennomført konstruktive intervjuer. Jeg hadde mulighet til å tilpasse spørsmålene slik at jeg fikk dataen som jeg var ute etter. I denne sammenhengen var det vesentlig at jeg møtte rådgiverne uten at det teoretiske grunnlaget til mine spørsmål kom til syne, men samtidig er det viktig å nevne at jeg bør ha god kjennskap til aktuelle teorier som skal bidra til å rydde ikke bare mine spørsmål men også svarene til rådgiverne.

Rådgiverne stilte, naturligvis, spørsmål knyttet til problemstillingen og hva jeg var ute etter å forske på. Det var viktig å ikke presisere for mye i forkant av intervjuene hva oppgaven gikk ut på. Blant annet nevnte jeg aldri de hypotesene som jeg hadde utarbeidet eller mine synsvinkler. Det som jeg fokuserte på var å holde tråden i selve samtalen og passe på at rådgiverne snakket fra ”levra” – det var mine forventninger. Jeg ønsket å få fram rådgivernes individuelle forståelse av opplevelsen. Jeg regnet med å møte rådgivere som hadde en god og solid utdanningsbakgrunn, men ønsket å få en beskrivelse av opplevelsen som inneholdt så lite fagteoretisk terminologi som mulig. Noe annet som jeg var forberedt på var de forskjellige rådgivernes arbeidsmetoder i forbindelse med den enkelte samtale med elevene, og i forbindelse med dette hadde jeg regnet med at jeg ville lære en del nye ting – valg av strategier og ellers tilegne meg kunnskaper som jeg ikke har. Jeg var også forberedt på eventuelle overraskelser eller kanskje bedre sagt noe uventet. Jeg stilte meg spørsmål som ”kommer rådgiveren til å si at han eller hun ikke husker samtalen slik at han/hun ikke kunne svare på spørsmålet?” Dette spørsmålet ble jeg heldigvis ikke nødt til å besvare i løpet av mine intervjuer. I etterkant av undersøkelse kunne jeg konstatere, gjennom samarbeid med min kollega, at elevene var generelt veldig fornøyde med rådgiverne. Dette fikk meg til å tenke på om denne tilstand hadde sitt opphav i rådgivernes etablerte arbeidsmetoder kombinert med evne til problemløsning? Uavhengig av hva det måtte være var jeg åpen for å få innblikk i ulike metoder som rådgiverne benyttet seg av for å utføre jobben sin på.

Hva jeg har lyst å undersøke i forbindelse med forskningsprosjektet mitt kommer eksplisitt fram i formuleringen av min problemstilling. Dette i motsetning til måten jeg har tenkt å besvare den på. I denne forbindelse ble jeg nødt til å reflektere over flere aspekter. Jeg ønsket ”å få tak” i det som ble betraktet som betydningsfullt for at en samtale kan oppleves som

vellykket – sett fra rådgivernes perspektiv. Jeg ønsket at rådgiverne skulle fortelle meg grunnen til at ”hvorfors” enkelte samtaler umiddelbart karakterisert og dermed definert som vellykket, mens andre blir opplevd som mindre vellykket? Jeg lurte på om dette kunne ha sammenheng med rådgivernes kjennskap til elevene, eller noen av dem? Rådgivere og elever tilbringer mest part av dagen i skole og blir dermed nødt til å forholde seg til de felles referanserammene som skolen som institusjon skaper. De har kanskje ikke så mye med hverandre å gjøre i løpet av dagen men selve skolen som felles arena er med på å legitimere en viss *nærhet* mellom rådgiveren og eleven – de vet som regel av hverandre eller har sett hverandre. Kan svaret ligge i rådgivernes personlig kompetanse, eller ligger det i den relasjonen som blir etablert i møtet med eleven? Anså de seg selv som de som har det overordnede ansvar for at samtale skulle bli vellykket? Fantes det en annen begrunnelse som jeg ikke var klar over? Disse tanker og spørsmål kunne kanskje være irrelevante men jeg anså dem som viktige refleksjoner i forkant av arbeidet med intervjuguiden.

Å få svar på alle mine spørsmål fører meg videre til ”hvordan” jeg skulle gå fram. Tidligere har jeg allerede nevnt at jeg skulle benytte meg av semistrukturert intervju. I forbindelse med dette vil jeg nå se litt nærmere på noen av de viktigste elementene i forskningsprosjektet mitt, nemlig intervjuets spørsmål. Jeg tar utgangspunkt i min gjennomgang av Kvaless og Brinkmanns *Intervjuspørsmål* (Kvale og Brinkmann 2009, s.147). Jeg ønsket å gå ”til” intervjuene med et åpent syn – å være mottakelig for informantens synspunkter i håp om at de skulle komme med berikende beskrivelser. I Kvale og Brinkmann (2009,s.138), sier Spradley noe som kan illustrere dette:

*”Jeg ønsker å forstå verden ut fra ditt synspunkt. Jeg ønsker å vite hva du vet, på den måten du vet det. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i dine sko, føle ting slik du føler dem, forklare ting slik du forklare dem. Vil du være min lærer og hjelpe meg med å forstå?”*

Jeg ville med andre ord at informantene skulle fortelle det som de hadde på hjertet.

### **3.5.2 Utarbeidelse av Intervjuguide**

Intervjuguiden (se vedlegg 1) min ble utarbeidet med den hensikt at rådgiverne skulle oppleve overgangen mellom temaer som naturlig. Den innholdt en oversikt over de temaene som jeg ønsket å undersøke, supplert med noen få spørsmål som forhåpentligvis kunne føre til at jeg fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Guiden min ble til med tanke på at informantene skulle få en relativ stor frihet på den ene siden, og på den andre skulle den sikre

at vi skulle komme inn på det som jeg hadde anset som viktig for min undersøkelse. Temaene ble satt opp i en slik rekkefølge som jeg oppfattet som hensiktsmessig. Dette, i motsetning til de spørsmålene som ble stilt under de forskjellige temaene. Her valgte jeg å forholde meg til den ”spontane fortellerglede” som, eventuelt, noen av dem kunne uttrykke. Guiden min inneholdt fire hovedtemaer. Disse var:

1. *Beskrivelser*
2. *Opplevelser*
3. *Vellykkethet*
4. *Vurderinger*

Under hvert av disse temaene hadde jeg noen forskningsspørsmål. Videre hadde jeg noen få spørsmål ordnet under hvert tema som skulle hjelpe meg å holde fokus i løpet av selve intervjuet. Etter å ha analysert svarene – koding og kategorisering – fant jeg ut at ble det naturlig å endre disse fire hovedtemaene til følgende fem hovedtemaer:

1. *Forberedelser og forventninger til samtalen*
2. *Opplevelse av den gjennomførte samtalen*
3. *Vurdering av den gjennomførte samtalen*
4. *Drømmesamtalen – Rådgiverens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale*
5. *Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtale*

Denne inndelingen ga meg en mer konkret og tydeligere oversikt over de hovedtemaene som jeg anså som betydningsfulle for å kunne belyse problemstillingen. Dette blir behandlet nærmere i analyse kapittelet.

I følge Kvale og Brinkmann i (Kvale og Brinkmann 2009, s.144) kan et intervju spørsmål vurderes med hensyn til to dimensjoner, en tematisk og en dynamisk. Den tematiske vurderes med hensyn til produksjon av kunnskap mens den dynamiske vurderes med hensyn til den interpersonlige relasjonen i intervjuet. I intervjuguiden (se vedlegg 1) min prøvde jeg ikke bare å ta hensyn til den tematiske ordningen av spørsmålene men også til den dynamiske effekten av disse som skulle fremme et positivt samspill, holde samtalen i gang og selvfølgelig stimulere informantene til å snakke om både sine opplevelser og følelser. Under forberedelsesfasen ble den dynamiske dimensjonen ivaretatt i stor grad – jeg var klar over at det var denne dimensjonen som ville utgjøre den viktigste delen av selve intervjuet. Av

dynamiske hensyn valgte jeg å la være å stille spørsmål som jeg anså som fristende. Blant disse var spørsmålet om rådgiveren kunne la seg irritere eller provosere av eleven i den grad at det kunne gå utover samtalen. I stedet for å stille direkte spørsmål om dette håpet jeg at rådgiveren kunne komme inn på emnet på en så naturlig måte som mulig.

Jeg vurderte i en periode om jeg skulle gjennomføre et prøveintervju i forkant av selve intervjuene. Jeg konkluderte etter hvert at dette ville ha liten eller ingen overføringsverdi siden intervjuene ville uansett være preget av store forskjeller avhengig av hvem jeg snakket med. Slik som jeg innledningsvis nevnte, følte jeg meg trygg for å gjennomføre intervjuene direkte og dette viste seg i etter tid å ha vært en berettiget beslutning.

### **3.5.3 Utvalg av informanter**

Det var forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor de valgte temaene som utgjorde kjernen for mitt forskningsprosjekt. Informantenes bakgrunn og formell kompetanse på området var i utgangspunkt ikke utgangspunkt for utvalget. Grunnen til dette var at jeg til og begynne med var innstilt på å bruke ”samtaler mellom de ansatte ved skolene og elevene” – det eneste kravet var at det måtte dreie seg om en rådgivningssamtale. Med andre ord, pedagogiske personale.

Etter å ha fått tillatelse fra administrasjonen oppsøkte jeg de ansatte ved skolene. Den første reaksjonen var så positiv at jeg tenkte at å gjennomføre undersøkelsen ikke skulle by på mange utfordringer. Alle hadde lyst å delta. Den andre reaksjonen, noen uker senere, var ikke helt i tråd med det jeg hadde fått forhåpninger om. Jeg hadde ved denne anledning et informasjonsskriv med meg. Når spørsmålet om en eventuell ”konkret” deltakelse ble et faktum fikk jeg høre om de uttalige begrunnelser for hvorfor de fleste ikke kunne være med på undersøkelsen ”jeg er ikke så flink som xxxx til å prate med elevene”, ”xxxx er mye flinkere til sånt” osv. Etter å ha dannet meg et mer ”reelt bilde” av situasjonen bestemte jeg meg for å ha kun rådgiverne som det strategiske utvalget. Av de seks som ble spurt om å delta ble det bare en som ikke ble med, grunnet arbeidsmengden i den perioden intervjuene ble gjennomført. Jeg tok for gitt at de som var villig til å stille opp også var engasjerte, og på den måten kunne de være med på å belyse prosjektet mitt. Jeg mente at de hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til problemstillingen som jeg hadde utarbeidet.

Jeg hadde også en antakelse om at en vellykket samtale kunne finne sted uansett om rådgiveren var ung eller gammel, hadde kort eller lang fartstid og eventuelt uavhengig av i hvilken skole samtalen ble gjennomført på. I denne forbindelsen bør jeg nevne at jeg foretok

undersøkelsen på videregående skoler av flere praktiske årsaker. Samtidig som jeg ville slippe å involvere foreldrene til elevene som deltok i undersøkelsen – med tanke på at elevene var over 16 år – ville jeg også kunne basere mine intervjuer på samtaler med elever som var gamle nok til å stille krav til rådgiverne.

I etter tid fikk prosessen knyttet til utvalg av informanter meg til å reflektere grundigere rundt sårbarheten i jakten på mulige informanter.

#### **3.5.4 Gjennomføring av intervjuene**

Alle intervjuene foregikk i arbeidstiden og tok plass inne på kontorene til hver rådgiver. En av rådgiverne kjente jeg forholdsvis godt da vi hadde jobbet på samme skolen i cirka tre og et halvt år. De andre fire var rådgivere som jeg kun hadde hilst på. Vi visste av hverandre men hadde ikke hatt noe kontakt utover det. Innledningsvis i hvert intervju snakket vi litt om løst og fast. Dette kan kanskje defineres som en slags ”oppvarming” som skulle føre til en kort brifing hvor situasjonen for intervjupersonen ble definert. Alle hadde blitt forespurt i forkant av intervjuet om det var i orden at jeg brukte diktafon til å ta opp intervjuene. Ingen av dem hadde noe i mot dette. Etter å ha fortalt hva formålet med intervjuet var fortalte jeg også at det var helt greit å trekke seg når som helst. I møte med alle informantene opplevde jeg samtlige som åpne og genuint interessert i å snakke med meg.

Under selve intervjuene prøvde jeg kontinuerlig, i så stor grad som mulig, å danne meg fortløpende refleksjoner. Disse refleksjoner er viktig dersom dem utgjør det første nivået av analysen. Tankene som dukket opp, i forbindelse med mine fortolkninger, ble fulgt opp av utdypende spørsmål. Denne verifisering var viktig. De svarene jeg fikk i denne sammenheng var med på å påvirke undersøkelsen min i sin helhet.

I problemstillingen min oppfattes det tydelig at jeg kommer til å få innblikk i rådgiverens livsverden. Jeg var innstilt på å lære så mye som mulig om rådgiverens opplevelse av samtalen, noe som kommer til uttrykk gjennom mine spørsmål. Dette illustrerer at jeg var ute etter svar som gikk direkte på deres utførelse av arbeidet med å få til en vellykket samtale. Dette innebar at rådgiveren fort kunne komme inn på områder som kunne oppfattes som personlige eller ubehagelige. Her tenkte jeg at det var rådgiveren selv som skulle avgjøre i hvilken grad vi skulle berøre hans eller hennes private område – de ble betraktet av meg som voksne og ansvarsfulle profesjonelle rådgivere som var i stand til å sette grenser i tilknytting til sine egne fortellinger. Videre, må jeg presisere at jeg var innstilt på å være fagorientert framfor personorientert.

Under intervjuene var jeg opptatt av å legge merke til om at rådgiverne prøvde å fortelle noe de selv syntes var interessant. Erfaringene jeg gjorde meg var at dette gikk problemfritt. Jeg erfarte at rådgiverne holdt seg for det meste innenfor de temaene som jeg ønsket å høre mer om. Unntaksvis opplevde jeg at noen kom med noen digresjoner som ikke førte til noe relevant. Disse digresjoner kunne ha hatt betydning for rådgiverne og av den grunn ble dem ikke avbrutt. Intervjuene varte alt fra 17 til 31 minutter. Med tanke på at jeg stilte bort i mot det samme antall spørsmål til hver deltaker ser jeg i etter tid at noen hadde mer å si enn andre. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet som omhandler analyse.

### 3.5.5 Intervjuspørsmål

I den innledende fasen av intervjuet stilte jeg *Introduksjonsspørsmål*. Her hadde jeg forhåpninger om at rådgiverne skulle komme fram med hvilken forståelse de hadde av samtalens formål. Et underliggende ønske var å ”forstyrre” rådgiveren i så liten grad som mulig og samtidig håpe at mine spørsmål skulle fremkalle spontane og rike beskrivelser. Informantene skulle selv presentere det de opplevde som hoveddimensjonene i det fenomenet som undersøktes (Kvale og Brinkmann 2009). Jeg var klar over at alt dette var avhengig av hvor ”dyktige” informantene var til å fortelle på egen hånd. Om det skulle vise seg at informantene ikke var ”veldig pratsomme” hadde jeg forberedt noen inngående spørsmål til introduksjonsspørsmål. Disse hadde for det meste karakter av klargjørende spørsmål angående det som informanten kom med der og da. I denne fasen var jeg ekstra opptatt av det som ble uttrykt som viktig for informanten – det er nemlig dette som var viktig for meg. Dette innebar at jeg måtte forberede meg mentalt på noen kanskje ”ubegripelige og merkelige synsvinkler” som jeg i utgangspunkt kunne betrakte som besynderlige, og som jeg ville ta avstand fra. Dette endte opp som en interessant tanke. Hva om disse ”ubegripelige og merkelige synsvinkler” faktisk hadde bidratt til at hans eller hennes samtale kunne defineres som vellykket? Det var viktig for meg å ikke være altfor fastlåst i mine egne ønsker om å få, gjennom rådgivernes fortellinger, en konstant bekreftelse på mine egne standpunkter.

Etter hvert som intervjuet fortsetter blir *spesifiserende spørsmål* en naturlig videreføring av de ovennevnte inngående spørsmål (Kvale og Brinkmann 2009). Disse spørsmålstyper karakteriseres som *operasjonaliserende spørsmål*. Eksempelvis stilte jeg følgende spørsmål: ”Hva brukte dere mest/minst tid på?” eller ”Hvordan opplevde du å snakke om dette temaet?” Jeg var opptatt av at mine intervjuer skulle inneholde momenter med presise beskrivelser, eller sagt på en annen måte, at de skulle være så konkret som mulig. Dette førte til at jeg stilte spørsmål som inviterte til konkrete eksempler på tidligere samtaler som rådgiverne hadde



hatt, og som konkret kunne gjengis i forhold til det som hadde blitt gjort og i forhold til den samtale som intervjuet primært dreide seg om.

Introduisering av emner og dimensjoner skjedde gjennom *direkte spørsmål*. Blant andre stilte jeg spørsmål som ”Hvis du tenker tilbake i tid og kommer på en spesielt vellykket samtale, hva var det som gjorde at akkurat denne samtalen ble så bra?” videre ”Hva var det som utgjorde den store forskjellen på den samtalen og den samtalen du hadde nå?” Det var et poeng å stille disse spørsmål etter at informanten hadde kommet med sine spontane fortellinger og gjort det tydelig hvilke sider av fenomenet som var vesentlig for dem. I utarbeidingsprosessen tilknyttet intervjuguiden (se vedlegg 1) ble det elementært å stille minst et *Indirekte spørsmål*. Målet med dette spørsmålet var å få et svar som kunne henvise direkte til andres mulige holdning og oppfattelse av samme intervjuet. Det viktigste spørsmålet i denne sammenheng ble kanskje følgende: ”Hvor vellykket tror du motparten opplevde samtalen?”

*Strukturerende spørsmål* handler om intervjurens ansvar for intervjuets retning. Sagt på en annen måte, dreier det seg om forskerens rolle når informanten i løpet av sine fortellinger har beveget seg vekk fra det temaet som behandles. Det er forskeren som bør angi når et tema er ferdig behandlet. Likevel må jeg nok si at mine informanter fikk i stor grad frihet til å fortelle mer eller mindre hva og hvor mye de måtte ønske. Dette var viktig for meg med tanke på at informantene før eller siden kunne komme med et vesentlig poeng i sine av og til lange fortellinger. I enkelte tilfeller benyttet jeg meg av noen *fortolkende spørsmål*, men disse ble valgt med omhu. Jeg var forsiktig i mine formuleringer slik at informantene ikke opplevde meg som kritisk eller nedlatende. Følgende spørsmål skulle ikke by på problemer eller utfordringer: ”Du mener altså at...” eller ”Har jeg forstått det riktig at...” i motsetning til ”Ok, det du mener er altså...” Jeg var innstilt på å føre et intervju med henblikk til ytterligere beskrivelser, og den sistnevnte formuleringen kunne kanskje oppfattes som belærende og i verste fall føre til at informantene ”forkortet” sine fortellinger. Min rolle var verken å stille kritiske spørsmål eller gi uttrykk for at jeg var i stand til å bedømme informantenes uttalelser. Jeg hadde heller som mål å opprettholde en god og behagelig stemning gjennom hele intervjuet. Mine eventuelle kritiske betraktninger måtte vente til en senere anledning før dem kom til uttrykk – det gjenstod på det tidspunktet drøftingskapitlet, hvor jeg kunne rette blikket mot denne siden av min undersøkelse. Det som ble prioritert var at mine informanter skulle se på meg som et opplyst menneske med egne tanker om de temaene som intervjuene dreide seg om. De skulle oppleve at de ble forstått.

Under denne overskriften – *Intervjuspørsmål* – blir mitt forskningsintervju behandlet, og de momentene som ble drøftet her avslører et sterkt fenomenologisk preg. Dette kommer til uttrykk gjennom datainnsamlingsmetoden, hvor denne skulle gi meg mulighet til å fange forskningsdeltakernes perspektiv og subjektive opplevelser fortalte med egne ord. Det er nettopp denne forståelsesrammen som ligger til grunn for min tolkning av hva som er betydningsfullt for at en samtale kan oppleves som vellykket.

I møte med den enkelte rådgiveren følte jeg at jeg hadde forberedt meg såpass godt at intervjusituasjonen ikke skulle by på noen store utfordringer utover det som jeg hadde forventet. Jeg hadde antasert hvordan lærerne kunne reagere om jeg hadde tatt på meg en ekspert rolle innenfor rådgivning eller veidning, samtidig som jeg også kunne støtte meg til den erfaringen som jeg hadde opparbeidet opp gjennom årene i kontakt med elever og ungdommer generelt. Dette bidro nok til at jeg følte meg trygg på at jeg skulle greie å gjennomføre intervjuene på en tilfredsstillende måte. Det viktigste var kanskje at jeg hadde respekt for informantenes synspunkter, at jeg lyttet og at jeg forsto deres fortellinger – dette var det eneste som kunne utvide min egen forståelse.

### **3.5.6 Bearbeiding og analyse av datamaterialet**

I forbindelse med utformingen av problemstillingen min noterte jeg en del hypoteser. Disse hypoteser ble i stor grad besvart etter endt datainnsamling. Datamaterialet som jeg hadde fått ga meg på et tidlig tidspunkt et forholdsvis klart bilde av i hvilken grad mine hypoteser ble bekreftet og samtidig ga det mulighet til å generere nye. Noen av intervjuene dekket faktisk hele spekteret angående både problemstillingen og mine hypoteser. Dette, selv om de kan defineres som veldig forskjellige. Som sagt, endte jeg opp med en klar oppfatning av hva slags tendenser jeg hadde sett i materialet. Nå var det bearbeiding av denne dataen som sto for tur. Jeg hadde seks intervjuer som igjen skulle deles – hvert for seg – i fire hovedtemaer. Disse hovedtemaer var følgende: Beskrivelser, Opplevelser, Vurderinger og Oppsummering.

Underveis i prosessen lurte jeg på om jeg ville finne likhetsstrek i de forskjellige intervjuene, som eventuelt kunne berike meg med ny kunnskap? Var det rådgivernes formelle kompetanse, alder, samtaleemnet eller noe annet som utgjorde den avgjørende faktoren til at samtalen kunne stemples som vellykket? Å jobbe med datamaterialet har i ettertid gitt meg en dypere forståelse av hva slags data jeg faktisk hadde samlet inn.

Det første steget var å transkribere alle de seks intervjuene. Jeg bestemte meg for å skrive nærmest ordrett. Alt ble nedskrevet på bokmål. Grunnen til at jeg ikke registrerte eller

transkriberte intervjuene med informantenes dialekt var at jeg ikke så noen avgjørende faktorer ved dette som kunne være av betydning for mitt forskningsprosjekt. I tillegg til dette hadde rådgiverne forskjellige dialekter, og med tanke på at jeg bor i en liten by kunne dette ha et negativt utfall i forbindelse med anonymiteten. Etter transkriberingen reduserte og strukturerte jeg datamengden (enheter) innenfor de fire ulike hovedtemaene. Under denne fasen lærte jeg at det kunne oppstå dilemma når en enhet kunne tilhøre inn under flere hovedtemaer og kategorier. Disse var de enhetene som kom som et resultat av tilleggsspørsmålene mine. I mitt tilfelle foregikk dette forholdsvis problemfritt da jeg hadde forhåndsbestemte spørsmål under hver kategori. Dette ga meg mulighet til, i første omgang, å behandle enhetene under de respektive kategoriene hver for seg.

Alle de seks intervjuene var forskjellige men innholdt en del felles momenter. Noen av dem var preget av en del pauser og gjentakelser. I denne fasen av arbeidet skrev jeg ned det som jeg oppfattet som viktig ved å utelate disse momenter. Jeg la vekt på å forstå rådgivernes intensjon ved å lytte på opptaket 4 og i enkelte tilfeller 5 ganger. Målet med dette var å få fram en mer korrekt oppfatning av det rådgiverne fortalte. Dette er noe som alltid skal komme rådgiverne til gode. Når jeg kom så langt kunne mine intervjuer defineres som dekontekstualiserte. Rådgiverne som hadde deltatt i undersøkelsen var ikke lenger tilstedet og hadde derfor ikke mulighet til å påvirke det videre arbeidet med datamaterialet. Dette representerte en utfordring som krevde at jeg som forsker skulle behandle dataen på en så rettfærdig måte som mulig. Det kontekstuelle aspektet ved mine intervjuer ble bevart ved hjelp av hukommelsen, og det faktum at jeg hørte så mange ganger på intervjuene bidro til at jeg kunne være i stand til å gjenoppfriske hukommelsen i skriveprosessen. De gjentatte gjennomganger av datasamlingen ga meg en dypere innsikt om informasjonen gitt av informantene. Jeg må nok tilføye at mine informanter var såpass sikre at de hadde for det meste et ryddig språk som ikke førte til store vansker i forbindelse med bearbeidingen.

Oppgaven som lå framfor meg nå var å systematisere dataen. Det var kun etter endt systematiseringsarbeide at jeg kunne fortsette med tolkningsarbeidet. Jeg hadde stilt følgende spørsmål: Hva hadde rådgiverne sagt i løpet av intervjuene som kunne belyse det som de mente var betydningsfullt for at en samtale med elever skal oppleves som vellykket? Jeg registrerer i ettertid at rådgiverne hadde egentlig sagt veldig mye om akkurat dette. Utfordringen var at mye av det som ble sagt var indirekte knyttet til det som rådgiverne anså som betydningsfullt for at samtalen skulle oppleves som vellykket. For å løse dette måtte jeg operasjonalisere noen av begrepene i problemstillingen min. Dette skulle føre til at flere sider

ved disse begrepene skulle tre tydeligere fram. En annen fordel med dette var jeg kunne sammenligne intervjuene med hverandre. Den formen for intervjuanalyse som jeg anvender er *Analyser med fokus på mening* (Kvale og Brinkmann 2009, s.205).

### **3.6 Etiske hensyn**

For å ivareta de etiske retningslinjene fra begynnelsen av måtte jeg få hele forskningsprosjektet godkjent hos NSD – Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. I denne sammenheng måtte jeg tenke godt gjennom hvordan personvernet skulle bli ivarettatt, og de etiske aspektene ved min undersøkelse fulgte meg gjennom hele forskningsprosessen. Samtalene mellom rådgiverne og elevene innholdt ved flere tilfeller mange personlige elementer. I prosjektet mitt la jeg ikke vekt på innholdet i selve samtalen, men på rådgiverens opplevelse av den. Det at jeg ikke hadde hovedfokus på samtals innhold, og hvordan rådgiverne eventuelt hadde taklet utfordringen, kan ha hatt en positiv innvirkning. Men samtidig må det sies at de lot meg ”kikke i deres kort” vedrørende deres egen arbeidsutførelse. Jeg gikk til intervjuene med en tanke om at det var rådgiverne selv som skulle sette grenser for hvor mye de ville si om sine egne oppfatninger av samtalene, og dermed gi meg innsyn i deres egne måter å håndtere eventuelle utfordringer på. I forkant av intervjuene uttalte flere av rådgiverne at slike undersøkelser kunne bidra til produksjon av ny kunnskap og dermed ført til nye og bedre arbeidsmetoder. Disse uttalelser var viktige ettersom de hadde en motiverende effekt for det videre arbeidet.

I den grad det lot seg gjøre var jeg opptatt av at ingen skulle kunne gjenkjenne informantene. Av hensyn til anonymitet valgte jeg å skrive alt på bokmål i transkriberingsfasen – informantene hadde forskjellige dialekter og ville dermed blitt lett gjenkjennelig. I tillegg til dette kan jeg også nevne innholdet i enkelte samtaler som kunne brukes til å spore opp noen av elevene. I forbindelse med dette omformulerte jeg enkelte deler av det som ble sagt. Videre brukte jeg fiktive navn – men har ikke ”endret kjønn” på informantene.

Som tidligere nevnt var det første steget å få forskningsprosjektet mitt godkjent av NSD – Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. Gjennom denne prosessen ble jeg enda mer klar over hvor viktig det var å sikre informantenes rettigheter – jeg fikk søknaden returnert et par ganger. Jeg kan si at jeg ble gjennom søknaden bevisstgjort flere aspekter angående etisk hensyn. Jeg utarbeidet et skriv som inneholdt alle de nødvendige retningslinjer hvor jeg tydeliggjorde både hvem som hadde ansvaret for prosjektet og hvordan den konfidensielle informasjonen skulle behandles. I skrevet kom det fram at jeg ikke var ute etter sensitive

opplysninger, at anonymiteten skulle bli ivaretatt slik at ingen av deltakerne skulle kunne gjenkjennes av andre, at jeg skulle makulere alt datamaterialet umiddelbart etter prosjektets slutt og at de kunne trekke seg når som helst i prosessen uten å måtte forklare seg videre. Gjennom skrivet ble deltakerne også informert om hensikten med prosjektet og om metoden som jeg ville benytte meg av for å samle inn dataen. Sammen med dette skrivet hadde jeg utarbeidet en svarslipp som skulle bekrefte at deltakerne både hadde gjort seg kjent med prosjektet og at de hadde godtatt de nevnte betingelsene.

### **3.7 Tilstrebing av forskningskvalitet gjennom kriteriene reliabilitet og validitet**

*”Enkelte kritikere har hevdet at problemet med kvalitativ forskning er at den gir få eller ingen holdepunkter for å skille god forskning fra mindre god forskning”* Ryen (Ryen 2006, s.169).

Å innfri de tradisjonelle krav til reliabilitet og validitet innen kvalitativ forskning utgjør en utfordring, siden et møte mellom forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon (Postholm 2005). Begrepene blir i tillegg hentet fra kvantitativ forskning, noe kvalitative forskere oppfater som problematisk.

Forståelsen av det som kjennetegner *god kvalitativ forskning* kan sies å være preget av flere synspunkter. Under skal jeg gjøre en kort redegjørelse av to sentrale begreper i denne forbindelse; *Reliabilitet* og *Validitet* – disse blir drøftet i lys av mitt forskningsprosjekt, noe som innebærer at de er tilpasset kvalitativ forskning. I utgangspunkt ville det være mulig å behandle disse begrepene langt grundigere, men dette lar seg ikke gjøre med hensyn til oppgavens omfang.

#### **3.7.1 Reliabilitet**

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om forskerens refleksjoner over hvordan datainnsamlingen i studien har foregått. Er forskeren bevisst mulige feilkilder? Kan resultatet gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved å benytte seg av samme metode? Vi snakker om forskningsdataenes troverdighet (Kvale og Brinkmann 2009). I løpet av undersøkelsen har jeg stilt meg spørsmålet om hvorvidt mine tolkninger gjengir det som rådgiverne konkret sa og mente da de ble intervjuet. Dette ga opphav til spørsmål eller tvil om at jeg gjennom prosjektet mitt, skulle klare å produsere ny kunnskap vedrørende samtale mellom rådgiver og elev.

Under avsnittet hvor jeg behandlet valg av informanter nevnte jeg at det ikke var helt problemfritt å få tak i informanter. De som takket ja til å være med i undersøkelsen, og ble med, fikk meg til å spekulere på to ting: Er disse rådgivere representative for gruppen (de øvrige mulige informanter?) eller er de så positivt innstilt på å hjelpe meg fordi de har erfaring fra mange vellykkede samtaler og har lyst å dele disse erfaringer med meg? Elevene ble også tatt med i betraktning: Var det så ubetydningsfullt det som ble tatt opp som samtaletema at det kan deles med andre? Jeg stilte også spørsmålet om hvor representative denne gruppe elever var, med tanke på at de hadde sagt seg villige til å delta i et slikt prosjekt? Jeg hadde tatt for gitt rådgiverne hadde hatt en vellykket samtale før denne samtalen. Alle hadde jobbet som rådgivere i noen år, noe som hadde gitt dem en solid erfaringsbakgrunn. Hadde dette noe å si? Var dette grunnen til at de hadde lyst å dele sine synspunkter og erfaringer? Eller var det et ønske om å reflektere ut fra et nytt perspektiv i forhold til egen praksis?

I følge Kvale og Brinkmann (2009) skal reliabiliteten i kvalitativt forskningsintervju overveies i løpet av arbeidet med selve intervjuet, transkripsjonen og analyse. Slik som jeg tidligere nevnte gikk jeg inn til intervjuene med klare tanker angående hvordan jeg skulle forholde meg til de mangesidige aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet. Når jeg nå tar opp begrepet *reliabilitet* kan jeg undres over følgende: har jeg klart å forholde meg til mine opprinnelige mål/ønsker med hvert intervju? I så fall, hadde dette noe negativ innvirkning på de besvarelsene jeg fikk? Alle mine intervjuer krevde at jeg hele tiden kunne treffe beslutninger angående hva jeg skulle spørre om og hvordan jeg skulle stille spørsmål. Jeg måtte være klar over hvilke deler av intervjupersonens svar jeg skulle følge opp, hvilke deler av svaret skulle jeg kommentere og tolke, og hvilke ikke (Kvale og Brinkmann 2009, s.176). Med andre ord stilte intervjuene krav til en kontinuerlig refleksjon omkring de svarene som informantene kom med. Jeg var blant annet opptatt av å ikke legge ord i munnen på dem. Jeg hadde i forkant gjort meg noen tanker om at jeg skulle unngå å stille ledende spørsmål – jeg hadde et ønske om å være så konkret som mulig. Kvale og Brinkmann sier følgende om ledende spørsmål: ”*Selv om spørsmålsformuleringen kan være med på å bestemme innholdet i svaret, glemmer man ofte at ledende spørsmål kan være en nødvendig del av mange spørreundersøkelser...*” og videre at ”*Det kvalitative forskningsintervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuens reliabilitet og for å verifisere intervjuens fortolkninger. Dermed er det ikke alltid, som de fleste tror, at ledende spørsmål reduserer intervjuenes reliabilitet – de kan snarere styrke den.*”(s. 182,

183). Disse to sitater er med på å belyse det som er viktig for den ”kvalitative forskeren”, nemlig det at han eller hun alltid skal være innstilt på å ha en bestemt retning. I forbindelse med dette sier også Kvale og Brinkmann at det avgjørende ikke dreier seg om i hvilken grad forskeren skal lede eller ikke lede, men *hvor* de stilte intervju spørsmålene skal lede, og i hvilken grad de vil lede i vesentlige retninger som vil føre til ny, troverdig og interessant kunnskap (Kvale og Brinkmann 2009, s.184). Det bør nå påpekes at et dilemma oppstår når forskeren går for langt i denne sammenheng, og tar på seg en arbitrær rolle. Dette er av vesentlig betydning i forbindelse med undersøkelsens reliabilitet.

I tillegg til det som nevnes i det forrige avsnittet vil jeg også nevne at reliabilitet er avhengig eller kan påvirkes av flere momenter. Forskerens rolle kan avvike fra ønsker om å være objektiv og saklig under intervjuet. Når jeg møtte rådgiverne i forbindelse med intervjuene er jeg ikke å oppfatte som en feilfri forsker som er hundre prosent upartisk. Jeg er et individ med egne personlige trekk og egenskaper. Disse tar jeg med meg inn til intervjusituasjonen og kan være med på å påvirke informantenes lyst til å snakke med meg. Min bakgrunn som lærer kan også ha ført til at rådgiverne ”måtte kjenne seg fram” slik at det ble trygt å snakke om utførelse av egen jobb. Den typen data jeg er ute etter er data som illustrerer hvordan mennesker opplever sin livsverden og kan dermed grupperes under det fenomenologiske paradigme (Kvale og Brinkmann 2009).

Transkripsjonen innebærer en omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann 2009). I denne prosessen gjør jeg noen inngrep ved å både velge ut og omdanne noen av informantenes uttalelser. Med andre ord, er det jeg som bestemmer hva som skal vurderes som viktig og eventuelt bearbeide det. I denne sammenhengen var det av vesentlig betydning at jeg, til enhver tid, tok utgangspunkt i det som rådgiverne faktisk hadde sagt og i hvilken temasammenheng de uttalte det. Selv om jeg er veldig nøye i denne prosessen må jeg ha det i tanke at transkripsjoner er i følge Kvale og Brinkmann kunstige konstruksjoner som kanskje ikke er dekkende for den levde muntlige samtalen eller den måten teksten ble transkribert på. Det som sies i hermeneutisk tradisjon kan også sies om de som transkriberer: *traduttori traditore* – oversettere er forrædere (Kvale og Brinkmann 2009, s. 187). Dette innebærer at språket i skriftlig form inneholder flere abstraksjoner: Stemmeleie, intonasjon, åndedrett, kroppsholdninger og gester er informasjon som går tapt. Dette er noe som igjen fører til at forskeren må tolke språket, og blir dermed på å fargelegge det ferdige produktet med sine egne personlige trekk. Videre hevder Kvale og Brinkmann at hvis forskeren fokuserer for sterkt på reliabiliteten er det fare for at forskerens kreative tenkning

blir hemmet – dette representerer en av de utfordringene knyttet til reliabilitet innen kvalitativ forskning. Tidligere har jeg nevnt at forskeren ikke skal være arbitrær, men det er viktig å påpeke at selve forskningsprosjektet er avhengig av forskerens subjektivitet. Denne subjektiviteten bør samtidig ikke være av avgjørende betydning angående prosjektets retning.

Når jeg, i løpet av intervjuene med rådgiverne, prøver å få innblikk i deres opplevelser av samtalen med eleven er jeg avhengig av å tolke. Dette innebærer at jeg bruker min egen person som hjelpemiddel eller redskap – graden av objektivitet blir i denne sammenheng utvilsomt svekket og bør derfor ikke utgjøre et krav. I mitt tilfelle foregikk analysearbeid, i mer eller mindre grad, under selve intervjuene. Her må jeg ta i betraktning mine egne forhåpninger, hypoteser og tanker som jeg var preget av da jeg kom til intervjuet. Noen av informantene kom med uttalelser som jeg ikke var forberedt på, og her måtte jeg avgjøre om jeg faktisk ville bruke disse uventede ”informasjoner”. Igjen er det jeg som subjektivt vesen som bestemmer om denne dataen skal vektlegges eller ikke. Kanskje synes jeg at andre ”informasjoner” er viktigere framfor disse? Hva om denne undersøkelse hadde blitt gjort av noen andre, ville de ha valgt andre tilnæringsmetoder eller i det hele tatt prioritert annerledes? Jeg antar med stor sikkerhet at de ville ha fått ”en annen undersøkelse”. Alt dette utgjør enda en utfordring ved mitt forskningsprosjektets reliabilitet. Med andre ord er jeg helt avhengig av mine refleksjoner, noe som innebærer at jeg er et direkte medvirkende redskap i forbindelse med produksjonen av data.

### **3.7.2 Validitet**

Forskningsprosjektet mitt defineres som en kvalitativ studie. Dette innebærer at dataen som jeg samlet inn ikke kan betraktes som en generell sannhet – dette i motsetning til en kvantitativ studie hvor med stor sannsynlighet datamaterialet ville ha blitt behandlet som en gitt sannhet. ”Sannheten” i mitt datamateriale kan kun betraktes som ”sannhet” sett ut fra perspektivet til disse fem rådgivere. I min undersøkelse leter jeg ikke etter en sannhetsgestalt som kan kvantifiseres. Om jeg hadde gjort det kunne jeg ha antatt at undersøkelsen var valid når jeg hadde fått svar på det jeg var ute etter. Det som utgjør validiteten i min undersøkelse er nær knyttet til min vurdering om hvorvidt den valgte metoden er egnet til å belyse det den er ment til å belyse; *”Hva er betydningsfullt for at en samtale mellom en rådgiver og eleven kan oppleves som vellykket? Spørsmålet besvares med overordnet vekt på rådgivers perspektiv”*.



I følge Kvale og Brinkmann (2009) ”... bør valideringsarbeidet flyttes fra inspeksjonen ved slutten av produksjonslinjen til å fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen”. Dette innebar at jeg måtte ha det klart for meg at jeg var nødt til å ”bære” valideringsprosessen gjennom intervjuene, transkripsjonene og analysen – en kontinuerlig prosessvalidering.

Jeg betrakter rådgiverne som deltok i undersøkelsen som pålitelige informanter. De fremsto som godt opplyste i forbindelse med egen forståelse av jobben som rådgivere og var for det meste tydelige i sine uttalelser angående sine valg av metoder, som de benyttet seg av i samtale med elevene. Med unntak av noen tilfeller så jeg meg nødt til å innhente informantene tilbake til det temaet som intervjuet handlet om. Dette ble ikke gjort uten videre; Jeg prøvde å forsikre meg, gjennom tilleggsspørsmål, om disse ”digresjoner” kunne ha betydning for prosjektet mitt. I disse situasjonene pågikk det en validering i den forstand at jeg måtte ha en rett forståelse av informantenes ”digresjoner”. Det var viktig at mine beslutninger hadde sitt opphav i så korrekte premisser som mulig. Dette selv om jeg på et senere tidspunkt skulle behandle det som ble sagt i lys av en eller flere teoretiske beretninger.

Valideringsprosessen forstetter med transkribering av intervjuene. I mine intervjuer opplevde jeg alle fortellinger til mine informanter som sanne. Dette ble jeg spesielt bundet av når jeg omdannet det talte ord til skriftlig tekst. Jeg følte at jeg ikke hadde behov for å endre det som ble sagt. Som forsker har jeg mulighet til å redigere enkelte deler av intervjuet men jeg ville unngå å ende opp med ”flere sannheter enn nødvendig”. Dette var noe som førte til at jeg for det meste kunne forholde meg til gjennomgangen av det skriftlige arbeidet samtidig som jeg hadde beholdt det opprinnelige utgangspunktet.

Kvale og Brinkmann (2009, s.250, 251) sier at validitet dreier seg om i hvilken grad den benyttede metoden måler det som den er ment til å måle. I denne sammenheng fortsetter Pervin (Pervin 1984, s.48) og sier følgende: ”i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om”. Denne vide oppfatningen av begrepet validitet tilsier at den kvalitative forskningen i prinsippet kan resultere i vitenskapelig kunnskap og bli dermed betraktet som gyldig. For mitt vedkommende var jeg opptatt av å søke kunnskap. I denne sammenheng har valideringsprosessen hjulpet meg å erkjenne at mine evner til å ta rådgivernes perspektiv også kan bidra til en viss grad av validitet.

## 4 Analyse

### 4.1 Innledende betraktninger

Under dette punktet skal jeg analysere det innsamlede datamaterialet. Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer. Denne prosessen innebærer alltid at man velger å fokusere på noe – og å overse noe annet (Bjørndal, C. 200). Med problemstillingen i tankene innledet vi analysearbeidet ved å dele datamaterialet opp i fem hovedtemaer. De hovedmomentene oppsto som et resultat av koding og kategoriseringsarbeid og ble vurdert som de best egnede temaer for å kunne belyse problemstillingen. Hovedtemaene vi kom fram til var følgende: *Forberedelser og forventninger til samtalen, Opplevelse av den gjennomførte samtalen, Vurdering av den gjennomførte samtalen, Drømmesamtalen – Rådgiverens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale og Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtale.* Denne inndelingen ga oss en mer konkret og tydeligere oversikt over det innsamlede datamaterialet. Et argument for at vi brukte den samme inndelingen var at det ga oss mulighet til å sammenligne funnene våre på en oversiktlig måte.

De fem hovedtemaene ble ytterligere delt inn i karriererådgivningssamtaler og sosialpedagogiske samtaler. Jeg ville vite om samtaletypen kunne ha innvirkning på samtaleens vellykkethet. Ville dette føre til interessante funn? Hva med likheter og ulikheter mellom disse samtaletypene? I etterkant ser jeg at disse samtaler viste seg å være forskjellige på flere plan. Blant annet at disse ulike samtaletyper førte til forskjellige måter å lede en samtale på.

Dess flere veier jeg kan gå for å nå inn til hva den enkelte rådgiveren anser som betydningsfullt i en samtale med elever desto bedre.

De navnene som jeg ga rådgiverne og elevene er følgende:

#### Sosialpedagogiske samtaler:

Rådgiveren Marius snakket med eleven Mia, rådgiveren Leif snakket med eleven Leo, rådgiveren Else snakket med eleven Emma.

#### Karriererådgivningssamtaler:

rådgiveren Truls snakket med eleven Tine, rådgiveren Kine snakket med elevene Kari og eleven Kåre.

Rådgiverne som utførte karriererådgivningssamtaler blir omtalt som *karriererådgivere*, og rådgiverne som utførte sosialpedagogiske samtaler blir referert til som *sos ped rådgivere*.

## **4.2 Forberedelser og Forventninger til samtalen**

Jeg la vekt på å høre hvilke forventninger og forberedelser som rådgiveren hadde før samtalen, fordi jeg antok at dette kunne virke inn på hvor vellykket samtalen ble oppfattet. Å forberede seg til en samtale kan anses som en positiv faktor, men jeg valgte å ikke ta dette for gitt og stilte spørsmålet med tanke på at ”forskjellige samtaler/samtaletyper” krever forskjellige tilnærminger og stiller dermed ulike krav til forberedelsen. Det er heller ikke gitt at en samtale krever noe form for forberedelse.

Under dette punktet presenterer jeg undersøkelsesresultatene som omhandler forberedelsene og forventningene som rådgiverne hadde hatt eller gjort før samtalen. Funnene førte til at jeg så meg nødt til å foreta en inndeling slik at jeg fikk et klarere bilde av datamaterialet jeg hadde samlet inn. Jeg delte samtalene i karriererådgivningssamtaler og sosialpedagogiske samtaler. Grunnen til dette var de tydelige forskjeller mellom disse samtaletyper. De svarene som jeg etter hvert fikk førte videre til at jeg endte opp med å dele svarene ytterligere i to undergrupper: *Forventninger til elevene* og *Forventninger til eget bidrag*.

### **4.2.1 Rådgivernes forberedelser og forventninger til ved karriererådgivningssamtaler**

Det aller første spørsmålet under dette punktet dreide seg om hvem som hadde tatt initiativ til de tre samtalene. Her fortalte samtlige karriererådgivere at det var elevene som hadde tatt initiativ til samtalene. Videre, stilte jeg spørsmål om årsaken til samtalen og her ble svarene også entydige: alle elevene ønsket karriererådgivning. En av rådgiverne, karriererådgiveren Truls, oppga å kjenne eleven fra før, mens den andre rådgiveren, karriererådgiveren Kine, oppga at hun ikke kjente den ene eleven og at hun kjente ”litt” den andre eleven.

Kjønnsfordelingen var som følge: to jenter og en gutt (elevene) og en dame og en mann (rådgivere). Her blir det viktig å avklare at den kvinnelige karriererådgiveren foretok to av de tre samtalene. Alle samtalene foregikk på rådgivernes kontor.

Jeg ønsket å få et innblikk i hvordan den enkelte karriererådgiveren forberedte seg, om de hadde forventninger til denne samtalen og eventuelt hvilke. Begge rådgiverne uttalte at de ikke hadde forberedt seg på noen av samtalene grunnet at de hadde kjennskap til de emnene som skulle tas opp – ”*elevene hadde oppgitt hovedtema som skulle drøftes*” uttalte

karriererådgiveren Kine. Det de oppga som forberedelse til samtalen var viktigheten av å etablere et godt samtale klima. Kine sier at *"det var viktig at samtalene skulle foregå på mitt kontor. Elevene skulle føle seg trygge"* mens karriererådgiveren Truls oppgir at *"En samtale med en elev bør skje på rådgiverens kontor. Man vet aldri om eleven har noe mer på hjertet enn bare spørsmål vedrørende valg av framtidig utdanning"*.

I forbindelse med forventninger til samtalen stilte jeg følgende spørsmål: *"Hvilke forventninger, eller tanker, hadde du til denne samtalen?"*. Karriererådgiveren Truls uttalte følgende: *"Jeg hadde forventninger om at eleven skulle stille en del spørsmål slik at vi kom fram til noe konkret"*. Dette er i tråd med karriererådgiveren Kine sitt svar, som også hadde uttrykt et ønske om å nå et mål; *"Kanskje at vi skulle komme fram til noe konkret"*. Videre sier Truls at han hadde forventninger i forhold til elevenes deltakelse, og at han også hadde forventet at elevene skulle ta initiativ til å snakke. Kine hadde på sin side, i forhold til den ene samtalen, forventet at eleven skulle være enda mer uforberedt enn det han var. Begge rådgiverne oppgir også at de hadde forventninger om at alle elevene skulle sitte med svaret og uttrykke dette svaret i løpet av karriererådgivningstimen – måloppnåelse var viktig i følge begge rådgivere.

*Forventninger til eget bidrag* kom også fram i forbindelse med viktigheten av å oppnå et mål. Begge karriererådgivere Truls og Kine fortalte at de som rådgivere var opptatt av å føre elevene videre, og at det var derfor desto viktigere å bli enig om en slags løsning før elevene forlot kontoret. Kine sier følgende:

*"Mine forventninger gikk stort sett ut på at jeg skulle klare å gi eleven den informasjon han trengte for å bestemme seg, og skulle det vise seg at det var nødvendig så ville jeg ha kommet med direkte råd ... jeg ville helst ikke si adjø før vi ble enig om neste skritt... det er min oppgave å hjelpe eleven videre"*

mens Truls sier *"Jeg ønsker å klare å kartlegge elevenes interesser slik at jeg greier å hjelpe eleven å komme til et svar som eleven opplever som et godt svar"*.

#### **4.2.2 Rådgivernes forberedelser og forventninger ved sosialpedagogiske samtaler**

Ved sosialpedagogiske samtaler, som ble utført av rådgiverne Marius, Leif og Else, var det kun en elev som hadde tatt initiativ til samtalen. De to andre ble kontaktet av rådgiverne. Bare en av rådgiverne, Marius, oppga å kjenne eleven fra før. Årsakene til samtalene var følgende:

eleven Mia hadde tatt kontakt med rådgiveren Marius og bedt om en rådgivningssamtale grunnet personlige problemer, mens Leif og Else hadde oppsøkt henholdsvis elevene Leo og Emma grunnet mye fravær. Sos ped rådgiveren Marius var den eneste rådgiveren som uttalte at han hadde forberedt seg til denne samtalen. Han hadde tidligere hatt to samtaler med denne eleven og hadde dermed lest de notatene som hadde skrevet. Begge sos ped rådgivere Leif og Else hadde fått en henvendelse fra kontaktlærerene angående elevenes fravær, og i disse henvendelser var det tydelig at elevene burde kontaktes umiddelbart. Alle tre samtaler ble utført på kontorene til rådgiverne.

Forventninger til elevenes bidrag gikk kun ut på at elevene skulle være forberedt på å finne svaret selv. Sos ped rådgiveren Marius sier at,

*”Jeg hadde et håp om at eleven hadde sett for seg hvordan vi skulle komme oss videre... at hun skulle fortelle at hun hadde skjønt og sett hva som måtte til for å komme ut av den nåværende situasjon”*

mens sos ped rådgiveren Leif uttrykte en forventning om at eleven var såpass gjennomtenkt at han ville komme med egne forslag på hvordan hans egen sak skulle håndteres. Han sier: *”Jeg forventet å møte en oppegående elev som skulle komme med forslag på hvordan han skulle komme seg videre”*

I forbindelse med forventninger til eget bidrag blir det vektlagt viktigheten av å gjennomføre en grundig kartlegging av elevenes livssituasjon. Sos ped rådgiveren Marius sier,

*”Jeg var spent på å høre om hvordan det hadde gått med de arbeidsoppgaver som vi hadde blitt enige om på forrige samtale. Vi hadde blitt enige om en plan og jeg var spent på hvordan det hadde gått slik at vi kunne eventuelt komme oss videre. Kanskje måtte vi vente litt lenger? Snakke litt mer om hva som skjer?”*

mens sos ped rådgiveren Leif uttaler,

*”Jeg hadde forventninger om at jeg skulle få fram hva som var kjernen i elevens vansker... jeg ville komme dit hen hvor jeg kunne inspirere eleven til å endre sin situasjon i en positiv retning”*.

Den tredje sos ped rådgiveren, Else, påpeker viktigheten av å kunne skape *”... om ikke noe annet, et slags håp om at dette var noe vi kunne finne ut av”*. Dette i tillegg til en sterk

forventning om å kunne gjøre et godt kartleggingsarbeid ”... uhyre viktig å se på hva som er årsaken til elevens problem”.

#### **4.2.3 Oppsummering av forberedelser og forventninger- likheter og ulikheter**

Kun en av rådgiverne hadde oppgitt at han hadde forberedt seg til samtalen. Dette ga meg ikke nok sammenligningsgrunnlag, slik at jeg eventuelt kunne antyde at forbereding til en samtale kunne ha hatt en avgjørende rolle i forhold til samtalsens vellykkethet. Det som kom fram under dette punktet og som framsto som interessante aspekter var noen tydelige likheter og ulikheter mellom de to samtaletyper.

Noen likheter som trer frem, mellom karriererådgivningssamtalene og sosialpedagogiske samtaler, er at samtlige rådgivere hadde forventninger om at elevene skulle sitte med svaret og at de skulle komme fram til en slags løsning. Når det gjelder de mest markante ulikheter som ble registrert ser jeg at samtlige rådgivere – ved karriererådgivning – hadde store forventninger om at elevene skulle delta aktivt i samtalen, og samtidig oppnå et konkret mål med denne. Dette, i motsetning til rådgiverne som utførte sosialpedagogiske samtaler, som hadde forventninger om å komme fram til årsaken til problemet gjennom grundig kartlegging av elevenes livssituasjon. Årsakene til samtalerne var også preget av betydelige forskjeller: mens den første gruppe hadde spørsmål knyttet til utdanning hadde den andre gruppen spørsmål knyttet til temaer som kan beskrives som mer personlig og kanskje vanskeligere å ta opp.

#### **4.3 Opplevelse av den gjennomførte samtalen**

Under dette punktet skal jeg prøve å gjengi rådgivernes opplevelse av den gjennomførte samtalen. Jeg skal prøve å ”få tak” i de elementene som ble av rådgiverne opplevd som betydningsfulle i forhold til samtalsens vellykkethet.

Denne delen av oppgaven er tredelt. Under de to første hovedpunktene gjengir jeg de faktorene som opplevdes som betydningsfulle ved karriererådgivningssamtale og sosialpedagogiske samtaler. Videre, og under hvert av de to ovennevnte punktene behandler jeg elevenes største positive og negative bidrag i samtalerne. Den tredje og siste delen dreier seg om rådgivernes beskrivelse av elevenes opplevelse av samtalerne.

##### **4.3.1 Faktorer som opplevdes som betydningsfulle ved karriererådgivning**

Samtlige samtaler under dette punktet gikk ut på å vurdere forskjellige utdanningsmuligheter og drøfting av opptakskravene til de studiene som elevene nevnte som interessante. Disse

emner ble også oppgitt som de emnene som det ble brukt mest tid på i samtale med elevene. Jeg stilte jeg følgende spørsmål: *”Kunne du ha prioritet annerledes/snakket om noe annet?”* Karriererådgiveren Kine sier følgende:

*”Ja, jeg skulle kanskje ha kartlagt bedre ... det var viktig at han fikk vitnemålet riktig slik at han kan komme inn på det han ønsket. Det er jeg som rådgiver som sitter med kunnskap om de kravene som stilles for å bli tatt opp til høyere utdanning”*

mens karriererådgiveren Truls påpekte,

*”Jeg er opptatt at de velger det som de selv har lyst til ... ja, de må tenke på seg selv, på hva de selv ønsker uten å bli fortalt av vennene hva de skal velge. Jeg har oversikt og kan faget mitt. De må bare spørre”.*

Videre stilte jeg spørsmål om hvordan de hadde opplevd å snakke om dette tema, og om hvordan det sto i forhold til det de hadde forventet. Samtlige berettet at det var greit å snakke om dette tema da dette var noe de – som rådgivere – hadde god kjennskap til. Svaret på del to av spørsmålet var ikke så entydig; Truls angir at han hadde trodd at eleven var bedre forberedt og sa følgende:

*”Jeg opplevde som problematisk, akkurat dette. Jeg hadde håpet at Tine hadde gjort en jobb i forkant av samtalen. Jeg måtte liksom hale ting ut av henne, så hun var ikke så åpen som hun kanskje burde være, og det var litt overraskende på meg. Det var nesten som om hun var redd og ikke visste i det hele tatt hva hun skulle”*

Karriererådgiveren Kine, som hadde hatt to samtaler, hadde opplevd to forskjellige situasjoner. I forhold til hennes første samtale med eleven Kåre sier hun at

*”Kåre hadde gjort en jobb i forkant av samtalen og møtte opp godt forberedt. Jeg opplevde det som den viktigste faktoren i samtalen vår... hadde Kåre ikke vært forberedt måtte jeg bruke mye mer tid på den innledende fasen. Han hadde et mål og mening med samtalen”.*

Når det samme spørsmålet ble stilt i forbindelse med samtale nummer to uttalte karriererådgiveren Kine at,

*”Det var en mye vanskeligere samtale. Samtalen med Kari opplevde jeg som mer krevende. Kari hadde ikke forberedt seg. Hun hadde få interesser. Det var vanskelig.*

*Jeg opplevde som vanskelig å prate om den type drømmer som eleven hadde. Eleven greide liksom aldri å bestemme seg... og hadde veldig lite kunnskap om de forskjellige alternative... jeg måtte kartlegge og drive opplysningsarbeid”.*

Jeg ville vite om dette var noe som hadde hatt betydning for rådgivernes opplevelse av samtalen, og stilte følgende spørsmål: *Skjedde det noe i samtalen som satte spesielle spor hos deg? For eksempel, noe som du fikk lyst å dele med andre etterpå? Hvis ja, hva var det? Hvorfor ble du ekstra påvirket av det?* karriererådgiveren Kine påpekte at det opplevdes som veldig positivt at en elev sier at han hadde lyst å ta en utdanning slik at han kunne hjelpe andre *”Dette bidrar til at en samtale oppleves som god ... det er ikke så mange ungdommer som er sånn da.”*

Jeg ønsket å ”få tak” i faktorer som hadde hatt betydning for karriererådgiverne i forhold til hvor vellykket denne samtalen hadde vært. Som et ledd i denne prosessen spurte jeg om de forventningene, som de hadde i forkant av samtalen, hadde blitt innfridd. karriererådgiveren Kine fortalte at de forventningene som hun hadde før samtalen ikke ble innfridd. I den første samtalen var eleven Kåre bedre forberedt enn det hun hadde forventet og i den andre samtalen var eleven mindre forberedt enn det hun hadde håpet på. I forbindelse med dette sier Kine at *”Det at forventningene ikke blir innfridd kan også sees på som positivt. Kåre var godt forberedt å det hjalp veldig”*. Karriererådgiveren Truls, som hadde hatt samtale med eleven Tine responderte kort på dette spørsmålet: *”Nei, eleven var altfor beskjeden”*.

På spørsmålet *”Hvor vellykket synes du denne samtalen var for deg? Eventuelt, hvorfor/eksempler?* ble svarene todelt. Samtalen som karriererådgiveren Kine hadde med eleven Kåre ble beskrevet som vellykket *”Den var vellykket, han fikk den hjelpen han trengte”* mens de to andre samtalene ble beskrevet som ikke vellykket. Kine sier at eleven Kari ikke fikk svar og at samtalen, av den grunn, ikke kan beskrives som vellykket. Karriererådgiveren Truls hadde følgende svar; *”Jo med at eleven var så beskjeden ser jeg på denne samtalen som ikke vellykket”*.

Jeg ba rådgiverne om å trekke frem noen forhold som hadde betydning for samtalen vellykkethet og her refererte begge til det faktum at ”å komme fram til noe” var avgjørende. karriererådgiveren Kine sier at de viktigste faktorene i forhold til den første samtalen vellykkethet *”var at Kåre visste hva han skulle spørre om og at han fikk svar på sine spørsmål”*. I forhold til samtalen med eleven Kari trakk karriererådgiveren Kine fram



følgende forhold; *”Kanskje at vi kom litt lenger?”*. Truls sier her at det avgjørende forhold for samtals vellykkethet var at *”... eleven ikke hadde mye konkret å komme med”*.

#### **4.3.1.1 Elevenes bidrag som hadde størst positiv og negativ betydning ved karriererådgivningssamtalen**

De viktigste faktorene som eleven bidro med i forhold til samtals vellykkethet var i følge karriererådgiveren Kine – i forbindelse med samtalen med eleven Kåre – at *”Det var det at eleven var så åpen og så direkte. Han var fokusert og visste på forhånd hva han skulle spørre om”*. I forhold til de to andre samtalerne fikk jeg som svar at eleven *”... hørte etter, selv om vi ikke definerte noen klare mål. Det er eleven som vet hva som er best for henne. Kanskje jeg klarer å hjelpe henne neste gang?”* at de var positivt innstilt og at de hadde svart på de spørsmålene som rådgiverne hadde stilt. Den siste faktoren som ble oppgitt var at elevene var villig til å se på flere alternativer ved en senere anledning.

Uttalelsene fra begge rådgivere var preget av sammenfallende trekk. karriererådgiveren Kine forteller at hun følte at hun ikke hadde hatt en ordentlig samtale med eleven Kari. Hun oppgav at *”Jeg følte at jeg ikke gjorde så mye mer enn å opplyse, siden eleven ikke tok initiativ”*.

Karriererådgiveren Truls forteller også at eleven Tine i ikke bidro med noe vesentlig og at han måtte ta over samtalen av og til *”... jeg kunne ikke bare sitte og vente, eleven sa ikke noe”*.

Begge rådgivere oppgir i tillegg følgende bidrag som hadde størst negativ betydning i forhold til samtals vellykkethet: Truls sier at *”Eleven var uforberedt, hadde uoversiktlige tanker om veien videre, greide ikke å bestemme seg og kom ikke fram til en avgjørelse”*.

Karriererådgiveren Kine oppgir også at det at hun snakker for mye også kunne sees på som en negativ faktor i samtalen. Hun hevder at *”Jeg snakker mye og det kan føre til at eleven ikke sier så mye av den grunn, og det kan ha vært et negativt bidrag. Jeg spurte mye”* og videre at *”men dette kom av at eleven var så beskjeden”*.

#### **4.3.1.2 Oppsummering av positive og negative elevbidrag i karriererådgivningssamtale**

De faktorene som opplevdes som betydningsfulle ved karriererådgivningssamtalerne kan i stor grad sees i sammenheng med elevenes rolle i samtalen. Karriererådgiverne tydeliggjør at det er de som sitter med den faglige kunnskapen, men at elevene selv må delta aktivt i samtalen. Videre, påpeker rådgiverne at dette bør elevene gjøre ved å uttrykke sine ønsker – det innebærer at elevene må være godt forberedt i forkant av samtale slik at de skal kunne stille

spørsmål. Karriererådgivere uttrykker i tillegg at det er viktig å oppnå et mål med samtale, og at samtalens vellykkethet er avhengig av denne faktoren.

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

De samtalene som ble definert som sosialpedagogiske samtaler innholdt alle elementer av personlig karakter. Når jeg spurte om hva som de hadde brukt mest tid på fortalte alle tre rådgivere at de hadde brukt mest tid på å *kartlegge* årsakene til problemene, grunnet nettopp den personlige karakteren av årsaken til samtalen.

Sos ped rådgiveren Marius fortalte i denne forbindelse at han hadde brukt en del tid på å snakke om hvordan det hadde gått siden siste samtalen. Han påpekte også viktigheten av å ha en god start på samtalen ”... viktig å få eleven til å slappe av og prate litt om alt og ingenting, og så er det viktig å prate om hva som hadde skjedd tidligere”. Han mente at disse to elementer la forholdene til rette for å ha en god samtale. Når han ble spurt om han kunne ha prioritert annerledes eller snakket om noe annet uttaler han,

*”Nei, det var viktig å snakke om det hun hadde fått til siden siste samtalen. Eleven bekreftet dette ved å uttrykke glede over det hun hadde klart på egen hånd. Men denne gangen skulle vi prøve å kartlegge hva som var grunnen til problemet. Dette var viktig”.*

Sos ped rådgiveren Leif fortalte at kartlegging av årsaken til problemet var en viktig faktor i samtalen, men at han skulle ha hatt litt mer tid og ro;

*”Denne samtalen kunne ha blitt bedre om jeg ikke hadde hatt tidspress på å få gjennomført den. Jeg hadde ikke info fra i-skole... det ble så hektisk og jeg følte meg dårlig forberedt. Jeg kunne kanskje ha snakket om andre ting men der og da var kartleggingen av årsaken til fravær det som betydde mest”.*

Sos ped rådgiveren Else forteller at kartlegging er var såpass viktig at det ble naturlig at de brukte mest tid på denne fasen av samtalen ”Det var en fase som ble preget av elevens beskrivelser av sin situasjon... alle sidene som kunne hjelpe eleven videre skulle komme fram”.

Spørsmål knyttet til hvordan rådgiverne hadde opplevd å snakke om akkurat dette emne ble besvart ved at de presiserte at de er vant med slike samtaler – at det var en vanlig dag på jobb.

I denne sammenhengen stilte jeg også spørsmål om hvordan det sto i forhold til det de hadde forventet. Sos ped rådgiveren Marius fortalte at det var viktig at han til enhver tid må prøve å være proff på rådgivning, og at i denne samtalen opplevdes som relevant å kunne forskjellige teknikker for å kunne hjelpe eleven videre. Han fortsetter og sier at *”Jeg var litt usikker på om vi skulle klare å komme oss videre ... jeg følte at vi gjorde det og sånn sett gikk det slik jeg hadde forventet”*. Sos ped rådgiveren Else fortalte at noe av det som hadde betydd mest i denne samtalen var

*”... når vi kom til det som jeg opplevde som hovedårsaken til fraværet så synes jeg at det ble et slags vendepunkt på samtalen ... da følte jeg at vi snakket om det som egentlig var viktig. Innledningsvis satt jeg med en følelse av at vi ikke snakket om det som var viktig, men jeg opplevde at det var viktig å gi eleven det rommet til å komme dit selv. Eleven måtte også oppleve meg som ekte. Jeg hadde virkelig lyst å sette meg i elevens sitt ståsted... og jeg tror at det at jeg brukte tid til etablering av en god relasjon fra begynnelsen av var avgjørende for utfallet”*.

Da jeg stilte spørsmål om det hadde skjedd noe i samtalen som hadde satt spesielle spor hos dem, og som førte til at de fikk lyst å dele det med andre, uttrykte Sos ped rådgiveren Marius følgende; *”Jo, det her med flinke elever med skyldfølelser. De sier at de har mange grunner til å ha god selvfølelse men får ikke det til. Dette satt spor hos meg men jeg fikk ikke lyst å dele det med noen, nei”*. Sos ped rådgiveren Leif beskrev denne samtale som en vanlig samtale med en vanlig problemstilling, mens sos ped rådgiveren Else hadde opplevd en annen type samtale. Hun kjente ikke eleven fra før og var derfor ikke forberedt på hvordan samtalen skulle foregå men hun gjengir det som hun opplevde som det mest intense øyeblikket: *”Det var når det kom tårer og vi pratet om det som var årsaken ... det var det mest intense”*. Hun sier videre at hun ikke følte behov for å drøfte samtalen i etterkant med noen andre.

Da det ble stilt spørsmålet om de forventningene, som rådgiverne hadde før samtalen, hadde blitt innfridd uttrykte samtlige at noe av det som betyr mest er at eleven skal oppleve at det verdt å snakke med rådgiveren. Sos ped rådgiveren Leif sitt utsagn illustrerer dette; *”Jeg har et motto: når elevene går ut etter en samtale skal de føle at det er verdt å komme inn hit, hvis ikke så føler jeg at jeg ikke har gjort jobben min. Jeg følte at eleven selv opplevde å bli ivaretatt”*.

Oppfatning av hvor vellykket rådgiverne hadde opplevd denne samtalen ble todelt. Den ene rådgiveren, sos ped rådgiveren Marius, bemerket at denne samtalen opplevdes som vellykket

grunnet *”det at vi fant frem til hva som var kjernen i problemet. Eleven identifiserte problemet”*. Begge sos ped rådgivere, Leif og Else, hadde en mindre positiv personlig oppfatning av hvor vellykket denne samtalen hadde vært. Leif begrunner det ved å referere mangel på ro og tid, mens Else sier at hun satt igjen med en følelse av at hun ikke hadde snakket om alt det hun kanskje burde ha snakket om. Begge opplevde denne samtalen som ikke så vellykket.

Forhold som hadde betydning for samtaleens vellykkethet ble skildret av de tre rådgiverne på følgende måte: Sos ped rådgiveren Marius ga følgende beskrivelse:

*”I det øyeblikket da tårene plutselig kom ... det fortalte meg i alle fall at nå var man veldig nær... nå hadde vi passerspissen i det ømme punktet ... elevens reaksjon. Jeg brydde meg om eleven, og jeg tror at hun følte seg trygg. Jeg opplevde situasjon som veldig ekte og ikke minst, viktig”*.

Sos ped rådgiveren Leif oppga forhold som vektlegger en god relasjon og felles forståelse av problemet som viktige forhold *”trygghet er viktig for å ha en god relasjon... og så er det viktig at man setter seg i elevens sitt eget ståsted”*. Leif markerer også viktigheten av å snakke med eleven uten å tro at man sitter med alle svarene, og at eleven forlater rommet med en tanke om at man har kommet fram til noe

*”... vi må på en eller annen måte ha en felles forståelse av at vi enten er kommet fram til noe eller er på vei til en bedre livssituasjon... det er viktig at både eleven og jeg ender opp med en ny forståelse av problemet, sammen”*.

Videre oppgir Leif at lytting også var et betydningsfullt forhold i samtalen,

*”Det er viktig å lytte til det eleven sier. Jeg var opptatt av å ikke være forutinntatt, jeg måtte bare prøve å få med meg alle de signaler som eleven sendte for i det neste steget komme med en kommentar som passet i forhold til det eleven sa”*.

De forholdene som sos ped rådgiveren Else anså som betydningsfulle for denne samtaleens vellykkethet var at *”Eleven fikk bestemme hvor mye hun skulle si og hva vi skulle snakke om ... jeg tror av eleven opplevde at hun hadde kontroll på hva hun ville dele og ikke dele”*.

#### **4.3.2.1 Elevenes bidrag som hadde størst positiv og negativ betydning ved sosialpedagogiske samtaler**

Når jeg ba rådgiverne om å fortelle meg om elevenes viktigste bidrag – i positiv forstand – i forhold til samtalenes vellykkethet fikk jeg høre av alle tre at elevene var åpne og ærlige. Andre bidrag som ble definert som viktige var elevenes selvinnsikt og deres evne til refleksjon. Sos ped rådgiveren Leif sier ”*Han Leo var ikke vanskelig å få til å snakke. Det så jeg på som et vesentlig bidrag for samtalenes forløp, og bare det hjalp veldig til å komme et steg videre. Jeg må nok si at han overrasket meg. Det gikk en del tid bare på å lytte og nikke ... og han snakket*”.

I forbindelse med dette spørsmålet anga samtlige rådgivere at de ikke kunne peke på noe som var relevant nok til å kunne nevnes. Svarene som ble gitt her kunne relateres stort sett til faktorer som dårlig tid, ikke nok ro osv – ikke noe som direkte kunne knyttes til elevenes rolle.

#### **4.3.2.2 Oppsummering av positive og negative elevbidrag i sosialpedagogiske samtaler**

Samtlige sos ped rådgivere oppgir grundig kartlegging av årsaken til problemet som en av de mest betydningsfulle faktorer i samtalen. Denne faktoren utgjorde den største delen av alle tre samtaler. Rådgiverne uttrykker betydningen av å ha god tid slik at de på en naturlig måte kommer fram til kjernen i elevenes problemer. Elsa, spesielt, refererer til dette ved å fremheve viktigheten av å gi eleven rom.

Rådgiverne påpeker også at andre faktorer som opplevdes som betydningsfulle var eksempelvis elevenes åpenhet og ærlighet. Disse elementer fremstår som sentrale ettersom de blir betraktet som viktige faktorer for å kunne etablere en god relasjon. I denne sammenheng bemerker jeg at alle rådgivere gir uttrykk for at de kom fram til årsakene til problemene, og at elevene fikk derfor noe ut av samtalen. Dette ble vektlagt fordi rådgiverne var av den oppfattelse at man burde enten komme fram til et mål eller komme et steg videre i prosessen.

#### **4.3.3 Elevenes opplevelse av samtalen sett fra rådgivernes perspektiv**

Jeg spurte rådgiverne om hvor vellykket de trodde at motparten hadde opplevd denne samtalen, og om hva det var som hadde fått dem til å føle at motparten hadde opplevd samtalen slik. Rådgiverne som hadde utført karriererådgivningssamtalene uttalte seg forholdsvis kort på disse spørsmålene i motsetning til rådgiverne som hadde utført de sosialpedagogiske samtalene.

Karriererådgiveren Kine sier at eleven Kåre måtte være fornøyd ”... *vi fant hva han skulle!*”. Videre, ”*Jeg tror at han opplevde denne samtalen som vellykket fordi han sa jo selv at han hadde fått klarere mål. Jeg klarte å gi ham et svar*”. I forhold til samtalen med elevene Kari og Tine oppga karriererådgiverne Kine og Truls at elevene ikke kunne være så fornøyde siden de ikke kom lenger. Truls fastslår,

*”For at en samtale om karriererådgivning skal kunne oppleves som vellykket bør man komme fram til en avgjørelse, og det gjorde ikke vi i denne samtalen. Eleven var nok ikke så veldig fornøyd, nei”*.

Ved sosialpedagogiske samtaler oppgir rådgiverne at de var opptatt av at elevene skulle oppleve samtalen som en god samtale, som skulle føre enten til en løsning eller til en enighet om veien videre. Sos ped rådgiveren Marius sier,

*”Jeg er litt usikker men tror at eleven opplevde denne samtalen som en grei samtale. Spesielt med tanke på at eleven reagerte slik hun gjorde i forhold til sine problemer. Hun sa jo selv at hun var overrasket over eget svar på hva problemet var, og at det var greit å prate om problemet. Hun fortalte også at hun ikke følte seg dum når hun pratet om det. Jeg aksepterer elevene akkurat slik de er, og med de problemene de måtte ha med seg inn på kontoret”*

Sos ped rådgiveren Leif vektla mangel på tid og ro som viktige elementer. Han sier,

*”Jeg litt usikker på akkurat det... vanskelig å si noe om hvor vellykket eleven opplevde samtalen, men jeg tror at han syntes at det var en ok samtale. Leo sa at det føltes trygt å prate med meg og at han følte at jeg aksepterte han slik han var”* videre påpeker han at *”Vi klarte å bli enig om veien videre, så, sånn sett tror jeg at han var fornøyd. Personlig synes jeg at det ikke var så bra grunnet dårlig tid og lite ro. Jeg kunne nok ha gjort en bedre jobb der”*.

Sos ped rådgiveren Else svarer umiddelbart at det er vanskelig å svare på akkurat dette spørsmål. Hun sier *”Jeg er faktisk veldig usikker, samtidig som jeg sier at jeg tror at vi hadde en god samtale”* og *”Jeg er i tvil om jeg greide å få eleven til å oppleve den tryggheten som må være tilstede for å kunne snakke om personlige ting”*. Hun legger til avslutningsvis *”Jeg håper at eleven opplevde samtalen som mer vellykket enn det jeg gjorde”*

#### **4.3.3.1 Oppsummering av elevenes opplevelse sett fra rådgivernes perspektiv**

I motsetning til rådgiverne som utførte karriererådgivningssamtaler, ser jeg at rådgiverne som hadde utført sosialpedagogiske samtaler har større tro på at elevene opplevde samtalen som en god samtale – dette selv om de ikke kom til en endelig løsning på problemet. Elevene blir, ved begge samtaletyper, sett på som det viktigste – det er de som er i sentrum. Det er graden av måloppnåelse som er med på å prege rådgivernes svar på hvordan de tror at motparten opplevde samtalen. Ved karriererådgivningssamtaler ble måloppnåelse det avgjørende elementet i forhold til hvor vellykket elevene oppfattet samtalen. I de to karriererådgivningssamtalene hvor det ikke ble bestemt elevenes framtidige studie planer, fastslo rådgiverne at disse ikke kunne ha blitt opplevd av elevene som vellykkede samtaler.

#### **4.4 Vurdering av den gjennomførte samtalen**

Under dette punktet ønsket jeg å få vite hva som ble vektlagt når rådgiverne ble spurt om hva som var viktig når de nå skulle prøve å vurdere samtalen. Jeg brukte blant annet skalerings spørsmål, og grunnen var at det ga meg mulighet til å vurdere samtalen på forskjellige måter – det hjalp meg å få et innblikk i rådgiverens opplevelse av denne samtalen og de ”ingrediensene” som manglet, eller skulle være tilstede for at denne samtalen skulle kunne betraktes som en vellykket samtale. Rådgiverne svarte på en skala fra 1-10.

##### **4.4.1 Vurdering av samtalen ved karriererådgivning**

Ved skalerings spørsmålet ga rådgiverne til sammen 17 av 30 mulige poeng, noe som gir et snitt på 5,6 per rådgiver. Karriererådgiveren Kine, som definerte en av sine samtaler som vellykket, oppgir flere grunner til at denne – vellykket – samtalen ikke kunne gis mer enn syv poeng

*”Jeg snakket for mye og greide ikke å være hundre prosent fornøyd med meg selv. Jeg styrer for mye. Men jeg svarer bare på grunn av en følelse jeg har... jeg vet ikke. Jeg forventer at eleven deltar, hvis ikke blir det umulig å ha en vellykket samtale”.*

Begge rådgivere vurderte de to andre samtalen til fem poeng. De oppgir at de ikke kom fram til et mål og at samtalen bar preg av enveiskommunikasjon. Videre, hevder begge at egen innsats ikke er nok, men at elevens innsats er det sentrale elementet. *”Elevenes deltakelse er det viktigste”* sier karriererådgiveren Truls.

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

Ved skalerings spørsmålet gir rådgiverne 18 av 30 mulige Poeng. Dette gir et snitt på 6 poeng per rådgiver. Generelt sett oppgir rådgiverne at de ikke er veldig fornøyde med egen innsats. Alle tre hevder at det er rådgiveren som har det hovedansvaret, siden de har en kompetanse som innebærer at de kan velge både metoder og strategier som igjen kan påvirke elevene. De påpeker i tillegg viktigheten av å ha god tid og ro rundt samtalen. Videre, at de bør bli kjent med elevene før de prøver å finne en løsning slik at elevene ikke opplever at rådgiveren styrer for mye. Sos ped rådgiveren Leif sier *”I dette tilfelle var det ikke alt som stemte med den oppfatningen som jeg har av en vellykket samtale. Det var det jeg følte i hvert fall. Jeg kunne nok ha gjort det bedre”*.

Både sos ped rådgiveren Marius og karriererådgiveren Kine oppgir at det er deres ansvar å være tilstede i samtale med elevene hvis de skal kunne vurdere disse som tiere, eller vellykkede samtaler.

#### **4.4.3 Oppsummering av hvordan samtale blir vurdert**

Både Karriererådgivere og sos ped rådgivere belønnet egen innsats, kvantitativt, veldig lik – henholdsvis 5,6 og 6,0 poeng per rådgiver. En annen likhet er at alle rådgiverne oppgir at de ikke er veldig fornøyde med egen innsats. Utover dette har rådgiverne oppgitt ulike beskrivelser av hva som er avgjørende for at en samtale skal kunne vurderes som vellykket og dermed belønnes med ti poeng.

Karriererådgiveren Kine påpeker at hun både snakker og styrer for mye. Hun sier at disse to elementer trekker ned på vurderingen, uavhengig av om samtale vurderes som vellykket eller ikke. Karriererådgivere vektlegger også betydningen av elevenes deltakelse i samtale, og refererer til denne deltakelse som det viktigste og dermed det mest avgjørende elementet for at en samtale skal være vellykket.

Sos ped rådgivere vektlegger sin egen rolle og fastslår at det er de selv som har hovedansvar for samtalen. De oppgir sin faglige kompetanse, ro, tid og tilstedeværelse i samtalen som de viktigste faktorene når de vurderer samtalen.



## **4.5 Drømmesamtalen – rådgiverens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale**

Jeg ville høre hva den enkelte mente om hva som var den perfekte samtalen. Rådgiverne ble bedt om å beskrive en hvilken som helst samtale som dem hadde hatt tidligere. Det var ikke viktig om det var snakk om en karriererådgivningssamtale eller en sosialpedagogisk samtale. Selv om den enkelte rådgiver kunne velge om drømmesamtalen hadde vært en karriererådgivningssamtale eller en sosialpedagogisk samtale, valgte de å oppgi drømmesamtalen innenfor samme samtaletype som de hadde hatt i forbindelse med intervjuene.

Dette punktet kom i stand fordi den opplevde samtalen kunne ha blitt definert som mislykket. Videre, ville dette ha gitt meg mulighet til å la rådgiveren utdype og komme med flere innfallsvinkler slik at jeg fikk tak i hva den enkelte legger i hva de anser som betydningsfullt for at en samtale skal oppleves som vellykket.

### **4.5.1 Drømmesamtalen ved karriererådgivning**

Karriererådgiveren Kine forteller om en samtale hvor hun ikke så en annen mulighet enn å gi eleven et direkte råd. Viktig i denne sammenhengen var at Kine refererte til to faktorer som hun selv anså som avgjørende for at denne samtalen skulle kunne defineres som en drømmesamtale. Den ene faktoren går ut på at eleven må være villig til å høre på de forslagene som rådgiverne kommer med, og den andre handler om å kunne ta i mot et direkte råd.

*”Det ligger i ordet: en rådgiver gir råd. Det var en elev som hadde mange interesser og var usikker på hva han skulle velge – vi hadde brukt mye tid på akkurat dette. Blant annet diskuterte vi noen eksempler som jeg hadde opplevd tidligere. Metaforer og tegninger hadde jeg også brukt slik at Kåre kunne få nye perspektiver på situasjonen. Jeg anbefalte han å prate med sin mor og vurdere både fordeler og ulemper. Jeg følte at jeg måtte gi ham et direkte råd, og han var nødt til å ta imot det siden han hadde så mange interesser. Dagen etter kom han og sa at jeg hadde gitt ham et veldig godt råd, fordi nå visste han hva han skulle velge. Deretter laget vi en konkret studieplan som eleven kunne følge ”.*

Karriererådgiveren Truls vektlegger imidlertid andre faktorer som betydningsfulle. For hans vedkommende var det sentralt at eleven ga av seg selv ved å delta ”mye” i samtalen. Videre,

at eleven bør være godt forberedt, ha tydelige spørsmål og vite hva han/hun vil. I følge Truls skal eleven ha sagt i begynnelsen av samtalen at *"Du er rådgiver og har sikkert svar på mine spørsmål"*. Han beskrev sin samtale på følgende måte: *"Drømmesamtalen var en samtale hvor eleven var veldig verbal, utadvendt, og stilte masse spørsmål. Vi snakket rundt, kommenterte forskjellige alternativer og kom fram til et mål. Jeg følte at jeg hjalp eleven"*.

#### **4.5.2 Drømmesamtalen ved sosialpedagogiske samtaler**

Rådgiverne som hadde utført sosialpedagogiske samtaler vektla faktorer som elevens åpenhet, ærlighet, tid, trygghet og ro under samtalen. Sos ped rådgiveren Marius forteller at hans drømmesamtale dreide seg om en elev som fant svaret underveis i selve samtalen. I følge Marius har eleven fortalt i etter tid at *"Det var helt utrolig, svaret sto rett foran meg"*. Marius forteller at denne samtalen inneholdt en viktig faktor *"... den førte til en varig endring. Vi hadde hatt en veldig personlig samtale om mange vanskelige temaer men greide å komme fram til en løsning"*. De mest betydningsfulle faktorer var i følge Marius at han selv hadde hatt den roen som kreves for å utføre en slik samtale i tillegg til *"... den tillit som eleven hadde til meg, fordi det er noe man ikke får gratis, den kommer gradvis... og min tilstedeværelse i samtalen var nok avgjørende. Man må være tilstede. Elevene merker det"*.

Begge sos ped rådgivere, Leif og Else, innleder sine svar ved å oppgi at de var godt forberedt i forkant av samtalen – ingen av rådgiverne var kjent med disse elever fra før. Leif forteller at det opplevdes som et pluss å komme til den samtalen godt forberedt fordi det førte til at han fikk tid til å få eleven til *"å slappe av"* og *"Vi fikk tid til å bli kjent med hverandre. Vi pratet generelt om livet. Det var en samtale som tålte taushet og tid til refleksjon. Jeg følte at jeg var tilstede. Man ble nesten enig at vi hadde hatt en god samtale"*.

Sos ped rådgiveren Else oppgir i likehet med de to andre sos ped rådgivere, Marius og Leif, sin egen tilstedeværelse som en av de viktigste faktorene i forbindelse med den drømmesamtale som hun hadde hatt. Hun sier *"Jeg hadde den nødvendige roen helt fra begynnelsen av. Jeg opplevde å være helt tilstede i meg selv, og gitt stort rom til den jeg snakket med men samtidig å ha klart å være veldig tydelig"*. Else nevner også viktigheten av å ha klart å fange opp det som var viktig *"... uten å ha snakket om det til og begynne med"*. Avslutningsvis forteller hun at *"Denne samtalen tok en interessant vending, og jeg tror rett og slett at det skyldtes min tilstedeværelse, ja, det å være helt tilstede. Jeg klarte å få eleven til å føle seg viktig"*.

### **4.5.3 Oppsummering av drømmesamtalen**

Her finner jeg noen tydelige forskjeller i beskrivelsen av en opplevd samtale mellom karriererådgivningssamtaler og sosialpedagogiske samtaler.

Rådgiverne som utførte karriererådgivningssamtaler legger betydelig vekt på elevenes delaktighet i samtalen. Elevene skulle være godt forberedt og ha tydelige spørsmål. I den ene samtalen ble det vektlagt, som et viktig bidrag for samtalens vellykkethet, elevenes villige til å ta i mot direkte råd samt viser interesse for rådgivernes forslag. Med andre ord, ble det forventet at elevene skulle være i stand til å ta i mot råd og følge det. Sett fra rådgivernes perspektiv var samtalens vellykkethet avhengig av elevenes bidrag, og i begge samtaler ble elevenes forberedelse i forkant av samtalen fremhevet som en vesentlig faktor.

I motsetning til det ovennevnte oppgir rådgiverne som hadde sosialpedagogiske samtaler at det var de selv som hadde mest å si for samtalens grad av vellykkethet. Det var deres rolle som ble vektlagt – de hadde hovedansvaret for samtalens forløp. Rådgiverne oppga faktorer som åpenhet, ærlighet, tid, trygghet og ro som faktorer av stor betydning. Sos ped rådgivere oppgir at de var forberedt og at de følte at de var tilstede i samtalen. Tilstedeværelse utgjorde det mest sentrale elementet i forbindelse med drømmesamtalen.

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

Uansett om rådgiverne hadde definert sine samtaler som vellykkede eller ikke, ønsket jeg å be dem om å oppgi de mest betydningsfulle forskjeller mellom drømmesamtalen og den opplevde samtalen. Jeg stilte følgende spørsmål: *Hva var det som utgjorde den store forskjellen på den samtalen (drømmesamtalen) og den samtalen du hadde nå?* Det var deres oppfatning av de ”konkrete” forskjellene som hadde hatt innvirkning på samtalens vellykkethet jeg var interessert å få innblikk i.

### **4.6.1 Forskjeller ved karriererådgivning**

I forhold til karriererådgiveren Kine sin første samtale sier hun at forskjellene ikke var så store, men i forhold til den andre samtalen påpeker hun at det var ”... *betydelige forskjeller*”. De forskjellene som ble oppgitt som de mest sentrale forskjeller var elevenes deltakelse i samtale og at de kom fram til en løsning. Når jeg stilte karriererådgiveren Truls det samme spørsmålet fortalte han følgende;

*”Eleven i den drømmesamtalen var veldig verbal kontra eleven i denne samtalen som ikke pratet. Mens den andre eleven hadde konkrete spørsmål hadde ikke denne eleven,*

*sånn å si, et eneste spørsmål. Hun var liksom, fraværende. Den store forskjellen var rett og slett den at en deltok og den andre deltok ikke... Tine var fraværende, derfor ga jeg ti poeng til den ene og fem til den andre. Om ikke noe annet kunne vi ha pratet om løst og fast”.*

Begge rådgivere forteller at de er klar over at det må to personer til for at en samtale skal kunne settes i gang. Karriererådgiveren Kine sier ”*Det som bestemmer om man har en god og produktiv samtale eller ikke avhenger av kvaliteten i relasjonen mellom meg og eleven”.*

#### **4.6.2 Forskjeller ved sosialpedagogiske samtaler**

Sos ped rådgiveren Marius forteller at stemningen i drømmesamtalen ”... *gikk bare oppover og oppover. Eleven så lyset og fant svaret”* mens,

*”I denne samtale var mer: hva er problemet? Hva er årsaken til problemet? Det var en mer krevende samtale som også krevde mer tid. I denne samtalen var eleven mer usikker på hva hun følte. Vi måtte jobbe litt ... jeg var opptatt av å hjelpe eleven til å akseptere seg selv med sine egne tanker. Det tok lenger tid”.*

Begge sos ped rådgivere, Leif og Else, oppgir sine egne roller som betydelig forskjellige – begge to innleder svaret med å si at de ikke var godt forberedt til denne samtalen i motsetning til den vellykkede samtalen. Leif beskriver denne samtalen som ”... *mer overfladisk*”, og begrunner dette med å referere til dårlig tid ”... *jeg fikk ikke tid til å bli kjent med eleven, og klarte ikke å skape et så trygt klima som jeg hadde ønsket*”. På sin side hevder Else at hun hadde en ide om at de skulle ordne opp i det som var problemet,

*”jeg hadde kanskje for store forventninger enn jeg kanskje hadde tenkt på forhånd. I den andre samtale hadde jeg ikke noen forventninger. Jeg hadde ikke så god tid heller, og det kan ha hatt noe å si”.*

Avslutningsvis oppgir begge rådgivere at en annen vesentlig forskjell var at de ikke hadde klart å være like mye tilstede på denne samtalen som på den vellykkede samtale. Leif og Else ga denne samtalen henholdsvis 4 og 6 poeng kontra 10 på drømmesamtalen.

#### **4.6.3 Oppsummering av forskjeller mellom drømmesamtalen og den opplevde samtalen**

De største forskjellene mellom drømmesamtalen og denne samtalen var i følge karriererådgivere graden av elevenes deltakelse i samtalen og måloppnåelse. Rådgiverne

oppgir at relasjonen er viktig og samtidig at denne er avhengig av elevenes delaktighet i selve samtalen.

Sos ped rådgivere oppgir innledningsvis deres egen forberedelse i forkant av samtalen som sentrale elementer. To av rådgivere hadde ikke forberedt seg til denne samtalen og utgjorde en viktig forskjell. Videre, at tid og tilstedeværelse hadde vært to faktorer som utgjorde en del av drømmesamtalen i motsetning til denne samtalen.

#### 4.7 Hovedfunn i analyse

Jeg har sammenfattet hovedmomentene ved analysen i følgende tabell:

Hovedtema	Undertema	Karriererådgivningssamtaler	Sosialpedagogiske samtaler
<b>Forberedelser og Forventninger til samtalen</b>	<b>Forberedelser</b>	<i>Ingen av rådgiverne hadde forberedt seg – en elev var kjent, en elev var litt kjent og en elev var ukjent.</i>	<i>En rådgiver hadde forberedt seg – kjente leven fra før. To rådgivere hadde ikke forberedt seg – rådgiverne kjente ikke elevene fra før.</i>
	<b>Rådgivernes</b>	<i>To elever ble oppfattet som ikke forberedt. En elev ble oppfattet som forberedt.</i>	<i>Alle elevene visste hva samtalene skulle dreie seg om.</i>
	<b>Forventninger</b>	<i>Rådgiverne forventet at elevene skulle sitte med svaret  Rådgiverne forventet at elevene skulle ta i mot råd, at de skulle delta aktivt i samtale og at elevene hadde forberedt seg til samtalen.  Rådgiverne forventet å oppnå et konkret mål.</i>	<i>Rådgiverne forventet at elevene skulle sitte med svaret.  Rådgiverne forventet å komme fram til årsaken til problemet.  Rådgiverne forventet å komme seg videre, og ikke nødvendigvis oppnå et konkret mål.</i>

<b>Opplevelse av den gjennomførte samtalen</b>	<b>Betydningsfulle faktorer</b>	<p>Rådgiverne oppgir at de kunne ha kartlagt bedre.</p> <p>Rådgiverne oppgir at eleven var i sentrum av samtale.</p> <p>Rådgiverne oppgir at de er avhengig av elevenes deltakelse for at samtale skal kunne defineres som vellykket.</p> <p>Rådgiverne oppgir at de sitter med fagkunnskap men at eleven må delta i samtalen.</p> <p>Rådgiverne oppgir at det var betydningsfullt å gi elevene riktig informasjon.</p> <p>Rådgiverne oppgir at alle elever opplevde samtalen som en grei samtale, men at to av samtalen var vanskelige grunnet elevenes mangel på forberedelse.</p>	<p>Rådgiverne oppgir at de brukte mye tid på kartlegging av årsak/problem.</p> <p>Rådgiverne oppgir at eleven var i sentrum av samtale</p> <p>Rådgiverne oppgir at de har ansvar for samtalsens vellykkethet.</p> <p>Rådgiverne oppgir at elevene deltok i samtale – at de var åpne og ærlige.</p> <p>Rådgiverne oppgir at det var betydningsfullt å etablere/ha en god relasjon til eleven.</p> <p>Rådgiverne oppgir at alle elever hadde noe igjen for samtalen og at elevene opplevde samtalen som en god samtale.</p> <p>Rådgiverne oppgir at de hadde lite tid til refleksjon.</p>
	<b>Positive</b>	<p>En rådgiver oppgir som betydningsfullt at en elev deltok i samtalen og var forberedt.</p> <p>Eleven var åpen, direkte og hørte etter. Rådgiveren oppgir at denne samtalen ble vellykket.</p>	<p>Rådgiverne oppgir at elevene var kommunikative – var delaktig i samtale.</p> <p>Alle elevene var åpne, ærlige, viste selvinnsikt og evne til refleksjon.</p>
	<b>Negative</b>	<p>Rådgiverne oppgir at to elever ikke deltok og ikke var forberedt. Disse samtalen ble definert som ikke vellykket. En rådgiver oppgir at en elev ikke tok initiativ, at eleven var beskjeden og hadde ikke klare tanker.</p>	<p>Ingen negativ elevbidrag.</p>
	<b>Rådgivernes beskrivelse av elevenes opplevelse av samtale.</b>	<p>En rådgiver oppgir at en elev var fornøyd. Samtalen var vellykket – de kom fram til et svar.</p> <p>Rådgiverne oppgir at to elever opplevde samtalen som grei men ikke vellykket – kom ikke fram til et svar.</p> <p>Rådgiverne må møte to av elevene igjen.</p>	<p>Rådgiverne oppgir at de er usikre om elevene var fornøyde, men, tror elevene opplevde samtalen som god.</p> <p>Viktig for rådgiverne at elevene opplever samtalen som god.</p> <p>Rådgiverne ble enig om veien videre med alle elevene. Alle skal møtes igjen.</p>

<p><b>Vurdering av den gjennomførte samtalen</b></p>	<p><b>Rådgivernes vurdering av samtalen</b></p>	<p>Rådgiverne ga 5,9 poeng i snitt per samtale (av 10 mulige).</p> <p>Rådgiveren oppgir at hun oppnådde mål ved en samtale.</p> <p>Rådgiverne oppgir at de ikke oppnådde mål ved de to andre samtaler.</p> <p>Rådgiverne oppgir at elevenes innsats er avgjørende ift samtalen vellykkethet og at elevenes delaktighet er viktig.</p> <p>Rådgiverne oppgir at to av samtalen bar preg av enveiskommunikasjon fordi elevene var for beskjedne.</p> <p>Rådgiverne var ikke veldig fornøyde med egen innsats.</p>	<p>Rådgiverne ga 6,0 poeng i snitt per samtale (av 10 mulige).</p> <p>Rådgiverne oppgir at alle elevene kom seg videre i forhold til sine saker.</p> <p>Rådgiverne oppgir at deres egen innsats er avgjørende ift til samtalen vellykkethet. Rådgivernes oppgir egen faglig kompetanse, ro tid og tilstedeværelse som viktigst.</p> <p>Rådgiverne oppgir at alle elevene var delaktig i samtalen.</p> <p>Rådgiverne var ikke veldig fornøyde med egen innsats.</p>
<p><b>Drømmesamtalen – rådgivernes beskrivelse av en opplevd vellykket samtale</b></p>	<p><b>Beskrivelse av drømmesamtale</b></p>	<p>Rådgiverne oppgir at oppgir at elevene var godt forberedt.</p> <p>Rådgiverne oppgir at det var betydningsfullt at elevene tok i mot råd og at elevene deltok mye i samtalen. Det var viktig for rådgiveren at elevene hadde tydelige spørsmål, at de visste hva hun ville og at elevene var utadvendte</p> <p>Rådgiverne oppgir at de ble enige med elevene om et mål.</p>	<p>Rådgiverne oppgir at de (rådgiverne) var godt forberedt.</p> <p>Rådgiverne oppgir at elevene var åpne og ærlige og de selv (rådgiverne) var tilstede i samtale.</p> <p>Rådgiverne fikk tid til å bli kjent med elevene.</p> <p>Rådgiverne opplevde som betydningsfullt at samtalen førte til varig endring og at de fikk elevene til å føle seg viktig.</p> <p>Eleven fant svaret.</p>
<p><b>Forskjellen på drømmesamtalen og den opplevde samtalen</b></p>	<p><b>Forskjeller:</b></p> <p><b>Drømmesamtalen</b></p> <p><b>Denne samtalen</b></p>	<p>Rådgiverne oppgir at elevenes forberedelser og delaktighet var så god at samtalen fikk ti poeng og ble definert som en drømmesamtale.</p> <p>Rådgiverne oppgir at elevenes forberedelser og deltakelse ikke var slik de forventet. Den oppnådde ikke mål. (dette er i forhold til de to samtalen som ikke ble definert som vellykkede)</p>	<p>Rådgiverne oppgir at de var godt forberedt i forkant av samtalen, at hadde god tid og at de var tilstede i samtalen.</p> <p>Rådgiverne oppgir at de hadde mindre tid og at de ikke var tilstede i samtalen slik de hadde ønsket.</p>

Tabell 1.

Som man kan se av tabellen er bildet av rådgivernes oppfatninger av vellykkede rådgivningssamtaler komplekst og mangefasettert. På tvers av momentene går noen

hovedtrekk igjen. For det første vektlegger rådgiverne at elevene skal være i sentrum, at de er åpne og ærlige og at de enten oppnår et mål eller kommer seg videre i samtalen. For det andre vektlegges den språklige interaksjon, og for det tredje vektlegger rådgiverne *forberedelsen*, enten elevenes eller sin egen. Disse er felles elementer som ble angitt som sentrale for at en samtale kunne oppleves som vellykket. Det kommer også fram at samtlige rådgivere ikke var veldig fornøyde med egen innsats i forbindelse med den gjennomførte samtalen. I følge Valstad (2012) står dette i kontrast til elevenes beskrivelser av hvordan de oppfattet rådgiverne og selve samtalen. Elevene oppgir at de var veldig fornøyde med både rådgiverne og utfallet av samtalen.

I neste del av oppgaven skal jeg gå nærmere inn på de funnene fra analysen og drøfte dem i lys av relevante teoretiske perspektiver på rådgivning.



## 5 Drøfting av oppfatninger av vellykkede rådgivningssamtaler i lys av teori

### 5.1 Innledende betraktninger

I det følgende vil jeg drøfte de funn jeg har gjort. Hovedtemaer og undertemaer danner overskriftene i framstillingen av funnene. Mitt utgangspunkt i forhold til problemstillingen innledningsvis i forskningsprosessen var å fokusere på hva rådgiverne anså som betydningsfullt for at en samtale med eleven skulle oppleves som vellykket. Underveis i prosessen fant jeg imidlertid andre interessante og relevante punkter som gav mening i forhold til å se temaet i et bredere perspektiv. Mitt fokus gikk fra kun å dreie seg om hva rådgiverne anså som betydningsfullt – for at rådgivningssamtalen mellom rådgiveren og eleven kunne oppleves som vellykket – til å fokusere på hva *er* betydningsfullt for at en samtale mellom en rådgiver og eleven kan oppleves som vellykket. Problemstillingen blir besvart med overordnet vekt på rådgiverens perspektiv. Dette blir gjort gjennom min belysning av intervjuene ved hjelp av *humanistisk rådgivningstradisjon, konstruktivistisk rådgivning* og betydningen av John Kabat-Zinns *tilstedeværelse* i samtalen.

De intervjuene som jeg nå er i ferd med å drøfte viste seg å ha ulikt innhold og ulik form avhengig av hva rådgivningssamtalen dreide seg om og hvem rådgiverne var. Samtalene ble derfor delt inn i *karriererådgivningssamtaler* og *sosialpedagogiske samtaler*. Det som rådgiverne og elevene sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utfallet av samtale, og det er nettopp disse elementene jeg er interessert i å få kunnskap om gjennom rådgivernes egne ord. Jeg tar sikte på å forstå alle disse intervjuer med rådgiverne ved å drøfte dem i lys av konstruktivistisk rådgivningsteori – *karriererådgivningssamtaler* – og humanistisk rådgivningstradisjon – *sosialpedagogiske samtaler*. Vance Peavy og Carl Rogers blir i denne sammenheng de mest fremtredende personer i dette kapitlet.

Grunnen til at jeg drøfter karriererådgivningssamtaler i lys av konstruktivistisk rådgivningsteori er at den forsvarer et positivt menneskesyn ved at eleven selv finner veien videre, og at rådgiveren sin rolle blir å skape en ramme rundt dialogen som fremmer kommunikasjon. I stedet for at rådgiveren har et fasitsvar er det eleven selv som har ansvaret for framtida, og blir dermed nødt til å ta de valgene som passer hun/han best. Det er eleven som er ekspert på sitt eget liv, ikke rådgiveren. Denne tankegangen om ansvarliggjøring og læring gjennom selvinnsikt er en dynamisk tilnæringsmåte, og en erkjennelse av at elevene

selv må takle de forandringer som til en hver tid finner sted på tvers av de valgene de har foretatt.

Konstruktivistisk rådgivning har, i en historisk sammenheng, noe til felles med den humanistiske rådgivningstradisjonen ved at det er enkeltmennesket som er formål og tema for rådgivningen. Disse to tradisjoner har også en vesentlig forskjell som er av betydning i forhold til mine funn. Mens konstruktivisme ser rådgivningen som samkonstruksjon der partene kan veksle på å påvirke hverandre er den humanistiske tradisjonen mer opptatt av å ikke påvirke, men å få personen i dialog med seg selv.

Sosialpedagogiske samtaler blir i dette kapitlet drøftet i lys av den humanistiske rådgivningstradisjon, gjennom Carl Rogers foreslåtte tre egenskaper som han oppgir som veldig viktige for å kunne være en effektiv rådgiver: *Kongruens*, *ubetinget positiv aktelse* og *empati*. Selv om det er disse egenskaper som danner grunnlaget for valg av dette teoretiske perspektiv i forhold til sosialpedagogiske samtaler, oppga rådgiverne ved gjentatte ganger deres egen tilstedeværelse i samtalen som en betydningsfull faktor.

Tilstedeværelse er en type oppmerksomhet som er preget av en ikke-dømmende holdning fokusert på det nåværende tidspunkt. I mine intervjuer med sos ped rådgivere kom det fram at tilstedeværelse var en av de mest betydningsfulle faktorene i samtalen. Rådgivernes vektlegging av deres egen tilstedeværelse var så fremtredende at det blir i noen tilfeller oppgitt som det viktigste element i forbindelse med samtals vellykkethet

## **5.2 Forberedelser og forventninger til samtalen**

Jeg var interessert i å få vite om rådgiverne hadde forberedt seg, eventuelt hvordan, og om de hadde forventninger før samtalen. Innledningsvis i analysekapitlet konstaterte jeg at begge rådgivere som hadde utført karriere rådgivningssamtaler ikke hadde forberedt seg til den spesifikke samtalen, samt to av de tre ved sosialpedagogiske samtaler. Kun to av de fem rådgiverne oppga å ha tatt initiativ til samtalen, og tre fortalte at de kjente elevene fra før. Samtlige samtaler foregikk på kontoret til rådgiverne.

I følge Høigaard, Jørgensen og Mathisen (2004) bør rådgiveren forberede seg både mentalt og praktisk. På den mentale planen bør rådgiveren innstille seg på den type samtale som han/hun skal utføre, og dette er noe som bør gjøres ved å sette av litt tid før samtalen begynner (Ibid s.41). Jeg vil ikke argumentere for at samtalen kunne ha blitt opplevd som mer eller mindre vellykket om rådgiverne hadde forberedt seg, men ser i ettertid at rådgiveren som opplevde

sin samtale som den mest vellykket var også den eneste som hadde forberedt seg i forkant av samtalen.

Å etablere et godt samtaleklima er også viktig. Det er ikke like gyldig om samtalen skjer i et rom som alle kan bare komme inn eller om det skjer i et rom som er skjermet for innsyn hvor man kan holde en personlig samtale. Plassen hvor rådgiveren bestemmer seg for å holde samtalen med eleven gir signaler om hva det er mulig å snakke og eventuelt hvor fortrolig samtalen kan være. Dette er viktig fordi ved å holde samtalen i et lukket rom viser veilederen at han/hun er nå bare tilgjengelig for den eleven samtalen skal dreie seg om (Ibid s.42). Som nevnt ovenfor foregikk alle samtaler inne på kontoret til rådgiverne, og dette kan med stor sannsynlighet ha bidratt til at noen av elevene følte at de kunne snakke om det som var årsaken til problemet. Rådgiverne som jeg intervjuet nevnte trygghet som en viktig faktor og var opptatt av at elevene skulle føle seg velkomne. Dette skulle uttrykkes gjennom en positiv holdning og innstilling som skulle bidra til at elevene skulle oppfatte at rådgiverne hadde tro på at det var mulig å løse deres problemer. Dette ser ut til å være tråd med Rogers da han snakker om en positiv holdning som et signifikant forhold for vekst og utvikling (Rogers, C. 1978). Selv om han ikke snakker om trygghet som et sentralt element, antar jeg at det skapes blant annet gjennom å vise en positiv holdning til eleven.

Alle rådgivere, uavhengig av samtaletypen de hadde utført, hadde forventninger om at elevene skulle delta aktivt i samtalen og at de skulle komme fram til svarene selv – dette var noe som skulle oppnås gjennom samspill. Rådgiverne vektla det gjensidige bidraget overfor samtaleemnet ved å oppgi at elevenes deltakelse i samtalen vil ha innflytelse for utfallet, og dermed påvirke eleven direkte. Dysthe sier at elevenes delaktighet i forhold til innhold og prosess vil ha innvirkning på det som skjer underveis i samtalen. I et sosiokulturelt perspektiv, sier Dysthe, at det er gjennom dialog at deltakerne konstruerer sine meninger (Dysthe 2001). Dette er relevant ettersom rådgivere forventer at elevene skal drøfte med dem forskjellige alternativer i forhold til sin egen livssituasjon og eventuelt framtidige mål.

### **5.2.1 Rådgivernes forberedelser og forventninger ved Karriererådgivningssamtaler**

Rådgiverne som utførte samtaler som dreide seg om framtidig utdanningsvalg hadde ikke forberedt seg, da de oppga å vite hva samtalerne skulle dreie seg om. De vektla forventningene om at elevene skulle delta i samtalen og at de skulle ta i mot råd som betydningsfulle.

Rådgiverne oppgir at de i enkelte tilfeller kommer med direkte råd, eksempelvis kan det være

snakk om en elev som ikke har nok gode karakter i matematikk i løpet av det første eller andre året. Kine presiserte at hun i et slikt tilfelle anbefaler eleven om å velge noe annet enn det som eleven i utgangspunkt hadde tenkt. Hun sier ”... og skulle det vise seg at det var nødvendig så ville jeg ha kommet med direkte råd”. Carl Rogers (Rogers C. 1995) sier at direkte råd kan være et redskap men at det ikke bør brukes for mye. Dersom eleven klart ber om det og rådgiveren anser rådet som et verktøy som gagnar rådgivningsforløpet bør det benyttes. I denne sammenheng er det viktig å påpeke at rådgiver gjør det klart at han/hun gir råd (Ibid). Begge rådgivere fortalte at selv om elevene skulle komme fram til svaret selv så var de forberedt på å komme med direkte råd om elevene hadde bedt om det. De oppgir at det er av stor betydning å kunne hjelpe elevene slik at de forlater rommet med et konkret mål i sine tanker. Videre, at samtalsens vellykkethet avhenger i stor grad av akkurat dette – å bli enig om et mål. Dette er i tråd med en konstruktivistisk tankegang – konstruktivistisk rådgivning vektlegger løsning av praktiske problemer i elevenes liv, selv om det er elevene som først og fremst sitter med ansvaret (Skagen K. 2004).

Rådgiverne gir uttrykk for at det er av betydning at det er elevene som har ansvar for hele prosessen. I følge rådgiverne bør elevene forberede seg i forkant av samtalen og ha ”veldig” konkrete tanker om veien videre, samtidig som de skal delta i samtalen i så stor grad som mulig. Forventninger om å oppnå et mål blir oppgitt, slik jeg tolker det, som den mest betydningsfulle faktoren for at en samtale skal kunne defineres som vellykket.

### **5.2.2 Rådgivernes forberedelser og forventninger ved sosialpedagogiske samtaler**

Sos ped rådgiveren Marius var den eneste som hadde forberedt seg til samtalen. Han hadde hatt flere samtaler med eleven tidligere men oppga at han brukte en del tid i forkant av samtalen ved å gå gjennom tidligere notater. Forberedelse blir beskrevet av Marius som en betydningsfull faktor for at en samtale kan eventuelt defineres som vellykket. Dette uavhengig av de forventningene man måtte ha.

Rådgiverne ved sosialpedagogiske samtaler vektla innledningsvis en forventning knyttet til kartlegging og avdekking av årsaken til problemet. De hadde, i likhet med sine kollegaer som hadde ført karriererådgivningssamtaler, ikke bare en forhåpning om at eleven skulle sitte med svaret men også et ønske om at eleven skulle komme fram til det svaret med deres hjelp. Sett i lys av humanistisk rådgivningstradisjon ser vi at rådgivernes fremgangsmåte preges av et menneskesyn som uttrykker at individene selv er i stand til å løse problemer. Eleven skal med

hjelp fra rådgiveren komme fram til løsninger eller alternativer til løsninger som kan prøves ut (Lien 2006). Marius uttaler at *"Jeg hadde et håp om at eleven hadde sett for seg hvordan vi skulle komme oss videre..."*. Alle disse tre rådgivere hadde en forventning om at elevene skulle utforske sine problemer, vende og snu på dem og etter hvert komme fram til en løsning som elevene selv anser som den beste.

Setning "hjelp til selv hjelp" kan sees som nøkkelordet i forbindelse med denne tilnæringsmetoden, og kan illustreres både gjennom Leif sine ord: *"Jeg forventet å møte en oppegående elev som skulle komme med forslag på hvordan han skulle komme seg videre"* og Marius sin uttalelse,

*"Jeg var spent på å høre om hvordan det hadde gått med de arbeidsoppgaver som vi hadde blitt enige om på forrige samtale. Vi hadde blitt enige om en plan og jeg var spent på hvordan det hadde gått slik at vi kunne eventuelt komme oss videre. Kanskje måtte vi vente litt lenger? Snakke litt mer om hva som skjer?"*

Rådgiveren uttrykker at det skal tas hensyn til elevens evner til å håndtere sine problemer. Han er ikke forutinntatt og viser gjennom sin uttalelse at eleven er unik og fortjener respekt, ved å avvente til eleven selv kommer med sine egne synspunkter. I følge Carl Rogers er disse noen av betingelser som må være tilstede for at eleven skal kunne utføre forandringer (Rogers, C. 1995).

### **5.2.3 Betydningen av foranledningen til samtalen**

Hva som er foranledningen, samt hvem som tok initiativ til samtalen, vil være med på å styre hvordan samtalen utvikler seg (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2004). I forbindelse med min undersøkelse kom elevene frivillig, på eget initiativ og på grunn av henvisning. Det er viktig at rådgiverne har både informasjon om og forståelse av disse forhold. Dette dersom rådgiverne skulle klare å tilpasse seg elevenes utgangspunkt. Høigaard, Jørgensen og Mathisen sier at rådgiverne bør forvente at det ikke er enkelt å møte opp til en rådgivningssamtale for første gang – eksempelvis har eleven som snakket med Else hatt problemer lenge, og var nødt til å overvinne en terskel med usikkerhet for å kunne møte opp til samtalen.

Jeg ville vite om forventningene hadde betydning i forhold til samtals vellykkethet, og oppdaget at tre av de fem rådgivere ikke var veldig fornøyde – deres forventning om å oppnå et mål ble ikke innfridd. Foranledning til samtalene kan i denne sammenheng ha hatt en

avgjørende rolle. Rådgiverne uttrykte et tydelig ønske om å fremme bedring og livskvalitet gjennom ønske om å oppnå et mål med samtalen. Det som jeg valgte å bemerke i denne forbindelse var at fire av de fem rådgiverne ikke hadde forberedt seg til samtalen, uavhengig av om det dreide seg om karriererådgivningssamtaler eller sosialpedagogisk samtaler. I den samtalen som ble stemplet som vellykket hadde eleven gjort en grundig jobb på forhånd og visste, i følge Kine, hva han skulle spørre om.

At noen ikke oppnådde et konkret mål betyr ikke at samtalen opplevdes som mislykket i sin helhet, men man kan si at betydningen av det som skjer i forkant av samtalen kan være den avgjørende og dermed den mest betydningsfulle faktoren for at en samtale kan oppleves som vellykket.

### ***5.3 Opplevelse av den gjennomførte samtalen sett fra rådgiverens perspektiv***

Jeg ønsket å undersøke de faktorene som hadde betydning for rådgivernes opplevelse av samtalen. Under dette punktet drøfter jeg de opplevelsene som rådgiverne hadde av de gjennomførte samtalene.

#### **5.3.1 Betydningsfulle opplevelser ved karriererådgivningssamtaler**

To av de tre karriererådgivningssamtaler ble preget av en viss asymmetri. I Truls sin samtale og i Kine sin andre samtale opplevde begge to elever som hadde det vanskelig i forhold til valg av framtidig utdanning. I følge rådgiverne ville elevene ha hjelp men ga ikke noe tydelig beskjed angående en eventuelt ønsket retning.

Både Truls og Kine er utstyrt med en særskilt kompetanse knyttet til både rådgivningsprosessen samt en faglig kompetanse knyttet til de mangfoldige utdanningsmuligheter som disse elever måtte forholde seg til. Kine sier at *”Det er jeg som rådgiver som sitter med kunnskap om de kravene som stilles for å bli tatt opp til høyere utdanning”* mens Truls uttaler at,

*”Jeg er opptatt at de velger det som de selv har lyst til ... ja, de må tenke på seg selv, på hva de selv ønsker uten å bli fortalt av vennene hva de skal velge. Jeg har oversikt og kan faget mitt. De må bare spørre”.*

Denne (tematiske) asymmetri kan ha bidratt negativt til å gjøre maktaspektet i kommunikasjonen tydeligere og dermed ført til at rådgiverne opplevde disse samtaler som

vanskelige. Denne kompetanse som rådgiverne sitter med gir dem et særskilt ansvar, i følge Eide (Eide s.38). Kine sier at elevene *må tenke på seg selv* og at de *må bare spørre*. Denne uttalelse tolker jeg som et signal om at denne type rådgivning bygger på en samtaleprosess og selvrefleksjon (Skaagen, k. 2004). Kine presiserer at eleven har et klart ansvar og dermed en viktig rolle i samtalen. I et konstruktivistisk perspektiv påpeker Peavy at både rådgivere og elever bør skape en stemning preget av oppmuntring slik at de bruker sin kreativitet, intelligens, respekt og oppfinnsomhet som arbeidsmetode i rådgivningsprosess. Dette sees på som den rette måte å hjelpe eleven med problemene sine (Peavy, 2009:50). Siden veisøkeren er ekspert på sitt eget liv, kan ikke veilederen sitte inne med en oppskrift på hvordan han skal gå frem for å hjelpe i hvert enkelt tilfelle (Ibid).

Asymmetrien i disse samtaler trer også frem ved flere anledninger; Den ene gjennom Truls sine uttalelser om elevenes redsel eller mangel på kunnskap:

*”Jeg måtte liksom hale ting ut av henne, så hun var ikke så åpen som hun kanskje burde være, og det var litt overraskende på meg. Det var nesten som om hun var redd og ikke visste i det hele tatt hva hun skulle”*

og den andre gjennom en av Kines samtaler som ble preget av en sterk (kvantitativ) asymmetri. Samtalens varighet var på 23 minutter, hvor Kine snakket i 21 minutter og eleven i 2. Da jeg intervjuet Kine i forbindelse med denne samtale fortalte hun at *”Jeg prater litt for mye”*. I følge Knud E. Løgstrup er det makt i all kommunikasjon. Han hevder at i alle forhold som involverer mennesker vil det finnes makt *”...vore indbyrdes forhold er alltid ... magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt”* (Løgstrup 1975, s.65). I den konteksten disse samtaler foregår i er det rådgivernes ansvar og oppgave å bruke den makten de har til elevenes beste – de sitter med en fagspesifikk kompetanse i forhold til utdanningsalternativer og oversikt over opptakskravene. Her må rådgiverne vurdere fortløpende i hvilken grad de skal styre og påvirke samtalen. De må finne en balansegang mellom å styre og innta en mer tilbaketrukket holdning.

De rådgiverne som jeg intervjuet oppga at de var opptatt av å bruke sine kunnskaper for å kunne hjelpe elevene på best mulig måte, men at det ikke innebar at de måtte bare stå der og vente uten å si noe. Truls sier *”... jeg kunne ikke bare sitte og vente, eleven sa ikke noe. Jeg måtte ta over samtalen av og til”*. I følge Thorbjørn J. Karlsen uttrykker noen rådgivere at en tilbaketrukket posisjon i rådgivningsforholdet kan være problematisk. Dette fordi de oppfatter en slik holdning som en hindring i forhold til deres synlighet som kompetente yrkesutøvere

(Karlsen, 2011). Rådgiverne ga tydelig uttrykk for at de ønsket å nå et mål i løpet av samtalen, og om ikke noe annet at de kunne se på flere alternativer. Dette støttes av den konstruktivistiske tankegangen gjennom Vance Peavy som hevder at i karriererådgivningssamtaler bør det legges vekt på at rådgivningen skal være problemløsende og lete opp nye veier for dem som får rådgivning. Den skal bygge på og fremme individets interesser (Skagen, K. 2004).

Da jeg snakket med rådgiverne om elevenes bidrag som hadde *størst positiv betydning* i samtalen uttalte karriererådgiveren Kine at Kåre hadde vært så åpen og var så godt forberedt at alt ble bare uproblematisk ” *Han var fokusert og visste på forhånd hva han skulle spørre om*”. Kåre stilte konkrete faglige spørsmål i forhold til sine ønsker, og rådgiveren som sitter med den spesifikke fagkompetanse som eleven etterspør opplever ikke dette som problematisk. I de to andre samtaler var elevene ikke så godt forberedt, og det som ble oppfattet som de mest positive bidrag var i følge Truls at ” *elevene hørte etter det som ble sagt og at de var villig til å se på flere alternativer ved en senere anledning*” og videre at elevene ” *... hørte etter, selv om vi ikke definerte noen klare mål. Det er eleven som vet hva som er best for henne. Kanskje jeg klarer å hjelpe henne neste gang?*”. Dette er i tråd med et av de prinsippene som utgjør rammen for forståelse hos den konstruktivistiske rådgiveren. Peavy (2009) sier at *vi lever i et univers med uttalige muligheter*, og bør derfor ikke påberope oss å ha en gitt sannhet. Dette er en av de store mulighetene innenfor konstruktivistisk rådgivning, som er muligheten til å gå inn i veisøkers verden og oppleve virkeligheten slik veisøkeren beskriver via dialogbaserte samtaler.

I forhold til elevenes bidrag som hadde hatt *størst negativ betydning* i samtalen oppgir begge rådgivere at mangel på deltakelse utgjorde den største utfordringen. Rådgiverne vektla i sine svar på dette spørsmålet elevenes ubesluttsomhet og taushet. Karriererådgiveren Kine sier ” *Jeg følte at jeg ikke gjorde så mye mer enn å opplyse, siden eleven ikke tok initiativ*”. Videre oppgir hun at ” *Jeg snakker mye og det kan føre til at eleven ikke sier så mye av den grunn, og det kan ha vært et negativt bidrag. Jeg spurte mye.*” og videre at ” *... men dette kom av at eleven var så beskjeden*”. Rådgiveren kan undre seg høyt sammen med eleven som et ledd for å få en klargjøring av elevens situasjon. Dette er å foretrekke framfor direkte spørsmål som kan oppfattes som truende (Schibbye, 2001). Det kan også se ut som om Kine uttrykker behovet for en symmetrisk relasjon. I konstruktivistisk ånd skal samtalepartnerne lette etter felles grunnlag, samtidig som rådgiveren skal være årvåken og oppmerksom overfor eleven. Symmetrien, som er et sentralt element i konstruktivistiske rådgivningssamtaler, kan



oppnås gjennom interaksjon som igjen skal føre til at en ny, felles forståelse av saksforholdet oppstår i løpet av samtalen (Peavy V. 2009).

Elevenes oppfatning av disse samtaler er i midlertidig betydelig forskjellig fra rådgivernes. Valstad (2012), som hadde intervjuet elevene som hadde deltatt i disse samtaler oppgir at elevene var veldig fornøyde, og at de ikke refererer til noe vanskelig ved disse samtaler (Ibid). Sett ut fra et konstruktivistisk perspektiv er det slik at rådgiveren og eleven kan oppfatte og oppleve en og samme situasjon på ulike måter. Dette fordi en konstruktivistisk rådgiver er av den oppfatning at det finnes forskjellige virkeligheter. Det at rådgiverne ikke opplevde samtalen som vellykket innebærer ikke at elevene hadde opplevd det samme. Peavy sier at selv om det finnes mange virkeligheter betyr det ikke at alle er like brukbare eller like ønskelige (Peavy, 2010).

### **5.3.2 Betydningsfulle opplevelser ved sosialpedagogiske samtaler**

De første minuttene i en samtale er av stor betydning fordi grunnlaget for den fremtidige prosessen blir lagt i denne fasen (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2004). De tre rådgiverne som utførte de sosialpedagogiske samtaler oppga innledningsfasen i samtalen som viktig. Marius, spesielt, refererte til denne delen av samtalen som en av de viktigste. I følge Høigaard, Jørgensen og Mathisen er det viktig å være bevisst på hvordan rådgiveren møter eleven, og at denne bør sees på som en gjest som man har invitert og at rådgiveren bør oppføre seg som en vert (Ibid, s.44).

Marius vektlegger viktigheten av å varme opp ved å ”prate om alt og ingenting”. Eleven bør slappe av og få mulighet til å uttrykke seg verbalt og nonverbalt på en naturlig måte, fordi dette utgjør viktige forutsetninger for å få kartlagt problemet i neste fasen i samtalen. Marius understreker betydning av å etablere en god relasjon så tidlig som mulig. Dette er i tråd med Carl Rogers som vektlegger relasjonens betydning mellom rådgiveren og radsøker. Marius uttrykker at en god relasjon blir å betrakte som et viktig instrument for å nå frem til hjelpeprosessen mål. Den gode rådgivnings relasjon er i stor grad avhengig av rådgiverens evne til å vise empati, varme og gode kommunikasjons ferdigheter (Rogers, C. 1990).

Else sier følgende i forbindelse med kartleggingsfasen: *”Det var en fase som ble preget av elevens beskrivelser av sin situasjon... alle sider som kunne hjelpe eleven videre skulle komme fram”*. Leif oppga at han i sin samtale kunne ha snakket om andre ting *”... men der og da var kartleggingen av årsaken til fravær det som betydde mest”*. Det er viktig å identifisere

problemet grundig før en forsøker å løse det (Høigaard, Jørgensen og Mathisen, 2004). Høigaard, Jørgensen og Mathisen hevder at rådgiveren er nødt til å sette seg inn i elevens situasjon, og at dette gjøres ved at eleven får lov til å fortelle sin egen historie. Det er gjennom elevens historie at rådgiveren kan danne seg et bilde av situasjonen "her-og-nå" og problemet, og dermed få et innblikk i hvilke tanker eleven har rundt sitt eget problem (Ibid, s.45). Dette er i tråd med Carl Rogers som påpeker at det er rådsøkeren som har ansvar for egen vekst. Rådgiverens rolle blir da å hjelpe eleven til å forstå seg selv, finne egne ressurser og styre sitt eget liv (Rogers, C. 1990).

Som nevnt ovenfor er etablering av en god relasjon et sentralt element i rådgivningsprosessen. Sos ped rådgiveren Else forteller at det er, "*... viktig å være ekte og akseptere eleven slik han/hun er*" og "*... og jeg tror at det at jeg brukte tid til etablering av en god relasjon fra begynnelsen av var avgjørende for utfallet*". Disse uttalelser er tydelig preget av den humanistiske rådgivningstradisjonen. Carl Rogers sier at ved å akseptere og vise at man liker den andre, legger man til rette til å skape en god relasjon til den andre (Rogers, 1986). Videre, at å være kongruent betyr å være ekte i forhold til den andre person, og at man er oppmerksom på sine responser overfor rådsøkeren uten å forvrengte disse reaksjoner. Else sier at "*Eleven måtte også oppleve meg som ekte. Jeg hadde virkelig lyst å sette meg i elevens sitt ståsted*". Hun oppgir også at det var denne delen av samtalen som førte til at hun i etterkant av samtalen kunne si følgende: "*... da følte jeg at vi snakket om det som egentlig var viktig*". Det ser ut til at Else uttrykker at det er en sammenheng mellom det å være kongruent og empatisk. Else tydeliggjør sin ekthet som et betydningsfullt element i samtalen, samtidig som hun refererer til sin empatiske holdning slik at eleven føler at hun blir respektert og ivaretatt. Carl Rogers mener at rådgiveren er, eller har en empatisk holdning når rådgiveren er i stand til å oppfatte rådsøkers følelser og personlige meninger og klarer å kommunisere denne forståelsen til rådsøkeren (Rogers, C. 1978).

Sos ped rådgiveren Marius sin oppfatning av hvor vellykket denne samtalen hadde vært, eller forhold som hadde betydning for samtales vellykkethet, er i stor grad i tråd med Carl Rogers humanistiske grunnleggende tanker for rådgivning. Marius bryr seg om eleven som person og gjengir viktigheten av å innta en ikkevurderende holdning. Han setter seg i elevens ståsted og er ekte, noe som påvirker evnen til å oppleve eller oppfange elevens fenomenologiske verden (Rogers, 1990). Marius gir også uttrykk for en affektiv inntoning mot elevens utsagn, noe som muliggjør at han kan være med på bølgelengde med eleven i sin eksplorering av situasjonen.

Dette er viktig ettersom det fører til at elevens innsikt og selvbevissthet øker. Rådgiverens uttalelse fremhever kommunikasjon ved empati, ubetinget positiv aktelse og ekthet;

*”I det øyeblikket da tårene plutselig kom ... det fortalte meg i alle fall at nå var man veldig nær... nå hadde vi passerspissen i det ømme punktet ... elevens reaksjon. Jeg brydde meg om eleven, og jeg tror at hun følte seg trygg... hun ble ikke dømt. Jeg opplevde situasjon som veldig ekte og ikke minst, viktig”.*

Den humanistiske tilnæringsmåten forutsetter at sos ped rådgiveren Marius skal kunne sette seg inn i elevenes situasjon. Åpenhet, vennlighet og synliggjøring av omsorg, samt etablering av en tryggsamhandling danner grunnlaget for utvikling av tillit mellom eleven og rådgiver. Rådgiveren aksepterer eleven som et medmenneske uten å være fordømmende, samtidig som han er seg selv. Rådgiveren prøver ikke å spille en rolle som en annen enn den han i virkeligheten er – Marius gir her uttrykk for å være kongruent. Rådgiveren viser heller ikke noe annet enn den delen av seg selv som er relevant i rådgivningssituasjonen (Rogers, 1995). Tilstedeværelse spiller i denne sammenheng en sentral rolle.

Sos ped rådgiveren Marius holder fokus på å være tilstede her og nå, uten å gi uttrykk for at han hadde begynt å tenke på hva han skulle gjøre i neste omgang.

Sos ped rådgiveren Leif oppgir at lytting var et betydningsfullt forhold i samtalen, og at han som rådgiver er av den oppfatning at lytting utgjør en vesentlig del av relasjonen jo med at rådgiveren bør være tilstede i samtale;

*”Det er viktig å lytte til det eleven sier. Jeg var opptatt av å ikke være forutinntatt, jeg måtte bare prøve å få med meg alle de signaler som eleven sendte for i det neste steget komme med en kommentar som passet i forhold til det eleven sa”.*

Leif viser at han er tilstede ved å tydeliggjøre at han lytter på det eleven sier. Han signaliserer at han hører, og ønsker med dette at eleven skal uttrykke seg i personlige vendinger fordi han føler seg møtt og tatt på alvor. Han gir også uttrykk for *tilstedeværelse* gjennom sin uttalelse om at han ønsker å komme med en hensiktsmessig kommentar til det som eleven sier. I følge Karlsson og Oterholt (2010) innebærer tilstedeværelse stille være. I en rådgivningssamtale er det viktig at rådgiveren er både stille og lyttende slik at han klarer å skape ro og rom for den han snakker med. Dette skal hjelpe eleven i å komme i kontakt med seg selv og få tilgang til egne ressurser og eventuelle svar på de utfordringer som er tema for rådgivningssamtalen (Ibib s.47).

Jeg ba rådgiverne fortelle meg om elevenes bidrag som hadde hatt størst positiv eller negativ betydning i samtalen. Samtlige oppgir elevenes åpenhet, ærlighet, selv innsikt og deres evne til refleksjon. Sos ped rådgiveren Leif uttalte,

*”Han Leo var ikke vanskelig å få til å snakke. Det så jeg på som et vesentlig bidrag for samtalsforløp, og bare det hjalp veldig til å komme et steg videre. Jeg må nok si at han overrasket meg. Det gikk en del tid bare på å lytte og nikke ... og han snakket”.*

Lytting er et av de viktigste redskapene å mestre i en rådgivningssamtale (Lien, 2006, s.116). Leif sin uttalelse gjenspeiler med stor sannsynlighet elevenes tillit til rådgiveren. Lien kaller dette passiv lytting, og innebærer at rådgiveren lytter til elevens budskap uten å gi annen tilbakemelding enn nonverbale uttrykke som for eksempel å nikke, smile eller riste på hodet. I denne form for lytting inngår også enkle verbale uttrykk som ”m-m”, ”ja”, ”jeg forstår” osv (Ibid). Leif uttrykker at han følger godt med eleven i hva han har å si uten å avbryte. Han stiller ikke spørsmål men signaliserer sin tilstedeværelse og engasjement.

### **5.3.3 Elevenes opplevelse av samtalen sett fra rådgivernes perspektiv**

I forbindelse med emnet som behandlet elevenes opplevelse av samtalen sett fra rådgivernes perspektiv, oppgir rådgiverne som hadde utført karriererådgivningssamtaler at måloppnåelse hadde en sentral rolle i den enkeltes opplevelse av samtalen. Karriererådgiveren Kine sin uttalelse om samtale med Kåre illustrerer dette ”... vi fant hva han skulle!” og ”Jeg tror at han opplevde denne samtalen som vellykket fordi han sa jo selv at han hadde fått klarere mål. Jeg klarte å gi ham et svar”. Å gi råd betinger at rådgiveren vet noe mer enn eleven om saken som samtalen dreier seg om (Lien, 2006). Kine sitter med en spesifikk kompetanse som hun får bruke i samtalen med Kåre. Det at hun er i stand til å svare på elevens spørsmål, som igjen hjalp eleven å komme fram til en avgjørelse, var av stor betydning. Etter min oppfatning er denne faktoren den som Kine vektlegger mest når hun uttaler at Kåre opplevde denne samtalen som vellykket.

I forhold til de to andre samtale oppgir begge karriererådgiverne at de er å betrakte som ikke vellykket grunnet fravær av måloppnåelse. Truls begrunner dette ved å si at

*”For at en karriererådgivningssamtale skal kunne oppleves som vellykket bør man komme fram til en avgjørelse, og det gjorde ikke vi i denne samtalen. Eleven var nok ikke så veldig fornøyd, nei”.*

Når et mål skal utformes blir rådgiveren nødt til å ta utgangspunkt i elevenes situasjon, perspektiver og forutsetninger (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2004). Begge rådgiverne oppgir at de hadde kommet med flere alternativer men at det ikke hadde ført til en avgjørelse, noe som fikk dem til å tro at elevene ikke var fornøyde med samtalen. Sett ut i fra et konstruktivistisk rådgivnings perspektiv er det slik at rådgiveren innehar en ekspertise i forhold til avklaring og kartlegging av leve-rom (Peavy, V. 2010 s.50). I dette tilfelle førte ikke rådgivernes forsøk på å komme fram til en avklaring, og i denne sammenheng bør jeg nevne elevenes egne oppfatninger av samtalen. Når disse elevene ble stilt spørsmålet om hvordan de hadde opplevd denne samtalen oppga begge at det hadde vært en veldig god samtale, og at de hadde kommet nærmere en løsning (Valstad, 2012). De sterke forhåpninger om å hjelpe elevene, samt mangel på måloppnåelse, har med en viss sannsynlighet ha påvirket rådgivernes tanker om hvordan elevene hadde opplevd samtalen.

Ved sosialpedagogiske samtaler ble begrepet *aksept* det mest sentrale. Marius fortalte at han trodde at eleven hadde opplevd samtalen som en grei samtale. Han sier,

*”Hun sa jo selv at hun var overrasket over eget svar på hva problemet var, og at det var greit å prate om problemet. Hun fortalte også at hun ikke følte seg dum når hun pratet om det. Jeg aksepterer elevene akkurat slik de er, og med de problemene de måtte ha med seg inn på kontoret”*

Sos ped rådgiveren Marius sin uttalelse er i tråd med Carl Rogers (1978) oppfatning av betydningen som aksept har i samtalen. Aksept har stor betydning for at eleven skal utvikle seg, og skal komme til uttrykk gjennom omsorg og ubetinget positiv holdning til eleven.

Leif fortalte at Leo hadde trolig nok opplevd denne samtale som en ok samtale. Han sier følgende: *”Leo sa at det føltes trygt å prate med meg og at han følte at jeg aksepterte han slik han var. Han syntes at han ikke vær skoleflink, og at han ikke likte å prate om det”*. I begge tilfeller uttrykker elevene at rådgiverne aksepterer dem slik de er, og jeg tolker det slikt at elevene opplevde disse samtaler som gode samtaler. Å føle seg akseptert fungerer som en motivasjon for å prate om det som er problemet og kan føre til eventuelle løsninger. Tolan uttrykker det slikt:

*”Det er klart grader av aksept. Dess mer noen er akseptert for hele seg og ikke bare når de tilpasser seg en annens persons ideer av hva som er passende, dess mindre*

*truende vil deres selvstruktur bli. Hvis selv strukturen ikke er truet, vil erfaringer være mindre utsatt for forvrengning og fornektelse (Tolan 2003:7)''.*

Rådgiverne, Marius og Leif, må nødvendigvis ha bidratt til et klima i relasjonen som ikke truet selvstrukturen. Hvis rådgiverne klarer å skape et slikt klima, vil elevene etter hvert være i stand til å gjenkjenne og sette ord på erfaringer som de tidligere har fornektet. Det neste steget i denne prosessen vil føre til at elevenes selvstruktur endrer seg (Lien, 2006).

#### **5.4 Vurdering av den gjennomførte samtalen**

Jeg ba rådgiverne om å vurdere samtaler gjennom et skalerings spørsmål. Jo lavere score jo mindre vellykket hadde rådgiverne opplevd samtalen – hver rådgiver kunne gi en score fra 1 til 10 poeng. Ved karriererådgivningssamtaler registrerte jeg at rådgiverne, totalt sett, ga sine tre samtaler 17 av 30 mulige poeng. Dette ga et snitt på 5,6 per samtale. Rådgiverne som hadde utført sosialpedagogiske samtaler premierte sine samtaler, også totalt sett, med 18 poeng av 30 mulige. Resultatene er nærmest identiske selv om samtaler er preget av betydelige forskjeller.

##### **5.4.1 Betydningsfulle faktorer i vurderingen av karriererådgivningssamtaler**

Karriererådgiverne Truls og Kine oppgir elevenes deltakelse som den viktigste faktor. Han sier at *''Elevenes deltakelse er det viktigste''* mens Kine hevder at *''Jeg forventer at eleven deltar, hvis ikke blir det umulig å ha en vellykket samtale. Men jeg mener at begge har ansvar for samtalen, på hver sin måte''*. Buber hevder at en rådgivningssamtale vil kreve ulike former for ansvar, og at i enkelte tilfeller kan det bli vanskelig å realisere ansvarsformuleringer som man har forestilt seg i forkant av en samtale (Eide, S. B. mfl. 2008). Rådgiverne hadde klare forventninger om at det var elevene som skulle stå for det viktigste bidraget, å delta i samtalen. Elevene på sin side har klare forhåpninger om at det er rådgiverne som har det overordnede ansvaret (Valstad, 2012). Disse forskjeller blir interessante dersom jeg tar elevenes egne oppfatninger i betraktning. I følge Valstad har samtlige elever uttrykt at de var veldig fornøyde med samtalerne – de uttalte at rådgiverne var kompetente. Peavy (1997, s.63) hevder at mennesker skaper seg selv (konstruerer seg selv) gjennom språk og tenkning, og dette kan sees i sammenheng med Kine sin uttalelse om at det er en forutsetning at begge parter deltar i samtalen.

#### **5.4.2 Betydningsfulle faktorer i vurderingen av sosialpedagogiske samtaler**

Rådgiverne som hadde utført sosialpedagogiske samtaler tok ikke stilling til elevens innsats i samtale. De tok på seg all ansvar for samtaleens vellykkethet og oppgir sin egen kompetanse som en relevant faktor for at en samtale skal kunne belønnes med ti poeng, eller vurderes som en vellykket samtale. I følge Eide er forholdet mellom rådgiveren og eleven asymmetrisk. Rådgiveren har ved sine kunnskaper og ferdigheter om rådgivning en kompetanse som eleven ikke har, og dette er noe som tilsier at rådgiveren står i en maktposisjon overfor eleven (Eide mfl, 2008). Her blir det viktig å poengtere at rådgivernes empatisk kommunikasjon blir et vesentlig hjelpemiddel for å bli godt kjent med den indre opplevelsesverdenen til eleven. Rådgiverne gir uttrykk for at det er de som skal strebe etter å skjønne hvordan elevene har det gjennom dialog – de skal prøve å få eleven til å utforske sin indre opplevelsesverden.

#### **5.4.3 En betydningsfull likhet mellom karriererådgivningssamtaler og sosialpedagogiske samtaler**

Jeg bemerker at blant alle de ovennevnte forskjeller mellom de to samtaletyper finnes det en vesentlig likhet: Både karriererådgiveren Kine og sos ped rådgiveren Leif refererer til følelser som de opplever i forhold til vurderingen av samtale. I selve rådgivningsprosessen foregår det et samspill mellom rådgiveren og eleven – et møte mellom to mennesker, altså. Dette møte foregår på flere plan, blant annet gjennom utveksling av tanker og gjennom følelser. Det foregår en gjensidig påvirkning som etterlater sine spor hos den enkelte på ulike vis, og dette på tvers av de forskjellene som er tilstede i disse to samtaletyper.

#### **5.5 Drømmesamtalen – rådgiverens beskrivelse av en opplevd vellykket samtale**

Jeg ønsket å få et innblikk i hvilke faktorer rådgiverne anså som de mest betydningsfulle i en drømmesamtale. Dette skulle rådgiverne gjengi ved å referere til en tidligere utført samtale som de definerte som en vellykket samtale eller som *drømmesamtalen*.

##### **5.5.1 Betydningsfulle faktorer ved karriererådgivningssamtaler**

Karriererådgiveren Kine vektla, i sin beskrivelse av en tidligere opplevd vellykket samtale, elevens tilbøyelighet til å ta i mot sine råd om det skulle vise seg at det var vanskelig å bestemme seg. Orientering og rådgivning om videre skolegang og yrkesorientering er to oppgaver som Kine tydeliggjør ut fra sin rolle i en såkalt karriererådgivningssamtale. Hun sier følgende:

*”Det ligger i ordet: en rådgiver gir råd. Det var en elev som hadde mange interesser og var usikker på hva han skulle velge – vi hadde brukt mye tid på akkurat dette. Blant annet diskuterte vi noen eksempler som jeg hadde opplevd tidligere. Metaforer og tegninger hadde jeg også brukt slik at Kåre kunne få nye perspektiver på situasjonen. Jeg anbefalte han å prate med sin mor og vurdere både fordeler og ulemper. Jeg følte at jeg måtte gi ham et direkte råd, og han var nødt til å ta imot det siden han hadde så mange interesser. Dagen etter kom han og sa at jeg hadde gitt ham et veldig godt råd, fordi nå visste han hva han skulle velge. Deretter laget vi en konkret studieplan som eleven kunne følge ”.*

I samtale med Kine oppgir hun at hun hadde klargjort og identifisert problemet før hun sammen med eleven forsøkte å løse det. Høigaard påpeker viktigheten av å sette seg inn i elevens situasjon og gjennom dens historie danne seg et bilde av hva som er situasjonen og problemet (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2004). Kine ble nødt til å kartlegge elevens ønsker gjennom problembeskrivelser, noe som krever at hun får fram både generelle og spesifikke fakta. Dette er i tråd med den konstruktivistiske tankegang i forhold til utforskning av leverom (Peavy, 2009:63).

Peavy (2009) beskriver noen verktøy som han mener er viktige når vi skal utforske leverommet til eleven. *Dialogbasert samtale* er viktig siden rådgivning er en kommunikasjonsprosess hvor formålet er å oppnå forståelse. Dette skjer ved å lytte, ved å utvise empati, og ved å være forberedt på å la seg endre av det hørte. Karriererådgiveren Kine oppgir at hun brukte mye tid på å både høre og snakke med eleven, og jeg tolker det slik at hun gjorde dette i et forsøk på å få en dypere forståelse av elevens tanker rundt sin situasjon. *Spørsmål som bringer livserfaring frem i dagen* kan være til stor nytte for å få eleven til å fortelle. Elevene er ekspert på sitt eget liv, og det kan se ut som om Kine var opptatt av å få frem livserfaringer hos eleven ved bruk av tidligere opplevd eksempler. Kine oppgir også at hun brukte *Metaforer* i et forsøk på å få elevens mening tydeligere frem. Ved *kartlegging av leverom* kunne Kine ved hjelp av tegning, illustrasjon m.m. visualisere leverommet til eleven. Denne metoden har flere fordeler og beskrives som et av de viktigste redskaper for den konstruktivistiske veileder (Peavy, 2009:71). Alt dette skal oppsummeringsvis føre til at Kine blir kjent med de tanker som eleven har rundt problemet, og at begge får en ny og felles forståelse av situasjonen. Kine oppgir at hun hadde gjort dette før hun følte at hun måtte tenke *problemløsning* og komme med direkte råd.



Karriererådgiveren Kine uttrykker gjennom sin uttalelse at hun hadde etter hvert begynt å tolke og prøve å forstå i stedet for å bare lytte til elevens tanker. Hun hadde begynt å utarbeide en mulig vei som skulle føre til en løsning – at eleven skulle snakke med sin mor. Høigaard, Jørgensen og Mathisen (2004) sier at når et mål skal utarbeides må rådgiveren ta utgangspunkt i elevens situasjon, perspektiv og forutsetninger (Ibid, s. 48). Kine gjengir at hun hadde brukt mye tid på kartlegging, og jeg tolker det slikt at hun hadde hjulpet eleven med å skille ut sterke og mindre sterke sider slik at eleven fikk et mer nyansert forhold til seg selv og sine tvil. Denne refleksjonsprosessen er noe som jeg antar har bidratt til at eleven tok imot hennes råd, og samtidig har den gitt eleven klarere tanker om hvordan, eller hva han skulle diskutere med sin mor. Den konstruktivistiske rammen for forståelsen bygger på en grunnsetning om at vi har et mangfold av virkeligheter – i dette tilfelle elevenes tanker om sin framtid. Som rådgiver, måtte Kine anerkjenne og verdsette det som ble fortalt av eleven slik at begge kunne bli enig om veien videre.

Karriererådgiveren Truls gjengir en samtale hvor eleven mer eller mindre presiserte at det var rådgiveren som var eksperten. I følge Truls skal eleven ha sagt innledningsvis i samtalen: *”Du er rådgiver og har sikkert svar på mine spørsmål”*. Johannessen hevder at hvis en rådgiver blir definert som en ekspert så vil den som søker hjelp forvente å få gode råd. Videre hevder hun at *”En hierarkisk struktur fører lett til dominans fra rådgiverens side og underkastelse hos hjelpsøkeren”* (Johannessen, 2010 s.25). Denne uttalelsen fra elevens side kan ha ført til at Truls ikke bare opplevde å være ”eksperten” – om det var i en positiv eller negativ forstand blir det vanskelig å si noe om – men at han også opplevde en viss press til å imøtekomme og svare på spørsmål som eleven hadde med seg. En konstruktivistisk rådgiver vektlegger symmetrien i samtalen og streber etter gjensidig kommunikasjon – språklig interaksjon er viktig. Skaagen (2004) påpeker at rådgiveren og eleven skal lete etter et felles grunnlag, og rådgiveren skal være årvåken og oppmerksom overfor eleven. Det er av stor betydning at både rådgiveren og eleven kommer fram til en ny og felles forståelse av saksforholdet. Noe som oppnås gjennom et symmetrisk forhold.

Karriererådgiveren Truls beskrev sin drømmesamtale ved å si at,

*”Drømmesamtalen var en samtale hvor eleven var veldig verbal, utadvendt, og stilte masse spørsmål. Vi snakket rundt, kommenterte forskjellige alternativer og kom fram til et mål. Jeg følte at jeg hjalp eleven”*.

I intervjuet med Truls ble det tydelig at han vektla elevenes vilje til å snakke. Han hadde klare forventninger om at eleven skulle ha en aktiv deltakelse slik at de ble enige om et mål. I forbindelse med dette sier Høigaard, Jørgensen og Mathisen (2004, s.48) at *veilederens rolle i målsettingsprosessen er å hjelpe til, slik at målene blir klare, realistiske og meningsfulle*. Den delen av drømmesamtalen som Truls gjengir kan beskrives som den delen av samtalen hvor rådgiveren og eleven holder på å bli enig om valg av mål. Det at de fikk se på flere alternativer og at de snakket mye kan tyde på at de hadde hatt en samtale hvor de fikk rom og tid til å se på alle de viktige sider ved en slik samtale. Truls gir uttrykk for at de hadde en samtale hvor begge parter var villige til å forholde seg reflekterende til seg selv, til den andre og til deres felles kontekst.

I likhet med andre rådgivningstradisjoner skal konstruktivistisk rådgivning føre til et mål. Truls poengterte ved flere anledninger at det var viktig å komme fram til et mål, og at det er noe som skjer gjennom gjensidig deltakelse i samtalen slik at begge parter jobber i samme retning. Han viser at han var villig til å la seg påvirke av elevens verden – tanker og synspunkter – gjennom en dialog som ble bygget på gjensidig respekt hvor rådgiver og elev var villig til å leve seg inn i den andres perspektiv. Jeg oppfatter gjennom Truls sin uttalelse at de hadde en dialog preget av frihet til å uttrykke egne tanker, som igjen førte til en likeverdig (symmetrisk) dialog hvor begge parter hadde samme rett og plikt til å forklare seg og forstå hverandre.

### **5.5.2 Betydningsfulle faktorer ved sosialpedagogiske samtaler**

Sos ped rådgiveren Marius forteller om en samtale som ble preget av en konstant positiv utvikling. Marius vektlegger blant annet roen under samtalen og

*”... den tillit som eleven hadde til meg, fordi det er noe man ikke får gratis, den kommer gradvis... og min tilstedeværelse i samtalen var nok avgjørende. Man må være tilstede. Elevene merker det”.*

At en samtale bygger på tillit innebærer at både eleven og rådgiveren er trygge på at innholdet i samtalen er fortrolig, og at ingen andre kan få tilgang til det som blir diskutert. Tillit dreier seg også om at begge parter tilstreber en maktfri dialog, med andre ord at både rådgiveren og eleven ikke prøver å benytte en situasjon preget av nærhet, til å oppnå personlige fordeler (Høigaard, Jørgensen og Mathisen 2004). Marius vektlegger tillit som et viktig aspekt for relasjonen sin del, og at den kan erverves gjennom å vise oppmerksomhet, ekthet og ha en

positiv holdning til eleven. Dette er i tråd med det Carl Rogers kaller for empatisk kommunikasjon. Empatisk kommunikasjon skal være rådgiverens viktigste verktøy for å bli kjent med eleven. Dette skal i neste omgang føre til at rådgiveren får tak i det subjektive, og etter hvert bli såpass kjent med eleven at han ikke skal være nødt til å tolke (Rogers, C. 1978).

Slik relasjonen mellom rådgiveren og eleven blir beskrevet kan det minne om et vennskaps forhold mellom to venner. Jeg oppfatter det slik at forholdet mellom Sos og rådgiveren Marius og eleven kan ha deler av denne vennskapens kvaliteter men det er flere elementer rundt en rådgivningssituasjon som gjør at man ikke kan sidestille en vennskapsrelasjon og relasjonen mellom rådgiver og elev. Aslaug Kristiansen påpeker at rådgiver og elevrelasjonen i utgangspunktet har en annen form enn et vennskap mellom to venner, og at den ikke har den samme gjensidigheten (Aslaug Kristiansen 2005). Forholdet mellom Marius og eleven er et profesjonelt forhold. Jeg tolker Marius rolle i sin drømmesamtale som viktig i forhold til å skape tillit til eleven.

Marius forteller at samtalen ble preget av en konstant positiv utvikling, noe som kan ha sammenheng med hans væremåte samt kommunikasjonsevner. Jeg oppfatter disse to elementer som grunnleggende og avgjørende for at eleven tar til seg rådgiveren som person. Dette skaper tillit og i følge Kristiansen tyder på at rådgiveren greide å påta seg det ansvar det er å være i et stabilt nærvær i et annet menneskes liv” (ibid:54). Kristiansen sier at det er bare ved å våge å beherske og tre inn i elevens virkelighet og forståelse, at rådgiveren vil klare å hjelpe eleven å bli bevisst seg selv (ibid). Marius våget å være en aktivt deltakende person i samtale med eleven, og med en ubetinget bekræftende væremåte. Med dette som utgangspunkt la rådgiveren til rette for at tilliten mellom dem skulle kunne vokse og danne grunnlag for en god samtale.

For at rådgiver skal kunne bli en del av elevens liv er det en forutsetning at rådgiveren møter eleven med ekthet og sannferdighet (ibid), dette på tross at tillitsforholdet i en rådgivningssamtale aldri vil kunne være fullt ut gjensidig på grunn av strukturen. Marius er klar over at partene ikke er på lik linje i utgangspunktet, og gir samtidig uttrykk for at han vet hva som må til for å skape et godt tillitsforhold til eleven i løpet av en rådgivningssamtale.

De to andre sosialpedagogiske samtaler ble i likhet med den første også preget av begrepet tilstedeværelse og dets betydning for at en samtale skal kunne oppleves som vellykket.

Begge oppgir at de hadde tid til eleven fra begynnelsen av, og at det hjalp i forhold til etablering av en relasjon som var preget av oppmerksomhet ovenfor elevene og deres fortellinger. Jeg tolker det slik at begge rådgiverne holdt fokus på å være tilstede *her og nå*. I følge Aubert & Bakke innebærer dette å holde fokus på øyeblikket uten å tenke på hvordan man skal komme seg videre eller hva man skal gjøre etterpå (Aubert & Bakke, 2008). Sos ped rådgivere Leif og Else gir uttrykk for at de var tilstede både fysisk og mentalt, og at tilstedeværelse innebærer å være tilstede i øyeblikket både kroppslig og følelsesmessig. Else sin uttalelse illustrerer dette: *"Jeg opplevde å være helt tilstede i meg selv, og gitt stort rom til den jeg snakket med men samtidig å ha klart å være veldig tydelig"*. Else uttrykker gjennom dette utsagnet viktigheten av å fremme likeverdighet og respekt i rådgivningssituasjon og gjøre lettere for eleven å føle seg sett og anerkjent i en subjekt-subjekt-relasjon (Karlsson, B. og Oterholt, F. 2010).

Følgende uttalelse kan oppfattes som et eksempel på at Elses tilstedeværelse har påvirket selve samtalen og eleven positivt: *"Denne samtalen tok en interessant vending, og jeg tror rett og slett at det skyldtes min tilstedeværelse, ja, det å være helt tilstede. Jeg klarte å få eleven til å føle seg viktig"*. Dette kan ses i sammenheng med Carl Rogers begrep om å være kongruent. Å være kongruent i samtalen innebærer at eleven skal oppleve at rådgiveren ikke holder noe tilbake, men er i forholdet (Rogers, C. 1978). Å være i forholdet kan forstås som å være helt tilstedeværende hvor alle tanker, følelser og behov er integrert. Rogers forklarer det på følgende måte:

*"It is sufficient that he is accurately himself in this hour of this relationship, that in this basic sense he is what he actually is, in this moment of time"* (Rogers, 2007, s. 242).

Leif sier at *"Det var en samtale som tålte taushet og tid til refleksjon. Jeg følte at jeg var tilstede. Man ble nesten enig at vi hadde hatt en god samtale"*. Han uttrykker gjennom dette utsagnet at de hadde en dialog som hadde mening for begge parter. Videre, tolker jeg det slik at de hadde en form for felles forståelse av samtalen mens denne pågikk, og at de var på vei mot ett felles mål. For at dialogen skal gi mening til begge parter er det nødvendig at både rådgiveren og eleven deltar aktivt i dialogen. Dette fordi utviklingen i relasjonen er avhengig av at eleven opplever anerkjennelse. Buber hevder at møtet mellom to personer blir legende i seg selv etter hvert som de blir fullt tilstede for hverandre, (Buber, 2002).

Tilstedeværelse trer frem som et betydningsfullt element i de tre sos ped rådgivernes syn på sine drømmesamtaler. Karlsson og Oterholt (2010) refererer til flere virkningsmekanismer som kan belyse hvordan individuell tilstedeværelse kan innvirke på den man er til stede med. Disse mekanismer har en overføringsverdi til å forstå hvordan en rådgivers tilstedeværelse kan innvirke på selve rådgivningssamtale. Slik jeg tolker og forstår det vektlegger sos ped rådgiverne betydningen av å være åpent til stede i hvert øyeblikk, og ubetinget anerkjenne og akseptere seg selv og den andre slik som man er akkurat nå, uavhengig av hvilke følelser tanker og atferd som måtte være til stede (Ibid s.47). Dette er noe som resulterer i at rådgiveren frigjør seg fra sine vanlige og etablerte synspunkter og oppfatninger av seg selv og andre (Martin, 1997). Det kan se ut at samtalens vellykkethet ble i stor grad bestemt av denne holdning som i beste fall kan fremme likeverdighet og respekt i rådgivningssamtalen.

## **5.6 Forskjeller på drømmesamtalen og den opplevde samtalen**

Dette punktet var et viktig ledd i mitt forsøk på å få kjennskap til rådgivernes oppfatning av hva som var av betydning i forhold til samtalens vellykkethet. Her ser jeg litt nærmere på de forskjellene som rådgiverne betraktet som relevante når de ble bedt om å sammenlikne de samtalenene.

### **5.6.1 Betydningsfulle forskjeller ved karriererådgivning**

Begge karriererådgivere oppgir elevenes deltakelse som den største forskjellen mellom samtalenene. De vektlegger behovet for en gjensidig forståelse av situasjonen og at dette er noe som skjer kun når eleven forteller hva han eller hun ønsker. Karriererådgiveren Truls sier at,

*”Eleven i den drømmesamtalen var veldig verbal kontra eleven i denne samtalen, som ikke pratet. Mens den andre eleven hadde konkrete spørsmål hadde ikke denne eleven, sånn å si, et eneste spørsmål”.*

Både Buber (2002) og Rogers (1957) påpeker at selve forutsetningen for møtet er en reell tilstedeværelse, eller en psykologisk tilgjengelighet og villighet til å inngå i relasjon med den andre. Truls forteller videre at ” *Hun var liksom, fraværende*” og fremhever med dette sine forventninger om at eleven skulle delta i samtale og at hun burde vite hva hun skulle spørre etter.

Jeg tolker Truls sine uttalelser dit hen at han ikke klarte å åpne dialogen slik han ønsket. I følge (Skaagen 2004) bygger konstruktivismen på et dialogisk perspektiv hvor et viktig prosjekt er å åpne dialogen for å få med relevant kunnskap fra den konteksten rådgivning

foregår i. Truls blir i denne sammenhengen nødt til å forholde seg til minst en grunnleggende problemstilling hvis han skulle lykkes som konstruktivistisk rådgiver. Den går utpå å balansere mellom sin akademisk kunnskap og evnen til å fortolke egne følelser, tanker og erfaringer (Ibid). Med utgangspunkt i konstruktivistisk tankegang bør Truls utøve rådgivning som en kunst. Det finnes ikke faste regler og formler i konstruktivistisk rådgivning, og uansett metoden som blir valgt bør den ikke lukke dialogen (Ibid). Jeg kan ikke gjengi en eller den spesifikke metoden som Truls brukte men konstaterer at hans tilnærningsmetode ikke bidro til en åpen flyt i dialogen slik at hindringer ble fjernet med den hensikten at det skulle skapes rom for en mer åpen refleksjon. Truls sier at,

*”Den store forskjellen var rett og slett den at en deltok og den andre deltok ikke... Tine var fraværende, derfor ga jeg ti poeng til den ene og fem til den andre. Om ikke noe annet kunne vi ha pratet om løst og fast”.*

Ut fra Truls sine uttalelser forstår jeg at han vektlegger språket og gjensidig bekreftelse gjennom språk som et sentralt aspekt ved karriererådgivningssamtale. Buber (1958, 2002) skildrer den intersubjektive dialogen som utspiller seg mellom terapeut og klient både om tale, taushet og stillhet. Dette ser ikke ut til å tre fram i samtalen i det rådgiver gir uttrykk for å ikke verdsette dialogens ulike uttrykksformer – han oppgir at Tine ikke pratet og var fraværende. Jeg tolker det slik at Truls foretrakk i dette tilfelle det verbale, som gjerne kjennetegner vår hverdagslige og uforpliktende kontakt med menneskene i vårt nærmiljø.

Selv om begge rådgivere ved karriererådgivningssamtalene vektlegger behovet for gjensidig forståelse (Buber, 2002) gjennom verbal kommunikasjon, gir de samtidig uttrykk for at de er inneforstått med at det dialogiske ikke bare finnes i en av de to partene alene. Samtalen springer snarere ut av, og er en kvalitet ved deres relasjon (Cissna & Anderson, 1998). Kine sier følgende: *”Det som bestemmer om man har en god og produktiv samtale eller ikke avhenger også av kvaliteten i relasjonen mellom meg og eleven”.*

## **5.6.2 Betydningsfulle forskjeller ved sosialpedagogiske samtaler**

Marius oppsummerer forskjellene mellom samtalene ved å si at den første samtalen *”... gikk bare oppover og oppover. Eleven så lyset og fant svaret”* og videre at,

*”I denne samtale var mer: hva er problemet? Hva er årsaken til problemet? Det var en mer krevende samtale som også krevde mer tid. I denne samtalen var eleven mer*

*usikker på hva hun følte. Vi måtte jobbe litt ... jeg var opptatt av å hjelpe eleven til å akseptere seg selv med sine egne tanker. Det tok lenger tid”.*

Marius uttrykker gjennom dette utsagnet at han satt til sides sine egne mål for samtalen for å ivareta elevens behov. Han viser også at han måtte legge til rette et klima for endring. For at dette skal være mulig er det sentralt at rådgiveren viser aksept, omsorg og en ubetinget positiv holdning til eleven (Rogers, 1978). Rogers beskriver ubetinget positiv aksept på følgende måte:

*“An acceptance of and a caring for the client as a separate person, with permission for him to have his own feelings and experiences, and to find his own meanings to them” (1951 s.283).*

Slik jeg forstår det handler utsagnet om å akseptere den andres verden. Det dreier seg om å ikke la den andre personen ”bare” ha sine egne følelser og opplevelser. Det dreier seg også om å sette pris på at disse følelser kan være annerledes enn ens egne. Kahn (1997) sier at positiv oppmerksomhet er ett universelt behov, og at alle trenger å bli akseptert. Det er av vesentlig betydning at eleven får oppleve aksept for både positive og negative følelser. Rogers hevder at dersom veisøkeren får erfare en ubetinget positiv aksept på ting som hun/han selv ikke har akseptert i sitt liv, vil hun/han sakte men sikkert adoptere denne holdningen og sakte begynne å akseptere seg selv som den de er (Rogers, 1951).

Rådgiverne Leif og Else oppgir mangel på tid som en stor forskjell og en mulig årsak til at denne samtalen ikke var så vellykket som drømmesamtalen. Leif sier,

*”... jeg fikk ikke tid til å bli kjent med eleven, og klarte ikke å skape et så trygt klima som jeg hadde ønsket” mens Else forteller at ”jeg hadde kanskje for store forventninger enn jeg kanskje hadde tenkt på forhånd. I den andre samtale hadde jeg ikke noen forventninger. Jeg hadde ikke så god tid heller, og det kan ha hatt noe å si”.*

Verken Leif eller Else kjente elevene fra før, og etter min oppfatning er dette av stor betydning. Tid til å etablere en god relasjon bør ha en sentral rolle i en rådgivningssamtale. Johannessen (2010) sier at både rådgiveren og eleven er særdeles åpne for inntrykk under det første møte, og at i denne fasen sender begge parter signaler av verbal og nonverbal karakter. Johannessen hevder at begge parter danner seg opp en mening om hverandre ved denne fasen (Ibid).

Begge rådgivere vektlegger viktigheten av å bruke tid for å etablere kontakt med elevene. Å ha tid til å prate om låst og fast sier noe om å være her og nå, og i følge rådgiverne er dette vesentlig for at elevene skal oppleve trygghet og dermed tørre åpne seg. Å ha tid er også viktig fordi rådgivernes tilstedeværelse påvirker eleven. Om rådgiverne har tid kan de fokusere på øyeblikket, uten å la seg forstyrre av å tenke på hva de skal snakke om senere i samtalen. Avslutningsvis oppgir Leif og Else mangelen på tilstedeværelse i samtalen som hovedårsak til at de henholdsvis gir denne samtale 4 og 6 poeng kontra 10 poeng i forhold til drømmesamtalen.



## 6 Oppsummerende avslutning

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg ønsket å få svar på hva som var betydningsfullt for at en samtale mellom en rådgiver og en elev kunne oppleves som vellykket. Svaret er søkt med utgangspunkt i rådgivernes perspektiv på hva som er avgjørende for at samtalene skulle kunne oppleves som vellykkede.

I utgangspunkt hadde jeg tenkt å intervju alle fem rådgivere uten å ta noen særlige hensyn til hva slags rådgivning de hadde utført. I etterkant av bearbeidingen av det innsamlede datamaterialet endte jeg opp med flere betydningsfulle faktorer i forhold til samtalenes vellykkethet. Men, jeg endte også opp med to atskilte beskrivelser av hva som var av betydning: rådgivere som hadde utført karriererådgivning sto for den ene beskrivelsen, og rådgivere som hadde utført sosialpedagogiske samtaler for den andre. Det at jeg endte med to atskilte synspunkter skyldes med stor sannsynlighet de oppgavene som forventes av disse to rådgivningstyper. I tillegg til læreplanen og andre styringsdokumenter som rådgiverne er forpliktet å forholde seg til, vil prioriteringer og valg også være avhengig av faktorer som elevenes behov, rådgiverens menneskesyn, rådgiverens etiske standard, organisering og ressurser.

I intervjuene med karriererådgiverne kom det fram at måloppnåelse i samtalen var viktig. For å oppnå et mål med samtalen vektla rådgiverne elevenes deltakelse og forberedelser i forkant av samtalen. De oppga at de ikke hadde forberedt seg da de hadde kjennskap til problemområdet. Sosialpedagogiske rådgiverne vektla sin egen forberedelse som vesentlig. Temaet *forberedelse* viste seg å bli et viktig aspekt i forbindelse med mine funn. Å ha god forkunnskap om det som omhandler elevene kan være av betydning for kvaliteten på kommunikasjonen, og videre påvirke graden av vellykkethet i samtalen. Samtalen som ble belønnet med høyest poengsum var også samtalen hvor rådgiveren oppga å ha forberedt seg i forkant. I dette tilfelle var det en av sos ped rådgiverne som hadde oppgitt at han hadde forberedt seg.

Samtlige rådgivere oppgir at de ikke var veldig fornøyde med egen innsats. Dette kan blant annet skyldes de kravene som rådgiverne stiller til seg selv. Når jeg i etterkant ser på min kollegas funn oppdager jeg, i motsetning til rådgivernes egen vurdering, at alle elevene som deltok i undersøkelsen var meget fornøyde med både rådgiverne og utfallet av samtalen (Valstad, 2012). Den største forskjellen mellom de to samtaletyper sett fra elevenes perspektiv kommer til uttrykk gjennom vurderingen. Elevene belønnet karriererådgivere med 8 poeng

(av ti mulige) og sos ped rådgivere med 9,7 poeng (av ti mulige). Rådgiverne selv hadde belønnet sine samtaler med henholdsvis 5,9 og 6.0 poeng. Elevenes uttalelser tyder på at rådgivere gjør en bedre jobb enn det de (rådgivere) gir uttrykk for å tro. En rimelig fortolkning kan være at rådgivere tar på seg et overordnet ansvar for elevenes situasjon, som igjen fører til at det blir vanskeligere å betrakte enkelte samtaler som vellykket. En annen nærliggende fortolkning kan være at de rådgiverne som av elevene oppleves som gode også er de rådgiverne som stiller strengest krav til seg selv og kvaliteten på samtalene.

Teoribruken i oppgaven min ble i hovedsak gjort gjennom Vance Peavy og Carl Rogers sine ideer innenfor konstruktivistisk rådgivning og humanistisk rådgivningstradisjon. Disse to tradisjoner sier mye om forståelsen av de emnene som ble behandlet i undersøkelsen min, ikke minst fordi de inneholder både et vesentlig fellestrekk og en vesentlig motsetning. Til felles har begge *enkeltmennesket* som formål og tema for rådgivningen. Motsetningen går ut på at mens konstruktivisme ser rådgivningen som samkonstruksjon der partene kan veksle på å påvirke hverandre er den humanistiske tradisjonen mer opptatt av å ikke påvirke, men å få personen i dialog med seg selv. Da jeg var i gang med bearbeiding av datamaterialet ble begrepet *tilstedeværelse* også sitert gjentatte ganger ved sosialpedagogiske samtaler. I denne sammenheng brukte jeg John Kabat-Zinns beskrivelse og tilnærming av begrepet for å belyse denne delen av empirien.

Vance Peavy vektlegger likeverdigheten mellom rådgiveren og eleven i rådgivningssamtalen. Rådgiverens viktigste oppgave blir å tilrettelegge for å skape rammer for undersøkelse av elevenes leverom gjennom samtale, anerkjennelse, aktiv lytting og visualisering. Det er forståelsen av dette leverommet som skal gi både rådgiveren og eleven kunnskap om det sosiale hverdagsliv som eleven befinner seg i. Den skal gi eleven evnen til å se seg selv i forhold til andre mennesker, begivenheter og opplevelser. Med andre ord, skal den gjøre elevene i stand til å ta et reflektert valg i forhold til sin egen framtid. I denne oppgaven kom det fram at dette ikke bestandig er så enkelt, med tanke på rådgivernes forventninger til elevene – at de skal være *mer* delaktig i samtalen blant annet. Det som fortøner seg som interessant er at elevene ga uttrykk for at rådgiverne klarte å utføre denne oppgaven på en veldig tilfredsstillende måte.

Begge karriererådgiverne gir klart uttrykk for at de har tro på at elevene er selvstendige individer som er ansvarlige for å planlegge, tilrettelegge og vurdere deres egen utvikling og framtid– her i forhold til utdanning og karriere. Rådgivningssamtalen skulle gjennom å

fokusere på disse idealene gi elevene hjelp til å ta kontrollen over egen tilværelse. Det vil i praksis si at elevene gjennom dialog med rådgiveren bidrar i mest mulig grad til utvikling.

Carl Rogers gjorde seg gjeldende i min oppgave, og belyste sentrale momenter ved sosialpedagogiske samtaler gjennom begrepene *kongruens*, *ubetinget positiv aktelse* og *empati*. Betydningen av disse kvaliteter utgjorde en vesentlig del av det som ble beskrevet som betydningsfullt for at en samtale kunne oppleves som vellykket.

Rådgiverne selv anså sin egen rolle generelt som det mest betydningsfulle aspektet ved rådgivningssamtalene. Det å være genuin handler om å være ekte og integrert, det handler om å være den man er (Rogers, C. 1956). Rådgiverne som deltok i undersøkelsen fremstilte seg ikke som eksperter, de fremsto som seg selv på en ekte måte. Samtlige sos ped rådgivere vektla elevenes åpenhet og ærlighet som betydningsfulle faktorer i samtalen. Rådgiverne beskrev elevene som kommunikative gjennom hele samtalen og at de viste selvinnsett og evne til refleksjon. Rådgivernes ekthet var med stor sannsynlighet med på å bidra til at elevene var så ”godvillige” til å gi så mye av seg selv.

Det at elevene var villige til å gi så mye av seg selv har også sammenheng med den aksept som de ble møtt med. Slik jeg tolker intervjuene med sos ped rådgivere klarte de å etablere et klima for endring. I denne sammenheng er det sentralt at rådgivere viser aksept, omsorg og en ubetinget positiv holdning til elevene (Rogers, C. 1978). Ut fra rådgivernes uttalelser forstår jeg det slik at elevene fikk aksept for både negative og positive følelser. Spesielt i forbindelse med den ene samtalen kom det fram at eleven erfarte denne ubetingete positiv aksept i forhold til problemer som hun tidligere ikke hadde akseptert. I beste fall kan denne eleven etter hvert være i stand til å akseptere seg selv som hun er. Det kom også fram i intervjuet at eleven ikke følte seg dømt på noe som helst vis, og at hun følte og opplevde å bli akseptert (Valstad, 2012). Dette kan illustreres gjennom rådgiverens egne ord, *”I det øyeblikket da tårene plutselig kom ... det fortalte meg i alle fall at nå var man veldig nær...”*

*Empati* er et nødvendig element i rådgivningssamtalen. Empati handler om å kunne leve seg inn i den andres situasjon men samtidig være bevisst at det ikke er ens egen. En betydningsfull faktor for at en samtale skal kunne oppleves som vellykket er nettopp denne evnen til å forstå elevenes verden, og videre kommunisere denne forståelsen av det emnet som behandles (Rogers, C. 1957). Ut fra intervjuene med rådgiverne forstår jeg at elevene oppfattet rådgivernes innlevelse og at de lyttet til innholdet i det elevene sa. Dette er noe som har bidratt til at elevene følte seg ivaretatt, og har med stor sannsynlighet vært med på å

påvirke elevenes tilfredshet og villighet til samarbeid i positiv retning. Betydningen av å bli møtt med en empatisk holdning er godt dokumentert, men dette tilsier ikke at empati er en selvfølge. I følge Cato Bjørndals studie av videoanalyser (2010) sees det ofte at ”*veilederens empatiske forståelse langt i fra er en selvfølge*”. I min undersøkelse kunne jeg konstatere, ikke bare gjennom mine intervjuer med rådgiverne men også gjennom elevenes uttalelser om hvor viktig det var å bli møtt av en person som uttrykker forståelse for deres problemer (Valstad, 2012).

De sosialpedagogiske rådgiverne oppgav *Tilstedeværelse* som en uhyre vesentlig faktor i samtalen. I følge rådgiverne kunne ikke en samtale oppleves som vellykket uten deres egen tilstedeværelse i samtalen. Gode rådgivere må holde fokus på å være tilstede her og nå (Aubert og Bakke, 2008). I mine intervjuer kom det fram at det var av stor betydning å holde fokus på øyeblikket, og ikke tenke på hva de skulle gjøre senere. Rådgiverne vektla viktigheten av å være tilstede i øyeblikket, ikke bare kroppslig men også følelsesmessig. Tilstedeværelse kan i sammenheng med mine funn også sees i forhold til Carl Rogers begrep om å være *kongruent*. I følge Rogers (1978) innebærer dette å være i forholdet gjennom en fullstendig tilstedeværelse hvor alle tanker og følelser er integrert. Dette blir oppgitt av rådgiverne som sentralt i forhold til etablering av en god kontakt med eleven.

I tabellen under oppsummerer jeg noen av hovedmomentene, hvor jeg også oppgir de viktigste felles trekk mellom de to samtaletyper.

Rådgivernes betydningsfulle faktorer		
Karriererådgivning	Felles	Sosial pedagogiske samtaler
<i>*Elevene skal være forberedt.</i>	<i>*Det er elevene som er i sentrum.</i>	<i>*Rådgiverne skal være i forberedt.</i>
<i>*Samtalens vellykkethet avhenger av: elevenes forberedelser, deltakelse i samtalen og måloppnåelse.</i>	<i>*Det er elevene som sitter med svaret.</i>	<i>*Samtalens vellykkethet avhenger av: rådgivernes egen innsats.</i>
	<i>*Ønske om å oppnå et mål eller komme seg videre.</i>	<i>*Rådgivernes tilstedeværelse i samtalen er avgjørende.</i>
	<i>*Dialog er avgjørende - viktig at elevene er åpne og ærlige.</i>	
	<i>*Kartlegging er viktig.</i>	

Tabell 2.

Tittelen til oppgaven ”Min tilstedeværelse – Din deltakelse” gir en overordnet beskrivelse av de betydningsfulle faktorene som rådgiverne vektlegger i sitt arbeid med elevene. Mens karriererådgivere ønsker å bygge – konstruere – framtiden sammen med elevene, vektlegger sosialpedagogiske rådgivere gjennom sin egen tilstedeværelse i samtalen å få eleven i dialog med seg selv.

På bakgrunn av måloppnåelse oppga karriererådgivere at en samtale var vellykket og at to måtte defineres som ikke vellykket. Sosialpedagogiske rådgivere oppga at alle elevene kom seg videre. Disse funn gir ikke noe generaliserbart bilde av hva som kjennetegner rådgivningssamtaler i norsk videregående skole, grunnet undersøkelsens omfang. Undersøkelsen er likevel svært relevant, fordi den indikerer aspekter som blir vektlagt i rådgivernes opplevelse av vellykkede samtaler. Det er langt fra sikkert at en mer generaliserbar undersøkelse ville gi et radikalt annet bilde av disse aspektene. Man kan håpe på mer forskning på større utvalg av rådgivere og elever, som kan gi et mer generaliserbart bilde.

### **6.1.1 Veien videre**

I løpet av forskningsprosessen har jeg erfart at rådgiverne som deltok i undersøkelsen hadde to ulike oppgaver avhengig av om det var karriererådgivning eller sosialpedagogiske samtaler. Teorien som jeg valgte ble av meg oppfattet som den mest nyttige i forhold til både min problemstilling og mine funn. Jeg er klar over at valget av denne teorien har vært avgjørende for hvordan jeg har drøftet og konkludert mine resultater. Om jeg hadde trukket inn teori som *karriereteorier, identitet, økologiske overganger, dialektisk relasjonsteori* eller *relasjonell kommunikasjonsteori*, slik som min kollega gjorde, ville mine funn ha blitt drøftet i en hel annen retning som kunne ha vært interessant å forske videre på. Jeg tenker at det kunne også ha vært interessant å snu problemstillingen. Jeg kunne ha fått innblikk i *elevenes* opplevelser av hva som er betydningsfullt for at en samtale med rådgiveren kan oppleves som vellykket – sett i lys av den teorien som jeg støttet meg på i denne oppgaven. Avslutningsvis, tenker jeg at uansett teoretisk retning kommer forskning på dette området alltid til å være av stor betydning uavhengig av fagområdet en har som rådgiver.

## 7 Litteraturliste

- Aubert, A.-M., & Bakke Inger, M. 2008. *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Belkin, G. S. 1981: *Practical counseling in the schools*. USA: Wm.C.Brown.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z.V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. 2004. *Mindfulness: A proposed operational definition*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Bogart, G. 1991. *The use of meditation in psychotherapy: A review of the literature*. *American Journal of Psychotherapy*, 15, 383-412.
- Buber, M. 2002. *Between man and man*. London and New York: Routhledge.
- Carkhuff, R. og Anthony, W. 1986. *The skills of helping*. Massachusetts. Human Resource Development Press, Inc.
- Cissna, K. N. & Anderson, R. (1998). *Theorizing about dialogic moments: The Buber-Rogers position on postmodern times*. *Communication Theory*, 8 (1), 63-104.
- Dysthe, O. (red.). 1991. *Dialog, samspill og læring*. Oslo. Abstrakt forlag.
- Eide, S. B. mfl. (1. Opplag). 2008. *Til den andres beste*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Freedheim, D.K. (red.) 1992. *History of Psychotherapy. A Century og Change*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Freud, A. 1966. *The ego and the mechanisms of defence*. New York. International Universities Press.
- Gelso, Charles J. & Bruce R. Fretz. (2001). *Counseling psychology*. Fort Worth, Tex. Harcourt College Publishers.
- Germer, C. K. 2005. *Teaching mindfulness in therapy*. In C.K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.). *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 113-129). New York: Guilford Press.

Ivey, A.E. 2002. *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

<http://ndla.no/nb/tax/abraham-maslow>

[http://ndla.no/nb/tax/abraham-maslow\(http://no.wikipedia.org/wiki/Gestaltterapi=\)](http://ndla.no/nb/tax/abraham-maslow(http://no.wikipedia.org/wiki/Gestaltterapi=))

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 1994: *Rådgiving, Tradisjoner, teoretiske perspektiv og praksis*. Universitetsforlaget AS

Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling & Vedeler, Liv 2001. *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Johannessen, E., Kokkersvold, E& Vedeler, L. 2007. *Rådgivning, Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*(2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Johannessen E. mfl. (3. utgave). 2010. *Rådgivning Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Høigaard R, Jørgensen A, Mathisen P. (3. Opplag) 2004. *Veiledningssamtaler med elever*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS

Kabat-Zinn, J. (1982). *An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results*. *General Hospital Psychiatry*, 3, 33-47.

Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., & Burney, R., (1985). *The clinical use of mindfulness meditation for the self-regulation of chronic pain*. *Journal of Behavioral Medicine*, 8, 163-190.

Kabat-Zinn, J., Lipworth, L., Burney, R., & Sellers, W. (1987). *Four-year follow-up of meditation-based program for the self-regulation of chronic pain: Treatment outcomes and compliance*. *Clinical Journal of Pain*, 2, 159-173.

Kabat-Zinn, J. 1990. *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Delta.

- Kabat-Zinn, J. 2003. *Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future*. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.
- Kahn, M. D. 1997. *Between therapist and client: the new relationship*. New York: W.H. Freeman.
- Karlsen, Thorbjørn J. 2011. *Veiledning under nye vilkår*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.
- Kierkegaard, S. 1994. *Samlede verker*. København: Gyldendal. Kristiansand. Høyskoleforlaget grafisk produksjon.
- Kristiansen, A. 2005. *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub Forlag.
- Lassen, Liv M. 2004. *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo. Universitetsforlaget AS
- Lien, Tordis. 2006. *Veiledningens hemmelighet*. Bergen. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Løgstrup, Knud E. 1975. *Den etiske forandring*. København. Gyldendal.
- Martin, J. R. 1997. *Mindfulness: A proposed common factor*. *Journal of Psychotherapy Integration*, 7, 291-312.
- Olendzki, P. (2005). *The roots of mindfulness*. In C.K. Germer, R. D. Siegel, & P. R. Fulton (Eds.), *Mindfulness and psychotherapy* (pp. 241-261). New York: Guilford Press.
- Peavy, R, Vance 2010. *Konstruktivistisk Vejledning*. Rådet for Utdannelses- og Erhvervsvejledning a.s
- Perls, F.S. 1969: *Gestalt Therapy Verbatim*. California: Real People Press.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, C. 1957. *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change*. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 95-103.
- Rogers, C. 1961. *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.



- Rogers, C.R. 1965. *Client centered therapy*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Rogers, Carl 1969: *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles Merrill Publication.
- Rogers, Carl 1974: *Møte mellom mennesker*. London. Constable.
- Rogers, C. R. 1978. *Carl Rogers on personal power*. London: Constable.
- Rogers, Carl C..1990. *Client-centered therapy*, I Kirschbaum, H. Henderson, V.L. (red) Carl Rogers Dialogues. London. Constable
- Rogers, C. Carl. 1995. *Way of being*. New York. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Skagen, Kaare 2004. *I veiledningens landskap – innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand. Høgskoleforlaget Grafisk Produksjon AS.
- Skinner B. F. 1953. *Science and Human Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- St.meld. nr 16, 2006 – 2007: *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo. Kunnskapsdepartementet
- Teig, A. 2000. *Skolerådgivning – status og utdanningsvalg, HiO-rapport 2000*. Høgskolen i Oslo, Oslo
- Teigen, Karl Halvor. 2004. *En psykologihistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thera, N. 1962. *The heart of Buddhist meditation*. New York: Weiser.
- Tolan, J. 2003. *Skills in Person-Centered Counselling & Psychotherapy*. London. Sage Publication.
- Valstad, Inger L. 2012. *Mastergradsoppgave i Pedagogikk*. Tromsø. Universitetet i Tromsø.
- Vogt A. 2008: Kap. 10: *Direkte rådgivning for barn og ungdom med sosiale og emosjonelle vansker*. I Haugen, Richard m.fl. (red.): *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Wallin Weihe, H-J. 1997. *Relasjonsarbeid og kommunikasjon*, Tano Aschehoug AS

## 8 Vedlegg

### INTERVJUGUIDE

#### **Forskningsspørsmål**

#### **Intervjuspørsmål**

##### BESKRIVELSER:

##### Samtalens formål

Hvilken forståelse hadde de av samtaleformålet?

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?

##### OPPLEVELSER:

##### Samtalens innhold

Beskrivelser av samtaleinnhold

Kan du fortelle meg litt om samtaleinnhold

Opplevelser av samtaleinnhold

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?

Ble disse innfridd?

Hvordan sto det i forhold til det du hadde forventet?

## Påvirkningskraft

Hvilken påvirkning kan den andre ha?

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?

## VURDERINGER:

### Samtalens vellykkethet

Opplevelse av samtalens vellykkethet

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?

Hvor vellykket tror du motparten opplevde samtalen?

Begrunnelser for opplevelse

Hva får deg til å føle at motparten opplevde samtalen slik?

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 samtalene vil også bli tatt opp på diktafon. Vi vil så utarbeide hver vår masteroppgave, den ene sett fra ungdommenes 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.

Vedlegg 2 (side 1 av 2)

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.....

Vedlegg 2 (side 2 av 2)

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

Vedlegg 3 (side 1 av 1)



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:

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 26432

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.