

Elisa Giskeødegård Hareide

«Det er viktig at eleven føler seg sett, hørt og forstått»

Ein kvalitativ studie om skulerådgjevarar sine erfaringar med
å skape tillitsfulle relasjonar til elevar i ungdomsskulen

Masteroppgåve i rådgjevingsvitskap

Trondheim, mai 2018

Rettleiar

Ottar Ness

Noregs teknisk-naturvitskapelege universitet

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Samandrag

I denne studien har eg undersøkt korleis skulerådgjevarar beskriv sitt arbeid med å skape tillitsfulle relasjonar til elevar i ungdomsskulen. Skulekvardagen er hektisk, og det kan vere ei utfordring å få nok tid til å skape gode relasjonar til enkelteleven. Dette ønska eg å undersøke med følgjande problemstilling: «Korleis beskriv skulerådgjevarar i ungdomsskulen sitt arbeid med å skape tillitsfulle relasjonar til elevane?». Hensikta med studien var å utforske skulerådgjevarane sine egne opplevingar og tankar om kva som fungerer som tillitsvekkande og relasjonsbyggjande når dei møter elevar som treng rådgjeving.

Eg har gjennomført kvalitative forskingsintervju med fem skulerådgjevarar frå ulike ungdomsskular i ulike kommunar i Midt-Noreg. Ei tematisk analyse av datamaterialet resulterte i følgjande fire tema: (1) Tilgjengelegheit for elevane, (2) Å vise genuin interesse for elevane, (3) Å vise openheit i relasjonen, og (4) Å ha ei empatisk haldning. Desse fire tema vert vidare drøfta opp i mot teori om mellom anna relasjonskompetanse, tillit, og med bakgrunn i humanistisk-eksistensialistisk teoritradisjon. I tillegg vert tidlegare forskning på temaet belyst og sett i samanheng med funna frå denne studien.

Funna i denne studien viser at skulerådgjevarane ser det som viktig for tillitsbygginga å vere tilgjengeleg og synleg for elevane i skulekvardagen, i tillegg til å gjere det tydeleg for elevane at dei alltid er velkomne på rådgjevaren sitt kontor. Dette kan senke terskelen for å oppsøke rådgjevar, og sørge for at elevane kjenner til tilbodet på skulen. Vidare var skulerådgjevarane opptekne av å vere genuint interesserte i heile mennesket. Det var også viktig for dei å vite noko om fritid og heimeforhold, noko som kan føre til at elevane føler at dei også kan kome til skulerådgjevaren med bekymringar som ikkje berre angår skule og fag. Funna viser også at det er viktig å vere open med eleven om kva som skal skje i rådgjevingprosessen.

Skulerådgjevarane ser det som viktig å ikkje ta nokon avgjersler over hovudet på eleven, og i dei tilfella dei må bryte teieplikta og varsle vidare, er det særskild viktig for dei å informere eleven slik at ingenting skjer bak deira rygg. Til slutt er skulerådgjevarane medvitne om å ha ei empatisk grunnhaldning i møte med eleven i rådgjevinga, og gjer sitt beste for å prøve å forstå eleven si subjektive oppleving. Dei vil sjå etter det beste i kvar enkelt elev, i tillegg til å vere audmjuke og genuine. Slik ser skulerådgjevarane i denne studien det som hensiktsmessig å arbeide for tillitsfulle relasjonar i ungdomsskulen.

Nøkkelord: Skulerådgjeving, relasjonsbygging, tillit, relasjonskompetanse, kvalitativ forskning

Abstract

This study focuses on how school counsellors describe their work on building trusting relationships with students in secondary schools in Norway. Counsellors in the school system have hectic schedules, which can make it difficult for them to have time for the individual student. The study's research question was: «How does the school counsellors describe their work to build trusting relationships with students in secondary school? ». In this study, I wanted to explore school counsellor's own experiences and thoughts on this subject, and what seems to work for them in their work with students requesting counselling.

Data was collected by qualitative interviews with five different school counsellors from different schools in different municipalities in mid-Norway. I conducted a thematic analysis from the collected data which resulted in four themes: (1) Availability to the students, (2) To show genuine interest in the students, (3) To be open in the counselling relationship, (4) To have an empathic approach.

The findings show that school counsellors find it important for building trusting relationships to be available to the students, and to show them that they are always welcome to come to them. This can make it easier for the students to approach the school counsellor with their issues. The school counsellors also see the importance of being genuinely interested in the students, including their life outside of school. Thus, the students also can feel free to talk about their troubles outside school. Another important way for the school counsellors to build trust with the students is to be completely honest with the students throughout the counselling process. If they must involve other professionals in the more serious cases, they always tell the student before doing so, to be transparent. The students should never feel like decisions are being made behind their back, or that the school counsellor is sharing their private conversations without the student's knowledge. Lastly, the school counsellor tries to have an empathic approach in the counselling relationship. They see it as important to be humble, genuine and to do their best to understand the student's subjective experiences. This sums up how the school counsellors in this study describe their work to build trusting relationships with students in secondary school.

Key words: School counselling, relationships, trust, relational skills, qualitative method

Takk!

Først og fremst vil eg takke dei fem skulerådgjevarane som deltok i prosjektet som har delt sine erfaringar og tankar med meg. Det har vore veldig interessant og lærerikt å snakke med alle saman.

Tusen takk til Alise for inspirasjon til å skrive denne oppgåva, og for all hjelp i rekrutteringsprosessen!

Tusen takk til min rettleiar Ottar Ness for gode innspel, positive tilbakemeldingar og oppmuntring undervegs.

Til slutt vil eg takke inspirerende forelesarar og gode medstudentar for ei spennande og lærerik tid på masterstudiet!

Innhold

1 Innleiing.....	1
1.1 Bakgrunn for val av tema	1
1.2 Hensikt og problemstilling	1
1.3 Skulerådgevingstenesta	2
1.4 Masteroppgåva si oppbygging.....	2
2 Teoretisk rammeverk og tidlegare forskning	3
2.1 Humanistisk-eksistensialistisk retning	3
2.1.1 Personsentrert rådgjeving.....	4
2.2 Tilgjengeleg hjelpar	5
2.3 Relasjonskompetanse.....	6
2.4 Kva er tillit?	8
2.5 Makt i hjelperelasjonen	9
2.5.1 Openheit kan motverke makt	9
2.6 Tidlegare forskning.....	10
3 Metodologi.....	13
3.1 Kvalitativ metode	13
3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi som vitskapsteoretisk ståstad	13
3.1.2 Intervju som datainnsamlingsmetode	14
3.2 Utval og rekruttering	16
3.3 Gjennomføring av intervju.....	17
3.4 Transkripsjon	18
3.5 Analyse	18
3.6 Forskingsetiske omsyn	19
3.6.1 Informert samtykke	19
3.6.2 Konfidensialitet.....	20

3.6.3 Ethiske refleksjonar	20
3.7 Forskarrolla og mi forforståing.....	21
3.8 Studiens kvalitet	22
3.8.1 Pålitelegheit.....	23
3.8.2 Gyldigheit	23
3.8.3 Overføringsverdi	23
4. Presentasjon av funn.....	25
4.1 Tilgjengelegheit for elevane	25
4.2 Å vise genuin interesse for elevane	27
4.3 Å vise openheit i relasjonen.....	28
4.4 Å ha ei empatisk haldning	30
4.5 Oppsummering av funn	34
5. Drøfting	36
5.1 Tilgjengelegheit for elevane	36
5.2 Å vise genuin interesse for elevane	37
5.3 Å vise openheit i relasjonen.....	39
5.4 Å ha ei empatisk haldning	41
6. Avslutting	45
6.1 Implikasjonar for praksis	45
6.2 Avgrensingar ved studien og vidare forskning.....	45
6.3 Oppsummering og avslutting.....	47
Referanseliste	49
Vedlegg 1: Intervjuguide	53
Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD	55
Vedlegg 3: Informasjonsskriv/samtykkeskjema	58

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for val av tema

Tillit er som ein grunnmur for relasjonar, og må byggjast stein for stein (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 18). Slik oppbygging av tillit kan ta tid, og må vinnast aktivt (Fugelli, 2001). Tillit kan hevdast å vere heilt naudsynt i skulerådgevinga dersom ein som skulerådgjevar skal oppnå noko i samtalen. Tillit kan vere grunnleggjande viktig for at eleven skal våge å opne seg, og for at eleven skal ta i mot rettleiing frå skulerådjevaren. I skulen er kvardagen hektisk, og skulerådjevaren har lite tid til kvar enkelt elev. Dette er noko av bakgrunnen for at eg har valt å skrive om tillitsfulle relasjonar innanfor skulerådgeving. Det vil vere interessant å sjå korleis skulerådgjevarar i ungdomsskulen arbeidar for å skape tillitsfulle relasjonar til elevane når skulekvardagen er hektisk, og tida knapp. Ungdomstida kan vere utfordrande for mange, og skulerådjevaren kan potensielt verte den eine som eleven kan kome til med sine personlege utfordringar. For at dette skal skje, må eleven få tillit til skulerådjevaren, noko som ikkje nødvendigvis skjer over natta. I denne studien vil eg undersøke kva slags grep skulerådgjevarane gjer for å skape trygge og gode relasjonar til elevane, og korleis dei beskriv dette arbeidet.

1.2 Hensikt og problemstilling

For å kunne påverke elevane på ein positiv måte må ein også ha tillit i relasjonen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Hensikta med denne studien er å utforske og utvikle kunnskap om korleis skulerådgjevarar skaper tillitsfulle relasjonar til elevar i ungdomsskulen. Dette er viktig å få kunnskap om, då tillit som nemnt er grunnleggjande for at elevane skal kunne opne seg for skulerådjevaren og få hjelp med eventuelle utfordringar i kvardagen. For å belyse skulerådgjevarane sine subjektive erfaringar har eg gjennomført ei kvalitativ intervjuundersøking der problemstillinga er:

Korleis beskriv skulerådgjevarar i ungdomsskulen sitt arbeid med å skape tillitsfulle relasjonar til elevane?

Erfaringane til skulerådgjevarane vil eg knytte til relevant teori innanfor mellom anna rådgeving og relasjonskompetanse. Målet er å få ei forståing av kva slags grep skulerådgjevarane gjer i sitt arbeid, og korleis dette har innverknad på relasjonen og samtalanane dei har med elevane. Dette håpar eg kan vere nyttig for framtidige skulerådgjevarar, men også for dei som allereie er ein del av miljøet, gjennom å skape medvit

om eigen praksis. Studien vil sjå på kva grep som vert gjort i samtalen, men også kva skulerådgjevarane gjer for å sørge for at terskelen for å kome på kontoret vert lågare. Først og fremst kan det vere nyttig å kort presentere kva skulerådgjevingstenesta er, korleis den vart innført og kva lovverket seier om tenesta.

1.3 Skulerådgjevingstenesta

I 1960-åra vart ei intern skulerådgjevingsteneste innført i grunnskulen for å imøtekome behovet for rådgjeving angående utdanning- og yrkesmogelegheiter og sosialpedagogiske spørsmål (Vogt, 2016). Rett til individuell rådgjeving i skulen er fastsett i Opplæringslova § 9-2 «Elevane har rett til nødvendig rådgjeving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål» (1998). I 2009 tredde ei endring i kraft i forskrifta til opplæringslova frå 2006 der det står at den enkelte elev har rett til to formar for naudsynt rådgjeving: sosialpedagogisk rådgjeving og utdanning og yrkesrådgjeving (Forskrift til opplæringslova, [2006] 2009). Dette har sidan starten vore dei to hovudoppgåvene til skulerådgjevinga (Vogt, 2016). I forskrifta til opplæringslova står det om den sosialpedagogiske rådgjevinga at eleven har rett til naudsynt rådgjeving om sosiale spørsmål, og at formålet er å medverke til at den enkelte elev finn seg til rette i opplæringa. Eleven skal få hjelp med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha innverknad på opplæringa og dei sosiale tilhøva på skulen. Om utdannings- og yrkesrådgjeving står det at kvar enkelt elev har rett til rådgjeving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval. Formålet er å bevisstgjere og støtte eleven i deira val av utdanning og yrke, og at dei skal utvikle kompetanse til å planleggje utdanning og yrke i eit langsiktig perspektiv (Forskrift til opplæringslova, [2006] 2009, §22).

1.4 Masteroppgåva si oppbygging

Oppgåva består av seks kapittel. Etter dette første innleiingskapittelet kjem kapittel 2 som tek føre seg det teoretiske rammeverket for studien, og tidlegare forskning som syner seg relevant for temaet. Kapittel 3 handlar om metodologi, og der vert dei ulike vala eg har tatt når det kjem til metode og vitenskapelig tilnærming presentert. Vidare vil kapittel 4 ta føre seg funna eg har gjort ut i frå datamaterialet, og vise kva deltakarane seier om temaet. Kapittel 5 er drøftingskapittelet der eg ser funna i lys av det teoretiske rammeverket og den tidlegare forskinga. Til slutt er kapittel 6 avslutningskapittelet som inneheld implikasjonar for praksis, studiens avgrensingar, framtidig forskning og oppsummering.

2 Teoretisk rammeverk og tidlegare forskning

I dette kapitlet vil eg presentere det teoretiske rammeverket for studien, og gå gjennom tidlegare relevant forskning. Eg vil starte med å kort presentere den humanistisk-eksistensialistiske teoritradisjonen, med særleg fokus på Carl Rogers sin personsentrerte teori. Denne teorien er det sentrale teoretiske rammeverket for min studie, og eit naturleg val som bakgrunn for mi drøfting av studien sine funn. Dette fordi den som Vogt (2016) skriv, rommar det mest vesentlege når det kjem til menneskesyn, haldningar og verdiar i møte med andre menneske, til dømes som rådgjevar. Eg vil kort skrive om korleis ein tilgjengeleg hjelpar kan ha stor betydning, før eg går vidare til å sjå på eit anna viktig tema for studien som er relasjonskompetanse. Her vil eg særleg ta utgangspunkt i Spurkeland (2012) sitt arbeid med relasjonskompetanse innanfor skulen, då dette er ein teoretikar mine informantar har oppgitt som inspirasjonskjelde i sitt arbeid. Eg vil sjå nærare på omgrepet tillit, då dette er ein viktig del av problemstillinga og temaet for studien. Eg vil sjå på korleis omgrepet definerast og korleis ein kan bygge tillit. Vidare ser eg på korleis det alltid vil vere ei maktubalanse i relasjonen mellom hjelpsøkar og hjelpar og korleis ein kan motarbeide dette. Kapitlet vert avslutta med ein presentasjon av tidlegare forskning som er relevant for denne studien. I teorikapitlet vil eg veksle mellom å skrive rådsøkjjar og klient, då dette brukast noko om kvarandre i faglitteraturen. Eg vil også bruke hjelpar og hjelpsøkar der det er meir generelt snakk om hjelperelasjonar.

2.1 Humanistisk-eksistensialistisk retning

Den humanistisk-eksistensialistiske retninga vert også kalla den tredje kraft, då den vaks fram etter psykoanalysen og behaviorismen frå 1950-talet og utover (Ivey, Ivey, & D'Andrea, 2012). Denne retninga presenterer eit radikalt annleis syn på mennesket og deira utvikling. Den nektar ikkje for betydninga av barndomsopplevingar og andre faktorar som dei andre kreftene står for, men meiner at andre sider ved mennesket er viktigare. Mennesket er godt av natur, med evne til sjølvkontroll, medvitne reaksjonar og kapasitet til utvikling (Vogt, 2016). Den subjektive opplevinga er nøkkelen til å forstå mennesket sine tankar, følelsar og åtferd. Alle lev i si personlege verd, og ein kan ikkje kjenne den andre ordentleg dersom ein ikkje klarer å setje seg inn i korleis deira subjektive oppleving er (Vogt, 2016). Oppgåva til ein humanistisk-eksistensialistisk rådgjevar er å forstå rådsøkjaren sin si verd så godt som mogeleg. Dette ved å mellom anna forsøke å leve seg inn i deira verd gjennom empatisk

forståing, og til sjuande og sist oppfordre dei til å vere ansvarlege for å gjere meir medvitne avgjersler i livet sitt. Dei vil også dele av seg sjølv og sitt syn på verda, dersom dette er passande (Ivey et al., 2012; Vogt, 2016). Når det kjem til ferdigheiter har lytteferdigheiter og empati tradisjonelt vore meir i fokus innanfor humanistisk og eksistensialistisk teori, og ein kan nok vente større grad av slike merksemdferdigheiter innanfor denne tradisjonen (Kvalsund, 2006). Kvalsund (2006) hevdar til dømes at rådgjevaren kan nytte seg av merksemdferdigheiter som passiv eller aktiv lytting der ein har noko ulik tilnærming til det å lytte. Som passiv lyttar gjev ein ikkje mykje synleg respons verbalt, men meir kroppslege responsar som smil og nikk. Ein aktiv lyttar vil der i mot respondere meir både verbalt og nonverbalt. Begge former for lytting har sine fordelar og ulemper. Passiv lytting kan vere positivt for å lytte meir heilskapleg til rådsøklar. Likevel kan ein som rådgjevar ikkje like enkelt skape rapport med vedkomande på denne måten, og det er difor viktig som passiv lyttar å oppsummere det som har vorte sagt for at rådsøklar skal føle seg høyrte. Ved å lytte meir aktivt, kan ein enklare skape rapport slik at ein har ei gjensidig forståing mellom rådgjevar og rådsøklar. Samstundes kan ein som aktiv lyttar vere forstyrrende og påverke det rådsøklar seier, og må difor vere medviten om eigne behov som kan ha innverknad på samtalen (Kvalsund, 2006).

2.1.1 Personsentrert rådgjeving

Carl Rogers er den mest signifikante teoretikaren innanfor den humanistisk-eksistensialistiske retninga, og fekk dette verdssynet inn i rådgjevingsfeltet med sin teori om personsentrert rådgjeving (Ivey et al., 2012). Der den psykodynamiske og behavioristiske tradisjonen ser på menneskeheita som ofte uvitande påverka av umedvitne krefter og miljøet rundt seg, ser den humanistisk-eksistensialistisk retninga annleis på det. Særleg Rogers ser det som viktig at individet kan ta styring over eige liv, ta avgjersler og handle positivt i verda (Ivey et al., 2012). Rådgjeving er ein måte å hjelpe den andre til å hjelpe seg sjølv (Rogers & Wallen, 1946).

Rogers (1961) legg i sin teori vekt på den djupe og ekte relasjonen mellom menneske. Det å forstå andre sine subjektive opplevingar, ha varme, aksepterande haldningar og ekte, spontane interaksjonar dannar grunnlag for gode relasjonar og personleg vekst (Vogt, 2016). Rogers (1961) var spesielt opptatt av tre grunnleggjande haldningar som rådgjevaren måtte ha for at rådsøkjaren skulle kunne utvikle seg i positiv retning: kongruens, ubetinga positiv vørndnad, og empati. Sjølv om dei tre haldningane må sjåast som ein heilskap, er kongruens eller ekteheit i følge Vogt (2016) overordna dei to andre. Både vørndnad og empati må vere ekte og

spontan for å verkeleg vere akseptierende for rådsøkjaren. Kongruens er å vere ekte, og seg sjølv, utan fasade. Ubetinga positiv vørnad handlar om å bry seg om heile mennesket utan å velje ut gode eller dårlege sider. Sjølv om ikkje alt ved personen er tiltalende, må rådgjevaren respektere vedkomande med sin samansette personlegdom. Teikn på til dømes egoisme eller aggresjon må rådgjevaren klare å sjå som naturlege menneskelege kjensler. Ein treng ikkje å verdsetje alle handlingane til mennesket, men skilje mellom handlingar og mennesket som heilskap (Vogt, 2016). Aksept av alle delane av eit anna menneske kan for den andre skape ein varm og trygg relasjon, og tryggleiken ved å verte likt og sett pris på som person, er ein veldig viktig del av hjelperelasjonen i følgje Rogers (1961). Til slutt er empati i følgje Vogt (2016) hovudverktøyet til rådgjevaren, medan Rogers (1980) sjølv beskriv det som ein grunnleggjande eigenskap. Empati kan delast i to, den eine delen er empatisk forståing, når rådgjevaren lev seg inn i den andre si oppleving. Den andre delen er empatisk kommunikasjon, når rådgjevaren kommuniserer forståing til sin rådsøklar utan å tolke eller vurdere (Vogt, 2016).

2.2 Tilgjengeleg hjelpar

I kapittel 22 i forskrift til opplæringslova (2009) står det mellom anna dette om retten til naudsynt rådgjeving: «Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving. Tilbodet skal vere kjent for elevar og føresette, og vere tilgjengeleg for elevane ved den enkelte skolen». Buland, Mathiesen & Mordal (2014) skriv at denne forskrifta peikar på kor viktig tilgjengelegheit for elevane er. Dette betyr at dersom rådgjevinga ikkje er organisert slik at den er tilgjengeleg for eleven, er heller ikkje eleven sin rett til naudsynt rådgjeving oppfylt.

Falck-Ytter (2006) skriv i sin artikkel om psykisk helsearbeid i vidaregåande skule at ein må skape ei allianse for å få til samarbeid som kan gi resultat. Ein må vise eleven at ein er engasjert og interessert ved å aktivt følgje eleven over tid, i tillegg til å formidle håp om ei løysing på problemet dei har. For at terskelen for å be om hjelp ikkje skal vere for høg, er det viktig å ikkje vere avvisande og kritisk som hjelpar. Ho legg vekt på at tillit kan skapast gjennom at hjelparen er lett tilgjengeleg. Elevane må vite kvar og når dei finn til dømes rådgevar, og korleis dei kan kome i kontakt. Dei unge i krise er sårbare for avvising, og det er viktig at det vert tekne i mot på ein god måte, og at det ytrast at ein er glad for at eleven kom (Falck-Ytter, 2006). Ei undersøking gjort av dei vidaregåande skulane i Oppland viser at skulane har eit forbettringspotensiale når det kjem til å gjere dei ulike rådgjevingstenestene

meir tilgjengelege og synlege for elevane, då fleire av elevane uttrykkjer å ikkje ha kjennskap til tilboda (Haug, Schulstok & Bakke, 2016).

Ness (2016) skriv også at det er viktig å vere gjestfri ovanfor dei som søker hjelp. Ein må vere medviten om dei små tinga ein gjer som til dømes rådgjevar, når det kjem til helsing, tone og korleis ein møter kvarandre. Han meiner at det kan vere nyttig som rådgjevar også å tenke over kva som gjer at du føler deg velkommen og ikkje, og at dette kan påverke relasjonen mellom rådgjevar og rådeøklar. Det same gjeld som vertskap for ein rådgjevingssamtale; kva kan ein vert gjere som skaper ei kjensle av å vere velkommen? Slike små ting meiner han vi ikkje må ta for gitt i arbeid med psykisk helse, eller i møte med menneske som slit med ulike former for livsproblem (Ness, 2016)

2.3 Relasjonskompetanse

Relasjon innanfor terapi og rådgjeving definerast av Bordin (1979) som noko som består av tre element: gjensidig einigheit og forståing mellom klient og fagperson, einigheit om arbeidsoppgåvene undervegs i prosessen, og eit emosjonelt band mellom klient og fagperson. Eit slikt godt emosjonelt band er i følge Bordin (1979) prega av mellom anna varme, gjensidig og fortrulegheit. Aamodt (2014) vektlegg betydninga av relasjonen, og skriv at for å få god effekt av hjelpetiltaka eller behandlinga, må ein klare å knytte seg til eit anna menneske. Relasjonskompetanse er dermed viktig for å kunne hjelpe den andre i sine vekst- og utviklingsprosessar.

Spurkeland (2012) skriv at menneskeinteresse er det grunnleggjande elementet når det kjem til relasjonskompetanse. Har ein ikkje ei genuin interesse for andre menneske, kan ein heller ikkje få ei djupare relasjonskompetanse. Dette viste seg også viktig i forskinga Ljungberg, Denhov og Topor (2016) gjorde på kva slags type hjelp som ikkje opplevast som hjelpsam av menneske med psykiske utfordringar. Her kom dei mellom anna fram til at klientane hadde negative opplevingar med hjelparar som ikkje brydde seg eller viste genuin interesse og ekteheit, og opplevde det som ikkje hjelpsam. Spurkeland (2012) deler menneskeinteresse innanfor relasjonskompetanse inn i fire relasjonelle eigenskapar: generell positiv nysgjerrigheit på menneske, aktivt engasjement i andre menneske, sosial intelligens og evne til å vise positive kjensler for andre. Eg vil vidare gå nærare inn på eit par av desse eigenskapane, då dei er særskilt relevante for min studie.

Den generelle positive nysgjerrigheita kan bestå i det å ta initiativ til kontakt, setje fokus på det du likar med den andre og gi dei mogelegheit til å vise det beste i seg sjølv. Dette betyr at

ein ikkje kan dømme vedkomande på førsteinntrykk eller kva ein har høyrte på førehand av til dømes rykte (Spurkeland, 2012). Alle har si historie og sine signaturstyrker, indre kvalitetar som er uttrykk for noko positivt ved deira person og åtferd (Seligman, 2009). Det er ei relasjonell ferdigheit å aktivt søke meir informasjon om menneske ein møter, noko ein kan gjere ved å stille spørsmål og oppmuntre den andre til å fortelje. På denne måten kan ein sjå dei indre gode kvalitetane hos den andre som viser noko positivt om deira person og åtferd (Spurkeland, 2012).

Aktivt engasjement i andre menneske handlar om å forstå heilskapen i andre, og kome seg på innsida av dei for å kjenne heile mennesket sin livssituasjon. For å vere ein god samtalepartner og rettleiar for den andre, må ein kartlegge så mykje at den andre moralsk kan godkjenne deg som rådgjevar (Spurkeland, 2012). Det betyr at ein som rådgjevar må spørje spørsmål og kartlegge meir av heilskapen i rådsøkjaren, for å verkeleg kome på innsida av deira livssituasjon.

Spurkeland (2012) skriv også om 24-timarsmennesket, eller dei fem F-ane som består av, fagmennesket, familiemennesket, fritidsmennesket, fortidsmennesket og framtidsmennesket. Dei fem F-ane i eit menneske viser dei sentrale sidene i identiteten til eleven. Gjennom å nytte seg av dette verktøyet kan ein systematisk bli betre kjent med eleven sin. Alle menneske har eit 24-timarsliv der arbeidet eller skulen berre er ein liten del av det. På fritida har dei oftast eit anna liv med vennskap, familie, interesser og lidenskarar. Summen av dette viser mennesket sin livssituasjon. Mennesket sitt 24-timarsliv er samansett som eit nettverk av trådar til ei rekke medspelarar og engasjement, noko som gjev ein heilskap som gjev mening. Dersom ein skal vere ein rettleiar for nokon, må ein kjenne til personen sitt 24-timarsliv, og først då kan ein sjå vedkomande sin heile situasjon og engasjere seg empatisk i den andre. Det å vere audmjuk og ha kjennskap til eleven avgjer mykje i samhandlinga med eleven (Spurkeland, 2012; Spurkeland & Lysebo, 2016). Det å vere audmjuk kan også sjåast i lys av den løysingsorienterte tilnærminga i coaching der ein ser klienten som ekspert på sitt eige liv, og at svara ligg i dei sjølv og må oppdagast av dei sjølv i rådgjevingsprosessen (Cavanagh & Grant, 2014).

Kvalsund (2006) skriv at det nokre gonger kan vere passande og positivt for relasjonen at rådgjevaren presenterer sine eigne kjensler i rådgjevinga. Noko også Carl Rogers var opptatt av i den personsentrerte rådgjevinga (Ivey et al., 2012). Dersom kjenslene er relevante, kan rådgjevaren ved å avsløre dei skape eit kjenslefellesskap med rådsøkjjar, og ei slags forståingsstøtte. Det kan vise at hjelparen sjølv vert rørt av det som skjer i situasjonen.

Likevel er det viktig at ein rettar fokuset tilbake til rådsøkjjar si utforsking av kjensler etterpå (Kvalsund, 2006) slik at fokuset ikkje vert teke bort i frå rådsøkjaren. Ljungberg et al. (2016) fann ut at hjelparen sine kjensler også kan opplevast som negativt i hjelperelasjonen. Deira studie viste at hjelparen nokre gonger viste negative kjensler ovanfor klientane, noko som ikkje var hjelpsam, men heller vart vanskeleg for dei. Det viktige er å forsøke å finne balansen mellom å ikkje vise for mykje eller for lite kjensler i møte med menneske med psykiske vanskar (Ljungberg et al., 2016)

2.4 Kva er tillit?

Omgrepet tillit er ikkje lett å definere, og har i litteraturen fått ulikt meiningsinnhald. I følge Spurkeland (2012) er det eit av dei omgrepa vi kjenner effekten av, men ikkje heilt klarer å forklare med språk. Kristiansen (2004) skriv at ut i frå dei latinske røtene, tyder ordet tillit at ein har eit sikkert håp om noko. Det handlar til dømes om ei tru eller ei forventning om at noko skal skje, eller at ein person skal vere på ein viss måte. Ho skriv også at ein kan sjå tillit som noko som inneber at ein som menneske gjev bort noko av kontrollen over situasjonen og dei eventuelle konsekvensane i det ein utleverer seg sjølv (Kristiansen, 2004). Aamodt (2014) der i mot, beskriv tillit innanfor sosialt arbeid som det å formidle at ein har trua på sin klient og hans eller hennar evne til å gjere endringar i sitt liv. Vidare skriv ho at tillit også handlar om å vise glede og vere anerkjennande når klienten opplever meistring og når sine mål.

Per Fugelli (2001) skreiv i ein kronikk at tillit er ei kjensle mennesket har av at andre sin ærlegdom, godheit og dyktigheit er til å stole på. Denne tilliten fører gjerne til at ein person eller eit system får ei makt til å handle på nokon andre sine vegne. Personleg tillit finnast mellom menneske med namn, kjensler og ansikt og må vinnast aktivt. Hargreaves (1996) definerer tillit som tiltru til eit anna menneske si pålitelegheit i den betyding at mennesket er heiderleg og kjærleg. Spurkeland og Lysebo (2016) skriv at tillit er som ein grunnmur for relasjonen som må byggast gradvis og stein for stein. Dette tillitsforholdet må regelmessig avklarast og styrkast gjennom gjentekne positive tillitsvekkande opplevingar. Tillit kan altså seiast å vere berebjelken i alle relasjonar, og ein sentral del av relasjonskompetansen er evna til å bygge denne tilliten. Tilliten treng næring og må haldast ved like for å leve. Tillit svingar i relasjonen og vil alltid vere på ein stad på ein skala frå null til hundre, og vil sjølv i dei tryggaste relasjonar vere i bevegelse. To menneske må som nemnt stadig bevise den gjensidige tilliten mellom seg, gjennom repeterte handlingar over tid (Spurkeland, 2012).

Spurkeland og Lysebo (2016) skriv at for å kome i ein posisjon til å påverke elevane sine på ein positiv måte, må tilliten vere til stades i relasjonen. For å få ein slik tillitsfull relasjon må ein ha tryggleik, forutsigbarheit, ærlegdom og lojalitet. Dei nemner også andre konkrete eksempel på byggesteinar for å opparbeide seg tillit til elevane. og nokre av desse er å by på seg sjølv, vere tydeleg, vise interesse for individet, vere støttande, kjenne 24-timarsmennesket, anerkjenne, og følgje klare spelereglar.

2.5 Makt i hjelperelasjonen

I alle hjelperelasjonar med ein klient og ein hjelpar vil det i følgje Skau (2013) vere ei form for makt til stades, som ofte er skjult og umedviten. Idéhistorikaren Michel Foucault (1982) beskriv makt som «A set of actions upon other actions» (s. 789). Dette betyr at makt berre eksisterer når den er sett i aksjon og kan påverke andre sine handlingar (Skau, 2013). I dette synet vert ikkje makta sett på som ein bestemt eigenskap ved ei bestemt gruppe, eller eit fenomen i seg sjølv. Makta vert sett som ein type relasjon og noko som oppstår i enkelte situasjonar under enkelte villkår, slik som til dømes i hjelperelasjonen (Ravn, 2004).

Ottar Ness (2016) skriv i sin artikkel om relasjonell etikk at fagpersonar har eit ansvar for å vere relasjonelt etisk sensitiv i måtane dei samarbeider med menneske på. Dette grunngjev han med at fagpersonane er i ein maktposisjon overfor dei som søker hjelp, i det at fagpersonane tek avgjerslene når det kjem til kva slags hjelp hjelpsøkar skal få og når. Han meiner at ein bør vere sensitiv for, og merksam på korleis makta ein har innverknad på relasjonen. Sjølv om ein som fagperson har gode intensjonar om å vere fullstendig open og respektfull, kan ein likevel oppfattast som det motsette av dei som søker hjelp. Det er viktig som fagperson å hugse på at ein ikkje berre er ein enkeltperson, men at ein arbeider på vegne av ei teneste som har makta når det kjem til personar si mogelegheit for å få hjelp (Ness, 2016).

2.5.1 Openheit kan motverke makt

Karen Harrison (2013) skriv om korleis ein skal motverke denne maktubalansen i hjelperelasjonen, innanfor terapi. Her skriv ho at det å gjere klienten sin medviten om kva som kjem til å skje i terapien og korleis dei kan påverke prosessen, kan gi klienten meir makt. I tillegg må terapeuten gjere klienten medviten om grensene når det kjem til teieplikt, slik at dei er klar over kva dei kan og ikkje kan dele i fortrulegheit. Harrison (2013) skriv vidare at dersom desse grensene ikkje vert klargjort, har terapeuten ei makt over klienten som kan føre til at tilliten vert broten seinare i relasjonen, og ikkje kan reparerast. I staden for å gjere noko

over hovudet på den andre, kan fagpersonen med utgangspunkt i personen sine håp, draumar og ønsker heller *gå ved sidan av* den andre for å støtte deira livsprosessar. Slik kan relasjonen verte eit samarbeidande partnerskap der ein saman kjem fram til ei forståing av korleis ein skal fortsette arbeidet, framfor rein informasjonsutveksling (Ness, Borg, Semb & Karlsson, 2014).

2.6 Tidlegare forskning

I arbeidet med min studie vart det naturleg å sjå etter kva slags forskning som allereie har vore gjort på temaet. Her har eg inkludert forskning på konfidensialitet, relasjon og tillit. Fleire har forska på skulerådgevarane sin konfidensialitet, noko som tett kan knytast opp i mot tillitsomgrepet som er temaet for mitt forskingsprosjekt. Konfidensialitet og etiske dilemma har også vore ein del av innhaldet i mine forskingsintervju, noko som gjer denne forskinga relevant for mitt prosjekt. I tillegg har eg inkludert eit forskingsprosjekt som handlar om tillitsbygging mellom ungdommar og leiarar for ungdomsprogram, då dette også dreiar seg om tillitsbygging mellom ungdom og vaksenpersonar. Til slutt har eg inkludert eit forskingsprosjekt som handlar om kva slags relasjonskvalitetar skulerådgevarar i ungdomsskulen og den vidaregåande skulen ser som betydingsfulle i arbeidet med elevar som rådsøklarar.

Isaacs og Stone (1999) såg i sitt forskingsprosjekt på korleis skulerådgevarar forholdt seg til konfidensialitet ovanfor sine elevar og kva slags forhold som skulle til for at dei braut tilliten. Bodenhorn (2006) forska på dei vanlegaste og mest utfordrande etiske dilemma som skulerådgevarane vert stilt ovanfor i sitt arbeid. Forskingsprosjektet til Trice-Black, Riechel og Schillingford (2013) såg på noko liknande, då dei undersøkte korleis skulerådgevarar oppfattar og tek opp etiske grenser som omhandlar konfidensialitet ovanfor sine elevar i møte med anna skulepersonell.

Isaacs og Stone (1999) skriv at måten rådgevararen handterer konfidensialitet i rådgevinga på, er ofte sett på som heilt kritisk for hjelperelasjonen. På skular der rettighetene til dei mindreårige konkurrerer med andre i skulesystemet og foreldre sin rett til å vite, kan slike avgjersler om konfidensialitet vere avgjerande. I følgje Bodenhorn (2006) har konfidensialitet for mindreårige uklare grenser når det kjem til lovverk. Etisk treng ein konfidensialitet i rådgevingsrelasjonen, men for mindreårige er dette eit omdebattert tema. Det vert vanskeleg for skulerådgevarar å finne ut av situasjonar der foreldre vil ha meir informasjon enn rådgevararen sjølv tenker bør delast (Bodenhorn, 2006). Det kan også vere ei utfordring å finne

ut kven ein skal dele informasjon med innanfor kollegiet, og når. Fleire deltakarar uttrykte at dei kunne dele informasjon med enkelte i kollegiet dersom det var naudsynt, og dei trudde at vedkomande kom til å bruke informasjonen på ein profesjonell måte (Trice-Black et al., 2013)

Dei fleste rådgjevarane rapporterte i Isaacs & Stone (1999) sitt prosjekt at dei ville bryte konfidensialiteten i saker der det var fare for liv og helse. På same måte kom Trice-Black et al. (2013) fram til at om lag alle deltakarane uttrykte at informasjonen dei delte med sine kollegaar, var informasjon som dei såg naudsynt for eleven sitt eige velvære. I Bodenhorn (2006) si forskning kom han fram til at 45% av dei deltakande rådgjevarane såg på saker der eleven var ei fare for seg sjølv eller andre som dei mest utfordrande etiske dilemma, noko som kan vise noko av det same. Dei tre forskingsprosjekta har såleis på kvar sin måte sett på korleis skulerådgjevarane ser på konfidensialitet. Dei har alle mellom anna kome fram til at om det er fare for eleven eller andre sitt vel og ve, vil dei kunne bryte denne konfidensialiteten, sjølv om det kunne få konsekvensar for tillitsrelasjonen til eleven.

Når det kjem til tillitsbygging meir eksplisitt, har Griffith, Larson og Johnson (2017) forska på korleis ungdom som deltek på ulike ungdomsprogram får tillit til sine leiarar. Sjølv om dette prosjektet ikkje handlar om rådgjeving, så tek det føre seg korleis unge får tillit til vaksenpersonar med ein slags autoritet. Dette gjer at eg likevel ser denne forskinga som relevant for min studie. Ungdommane uttrykte i prosjektet at det som skapte tillit mellom dei og leiarane var mellom anna når dei kjende at leiarane var støttande, hadde trua på deira potensiale og gav dei trua på alt dei kunne oppnå. I tillegg såg dei det som tillitsbyggande at leiarane viste at dei brydde seg om ungdommane, hjelpte dei når dei stod i utfordrande situasjonar både i arbeidet og emosjonelt, og respekterte deira kjensler (Griffith et al., 2017).

Noko av det ungdommane såg som viktig for å få tillit til sine leiarar, var at dei vart respektert som eit menneske som betydde noko. Dei trengte ærlege og respektfulle tilbakemeldingar, og ønskte å verte sett som eit heilt menneske. Dette vart utdjupa med at dei dei trengte at leiarane såg dei som ein heil person med ønskjer og behov også utanfor programmet dei var ein del av. Ungdommane uttrykte at tilliten deira auka gjennom individuelle samtalar der leiarane viste at dei var klar over at ungdommane hadde eit liv også utanfor programmet (Griffith et al., 2017).

Når det kjem til relasjon innanfor skulerådgjeving har Nilsen (2011) i si masteroppgåve undersøkt kva slags relasjonskvalitetar skulerådgjevarar opplever som betydingsfulle i arbeidet sitt med elevar som rådsøkjjarar. Her kom ho gjennom Q-metode fram til to ulike faktorar, der faktor 1 var «en profesjonell gjensidighetsrelasjon med vekt på å dele av seg

selv» og faktor 2 var «Å være profesjonell innebærer ikke å dele av seg selv, men ha fokus på rådsøker». Heile femten sorteringar definerer faktor 1, medan tre definerer faktor 2.

Rådgjevarane i faktor 1 og 2 hadde begge fokus på å vise engasjement for elevane og gi dei merksemd i tråd med Carl Rogers si grunnhaldning: ekteheit, lytting og positiv vørndnad.

Faktor 1-rådgjevarane ville skape god relasjon til elevane ved å få til ein gjensidigheitsrelasjon der dei delar av seg sjølv, medan faktor 2-rådgjevarane vil ha fokus på å verte kjend med eleven i form av opplysingar og informasjon. Dei to faktorane var mest ulike når det kom til korleis dei såg på det å vere profesjonell. Rådgjevarane i faktor 1 såg på gjensidigheit, det å dele av seg sjølv og vere personleg som ein del av sin profesjonalitet, medan faktor 2 var meir opptatt av uavhengigheit og avstand. Faktor 1 opplever at god kontakt oppstår naturleg og kjem av seg sjølv, medan faktor 2 meiner at god kontakt må arbeidast for (Nilsen, 2011).

Oppsummert hadde dei to faktorsyna mykje til felles, noko som kan vise kva dette utvalet av skulerådgjevarar vektlegg mest. I følge Nilsen (2011) uttrykker begge faktorane eit sterkt og positivt engasjement for sine elevar. Dette gjer dei gjennom å lytte, vise at dei bryr seg gjennom omtanke og omsorg, opptre genuint og ekte, og akseptere elevane slik dei er. Dei har stor tru på merksemdsferdigheiter, og at ekstern og intern informasjon kan hjelpe dei å få ei forståing for eleven og situasjonen, og kva dei skal gjere for vegen vidare. Tillit og tryggleik er viktige aspekt i relasjonen, som begge faktorane arbeidar for mellom anna gjennom merksemd.

3 Metodologi

3.1 Kvalitativ metode

I dette forskingsprosjektet har eg valt ei kvalitativ tilnærming, då den søker å gå i djupna av sosiale fenomen (Thagaard, 2013). For å undersøke tillitsfulle relasjonar i skulerådgjeving, vart dette eit naturleg utgangspunkt. Det karakteristiske ved kvalitative metodar er at ein søker forståing av sosiale fenomen ved å intervjuere eller observere deltakarar i feltet, eller analysere tekster og visuelle uttrykk. Kvalitativ forskning søker å gå meir i djupna og framheve prosessar og mening som ein ikkje nødvendigvis kan måle i tal og frekvensar (Thagaard, 2013). Skulerådgjevarane sine opplevingar av å bygge tillitsfulle relasjonar til elevane, kan ikkje målast kvantitativt, då hensikta med denne forskinga er å kome meir i djupna på deira erfaringar og beskrivingar.

3.1.1 Hermeneutikk og fenomenologi som vitskapsteoretisk ståstad

I følgje Kvale (2005) kan forskingsintervjua sin eigenart best forståast gjennom ein fenomenologisk og hermeneutisk vitskapsteoretisk ståstad. Dette kan stemme godt for mi intervjuundersøking, då eg søker å forstå informantane si livsverd og seinare vil analysere deira utsegn. Denne analysen vil vere prega av ei slags forforståing, og det er difor viktig å vere medviten om at det alltid vil vere ei form for tolking inne i biletet. Geertz (1973) meiner at all forståing byggjer på ei forforståing, og at ideane om tolkinga alltid vil hentast frå annan tidlegare litteratur og ikkje frå data i seg sjølv.

Fenomenologien stammar frå rundt år 1900 og vart grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl. Grunnlaget for fenomenologien var i utgangspunktet medvit og oppleving, seinare har den vorte utvida til å også omfatte mennesket sin livsverd. I kvalitativ forskning er fenomenologi i dag eit omgrep som handlar om å forstå sosiale fenomen ut i frå aktørane sine egne perspektiv og beskrive verda slik den vert opplevd av dei sjølv (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vart riktig perspektiv å ta i mi forskning, då mitt interesseområde er skulerådgjevarane sine egne opplevingar med relasjonsbygging og korleis dette opplevast av dei. Det sentrale innan fenomenologien er å forstå fenomena med bakgrunn i perspektiva til dei personane vi studerer, og beskrive verda slik dei opplever den (Thagaard, 2013). I min studie er eg opptatt av å presentere kva rådgjevarane har til felles, og ikkje minst kva slags ulike tilnærmingar dei har til relasjonsbygging. I følgje Thagaard (2013) beskriv gjerne fenomenologisk orienterte forskarar dei trekka dei finn felles ved erfaringane til deltakarane, og brukar dette til å utvikle ei generell forståing for fenomenet som studerast.

Hermeneutikk er læra om fortolking av tekster (Kvale & Brinkmann, 2013). Det å fortolke folk sine handlingar gjennom å utforske eit djupare meiningsinnhald enn det som er innlysande og direkte, er eit viktig fokus innan hermeneutikken (Thagaard, 2013). Eit hovudtema innanfor hermeneutikken har alltid vore at meininga i ein del berre kan forståast ut i frå den heilskapen den er ein del av, noko som kallast den hermeneutiske sirkel (Alvesson & Sköldbberg, 2008).

Ser ein dei to filosofiane saman har hermeneutisk fenomenologi fokus på å forstå meininga av erfaringa ved å sjå etter tema, og å ha eit tolkande blick på datamaterialet. Hermeneutisk fenomenologi vil ikkje formalisere ei analytisk metode, slik at heller konteksten av fenomenet i seg sjølv kan avgjere korleis datamaterialet vert analysert (Sloan & Bowe, 2014). I mitt forskingsprosjekt er det nettopp ei slik tilnærming eg har valt å ta. Eg har sett etter tema i datamaterialet, og har forsøkt å forstå meininga av erfaringa til skulerådgjevarane. Sjølv om eg ser på datamaterialet med eit ope blick, må eg vere klar over at eg også ser på materialet med blikket til ein rådgjevingstudent, med dei teoriar og tradisjonar eg har kunnskap om. Denne forforståinga vil prege mi tolking av datamaterialet, noko eg vil kome nærare inn på seinare i dette kapittelet. Difor kan ein seie at mitt prosjekt har ein hermeneutisk fenomenologisk filosofi i bakgrunnen.

3.1.2 Intervju som datainnsamlingsmetode

I dette forskingsprosjektet har eg samla inn datamaterialet gjennom semistrukturerte kvalitative intervju. Semistrukturerte intervju eignar seg spesielt godt når ein vil studere meiningar, haldningar og erfaringar. Slike intervju er basert på eit fenomenologisk perspektiv der målet er å forstå informantene sine opplevingar og korleis dei reflekterer over dei (Tjora, 2017). Semistrukturerte intervju vart eit naturleg val i dette prosjektet, då fokuset var å få tak i skulerådgjevarane sine egne opplevingar og erfaringar av sitt arbeid, samt korleis dei reflekterer rundt det. Ved å snakke med skulerådgjevarane om korleis dei definerer tillit, og korleis dei arbeidar for å skape tillit, kan eg få ei djupne som ikkje hadde vore tilgjengeleg gjennom eit spørjeskjema. Seidman (2013) skriv at hensikta med slike intervju ikkje nødvendigvis er å få svar på spørsmål, teste hypotesar eller evaluere dei. Utgangspunktet er ei interesse for å forstå den opplevde erfaringa til andre og korleis dei gjev erfaringa betydning. Eg brukte semistrukturerte intervju for å sørgje for at eg fekk svar på det eg lurte på, men samstundes for å vere open for det som dukka opp undervegs. Dette for å få eit innblikk i, og forsøke å forstå skulerådgjevarane sin kvardag.

Målet med intervju er å få tak i kunnskapen til personar som har ei spesifikk erfaring, og få kjennskap til noko som ein ikkje ville fått informasjon om utan å snakke med desse personane (Moen, 2013). For å få tak i eksempla og informasjonen om skulerådgjevarar sitt arbeid, var det denne gruppa eg måtte snakke med. Det kan vere ulikt frå person til person kva som har fungert for dei i deira arbeid, og den subjektive forteljinga er dermed måten å få denne informasjonen på. Det kunne sjølvsagt også vore interessant å snakke med elevar i ungdomsskulen og samanlikna funna frå begge gruppene. Dette vart likevel ikkje aktuelt i denne studien, då både tid og omfang er noko avgrensa.

Før intervju utforma eg ein semistrukturert intervjuguide (sjå vedlegg 1) med hovudspørsmål som ein struktur for kva slags informasjon eg var ute etter. Hovudspørsmåla er grunnlaget i intervjuguiden og er utforma for å få svar på spørsmåla knytt til dei mest sentrale tema for prosjektet (Thagaard, 2013). Problemstillinga for oppgåva vart brukt som bakgrunn i arbeidet med intervjuguiden. Det var viktig for meg å få konkrete eksempel på tiltak som skulerådgjevarane gjorde for tillitsbygging. Eg fokuserte difor særleg på tillit og relasjon i utforminga av spørsmåla, og bad om praktiske eksempel i oppfølgingsspørsmåla. Eg spurte også meir generelle spørsmål om bakgrunn, korleis deira arbeidsdag såg ut og liknande, for å få viktig bakgrunnsinformasjon og for å få i gang samtalar om temaet.

Spørsmåla hadde eg klare på førehand, for å ha ei ramme for intervjuet og best mogeleg få utforska rådgjevarane sine erfaringar, tankar og meiningar. Sidan dette var semistrukturerte intervju, var eg i tillegg open for at intervjuet kunne ta ulike retningar, og stilte dei oppfølgingsspørsmåla som dukka opp undervegs for å få meir detaljerte og nyanserte utsegn frå informanten (Thagaard, 2013). Med semistrukturerte intervju har ein gjerne eit mål om å få til ein så fri samtale som mogeleg, som handlar om nokre spesifikke tema som er interessante for forskaren. Ved å prøve å skape ei avslappa stemning, og ei romsleg tidsramme, kan informanten få rom til å reflektere over sine egne erfaringar og meiningar knytt til forskningstemaet (Tjora, 2017). Eg såg det som veldig nyttig å vere open for det som måtte kome i intervjuet, og opplevde at rådgjevarane fortalde meir enn eg kunne kome på å spørje om når dei fekk reflektere fritt rundt tema.

3.2 Utval og rekruttering

Utvalet i dette forskingsprosjektet består av fem skulerådgjevarar i ungdomsskulen. Utvalet er den gruppa forskaren vil ha informasjon frå, og definerast ut i frå kven ein baserer undersøkinga si på. I kvalitative intervju kan ein gjere strategiske utval der ein vel deltakarar ut i frå strategiske eigenskapar eller kvalifikasjonar som er relevant for problemstillinga (Thagaard, 2013). I dette forskingsprosjektet vart informantane valt ut i frå si rolle som skulerådgjevarar på ungdomsskule, då det er denne vinklinga eg har valt for mitt prosjekt. Jan Trost (2010) legg vekt på at det er viktig å få ein viss variasjon i sine kvalitative utval for å unngå å berre få med dei mest «vanlege» tilfella, og heller prøve å dekke heterogeniteten som kan finnast i ein populasjon. Sjølv om utvalet mitt er lite har eg prøvd å få ein viss slik variasjon. Informantane består av fire kvinner og ein mann, er godt spreidd i alder, og høyrer til skular som har organisert rådgevingstenesta noko ulikt. Enkelte har ansvar for sosialpedagogisk rådgeving, andre for yrkes- og utdanningsretta rådgeving, og nokre har ansvar for begge. Slik utveljing på bakgrunn av kategoriar kallast kvoteutveljing, noko ein kan nytte seg av for å få breidde i utvalet (Thagaard, 2013).

For å få tilgang til feltet har eg hatt hjelp av ein såkalla «dørøpnar» som har hatt tilknytning til miljøet (Thagaard, 2013). Ho har set meg i kontakt med fleire av informantane i prosjektet. Dette har vore veldig hjelpsam for å få kontakt med skulerådgjevarane som har ein veldig hektisk kvardag, og mange førespurnadar frå ulike hald. Andre har eg sjølv kontakta ut i frå at dei representerer eigenskapar som er relevante for mi problemstilling. Sidan ikkje alltid dei formelle førespurnadane fører fram, har eg kontakta enkelte sjølv via e-post (Thagaard, 2013).

Informantane er mellom 35 og 65 år gamle, og det er dermed store skilnadar når det kjem til kor mange års erfaring dei har som skulerådgjevarar. Deltakarane er stort sett utdanna lærarar, og har arbeida som det før dei starta i rådjevingsstillinga. Enkelte underviser framleis, medan andre har full rådjevingsstilling og enkelte andre administrative oppgåver. Enkelte av deltakarane har vidareutdanna seg innanfor karriererettleiing og rådgeving generelt, og nokre har vidareutdanning i spesialpedagogikk. Andre har fått stillinga på bakgrunn av personlege eigenskapar. Med ein slik variasjon i alder, erfaring og utdanning kan eg få inn ulike perspektiv og innfallsvinklar i datamaterialet mitt, noko eg ser som svært fruktbart for prosjektet.

3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuet vart gjennomført på rådgjevar sitt eige kontor, med eitt unntak. Felles for alle var at eg let informanten bestemme kvar vi skulle gjere intervjuet, etter kva som passa best for dei. Dette spesielt fordi skulerådgjevarar har ein hektisk kvardag, og at det då var viktig at eg var fleksibel for å få til intervjuet. I tillegg handla det om at informanten skulle føle seg komfortabel der vi møttest, slik at intervjuet skulle bli best mogeleg. For å lykkast med semistrukturerte intervju vil det vere særskilt viktig at informanten føler seg avslappa og kjenner at det er greitt å snakke ope, tenke høgt og at digresjonar er velkomne. På denne måten kan ein som forskar som nemnt også få tilgang til informasjon som ein ikkje nødvendigvis hadde tenkt ut på førehand (Tjora, 2017). Kontoret til rådgjevaren var ein fin plass å sitje, då slike kontor gjerne er utforma nettopp med tanke på personlege samtalar. Det kan tenkast at å ha intervju på ein stad rådgjevarane vanlegvis har nære samtalar kan ha vore positivt. I tillegg skriv Tjora (2017) at intervjupersonen sin eigen arbeidsplass kan kjennes trygt for informanten, særskilt dersom intervjuet handlar om arbeidet deira. Det kan tenkast at det er lettare å reflektere over eige arbeid på kontoret sitt der arbeidskvardagen er.

Det kan også vere negative sider med å gjere undersøkingar på arbeidsplassar. Til dømes opplevde eg at det kan gjere det meir komplisert å ivareta deltakaren sin anonymitet. Ein må difor opptre diskret når ein møter opp på arbeidsplassen til vedkomande. Det kan også vere vanskeleg å få «isolere seg» nok til at ein unngår å verte forstyrra midt i intervjuet, noko som kan påverke nivået av komfort som informantene opplever (Tjora, 2017). Som skulerådgjevar er «drop-in» samtalar ein stor del av kvardagen, og det seier dermed seg sjølv at eit intervju på kontoret då er særskilt utsett for slike forstyringar. I fleire av intervjuet opplevde vi å verte avbrotne av elevar som banka på døra for å få snakke med rådgjevaren. Sjølv om dette førte til at vi mista tråden i enkelte tilfelle, vart desse «forstyringane» ein interessant og relevant observasjon for meg som forskar. Det at ungdommane kom på kontoret for å lufte sine små frustrasjonar til rådgjevaren, sjølv medan eg sat der, sa meg mykje om relasjonen og tilliten mellom dei. Difor såg eg ikkje på desse avbrytingane som noko negativt, men som ein interessant observasjon og ressurs for mitt datamateriale. Dette vart som eit slags praktisk eksempel på mykje av det vi snakka om i intervjuet, noko som gav meg ei anna forståing av korleis elevane forholdt seg til sin skulerådgjevar.

Som nemnt var det eitt intervju som ikkje var gjennomført på rådgjevar sitt kontor. Dette intervjuet vart gjort på ein offentleg stad med mykje støy i bakgrunnen. Tjora (2017) skriv at problemet med støyande omgivningar nokre gonger kan vere så kritisk at det er fare for

opptakskvaliteten. Dette opplevde eg med lydopptaka frå dette intervjuet, då bråket i bakgrunnen nokre gonger overdøyvde informanten som snakka relativt lågt. Sidan vi sat på ein offentleg stad vart det naturleg å ikkje snakke så høgt, og støyen i bakgrunnen vart dermed ekstra forstyrrende. Dette gjorde at dette intervjuet tok ekstra lang tid å transkribere, i tillegg til at eit par setningar gjekk tapt. Dette lærte meg kor viktig det er å sørgje for at intervjuet vert gjort i tilrettelagde omgjevnadar, og at ein tek omsyn til faktorar som støy.

3.4 Transkripsjon

Under intervjuet gjorde eg lydopptak som eg seinare transkriberte. Når det kjem til transkripsjonen valde eg å normalisere den, og skrive den om til nynorsk. Informantane mine har ulike dialekter, og er spreidd i alder, og brukte enkelte «alderstypiske» eller dialektuttrykk som kunne avsløre noko om deira identitet. Difor valde eg å skrive om til nynorsk, då ei slik normalisering kan fungere som ei anonymisering, og unngå at informantane vert mogeleg å identifisere (Tjora, 2017). I tillegg rydda eg i dei direkte sitata som vert brukt, også med omsyn til informantane. Kvale og Brinkmann (2015) skriv at når ein ordrett transkriberer munnleg språk, kan det verke som usamanhengande og forvirrende tale, og nesten indikere svakt intellektuelt nivå. Det kan difor vere meir hensiktsmessig å gi att utsegna på ein meir samanhengande måte. Det munnlege språket vårt ber som regel preg av både nøling og usamanhengande setningar, som kan vere tungvindt å lese. Eg har difor som nemnt rydda i transkriberinga i dei direkte sitata, både med omsyn til lesaren, men også med respekt for korleis informantane vert framstilt i mitt forskingsprosjekt.

3.5 Analyse

I denne studien har eg gjort ei tematisk analyse av transkripsjonane, noko som kan brukast til å finne mønster og tema innanfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006; 2013). Sidan målet mitt var å sjå etter dei trekka som kunne vere felles ved deltakarane, for å få ei forståing av fenomenet eg forska på (Thagaard, 2013), vart tematisk analyse eit naturleg val for prosjektet. Den tematiske analysen har i følgje Braun og Clarke (2006) seks steg: (1) verte kjend med datamaterialet, (2) koding, (3) søke etter tema, (4) revurdere tema, (5) definere og namngje tema og (6) skrive rapporten.

Eg starta i første fase (steg 1) med å transkribere lydopptaka frå intervjuet, noko som gav meg ei god oversikt over datamaterialet. Vidare las eg gjennom transkripsjonane fleire gonger for å verte betre kjend med innhaldet i intervjuet. Eg noterte ned alle tankar og idear som dukka opp i lesinga undervegs, noko som viste seg nyttig seinare i prosessen for å hugse viktige poeng. I

neste fase (steg 2) byrja eg å kode materialet, og såg mellom anna etter mønster i datamaterialet. Eg såg i kodinga etter kva slags ord og meiningar som gjekk att i intervjuet, før eg gjekk vidare til neste fase (steg 3) og såg etter tema. Der systematiserte eg dei utdraga frå datamaterialet som eg hadde koda i kategoriar. Eg kom fram til sju kategoriar i fase tre som skulerådgjevarane hadde vore innom, og som eg fann spesielt interessante. Desse var (1) Tilgjengelegheit og synlegheit, (2) Genuin interesse for elevane, (3) Openheit i relasjonen, (4) Audmjuk, genuin og empatisk haldning, (5) Læraren som rådgjevar, (6) Organisering av rådgjevingstenesta, og (7) Å vere ungdom i dag. Eg sorterte fleire av utsegna til rådgjevarane i ein tabell etter tema, for å lettare få oversikt over funna. Då eg etter kvart skulle revurdere tema (steg 4) såg eg at tre av kategoriane ikkje var direkte knytt til problemstillinga, og kunne fjernast. Dette gjaldt dei tre siste kategoriane som handla om læraren som rådgjevar, organisering av rådgjevingstenesta og korleis det er å vere ungdom i dag. Dette vart utfordrande, då det som forskar var vanskeleg å sjå vekk i frå store delar av datamaterialet som eg også fann interessant. Likevel vart dette veldig positivt for analyseprosessen, då dei attverande kategoriane var direkte relevante for problemstillinga, og arbeidet etter fjerninga gjekk lettare. I femte fase (steg 5) definerte eg og gav endelege namn til mine tema (Braun & Clarke, 2006). I samråd med rettleiar fekk eg endra på enkelte av namna på kategoriane, slik at dei vart tydelegare definerte, og betre beskrev kva temaet handla om. Dette arbeidet gjorde funna mine tydelegare for meg sjølv, og vart som ein kvalitetskontroll (Braun & Clarke, 2013). I tillegg gjekk sjetten og siste fase (steg 6) med skrivinga av funnkapittelet mykje lettare, då eg fleire gonger fekk spissa og redefinert mine tema, og slik tydeleggjort kva dei inneheldt før eg starta skrivinga. Dei endelege tema vart: (1) Tilgjengelegheit for elevane, (2) Å vise genuin interesse for elevane, (3) Å vise openheit i relasjonen, og (4) Å ha ei empatisk haldning.

3.6 Forskingsetiske omsyn

I alle former for vitenskapelig verksemd er det enkelte etiske prinsipp ein må følgje, og då spesielt i studiar som inneber nær kontakt mellom forskar og dei ein forskar på (Thagaard, 2013). Forskingsprosjekt som inneber behandling av personopplysingar, fell inn under personopplysingslova frå 2001 og må meldast inn (Thagaard, 2013). Studien er meldt inn til Norsk senter for forskingsdata (NSD) (sjå vedlegg 2).

3.6.1 Informert samtykke

For å kunne forske på deltakarane må ein ha deira informerte samtykke. Dette betyr at deltakarane har samtykka utan press, og at dei er informert om kva deltaking i prosjektet

inneber. Dei må også ha mogelegheit til å trekke seg frå studien når som helst, utan negative konsekvensar (Thagaard, 2013). Før eg møtte mine informantar, sendte eg ut eit skriv (sjå vedlegg 3) der dei fekk informasjon om bakgrunnen for prosjektet, kva det innebar, og informasjon om konfidensialitet. Eg sørgja også for å gjere det klart at deltaking var frivillig og at dei som tidlegare nemnt hadde rett til å trekke seg når som helst. Dette skrivet tok eg også med meg på intervjuet, der eg forsikra meg om at dei hadde lest det før dei skreiv under.

3.6.2 Konfidensialitet

Eit anna etisk prinsipp er konfidensialitet, som inneber at deltakarane i prosjektet har krav på at all informasjon om dei vert behandla konfidensielt, og at deira identitet er skjult (Thagaard, 2013). Det å delta i eit forskingsprosjekt skal ikkje skade deltakaren, og forskaren må vere medviten om eventuelle konsekvensar deltakinga kan ha for informanten (Thagaard, 2013). Dalen (2011) skriv at i små miljø kan enkeltpersonar enklare verte identifisert i etterkant, noko som kan gjelde miljøet eg har forska på sidan skulerådgeværmiljøet i Midt-Noreg ikkje er veldig stort. Difor er det ekstra viktig at eg passar på å ikkje ha deltakarane sine namn eller andre opplysingar på mi datamaskin (Thagaard, 2013). Deltakarane har i transkripsjonane fått kodennummer, medan i oppgåva har eg gitt dei pseudonym for ei betre lesaroppleving. Ingen av namna til informantane eller skulane står lagra verken i transkripsjonane eller i andre dokument, og lydopptak og transkripsjonar har vore lagra på passordbeskytta PC som berre eg har hatt tilgang til. Transkripsjonane er som nemnt også normalisert med tanke på dialektar og uttrykk, og kan difor heller ikkje identifisere deltakarane. På denne måten kan eg betre sikre mine informantar sin konfidensialitet.

3.6.3 Etiske refleksjonar

I intervjuundersøkingar er det enkelte etiske dilemma ein vert stilt ovanfor. I mitt tilfelle handla eit av desse om ønsket om å få mest mogeleg interessante eksempel og historier frå rådgjevarane sitt arbeid, og omsynet til deira teieplikt og krav på anonymitet i undersøkinga. Det er som forskar viktig å vere medviten om den fine balansen etisk sett mellom ønsket ein har om å få interessant kunnskap og informasjon, og respekten for den andre sin integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). For å få best mogeleg forståing for rådgjevarane sitt arbeid, er det veldig fruktbart med gode eksempel. Dette vert komplisert når intervjupersonane har teieplikt, og det er avgrensa kor mykje dei kan fortelje meg om enkeltsaker. Dette har gjort at eg ikkje har fått like mange konkrete eksempel som eg hadde ønska for oppgåva. Eit anna aspekt er at ein må respektere informantens sine grenser, slik dei ikkje gjev informasjon som dei angrar på i ettertid (Thagaard, 2013). Eg fekk god kjemi med rådgjevarane i intervjuet, og i

ein engasjert samtale der begge har lidenskap for same tema, kan det vere fort gjort at vedkomande delar meir enn dei i utgangspunktet tenkte. Fog (2007) skriv at ein god relasjon kan gjere at informanten vert freista til å vere for open slik han eller ho potensielt kan få problem i ettertid. Her er det eg som forskar som har det etiske ansvaret for å ivareta informanten sin autonomi.

Eg opplevde i eitt av intervjuar at rådgjevaren brukte eit konkret eksempel om ei hending, for å forklare meg eit fenomen. Sjølv om rådgjevaren var påpasseleg med å anonymisere vedkomande, var historia såpass spesiell at rådgjevaren forstod at enkelte ved skulen kunne kjenne den att. Difor var rådgjevaren raskt ute med å seie at eg ikkje fekk ta med dette eksempelet, noko som gjorde at eg heller ikkje transkriberte dette materialet. Her mista eg eit spennande eksempel som potensielt kunne vore positivt for oppgåva. Likevel er det viktig å hugse på det viktige etiske prinsippet om at å delta i eit forskingsprosjekt på ingen måte skal skade dei personane som vi intervjuar. Å halde ved like tilliten mellom forskar og intervjupersonen gjennom forskingsprosessen er dermed viktigare (Thagaard, 2013). Det kan også tenkast at informanten hadde angra seg i ettertid på grunn av denne informasjonen, og i verste fall trekt seg frå prosjektet. Eg passa difor på å seie klart i frå at dette eksempelet ikkje kom til å verte brukt, og heller ikkje annan informasjon som kunne identifisere nokon.

3.7 Forskarrolla og mi forforståing

I intervjuforskning vil intervjuet alltid verte prega av relasjonen som etablerast mellom intervjupersonen og forskaren (Thagaard, 2013). Det er viktig å vere klar over kva slags innverknad denne relasjonen kan ha på informanten, men også kva slags innverknad forskaren si forforståing om emnet kan ha.

Thagaard (2013) skriv at intervjuforskning kan ein risikere at intervjupersonane fortel det dei trur forskaren vil høyre, og at svara vert prega av korleis dei ønskjer å framstille seg sjølv. Kanskje har dei eit behov for å framstille seg sjølv i eit godt lys ovanfor forskaren for å gjere eit godt inntrykk. Dette var noko eg var spesielt førebudd på før intervjuar, og som eg prøvde å sjå etter. Etter datamaterialet mitt å dømme, verkar det likevel ikkje som om informantane har forsøkt å framstille seg sjølv betre eller annleis enn dei er. Informantane har fleire gonger vore ærlege på at enkelte ting kunne dei vore betre på, eller til og med svart på spørsmål at «det har eg faktisk aldri tenkt på». Det er likevel ein risiko med intervjuforskning, og noko ein må vere medviten om når ein les sitt datamateriale. I tillegg kan tilknytning til miljøet ein forskar på, prege kva ein ser eller vel å ignorere i sitt datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015). Sidan eg

aldri har arbeida som skulerådgjevar, eller hatt tilknytning til miljøet, vart ikkje dette ein aktuell problematikk for meg. Dette gjorde at eg som forskar kunne kome inn som nysgjerrig og utanforståande person som var open for det som måtte kome.

Likevel må ein vere medviten om at ein har ei forforståing som kan har stor innverknad på forskingsprosjektet. Forskaren sin innverknad på prosessen er størst i analysen, og den faglege plattformen som forskaren representerer vil prege forskaren si forståing av resultatene (Thagaard, 2013). Sidan eg er student i rådgjevingsvitenskap, vert det naturleg at dei faglege perspektiva eg har med meg der i frå pregar mi forståing av datamaterialet. Den humanistisk eksistensialistiske retninga har vore eit viktig rammeverk for utdanninga, og har nok prega måten eg har lest mitt datamateriale på. Eg merka allereie i intervjuet at eg fekk tankar om ulike teoriar eller omgrep eg har med meg frå utdanninga som eg kunne knytte utsegna til, noko eg også noterte ned etterpå. Silverman (2014) skriv at det teoretiske utgangspunktet ein har for tolkinga kan ekskludere andre teoretiske perspektiv. Dette er eg medviten om i mitt prosjekt, og har heile vegen forsøkt å sjå etter andre teoretiske innfallsvinklar enn dei eg kjende til frå før. I starten var nok heile prosjektet meir eller mindre basert på teori eg kjende til frå utdanninga, noko eg på eit tidspunkt prøvde å sjå noko bort i frå. Slik har eg også funne enkelte nye teoretikarar og innfallsvinklar i teoridelen. Eg ser likevel mitt teoretiske rammeverk frå utdanninga som fruktbart, då det enkelt kan knytast til dei funna eg har gjort. Sidan dette forskingsprosjektet er ein del av rådgjevingsutdanninga, er det også ein veldig relevant og riktig teoretisk innfallsvinkel. Likevel har eg vore medviten om å også leite breiare etter anna teori som kan knytast til prosjektet, som eg ikkje nødvendigvis hadde noko forhold til frå før. Mellom anna har rådgjevarane sjølv nemnt Spurkeland (2012) som ei viktig inspirasjonskjelde, noko eg tok med meg inn i arbeidet. Elles har eg endra på teorikapittelet mange gonger, for å sørge for at det eg tek med er relevant og riktig for studien. Det viktigaste er å vere open om si faglege forforståing, og vere førebudd på å justere den undervegs når det trengs (Repstad, 1993).

3.8 Studiens kvalitet

Når det kjem til studiens kvalitet, vert det i kvalitativ forskning ofte nytta ulike omgrep på kvalitetskriteria. Eg vil i denne oppgåva nytte omgrepa pålitelegheit, gyldigheit og overføringsverdi (Tjora, 2017; Thagaard, 2013) for å sjå på studien sin kvalitet. I tillegg vil den store betydninga av transparens i forskinga vere eit gjennomgåande tema.

3.8.1 Pålitelegheit

Pålitelegheit eller truverdighet handlar om ei kritisk vurdering av prosjektet, og kor vidt forskinga er gjennomført på ein påliteleg og tillitsvekkande måte (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er det ikkje relevant å snakke om kor vidt prosjektet er repliserbart, då ein ikkje kan sjå resultata som uavhengig av relasjon mellom forskar og dei som vert studert (Thagaard, 2013). Ein kan heller styrke truverdigeita med å gjere forskingsprosessen så transparent eller gjennomsiktig som mogeleg ved å beskrive strategien for forskinga og analysen mest mogeleg detaljert i oppgåva. I tillegg vil det vere viktig for truverdigeita å gjere det tydeleg kva slags teoretisk utgangspunkt ein har for tolkinga, og at dette som nemnt kan ekskludere andre teoretiske perspektiv (Silverman, 2014). I denne studien har eg vore medviten om at det er viktig å vere transparent når det kjem til korleis eg har gjennomført forskinga, heilt i frå rekruttering til analyse. Spesielt har eg vorte klar over påverknaden mitt teoretiske utgangspunkt har på studien. Min utdanningsbakgrunn pregar som nemnt kva slags teoretisk rammeverk eg ser mitt datamateriale i, og denne prosessen byrja allereie under intervju. Det er viktig å vere klar over at dette også kan ekskludere andre perspektiv som kunne vore relevante.

3.8.2 Gyldigheit

Gyldigheit handlar om kor vidt det ein presenterer gjennom si undersøking faktisk representerer eit gyldig bilete av den verkelegheita vi har studert (Silverman, 2014). Også her er transparens viktig, og det vil vere viktig å vere gjennomsiktig når det kjem til korleis analysen har vore gjennomført. Tolkingane ein presenterer må grunnjevast og forskaren må presentere korleis han eller ho har kome fram til den forståinga som prosjektet vert eit resultat av (Thagaard, 2013). Ved å vise kva slags val ein tek i datagenerering eller analyse i studien, kan lesaren sjølv få ta stilling til forskinga sin relevans og presisjon (Tjora, 2017). Igjen handlar det om at eg er open om korleis forskingsprosessen har vorte gjort, og kva mine tolkingar er basert på. Ved å vise sitat frå intervju og grunnje mine tolkingar teoretisk, vil det vere opp til lesaren å vurdere kor vidt tolkinga er presis eller ikkje. Det å vere gjennomsiktig om heile prosessen vil uansett vere den beste måten å styrke gyldigeita på.

3.8.3 Overføringsverdi

Overføringsverdi handlar om kor vidt resultata kan overførast til andre intervjupersonar, kontekstar og situasjonar. Dersom resultata av intervjuundersøkinga kan vurderast som rimeleg pålitelege og gyldige, er det dette spørsmålet som står att (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel er ikkje slik generalisering nødvendigvis relevant i kvalitativ forskning. Kvale

& Brinkmann (2015) skriv at det i kvalitative intervjuundersøkingar ofte vil vere vanskeleg å generalisere fordi utvalet er for lite, i tillegg kan ein ikkje samanlikne eller teste hypotesar. Ein kan likevel i følgje Thagaaard (2013) som forskar argumentere for at funna for undersøkinga kan vere relevant utanfor den bestemte konteksten det er forska på, med utgangspunkt i at den viser sentrale trekk ved eit fenomen. I dette forskingsprosjektet vert rådgjevarane sine utsegn om relasjon og tillit analysert med bakgrunn i relevant teori, i tillegg til at tidlegare forskning har funne fleire liknande fenomen. Ein kan difor sjå at denne studien kan ha noko overføringsverdi, sjølv om ein ikkje kan generalisere funna.

4. Presentasjon av funn

I dette kapitlet vil eg presentere dei funna eg har gjort i den tematiske analysen av datamaterialet mitt. Kvart tema vert presentert i eit delkapittel der eg summerer opp kva det handlar om, og kva deltakarane har sagt om temaet. Så godt det har lete seg gjere har eg sørge for at alle deltakarane er representert i kvart tema. Likevel er det eitt unntak, då Kari ikkje eksplisitt seier noko om openheit i relasjonen, og dermed ikkje er representert i det delkapitlet. Elles er det noko varierende kven som har flest sitat i kvar kategori, dette handlar om kva sitat som var mest dekkande for temaet.

Sidan målet med kvalitativ forskning ikkje er å måle tal og frekvensar, men prosessar og mening (Thagaard, 2013) er det ikkje naudsynt å seie noko om tal på informantar, men heller forsøke å best mogeleg få fram meninga i kvar kategori. Dei fire tema for funna er: (1) Tilgjengelegheit for elevane, (2) Å vise ei genuin interesse for elevane, (3) Å vise openheit i relasjonen, og (4) Å ha ei empatisk haldning. Desse fire tema var dei gjennomgåande for intervjuar når det kom til tillit og relasjonsbygging, og kan vise kva skulerådgjevarane beskriv at dei gjer for å skape tillitsfulle relasjonar til elevane.

4.1 Tilgjengelegheit for elevane

Dette temaet handlar om at skulerådgjevarer må vere synleg og tilgjengeleg for elevane, for at dei skal oppleve at dei er velkomne på kontoret med stort og smått. Dette kan vere alt i frå små bekymringar om utdanningsval eller framtid, og større meir alvorlege ting som til dømes omsorgssvikt på heimebane. I tillegg la skulerådgjevarane vekt på at det er viktig å vere synleg utanfor rådgjevarkontoret, slik at elevane skal vite kven dei er. Dei fortalde at dei er ute i friminutta for å snakke med elevane, og opplever dette som positivt for å få kontakt. Eli synes det er viktig å vere på golvet der det daglege skjer på ein skule, og vere synleg. Anne prøvar å vere mykje ute i friminutta for å sjå kva som rører seg, og for å snakke med elevane. Ho sa at det å veksle nokre ord med ungdommen i alle fall er ein start:

Elles prøvar eg å vere mykje ute i friminutta å «mingle» for å sjå litt kva som rører seg og pratar litt med dei. Eg prøvar å vere mykje ute blant elevane ... eg tenker at då veit dei i alle fall kven eg er, og når vi har sagt ein liten ting til kvarandre så er det jo ein start da tenker eg. (Anne)

Trond fortalde at han har opplevd at når han er ute i friminutta for å snakke med elevane, kan enkelte spørje diskret om dei kan få snakke med han. Han meinte at det å vere synleg på denne måten kan hjelpe rådgjevaren å sjå kven som søker kontakt, som han sa:

*For eg går ofte ute i friminutta og snakkar med ungane og seier «hei! korleis går det?» Eg snakkar med dei kvar enkelt og spør korleis det er med dei, og det er nok til at eg får ein sånn *lågmaelt* «hei kan eg snakke med deg?», den meir uformelle. Ver synleg! Det er viktig. Ver synleg, og då merkar du når dei trekk i mot deg i ei eller anna form. (Trond)*

Rådgjevarane snakka om at det er viktig å vise elevane at dei er tilgjengelege for samtalar og at dei alltid er velkomne på kontoret. Mellom anna sa rådgjevarane at dei var ute i klasseroma på starten av skuleåret for å presentere seg for nye elevar, og fortelje dei kva deira rolle på skulen er, og kvar dei held til. Fleire fortalde at dei har slutta med faste opningstider, då dei aldri ville kome til å sende vekk ein elev som ville snakke når det var utanfor opningstid. I tillegg sa deltakarane at dei har opa dør for å signalisere at elevane er velkomne. Anne sa at ho synes ei opa dør er ein større invitasjon, og at ho sjølv ikkje er glad i å banke på og forstyrre andre. Difor er ho merksam på dette ovanfor elevane, og sørgjer for at dei skal sjå at ho er tilgjengeleg ved å ha døra opa. Kari sa også at ho har opplevd at ved å ha døra opa og vere synleg, kunne elevane plutsleg kome på noko dei vil spørje om når dei gjekk forbi.

I tillegg var skulerådgjevarane opptatt av at ein tydeleg må kommunisere til elevane at dei er velkomne til ein samtale på kontoret. Anne sa at det er viktig å seie til elevane at ein er der for dei, har opne dører og at dei alltid kan kome å snakke. Marit sa at ho passar på å fortelje elevane når ho presenterer seg i klasserommet at dei kan kome til henne, og at alt er greitt å kome med. Trond fortalde at han seier til elevane på skulen at dei berre må kome å snakke med han om dei treng det, sjølv om dei kanskje ikkje heilt veit kva dei vil snakke om. Han la vekt på at det ikkje skal vere ein prestasjon å kome å snakke med rådgjevar, og at han ofte har lange samtalar med elevar der dei ikkje kjem til saka før heilt på slutten. Han sa også at ein må bruke tid for at eleven skal verte trygg:

Eg seier ofte til elevane «kom hit og snakk med meg om de treng det». Du treng ikkje vite kva du skal snakke om! Det er faktisk veldig viktig. Det skal ikkje vere nokon prestasjon å kome å snakke. Vi finn ut noko undervegs, og det hender at eg har samtalar her som varar i ein time, men vi kjem kanskje ikkje til poenget før akkurat i

det dei skal til å gå ut av døra. Det skjer faktisk ganske ofte, så då er startfasen sånn. Ein treng litt tid for å verte trygg. (Trond)

Dette kan tenkast at det senkar terskelen for å kome på rådgjevar sitt kontor, då elevane får beskjed om at dei ikkje treng å ha det klart føre seg kva dei vil snakke om når dei kjem. Elevane får også tid til å kome til kjernen av problemet, noko mange i følgje Trond treng. Ikkje alle har like enkelt for å opne seg for andre, og treng lenger tid for å føle seg trygge nok til å fortelje, dette ser det ut som deltakarane i denne studien er opptatt av å gi dei.

4.2 Å vise genuin interesse for elevane

Dette temaet handlar om at skulerådgjevarane må vise ei genuin interesse i heile eleven, og vise at dei bryr seg. Informantane var einige om at det er viktig å bry seg om elevane, og gå inn for å like dei. Eli uttrykte at det er mange som irriterer seg over ungdommar, og at ein som lærar og rådgjevar må jobbe med å sjå bak «puslespelet» som dei er. Vidare sa Eli at ho er veldig glad i ungdommane, og at ho synes dette er noko alle skulerådgjevarar burde kjenne litt på. Marit uttrykte at det er viktig å formidle til elevane at ein likar dei, då ho trur at fleire elevar går å kjenner på at lærarane ikkje likar dei. Marit sa: *«Så trur eg at det handlar om at du klarer å formidle at du likar dei. For eg trur det er mange som går rundt og føler at lærarane ikkje likar dei. Dessverre, så skjer jo det faktisk»*. Trond sa at ein som skulerådgjevar må vere glad i folk, og at ein er på feil veg dersom ein ikkje likar å halde på med ungdommar. Kari fortalde at ho seinast dagen før sa til ei gruppe elevar at ho var glad i dei, dei vart paff sa ho, og la til at ho ikkje trudde det var mange som hørte det frå lærarane sine.

Både Anne og Kari nemnte at det er viktig å kjenne heile eleven og tok i denne forbindelse opp Spurkeland sin teori om 24-timarsmennesket. Anne nemnte at etter foredrag med Jan Spurkeland, så har ho vore medviten om dei fem F-ane. Dette inneber å vere interessert i eleven si fortid, framtid, familie, fritidsinteresser og kva fag dei likar. Det å vite litt om desse tinga, hadde ho opplevd at kunne vere med å bygge relasjon. Ho såg det også som hjelpsam å stille nokre enkle spørsmål om til dømes kva dei driv med på fritida, som ein del av relasjonsbygginga, då desse er enklare å svare på. Som Anne sa: *«Berre nokre enkle spørsmål som dei kan svare på»*

Kari meinte også at å kjenne 24-timarsmennesket og ha kunnskap om heile eleven viser at ho bryr seg. Ho la også vekt på at det er viktig å ha genuin interesse for eleven på eit personleg plan og evne til å vise omsorg. Ho fortalde: *«Det er klart du må jo ha ei genuin interesse i*

elevane, og ikkje berre fagleg interesse, men du må ha interesse for dei på eit personleg plan. Du må ha evne til å vise omsorg og at du bryr deg om dei». Vidare sa ho at det livet elevane har utanfor skulen når det kjem til fritid og heimeforhold også verkar inn på det som skjer på skulen, og at det difor er viktig å kjenne til:

Dei har eit liv utanom dei seks timane dei er på skulen, og det veit vi at det verkar veldig mykje inn på.. ja det er nesten .. det er sjeldan at når det er noko med elevane at det ikkje har noko med fritid eller heimeforhold og sånt å gjere. Så det er viktig å kjenne til. (Kari)

Ut i frå dette kan ein sjå at Kari er opptatt av å kjenne heile eleven, også utanfor skulen. Ho har opplevd at problematikken som elevane har, stort sett dreiar seg om fritid eller heimeforhold, noko som gjer at ho ser dette som viktig å vite noko om. Skulerådgjevarane er generelt opptekne av å vise eleven at dei bryr seg og at dei er interesserte i heile eleven. Det kan tenkast at dersom elevane vert oppfordra til å fortelje litt om sitt liv utanfor skulen, vert det også enklare for dei å kome med sine bekymringar angående slike saker til skulerådgevaren.

4.3 Å vise openheit i relasjonen

Dette temaet handlar om at det er viktig å vere open med eleven om prosessen i rådgevinga, og tydeleg om kva som skal skje. Dette handlar om å inkludere eleven i prosessen og vere open om kva som blir neste steg, kven som skal involverast og kva som skal delast. I dette temaet er også teieplikta til skulerådgjevarane sentral, og noko dei hadde mykje fokus på i samtalanene. Deltakarane var opptekne av at det er viktig å ikkje ta avgjersler utan at eleven er med på det, eller informert om det. Anne sa at ho informerer elevane om at ho har teieplikt, men også at ho må vere open med dei om dei gongane ho må involvere andre. Ho sa at ho aldri involverer andre utan å spørje eleven, og at ho er tydeleg på at ho ikkje skal seie alt eleven har sagt, men ein liten del av det. Ho hadde framleis ikkje opplevd å få nei frå elevane på slike spørsmål:

Det brukar eg å seie til dei at «du veit at eg har teieplikt» men det er sånn og sånn, og viss dei går her i frå og eg føler at det er andre som må involverast og vite noko om det dei har fortalt meg, så gjer eg aldri det utan at eg har spurt eleven. Då kan eg seie at «du, eg trur kanskje at kontaktlæraren din burde visst litt om det der, kanskje det kunne hjelpt deg i timane. Men då vil ikkje eg seie alt du har sagt, eg vil seie det her,

akkurat det du sa om den biten. Er det greitt for deg?» Det har eg faktisk aldri fått nei på. (Anne)

Marit sa det same angående kva ho fortel til foreldra til eleven. Ho passar på å vere tydeleg med elevane på nøyaktig kva ho tenker foreldra bør få vite, og spør elevane kva dei tenker om det. Ho avtalar med eleven akkurat kva foreldra treng å vite før ho ringer, og fortel ikkje alt, noko foreldra ofte synes er vanskeleg. Andre gonger er det meir alvorleg, og ho har opplevd at ho må varsle foreldra uansett kva eleven vil. Likevel seier ho frå til eleven før ho ringer og fortel dei kva ho skal seie. Ho sa: *«I ein del saker så må eg berre seie at «eg må berre ringe til foreldra dine om dette, og eg ringer heim i dag, slik at du veit det» eg trur det går bra i dei fleste saker».*

Rådgjevarane er pålagt å bryte teieplikta dersom det er fare for liv og helse. Trond sa at dei arbeider under eit lovverk der dei har teieplikt, men samstundes at dei er nøydde å formidle vidare når det er alvorleg med tanke på liv og helse. Dette gjer han alltid i samarbeid med elevane. Anne seier til elevane at ho har teieplikt, men seier også frå om at det er enkelte ting ho ikkje kan sitje aleine med. Andre gonger har ho opplevd at eleven «busar» ut med det før ho har fått sagt frå, men då må ho fortelje det i etterkant. Ho var opptatt av å forklare kvifor det er slik. Eli la også vekt på at ein må bruke tid på å forklare elevane at dei skal få vere med i prosessen, og at ho ikkje skal gjere noko dei ikkje vil. Likevel har ho i enkelte alvorlege tilfelle opplevd at ho må varsle sjølv om ho kanskje ikkje vil, fordi ho er pålagt det. Då fortel ho det til eleven, og er nøye med å involvere eleven i kva veg dei skal ta vidare, kven som skal få vite det og kva dei skal gjere. Dette hadde ho ikkje opplevd at elevane hadde motsett seg:

Det brukar eg mykje tid på dette med å seie at dette er ikkje farleg, no skal vi berre snakke litt. Og du skal vere med heile tida, og eg skal ikkje gjere noko utan at du vil det. Men så hender det nokre gonger litt seinare ut på vegen at eg må ta det vidare, og det eg pålagt også, sjølv om eg ikkje vil. Og det skjer jo, og då må eg seie at «veit du, du vil ikkje at eg skal gjere det, men eg er faktisk nøydd» men det som er viktig, er at eleven er med deg. At du seier «veit du, eg må melde det likevel». Kven til? Kva slags veg skal vi gå, forklare veldig nøye kva vi skal gjere. Så får dei på ein måte velje vegen då. Akkurat no kan ikkje eg kome på at nokon har heilt motsett seg det og sprunge ut døra, det går bra. (Eli)

Anne har opplevd at elevane ønskjer å vere delaktige på denne måten, og at dei i tilfella der til dømes barnevernet er inne har ringt henne i forkant for å minne henne på korleis ting er. Elevane lurar ofte på kva som skal skje, og ho er då opptatt av å gi dei følelsen av å vere delaktig og at dei får vere med å bestemme kva som skal skje vidare. I nokre tilfelle kan det ikkje det verte slik elevane vil, men då er ho opptatt av å forklare dei kvifor. Ho sa at ho opplever at mange ungdommar har dårleg samvit for at dei har kanskje røpa ein familieløyndom og at ein då må arbeide for at dei skal få ei kjensle av at dei er med heile vegen og at ingen gjer noko over deira hovud. Anne fortalde:

Det er jo i mange tilfelle at barnevernet er inne, og det er jo ulike erfaringar der med korleis dei tek det vidare. Elevane blir ofte veldig aktive på telefon i forkant for å minne meg på «du må hugse at det er sånn og sånn» Dei vil vere delaktige i det. Eg har lagt mykje vekt på at her skal ikkje eg gjere noko over hovudet på nokon, men at eg må melde. Dei lurar veldig på kva som skal skje, og då må vi gi dei ein følelse av å vere delaktig og vere med på å bestemme kva som skal skje vidare. Så er det jo sjølvklart slik at av og til så kan ikkje det bli slik som dei bestemmer, men forklar kvifor. Det er det med den ivaretakinga av eleven slik at dei føler at ingenting vart gjort over deira hovud og at «eg gjorde noko». Eg ser så mange som slit med dårleg samvit fordi dei har «røpa» ein familiehemmelegheit ikkje sant. Og det også må jobbast med, slik at dei får ein følelse av at dei er med på prosessen og at ting ikkje skjer over hovudet deira. Det tenker eg er kjempeviktig. (Anne)

Anne ser at elevane har eit behov for å vere med i prosessen og vite kva som vert sagt. Dei er ringer henne i forkant for å minne henne på korleis saka er, og mange slit med dårleg samvit for å ha røpa ein løyndom som omhandlar familien. Då er det særskilt viktig å forklare dei korleis ting skal skje, og kvifor. På denne måten får ikkje eleven seg nokon overraskingar ved at skulerådgjeveren tek avgjersler som angår deira liv, over deira hovud. Ein kan sjå at deltakarane generelt er opptekne av å ta med seg elevane på det som skjer, og ikkje gjere noko utan å anten spørje eller seie i frå til eleven.

4.4 Å ha ei empatisk haldning

Dette temaet handlar om den grunnhaldninga skulerådgjevarane uttrykker at dei bør har ovanfor elevane for å skape tillitsfulle relasjonar. Ut i frå det rådgjevarane sa i intervjuet, kan det sjå ut som at dei legg vekt på å ha ei empatisk haldning i møte med elevane. Til dømes sa

Trond at innanfor rådgjeving og støtte er det ein føresetnad at både barnet, foreldra og lærarane er trygge. Då meinte han at det er viktig å få ned spenningsnivået, gi dei opplevinga av å verte sett og av at dei ikkje har gjort noko gale. Han vil gi elevane følelsen av at dei kan få ein time-out på rådgjevarkontoret:

Eg trur at all rådgjeving, rettleiing og støtte forutset at både born, foreldre og lærarar er trygge. For at folk skal verte trygge så finnes det mange grep. Ein kan godt ta utgangspunkt i sin eigen personlegdom så klart. Men det å få ned spenningsnivået det.. gi dei opplevinga av at dei vert høyrte, opplevinga av at dei ikkje har gjort noko gale. Følelsen av at «ok, her kan du få ein liten time-out». (Trond)

Marit sa også at når ho skal snakke med elevar om hendingar, ønskjer ho å høyre deira side av saka, og ikkje byrje med å fortelje dei kva ho har høyrte om det som har skjedd. Ho synes det er viktig å vere open for å høyre kva dei tenker rundt det. Ho er opptatt av å lytte empatisk og respondere på det dei fortel. Ho prøvar å følgje ein tretrinnsmodell der ho ser, bekreftar og så utfordrar eleven. Ho uttrykte at rekkefølga er viktig slik at eleven føler seg sett og veit at ho bryr seg:

Men då tenker eg i alle fall at eg må vere på ein slik måte, ordlegge meg på ein slik måte at eleven forstår at eg ønsker å lytte til det han eller ho har på hjartet, og høyre den eleven si side av saka. Ikkje begynn med «no har det skjedd, og eg har høyrte at du har gjort sånn og sånn» men at eg må vere meir open for å høyre deira tankar rundt det. Og så litt empatisk lytting og responderande lytting, og så heller etterpå gå inn på det som er vanskeleg, og utfordre litt då. Eg prøvar å ha ein tretrinnsmodell i bakhovudet mitt, eg må sjå, bekrefte og så utfordre. Det må skje i den rekkefølga, dei må føle seg sett og sjå at eg bryr meg. (Marit)

Anne var spesielt opptatt av det å vere anerkjennande og audmjuk i møte med eleven. Ho ser det som viktig å anerkjenne utfordringane dei står i, og vil ikkje opplevast som ein betrevitar som har alle svara. Anne sa mellom anna: «Eg prøvar å vere interessert i heile personen, og prøve å forstå dei ut i frå den situasjonen dei er i. Anerkjenne utfordringar og vere audmjuk og ikkje nokon betrevitar som sit på alle svara». Ho sa at ho ser det som viktig å ta elevane på alvor, uansett om det dei kjem med er lite eller stort. Ho la vekt på at eleven må føle seg sett, høyrte og forstått. Her la Trond spesielt stor vekt på det å vere ekte. Han uttrykte at som rådgjevar må du dyrke den personlegdomen du har og vere akkurat den du er. Han såg det

også som viktig å vere truverdig i sine responsar, slik at elevane faktisk trur på at han er den han er.

Rådgjevarane var også opptatt av at elevane sjølv skal kome fram til svara, og at ein ikkje skal fortelje dei kva dei skal gjere. Dette gjeld mellom anna når elevane skal gjere viktige utdanningsval eller liknande. Eli sa at ein som rådgjevar må snakke mindre sjølv, og heller vere merksam på eleven i samtalen. Ho meinte at ein kan oversjå enkelte små ting som kroppsspråk og haldning dersom ein er for aggressiv i samtalen sjølv. Elevane skulle som nemnt kome fram til svara sjølv. Mellom anna sa Kari at ho synes dei beste samtalanene er når ho opplever at ho og eleven kjem til einigheit om kva som er det beste valet, og at eleven opplever å ha fått god hjelp. Ho understreka at det er viktig at eleven sjølv må kome fram til gode løysingar, og at rådgjevaren berre skal legge til rette for dette:

Det beste er jo om ein klarer å vere på ein måte einige og at eleven føler at han har fått god hjelp. Eg kan ikkje bestemme noko for dei, eg skal jo berre legge til rette for at dei skal greie å kome fram til gode løysingar sjølv. (Kari)

Dette meinte også Eli, og ho la til at ein ikkje må ta frå eleven valet, men heller informere om potensielle utfordringar med til dømes utdanningsvalet dei vurderer. Ho sa at ein må førebu dei på kva valet inneber slik at dei er førebudd og ikkje «møter veggen». Men ho understreka at jobben hennar ikkje er å fortelje ungdommane at dei ikkje skal gjere det, det må dei eventuelt kome fram til sjølv. Anne sa det same, og uttrykte at ho ikkje er komfortabel med tittelen «rådgjevar» då elevane kjem til ho for råd om kva dei skal søke. Ho sa som Eli at ho kan gi dei informasjonen dei treng for å ta sitt val, men at valet er deira. Anne sa difor at ho føretrekk å verte sett som ei rettleiar framfor rådgjevar.

Eli var i intervjuet levande opptatt av at rådgjevaren ikkje berre skal vere ei «gråtekone» som berre skal synes synd i deg, men at rådgjevaren har ein jobb i det å «backe» opp ungdommane til å stå på og våge å prøve og feile. Dette hadde ho opplevd at 10.klassingane som står ovanfor utdanningsval trengte:

Der kjem vi inn på den andre jobben til ein rådgjevar. Du skal ikkje berre vere den dei kjem til og får «Uff, stakkars deg» du skal også gi dei «Stå på! Kjempflott! Våg det der!». Blir det feil, ja så seier du at det der vart feil for meg, så prøvar du på nytt! Mange sånne samtalar, dei synes eg er dei kjekkaste. Eg har mange sånne no på tiande. For eg ser at desse jentene og gutane dei treng det dei også. Dei også treng

oppbacking, dei treng det berre på ein annan måte. Det er også ein jobb vi ikkje må gløyme! (Eli)

Trond var inne på det same når han snakka om elevar som slit, og uttrykte at det er viktig å også skape håp i desse samtalanene. Han brukar gjerne tidlegare elevar som har vore gjennom noko av det same, som døme på at det kan ordne seg. Han fortalde at han prøvar å ha ei positiv haldning ovanfor elevane på at livet går opp og ned, og at nokre dagar er tunge, men at i morgon er ein ny dag. Han brukar å seie til elevane at dei får til det meste, og at ein må snakke saman:

Men det er den erfaringa eg har gjort meg i mange år, du skal gi håp, skape håp! «Ok, i morgon er ein ny dag, ferdig med det gamle». Eg brukar å bruke eksempel på «Eg hugsar den eleven som var gjennom det og det, i dag er han lege der og der» ikkje sant? Gi håp heile tida. Vi får til det meste! Vi må snakke saman, det går opp og ned, nokre dagar er tunge og lengre ikkje sant? Sånn er det, men det vil alltid endre seg. (Trond)

Ein annan måte å vere empatisk på, er å presentere eigne kjensler i rådgevinga. Når skulerådgjevarane vart spurt spørsmålet korleis dei såg på det å vise kjensler i rådgevingssamtalen, svarte dei at dette var positivt dersom det vart gjort riktig. Eli sa fleire gonger i intervjuet at ein ikkje må overdrive bekymringa når ungdommar går gjennom ulike utfordringar, og gjere det til ein slags sjukdom. Dette er ein heilt vanleg del av det å vere ungdom meinte ho, og ein må som rådgjevar ikkje overdramatisere dei tilfella der det er snakk om vanlege små bekymringar som dei fleste unge har i ungdomstida. Ho såg på det som positivt å presentere eigne kjensler i rådgevinga så lenge ein er ærleg og ikkje overdramatiserer. Anne sa at det kan vere riktig å presentere kjenslene sine i samtalen for å vise at ein er eit medmenneske med følelsar. Elles kunne ein risikere å seie ein ting og vise ein annan. Ho var også opptatt av at ein må avgrense kva ein delar om seg sjølv, og at kjensleresponsar ikkje må bikke over til at eleven føler dei har kome med ei belastning på rådgjevaren. Her er to sitat frå Anne som framhevar dette:

Eg prøvar jo å avgrense kva eg delar også da om du skjønar, litt sånn overflatisk. At eg ikkje skal overgå det dei har fortalt, det er eg ikkje begeistra for. Då anerkjenner ikkje du det dei kjem med. Men det er noko med det at «det du seier no det rørte noko ved meg» eller «det er ikkje sånn det skal vere» eg er litt der. Eg har filosofert over

om det er bra eller dårleg da, men eg har kome til det at det viser at ein er eit medmenneske med følelsar. (Anne)

Men som sagt det er noko ein må tenke litt over da, for det må vere ei grense. Viss det ikkje rører deg i det heile tatt da, så seier du ein ting men viser ein annan. Men det må ikkje bikke over slik at dei føler at dei kom med ei belastning til meg, det også.. «no har eg skubba ei belastning over på ho». Det er ei grense der. (Anne)

Anne var tydeleg på at det må vere ei grense når det kjem til det ein delar, slik at ein verken prøvar å overgå det eleven fortel, eller responderer så sterkt at eleven føler at han eller ho kom med ei belastning. Ho har kome fram til at det å vise kjensler i rådgjevinga kan vise at ho er eit medmenneske med følelsar. Rådgjevarane såg positivt på det å vise kjensler, dersom det ikkje vart overdrive eller bikka over. Deltakarane såg det altså som viktig å ha ei generelt empatisk haldning ved å vere audmjuke, anerkjennande og ved å lytte og forsøke å forstå eleven.

4.5 Oppsummering av funn

For å oppsummere kan ein mellom anna sjå at rådgjevarane ser det som viktig at ein som skulerådgjevar er tilgjengeleg og har lav terskel for å kome på kontoret. Dette kan gjere det enklare for elevane å oppsøke rådgjevar, og verke tillitsvekkande. Dei er fleksible med tanke på opningstider, og forsøker så godt det let seg gjere å ha opa dør til kontoret til ei kvar tid. Dette for at elevane skal kjenne seg velkomne på rådgjevar sitt kontor. I tillegg er dei opptekne av å formidle til elevane at dei kan kome til kontoret med alt, og at dei ikkje ein gong treng å vite heilt kva dei vil snakke om. Dei er opptekne av å vere genuint interesserte i elevane og vil kjenne dei også utanfor elevrolla. På denne måten kan dei også få elevane til å opne seg om utfordringane dei opplever på fritida og på heimebane. Dei er medvitne om å formidle til elevane at dei likar dei, og at dei bryr seg om dei. Dette er særst viktig då mange elevar har eit inntrykk av at lærarane ikkje likar dei.

Skulerådgjevarane vil vere opne og ærlege, og ta eleven med på heile prosessen. På denne måten skal aldri elevane føle at skulerådgjevaren tek avgjersler på deira vegne over hovudet deira, men i staden er dei involvert og informert til ei kvar tid. Elevane får vere med å bestemme kven som skal involverast og kva dei skal få vite. I dei meir alvorlege tilfella der skulerådgjevarane må varsle vidare mot eleven sin vilje, er dei spesielt opptekne av at eleven er informert. Dette gjeld både informasjon om kven som vert involvert, men også kva dei veit spesifikt. Til slutt er dei også medvitne om å ha ei empatisk grunnhaldning, og arbeider for å

forstå og anerkjenne eleven sine utfordringar. Dette gjer dei mellom anna ved å ikkje dømme eleven på førehand, men forsøke å forstå deira oppleving av til dømes ein situasjon. Dei ser det også som positivt å vise kjensler i samtalen der det passar seg, så lenge det ikkje vert overdrive eller overdramatisert. Dei er opptekne av å la elevane ta eigne val, og sjølv berre legge til rette for det. Dei er også opptekne av å vere audmjuke og ta elevane på alvor. Til saman viser dette korleis skulerådgjevarane beskriv at dei arbeidar for den gode tillitsfulle relasjonen til eleven, i ulike fasar av rådgjevingsprosessen.

5. Drøfting

I dette kapitlet vil eg drøfte funna frå den tematiske analysen opp i mot det teoretiske rammeverket og den tidlegare forskinga som allereie er presentert. Målet med denne studien er å sjå på korleis skulerådgjevarane beskriv sitt arbeid for å skape tillitsfulle relasjonar til elevane, og drøftinga vil difor sjå på betydninga av det rådgjevarane nemner i intervju. På denne måten vil eg sjå korleis ein kan knytte deltakarane sine utsegn opp i mot relevant teori, og korleis dette heng saman med tidlegare forskning gjort på området. Eg vil diskutere kvart tema opp i mot problemstillinga, og korleis dei ulike tema kan ha innverknad på ein tillitsfull relasjon. Eg vil drøfte kvart tema frå funnkapitlet for seg sjølv, og trekke inn dei teoretiske perspektiva som syner seg relevante.

5.1 Tilgjengelegheit for elevane

Skulerådgjevarane la som tidlegare nemnt vekt på at ein som rådgjevar må vere tilgjengeleg og synleg for elevane, slik dei skal vite kvar dei kan finne rådgevaren for ein prat. Det å vere lett tilgjengeleg som hjelpar, kan vere ein måte å skape tillit på (Falck-Ytter, 2006).

Rådgjevarane fortalde at dei er ute i klassene for å presentere seg til dei nye elevane på starten av skuleåret, slik at elevane skal vite kvar dei er. Dette kan vere positivt for å gjere elevane merksame på kva slags tilbod dei har tilgjengeleg dersom dei skulle ha behov for å snakke med rådgjevar om bekymringar eller ha enkle spørsmål om utdanningsval. Som studien til Haug et al. (2016) viste, hadde ikkje elvane kjennskap til kva slags rådgevingstilbod som eksisterte på skulen, noko ein slik presentasjon kan motverke. Likevel må nok elevane kontinuerleg minnst på kva slags mogelegheiter dei har for rådgeving på skulen, då ein slik presentasjon neppe vil vere nok i lengda. Då vert det viktig for skulerådgjevarane å vere synleg på skulen også i det daglege. Som Buland et al. (2014) skriv er tilgjengelegheit for elevane viktig for at retten til naudsynt rådgeving skal oppfyllest.

Funna viste at mange av skulerådgjevarane er ute i friminutta for å veksle nokon ord med elevane, slik at dei skal vite kven dei er og kvar dei skal finne dei. Det å snakke nokon ord med elevane i friminutta, hadde mellom anna ført til at elevane tok kontakt med rådgevaren. Det kan tenkast at det verkar avvæpnande å kunne gå bort til skulerådgevaren i eit friminutt og spørje om ein prat, i staden for å måtte oppsøke kontoret. I tillegg har dei fleste opa dør til ei kvar tid, og bryr seg ikkje mykje om opningstider. Skulerådgjevarane var opptekne av at elevane alltid kunne kome til dei på kontoret. For elevar i krise er det viktig å verte teken godt

i mot (Falck-Ytter, 2006), og ei slik tilnærming til opningstider kan nok sjåast som positiv for å kjenne seg velkomen på rådgjevarkontoret.

Dette med å kjenne seg velkomen hos rådgjevaren har Ness (2016) lagt vekt på at vi ikkje må ta for gitt. Som hjelpar må ein vere medviten om kva som gjer at ein kjenner seg velkomen, og tenke over slike små ting i møte med menneske som slit. Ein må rett og slett vere gjestfri som hjelpar. Funna i min studie viser at det å ha opa dør kan vere ein større invitasjon for eleven, og at ein av rådgjevarane hadde døra opa fordi ho sjølv ikkje var glad i å banke på ei lukka dør. Ved at rådgjevaren sjølv tenker på korleis ein ville opplevd det som rådsøklar, kan ein kan få eit meir medvitent forhold til kva som opplevast positivt og ikkje. Her brukast eigne opplevingar som ein bakgrunn for å setje seg inn i eleven sin situasjon, og for å gjere det enklare å oppsøke rådgjevar sitt kontor. Det vert gjort eit medvitent val om å ha døra opa så godt det let seg gjere, slik at elevane ikkje skal trenge å kjenne på at dei forstyrar eller ikkje er velkomen på rådgjevaren sitt kontor. Dette kan vere ein måte å vere gjestfri som hjelpar på.

Funna viste også at det var viktig at det å kome å snakke med skulerådgjevaren ikkje skulle vere nokon prestasjon. Elevane må føle at dei kan kome sjølv om dei ikkje heilt veit kva dei vil snakke om. Unge i krise er sårbare for avvising og ein må unngå å vere kritisk og avvisande, slik at terskelen for å oppsøke rådgjevar ikkje vert for høg (Falck-Ytter, 2006). Det å klargjere for elevane at dei ikkje treng å vite nøyaktig kva dei vil seie eller snakke om, kan tenkast å senke terskelen for å oppsøke rådgjevar. I tillegg er skulerådgjevarane medvitne om å seie til elevane at dei alltid kan kome på kontoret for å snakke, og at alt er greitt å kome med. Dette kan også kan verke tillitsvekkande, og igjen senke terskelen for å oppsøke kontoret. Dette fekk eg sjølv oppleve under intervju da elevane kom innom kontoret med små bekymringar, og viste at dei var komfortable med å oppsøke rådgjevaren. Det kan verke som at skulerådgjevarane mest mogleg prøvar å ufarleggjere det å kome å snakke med rådgjevar, noko som kan føre til at fleire tør å kome og får hjelp med sine utfordringar. Ein kan såleis seie at tillitsbygginga byrjar allereie før eleven har kome på rådgjevar sitt kontor, og at denne tilliten kan vere avgjerande for om eleven oppsøker skulerådgjevaren eller ikkje.

5.2 Å vise genuin interesse for elevane

Funna viste at deltakarane såg det som viktig å ha interesse for eleven også på eit personleg plan. Her kan ein trekke linjer til Spurkeland (2012) som skriv at menneskeinteresse er det mest grunnleggjande elementet i relasjonskompetanse. Denne interessa er ein føresetnad for å

få ei djupare relasjonskompetanse. Deltakarane i studien ser ut til å vere medvitne om at det er viktig å vere interessert i elevane, og ikkje minst vise at dei bryr seg. Funna viste mellom anna at ein deltakar mistenker at fleire elevar går rundt å føler at lærarane ikkje likar dei, og at det difor er viktig å formidle til elevane at ein likar dei. I tillegg sa ein annan deltakar at skulerådgjevarar burde kjenne på at dei er glade i elevane sine, og gå inn for å like dei. I staden for å irritere seg over dei unge, må ein som lærar og rådgjevar lære seg å sjå bak det puslespelet som ungdommen er. Dette kan knytast til det Spurkeland (2012) skriv om den store betydninga av å fokusere på det ein likar med den andre og gi dei mogelegheita til å vise det beste i seg sjølv, ved å aktivt søke meir informasjon om dei. Det er også i tråd med Rogers (1961) si tenking om at rådgjevaren må akseptere heile mennesket utan å velje ut gode eller dårlege sider. Ein treng ikkje å verdsetje alle handlingane til mennesket, men ein må som rådgjevar klare å skilje mellom handlingane og mennesket som heilskap (Vogt, 2016). Sjølv om elevane kanskje i enkelte tilfelle handlar på ein måte som skulerådgjevaren ikkje set pris på, handlar dette om å skilje mellom den konkrete handlinga og mennesket bak. Ved å aktivt søke meir informasjon om eleven, kan ein som rådgjevar sjå kvifor vedkomande handlar som han eller ho gjer. Kanskje går eleven gjennom noko vanskeleg som fører til åtferda, som skulerådgjevaren kan hjelpe til med. Slik kan ein som skulerådgjevar arbeide for å sjå det beste i kvar enkelt elev, noko som kan føre til at eleven opplever at nokon på skulen verkeleg bryr seg om dei.

I funna kunne ein sjå at ein av rådgjevarane sa at ho har sagt til elevane at ho er glad i dei, noko ho ikkje trudde dei var vande med å høyre. I studien gjennomført av Ljungberg et al. (2016) såg dei at hjelpesøkarane hadde negative opplevingar i dei tilfella dei ikkje opplevde at hjelparen brydde seg eller viste genuin interesse og ekteheit. Ein kan såleis hevde at ved at skulerådgjevarane viser elevane at dei bryr seg om dei, kan elevane oppleve å få meir hjelpsam hjelp. Som Aamodt (2014) skriv må ein som hjelpar klare å knytte seg til eit anna menneske dersom ein vil ha resultat av hjelpetiltaka. Det kan tenkast at elevane lettare kan stole på nokon dei føler bryr seg genuint om dei, og som ser det beste i dei. Slik kan elevane kanskje enklare få eit tillitsfullt forhold til rådgjevaren.

Det å kjenne heile eleven har også vore eit viktig fokus hos fleire av deltakarane. I denne forbindelse har Jan Spurkeland (2012) vorte nemnt som inspirasjon. Funna viser at deltakarane meiner at det å ha kunnskap om 24-timarsmennesket kan vise elevane at skulerådgjevaren bryr seg om dei. Ofte handlar saker eller bekymringar som elevar kjem med om fritid eller heimeforhold, noko som gjer det viktig å kjenne til desse tinga frå før. Dette er

i tråd med Spurkeland (2012) si tenking om at ein for å vere nokon sin rettleiar må kjenne mennesket sitt 24-timarsliv for å kunne sjå heile situasjonen til vedkomande. Skulekvardagen er gjerne berre ein liten del av livet til eleven, og summen av dei fem F-ane kan vise heilskapen av personen sin livssituasjon. Det er viktig å engasjere seg empatisk i den andre på denne måten (Spurkeland, 2012). Dette handlar også om å ha genuin interesse i eleven. For å finne ut meir om eleven, må ein stille spørsmål og vise interesse for kva dei er opptekne av. I funna kunne ein sjå at ein av deltakarane nemnte dette som ein fin måte å bygge relasjon på. Ein kan stille enkle spørsmål om til dømes fritidsinteresser, noko som kan opplevast som lettare å svare på. Det kan verte ein mjukare start for elevane å få starte samtalen med enkle spørsmål som dei veit svaret på, for å kanskje seinare bevege seg inn på det som den enkelte eleven finn vanskeleg.

Det å vise interesse for heile ungdommen og kjenne dei utanfor skule og fag, kan tenkast å skape ein djupare og betre relasjon. Elevane kan oppleve at rådgjevaren bryr seg om dei utanfor skulekvardagen, og enklare kome til rådgjevaren med bekymringar som ikkje handlar om det faglege. Griffith et al. (2017) fann også ut at ungdommane meinte at deira tillit til leiarane auka ved at dei viste at dei var klar over at ungdommane også hadde eit liv utanfor programmet. Dei ønska å verte sett som eit heilt menneske med behov også utanfor programmet dei var ein del av. Dette kan illustrere noko av det same, då elevane er ungdommar med mange bekymringar og tankar også utanfor skulekvardagen. Veldig mykje av det som skjer i livet til ein ungdom skjer på fritida, og desse hendingane tar ungdommane også med seg på skulen. Som det står i forskrifta til opplæringslova, skal elevane få hjelp med personlege, sosiale og emosjonelle vanskar som kan ha innverknad på opplæringa og dei sosiale tilhøva på skulen (Forskrift til opplæringslova, [2006] 2009, §22). Då vert det også ein del av skulerådgjevarane si oppgåve å ta tak i dei vanskane som elevane kan ha både heime og elles på fritida, dersom det går utover læringa på skulen og korleis dei har det sosialt. Skulerådgjevarane ser ut til å vere opptatt av å sjå elevane som ungdommar som opplever mykje på heimebane og i vennekretsen, som også har innverknad på korleis dei har det på skule og elles. Dette kan nok tenkast å skape ein tettare relasjon til rådgjevaren, slik at elevane enklare kan kome med sine store og små bekymringar i kvardagen.

5.3 Å vise openheit i relasjonen

Når det kjem til tilliten mellom skulerådgjevaren og eleven, er openheit noko ein i funna kan sjå at deltakarane la vekt på. Det å vere open med eleven om kva som skal skje vidare i prosessen var særskild viktig for rådgjevarane for å oppretthalde tilliten. Eit tillitsforhold må

haldast ved like og styrkast ved gjentekne tillitsvekkande opplevingar (Spurkeland & Lysebo, 2016). Ved å ta eleven med på det som skjer, får eleven oppleve at rådgjevaren ikkje gjer noko bak ryggen deira og at dei er til å stole på. Rådgjevarane er opptatt av å anten spørje eller seie i frå til elevane før dei involverer andre, og er sær medvitne om å ikkje gjere noko over hovudet på eleven. Dette kan sjåast som at rådgjevarane heller vil gå ved sidan av eleven for å støtte deira livsprosessar, framfor å gjere noko over hovudet deira (Ness et al., 2014). For eleven vil det nok opplevast som mykje meir tillitsvekkande med ein skulerådgjevar som er ærleg heile vegen, uansett kva det måtte gjelde. Opplever eleven at skulerådgjevaren involverer andre i det private som han eller ho har delt, utan å seie i frå, kan nok dette bryte tilliten og relasjonen som er bygd opp. Etter ei slik oppleving vil nok ikkje eleven opne seg vidare for skulerådgjevaren. Det er dermed viktig at rådgjevaren respekterer teieplikta som dei har ovanfor eleven, og involverer eleven i avgjersler som vert tatt som omhandlar deira liv.

Sjølv om rådgjevarane har teieplikt, viste funna at dei var tydelege på at dei er pålagt å bryte denne dersom det er fare for liv og helse. Dei fleste uttrykte at i enkelte alvorlege tilfelle måtte dei bryte teieplikta, sjølv om dei kanskje ikkje ville. Dette har også tidlegare forskning vist, der deltakarane uttrykte at dei ville bryte teieplikta dersom eleven var ei fare for seg sjølv eller andre, det var fare for liv og helse, eller at det var naudsynt for eleven sitt eige velvære (Isaacs & Stone, 1999; Trice-Black et al., 2013; Bodenhorn, 2006). Funna viste også at det er viktig at dei gongane rådgjevaren skal varsle mot eleven sin vilje, må elevane likevel få vere med på prosessen og få vite kven som vert involvert og kva som skal skje vidare. Grensene for teieplikta må klargjerast slik at vedkomande veit kva dei kan og ikkje kan dele i fortrulegheit, for å unngå at tilliten seinare brytast og ikkje kan reparerast (Harrison, 2013). I funna såg ein at nokre gonger får rådgjevaren sagt i frå på førehand kva slags informasjon ein som skulerådgjevar ikkje kan sitje aleine med, medan andre gonger må det seiast i etterkant då eleven allereie har fortalt noko. Likevel kan det hevdast at ein slik ærlegdom i etterkant også kan vere positivt for tilliten, då elevane aldri opplever at noko vert gjort eller sagt utan at dei veit om det. Ein må gi eleven tryggleik slik at dei veit at ingenting skjer utan at dei er klar over det.

Ein tillitsfull relasjon må ha tryggleik, forutsigbarheit, ærlegdom og lojalitet (Spurkeland & Lysebo, 2016). Ved at elevane alltid veit at skulerådgjevaren er open om kva som skal skje vidare og kven som skal involverast, kan eleven oppleve tryggleik og forutsigbarheit. Det viser også ærlegdom å fortelje alt til eleven, slik som vart nemnt når skulerådgjevaren likevel må ringe heim mot eleven sin vilje. Når eleven veit at rådgjevar berre fortel ein liten del som

dei avtalar seg i mellom, sjølv om kanskje foreldra vil vite alt, kan dette vise lojalitet ovanfor eleven. På denne måten følgjer ein klare spelereglar ovanfor eleven i relasjonen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Openheita handlar også om å vere relasjonelt etisk sensitiv som Ness (2016) legg vekt på, og vere klar over at ein som fagperson ikkje berre er ein enkeltperson, men at ein arbeider på vegne av ei teneste som har makta når det kjem til kva hjelp personen skal få. Skulerådgjevaren arbeider ikkje berre aleine, men på vegne av skulen som heilskap, noko som gjer det ekstra viktig å vere open med eleven om kva som skal skje vidare. Openheita ovanfor eleven kan dermed sjåast som heilt essensiell når det kjem til å motverke makta i hjelperelasjonen, og for å skape ein tillitsfull relasjon til eleven i skulerådgjevinga.

5.4 Å ha ei empatisk haldning

Skulerådgjevarane har ei empatisk grunnhaldning i intervjuet når dei mellom anna snakkar om det å vere ekte, prøve å forstå eleven og å vere anerkjennande og audmjuk i møte med elevane sine utfordringar. Dette er sjølve grunnlaget for Carl Rogers (1961) sin personsentrerte teori, der han legg vekt på kongruens, ubetinga positiv vørndnad og empati. Kongruens handlar om å vere ekte og utan fasade (Vogt, 2016), noko ein kan sjå i funna at ein av deltakarane nemner som særskild viktig for at elevane skal tru på at skulerådgjevaren er seg sjølv. Tidlegare forskning har også vist at dersom hjelparen ikkje er ekte og genuin, opplevast det ikkje som hjelpsam (Ljungberg et al., 2016). I tillegg kan ein seie at det å uttrykke kjensler i rådgjevinga kan vere ein måte å vere kongruent på. Funna viste at det å uttrykke kjensler kan vise at skulerådgjevaren er eit medmenneske, og at ein ikkje berre seier at ein bryr seg men viser noko anna. Det kan også fungere tillitsbyggjande, då det å by på seg sjølv i følgje Spurkeland & Lysebo (2016) er ein av byggesteinane i arbeidet med å opparbeide seg tillit til elevane. Funna i min studie er også i tråd med det Nilsen (2011) fann med rådgjevarane i faktor 1 som var opptekne av gjensidigheit og det å dele av seg sjølv. Ved å vise kjensler kan ein altså vere kongruent og ekte ovanfor eleven. Ekteheit er også viktig når det kjem til den positive vørndnaden og empatien. Responsane må vere ekte og spontane for å verkeleg vere aksepterande (Vogt, 2016). Som nemnt i funna må det vere truverdig for elevane, og skulerådgjevaren må vere seg sjølv, akkurat som han eller ho er. Elevane vil nok kunne gjennomskode ein rådgjevar som uttrykker aksept eller omsorg i ord, men ikkje er oppriktig og genuin.

Sjølvs om det å presentere egne kjensler i rådgjevinga kan vere positivt på fleire måtar, må ein også vere varsam så det ikkje bikkar over i følgje deltakarane. Då kan eleven kan føle at han eller ho kom med ei belastning på rådgjevaren. Funna viste at det er viktig å ikkje overdrive eller overdramatisere når ein deler egne kjensler i samtalen. Deltakarane er altså opptatt av at det er viktig å få til ei balanse. Dette kan også forkinga til Ljungberg et al. (2016) vise, då deltakarane meinte at det ikkje var hjelpesamt når hjelparen viste negative kjensler ovanfor den som søker hjelp. Dersom eleven kjem til skulerådgjevaren med ei utfordring eller eit problem, kan det gjere det verre for eleven om rådgjevaren reagerer så sterkt at vedkomande føler at han eller ho kom med ei belastning. I tillegg kan problemet opplevast som enda større for eleven dersom skulerådgjevaren overdramatiserer eller overdriv kjensleresponsen som ein av deltakarane sa. Samstundes ser det ut til at det ikkje er positivt å ikkje verte bevega i det heile tatt av det eleven seier. Dette kan kanskje opplevast som «falskt» av eleven, når skulerådgjevaren seier at han eller ho bryr seg, utan å vise det. Her ser ein at kongruens som Rogers (1961) var opptatt av, også er viktig for skulerådgjevarane. Balansen kan sjå ut til å vere nøkkelen for at deling av egne kjensler skal vere positivt i rådgjevinga. Då kan dette skape eit kjenslefellesskap (Kvalsund, 2006) og vise empati ovanfor eleven ved å setje seg inn i eleven sin situasjon og vise at ein vert kjenslemessig påverka.

Det at elevane sjølv skal kome fram til svara, er noko skulerådgjevarane i denne studien ser på som viktig. I funna vart det mellom anna nemnt at det er viktig å vere audmjuk og ikkje vere ein betrevitar med alle svara i møte med eleven. Her kan ein trekke linjer til tanken om at rådsøklar sjølv er ekspert i sitt eige liv, og at løysingane ligg i dei sjøve (Cavanagh & Grant, 2014). Dermed kan det som ein av deltakarane sa vere viktig som rådgjevar å lytte meir enn ein snakkar, og heller vere merksam på eleven i samtalen. Ein kan faktisk risikere å forstyrre og påverke eleven dersom ein er ein for aktiv lyttar i samtalen (Kvalsund, 2006).

Rådgjevarane var opptekne av at eleven sjølv skal kome fram til gode løysingar, og at deira rolle i det er å legge til rette for at eleven skal kome fram til det sjølv. Rådgjevinga vert då ein måte å hjelpe den andre å hjelpe seg sjølv (Rogers & Wallen, 1946).

Funna viste at rådgjevarane er opptekne av å ikkje ta frå eleven valet, men heller bidra med den informasjonen som eleven kan trenge for å gjere gode val sjølv. Dette kan også vere ein måte å bygge tillit i relasjonen på, då ein viser eleven at ein har tru på dei og at dei kan gjere positive val på eiga hand. Ein del av tillit innanfor sosialt arbeid handlar om å formidle at ein har trua på sin klient og hans eller hennar evne til å sjølv gjere endringar i livet sitt (Aamodt,

2014). Dette er også i tråd med Rogers si tenking om at individet sjølv kan ta avgjersler og handle positivt i verda (Ivey et al., 2012).

For å oppmode elevane om å handle positivt i verda og gjer eigne val, må skulerådgjevaren også gi dei eit håp om at det finnast ei løysing på det eventuelle problemet dei har (Falck-Ytter, 2006). I funna vart det nemnt at det er viktig å skape håp i dei vanskelege samtalanene, og at rådgjevaren gjerne brukar eksempel frå tidlegare elevar i samtalen for å vise at det er håp om at dette kan løyse seg. På same måte vart det nemnt at rådgjevaren ikkje berre skal vere ei «gråtekone» men også ei positiv stemme som kan løfte opp eleven og oppfordre han eller ho til å våge å ta sjansar i møte med til dømes utdanningsval. Dette vart sett som ein viktig jobb som rådgjevarane ikkje må gløyme. Ungdommane i forskingsprosjektet til Griffith et al., (2017) ytra at det skapte tillit når leiarane i programmet var støttande, hadde trua på deira potensiale og gav dei sjølv trua på alt dei kunne oppnå. Så igjen ser ein den tillitsbyggande effekten av å ha trua på rådsøkjjar og i tillegg formidle håp om ei løysing på deira problem (Aamodt, 2014; Falck-Ytter, 2006).

Ein annan måte å skape tillit gjennom ei empatisk haldning på, er å ha eit positivt syn på eleven, i staden for å dømme dei basert på førsteinntrykk eller rykte. Dette kan mellom anna handle om å lytte til eleven si side av saka, i staden for å konfrontere dei med det ein har høyrte. Dette ser ein i funna at ein av deltakarane sa at ho var medviten om, og ho var også opptatt av å lytte empatisk, og sjå eleven side før ho eventuelt utfordra. Dette kan knytast til Spurkeland (2012) som legg vekt på at ei generell positiv nysgjerrigheit er ein viktig del av relasjonskompetansen. Han skriv at ein ikkje skal dømme vedkomande på førsteinntrykk eller kva ein eventuelt må ha høyrte av rykte på førehand, men i staden gi dei sjansen til å vise det beste i seg sjølv. Det kan tenkast at eleven som får mogelegheit til å fortelje rådgjevaren si side av ei sak, framfor å verte dømt før dei kjem inn døra, kan oppleve at rådgjevaren verkeleg går inn for å forstå dei. Slik kan eleven oppleve ein tillit frå skulerådgjevaren noko som kanskje kan motivere eleven til å vise den beste sida av seg sjølv. Skulerådgjevaren må som Spurkeland (2012) legg vekt på, gå inn for å forsøke å forstå heilskapen i eleven og deira livssituasjon for å få ei større forståing for deira handlingar.

Den subjektive opplevinga er som nemnt nøkkelen til å forstå mennesket sine tankar, kjensler og åtferd, og ein kan ikkje kjenne den andre dersom ein ikkje klarer å setje seg inn i korleis situasjonen opplevast for vedkomande (Vogt, 2016). Det kan sjå ut som rådgjevarane er særskilt opptatt av å forsøke å forstå elevane, og ved å setje seg inn i deira subjektive oppleving, kan ein enklare forstå nokre av elevane sine handlingar. Skulerådgjevaren må møte eleven med opent sinn og forsøke å forstå dei, framfor å dømme dei. Eleven kan på denne måten oppleve å få ein «time-out» som tidlegare nemnt, slik at dei ikkje kjem inn på rådgjevar sitt kontor og føler på at dei har gjort noko gale. I staden for kan ein forsøke å få ned spenningsnivået, og gi dei opplevinga av å verte høyrte. Som Anne sa: «det er viktig at eleven føler seg sett, høyrte og forstått».

6. Avslutting

I denne studien har eg undersøkt problemstillinga «Korleis beskriv skulerådgjevarar i ungdomsskulen sitt arbeid med å skape tillitsfulle relasjonar til elevane?». Dette har eg undersøkt gjennom kvalitative intervju der eg har snakka med fem skulerådgjevarar frå ulike kommunar i Midt-Noreg. Som nemnt i metoddelen har eg tatt eit hermeneutisk fenomenologisk perspektiv, og har som problemstillinga syner vore ute etter skulerådgjevarane sine egne erfaringar og opplevingar. I dette avsluttande kapittelet vil eg sjå på implikasjonar for praksis, avgrensingar ved studien, og kome med forslag til mogeleg vidare forskning. Til slutt kjem ei oppsummerande avslutting for å kort samanfatte funna i studien.

6.1 Implikasjonar for praksis

Hensikta med denne studien var å finne ut korleis skulerådgjevarar arbeider for å skape tillitsfulle relasjonar til elevane i ein hektisk skulekvardag med lite tid til kvar enkelt elev. Funna frå denne studien tyder på at skulerådgjevarane opplever det som positivt å vere synleg og tilgjengeleg for elevane, for å få elevane til å ta kontakt. Dei ser det som viktig å ta elevane med på alt som skjer i rådgjevingssprosessen og ikkje ta avgjersler over deira hovud. Dei er opptekne av å ha genuin interesse og omsorg for elevane, og har ei grunnleggjande empatisk haldning i møte med dei i rådgjevingssamtalane. Desse resultatane kan tenkast å bidra til ei bevisstgjeringsprosess hos skulerådgjevarar, på at desse små vala ein gjer kan ha mykje å seie for relasjonen til elevane. Til dømes ei opa dør eller ein prat i friminuttet, kan vise seg å føre til at elevane tek kontakt med skulerådgjevaren. Slike små handlingar kan kanskje kjennes ubetydelege i kvardagen, men som denne studien viser kan det ha stor betydning for eleven. Slik kan det tenkast at denne studien kan skape medvit blant skulerådgjevarar på kva slags små tiltak som kan føre til tillitsfulle relasjonar til elevane i ungdomsskulen.

6.2 Avgrensingar ved studien og vidare forskning

I denne studien har det vorte gjort enkelte val på grunn av tid og ressursar som gjer at det er visse avgrensingar ved den. Noko som har vore gjennomgåande i heile prosessen, er mangelen på eleven si stemme. Det er vanskeleg å seie noko om kva elevane opplever som tillitsvekkande i rådgjevinga, utan å snakke med dei. I denne studien var målet å undersøke skulerådgjevarane sine erfaringar, noko som har gitt meg god innsikt i korleis dei tenker og arbeider. Likevel gjev det meg ikkje nødvendigvis innsyn i korleis elevane faktisk opplever tiltaka, noko som betyr at eg må stole på skulerådgjevarane sine beskrivingar av kva elevane

responderer positivt på. Det må også takast i betraktning at i ein intervjusituasjon kan det vere enkelt å uttale seg slik ein ideelt sett vil handtere ein situasjon, og det kan tenkast at dette ikkje alltid samsvarar med praksis. Det må nemnast at skulerådgjevarane vart opplevd som ærlege og audmjuke i intervjuet og absolutt ikkje bastante på elevane sine vegne. Likevel kan det godt tenkast at elevane hadde hatt andre innspel og tankar om kva dei opplever som tillitsvekkande, og at det kan difor vere avgrensande å berre få innspel frå den «profesjonelle part». Eg synes framleis at det var riktig val å intervju skulerådgjevarar i denne studien, då eg var mest interessert i rådgjevarperspektivet. Likevel har eg i arbeidet med drøftinga sett at det hadde vore interessant å få inn elevperspektivet i tillegg. For vidare forskning hadde det difor vore interessant å intervju både skulerådgjevarar og elevar, for å samanlikne deira opplevingar og synspunkt.

Som nemnt tidlegare i metodedelene var det enkelte funn som ikkje var relevante for denne problemstillinga som dermed ikkje vart med i funnkapittelet. Dette handla mellom anna om korleis skulerådgjevarane opplevde organiseringa av rådgevingstenesta. Fleire hadde meiningar om delt versus ikkje delt rådgevingsteneste, og meinte at det kunne ha innverknad på kor vidt elevane oppsøkte rådgevarkontoret eller ikkje. Fleire nemnte at ved å ha samla rådgevingsteneste var terskelen lågare for å gå på rådgjevar sitt kontor, då det ikkje var sjølvstendig at eleven skulle snakke om noko «vanskeleg» eller personleg. Fleire hadde opplevd at elevar kom inn med eit lite enkelt spørsmål til rådgevaren om utdanningsval, men at dei eigentleg kom for noko anna. Slik vart utdanningsval brukt som eit skalkeskjul for at eleven eigentleg trengte å snakke om noko meir sosialpedagogisk. Dette enda eg med å ikkje ta med i denne studien, då dette ikkje er noko rådgjevarane sjølv kan rå over. Dette handlar heller om korleis skulen har organisert rådgevingstenesta med tanke på størrelse på skulen og tilgjengelege ressursar. Likevel hadde det vore interessant å sjå på korleis organiseringa av rådgevingstenesta har innverknad på terskelen for å kome på rådgjevar sitt kontor. Deling av rådgevingstenesta har allereie vore forska mykje på av mellom anna Buland et al. (2014) men det hadde vore interessant å sjå nærare på kva innverknad organiseringa har på relasjon og tillit.

6.3 Oppsummering og avslutting

Skulerådgjevarane beskrev som nemnt særleg fire aspekt som viktige for å bygge ein tillitsfull relasjon til elevane. Først og fremst såg dei det som viktig at rådgjevaren er synleg og tilgjengeleg for at elevane i det heile tatt skal vite at det finnast ein rådgjevar på skulen, og kvar dei skal finne vedkomande. Dette må også til for kravet om naudsynt rådgjeving skal oppfyllest. I tillegg er skulerådgjevarane opptekne av å vere gjestfri og tydelege på at elevane er velkomne på deira kontor. Dette ved å informere på starten av skuleåret, vere ute og snakke med elevane i friminutta og så godt det let seg gjere ha opa dør til kontoret. Vidare har dei genuin interesse i kvar enkelt elev, ikkje berre når det kjem til skule og fag.

Skulerådgjevarane ser det som viktig å kjenne heile eleven, noko som betyr at dei også må vite litt om eleven utanfor skulen når det kjem til fritid og heimeforhold. Dei er opptekne av å vise at dei bryr seg om elevane og arbeider for å sjå etter det beste i kvar enkelt, i staden for å dømme ut i frå førsteinntrykk eller rykte. Vidare ser dei openheit som essensielt for at tilliten skal haldast ved like i relasjonen, noko som betyr at skulerådgjevaren må vere open og ærleg med eleven om kva som skal skje i rådgjevingsprosessen. Rådgjevarane er opptekne av å ikkje gjere noko over hovudet på eleven, og må i dei tilfella han eller ho er pålagt å varsle vidare, alltid inkludere eleven i prosessen. Sjølv om ein ikkje kan overhalde teieplikta for ein kvar pris, sørgjer rådgjevarane likevel for at eleven veit kven som er involvert og kva dei veit.

Til slutt såg det også ut som at rådgjevarane var opptekne av å ha ei empatisk grunnhaldning i møte med elevane. Dei såg det som viktig å vere audmjuke og ta elevane sine utfordringar på alvor. Elevane må sjølv få finne svaret og gjere eigne val, noko rådgjevaren skal legge til rette for, i tillegg til å gi håp om at det finnast ei løysing på problemet. Skulerådgjevarane såg det som viktig å vere ekte, kongruent og ikkje redd for å vise kjensler dersom det passar seg i samtalen. Alt i alt kan ein sjå at funna for denne studien i stor grad er i tråd med funna frå Nilsen (2011) sin studie, der skulerådgjevarane uttrykte at dei var opptatt av å lytte, bry seg om elevane, opptre genuint og ekte, og akseptere elevane slik dei er. Dei arbeida for tillit og tryggleik, noko dei såg som betydingsfulle aspekt i relasjonen. Dette er dei same haldningane og tankane deltakarane i denne studien uttrykker, noko som kan vise at dette er noko fleire skulerådgjevarar ser som viktig i sin praksis.

Desse fire aspekta samanfattar korleis skulerådgjevarane i denne studien forsøker å møte elevane slik at dei skal kjenne seg velkomne, trygge og ivaretekne. Som tidlegare nemnt er tillit er ei kjensle mennesket har av at andre sin ærlegdom, godheit og dyktigheit er til å stole på (Fugelli, 2001). Elevane må kunne stole på skulerådgjevaren sin ærlegdom, godheit og dyktigheit. Skulerådgjevaren må sjå eleven, vise dei at dei er velkomne for ein prat, lytte empatisk og gjere sitt beste for å forstå deira subjektive oppleving. Slik kan skulerådgjevaren vise seg som verdig elevane sin tillit, og elevane kan føle seg trygge på at skulerådgjevaren vil det beste for dei.

Referanseliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Bodenhorn, N. (2006). *Exploratory Study of Common and Challenging Ethical Dilemmas Experienced by Professional School Counselors*. Professional School.
- Bordin, E. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0085885>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage.
- Buland, T., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2014). “Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ” – Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning
- Cavanagh, M. & Grant, A. (2014). The Solution-focused Approach to Coaching. I E. Cox, T. Bachkirova & D. Clutterbuck (red.), *The complete handbook of coaching* (2. utg.) (s. 51-64). Los Angeles: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Falck-Ytter, N. (2006). Psykisk helsearbeid i videregående skole. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*(04), 352-361.
- Fog, J. (2007). *Med samtalen som utgangspunkt*. (2.utg.). København: Akademisk Forlag.
- Forskrift til Opplæringslova. [2006]. Endring i forskrift 1. januar 2009 nr. 724 §22-1. Henta 5. april 2018 frå <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2008-12-19-1526>

- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
doi:10.1086/448181
- Fugelli, P. (2001). Tillit. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(30), 3621-3624.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basis books.
- Griffith, A. N., Larson, R. W. & Johnson, H. E. (2017, Advance online publication). How Trust Grows: Teenagers' Accounts of Forming Trust in Youth Program Staff. *Qualitative Psychology*, 10(2), 195-202.
<http://dx.doi.org/10.1037/qup0000090>Counseling,
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Harrison, K. (2013). Counselling psychology and power: Considering therapy and beyond. *Counselling Psychology Review* 28(2), 107-117.
- Haug, E. H., Schulstok, T. & Bakke, I. B. (2016). *Tilgjengelig og samordnet* (Høgskolen i Lillehammer arbeidsnotat nr. 214, 2016). Henta frå https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2424992/214_arbnotat_2016_til_nettpdf?sequence=1
- Isaacs, M. L. & Stone, C. (1999). School counselors and confidentiality: Factors affecting professional choices. *Professional School Counseling*, 2(4), 258. Henta frå <https://search.proquest.com/docview/213243638?accountid=12870>
- Ivey, A.E., Ivey, M.B. & D'Andrea, M.J. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy : a multicultural perspective* (7. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Kristiansen, A. (2004). Tillit - hva betyr det for samtalen? I P. Arneberg, J.H. Kjærre & B. Overland (red.), *Samtalen i skolen* (s. 32-42). Oslo: N.W. Damm & Søn.
- Kvale, S. (2005). *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. Århus: Nordic Studies Education,
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner : viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Ljungberg, A., Denhov, A. & Topor, A. (2016). Non-helpful relationships with professionals – a literature review of the perspective of persons with severe mental illness*. *Journal of Mental Health*, 25(3), 267-277. doi:10.3109/09638237.2015.1101427
- Moen, H.B. (2013). Metodologiske utfordringer ved personbiografiske intervju som empirisk materiale i sosiologien. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(01), 33-64.
- Ness, O. (2016). De små ting – om relasjonell etikk og samarbeid i psykisk helse- og rusarbeid. I B. Karlsson (red.), *Det går for sakte ... i arbeidet med psykisk helse og rus* (s. 58-74). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ness, O., Borg, M., Semb, R. & Karlsson, B. (2014). "Walking alongside:" collaborative practices in mental health and substance use care. *International journal of mental health systems*, 8(1), 55. doi:10.1186/1752-4458-8-55
- Nilsen, A. E. (2011). *Relasjonen i fokus* (Masteroppgåve, NTNU). Henta frå <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/27160>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* . Henta frå <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Ravn, B. (2004). Samtale og makt. I B. Overland, J.H. Kjærre & P. Arneberg (red.), *Samtalen i skolen* (s. 43-60). Oslo: Damm.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C.R. & Wallen, J.L. (1946). *Counselling with Returned Servicemen*. New York: McGraw-Hill.
- Seidman, I.E. (2013). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences* (4. utg.). New York: Teachers College Press.
- Seligman, M. (2009) *Ekte Lykke. Positiv psykologi i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). Los Angeles, California: SAGE.

- Skau, G.M. (2013). *Mellom makt og hjelp : om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sloan, A. & Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: The philosophy, the methodologies, and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *International Journal of Methodology*, 48(3), 1291-1303.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M.O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*(3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Trost, J. (2010). *Kvalitative intervjuer* (4. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Trice-Black, S. s., Riechel, M. K., & Shillingford, M. A. (2013). School Counselors' Constructions of Student Confidentiality. *Journal Of School Counseling*, 11(12), 1-46.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aamodt, L.G. (2014). *Den gode relasjonen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

1. Kva slags bakgrunn har du, og korleis vart du skulerådgjevar?
2. Kva tenker du er skulerådgjevaren si oppgåve på skulen?
3. Korleis vil du beskrive ein typisk arbeidsdag for deg?

Skulerådgjeving

4. Kva slags kompetanse tenker du at ein bør ha som skulerådgjevar?
5. Kva slags elevar samtaler du mest med?
6. Kva slags problematikk/førespurnadar kjem elevane oftast med til deg?
7. Korleis legg du opp ein samtale, gjer du nokre medvitne grep for å skape tryggleik?
8. Kva kjenneteiknar ein god samtale for deg?

Tillit

9. Kva legg du i omgrepet tillit?
10. Kva kan påverke tilliten i samtalen?
11. Gjer du nokon grep for å vere synleg på skulen?
12. Kva tenker du om makta som ligg i rådgjevarrolla og i informasjonen du har om elevane, korleis trur du dette evt. kan ha innverknad på relasjonen?
13. Kjenner du elevane utanom rådgjevinga frå før? (Trur du dette har innverknad på relasjonen?)
14. Er det noko meir du vil leggje til som eg ikkje har spurt om?

Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD



Ottar Ness

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 19.10.2017

Vår ref: 56239 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.09.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

56239	Skulerådgjevarar i ungdomsskulen sine beskrivingar av sitt arbeid med å skape tillitsfulle relasjonar til elevane
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ottar Ness
Student	Elisa Giskeødegård Hareide

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

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

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg 3: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

”Skulerådgjevarar i ungdomsskulen sine beskrivingar av sitt arbeid med å skape tillitsfulle relasjonar til elevane”

DEL A

Bakgrunn og hensikt

Denne førespurnaden gjeld deltaking i eit personleg intervju der hensikta er å få kunnskap om kvardagen til skulerådgjevarar i ungdomsskulen. Eg er interessert i å få tak i ulike skulerådgjevarar sine personlege erfaringar frå feltet. Fokuset vil særskilt vere på korleis skulerådgjevarar arbeider for å skape tillitsfulle relasjonar til elevane, og korleis dette påverkar dei enkelte samtalanene. Bakgrunnen for dette er eit ønske om å utvikle kunnskap om korleis skulerådgjevarane arbeider for å skape tillit og gode relasjonar i ein hektisk skulekvardag for å hjelpe elevane i rådgjevinga.

Kva inneber studien?

For å få belyst skulerådgjevarar sine subjektive erfaringar, ønsker eg å gjennomføre personlege intervju med 4-6 skulerådgjevarar frå ulike ungdomsskular i Midt-Norge. For deg inneber dette deltaking i eit intervju i perioden november-desember 2017. Dette intervjuet vil bli tatt opp på band og seinare transkribert. Alle opplysingar vil verte anonymisert, og alle data vil verte behandla konfidensielt og på ein forsvarleg måte i samsvar med Personopplysingslova og etter retningslinjer frå Datatilsynet. Dette inneber at eg som forskar har teieplikt ovanfor alle personopplysingar som samlast inn. Datamaterialet vil verte sletta og makulert når forskingsprosjektet er avslutta, seinast 01.12.2018. Prosjektleiaren for studien er professor Ottar Ness, som er tilsett ved NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Masterstudenten er Elisa Giskeødegård Hareide ved same institutt, som også vil vere intervjuar.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien. Du kan når som helst trekke ditt samtykke til å delta i studien, utan å måtte gi nokon grunn. Dersom du ønsker å delta, underteiknar du samtykkeerklæringa på siste side. Om du no seier ja til å delta, kan du likevel seinare trekke tilbake ditt samtykke, og opplysingane om deg vil verte sletta. Dersom du har spørsmål til studien, eller generelt ønsker meir informasjon om forskingsprosjektet kan du kontakte professor Ottar Ness, NTNU, tlf. 90 12 53 12 eller e-post:

ottar.ness@ntnu.no , eller masterstudent Elisa Giskeødegård Hareide, NTNU, tlf. 93 08 02 24 eller e-post: elisaghareide@gmail.com

DEL B

Personvern

Informasjonen som lagrast om deg skal berre brukast slik som beskrive i hensikta med studien. Alle opplysningane vil verte behandla utan namn eller andre direkte gjenkjennande opplysningar.

Det er berre underteikna som har tilgang til informasjonen som kan finne tilbake til deg. Det vil ikkje være mogeleg å identifisere deg i resultatata av studien når desse publiserast.

Dekan ved NTNU, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitskap, er databehandlingsansvarleg.

Studien er meldt inn hos Personvernombodet for forskning, Norsk Senter for Forskingsdata (NSD).

Dersom du ønsker å delta, skriv du under på samtykkeerklæringa og postlegg svarkonvolutt. Når eg har mottatt denne vil du verte kontakta.

Eg hadde vore veldig takksam om du kunne tenke deg å dele dine erfaringar med meg!

Med venleg helsing

Elisa Giskeødegård Hareide
Masterstudent i Rådgjevingsvitskap
NTNU

Ottar Ness
Professor i Rådgjevingsvitskap
NTNU

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg er villig til å delta i studien

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Tlf:

E-post:

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

(Signert, rolle i studien, dato)