

Elise Fossen Krohn

"Jeg har ingen forutinntattheter, jeg er fri og åpen og møter dem sånn de møter meg"

En kvalitativ studie om studentsamskipnadrådgivere sine opplevelser av relasjonen mellom rådgiver og student

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Veileder: Ottar Ness

Juni 2023

Elise Fossen Krohn

"Jeg har ingen forutinntattheter, jeg er fri og åpen og møter dem sånn de møter meg"

En kvalitativ studie om studentsamskipnadrådgivere sine opplevelser av relasjonen mellom rådgiver og student

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap
Veileder: Ottar Ness
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Studien har som formål å gi et innblikk i studentsamskipnadrådgivere sine opplevelser av deres relasjon til studenter som rådsøkere. I Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT) fra 2022 kommer det frem at det har blitt en økning av studenter som opplever å ha dårlig livskvalitet og at stadig flere føler på ensomhet i studietiden (Sivertsen & Johansen, 2022). Det å ha støttende relasjoner rundt seg virker derimot å ha positiv innvirkning på studenters helse og livskvalitet (Goodfellow et al., 2022). Relasjonen som oppstår mellom rådgiver og student i rådgivningssamtaler kan ses på som en slik støttende relasjon, da rådgivningssamtalen skal gi rom for at studentene blir lyttet til og får hjelp til refleksjon (Sit, 2023). Hensikten med denne studien vil være å undersøke hvordan rådgivere i Studentsamskipnaden i Gjøvik, Ålesund og Trondheim (Sit) opplever relasjonen mellom rådgiver og student ved å besvare problemstillingen: «*Hvordan opplever studentsamskipnadrådgivere relasjonen mellom rådgiver og student?*»

For å belyse studiens problemstilling ble det gjennomført individuelle semistrukturerte intervjuer med fem rådgivere i Sit. Deltakerne hadde alle erfaring med rådgivningssamtaler med studenter. Studiens vitenskapsteoretiske ståsted er hermeneutisk-fenomenologisk og datamaterialet ble analysert med inspirasjon fra refleksiv tematisk analyse.

Gjennom analysearbeidet identifiserte jeg fire hovedfunn. Det første funnet, *det skal være trygt å dele i rådgivningsrommet*, tar for seg hvordan rådgiverne opplevde å kunne gi studentene trygghet når de åpnet opp om livene sine i rådgivningssamtalene. Det andre funnet, *tillitsfulle relasjoner preget av varme og empati*, omhandler hvordan deltakerne opplevde deres relasjon til studentene som rådsøkere. Det tredje funnet, *et ønske om å møte studentens behov for hjelp*, presenterer hvordan rådgiverne var opptatte av å sikre at rådsøkerne får den hjelpen de trenger, og hvordan de var bevisste på hvordan de som rådgivere kunne bidra i hjelpeprosessen. Det fjerde og siste funnet, *det er meningsfullt å kunne hjelpe*, tar for seg hvordan deltakerne opplevde at rådgivningssamtalene er meningsfulle og betydningsfulle både for rådsøkerne og for rådgiverne selv.

I studiens diskusjon ser jeg de fire hovedfunnene i sammenheng med Rogers (1979) personsentrerte teori, konseptet terapeutisk allianse (Bordin, 1979) og begrepet betydningsfullhet (mattering) (Prilleltensky, 2020; Rosenberg & McCullough, 1981), samt tidligere forskning. Fra diskusjonen kan tre viktige elementer trekkes frem: 1) betydningen av å skape varme i relasjonen mellom rådgiver og student, 2) viktigheten av å kommunisere mulighetene og begrensningene for samtalen, og hvordan det kan skape trygghet og bidra til at studentens behov for hjelp kan bli møtt, og 3) hvordan det at relasjonen oppfattes som betydningsfull kan ha positive innvirkninger både på rådgiveren og rådsøkeren i relasjonen. Studien kan ses som et bidra til forskning på betydningen av relasjonen mellom rådgivere og rådsøkere i rådgivning, med et spesielt fokus på rådgivning av studenter.

Nøkkelord: *rådgiver-rådsøker relasjon, rådgivning, mattering, terapeutisk allianse, personsentrert teori.*

Abstract

The aim of this study is to provide insight into how student counselors experience their relationship with students seeking counseling. The student's health and wellbeing survey (SHoT) from 2022, shows that there has been an increase in students experiencing low levels of well-being, and there is also an increasing number of students who experience feelings of loneliness (Sivertsen & Johansen, 2022). Having supportive relationships, on the other hand, seems to have a positive impact on students' health and well-being (Goodfellow et al., 2022). As the counseling sessions between the student counselor and students seeking counseling make room for listening and give students help to reflect on personal problems (Sit, 2023), the counseling relationship can provide such a supportive relationship for the students. The purpose of this study is to examine how student counselors in the student welfare organization Sit experience the counseling relationship, by answering the question: "How do student counselors experience the counseling relationship between the student counselor and the student seeking counseling?"

The qualitative study is based on individual semi-structured interviews conducted with five student counselors in Sit. All the participants had experiences with counseling sessions with students. The study has a hermeneutic-phenomenological approach, and the data was analyzed with inspiration from reflexive thematic analysis.

Through the analysis, I identified four main themes. The first theme, *it should be safe to share in the counseling room*, explains how the counselors experienced being able to provide safety and trust for the students when they opened up about their lives in the counseling session. The second theme, *trusting relationships with warmth and empathy*, deals with how the participants experienced their relationship with the students seeking counseling. The third theme, *wanting to meet the student's need for help*, presents how the counselors were concerned with giving the students the help they needed, and how the counselors felt they could contribute to the helping process. The fourth and final theme, *it is meaningful to be able to help*, highlights how the participants experienced the counseling sessions as meaningful for both the students seeking counseling and for the counselors themselves.

In the study's discussion, the main themes are discussed in relation to Rogers' (1979) person-centered theory, the concept of therapeutic alliance (Bordin, 1979), and the concept of mattering (Prilleltensky, 2020; Rosenberg & McCullough, 1981), as well as previous research. Three important issues can be highlighted: 1) the importance of creating warmth in the relationship between counselor and student, 2) the importance of communicating the possibilities and limitations of the session, and how this can create feelings of safety, and contribute to giving the students the help they require, and 3) how the relationship can lead to experiences of mattering, and how this can give positive outcomes both for the counselor and the student in the counseling relationship. The study is a contribution to research on the counseling relationship, with a special focus on the practice of counseling students.

Keywords: *the counseling relationship, counseling, mattering, therapeutic alliance, person-centered theory.*

Forord

Når jeg nå leverer denne masteroppgaven setter det et avsluttende punktum for min tid som student. Da jeg for to år siden startet på mastergraden i rådgivningsvitenskap visste jeg lite om hva jeg hadde i vente. Det viste seg at dette skulle bli to innholdsrike år fylt med glede, utfordringer og stor personlig utvikling. Jeg har lært mye om meg selv, blitt mer bevisst på hvordan jeg møter andre og tilegnet meg ferdigheter jeg tar med meg videre i resten av livet.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Jeg har kjent på mestring, stress, frustrasjon, glede og pågangsmot – rett og slett et hav av følelser, som til tider har vært utfordrende, men som jeg ikke ville vært foruten. Nå står jeg her med et ferdig produkt som jeg er stolt av. Jeg vil gjerne benytte anledningen til å takke alle som har hjulpet meg på veien!

Først vil jeg takke de fem studentsamskipnadrådgiverne som takket ja til å delta i studien. Jeg setter stor pris på deres generøse erfaringsdeling – det har vært verdifullt både for studien og for meg selv personlig.

Takk til veilederen min Ottar Ness for all hjelp, tilbakemeldinger og innspill. Takk for at du har vært tilgjengelig, støttende og for at du har heiet på meg!

Jeg vil også rette en stor takk til korrekturlesere, familie og venner. Takk for at dere har vært tålmodige, lyttende og støttende i prosessen! En spesiell takk til klassen som har gjort de siste to årene uforglemmelige, og takk til gjengen min på lesesalen som hver dag har møtt meg med et smil og gitt mye latter, støtte og glede de siste månedene.

Nå venter et nytt kapittel i livet, og jeg gleder meg til fortsettelsen!

Elise Fossen Krohn

Elise Fossen Krohn
Trondheim, juni 2023

Innhold

| | |
|--|-----------|
| 1 Innledning | 13 |
| 1.1 Tidligere forskning..... | 14 |
| 1.2 Studiens hensikt og problemstilling..... | 15 |
| 1.3 Oppgavens struktur | 16 |
| 2 Teoretisk rammeverk | 17 |
| 2.1 Rådgivning | 17 |
| 2.2 Personsentrert teori..... | 18 |
| 2.3 Terapeutisk allianse | 20 |
| 2.4 Betydningsfullhet (mattering) | 21 |
| 3 Metodologi | 25 |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted | 25 |
| 3.2 Kvalitativ metode | 26 |
| 3.3 Datainnsamling: kvalitative intervjuer..... | 26 |
| 3.3.1 Utvalg og rekruttering..... | 27 |
| 3.3.2 Gjennomføring av intervju..... | 28 |
| 3.3.3 Transkripsjon | 29 |
| 3.4 Analyse..... | 29 |
| 3.5 Studiens kvalitet | 31 |
| 3.5.1 Forskerrolle og forforståelse | 31 |
| 3.5.2 Pålitelighet | 32 |
| 3.5.3 Gyldighet | 32 |
| 3.5.4 Overførbarhet..... | 32 |
| 3.6 Forskningsetikk..... | 33 |
| 3.6.1 Informert og frivillig samtykke..... | 33 |
| 3.6.2 Konfidensialitet og anonymitet..... | 33 |
| 4 Presentasjon av funn | 35 |
| 4.1 Det skal være trygt å dele i rådgivningsrommet | 35 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 4.1.1 | Studentene kommer med livene sine | 35 |
| 4.1.2 | Skape en trygg relasjonell base for studentene | 36 |
| 4.2 | Tillitsfulle relasjoner preget av varme og empati | 38 |
| 4.3 | Et ønske om å møte studentens behov for hjelp | 41 |
| 4.4 | Det er meningsfullt å kunne hjelpe | 42 |
| 5 | Diskusjon | 47 |
| 5.1 | Gi rom for at studentene skal kunne komme med livene sine i rådgivningssamtalen | 47 |
| 5.2 | Skape tillit i relasjonen gjennom å sette rammer for samtalen | 49 |
| 5.3 | Rådgivningssamtalen som et betydningsfullt møte | 52 |
| 6 | Avslutning | 55 |
| 6.1 | Oppsummering | 55 |
| 6.2 | Studiens implikasjoner for praksis | 56 |
| 6.3 | Begrensinger ved studien og forslag til videre forskning | 56 |
| 6.4 | Avsluttende refleksjoner | 57 |
| 7 | Referanser | 59 |
| | Vedlegg | 63 |

1 Innledning

Denne masteroppgaven handler om rådgivning av studenter. I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan studentsamskipnadrådgivere opplever relasjonen mellom rådgiver og student. Studien viser at rådgivernes relasjonelle egenskaper er sentrale for rådgivernes opplevelse av deres hjelp som hjelpsom for studentene.

Studenters helse og livskvalitet har de siste årene fått mye fokus i mediebildet. I Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (SHoT) fra 2022 rapporterer omtrent fire av ti studenter at de har god livskvalitet, men det er også en økning i antall studenter som opplever å ha dårlig livskvalitet. Samtidig har det vært en betydelig økning av studenter som opplever psykiske helseplager fra den første SHoT undersøkelsen ble gjennomført i 2010 og frem til undersøkelsen i 2022 (Sivertsen & Johansen, 2022). Rapporten viser også at flere studenter savner noen å være sammen med og føler på ensomhet i studietiden (Sivertsen & Johansen, 2022). Det å ha støttene relasjoner rundt seg og noen å snakke med har derimot vist seg å være positivt for studenter og unges helse og livskvalitet (Goodfellow et al., 2022). For å motvirke negative trender i helse og livskvalitet blant studenter vil det være av betydning å se på hvordan studenters velferdstilbud kan bedres (Flett et al., 2019; Sivertsen & Johansen, 2022)

Blant Studentsamskipnaden i Gjøvik, Ålesund og Trondheim (Sit) sine helsetilbud for studenter står samtaletilbudet sentralt. Sit tilbyr studenter i sine studiebyer muligheten til å prate med en studentlivsrådgiver som «er her for deg når du trenger en prat om studielivets mange sider» (Sit, 2023). Rådgivningssamtalen er taushetsbelagt og studentlivsrådgiverne skal lytte, gi rom for refleksjon og råd i møte med studentene som oppsøker tilbudet (Sit, 2023).

En rådgiver kan ses som en hjelper som kan hjelpe rådsøkeren med å forstå seg selv og sine muligheter bedre (Kvalsund, 2015b, s. 27-30). Det pekes på at relasjonelle kvaliteter ved hjelperelasjonen mellom rådgiver og rådsøker er av betydning for om rådgivningen oppleves som hjelpsom eller ikke (Kvalsund, 2015b, s. 26). Rådgivers evne til empatisk forståelse, gjensidighet og involvering står her sentralt som relasjonelle kvaliteter som påvirker opplevelsen av rådgivningen.

Studenters helse og livskvalitet er noe jeg interesserer meg for. Våren 2022 var jeg i praksis i rådstjenesten i Sit hvor jeg fikk et innblikk i hvordan rådgiverne i Sit arbeidet med helsetilbud for studentene. Jeg ble spesielt interessert i tilbudet om individuelle samtaler med rådgivere, og stilte meg spørsmål ved hvordan rådgiverne la opp disse samtalene. Det relasjonelle perspektivet og betydningen av å bli møtt på en god måte er noe som alltid har interessert meg. Jeg ønsket derfor å se nærmere på hvordan rådgivere i studentsamskipnaden opplever relasjonen som oppstår i samtaletilbudet mellom dem som rådgivere og studentene som rådsøkere. Ved å undersøke rådgivernes opplevelser av relasjonen mellom dem og studentene kan studien bidra til mer innsikt i hvilke relasjonelle kvaliteter som blir av betydning i hjelperelasjonen. Dette vil være relevant for rådgivningsvitenskap fordi samtaletilbudet kan ses i tråd med rådgivningsfeltet, og et fokus på relasjonen mellom rådgiver og student kan bidra til økt kunnskap om betydninger av relasjoner i rådgivningssammenheng.

1.1 Tidligere forskning

Betydningen av å ha en god relasjon mellom rådgiver og rådsøker har blitt godt dokumentert. Det å kunne bygge sterke relasjonelle bånd til rådsøkere som oppsøker rådgivning ses på som en avgjørende faktor for oppnåelse av god og effektiv hjelp (Del Re et al., 2021; McLeod, 2019, s. 28; Wampold & Flückiger, 2023, s. 38). Jeg vil nå ta for meg forskning gjort på relasjonen mellom rådgiver og rådsøkere, samt relatert forskning innen psykoterapi hvor fokuset ligger på relasjonen mellom terapeut og klient. Dette er nærliggende forskingsfelt som omhandler personer i hjelperoller, og jeg ser derfor både egenskaper ved rollen som rådgiver og rollen som terapeut som relevante for studien. Videre vil jeg også gi et innblikk i forskning på betydningen av relasjoner og emosjonell støtte tilknyttet dagens unge og studenter. Denne forskningen blir av relevans for studien da studenter er rådsøkerne som deltakerne i studien møter i rådgivningssamtaler.

I en studie gjort av Del Re et al. (2021) ble det foretatt kvantitative undersøkelser av betydningen av terapeuters bidrag inn i relasjonen mellom terapeut og klient. Resultatet etter tre meta-analyser var at terapeuters bidrag inn i relasjonen er av spesiell betydning for utfallet av terapien. Dette resultatet kan ses i sammenheng med tidligere forskning på feltet, som også underbygger viktigheten av terapeuters bidrag inn i relasjonen (Del Re et al., 2021). Studien tar ikke for seg hvordan terapeutene bidrar inn i relasjonen, men nevner viktigheten av at terapeuter innehar interpersonlige ferdigheter for å kunne gi effektiv hjelp (Del Re et al., 2021).

Anderson et al. (2016) har forsket på hvordan terapeuters interpersonlige ferdigheter («facilitative interpersonal skills») kan predikere utfall av terapi. Disse interpersonlige ferdighetene omfatter det å være verbalt flytende, tilpasse seg emosjonelt til klienten, opptre overbevisende basert på sin kompetanse, uttrykke empati, varme og håp og evnen til å etablere, vedlikeholde og reparere alliansen mellom terapeut og klient (Anderson et al., 2016). Studien fant at terapeuter som har høy grad av interpersonlige ferdigheter har større sannsynlighet for å få gode utfall i terapi enn terapeuter med lavere grad av interpersonlige ferdigheter. Det var derimot vanskelig å fastslå hvilke av disse interpersonlige ferdighetene som spiller mest inn på utfallet av terapien (Anderson et al., 2016). Terapeutens interpersonlige ferdigheter så likevel ut til å ha innvirkning på klientenes utvikling og vekst.

Forskning viser at det å ha støttende relasjoner rundt seg kan motvirke ensomhet og føre til økt velvære (Goodfellow et al., 2022; Rayle & Chung, 2007). Ungdom og unge voksne er den gruppen som rapporterer høyes grad av ensomhet (Marquez et al., 2022). I en studie gjort av Goodfellow et al. (2022) kom det frem at unge som opplever å ha personer rundt seg som støtter dem og er der for dem emosjonelt opplever en høyere grad av personlig velvære enn unge som opplever mindre emosjonell støtte fra andre (Goodfellow et al., 2022). I denne studien var det spesielt fokus på hvordan venner, familie og nabolag kunne fungere som emosjonell støtte for de unge. Forskerne foreslår å utvikle intervensjoner som promoterer meningsfull sosial interaksjon for unge i deres lokalmiljø (Goodfellow et al., 2022). I tråd med dette finner jeg det interessant å se på hvordan rådgivere kan fungere som emosjonell støtte for unge personer gjennom samtaler.

I forbindelse med å bidra til god livskvalitet og velvære har Flett et al. (2019) sett på hvordan universiteter og høyskoler kan promotere betydningsfullhet for studenter. Det å

oppleve seg selv om betydningsfull i møte med andre har positive innvirkninger på livskvalitet og helse (Flett, 2022; Prilleltensky, 2020). Fordi følelser av å ikke være betydningsfull er assosiert med flere negative utfall, som ensomhet, depresjon og stress, vil det å fokusere på studenters betydningsfullhet i universitets- og høyskolesektoren være av interesse – da dette er en gruppe som rapporterer høy grad av ensomhet, depresjon og stress i hverdagen (Flett et al., 2019). Blant forslagene til hvordan dette kan gjøres beskrives hvordan rådgivere og psykologer kan implementere betydningsfullhet i sin praksis. For det første kan rådgiverne ta i betraktning studenters opplevelser av å ikke være betydningsfulle og vurdere disse i sammenheng med de negative konsekvensene av å ikke oppleve seg betydningsfull (Flett et al., 2019). For det andre peker Flett et al. (2019) på at betydningsfullhet har plass i relasjonen mellom rådgiver og råde søker. Dette ses i sammenheng med Rayle (2006) sin forskning på rådgivning og betydningsfullhet. Rayle (2006) argumenterte for at et fokus på betydningsfullhet i relasjonen mellom rådgiver og student kan ha positive virkninger for begge parter og kan støtte utviklingsprosesser. En rådgiver kan minne råde søker på at han eller hun er betydningsfull ved å gi verbale tilbakemeldinger, samtidig som de kan fokusere på å møte studentene med empati og medfølelse for å få råde søker til å innse at de er betydningsfulle for rådgiveren (Flett et al., 2019; Rayle, 2006).

1.2 Studiens hensikt og problemstilling

Som presentert tidligere har det vært en økning av studenter og unge som opplever ensomhet og psykiske helseplager, noe som gjør det interessant å se på hvordan studentsamskipnadrådgivere opplever å arbeide med et helsetiltak som er skapt for å bedre studentvelferd. Relasjonen som dannes mellom rådgiver og student i rådgivningssamtalene blir her interessant fordi opplevelsen av gode og støttende relasjoner kan virke positivt inn på helse og livskvalitet. Jeg vil være interessert i å se på hvilke kvaliteter ved relasjonen som rådgiverne vektlegger som viktige i sin relasjon med studentene. Hensikten med denne studien vil være å undersøke hvordan studentsamskipnadrådgivere i Sit opplever relasjonen mellom rådgiver og student ved å besvare problemstillingen:

Hvordan opplever studentsamskipnadrådgivere relasjonen mellom rådgiver og student?

For å konkretisere problemstillingen nærmere har jeg valgt å formulere to forskningsspørsmål.

1. Hvilke kvaliteter opplever rådgiverne at blir viktig i deres relasjon til studentene?
2. Hvordan opplever rådgiverne at relasjonen til studentene er meningsfull?

Jeg velger å forholde meg til deltakerne i denne studien som rådgivere og studentene som råde søkere. Grunnen til dette er at Sit selv betegner sine ansatte som «studentlivsrådgivere» og at begrepet rådgiver derfor er i tråd med deltakernes rolle på arbeidsplassen.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av seks hovedkapitler. I dette kapitlet har studiens hensikt og problemstilling blitt presentert og gjort rede for gjennom aktualisering og tidligere forskning. I kapittel to vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk hvor jeg redegjør for rådgivning som begrep, personsentrert teori og begrepene terapeutisk allianse og betydningsfullhet. Det teoretiske rammeverket vil videre bli relevant i oppgavens diskusjon av problemstillingen. Oppgavens tredje kapittel tar for seg studiens metodologi og presenterer de metodiske valgene jeg har foretatt meg underveis i arbeidet med studien tilknyttet min forskningsprosess og analyse. I kapittel fire presenteres studiens funn, før jeg i kapittel fem diskuterer funnene opp mot teori og tidligere forskning. Til slutt avrundes oppgaven i kapittel seks med en avsluttende oppsummering. Her presenteres også studiens implikasjoner, samt studiens begrensinger og forslag til videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

Kapittelet vil ta for seg studiens teoretiske rammeverk ved å presentere relevant teori og begreper. Studien retter fokus mot betydningen av relasjon og relasjonelle egenskaper i rådgivning. Teorien og begrepene som presenteres har som hensikt å belyse relasjonen mellom rådgiver og råde søker og vil videre danne grunnlaget for diskusjon av funn i kapittel 5. Jeg vil først presentere rådgivning som begrep før jeg presenterer personsentrert teori, med et fokus på Carl Rogers sine kjerne kvaliteter i rådgivning. Videre tar jeg for meg begrepet terapeutisk allianse og kjennetrekke ved denne allianse, og introduserer begrepet betydningsfullhet (mattering).

2.1 Rådgivning

Rådgivning kan ses på som et paraplybegrep som innebærer aktiviteter som bidrar til «å hjelpe andre og skape en hjelpende kommunikasjon og relasjon, eller å erfare en hjelpsom og utviklende rådgivningssamtale for begge parter i samspillet» (Fikse & Kvalsund, 2015, s. 10). Ifølge Fikse og Kvalsund (2015, s. 10) kan rådgivning forstås som bestående av flere rådgivningsaktiviteter som veiledning, coaching, mentoring, konsultasjon og terapi. Disse aktivitetene deler at de alle er hjelperelasjoner bestående av en hjelper og en hjelpesøker. Videre kan ifølge Johannessen et al. (2010, s. 19) rådgivning ses på som en «pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppi, men også andre lignende situasjoner». Johannessen et al. (2010, s. 19-21) argumenterer for at selv om rådgivning kan ses som et paraplybegrep, så er rådgivning også en egen aktivitet innenfor paraplyen. Her viser de til rådgivning som den aktiviteten som på engelsk benevnes som «counseling», hvor fokuset er på psykologisk rådgivning gjennom samtaler og intervjuer. Målet for disse samtalene blir å hjelpe hjelpesøkeren til å selv kunne finne løsninger på sine problemer (Rogers, 1979, s. 21). Utfordringene med et slikt skille mellom rådgivning og aktiviteter som veiledning, coaching og terapi er at alle handler om å hjelpe en hjelpesøker gjennom en form for samtale. Kvalsund (2020, s. 12-15) mener derfor at aktivitetene går over i hverandre og at det blir vanskelig å skille dem. Det er derfor ikke uvanlig at rådgivning kan ha en terapeutisk effekt, eller at veiledning kan oppleves som coaching.

Selv om terapi kan ses på som en rådgivningsaktivitet mener Kvalsund (2015b, s. 25) det derimot er viktig å ha klart for seg skillelinjene mellom rådgivning og terapi. Der hvor terapi og behandling arbeider ut ifra et helseperspektiv er rådgivning konstituert i et vekts- og utviklingsperspektiv, med fokus på hvordan rådgiveren kan hjelpe hjelpesøkeren til å ta i bruk egne iboende ressurser for å utvikle seg selv (Kvalsund, 2015, s. 24-25). Det er også slik at de som jobber med rådgivning ikke nødvendigvis har kompetanse som terapeuter og derfor ikke kan drive behandling (Johannessen et al., 2010, s. 21).

Relasjonen mellom rådgiver og råde søker er essensiell i rådgivning (McLeod, 2019, s. 18). Både rådgiver og råde søker blir emosjonelt og personlig investert i hverandre gjennom at de lærer hverandre å kjenne. Videre består interaksjonen mellom rådgiver og råde søker av møter mellom partene hvor råde søker bringer med seg sine personlige utfordringer og problemer, noe som uunngåelig har en innvirkning på rådgiveren (McLeod, 2019, s. 18). Det blir derfor av stor betydning at rådgiveren er villig til å skape en relasjon som

fungerer. De ulike tilnærmingene til rådgivning er alle enige om at relasjonen mellom rådgiver og råde søker er essensiell, men relasjonens betydning vektlegges forskjellig (McLeod, 2019, s. 19). En av tilnærmingene som gir relasjonen mellom rådgiver og råde søker en sentral rolle er den personsentrerte tilnærmingen til rådgivning.

2.2 Personsentrert teori

Rådgivningsfeltet består av ulike praksiser og tradisjoner som skiller seg fra hverandre i rådgivernes væremåte, måter å forstå råde søkeren på og hvordan rådgivningen utøves (McLeod, 2019). Rådgivning er tett slektet til terapi, og fagfeltene deler derfor teoretiske tradisjoner. Tradisjonelt sett blir det ofte skissert opp tre teoretiske krefter innen rådgivning og terapi: psykodynamisk tradisjon, kognitiv-behavioristisk tradisjon og eksistensiell-humanistisk tradisjon (Ivey et al., 2012, s. 41; McLeod, 2019, s. 151). I denne studien vil jeg ta utgangspunkt i personsentrert teori som kan plasseres innenfor den eksistensiell-humanistiske tradisjonen.

Personsentrert teori er i dag en av de mest praktiserte tilnærmingene til terapi og rådgivning (McLeod, 2019, s. 153). Teorien ble utviklet av Carl Rogers i 1940-årene, hvor han foreslo at terapeuter og rådgivere kunne være til stor hjelp for sine råde søkere ved å bruke en ikke-direktiv tilnærming (McLeod, 2019, s. 152). Med en ikke-direktiv tilnærming menes det at rådgiveren ser på råde søkeren som eksperten på eget liv. Tilnærmingen beskrives som en relasjonell tilnærming til rådgivning hvor rådgivere, på bakgrunn av å være ikke-direktive, kan tilby en relasjonell terapeutisk samtale om råde søkers problemer og utfordringer (Kvalsund, 2015a, s. 73; McLeod, 2019, s. 155). I senter for personsentrerte teori ligger tanken om at mennesker er positive og gode, ønsker fremgang og søker selv-aktualisering (Ivey et al., 2012, s. 370). Teorien bygger på premisset om at rådgiveren ønsker å skape en relasjon til råde søkeren som er preget av respekt, likhet og autenticitet, og en tanke om at hvert enkelt individ er engasjer i en prosess for personlig utvikling (McLeod, 2019, s. 153). Mennesket blir sett på som en motiverende og positiv kraft som kan skape endring – fokuset er ikke på å diagnostisere og finne sykdom, men heller på vekst og utvikling (Rogers, 2013).

Carl Rogers (2013) sin hypotese er at rådgiveren kan fasilitere et vekstfokuset klima for råde søkeren hvor råde søkeren kan oppleve å få en større forståelse av hvem han eller hun er som person, starte endringsprosesser og utvikle sitt selv-konsept (McLeod, 2019, s. 153-154). Rogers legger særlig vekt på tre kjerne kvaliteter hos rådgiveren: empati, ubetinget positiv aktelse og kongruens (McLeod, 2019; Rogers, 1979). Ifølge Rogers (1979) er disse relasjonelle kvalitetene i relasjonen mellom rådgiver og råde søker i seg selv avgjørende for råde søkernes vekst og utvikling.

Den første kvaliteten, empati, handler om at vise at man forstår den andre og evner å sette seg inn i den andres perspektiv (McLeod, 2019, s. 156). Å kunne opptre empatisk er komplekst da empati både kan ses på som en væremåte og en kommunikasjonsferdighet (McLeod, 2019, s. 157; Rogers, 2013). Empati blir en væremåte da rådgiveren må inneha personlige kvaliteter som gjør empati og empatisk lytting mulig. På den andre siden kan empati ses på som en kommunikasjonsferdighet da rådgiveren også må kunne kommunisere sin empatiske forståelse tilbake til råde søkeren (McLeod, 2019, s. 156-157; Rogers, 1979). En empatisk rådgiver forsøker å forstå råde søkeren ved sette seg inn i hans eller hennes perspektiv basert på både det råde søkeren forteller med ord og gjennom kroppsspråk (Elliot et al., 2011, s. 145). Denne

formen for empatisk lytting kan fungere som grunnlag for å gi tilbakemelding, gjøre tolkninger og bruke konfrontasjon for å hjelpe rådsøkeren med å reflektere over eget liv, og skaper en gjensidig forståelse av rådsøkerens utfordringer mellom rådgiver og rådsøker (Elliot et al., 2011, s. 146-147; Ivey et al., 2012, s. 391).

Med ubetinget positiv aktelse menes det at rådgiveren viser at hun eller han bryr seg om rådsøkerne og aksepterer rådsøkerne fullt og helt slik de er (Rogers, 2013). Ubetinget positiv aktelse kan ifølge Rogers (2013) sammenlignes med hvordan foreldre bryr seg om sine barn, og kvaliteten beskrives gjerne som evnen til å tilføre varme og ha en aksepterende holdning til rådsøkeren (Farber & Doolin, 2011, s. 170-171). Gjennom å møte rådsøkeren med varme og aksept vil det kunne føre til psykologisk vekst og utvikling av rådsøkeren sitt potensial (Farber & Doolin, 2011, s. 170-171). For å vise ubetinget positiv aktelse overfor rådsøkeren må rådgiveren kunne kommunisere en positiv holdning preget av omsorg og respekt. Det vil ikke si at rådgiveren skal overøse rådsøkeren med komplimenter, fokuset ligger heller på å underbygge rådsøkerens opplevelse av seg selv som verdifull (Farber & Doolin, 2011, s. 184).

Den tredje kvaliteten, kongruens, handler om hvorvidt rådgiveren evner å være transparent og genuin i sin praksis. Med å være kongruent tar rådgiveren med seg selv som person og sine egne erfaringer inn i rådgivningen og gjør seg selv fullt og helt tilgjengelig for rådsøkeren (McLeod, 2019, s. 157; Rogers, 2013). Det at rådgiveren er åpen og genuin i møte med rådsøkeren kan igjen føre til at rådsøkeren selv klarer å være mer genuin med seg selv (Kolden et al., 2011, s. 188). Ved å være ærlig rundt egne opplevelser og ta disse med inn i rådgivningen, kan rådgiveren fremstå som genuin og ekte i møte med rådsøker. Det vektlegges at det å komme med kongruente bemerkninger og tilbakemeldinger i rådgivning skjer ut i fra et empatisk ståsted, noe som kobler kjerneelementene sammen (Kolden et al., 2011, s. 188).

Det har blitt rettet kritikk mot kjerneverdiene og måten de henger sammen på. Blant annet har ubetinget positiv aktelse blitt kritisert for å være et vagt begrep. Kritikken handler om hvordan ubetinget positiv aktelse kan ses separat fra de andre kjerneelementene; da ubetinget positiv aktelse er avhengig av rådgiverens evne til å være empatisk og kongruent i møte med rådsøkeren (Farber & Doolin, 2011, s. 170-171). Det gjør det også vanskelig å måle effekten av ubetinget positiv aktelse separat fra effekten av at rådgiveren fremstår empatisk og kongruent. På samme måte kritiserer Nienhuis et al. (2018) vanskeligheten med å opptre genuin og kongruent uten å inneha empati. Skillene mellom kvalitetene empati og kongruens blir derfor noe diffuse å forholde seg til (Nienhuis et al., 2018, s. 601).

Rogers (2013) mener at ved at rådgiveren innehar kjerneelementene empati, ubetinget positiv aktelse og kongruens så vil det kunne føre til at rådsøkeren kan bli møtt med et åpent syn og forståelse. Videre kan rådgiveren, gjennom å ha fokus på kjerneelementene, vise en positiv holdning, respekt, aksept og empati, og være ikke-dømmende i kommunikasjonen med rådsøkeren (Ivey et al, 2012, s. 373). Ved at rådgiveren lytter til rådsøkeren så vil rådsøkeren selv kunne begynne å lytte til seg selv, ved at rådgiveren viser at han eller hun bryr seg om rådsøkeren så vil rådsøkeren se sin egen verdi, og ved at rådsøkeren blir mer bevisst dette kan rådsøkeren også bli mer kongruent og ekte med seg selv (Rogers, 2013). Kjerneelementene ved relasjonen mellom rådgiver og rådsøker blir også vesentlige i det som kategoriseres som den terapeutiske alliansen.

2.3 Terapeutisk allianse

Det å møte en råde søker med forståelse, varme, omsorg og empati har stor betydning for om hjelpen som gis oppleves som hjelpsom. Relasjonen mellom partene i hjelperelasjonen bli derfor av betydning for å gi god hjelp (McLeod, 2019, s. 28; Wampold & Flückiger, 2023, s. 38). For å rette fokus mot elementer ved hjelperelasjonen vil jeg gå nærmere inn på begrepet terapeutisk allianse.

Begrepet terapeutisk allianse refererer til samarbeidsprosessene som finnes i en relasjon mellom hjelper og hjelpesøker (Flückiger et al., 2019, s. 25). Begrepet kan ses som et stort psykologisk konsept som omfatter flere aspekter ved den interaktive prosessen som foregår mellom hjelper og hjelpesøker – som enighet om behandlingsmåte og målsetting og kvaliteter ved relasjonen mellom hjelper og hjelpesøker (Flückiger et al., 2019, s. 25). Den terapeutiske alliansen blir beskrevet som en generisk terapeutkompetanse som er av betydning for utfallet av hjelpen som blir gitt, uavhengig av terapeutens teoretiske tilnærming (Ryum, 2014, s. 56). Begrepet springer ut fra psykologifeltet, men har senere fått økt popularitet innen flere felt med fokus på hjelp og hjelperelasjoner (Flückiger et al., 2019; Wampold & Flückiger, 2023). Rådgivning kan ses som et slikt forskningsfelt hvor begrepet gjør seg gjeldende, da dette blir en hjelperelasjon mellom en hjelper og en hjelpesøker (McLeod, 2019).

Bordin (1979) var den første til å introdusere begrepet, som han definerte som en *arbeidsallianse* mellom hjelper og hjelpesøker. Han så den terapeutiske alliansen som vesentlig for å sette i gang forandringsprosesser hos hjelpesøkeren (Bordin, 1979, s. 252). Begrepet ble først brukt innen psykoterapi, men er gjeldende for alle relasjoner mellom en person i en hjelperrolle og en som søker hjelp (Wampold & Flückiger, 2023, s. 25). Den terapeutiske alliansen består ifølge Bordin (1979, s. 253) av tre elementer: 1) enighet om et mål for behandling, 2) enighet om midler og 3) utvikling av et emosjonelt bånd. Dette er generelle elementer som gjør seg gjeldende i alle former for profesjonelle hjelperelasjoner, men elementene blir vektet ulikt i forhold til hvilken hjelperelasjon det er snakk om (McLeod, 2019, s. 31).

Det første elementet i den terapeutiske alliansen er enighet om mål. Det å komme til enighet om målet handler om «kontrakten» som inngås mellom hjelper og hjelpesøker (Tilden & Vrabel, 2021, s. 92-93). Her inngår bestemmelser av hvilke endringer som skal være i fokus, konkretisering av målet og hvor vidt målet er oppnåelig. Videre blir også hjelperens tydeliggjøring av rammebetingelser og grensesetting viktig i dette elementet. Dette gjelder tydelig kommunikasjon av både profesjonelle og personlige grenser fra hjelperens side (Tilden & Vrabel, 2021, s. 93).

Det andre elementet, enighet om midler, handler om å bli enige om terapitilnærming og spesifikke tiltak (Tilden & Vrabel, 2021, s. 93). Denne prosessen innebærer et samarbeid mellom hjelper og hjelpesøker hvor partene sammen utforsker hvilke typer hjelp som har blitt gitt tidligere og sammen finner hjelpen som passer best for den hjelpesøkende (Bordin, 1979, s. 254; Tilden & Vrabel, 2021, s. 93). Hjelperen kan komme med forslag til hjelp basert på forskning og egne erfaringer, men det er hjelpesøkeren som til slutt må bestemme om tiltakene som ble gjort var egnet for seg (Tilden & Vrabel, 2021, s. 93).

Enighet om mål og tildeling av oppgaver er begge elementer som enkelt kan ses i sammenheng med hjelperrelasjoner mellom en hjelper og en hjelpesøker (Bordin, 1979,

s. 254). Det tredje elementet, utviklingen av et emosjonelt bånd, er derimot mer diffust (Wampold & Flückiger, 2023, s. 26). Ifølge Wampold og Flückiger (2023, s. 26) kan det emosjonelle båndet ses på to måter, på den ene siden kan det relasjonelle båndet ses i sammenheng med Carl Rogers kjerneegenskaper hvor man ser på at et samarbeid preget av genuinitet, omsorg og forståelse i kraft av seg selv kan være av betydning for hjelpen som blir gitt (Wampold & Flückiger, 2023, s. 26). På den andre siden kan det emosjonelle båndet forstås som hvordan hjelperen bygger tillit i alliansen til hjelpesøkeren. Her inngår både hvordan hjelperen tilrettelegger for en tillitvekkende og beroligende relasjon gjennom bruk av kommunikasjonsferdigheter, samt konteksten og omgivelsene møtet mellom partene skjer i (Tilden & Vrabel, 2021, s. 93-94). Begge forståelsene av det emosjonelle båndet er verdifulle for den terapeutiske alliansen (Wampold & Flückiger, 2023, s. 26).

Den terapeutiske alliansen oppstår som et resultat av interaksjon mellom hjelper og hjelpesøker og er avhengig av at begge parter bidrar inn i alliansen, det blir derfor et dyadisk forhold (Wampold & Flückiger, 2023, s. 29). Hjelperen er gjerne den som setter premissene for alliansen, mens den hjelpesøkende er med på å forme samarbeidet mellom partene videre (Wampold & Flückiger, 2023, s. 26). Selv om begge parter bidrar til å skape den terapeutiske alliansen så er det først og fremst hjelperen som sørger for at alliansen blir god (Wampold & Flückiger, 2023, s. 30). I Wampold og Flückiger (2023) sin artikkel presenteres flere forskningsbidrag som har sett på hvordan en god terapeutisk allianse kan gi mange fordeler inn i terapeutisk arbeid. Det blir her sett på hvilke egenskaper hjelperen bidrar med inn i alliansen og hvordan dette blir avgjørende. Det viser seg at hjelperens interpersonelle ferdigheter er den sterkeste indikatoren på en god terapeutisk allianse (Wampold & Flückiger, 2023, s. 30). Disse interpersonlige ferdighetene handler om evnen til kommunikasjon, empati, å gi varme, aksept og forståelse med mer, og er personlige egenskaper som vi finner hos den enkelte hjelperen (Anderson et al., 2009, s. 757; Wampold & Flückiger, 2023, s. 30). På samme måte mener McLeod (2019, s. 36) at det ofte er de små tingene som gjøre en forskjell i den terapeutiske alliansen. Dette kan handle om at hjelpesøkeren føler seg sett, blir møtt med oppriktighet og at hjelperen normaliserer hjelpesøkerens situasjon (McLeod, 2019, s. 36).

Den dyadiske dimensjonen gjør at alliansen kan oppfattes ulikt av hjelper og hjelpesøker basert på hver enkelt part sin individuelle oppfatning av samarbeidet (Wampold & Flückiger, 2023, s. 27). Forskere har derfor funnet det vanskelig å måle kvalitet i den terapeutiske alliansen, likevel er det funnet gode indikasjoner på behovet for en god terapeutisk allianse (Wampold & Flückiger, 2023, s. 27).

2.4 Betydningsfullhet (mattering)

For å studere nærmere hvordan rådgivere opplever relasjonene mellom seg og studentene som meningsfulle ønsker jeg å presentere begrepet «mattering». «Mattering» handler om å føle seg betydningsfull og verdsatt overfor andre. I sammenheng med rådgivning kan et fokus på «mattering» i relasjonen mellom rådgiver og råde søker være et utgangspunkt for vekst og utvikling (Rayle, 2006). Jeg vil derfor være interessert i hvordan rådgiverne i studien opplever «mattering» i relasjon til studentene.

Det kan virke utfordrende å finne en god oversettelse av «mattering» på norsk, men det er forsøkt oversatt til «anerkjennelse» eller «betydningsfullhet» (Krokstad, 2021). Jeg vil videre benytte meg av den norske oversettelsen av «mattering» til betydningsfullhet når jeg omtaler begrepet. Selv om konseptet kan ses i sammenheng med andre konsepter – som behovet for tilhørighet, sosial støtte og selvtillit – så skiller også betydningsfullhet seg ut som et unikt psykologisk konsept som er av stor betydning for å kunne forstå hvordan mennesker ser seg selv og sin identitet (Flett, 2022, s. 3; Prilleltensky, 2020).

Ifølge Flett (2022, s. 4) vil en person som opplever betydningsfullhet føle seg både viktig, sett og hørt i møte med andre, mens en person som ikke opplever betydningsfullhet føler seg uviktig, usynlig og oversett. Det å føle på betydningsfullhet blir derfor vesentlig for at et menneske skal kunne utvikle og realisere seg selv da opplevelsen av betydningsfullhet gir en indre ressurs som driver mennesker til å takle utfordringer man møter i livet.

Selve begrepet betydningsfullhet ble først introdusert som et konsept av Rosenberg og McCullough (1981) hvor de beskrev betydningsfullhet som en del av individers selvkonsept. De beskrev betydningsfullhet som hvordan individet oppfatter å være betydningsfull ovenfor andre og i verdenen som individet lever i. Når begrepet først ble introdusert identifiserte Rosenberg og McCullough (1981, referert i Flett, 2022, s. 8) tre komponenter av begrepet: 1) at andre er avhengig av oss, 2) at vi er viktige for andre og 3) at andre er oppmerksomme på oss som personer. I senere tid har det blitt identifisert til sammen syv komponenter som utgjør betydningsfullhet i dag, basert på flere forskeres bidrag.

Den fjerde komponenten av betydningsfullhet beskrives som ego-forlengelsen. Ego-forlengelsen er opplevelsen individet har av å være betydningsfull fordi personer i nære relasjoner til seg selv deler de samme følelsene og reaksjonene som en selv har (Flett, 2022, s. 8). Videre identifiserte (Rosenberg, 1985) tanken om at betydningsfullhet også handler om at mennesker rundt personen legger merke til om personen er til stede og savner personen hvis personen ikke er der. Den sjette komponenten av betydningsfullhet ble introdusert av Schlossberg (1989), denne komponenten handler om verdsettelse. En person som føler at andre setter pris på dem kan oppleve betydningsfullhet. Den syvende og siste komponenten av betydningsfullhet beskrives som individuasjon. Det er viktig for mennesker å bli oppfattet som unike og spesielle individer som skiller seg ut fra mengden. Dette gjør individuasjon til en viktig del av betydningsfullhet da det at andre oppfatter en person som unik får en person til å føle seg sett og hørt (Flett, 2018).

Ved hjelp av disse syv komponentene dannes det et bilde av at betydningsfullhet kan ha stor betydning både for individet selv og for samfunnet. Betydningsfullhet kan sies å oppstå i møtet mellom individer og det blir derfor en prosess som involverer flere personer (Flett, 2022, s. 8-9). I litteraturen kommer det frem at betydningsfullhet er en indre opplevelse som skjer i individet og at det å tilføre betydningsfullhet til andre innebære å kunne føle på betydningsfullhet selv (Amundson, 1993). Pearlin og LeBlanc (2001) har forsket på betydningen av gjensidighet i betydningsfullhet. De argumenterer for at betydningsfullhet kan ses på som en transaksjon som innebærer både å gi og motta følelser av betydningsfullhet. I tråd med tanken om gjensidighet ser Prilleltensky (2020) på betydningsfullhet som bestående av både det å føle seg betydningsfull for andre og det å tilføre betydningsfullhet til andre. På den ene siden kan en person føle seg betydningsfull gjennom å ha trygge relasjoner, kjenne på tilhørighet og få verdighet og

respekt fra andre. På den andre siden kan en person oppleve betydningsfullhet ved å tilføre betydning til andre gjennom å finne mening i eget liv og tilføre verdi inn i relasjoner og fellesskap som personen inngår i (Prilleltensky, 2020). Prilleltensky (2020, s. 22) påpeker at det er viktig å både føle seg betydningsfull og tilføre betydning for å oppleve betydningsfullhet. Derfor er det nødvendig med en balanse mellom de to elementene av betydningsfullhet.

3 Metodologi

Dette kapittelet handler om de metodiske valgene jeg har tatt i forskningsprosessen. Jeg vil gjøre rede for mitt vitenskapelige ståsted, hvor jeg er inspirert av fenomenologi og hermeneutikk. Videre vil jeg begrunne valget av kvalitativ metode og hvordan jeg har samlet inn data gjennom forskningsintervju. For å redegjøre for innsamlingsmetoden vil jeg beskrive utvalget og rekrutteringsprosessen og reflektere over selve gjennomføringen av intervjuene og hvordan intervjuene har blitt transkribert til skriftlig form. Jeg vil også gå gjennom hvordan jeg har brukt refleksiv tematisk analyse for å analysere dataene, og til slutt diskutere studiens kvalitet og forskningsetikk. Gjennomgående ønsker jeg å være refleksiv rundt mine metodiske valg for å gi leseren en bedre forståelse av min forskningsprosess.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

En forskers vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hvordan forskningsprosjektet gjennomføres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Forskerens ontologiske betraktninger forteller noe om hvilke antakelser forskeren har om verden og virkeligheten rundt seg, mens forskerens epistemologiske betraktninger forteller om hva forskeren anser som kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 66; Leavy, 2014, s. 3). Forskerens ontologi og epistemologi blir til sammen en guide for forskerens forskningsprosess, og spesielt forskerens epistemologi blir vesentlig for forskerens vitenskapsteoretiske ståsted (Leavy, 2014, s. 3).

Jeg har i denne oppgaven latt meg inspirere av et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted. Ved en fenomenologisk tilnærming til forskning er forskeren interessert i å få tilgang til menneskers forståelser av verden de lever i, altså deres livsverdener (Thagaard, 2013). Til grunn ligger det en antakelse om at den virkelige virkeligheten finnes i måten mennesker oppfatter verden på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Innenfor fenomenologien bli det derfor menneskers erfaringer og perspektiver som er utgangspunktet for å forstå fenomenet som studeres. Forskeren søker å sette seg inn i deltakernes livsverden for å få tilgang til fenomenet og det blir derfor viktig for forskeren å få tilgang til deltakernes subjektive erfaringer og opplevelser, og at forskeren evner å sette sin egen forforståelse til side (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013, s. 40). I studien ønsker jeg å få innsikt i rådgiveres erfaringer med å være i relasjon med studenter som rådsøkere, og det vil derfor være nyttig for meg å få innblikk i rådgiveres subjektive opplevelser for å få en forståelse av deres praksis. Fenomenologiens tanke om å møte forskningen fri for sin forforståelse ser jeg derimot på som mer utfordrende da jeg erkjenner at det finnes fortolkende elementer ved min forskning. Derfor har jeg også latt meg inspirere av hermeneutikk i studien.

Hermeneutikk handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) om fortolkning av tekst. Med en hermeneutisk tilnærming til forskning ser man på hvordan fenomener kan tolkes på forskjellige nivåer. Fenomenet kan ikke ses separat fra forskerens forforståelse av fenomenet og det blir derfor viktig at forskeren tar sin forforståelse i betraktning (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Inn i arbeidet med studien har jeg med meg en forforståelse om at det å ha gode relasjoner mellom rådgiver og rådsøker vil være av vesentlig betydning for hjelpen som blir gitt. Samtidig som jeg er åpen for deltakernes opplevelser og erfaringer rundt relasjonsbygging og betydningsfullhet, så vil også min

forforståelse av fenomenene være av betydning for studiens utfall. Dette gjør at mitt vitenskapelige ståsted kan beskrives som fenomenologisk-hermeneutisk – der forskningens hensikt er å få innsikt i deltakernes livsverdener samtidig som min egen forforståelse og tolkning har en aktiv rolle i forskningsprosessen (Connelly, 2010).

3.2 Kvalitativ metode

For å kunne forske på hvordan studentsamskipnadsrådgivere opplever relasjonen mellom rådgiver og student vil jeg i studien ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming. Den kvalitative metoden beskrives som en forskningsmetode som søker å få en dypere forståelse av sosiale fenomener (Ryen, 2002, s. 19). Thagaard (2013) beskriver kvalitativ metode som en fortolkende metode som egner seg godt når forskeren søker å innhente kunnskap om enkeltpersoners opplevelser og refleksjoner rundt sosiale fenomener. Det å få tak i enkeltpersoners opplevelser vil være fokuset for denne studien.

3.3 Datainnsamling: kvalitative intervjuer

I denne studien har jeg benyttet meg av kvalitative intervjuer som fremgangsmåte for å samle inn data. Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) beskriver formålet med kvalitative forskningsintervjuer slik: «[f]ormålet med kvalitative forskningsintervju er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». Kvalitative intervjuer er godt egnet når en forsker ønsker å få tak i enkeltpersoners opplevelser og erfaringer av ulike sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 12).

I arbeidet med studien har jeg gjennomført semistrukturert intervjuer. Dette innebærer at jeg har utformet en intervjuguide (se vedlegg 1) med temaer jeg ønsket å utforske, men at disse temaene og rekkefølgen på spørsmålene som skulle stilles kun ble et utgangspunkt for intervjuene og kunnen justeres underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Det semistrukturert intervjuet er mye brukt i kvalitativ forskning da det er godt egnet til å få tak i deltakernes perspektiver på ulike temaer. Intervjuformen gir stort rom for fleksibilitet ved at forskeren kan stille oppfølgingsspørsmål og tilpasse intervjuene til hver enkelt deltaker, samtidig som det også følger en tematisk struktur som sikrer at de temaene forskeren ønsker å få innblikk i blir tatt opp (Brinkmann, 2020, s. 437; Ryen, 2002, s. 97). Ved å benytte meg av semistrukturerte intervjuer gir det meg rom til å arbeide i tråd med mitt fenomenologisk-hermeneutiske vitenskapsteoretiske ståsted. Jeg kan gå inn i intervjuene med åpenhet og la deltakerne ta meg med inn i det de opplever som viktige aspekter ved fenomenet, samtidig som jeg som forsker kan spisse samtalen inn på det jeg ønsker å utforske gjennom en intervjuguide.

For å utforme en intervjuguide stilte jeg meg først spørsmål om hva jeg ønsket å få kunnskap om gjennom intervjuene. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål ble derfor utgangspunktet for intervjuguiden. Med et fenomenologisk utgangspunkt vil det å få tak i deltakernes livsverden og erfaringer bli vesentlig, og det ble derfor viktig å utforme spørsmål i intervjuguiden som gjorde dette mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47). Samtidig gjorde det hermeneutiske ståstedet meg oppmerksom på at spørsmålene kunne fortolkes av deltakerne, slik at både min og deltakernes fortolkning av spørsmålene måtte tas høyde for (Connelly, 2010). Jeg opplevde at det ble viktig for meg å stille åpne spørsmål som ga rom for at deltakerne kunne utdype og gi rike

beskrivelser. Med intervjuguiden som utgangspunkt kunne jeg få en større forståelse av hvordan deltakerne opplevde å være i samtaler med studentene som oppsøkte dem.

3.3.1 Utvalg og rekruttering

I utvelgelsen av deltakere har jeg foretatt et strategisk utvalg. Det vil si at jeg valgte ut deltakere som hadde grunnlag for å uttale seg og reflektere rundt temaet for studien (Tjora, 2017, s. 130). Ifølge Ryen (2002) vil det å velge ut hvem man skal intervjuer ikke bare være en bestemmelse over hvem som skal delta i prosjektet, men også miljøet man vil undersøke (s. 79). Dette var noe jeg måtte forholde meg til i min rekrutteringsprosess. Jeg hadde på forhånd satt meg noen kriterier til studiens deltaker, disse var at deltakerne skulle være rådgivere i Sit og at de hadde erfaring med å ha rådgivningssamtaler med studenter. Kriteriene ble satt på bakgrunn av temaet for studien og hva jeg tenke ville være hensiktsmessig i forhold til studiens ambisjon. Noe jeg derimot ikke hadde tatt stilling til var hvor mye erfaring deltakerne måtte ha. Skulle det å ha rådgivningssamtaler med studenter være deres primære arbeidsoppgave på jobb eller holdt det at de kun hadde enkelte rådgivningssamtaler å vise til? Dette var spørsmål jeg måtte stille meg selv da jeg etter hvert fikk tak i deltakere til prosjektet, hvor det viste seg at erfaringene sprikte noe. I utgangspunktet var jeg ute etter erfaringer med individuelle rådgivningssamtaler med studenter, men da en av deltakerne også hadde mye erfaring med kurs og rådgivning i grupper måtte jeg uventet ta stilling hvordan dette kunne ses i sammenheng med prosjektet mitt. Det kan tenkes at kriteriet om hva rådgivningssamtaler med studenter skulle innebære kunne vært mer tydelig fra start og at dette kunne gagnet studien. Jeg opplevde likevel at alle deltakerne hadde verdifulle erfaringer med rådgivningssamtaler med studenter, som jeg kunne ta med meg videre i studien.

Når det kommer til størrelsen på studiens utvalg, ble tidsperspektivet av betydning. Det blir beskrevet som en vanlig «feil» av nye forskere å intervjuer for mange personer, noe som fører til at forskeren ikke klarer å gå i dybden i hvert enkelt intervju (Postholm, 2010). Samtidig peker også Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) på at det kan være en fordel å ha færre intervjuer og heller kunne bruke mer tid på å analysere intervjuene grundig. Grunnet studiens omfang og begrensing i tid ble det derfor viktig for meg å ha et tilstrekkelig antall intervjuer for å få til en god analyse, men samtidig begrense antall intervjuer slik at jeg kunne gå i dybden på datamaterialet på en god måte. Valget falt derfor på et utvalg på fem deltakere. Jeg anså dette antallet som tilstrekkelig for å kunne få et godt innblikk i den valgte tematikken, samtidig som jeg anså antallet som en overkommelig mengde i et relativt kortvarig prosjekt.

Utvalget besto av fire kvinner og en mann som alle arbeider som rådgiver i Studentsamskipnaden i Gjøvik, Ålesund og Trondheim. Deltakernes erfaring med rådgivningssamtaler med studenter varierte fra over ti års erfaring til noen måneders erfaring. Det var også variasjon i deltakernes alder og utdanningsbakgrunn. Deltakernes alder varierte fra midten av tjuetårene til seksti år. Deltakernes utdanningsbakgrunn strakk seg over fag som psykologi, veiledning, helsefag og pedagogikk, men alle deltakerne hadde på nåværende tidspunkt opparbeidet seg erfaring med samtaler med studenter. Studien kunne med fordel vært mer balansert med tanke på representasjon av kjønn, og dette kunne for eksempel blitt mulig med et større utvalg. Likevel opplevde jeg at utvalget på fem deltakere bidro til at jeg fikk et godt innblikk i deltakernes livsverdener som rådgivere, og at det å holde utvalget lite gjorde at jeg fikk tid til å ha

lange dyptgående intervjuer med hver enkelt deltaker, som jeg igjen fikk god tid til å analysere i etterkant.

For å rekruttere deltakere sendte jeg først en forespørsel til lederen av samtaletilbudet i Sit. Jeg tok så kontakt med rådgivere individuelt per e-post hvor de fikk vedlagt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som omhandlet studiens formål. De som fikk forespørsel om å delta var enten rådgivere jeg hadde kjennskap til fra før eller som jeg fikk anbefalt å ta kontakt med av lederen av samtaletilbudet. Det å få tak i deltakere var en relativt god prosess for min del da jeg tidlig fikk flere positive svar fra rådgiverne jeg kontaktet. Jeg fikk raskt rekruttert fire deltakere, her inkludert et intervju som fungerte som et pilotintervju. I løpet av noen uker fikk jeg også rekruttert et femte intervju. Totalt ble det rekruttert fem deltakere til å delta i studien.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble holdt innenfor en tidsramme på to til tre uker kort tid etter at deltakerne ble rekruttert. Fire av intervjuene ble holdt fysisk på ulike møterom som deltakerne hadde tilgang til på sin arbeidsplass, mens ett av intervjuene ble holdt digitalt over Zoom. Det ble tatt lydopptak av alle intervjuene med både diktafon og Universitetet i Oslo sin diktafon-app på mobil, dette for å ha en dobbel sikkerhet i at opptaket ble lagret. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 minutter og 1 time.

Det første intervjuet fungerte, som nevnt tidligere, som et pilotintervju. Dette var noe jeg informerte den aktuelle deltakeren om i forkant av intervjuet, hvor jeg opplyste om at pilotintervjuet ville bli en måte for meg som intervjuer å kunne teste ut intervjuguiden min. Utover dette fungerte pilotintervjuet på samme måte som de andre intervjuene og deltakeren skrev under på samtykkeskjemaet på lik linje som resten av deltakerne. Det å holde et pilotintervju gjorde at jeg fikk muligheten til å teste ut intervjuguiden min i en reel setting og at jeg fikk prøve ut rollen som intervjuer. Jeg opplevde at intervjuguiden min fungerte på en god måte og valgte å ikke gjøre endringer på den til de neste intervjuene.

I alle intervjuene var jeg opptatt av å ikke være for bundet til intervjuguiden, men heller fokusere på å lytte og stille gode oppfølgingsspørsmål. Dette er noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) poengterer at er viktig i en intervjusituasjon, da intervjueren gjennom å lytte oppmerksomt og vise interesse skaper god kontakt til deltakerne. Her fikk jeg erfare hvordan kommunikasjonsferdighetene jeg har opparbeidet meg gjennom rådgivningsstudiet kom til nytte. Jeg forsøkte å lytte aktivt til deltakerne og ta tak i enkelte ord og setninger deltakerne kom med for å få en bedre forståelse av meningen bak ordene. Jeg kom også med korte oppsummeringer og forsøkte å skape rapport ved å sjekke ut om jeg hadde forstått deltakerne riktig. Dette ble en måte for meg å stille gode oppfølgingsspørsmål på for å få deltakerne til å gå i dybden. Muligheten til å bevege meg ut fra intervjuguiden og stille oppfølgingsspørsmål er noe av styrken med semistrukturert intervju, da jeg som forsker i stor grad har frihet til å følge intervjuets gang og ikke er bundet fast til en fastsatt struktur og rekkefølge på spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162-163). Dette opplevde jeg at ga en god flyt i intervjusituasjonen.

Selv om jeg var opptatt av å stille oppfølgingsspørsmål og sjekke ut med deltakerne om jeg hadde forstått dem riktig, så var jeg også bevisst min rolle som intervjuer. Jeg forsøkte bevisst å ikke påvirke deltakernes svar ved å stille ledende spørsmål, men heller

være åpen for deres opplevelser. Jeg var opptatt av å stille spørsmål i tråd med mitt hermeneutisk-fenomenologiske vitenskapsteoretiske ståsted, hvor jeg var interessert i deltakernes opplevelser og erfaringer og samtidig tok hensyn til min forforståelse av fenomenet som ble forsket på (Connolly, 2010). Jeg forsøkte derfor hele tiden å være oppmerksom på intensjonen bak spørsmålene jeg stilte, og om disse kunne være med på å lede deltakerne i en bestemt retning eller ikke. For eksempel var et av spørsmålene jeg stilte «hvordan vil du beskrive en god relasjon?». Her hadde jeg en forforståelse om hvordan en god relasjon ser ut for meg, og det ble derfor viktig for meg å la deltakerne selv beskrive hva de la i begrepet, slik at jeg ikke ble styrt av mine egne antakelser om hva en god relasjon innebærer.

3.3.3 Transkripsjon

Ved å transkribere intervjuer fra lyd til tekst blir intervjumaterialet tilgjengelig for analyse. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) peker på at tale og skrift «innebærer forskjellige språklige spill», og at det å skulle oversette lyd til skriftform innebærer en abstraksjon hvor noe går tapt i prosessen. For eksempel er kroppsspråk, stemmeleie og bruk av ironi noe som er vanskelig å oversette fra intervjusituasjonen til tekst.

Jeg transkriberte intervjuene mine fortløpende i intervjuprosessen. Hvordan man ønsker å transkribere og hva som blir viktig informasjon å ta med i transkripsjonen er opp til forskeren selv å bedømme da det ikke finnes tydelige retningslinjer på dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte å gjøre transkripsjonen forholdsvis nøye hvor jeg både noterte ned hva som ble sagt og samtidig noterte ned lengre pauser, latter og lignende. I tillegg brukte flere av deltakerne kroppsspråk flittig i intervjuene, noe jeg ønsket å få med i transkripsjonen. Eksempelvis brukte en av deltakerne kroppsspråket sitt til å illustrere hvordan hen møtte studenter som kom til samtale. Dette fanges ikke opp av lydopptak, og jeg lagde derfor et mentalt notat av kroppsspråket intervjupersonen illustrerte og noterte meg ned bevegelsene straks i etterkant av intervjuet slik at det ikke skulle gå tapt. Jeg endte til slutt opp med fem grundige transkripsjoner som jeg ville benytte meg av videre i analysen.

3.4 Analyse

For å analysere datamaterialet fra intervjuene hentet jeg inspirasjon fra refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2019). Gjennom en refleksiv tematisk analyse ønsker forskeren å finne repeterende meningsmønstre i dataene som er samlet inn (Braun & Clarke, 2012, s. 57). Det er en fleksibel analysemetode som ikke er bundet fast i en enkelt teori, men som kan brukes innenfor flere vitenskapsteoretiske ståsteder. Braun og Clarke (2012, s. 59) understreker derimot at det er viktig at forskeren gjør rede for sin posisjon i forskningen for å skape god kvalitet i den refleksive tematiske analyse. I mitt tilfelle har det derfor vært viktig for meg at det kommer tydelig frem at jeg arbeider ut ifra et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted, noe det også er redegjort for tidligere i kapitlet.

Etter at Braun og Clarke (2006) først lanserte tematisk analyse som metode i kvalitativ forskning har de i senere år konkretisert metoden ytterligere og kaller nå analysemetoden for refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2019). I dette legger de ekstra fokus på viktigheten av forskerens subjektivitet og refleksivitet i analysen. Den

refleksive tematiske analysen krever at forskeren er gjennomgående refleksiv i hele analyseprosessen og har et kritisk blikk på hvordan en selv tolker dataene. Braun og Clarke (2019, s. 594) legger vekt på at temaene som springer ut av analysen er produsert i krysningspunktet mellom forskeren, datasettet og fortolkningsrammer. Dette gjør at refleksivitet blir avgjørende for kvalitet i bruk av refleksiv tematisk analyse. Dette er noe jeg har tatt med meg inn i arbeidet med min egen analyse.

Den refleksive tematiske analysen består av seks faser som bygger på hverandre, men arbeidet med analysen innebærer også at man som forsker beveger seg frem og tilbake mellom fasene (Braun & Clarke, 2012, s. 60). Første fase handler om å *gjøre seg kjent med datasettet*. Dette involverer å lese gjennom materialet flere ganger og ta notater på sine umiddelbare tanker og observasjoner (Braun & Clarke, 2012, s. 60-61). Gjennom å transkribere intervjuene mine og lese gjennom dem flere ganger så gjorde jeg meg kjent med datamaterialet. Det ble viktig for meg å få en oversikt over alt materialet før jeg begynte kodingen.

Andre fase er *koding* av datamaterialet. I denne fasen genereres koder som er relevante for problemstillingen (Braun & Clarke, 2012, s. 61). Jeg gjorde kodingen i flere omganger. Først leste jeg gjennom intervjuene og forsøkte å summere opp hva deltakerne fortalte om i kortfattetet. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene og mine egne notater på nytt og forsøkte å sammenfatte notatene til korte setninger eller noen få nøkkelord, som ble en viktig del av utviklingen av koder. Denne prosessen gjentok jeg for hver transkripsjon til jeg til slutt hadde kodet hele datamaterialet.

Ut ifra kodene begynte jeg å generere første runde med temaer som tok meg videre til den tredje fasen, *generering av temaer*. I dette ligger det å utvikle meningsbærende temaer som potensielt kan benyttes videre i analysen (Braun & Clarke, 2012, s. 63). Med kodene mine som utgangspunkt genererte jeg flere potensielle temaer i analysen.

Temaene jeg utviklet i fase tre ble videre i fase fire, *utvikling og gjennomgang av temaer*, undersøkt nærmere. Jeg arbeidet med å utvikle, slå sammen og forkaste temaer som jeg hadde generert i første omgang. Braun og Clarke (2019, s. 593) legger vekt på at temaene ikke springer ut fra dataene fra før, men at de aktivt er generert av forskeren selv i dialog med dataene. Dette ble derfor en aktiv prosess hvor jeg som forsker hele tiden var opptatt av å forholde meg til hvordan min egne subjektivitet og tolkning var av betydning for genereringen av temaer.

Etter arbeidet med å utvikle og gjennomgå temaene ble oppgaven i fase fem å *definere og navngi temaer* og videre i fase seks å *produsere en rapport*. De to siste fasene går ofte over i hverandre da begge involverer å skrive ned hva man har funnet i analysen (Braun & Clarke, 2012, s. 67). Her arbeider man med å finpusse og justere fokuset for hvert tema, finne navn til temaene og til slutt sy sammen datamaterialet og se det opp mot problemstillingen. Rapporten har som hensikt at forskeren skal kunne fortelle en overtalende historie om datamaterialet basert på sin egen analyse. Forskeren må derfor bruke tid på å tenke over hvordan man kan formidle denne historien på best mulig måte (Braun & Clarke, 2012, s. 69).

For meg ble fase fem og seks en sammensatt prosess hvor jeg bevegde meg frem og tilbake mellom fasene i analysen. I arbeidet med å produsere rapport over funnene mine i analyse har jeg vært opptatt av å legge frem funnene på en systematisk og oversiktlig måte for leseren. Gjennom analyseprosessen har jeg snevret inn datamaterialer og

fremhevet de delene som kan ses opp mot problemstillingen. Jeg har vært opptatt av at alle deltakerne skal være godt representert i hvert funn. Resultatet av analysen ble kategorisert i fire hovedfunn: (1) *det skal være trygt å dele i rådgivningsrommet*, (2) *tillitsfulle relasjoner preget av varme og empati*, (3) *et ønske om å møte studentens behov for hjelp* og (4) *det er meningsfullt å kunne hjelpe*. Videre ble funnet *det skal være trygt å dele i rådgivningsrommet* delt inn i underkategoriene 1) *studentene kommer med livene sine* og 2) *skape en trygg relasjonell base for studentene*. Dette fordi funnet rommer både hva råde søkerne typisk deler i rådgivningssamtalene og hvordan rådgiverne opplever å møte studentene som kommer til rådgivning. Resultatet av analysen vil bli nærmere gjennomgått i kapittel fire.

3.5 Studiens kvalitet

Det finnes flere syn på hva som kjennetegner god kvalitativ forskning (Ryen, 2002, s. 176). For å kunne sikre kvalitet i kvalitativ forskning blir det viktig at forskeren aktivt gjennomgår dataene sine og reflekterer over deres kvalitet, og at forskeren ser datamaterialet i sammenheng med konteksten det er hentet fra (Guillemin & Gillam, 2004, s. 274). For å kunne si noe om studiens kvalitet vil jeg nå gå nærmere inn på betydningen av forskerrollen og forforståelse, og reflektere over studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

3.5.1 Forskerrolle og forforståelse

I kvalitativ forskning blir kunnskap produsert som et resultat av interaksjon mellom forskeren og den som forskes på (Finlay, 2002, s. 531). Det å være reflektiv blir i forskning beskrevet som en prosess hvor forskeren vender blikket mot seg selv og vurderer sin posisjon med et kritisk blikk (Berger, 2015, s. 220). Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) mener at hvem forskeren er som person blir av spesiell betydning innen intervjuforskning da forskeren selv er det viktigste redskapet for innhenting av kunnskap. Forskerens personlighet, integritet og kjennskap til tematikken som forskes på er derfor av betydning for forskningens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 92). Postholm (2010, s. 82) trekker blant annet frem at det er en fordel om forskeren har kjennskap til forskningsfeltet på forhånd da det kan gjøre at forskeren kan stille gode og relevante spørsmål. I forhold til min studie vil jeg si at min personlighet og personlige interesse for forskingsfeltet har vært med på å prege studien i form av hva som forskes på og hvilke spørsmål som har blitt stilt i intervjuene. Jeg har en forforståelse av at relasjonen som oppstår mellom rådgiver og student vil bli av betydning for utbyttet av rådgivningssamtalene. Denne forforståelsen er forankret i den teoretiske kunnskapen jeg har tilegnet meg på rådgivningsfeltet gjennom masterprogrammet i rådgivningsvitenskap. Jeg var også av den oppfatning at deltakerne ville ha et bevisst forhold til måten de møtte studentene på og hvordan de bygget relasjoner i rådgivningssamtalene på. Dette var sider ved min forforståelse som jeg forsøkte å aktivt reflektere over og stille spørsmål ved.

Måten jeg som person har møtt deltakerne i studien påvirker intervjusituasjonen, og på samme måte vil mine fortolkninger av transkripsjonene i analysen være av betydning for resultatene av forskningen. Som nevnt tidligere i kapittelet har det for meg i forskerrollen vært viktig å være gjennomgående reflektiv i arbeidet. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å være kritisk til egne tolkninger, lese litteratur, føre forskningsdagbok og ved å være i

dialog med veileder og medstudenter. Jeg vil nå diskutere studiens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet for å videre kunne reflektere over forskningens kvalitet.

3.5.2 Pålitelighet

Pålitelighet, eller reliabilitet, i kvalitativ forskning handler om hvorvidt forskningen er til å stole på (Silverman, 2020, s. 89). Et relevant spørsmål i den forbindelse blir om resultatet av forskningen ville blitt det samme om forskningen hadde blitt utført på et annet tidspunkt av en annen forsker. For å gjøre intervjuforskning pålitelig blir det derfor viktig å stille åpne spørsmål til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Dette var noe jeg fokuserte på i utformingen av intervjuguiden. Samtidig peker Kvale og Brinkmann (2015, s. 275-276) på at et for stort fokus på pålitelighet kan hindre forskerens kreativitet og variasjon og gir mindre rom for forskeren til å være spontan og kunne utvikle sin egen intervjustil. De semistrukturerte intervjuene som har blitt foretatt i denne studien ga rom for å stille oppfølgingsspørsmål hvor jeg som forsker fikk mulighet til å være spontan. Jeg var likevel opptatt av å stille åpne spørsmål, men en nøyaktig reproduksjon av forskningsresultatet vil nok ikke la seg gjøre. En annen måte å styrke forskningens pålitelighet på er ved å reflektere over hvilke sitater som har blitt valgt ut i analysen og hva som er utelatt av forskeren (Tjora, 2017, s. 237). Dette er noe jeg var bevisst på i analyseprosessen.

3.5.3 Gyldighet

Gyldighet, også kalt validitet, er også sentralt for kvaliteten i kvalitativ forskning. Forskningens gyldighet handler om å stille spørsmål ved om man faktisk svarer på det man ønsker å finne ut av i studien (Tjora, 2017, s. 232). Gyldighet er et spørsmål forskeren må forholde seg til gjennomgående i alle deler av forskingsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Studiens gyldighet kan ifølge Tjora (2017, s. 234) tydeliggjøres ved at forskeren er klar på hvilke spørsmål som stilles og hvordan disse henger sammen med temaet som skal utforskes. Dette har jeg forsøkt å gjøre ved å aktivt redegjøre for valg som er tatt underveis og ved å vise til god sammenheng mellom problemstilling, forskningsspørsmål og metodiske valg. I denne studien har jeg ønsket å få kunnskap om hvordan rådgivere opplever å være i rådgivningssamtaler med studenter. For å undersøke dette har jeg benyttet meg av intervjuer som datainnsamlingsmetode, noe som egner seg godt til å få tak i enkeltpersoners opplevelser (Thagaard, 2013, s. 12). Valg av metode samsvarer derfor med oppgavens hensikt.

3.5.4 Overførbarhet

Det blir stadig stilt spørsmål ved intervjustudiers overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Overførbarhet handler gjerne om overføringsverdi, og når det gjelder overførbarhet av kvalitative intervjuer kan forskeren ta stilling til hvordan kunnskapen som produseres i en bestemt intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Gjennom intervjuene med rådgivere som bedriver rådgivning av studenter vil funnene kunne ha en overføringsverdi til andre rådgiver som har lignende arbeidsoppgaver. Tjora (2017) mener at arbeidet med kvalitativ metode har en spesiell verdi i forhold til *konseptuell generalisering*. I det legger han at kvalitativ forskning kan bidra til å gi ny innsikt i et fenomen som igjen kan bidra til konsept og teoriutvikling (Tjora, 2017, s. 240). Arbeidet med denne studien kan kunne

bidra til ny innsikt om hvordan rådgiver opplever relasjonen mellom rådgiver og råde søker, som igjen kan gi en større forståelse av fenomenet.

3.6 Forskningsetikk

Jeg vil nå diskutere forskningsetiske betraktninger som er gjort i henhold til studien. Forskning bør ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 300) kommuniseres i «en form som er både vitenskapelig og etisk holdbar». For å kunne ivareta god etikk i studien har jeg meldt inn og fått studien min godkjent av Sikt (se vedlegg 3). Studien ble godkjent i forkant av forskningsarbeidet. Det blir i intervjustudier også viktig at forskeren gjennomgående forholder seg til den etiske dimensjonen og tar i betraktning etiske spørsmål fra begynnelse til slutt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95-96). Videre vil jeg ta for meg etiske betraktninger i forhold til informert og frivillig samtykke, konfidensialitet og anonymitet.

3.6.1 Informert og frivillig samtykke

Med et informert samtykke menes det at deltakerne blir informert om studiens formål og hovedtrekk, samt hva deres deltakelse i prosjektet vil innebære (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 2) om studien per e-post i forkant av intervjuene. Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger og informasjon om studiens formål, hvordan deres opplysninger ville bli behandlet, i tillegg til opplysninger om deltakernes rettigheter og deres muligheter for å trekke seg fra studien. Både i informasjonsskrivet og da jeg møtte deltakerne til intervju var jeg opptatt av å understreke at deres deltakelse var frivillig. Deltakerne fikk også spørsmål om noe var uklart i forhold til informasjonen som var gitt dem før de signerte informasjonsskrivet.

3.6.2 Konfidensialitet og anonymitet

Konfidensialitet handler om hvordan identifiserbare elementer blir behandlet i dataene på en slik måte at deltakerne ikke skal kunne identifiseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). For å sørge for at deltakerne i prosjektet sin identitet skulle holdes skjult var jeg opptatt av å anonymisere deltakerne i transkripsjonene av intervjuene. Deltakerne fikk derfor fiktive navn – *Ola*, *Siri*, *Emilie*, *Trine* og *Hanna* – og jeg utelot informasjon om arbeidssted og hvilke campuser deltakerne hadde tilknytning til. Transkripsjonene ble også gjort dialektnøytrale. Lydopptakene fra intervjuene ble lagret i NTNUs filområde NICE-1 for å sikre skjerming av dataene. Opptakene ble slettet fra diktafonen så snart de ble lagt over i filområdet.

4 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres hovedfunnene i studien. I denne studien har jeg vært opptatt av å få kunnskap om hvordan studentsamskipnadrådgivere opplever relasjonen mellom rådgiver og student. I den forbindelse har jeg indentifisert fire funn gjennom den refleksive tematiske analysen av det transkriberte datamaterialet:

- 1) Det skal være trygt å dele i rådgivningsrommet
 - a. Studentene kommer med livene sine
 - b. Skape en trygg relasjonell base for studentene
- 2) Tillitsfulle relasjoner preget av varme og empati
- 3) Et ønske om å møte studentens behov for hjelp
- 4) Det er meningsfullt å kunne hjelpe

Funnene tar til sammen for seg flere aspekter ved deltakernes opplevelser av å møte studenter i rådgivningssamtaler; fra hva studentene bringer med seg inn i rommet og hva som blir viktig for rådgiveren når studenten kommer inn i rommet, hvordan deltakerne opplevde deres relasjon til studentene, hvordan deltakerne opplever mening i rådgiverrollen og utfordringene ved hjelperrollen. Selv om funnene presenteres hver for seg så henger funnene sammen og flere av funnene er relevante for flere av temaene.

I presentasjonen av funnene vil jeg bruke utdrag og sitater fra det transkriberte datamaterialet for å illustrere funnene. For å gi deltakerne en tydelig stemme i teksten har jeg valgt å gi deltakerne pseudonymene Ola, Siri, Emilie, Trine og Hanna. Dette vil også gjøre det lettere for leseren å følge med i teksten, samtidig som deltakernes anonymitet bevares. Sitatene fra deltakerne er skrevet i *kursiv*, korte sitater presenteres med «» i teksten, mens lengre sitater er signalisert med innrykk. I flere tilfeller bruker jeg uttrykk som «flere av deltakerne» med den hensikt å gi leseren en viss indikasjon på temaenes styrke og konsistens, og ikke med tanke på å kvantifisere funnene. Funnene vil videre presenteres hver for seg.

4.1 Det skal være trygt å dele i rådgivningsrommet

Dette funnet handler om hvordan rådgiverne opplevde å kunne gi studentene trygghet da studentene åpnet opp om livene sine i rådgivningssamtalene. Funnet deles inn i to underkategorier: a) *studentene kommer med livene sine* og b) *skape en trygg relasjonell base for studentene*. Det første undertemaet tar for seg hva studentene typisk kommer med av tanker, problemer og bekymringer inn i samtalene med rådgiver, mens den andre underkategorien tar for seg hvordan deltakerne tok imot studentene og temaene de brakte inn i samtalen. Disse presenteres nå videre.

4.1.1 Studentene kommer med livene sine

Deltakerne fortalt at studenter som oppsøker samtaletilbudet kunne komme inn med alt mulig som de ønsket å snakke om. Tilbudet skal være lavterskel, noe som gjorde at samtalenes innhold varierte mye fra student til student. Det kunne handle om alt fra studielivet, bekymringer, relasjonsproblematikk, stress og psykisk helse. Ola beskrev hvordan studentene kommer inn med livene sin i rådgivningssamtalen:

«de kommer jo inn med livet sitt da. Livssituasjonen sin. Det er det som er hele poenget med tilbudet vårt da, hvor basically du bare trenger noen å snakke med. Så du kommer egentlig bare med det du har på hjertet den dagen. Selvfølgelig er det gjerne knyttet opp mot studiene, men det er like mye knyttet opp mot tilværelsen som student. [...] Ellers så kan det være like ofte, om ikke mere, rent sånn personlig da og sosialt, relasjonelt veldig mye.» (Ola)

Ola illustrerte her at studenter kan komme med hva som helst inn i rådgivningssamtalen. Det de «har på hjertet den dagen» blir utgangspunktet for samtalen. Han fortalte også at hele poenget med tilbudet er at man skal kunne komme om man bare trenger noen å snakke med. Dette gjør at rådgiverne må være forberedt på det meste. Studentene kommer gjerne med utfordringer knyttet til det å være student, men Ola presiserte at det vel så ofte kunne være personlige utfordringer tilknyttet relasjoner og det sosiale. Dette illustrerer spennet i samtaletemaene i rådgivningssamtalene.

På samme måte fortalte Siri om at studenter kunne komme med vonde historier fra fortiden som de ønsker å bearbeide, de kunne også komme med følelser av ensomhet og tomhet, konkret problematikk knyttet til studier og frykt og angst: *«Det kan være en uro eller at de over tid har kjent på å stå utenfor noe, det kan være at de over tid har tenkt på at de skal ringe til noen, det kan være mye rart som er inngangen da»*. Som Siri påpekte så trenger studentene altså ikke å ha en klar formening om hvorfor de har booket en time til rådgiver. Det trenger ikke være noe mer enn at de har kjent på en uro. Dette presiserte også Trine og Emilie som fortalte at noen studenter også bare ønsker å dele en glede med noen og få sagt noe høyt.

Videre fortalte deltakerne at studenter ofte kommer med bekymringstanker inn i rådgivningssamtalene. Det kunne være tanker og bekymringer om studenttilværelsen, sosiale utfordringer eller andre bekymringer som opptok studentene. Hanna beskrev studentenes bekymringer slik:

«Det er veldig mye bekymringstanker. Veldig mye engstelse som tipper over i angst, det tror jeg det er mest av. Også er det veldig mye relasjonsproblematikk, enten i forhold til foreldre eller kjæreste. Også har jeg mye ... ja litt ensomhet, og utfordringer med det sosiale, det å finne seg venner og det å liksom få til det der. Brutte forventinger for eksempel, at studielivet ikke ble helt slik som de så for seg.» (Hanna)

Ulike former for bekymring er noe som ofte opptar samtalene Hanna har med studentene i rådgivning. Det kunne være bekymringer knyttet opp mot relasjoner i studentens liv, ensomhet og hvordan skaffe seg venner med mer. Hanna fortalte også at studentene ofte kunne ha engstelse som tipper over i angst. Dette er noe hun ser mye av hos studentene som kommer til samtale.

4.1.2 Skape en trygg relasjonell base for studentene

Flere av deltakerne la vekt på viktigheten av å skape trygghet i samtalerommet. Det å komme til en rådgivningssamtale blir en ukjent situasjon for de fleste studenter og de kan være stressede og nervøse når de kommer. Emilie understrekte at det blir viktig for henne å være en trygg person og skape en trygg relasjon med studentene:

«Det er jo snakk om studenter som deler sitt innerste indre vonde i flere settinger hvert fall. Mange har sagt at de kjenner på en ... eller at de er nervøse, ikke fordi vi nødvendigvis gir dem grunner til å være det, men fordi de er på vei til å dele noe som de kanskje ikke har delt med noen andre før, og da er det jo veldig viktig å være en sånn trygg person for dem da og møte dem der de trenger det.» (Emilie)

Emilie fortalte her om hvordan studenter kan være nervøse for å skulle dele noe som er vondt og som de kanskje ikke har delt med noen andre før. Hun er derfor opptatt av å være en trygg person for studentene som kommer til henne og møte studentene der de er. Det å skape denne tryggheten er noe flere av deltakerne var bevisste på i møte med studentene. Ola fortalte at det i oppstartsfasen blir viktig for han å roe ned og tilpasse seg studentens tempo. Han var oppmerksom på at han selv måtte forholde seg rolig for å gi studenten rom til å bli trygge og slappe av.

«Først og fremst må jo jeg være rolig selv. Være litt sånn nedpå ikke sånn [fremoverlent i stolen og gestikulerer med hendene] «Hei Hei!» litt mer sånn [lener seg tilbake i stolen, hendene i fanget] «hei og velkommen», og liksom ta det litt ned. Når det er sagt så spiller vi jo studentene da. Hvis de er i godt humør og ikke stresset, men liksom i litt sånn oppstemt stemning, så kan vi liksom spille litt på det.» (Ola)

Ola viste hvordan han ved hjelp av kroppsspråket sitt viser studentene at han var rolig. Ved at han lener seg tilbake og «tar det litt ned» signaliserer han til studenten at han er rolig, noe som ifølge Ola kan bidra til å skape en trygg atmosfære hvor studenten kan slappe av. Samtidig var han opptatt av å speile studentens humør og væremåte. Dette kan tolkes som enda et forsøk på å gjøre studenten trygge i rommet, da Ola prøver å gjøre seg selv lik studenten og dens væremåte.

I likhet med Emilie og Ola var også Siri bevisst det å være rolig og avslappet i møte med studentene. Situasjonen opplevdes ofte «ukjent og rar», og hun starter gjerne samtalen med «milde spørsmål» for å myke opp og trygge studenten på den nye og ukjente situasjonen. Hun var opptatt av å ikke gå rett på sak, men skape en trygghet i rommet ved å ta fokuset litt bort fra det som studenten bærer på. Disse milde spørsmålene kunne gjerne handle om helt trivielle ting som ikke er knyttet til det studenten kommer til rådgivning for.

For Emilie ble det viktig å være imøtekommende og smilende i møte med studentene og vise at hun er en trygg person for dem. Hun var også opptatt av å fortelle studentene at det er de som setter føringen for samtalen:

«Det jeg har opplevd som viktig for min praksis er det å være smilende og imøtekommende og vise at du er glad for å se dem, ønske dem velkommen og tilby dem noe å drikke eller sånne ting da. Også selvfølgelig introdusere meg selv og sånn kort hvem jeg er og spørre om de har noe de tenker på, og la det være et åpent rom for de da hvor de selv setter føringene for hva samtalen skal være.» (Emilie)

Her fortalte Emilie om hvordan det blir viktig for henne å vise at hun er glad for å se studentene som kommer til henne med å ta de imot med et smil og tilby dem noe å

drikke. Hun gir en kort introduksjon om seg selv og lar studenten stille spørsmål. Videre var hun opptatt av at samtalen skulle være et åpent rom hvor studenten blir den som fører an samtalen. Alle disse elementene som Emilie fokuserte på i oppstarten av samtalen kan ses på som elementer som blir viktige for å skape en trygghet for studenten.

På lik linje med Emilie så var også de andre deltakerne opptatte av å være imøtekommende. Noe som gikk igjen hos alle var deres vektlegging av det å håndhvilse på studentene, tilby noe å drikke og være imøtekommende og rolig i oppstarten. Disse gestene var med på å roe ned situasjonen og skapte en trygghet i rommet. Trine fortalte at det blir viktig at hun som rådgiver er til stede i samtalen og ikke lar seg forstyrre. Trine la vekt på at studentene skulle bli sett, hørt og anerkjent i samtalen og at det i seg selv kunne skape en tillit som de kunne bygge videre på. Det blir studenten som er fokuset for samtalen og som får hennes fulle oppmerksomhet. Det at studenten har hennes fulle fokus opplevde hun at skapte trygghet og denne tryggheten kan hun bygge videre på for å utforske det studenten kommer med.

Flere av deltakerne pekte også på viktigheten av å presentere rammene for samtalen i oppstarten. Rådgiverne ønsket å fortelle litt om seg selv og hva jobben som rådgiver innebærer i starten av samtalen, både for å kunne gi trygge rammer for studenten og for seg selv. Hanna fortalte at hun i starten av samtalen spør studentene om de ønsker at hun skal fortelle litt om tilbudet, og at hun blir glad om de takker ja til det: *«Da sier de fleste at jeg skal si litt, og det synes jeg er perfekt for da kan jeg ha en liten forventningsavklaring om hva det her er og hva studenten kan forvente seg av hjelp»*. Gjennom å kunne fortelle studentene om samtaletilbudet i starten av samtalen får Hanna gitt studentene noen rammer for hva rådgivningssamtalen kan tilby dem av hjelp. Dette synes rådgiveren er godt fordi det gir en slags forventningsavklaring. Dette kan tolkes som en måte for rådgiveren å ramme inn samtalen på både for studenten og rådgiveren selv, som igjen kan bidra til å skape en forutsigbarhet og trygghet for dem begge.

«jeg tror jo det med det vi snakket om den tryggheten og tilliten og det å jobbe for å oppnå det er kjempeviktig. Og derfor tenker jeg også den her gode starten og det å bruke litt god til i starten med helt sånn uformelle og ufarlige spørsmål. Det at jeg snakker litt om formen og eksempler på hva studenter kommer med, at jeg lager noen rammer det tror jeg er greit, at det oppleves trygt.» (Hanna)

Hanna fortalte videre at hun tror det å skape trygghet og tillitt blir viktig og at den *«gode starten»* blir viktig for å få til det. Her stiller hun uformelle og ufarlige spørsmål til studenten samtidig som hun forteller studenten om hva rådgivningssamtalen innebærer og lager noen rammer for samtalen. Dette mente hun at kunne oppleves som trygghetsskapende.

4.2 Tillitsfulle relasjoner preget av varme og empati

Det neste funnet handler om hvordan deltakerne opplevde relasjonen deres til studenten gjennom samtaletilbudet. Jeg vil i dette funnet presentere hvordan deltakerne opplevde at det å danne tillitsfulle relasjoner ble viktig og hva de opplevde at skilte relasjonen mellom rådgiver og student fra andre relasjoner.

Alle deltakerne fortalte at de som oftest opplever gode relasjoner til studentene som kom til dem for samtale. De nevnte flere faktorer som blir viktige for dem for å kunne ha gode relasjoner med studentene som kom til samtale; som det å være en god lytter, vise empati, skape tillit og vise at man som rådgiver forstår studenten. Dette kan illustreres med Emilie sine refleksjoner rundt hva som blir en god relasjon for henne:

«Jeg tror tillit er nøkkelen til en god relasjon. Det at vi kan prate sammen og vite at det vi prater om det blir der, og at ingenting er på en måte dumt eller teit å si, og at du blir møtt på en god måte av den andre da. Også er det jo viktig at det er varme for min del [...] Med å møte hverandre som den vi er, være transparent, og vise empati til den du står i relasjon med og det kan man jo vise på flere måter, men jeg tror et smil og at du lytter, øyekontakt og slike ting som det da, det er i alle fall med å etablere det.» (Emilie)

Her beskrev Emilie hvordan tillit er med på å skape en god relasjon mellom henne og studenten. Tilliten underbygges av rådgiverens taushetsplikt og det faktum at det som blir sagt forblir i rommet. Emilie uttrykte også at det blir viktig for henne at det er «varme» i relasjonen. Med det mente hun at partene møter hverandre der de er, er transparente og viser empati. Dette prøvde hun å vise studentene ved å gjøre små ting som å smile, lytte og møte blikket til studenten. Det at hun la vekt på at det ikke er noe som blir dumt å komme med kan tolkes som en måte hun som rådgiver signaliserer at samtalen er et åpent rom for studentene hvor de kan være seg selv fullt ut, noe som i seg selv også kan være med på å bygge tillit i relasjonen. Refleksjonene til Emilie viser hvordan hun som rådgiver er opptatt av å legge til rette for at det blir en god relasjon mellom henne og studentene som oppsøker henne.

Hanna reflekterte over at selv om det å være rådgiver er jobben hennes så ønsker hun å bli oppfattet som genuin av studenten, og hun ønsker å vise at hun genuint bryr seg om dem:

«vi er jo ikke likestilt, det her er jo jobben min, men samtidig så vil jeg jo at de skal føle at jeg virkelig genuint bryr meg og er interessert og det er jeg jo stort sett. Altså en god relasjon mellom meg og studenten det handler om at de skal føle seg betydningsfulle i møte med meg. Og det gjør jeg gjennom å lytte og stille spørsmål, og speile, og bekrefte og anerkjenne og reflektere» (Hanna)

Det ble viktig for Hanna at studenten skal føle seg betydningsfull i møte med henne som rådgiver for at de skal ha en god relasjon. Hun forklarte at hun viser studenten at hun eller han er betydningsfull gjennom å stille spørsmål, speile studenten, bekrefte og anerkjenne studenten.

Flere av rådgiverne understrekte at relasjonen mellom rådgiver og student ikke er en likestilt relasjon. Ola mente at selv om relasjonen ikke er likeverdig så blir det viktig at begge parter får dekket behovene sine inn i relasjonen og at det blir en balanse mellom partene i relasjonen. Ola opplevde å ha gode relasjoner til studentene han møter i samtale hvor han fikk dekket sitt behov for å hjelpe:

«Jeg opplever at jeg har som regel gode relasjoner, fordi til meg da så er det sånn at det jeg ønsker å få ut av det er å hjelpe, det å bidra til at studenten får det bedre. Det er liksom det eneste jeg ønsker å få ut av det da. Jeg har ikke noen flere forventinger enn det. Det opplever jeg ofte at jeg får til da. [...] Men så er det for studenten at de har et behov for trygghet og en tillit da, og det å bli sett og hørt, respektert og forstått. Det opplever jeg at jeg får til å møte dem på.» (Ola)

Ola fortalte at hans behov inn i relasjonen er å kunne være en god hjelper som kan bidra til at studenten får det bedre. Dette opplevde Ola at han får til ved å gi studenten trygghet og tillit og anerkjenne studenten som den personen den er. På denne måten fikk Ola selv dekket sine behov i relasjonen ved å kunne være til hjelp for studenten, og da skape en slags likevekt mellom rådgiver og student. Videre fortalte Trine også om hvordan det blir viktig for henne med likevekt i relasjonen ved å ikke selv komme med så mange råd og tips i posisjonen som rådgiver. Hun var heller opptatt av å lytte og la «studenten være ekspert på eget liv». Selv om rådgiveren har tittelen som rådgiver så var Trine mer opptatt av å lytte til studenten og ta utgangspunkt i studentens egne ressurser, enn å gi egne tips og råd om hva studenten burde foreta seg.

Noe annet som skiller relasjonen mellom rådgiver og student fra andre relasjoner er ifølge Ola at studenten skulle slippe å ta i betraktning rådgivers behov inn i relasjonen. Dersom studenten hadde snakket med en venn ville det vært annerledes. Ola var oppmerksom på å være tydelig på at det er studenten sine behov som er i fokus og at rådgiverens egne behov er det rådgiveren selv som tar ansvar for. I tråd med dette fortalte også Siri at hun ofte får tilbakemeldinger på at studentene synes det er godt å kunne komme til en nøytral samtalepartner som kan se situasjonen deres utenfra. Det skiller relasjonen fra andre relasjoner i studentens liv. Det samme påpekte Emilie:

«Det som blir forskjellen blir jo at jeg ikke har noe kjennskap til hvem de er, hva de har gjort, altså jeg har ingen forutinntattheter, jeg er helt fri og åpen og møter dem sånn som de møter meg. Så på den måten så kan det jo gjøre det enklere også å snakke om ting som de kanskje ikke ville snakket med venner eller familie om fordi de er så nære.» (Emilie)

Emilie fortalte at hun har mulighet til å stille seg helt fri fra forutinntattheter i møte med studentene fordi hun ikke har kjennskap til studentene fra før. Dette skiller relasjonen studentene har med rådgiver fra relasjoner studentene har til venner og familie. Emilie opplevde at dette kunne gjøre det lettere for studenten å snakke fritt om ting med rådgiveren. Det at rådgiveren blir en nøytral samtalepartner med taushetsplikt kan ses på som en viktig faktor i relasjonen mellom rådgiver og student.

Flere av deltakerne fortalte at de synes det var utfordrende å være i relasjon til studentene når det ikke oppstår kontakt dem imellom. Det kunne dreie seg om at det ble en dårlig match mellom rådgiveren og studenten, eller at rådgiveren opplevde å ikke være på bølgelengde med studenten. Både Trine og Hanna fortalte også om at det kunne være utfordrende å skape gode relasjoner hvis det ble uklarerhet rundt rammene for samtalen. Hanna opplevde at det å ha rammer for samtalen og relasjonen mellom henne og studentene gjør det lettere for henne å holde arbeidet sitt avskilt fra det personlige. Relasjonene mellom henne og studentene er ikke unike, og det blir ikke rådgiveren som

skal være den viktigste personen i studentens liv. Relasjonen eksisterte derfor innenfor visse grenser ifølge Hanna.

4.3 Et ønske om å møte studentens behov for hjelp

Dette funnet tar for seg deltakernes ønske om å gi studentene den hjelpen de trenger. Deltakerne var opptatte av hvordan de kunne hjelpe studentene med å få riktig hjelp og hvordan hjelpen som trengs ikke alltid kommer fra dem, men noen andre. Skille mellom tilbudet om samtale og behandling kommer her tydelig frem.

Siden samtaletilbudet med rådgivere i Sit skal være et lavterskeltilbud hvor alle studenter har mulighet til å avtale en time, så er det mange og ulike temaer som tas opp i samtale. Derfor er det også mange studenter som kanskje trenger annen hjelp enn det rådgiverne kan tilby. Trine opplevde at studenter gjerne synes det var vanskelig å skille mellom samtaletilbudet og psykisk helsetjeneste. Hun opplevde også at studenter gjerne havner «mellom to stoler» og at samtaletilbudet blir et slags bindeledd:

«vi vet at det er flere studenter som sliter med å se forskjellen på vårt tilbud med samtale kontra det psykisk helsetjeneste har. [...] Også ser vi også at det som er det mest utfordrende for studentene er at de ofte detter mellom to stoler. De er for friske for en DPS, og for å få behandling der, men så er de for syke for oss. Så da blir vi i samtaletilbudet et sånn mellomledd da. De kommer ofte til oss til vi finner noe annet som kan fungere da.» (Trine)

Trine fortalte at studentene gjerne kan være for «friske» for å motta tilbud fra psykisk helsetjeneste, men at de kan være for «syke» til å kun være i samtaletilbudet til Sit. Hun opplevde at samtaletilbudet blir et slags bindeledd hvor studentene kommer til samtale inntil de kan finne den hjelpen som passer for dem. Det kan tenkes at samtaletilbudet blir en slags venteplass for studentene til de finner rett hjelp et annet sted.

Emilie fortalte at hun synes det er utfordrende når studenten trenger hjelp fra psykisk helsetjeneste, men blir stående på venteliste. Hun kan ikke slippe studenten og hun opplevde at både hun og andre rådgivere i Sit gjerne velger å følge studentene til de har fått den hjelpen de har behov for av noen andre. Det gjorde likevel at samtale mellom henne og studentene kunne ta opp tematikk rundt studentenes utfordringer som kunne være på grensen av det tjenesten skal tilby. Det ble derfor viktig for henne å understreke for studenten at samtaletilbudet ikke er en behandlingstjeneste, men en samtaletjeneste. Dette var også noe Hanna var opptatt av å være tydelig på i møte med studentene: «jeg har vanskeligheter for å slippe studenter som ikke opplever å komme noen vei. Da mobiliserer jeg veldig mye for å finne riktig hjelp til vedkommende, men er også ærlig på at det ikke er meg». Når studentene trenger hjelp ikke Hanna kan tilby opplevde hun det som vanskelig å skulle gi slipp på studentene, og hun var opptatt av å hjelpe studentene med å finne rett hjelp. Det ble viktig for henne å være ærlig på hvilke hjelp hun selv kan tilby studenten og hva studenten er nødt til å oppsøke andre tjenester for.

Flere av deltakerne uttrykte at de var opptatte av å ikke slippe studentene; om rådgiverne ikke kunne tilby studentene den hjelpen de trenger så ville de hjelpe studentene videre. Trine var opptatt av at studentene skulle bli møtt på en god måte uavhengig om hun er den rette til å tilby dem hjelp eller ikke:

«Også er det litt det med at de kommer av en grunn, så de skal bli møtte også tenker jeg. Uavhengig om at du kan hjelpe, det er liksom det å være litt veiviser videre også da. Hvis jeg ser at her er det kanskje ikke meg du skal til, men jeg vil råde deg til å ta kontakt med fastlege eller om du har hatt kontakt med DPS tidligere kan du ta kontakt med den i Trondheim. Så det er litt med den balansen, jeg må vite hva det er jeg kan bidra med. Jeg skal ikke drive behandling, jeg skal være en samtalepartner også kan jeg hjelpe dem videre om de trenger et annet tilbud.» (Trine)

Trine opplevde at hun kunne fungere som en veiviser videre om studenten trenger en annen type hjelp enn det hun kan tilby. Dette kunne hun gjøre ved å råde studenten til å ta kontakt med andre hjelpetjenester som for eksempel fastlege eller distriktpspsykiatrisk senter (DPS). Hun var opptatt av å hjelpe studentene få den hjelpen de trenger. Det ble for henne, i likhet med Emilie og Hanna, viktig at hun vet hva hun som rådgiver kan tilby av hjelp og at hennes arbeid ikke skulle være behandling. Trine sa at hun skulle «være en samtalepartner» for studenten, om dette ikke var tilstrekkelig hjelp og studenten trenger behandling kan hun hjelpe studenten videre til et annet tilbud.

4.4 Det er meningsfullt å kunne hjelpe

Dette funnet beskriver hvordan deltakerne opplevde å kunne være til hjelp for studentene. Deltakerne uttrykte at de finner mening i det å kunne hjelpe studentene med å få det bedre med seg selv og får motivasjon av å se at de er til hjelp for studentene. Funnet vil gå mer i detalj på hvordan og på hvilken måte deltakerne opplevde møtet mellom rådgiver og student som menings- og betydningsfullt.

Deltakerne fortalte at de opplever seg selv som hjelpsomme på flere måter. Det kunne være at de fikk eksplisitte tilbakemeldinger fra studentene som oppsøker dem om at det har vært godt å prate med dem, det kunne være at de observerer en endring hos studentene i kroppsspråket eller væremåte, og det kunne være at de får oppdateringer fra studentene om hvordan det går med dem etter at de har avsluttet samtalen mellom seg. Hanna fortalte at hun merker at hun er avhengig av de verbale tilbakemeldingene fra studentene for å oppleve mening i arbeidet sitt:

jeg trenger jo de tilbakemeldingene, jeg merker jo det. Ja, det gjør at jeg kjenner mestring, det å få de verbale tilbakemeldingene på det som har fungert. Spesielt når de opplever at ting går bedre da så gir det meg veldig mestring. [...] Det å hjelpe dem til å forstå seg selv så når de gir feedback på det der, «det gir mening! Der sa du noe!», så er det også en bekreftelse for meg på at jeg har hjulpet studenten til å forstå seg selv enda bedre, det synes jeg er veldig meningsfullt. (Hanna)

Ved at studentene gir Hanna tilbakemeldinger på at ting går bedre eller at de gir tilbakemelding på at det hun som rådgiver kommer med gir mening for dem, så får det Hanna til å føle på mestring. Det gjør at hun opplever arbeidet som meningsfullt. Dette kan tolkes som at det at studentene uttrykker at de setter pris på innspillene til rådgiveren i samtalen gjør at Hanna opplever arbeidet sitt som meningsfullt.

Ola opplevde det som meningsfullt å kunne hjelpe studenten med å få mer innsikt i situasjonen han eller hun står i. Han kunne merke at det er til hjelp for studenten når studenten får det han kalte «aha-opplevelser» og innser noe nytt om situasjonen. Da opplever Ola at det er nyttig for studenten å ha snakket med han som rådgiver. Siri fortalte også at om hun skal tenke over hvordan hun kan være en god hjelper må det være gjennom «å få til nettopp at ting skjer i den andre som gjør at man da kanskje kan oppleve å komme til større innsikt». Ved at Siri fikk en opplevelse av at det skjer noe i studenten mener hun at det kan føre til større innsikt. Både det Ola og Siri fortalte kan tolkes som at de ser verdien av sin hjelp ved at studenten kommer i en prosess. Rådgiverne kunne oppleve at hjelpen deres er hjelpsom ved at studenten kan få ny innsikt i seg selv.

Emilie trakk frem at hun opplever seg selv som betydningsfull når hun og studenten klarer å ha en god samtale og når hun kan se på kroppsspråket til studenten at noe har endret seg fra starten til slutten av samtalen:

det kan være skikkelig tungt i starten, de kommer inn og det er veldig tydelig med kroppsspråk og mimikk og sånn at der har de det egentlig ikke bra, også mot slutten av samtalen så er det som å se en helt annen person enn den som kom inn da, da kjenner jeg veldig på betydningsfullhet. For da føler jeg at vi har klart noe sammen da gjennom samtalen. (Emilie)

Samtalene kunne gå fra å være veldig tunge, hvor Emilie merker på hele studentene at studentene ikke har det bra, til at det på slutten av samtalen oppleves som at det er en ny person som sitter foran henne. Da opplever Emilie at hun og studenten har «klart noe sammen» gjennom å være i samtale med hverandre, og dette opplever hun som veldig betydningsfullt for sin egen del. Dette kan tolkes som at det at rådgiveren ser en endring i kroppsspråket og væremåten til studenten kan få rådgiveren til å kjenne på å være betydningsfull for studenten. Rådgiveren kan da bli en betydningsfull person for studenten, og hjelpe studenten i prosessen for å kunne hjelpe seg selv.

Siri fortalte at motivasjonen hennes for arbeidet som rådgiver er høy. Grunnen til dette er verdien hun ser i selve møtet med studentene som kommer til henne:

«Jeg synes det er utrolig motiverende. Hver gang en ny student kommer inn i rommet er det liksom en ny verden hver gang og det er veldig, veldig spennende å komme inn i en samtaleflyt med studenten. Og det er både kanskje en følelse av å kunne være til hjelp, [...] men samtidig gjør jeg daglig oppdagelser på noe nytt fra studentene. De er jo ressurser, det er jo mennesker som har andre erfaringer som har noe å tilføre meg også.» (Siri)

Siri fortalte at hun synes det er spennende når studenter kommer til henne fordi det blir «en ny verden hver gang». Hun trakk frem at det å få en følelse av at hun kan være til hjelp blir spennende og skaper motivasjon. Samtidig blir hun motivert av at hun selv kan gjøre nye oppdagelser i møte med studentene. Siri opplever at studentene tilfører henne noe ved at de kommer med sine erfaringer inn i rommet, og hun finner motivasjon i å kunne se studentene som ressurser.

Trine fortalte at hun har et ønske om at alle skal ha det bra og at samtalene hennes med studentene er av betydning for å kunne bidra til det. Det gjør arbeidet betydningsfullt for henne:

Det er så lite som skal til for at jeg synes at min jobb er betydningsfull. Det at jeg gjør en endring. [...] Eller bare det at de ser seg selv, det trenger ikke være en endring heller, men det at de ser sin egen betydningsfullhet i seg selv gjennom at de er i møte med meg også. [...] Det gir også meg mye tilbake da. Du vet at de møtene er så viktige da. Det at jeg er også noe for andre, det gir også mening i min jobb, hadde jeg ikke opplevd det og hadde jeg ikke brydd meg om studentene, den dagen så trenger ikke jeg å være her. Det er litt med det at jeg ønsker at alle sammen skal ha det bra da. Og om jeg kan hjelpe de litt på vei så gir det meg mening også da. (Trine)

Det at Trine kan være med på å gjøre en endring hos studentene eller det at studentene ser sin egen betydningsfullhet i møte med henne som rådgiver blir meningsfullt for Trine. Hun fortalte at samtalene gir henne mye tilbake. Det at hun blir noen for noen andre blir viktig for henne i hennes arbeid. Trine fortalte også at det blir meningsfullt for henne å kunne hjelpe studentene et stykke på veien til å få det bedre med seg selv. Hadde hun ikke opplevd dette som meningsfullt så ville ikke arbeidet som rådgiver i Sit passet for henne, ifølge henne selv. Det kan tenkes at personlige egenskaper hos rådgiveren er av betydning for at arbeidet skal oppleves som betydningsfullt.

Rådgiverne uttrykte at det blir viktig for dem at studentene som kommer til samtale skal oppleve å bli møtt, og at det skal oppleves som meningsfullt å være der. Hanna fortalte at hun tenker at hun «har ansvaret for å bære samtalen» og at hun «jobber hardt for at studenten skal oppleve at dette er meningsfullt og at han har betydning for meg». Videre fortalte også Siri at hun ser på studenten som den betydningsfulle i samtalen, men at hun selv opplever seg som betydningsfull når hun klarer å formidle til studenten at hun eller han er betydningsfull for henne. Dette forsøker hun å gjøre ved å lytte, vise forståelse og ha en ikke-dømmende holdning. På samme måte som Siri, var også Emilie bevisst på å vise studentene at de er betydningsfulle for henne. Hun var likevel tydelig på at det kun er studenten selv som kan avgjøre om han eller hun føler seg betydningsfull eller ikke:

Det å si «tak», «kjekt å se deg i dag», «jeg er glad du kunne komme» altså si sånne små setninger da for å vise at det er noen som setter pris på å ha sett dem i dag. Og om det er med på om de føler seg betydningsfull eller ei det kan jo selvfølgelig diskuteres, men det er i alle fall en av de tingene som jeg tenker at er en fin måte å formidle det på. (Emilie)

Her forklarte Emilie at hun er opptatt av å vise at hun setter pris på studentene som kommer til henne. Hun forsøker å gjøre dette ved å si ting som «kjekt å se deg» og «jeg er glad du kunne komme». Dette ble hennes måte å forsøke å vise at hun setter pris på studentene, men det blir studentene selv som må kjenne på om de opplever seg betydningsfulle eller ikke. Ifølge Emilie kan derfor betydningsfullhet tolkes som noe som må oppleves av personen selv. Rådgiveren kan derfor kun legge til rette for at

studentene skal oppleve betydningsfullhet, men de kan ikke være sikre på at studentene faktisk opplever seg betydningsfulle i møte med dem.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere studiens funn opp mot teori og tidligere forskning for å belyse problemstillingen «*hvordan opplever studentsamskipnadrådgivere relasjonen mellom rådgiver og student?*». Diskusjonen er tredelt hvor jeg i første del diskuterer hvordan rådgiverne opplever å kunne gi rom for at studentene skal kunne komme med livene sine inn i rådgivningssamtalen. I andre del av diskusjonen tar jeg for meg hvordan deltakerne opplever å sette grenser og rammer for rådgivningen og hvilke utfordringer og muligheter dette gir. I den tredje delen diskuterer jeg hvordan deltakerne opplever rådgivningssamtalen som betydningsfull både for studentene som rådsøkere og for seg selv som rådgivere.

5.1 Gi rom for at studentene skal kunne komme med livene sine i rådgivningssamtalen

Deltakerne fortalte at rådsøkerne kommer inn med livene sine i rådgivningssamtalen. Det studentene «*har på hjertet den dagen*» blir utgangspunktet for samtalen. Det må derfor være rom for studentene til å kunne komme med livene sine inn i rådgivningssamtalen. Jeg vil nå diskutere hvordan rådgiverne legger til rette for å skape et åpent rom for deling i rådgivningssamtalen, og hvordan dette kan kobles opp mot kjerneelementene i personsentrert rådgivningsteori.

Rådgiverne var opptatte av at det skulle være «varme» i relasjonen mellom dem og studentene. Rådgiverne ønsker med det å kunne møte studentene der de er, være transparente og vise empati i sin rådgiverpraksis. Dette ønsket om å skape varme i relasjonen til studentene kan kobles opp mot de tre kjerneelementene i personsentrert teori. For det første var rådgiverne opptatte av å være empatiske i møte med studentene ved å lytte og vise forståelse. Dette kan kategoriseres som empatisk lytting (Elliot et al., 2011, s. 145; Rogers, 1979). For det andre kan det å være transparent kobles opp mot kongruens og det å være genuin og ekte i møte med studentene (Rogers, 2013). For det tredje kan det at rådgiverne er opptatte av at rådgiver og student skal møte hverandre som dem de er både ses i sammenheng med kongruens og ubetinget positiv aktelse – ved at rådgiveren er seg selv i møte med studentene kan rådgiveren fremstå som ekte og genuin, og ved at rådgiveren aksepterer studentene slik de er kan rådgiveren vise en ubetinget positiv aktelse (Rogers, 2013). Kjerneelementene kobles her sammen i det rådgiverne beskrev som varme i relasjonen mellom rådgiver og student. Det å skape varme i relasjon til rådsøkerne kan slik ses på som et viktig element for å kunne gi rom for at rådsøkerne skal kunne komme inn med livene sine i rådgivningssamtalen.

Noe av kritikken som er rettet mot kjerneelementene handler om at kvalitetene er vanskelige å skille fra hverandre (Farber & Doolin, 2011, s. 170-171). Eksempelvis kan ubetinget positiv aktelse være vanskelig å skille fra de andre kvalitetene og det blir derfor vanskelig å peke på hvordan rådgiverne kan vise en ubetinget positiv aktelse uten å ta i betraktning hvordan rådgiverne viser empati og kongruens overfor rådsøkerne (Farber & Doolin, 2011, s. 170-171). Dette gjenspeiler seg også i mine funn. Alle deltakerne beskrev sin relasjon til rådsøkerne som preget av aksept og varme, noe som kan ses som ubetinget positiv aktelse (Rogers, 2013). De begrunnet videre denne ubetingede positive aktelsen med måten de opptrer empatisk og kongruent i møte med studentene. For eksempel ble det å lytte, vise forståelse, bekrefte og anerkjenne rådsøkerne nevnt som

viktige kvaliteter i rådgivernes praksis. Dette viser en ubetinget positiv aktelse samtidig som det viser hvordan rådgiverne kommuniserer sin empatiske forståelse til rådsøkerne. Videre er det også rettet kritikk mot hvordan rådgivere kan være kongruente uten å ha en empatiske forståelse i bunn (Kolden et al., 2011, s. 188; Nienhuis et al., 2018, s. 601). Rådgivernes evne til å være kongruent bygger derfor på en empatiske forståelse for rådsøkeren og han eller hennes situasjon. Det blir derfor også vanskelig å skille disse kvalitetene. Jeg vil likevel argumentere for at hver av kjerne-kvalitetene representerer mer til sammen enn det hvert enkelt av dem gjør alene. Jeg er derfor av den oppfatning at det er nødvendig å ta kjerne-kvalitetene i betraktning både sammen og mer spesifikt hver for seg.

Det ble viktig for rådgiverne å utforske studentenes egne ressurser og forsøke å hjelpe studentene med å hjelpe seg selv i rådgivningssamtalene. En av rådgiverne omtalte blant annet studentene som «*eksperter på eget liv*» og hun er derfor ikke opptatt av å komme med så mange råd og tips i rådgiverrollen. Dette kan ses i sammenheng med Carl Rogers tanker om at rådgivningen som ikke-direktiv, med et fokus på vekst og utvikling (Kvalsund, 2015a, s. 73; Rogers, 2013). Det fremstår som at rådgiverne ser rådsøkerne som de som kjenner seg selv og sine behov best. Rådgiverne viser på denne måten en ikke-direktiv holdning til studentene de møter. Det å være opptatt av rådsøkernes ressurser kan også ses opp mot fokuset på vekst og utvikling i personsentrert teori. Ved å utforske studentenes ressurser med en ikke-direktiv tilnærming har rådgiverne mulighet til å tilby studentene en relasjonell terapeutisk samtalen om studentenes problemer (Kvalsund, 2015a, s. 73). Fokuset for samtalen blir ikke på hvordan rådgiverne kan diagnostisere problemet, men heller på hvordan studentene kan bruke sine ressurser på en måte som bidrar til vekst og utvikling. Noe som er i tråd med Rogers personsentrerte teori (Rogers, 2013). Ved å se rådsøkerne som eksperter på eget liv kan dette også være med på å underbygge for studentene at rådgivningssamtalen er åpen for at de kan være seg selv fullt ut i møte med rådgiverne.

Flere av rådgiverne var spesielt opptatte av hvordan de ønsket å møte studentene som kommer til dem. De la vekt på å være imøtekommende og gjøre samtalen til et åpent rom hvor studentene var de som førte an samtalen. Hvordan rådgiverne møter studentene er av betydning for relasjonen mellom rådgiver og student og kan ses opp mot utviklingen av et emosjonelt bånd (Bordin, 1979). I utviklingen av dette emosjonelle båndet vektlegges kjerne-kvalitetene empati, ubetinget positiv aktelse og kongruens for å kunne skape en tillitsfull allianse mellom partene (Wampold & Flückiger, 2023, s. 26). Flere av rådgiverne kommer med eksempler på hvordan de bruker seg selv, sine egenskaper og kroppsspråk for å møte studentene på en god måte. Eksempelvis fortalte Ola at han er opptatt av å starte samtalen i studentenes eget tempo, mens Emilie er opptatt av å vise studentene at hun er glad for å se dem gjennom å være smilende, møte blikket og tilby studentene noe å drikke. Begge disse fremgangsmåtene kan ses på som måter rådgiverne bygger det emosjonelle båndet mellom dem og studentene, ved å ta i bruk seg selv og rådgivernes iboende ressurser. Videre kan det å la rådsøkeren sette tempoet underbygge for rådsøkerne at det er de som setter premissene for samtalen. Rådgiverne kan på denne måten vise en ikke-dømmende holdning overfor studentene hvor de har lov til å være seg selv.

For å kunne gi rom for at studenten skal kunne være seg selv fullt ut settes det forventinger til rådgivernes empatiske kompetanse. Ifølge Rogers (2013) er empati både en væremåte og en kommunikasjonsferdighet. Det blir vanskelig å kommentere om

deltakerne innehar en empatisk væremåte, da dette beskrives som en personlig kvalitet som ikke kan læres (McLeod, 2019, s. 157; Rogers, 2013). Det som derimot kan diskuteres er hvordan rådgiverne bruker empati som kommunikasjonsferdighet i møte med rådsøkerne. Det å vise empati var noe flere av rådgiverne la vekt på som viktig for å skape trygghet i relasjonen til rådsøkerne. Rådgiverne vektla viktigheten av å lytte til studentene for å kunne vise empati. Ved å lytte og vise forståelse overfor rådsøkeren og hennes eller hans livssituasjon opplevde rådgiverne at dette virker positivt inn på relasjonen dem imellom. De opplevde også at rådsøkeren ble tryggere på å dele problematikker som kunne oppleves som vanskelige og sårbare. Det at rådgiveren evner å lytte empatisk til rådsøkeren kan virke positivt inn på hjelpen som blir gitt ved at rådgiveren og studenten kan få en gjensidig forståelse av studentens utfordringer. Samtidig kan empatisk lytting gi grunnlag for å gi tilbakemeldinger som bidrar til at studenten kan reflektere over eget liv (Ivey et al., 2012, s. 391). Det å kunne lytte empatisk til studentene vil derfor være av stor verdi inn i samtaletilbudet, hvor fokuset er rettet mot å være et lavterskel samtaletilbud som kan gi studenter mer innsikt i seg selv og sine utfordringer.

Det å være genuin er også noe rådgiverne er opptatte av i møte med studentene. Flere av rådgiverne understrekte at selv om det å skulle være til hjelp for studentene er en jobb for dem så er de opptatte av å vise at de genuint brydde seg om rådsøkerne. Hanna fortalte for eksempel om hvordan hun ønsket å vise at hun genuint brydde seg om studentene ved å være interessert i dem som personer og lytte og tilby tilbakemeldinger på det studentene forteller. Ved å gi kongruente tilbakemeldinger hvor rådgiverne tar med seg egne opplevelser inn i samtalen kan det føre til at rådsøkerne kan bli mer kongruent med seg selv (Kolden et al., 2011, s. 188). Det at Hanna viser en genuin interesse for rådsøkerne kan derfor være en styrke inn i rådgiverrollen for å kunne bidra til rådsøkernes vekst og utvikling.

Selv om Hanna ønsker å vise en genuin interesse for studentene i samtalen er hun også opptatt av å ha grenser i deres relasjon. Dette kan det rettes kritikk mot da personsentrert teori legger stor vekt på rådgivers evne til å være kongruent med rådsøker for å kunne gi hjelp (McLeod, 2019, s. 157; Rogers, 2013). På den andre siden er grensesetting også et viktig element for å kunne gi rammer rundt relasjonen mellom rådgiver og rådsøker. Grensene for relasjonen mellom rådgiver og student er noe jeg ønsker å drøfte videre opp mot den terapeutisk allianse mellom rådgiver og rådsøker.

5.2 Skape tillit i relasjonen gjennom å sette rammer for samtalen

Deltakerne i studien trekker frem viktigheten av å bygge tillit i relasjonen mellom dem som rådgiver og studentene som rådsøkere. For å bygge denne tilliten ble det å presentere rammer for samtalen noe rådgiverne legger spesielt vekt på. Dette handlet om å kommunisere mulighetene og begrensningene for samtalen. Ved å definere rammene for rådgivningssamtalen så fungerer dette som en måte for rådgiverne å skape trygghet og tillit i relasjonen mellom rådgiver og rådsøker. Disse funnene kan ses i sammenheng med utformingen av en terapeutisk allianse.

For rådgiverne ble det viktig å kommunisere til rådsøkerne at de har taushetsplikt. Det å fortelle studentene at samtalen er taushetsbelagte opplevde rådgiverne at er med på å

underbygge at det studentene forteller til rådgiverne forblir mellom dem. Taushetsplikten kan derfor tenkes å bidra til å bygge tillit mellom rådgiver og råde søker. Den terapeutiske alliansen i en hjelperelasjon består av elementene enighet om mål, tildeling av oppgaver og utvikling av et emosjonelt bånd (Bordin, 1979). Det er særlig i utviklingen av et emosjonelt bånd mellom rådgiver og råde søker at tillit blir av betydning. Det å ha et emosjonelt bånd med høy grad av tillit blir ifølge Bordin (1979, 254) viktig når råde søkeren skal dele sine personlige erfaringer med rådgiveren. Dette er tilfellet i rådgivningssamtalene mellom rådgiver og student i samtaletilbudet. Dette kan gjøre at disse samtalene krever en større grad av tillit enn det muligens gjør i andre relasjoner studenten inngår i (Bordin, 1979, s. 254; Wampold & Flückiger, 2023, s. 26). For å skape et sterkt emosjonelt bånd mellom partene i en terapeutisk allianse vektlegges hjelperens mulighet til å kommunisere tillit og evne til å berolige råde søkeren (Tilden & Vrabel, 2021, s. 93-94). Ved å understreke for råde søkerne at rådgiver har taushetsplikt kan dette tenkes å virke beroligende på råde søkeren.

Videre fortalte også deltakerne at det at de opplevde at de som rådgivere fungerer som en nøytral samtalepartner gjør at råde søkerne lettere kan åpne opp om temaer de synes er vanskelige, og som de kanskje ikke har delt med andre tidligere. Rådgiverne opplevde at råde søkerne synes det er godt å komme til en nøytral samtalepartner som kan se situasjonen deres utenfra. Det at rådgiveren blir en nøytral samtalepartner kan ses på som en viktig karakteristikk ved det emosjonelle båndet mellom rådgiver og råde søker. Rådgiverens rolle og måten den blir kommunisert på kan virke beroligende på råde søkeren (Tilden & Vrabel, 2021, s. 93-94), det at rådgiveren fremstår som en nøytral samtalepartner for studentene er da med på å skape tillit og preger samarbeidet i den relasjonen.

Det at rådgiverne fokuserer på å presentere rammer for samtalen i starten av samtalen mellom dem og råde søkerne kan også ses opp mot hvordan rådgiver og råde søker kommer til enighet rundt målet for deres terapeutiske allianse. Tilden og Vrabel (2021, s. 92-93) beskriver at enighet om mål handler om å bestemme hva som skal fokuseres på, samt konkretisering av målet og vurdering av muligheter for å oppnå målet. Ved at rådgiverne utforsker råde søkerens behov for hjelp, samtidig som de presenterer rammene for hjelpen de kan tilby kan rådgiver og råde søker ta en vurdering på om målet til råde søkeren er oppnåelig innenfor samtaletilbudets grenser. Dette blir en viktig avklaring tidlig i samarbeidet for å kunne sette de justeringene som kreves. Trine forklarte eksempelvis at hun er opptatt av at alle studentene som kommer til henne skal få hjelp der de er. For å få til dette vil en justering av målet for samtalene mellom rådgiver og råde søker være av betydning. Om studenten trenger hjelp til å finne annen hjelp kan dette bli målet for den terapeutiske alliansen mellom rådgiver og råde søker. Om råde søkeren eksempelvis mottar hjelp fra flere hjelpetjenester samtidig kan målet justeres etter hva som passer inn i rådgivningssamtalen og hva som skal tilbys av andre.

I tilfeller hvor rådgiverne opplevde å ikke kunne tilby tilstrekkelig hjelp for studentene så trekker flere av deltakerne frem viktigheten av å gi en forventningsavklaring. Deltakerne fortalte at de i flere tilfeller opplever å være en venteplass for studenter som trenger annen hjelp. Rådgiverne ønsket ikke å slippe studentene før de har fått den hjelpen de trenger, dette kan dermed innebære at rådgiverne kan oppleve at de ikke kan tilby hjelpen som passer råde søkerens behov. Det å gi en forventningsavklaring kan da tydeliggjøre rammebetingelsene og grensene for samtalen (Tilden & Vrabel, 2021, s. 92-93). Å gi en forventningsavklaring blir en viktig del av utformingen av «kontrakten»

mellom rådgiver og rådsøker, hvor rådgiver har mulighet til å sette grenser for samarbeidet. Om rådgiveren opplever at rådsøkeren trenger mer hjelp enn det som kan tilbys gjennom samtale vil da rådgiver ha mulighet til å kommunisere dette videre til studenten basert på forventningsavklaringen som er gitt i opptakten av samtalen.

Som nevnt beskrev rådgiverne at de opplever at samtaletilbudet blir en slags venteplass for studentene, og at det gjerne er det første stedet studentene oppsøker for hjelp. Rådgiverne uttrykte også at de var opptatte av å hjelpe studentene med få den hjelpen de trenger, og samtidig ikke gi slipp på dem før de har fått det. Det blir da et spørsmål om hvordan rådgiverne fyller samtale mellom dem og rådsøkerne i påvente av annen hjelp. Dette kan kobles opp mot Bordin (1979) sin beskrivelse av å komme til enighet om midler. Hanne forteller for eksempel at hun mobiliserer mye for å gi rådsøkerne den hjelpen de trenger. Det at rådgiver og rådsøker sammen utforsker hvilken hjelp som har blitt gitt tidligere kan bidra til at studenten faktisk får den hjelpen han eller hun trenger (Bordin, 1979, s. 254; Tilden & Vrabel, 2021, s. 93). Rådgiveren sitter på erfaring og kunnskap som kan være til hjelp for rådsøkerens prosess og det at de sammen kan utforske rådsøkerens behov blir en vesentlig del av samarbeidet mellom dem. Jeg ser derfor store sammenhenger mellom enighet om mål og enighet om midler når det gjelder den terapeutiske alliansen mellom rådgiver og rådsøker i samtaletilbudet. Begge elementene kan ses på som en del av kontrakten mellom partene, som blir av betydning for hva rådsøkeren kan forvente av hjelp når den kommer til rådgivningssamtalen. Ved å være tydelige på rammene rundt samtaletilbudet og hva rådgiverne kan tilby, kan det også gi rådgiverne mulighet til å foreslå at rådsøkerne tar kontakt med andre hjelpetjenester som kanskje passer bedre til deres behov. Dette krever også at rådgiveren og rådsøker utforsker studentens behov i fellesskap. Rådgiver kan derfor hjelpe studentene i prosessen. Enigheten om både målet og midlene for relasjonen mellom rådgiver og student blir derfor av betydning for samarbeidet deres videre.

Tidligere i kapittelet ble det diskutert hvordan rådgiverne gir rom for at studentene skal kunne komme med livene sine i rådgivningssamtalen. Det kan tenkes at det å sette klare rammer kan virke begrensende på det åpne rommet rådgiverne forsøker å skape. Selv om rådgiverne fortalte at de ser det å være tydelig i kommunikasjonen rundt rammene for samtalen som tillitsvekkende og trygghetsskapende, kan det også tenkes at det setter grenser for hva studentene opplever at de har mulighet til å bringe med seg inn i rådgivningen. Samtidig poengterte en av rådgiverne at studentene skal bli møtt «*uavhengig om at du kan hjelpe*». Dette kan tolkes som at rammene for samtalen ikke skal gå på bekostning av rådsøkernes mulighet til å bli møtt på deres behov. Om rådsøkerens utfordringer overskrider rådgiverens mandat til å hjelpe, kan det at rådsøkeren likevel har mulighet til å være åpen om sine utfordringer være med på å gjøre det mulig for rådgiveren å foreslå at rådsøkeren oppsøker andre hjelpetjenester. Selv om rammene blir avklart i starten av samtalen blir rådgivningen fortsatt et åpent rom hvor rådgiver og rådsøker kan utforske rådsøkerens behov for hjelp. Det gir også rom for at rådgiveren både kan bruke sin kompetanse og fungere som en emosjonell støtte for rådsøker (Goodfellow et al., 2022; Tilden & Vrabel, 2021, s. 93). Den emosjonelle støtten rådgiverne tilbyr kan derfor ha positive ringvirkninger for rådsøkeren, ved at rådsøkeren kan få hjelp til å ta kontakt med de hjelpetilbudene som passer deres behov.

5.3 Rådgivningssamtalen som et betydningsfullt møte

Rådgiverne opplevde deres relasjon til studentene gjennom samtaletilbudet som betydningsfulle på flere måter. Blant annet ble faktorer som det å kunne være til hjelp for noen andre, det å «klare noe sammen» og det å bidra til vekst og utvikling trukket frem som meningsfullt. Jeg vil i denne delen av diskusjonen se rådgivernes opplevde meningsfullhet i lys av begrepet betydningsfullhet, for å diskutere hvordan rådgiverne opplever å både tilføre og motta betydningsfullhet i møte med studentene.

Flere av rådgiverne opplevde det som meningsfullt å bidra til at rådsøkerne får mer innsikt i seg selv. De kunne oppleve at studenten er i prosess ved at studenten får «aha-opplevelser» under samtalen. Med disse «aha-opplevelsene» virker det på rådgiverne som at studentene får større forståelse for seg selv og sin situasjon. Ifølge Flett (2022, s. 4) er det å oppleve betydningsfullhet viktig for å kunne utvikle og realisere seg selv som menneske. I rådgivningssamtalene var deltakerne opptatte av hvordan de kan hjelpe rådsøkerne til å få mer innsikt i seg selv, som kan ses på som en utviklingsprosess. Det å fokusere på betydningsfullhet i rådgivning vil derfor kunne være en ressurs for rådgiverne i møte med studentene.

Rådgiverne ga uttrykk for at de er opptatte av at studentene skal føle seg betydningsfulle i møte med dem som rådgivere. For å få til dette nevnes faktorer som det å lytte, vise forståelse, ha en ikke-dømmende holdning og det å vise at man setter pris på rådsøkerne. Ved å legge vekt på disse elementene kommer rådgiverne inn på flere av komponentene som inngår i betydningsfullhet som konsept. Ved å lytte og vise forståelse viser rådgiverne at de er oppmerksomme på rådsøkerne, mens de ved å uttrykke at de setter pris på rådsøkerne kan vise at de verdsetter dem for dem de er. En av rådgiverne la spesielt vekt på å vise studentene at hun setter pris på dem ved å være oppmerksom på å fortelle dem at hun er glad for å se dem. Hun kunne eksempelvis si «kjekt å se deg i dag» og «jeg er glad du kunne komme». Dette kan ses opp mot både verdsettelse og individualisering, ved at studenten blir sett som unike og spesielle individer som skiller seg ut fra mengden (Flett, 2018). Rådgiverne påpekte også at de kunne kommunisere at studentene som kommer til dem betyr noe for dem ved å vise empati og forståelse. Som Rayle (2006) påpeker i sin studie kan rådgiverne minne rådsøkere på at de er betydningsfulle ved å gi verbale tilbakemeldinger og bemerkninger. Det å vise rådsøkerne at de er satt pris på av rådgiveren kan derfor være med på å legge til rette for at studentene kan oppleve seg betydningsfulle i møte med rådgiverne. Gjennom disse eksemplene kommer det frem at rådgiverne kan legge godt til rette for at studentene skal kunne oppleve betydningsfullhet. Det vil likevel være opp til hver enkelt student selv å avgjøre om han eller hun opplever betydningsfullhet i møte med rådgivern eller ikke.

Da denne studien har fokusert på samtaletilbudet gjennom å ta utgangspunkt i rådgivernes opplevelser og erfaringer blir det vanskelig å kommentere på rådsøkernes opplevelse av samtaletilbudet. I teorien presiseres det at betydningsfullhet er noe som må oppleves av personen selv (Amundson, 1993). Det blir derfor ikke mulig ut ifra denne studien å fastslå om rådgivernes fokus på studentenes betydningsfullhet i møte med dem har ført til at studentene opplever seg selv som betydningsfulle. Forskning viser derimot at det å implementere betydningsfullhet i rådgivning av studenter vil kunne ha positiv innvirkning på studenters helse og livskvalitet og at det kan støtte studenters utviklingsprosess i rådgiving (Flett et al., 2019; Rayle, 2006). Det kan også argumenteres at det å implementere betydningsfullhet i rådgiveres praksis kan være med

på å motvirke de negative konsekvensene av å ikke føle seg betydningsfull i møte med andre, som kan innebære følelse av ensomhet, stress og depresjon (Flett, 2019). Flett (2022, s. 4) legger også vekt på at en person som ikke opplever betydningsfullhet kan føle seg uviktig, usynlig og oversett. Disse følelsene kan igjen kobles opp mot dårligere velvære og livskvalitet blant studenter og unge (Flett et al., 2019; Goodfellow et al., 2022). Det at rådgivere aktivt går inn for å tilrettelegge for betydningsfullhet kan derfor ses på som et tiltak for å bedre studenters helse og velvære.

Flere av deltakerne fortalte at de opplever betydningsfullhet i rådgiverrollen ved at de kan være noen for andre. Betydningsfullhet kan ses på som en gjensidig prosess som oppstår i interaksjon mellom personer (Flett, 2022, s. 8-9). Amundson (1993) påpeker at det å skulle introdusere betydningsfullhet i en rådgivningskontekst innebærer at også rådgiveren selv tar i betraktning sin egen betydningsfullhet. Det å kunne tilrettelegge for radsøkers betydningsfullhet innebærer derfor at rådgiver også må oppleve en viss betydningsfullhet i rollen som rådgiver (Amundson, 1993). For rådgiverne ble det meningsfullt å kunne hjelpe radsøkerne til å få det bedre med seg selv og de opplevde å bli viktige støttespillere på veien i denne prosessen. Dette kan ses i sammenheng med Prilleltensky (2020) sin forståelse av betydningsfullhet som bestående av både det å føle seg betydningsfull og samtidig tilføre betydning til andre. På den ene siden kan rådgiverne føle at de er betydningsfulle for radsøkerne ved at studentene gir dem tilbakemeldinger på hvordan rådgiverne har vært til hjelp for dem. På den andre siden kan rådgiverne også oppleve at de tilfører betydningsfullhet til andre ved at studentene kommer i en utviklingsprosess hvor de kan få det bedre med seg selv. Det å kunne oppleve at andre er avhengige av oss er også en av de første komponentene av betydningsfulle som Rosenberg og McCullough (1981) introduserte og det har en sentral rolle i konseptualiseringen av begrepet. En av rådgiverne fortalte eksempelvis at hun kjenner på mestring ved at studentene gir tilbakemeldinger på at samtalene mellom dem har vært hjelpsom for dem. Det gjør at hun opplever seg selv som betydningsfull i relasjonen med studentene. De verbale tilbakemeldingene kan derfor føre til at rådgivere opplever betydningsfullhet i møte med radsøkere.

Det kommer i funnene frem at rådgivningen opplevdes som betydningsfull når rådgiver og student har *«klart noe sammen»*. Rådgiverne kunne observere endringer i studentenes væremåte og kroppsspråk i løpet av samtalene og mot slutten kunne det bli som å *«se en helt annen person enn den som kom inn»*. Dette kan ses i sammenheng med opplevd betydningsfullhet ved at rådgiver opplever å være betydningsfull i radsøkerens prosess fram mot å få det bedre med seg selv. Å se betydningsfullhet som en transaksjon blir her av betydning (Pearlin & LeBlanc, 2001). Ved at rådgivere tilbyr studenten en samtale hvor rådgiveren er opptatt av å tilrettelegge for studentens betydningsfullhet med å bruke sin kommunikasjon og væremåte, kan radsøkeren oppleve betydningsfullhet. Samtidig kan det at rådgiveren observerer at studenten får det bedre med seg selv føre til at rådgiveren selv opplever betydningsfullhet. Betydningsfullhet blir derfor en form for transaksjon mellom partene i relasjonen. Rådgiver og radsøker har *«klart noe sammen»* og det kan tenkes at begge opplever betydningsfullhet på bakgrunn av det. Dette er også i tråd med Rayle (2006) sin forskning på at det å fokusere på betydningsfullhet i relasjon mellom rådgiver og radsøker kan ha positive virkninger for både rådgiver og radsøker.

Selv om flere av rådgiverne trekker frem det å observere positive endringer i radsøkernes væremåte som meningsfullt, så vektla også en av rådgiverne hvordan det

ikke trenger å skje en endring for at hun skal oppleve deres relasjon som betydningsfull. For henne ble det at studenten klarer å «*se sin egen betydningsfullhet i seg selv*» i møte med henne, noe som i seg selv kan gjøre at hun opplever betydningsfullhet som rådgiver. Dette tolker jeg som om at det ligger noe mer i selve møtet mellom rådgiver og student som gjør at relasjonen mellom dem oppleves som betydningsfull. Rådgivernes mestringsfølelse trenger ikke bygges på resultater, men kan kobles opp mot selve møtet og relasjonen med rådsøkeren. Muligens kan det å se verdien i et slikt møte kobles opp mot rådgivernes personlige egenskaper og interesseområder, da hva som oppleves som betydningsfullt er en individuell opplevelse (Amundson, 1993). Hva som blir betydningsfullt for den enkelte rådgiver i relasjon til sine rådsøkere kan variere, likevel kommer det frem i diskusjonen at det å kunne være noe for andre, det å hjelpe rådsøkerne ta tak i sine indre ressurser og det å kunne bidra til vekst og utvikling hos rådsøkerne er noe rådgiverne har til felles, og som tilfører dem betydningsfullhet i relasjonen med studentene.

6 Avslutning

Formålet med studien har vært å undersøke hvordan studentsamskipnadrådgivere opplever relasjonen mellom rådgiver og studenter. Den overordnede problemstillingen ble videre konkretisert i to forskningsspørsmål: (1) «hvilke kvaliteter opplever rådgiverne at blir viktig i deres relasjon til studentene? og (2) «hvordan opplever rådgiverne at relasjonen til studentene er meningsfull?». For å svare på problemstillingen ble det gjennomført semistrukturerte intervjuer med fem rådgivere som arbeidet med samtaletilbud for studenter. Intervjuene ble deretter analysert etter inspirasjon fra refleksiv tematisk analyse.

I dette kapittelet vil jeg komme med en oppsummering av studiens funn og presentere studiens implikasjoner, før jeg deretter beskriver studiens begrensninger og kommer med forslag til videre forskning. Kapittelet avsluttes med noen avsluttende refleksjoner om studien.

6.1 Oppsummering

Som resultat av den tematiske analysen ble fire hovedfunn identifisert. Det første funnet, *det skal være trygt å dele i rådgivningsrommet*, presenterer hvordan rådgiverne opplevde å kunne gi studentene trygghet når de åpner opp om livene sine i rådgivningssamtalene. Dette funnet ble delt inn i underkategoriene, (1) studentene kommer med livene sine og (2) skape en trygg relasjonell base for studentene. Funnet omfatter hvordan rådgiverne er oppmerksomme på å trygge studentene som kommer til samtale ved å være rolige og fokusere på at studentene skal bli sett, hørt og anerkjent. Det andre funnet, *tillitsfulle relasjoner preget av varme og empati*, handler om hvordan deltakerne opplever deres relasjon til studentene. Det kommer frem at rådgiverne legger vekt på kvaliteter som empati, varme, genuinitet og lytting for å skape tillitsfulle og gode relasjoner med studentene. Det tredje funnet fikk navnet *et ønske om å møte studentens behov for hjelp* og omhandler hvordan rådgiverne er opptatte av å sikre at rådsøkerne får den hjelpen de trenger. For noen av rådsøkerne innebærer dette å oppsøke andre hjelpetjenester som passer den enkeltes behov bedre enn samtaletilbudet. Det kommer frem at rådgiverne kunne oppleve at samtaletilbudet blir en form for venteplass for studentene i påvente av annen hjelp, eksempelvis psykisk helsehjelp. Rådgiverne er opptatte av å likevel kunne fungere som en støtte for studentene i prosessen for å finne den hjelpen som passer studentens behov. Det fjerde og siste funnet, *det er meningsfullt å kunne hjelpe*, tar for seg rådgivernes opplevelser av samtalene som meningsfulle både for rådsøkerne og seg selv som rådgivere. Rådgivningssamtalene ble beskrevet som meningsfulle fordi de kan synes å hjelpe studentene i en utviklingsprosess hvor studentene kan oppnå å få mer innsikt i seg selv og sine utfordringer. Funnet forteller også om hvordan rådgiverne oppfatter rådgiverrollen som betydningsfull for sin egen del fordi de opplever å være til hjelp og nytte for rådsøkerne gjennom samtalen. Disse fire hovedfunnene ble videre i studiens diskusjonskapittel sett i sammenheng med personsentrert teori og Rogers (1979) kjerne kvaliteter, Bordin (1979) sitt begrep terapeutisk allianse og betydningsfullhet (mattering) som konsept (Flett, 2022; Prilleltensky, 2020; Rosenberg & McCullough, 1981). Funnene ble også diskutert opp mot tidligere forskning.

6.2 Studiens implikasjoner for praksis

Denne studien har tatt for seg hvordan rådgivere opplever å være i relasjon til studenter som rådsøkere. Et viktig funn er hvordan rådgiverne opplever å kunne skape et åpent rom hvor studentene kan «*komme med livene sine*» inn i rådgivningssamtalen. Funnet retter fokus mot Rogers (1979) kjerneegenskaper empati, ubetinget positiv aktelse og kongruens ved at rådgiverne ønsker å skape varme i relasjonen, være genuine og la studentene være eksperter på eget liv. Sett i sammenheng med dette kan det at rådgivere har et bevisst forhold til hvordan de opptrer i møte med rådsøkere være med på å gi rådsøkerne trygghet og gi rom for utforskning.

Studien får frem hvordan rådgiverne opplevde at studenter kan oppleve å «*falle mellom to stoler*» hvor rådgivningstilbudet blir en slags venteplass for studenter som har behov for mer hjelp enn rådgiverne kan gi dem. Studenter kan oppleves som for «syke» for samtaletilbudet, men for «friske» for andre tilbud. Dette gjelder spesielt studenter som opplever psykiske helseplager. Studien gir derfor implikasjoner for viktigheten av grensesetting i rådgivningstilbud. Samtidig indikerer studien viktigheten av gode samarbeid mellom ulike hjelpetjenester for å kunne fange opp hvilken hjelp som passer den enkelte students behov. For rådgiveres praksis blir det viktig å ha kompetanse om hvilke hjelpetilbud som er tilgjengelige for rådsøkerne de møter.

Et annet spørsmål som belyses i studien er hvordan betydningsfullhet kan implementeres i rådgivningssamtalene. Det å rette fokus mot betydningsfullhet som konsept i rådgivning av studenter, kan ifølge forskere ha stor betydning for studenters helse og livskvalitet (Flett et al., 2019; Rayle, 2006). Større bevissthet rundt hvordan rådgivere kan rette fokus mot rådsøkernes betydningsfullhet i rådgivning vil derfor være nyttig i møte med studenter som gruppe.

6.3 Begrensinger ved studien og forslag til videre forskning

Det kan finnes begrensninger ved studiens utvalg av deltaker. Begrensningene kan både knyttes til størrelsen på utvalget og valgte om å hente deltakere fra en og samme studentsamskipnad. Først kan det ses som en begrensning at det kun ble rekruttert fem deltakere i studien. Selv om datamaterialet har gitt muligheter for å fordype seg i deltakernes erfaringer, vil det være vanskelig å si noe om rådgiveres relasjon til studenter som rådsøkere generelt. Videre kan skjevheten i utvalget med tanke på kjønn ses som en svakhet ved studien. Studien kunne med fordel ha basert seg på et mer balansert utvalg bestående av flere mannlige deltakere. For det andre kan det også ses som en begrensning ved studien at jeg kun har inkludert rådgivere fra en og samme studentsamskipnad. Det kan tenkes at det ville vært hensiktsmessig å inkludere andre forskningsdeltakere fra andre studentsamskipnader i studien. Flere studentsamskipnader i Norge tilbyr samtale tjenester til sine studenter, og en inkludering av forskningsdeltakere fra flere studentsamskipnader kunne muligens gitt en større indikasjon på hvordan rådgivere opplever å være i relasjon med studenter i et større perspektiv som omfatter større deler av den norske studentmassen.

Denne studien har kun tatt for seg relasjonen mellom rådgiver og student ut ifra studentsamskipnadsrådgiveres opplevelser av relasjonen. Det kunne derimot vært interessant å sett relasjonen ut ifra studenters opplevelser av relasjonen. Dette kunne

eksempelvis gitt et innblikk i hvilke kvaliteter ved relasjonen studentene som rådsøkere tillegger størst betydning. Selv om rådgiverne i denne studien, i samsvar med tidligere forskning (Anderson et al., 2016), vektlegger betydningen av interpersonlige ferdigheter så vil et videre fokus på studenters opplevelser av å bli møtt med varme, empati og forståelse kunne tilføre en ny dimensjon til forskningsfeltet. Det kunne også vært interessant å undersøke videre hvordan studenter opplever hjelpen som blir gitt i samtaletilbudet og om de opplever å bli møtt på sine behov i rådgivningssamtalen.

Studien har også diskutert hvordan rådgivere kan legge til rette for at studenter skal kunne oppleve betydningsfullhet. Det at betydningsfullhet ses på som en indre opplevelse (Amundson, 1993) gjør at det derfor kunne vært interessant å se nærmere på studenters opplevelser av samtaletilbudet. Dette kunne gitt et innblikk i hvorvidt rådgivernes tilrettelegging for at studentene skal erfare betydningsfullhet har sammenheng med studentenes opplevelse av betydningsfullhet eller ikke. Et videre fokus på implementeringen av betydningsfullhet i rådgivning kan være av betydning for studenters opplevde livskvalitet.

6.4 Avsluttende refleksjoner

Denne studien kan ses som et bidra til forskning på betydningen av relasjonen mellom rådgivere og rådsøkere i rådgivning. Studien har hatt som formål å gi et innblikk i studentsamskipnadsrådgiveres opplevelser av deres relasjon til studenter som rådsøkere – ved å rette fokus mot hva som blir viktige for dem i relasjonen ut ifra rådgiverrollen. Jeg ønsker at studien kan gi nye perspektiver på hvordan relasjoner i rådgivningssamtaler kan oppleves betydningsfulle, og bidra positivt til studenters helse og livskvalitet. Jeg håper også at studien skaper interesse rundt videre utforskning av temaet.

7 Referanser

- Amundson, N. E. (1993). Mattering: A Foundation for Employment Counseling and Training. *Journal of Employment Counseling, 30*(4), 146-152.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.1993.tb00173.x>
- Anderson, T., McClintock, A. S., Himawan, L., Song, X. & Patterson, C. L. (2016). A prospective study of therapist facilitative interpersonal skills as a predictor of treatment outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 84*, 57-66.
<https://doi.org/10.1037/ccp0000060>
- Anderson, T., Ogles, Benjamin M., Patterson, C. L., Lambert, M. J. & Vermeersch, D. A. (2009). Therapist effects: facilitative interpersonal skills as a predictor of therapist success. *Journal of Clinical Psychology, 65*(7), 755-768.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jclp.20583>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research, 15*(2), 219-234.
<https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 16*(3), 252-260.
<https://doi.org/10.1037/h0085885>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. (2. utg., s. 57-71). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Brinkmann, S. (2020). Unstructured and Semi-Structured Interviewing. I P. Leavy (Red.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (2. utg., s. 424-456). Oxford University Press.
- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *Medsurg Nursing, 19*(2), 127-128.
- Del Re, A. C., Flückiger, C., Horvath, A. O. & Wampold, B. E. (2021). Examining therapist effects in the alliance–outcome relationship: A multilevel meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 89*(5), 371-378.
<https://doi.org/10.1037/ccp0000637>
- Elliot, R., Bohart, A. C., Watson, J. C. & Greenberg, L. S. (2011). Empathy. I J. C. Norcross (Red.), *Psychotherapy relationships that work* (2. utg., s. 132-152). Oxford University Press.
- Farber, B. A. & Doolin, E. M. (2011). Positive regard and affirmation. I J. C. Norcross (Red.), *Psychotherapy relationships that work* (2. utg., s. 168-186). Oxford University Press.

- Fikse, C. & Kvalsund, R. (2015). Innledning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 9-17). Fagbokforlaget.
- Finlay, L. (2002). "Outing" the Researcher: The Provenance, Process, and Practice of Reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531-545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Flett, G. (2018). *The Psychology of Mattering: Understanding the Human Need to be Significant*. Academic Press.
- Flett, G., Khan, A. & Su, C. (2019). Mattering and Psychological Well-being in College and University Students: Review and Recommendations for Campus-Based Initiatives. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3), 667-680. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00073-6>
- Flett, G. L. (2022). An Introduction, Review, and Conceptual Analysis of Mattering as an Essential Construct and an Essential Way of Life. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(1), 3-36. <https://doi.org/10.1177/07342829211057640>
- Flückiger, C., Del Re, A. C., Wampold, B. E. & Horvath, A. O. (2019). Alliance in Adult Psychotherapy. I J. C. Norcross & M. J. Lambert (Red.), *Psychotherapy Relationships that Work: Evidence-Based Therapist Contributions* (3. utg., s. 24-78). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190843953.003.0002>
- Goodfellow, C., Hardoon, D., Inchley, J., Leyland, A. H., Qualter, P., Simpson, S. A. & Long, E. (2022). Loneliness and personal well-being in young people: Moderating effects of individual, interpersonal, and community factors. *Journal of Adolescence*, 94(4), 554-568. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jad.12046>
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280. <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2012). *Theories of Counseling and Psychotherapy: a Multicultural Perspective* (7. utg.). SAGE Publications.
- Johannessen, E., Klokkervold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademiske.
- Kolden, G. G., Klien, M. H., Wang, C.-C. & Austin, S. B. (2011). Congruence/Genuineness. I J. C. Norcross (Red.), *Psychotherapy Relationships that Works: Evidence-Based Responsiveness* (2. utg., s. 187-202). Oxford University Press.
- Krokstad, S. (2021). Hva skal til for å få flere i arbeid? *Tidsskrift for Norsk Legeforening*. <https://tidsskriftet.no/2021/02/essay/hva-skal-til-fa-flere-i-arbeid>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2015a). Utvalgte fortellinger om rådgivningens historiske røtter, utvikling og endring med vekt på karriererådgivning og psykososial rådgivning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 55-96). Fagbokforlaget.

- Kvalsund, R. (2015b). Vekst- og utviklingsperspektiver i lys av hjelperelasjonen i rådgivning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 23-54). Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. (2020). *Coaching: Metode, prosess, relasjon*. Synergy Publishing.
- Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press.
- Marquez, J., Goodfellow, C., Hardoon, D., Inchley, J., Leyland, A. H., Qualter, P., Simpson, S. A. & Long, E. (2022). Loneliness in young people: a multilevel exploration of social ecological influences and geographic variation. *Journal of Public Health, 45*(1), 109-117. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdab402>
- McLeod, J. (2019). *An introduction to counselling and psychotherapy: theory, research and practice*. Open International Publishing Ltd.
- Nienhuis, J. B., Owen, J., Valentine, J. C., Winkeljohn Black, S., Halford, T. C., Parazak, S. E., Budge, S. & Hilsenroth, M. (2018). Therapeutic alliance, empathy, and genuineness in individual adult psychotherapy: A meta-analytic review. *Psychotherapy Research, 28*(4), 593-605. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1204023>
- Pearlin, L. I. & LeBlanc, A. J. (2001). Bereavement and the Loss of Mattering. I N. Goodman, S. Stryker & T. J. Owens (Red.), *Extending Self-Esteem Theory and Research: Sociological and Psychological Currents* (s. 285-300). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527739.013>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Prilleltensky, I. (2020). Mattering at the Intersection of Psychology, Philosophy, and Politics. *American Journal of Community Psychology, 65*(1-2), 16-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ajcp.12368>
- Rayle, A. D. (2006). Mattering to Others: Implications for the Counseling Relationship. *Journal of Counseling and Development, 84*(4), 483-487. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2006.tb00432.x>
- Rayle, A. D. & Chung, K.-Y. (2007). Revisiting First-Year College Students' Mattering: Social Support, Academic Stress, and the Mattering Experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9*(1), 21-37. <https://doi.org/10.2190/x126-5606-4g36-8132>
- Rogers, C. (1979). The Foundations of the Person Centred Approach. *Education, 100*(2), 98-107.
- Rogers, C. (2013). The basic conditons of facilitative therapeutic relationship. I M. Cooper, M. O'Hara & P. F. Schmid (Red.), *The Handbook of Person-Centred Psychotherapy and Counselling*. Bloomsbury Publishing.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. I R. L. Leahy (Red.), *The development of the self* (s. 250-246). Academic Press.
- Rosenberg, M. & McCullough, B. C. (1981). Mattering: Inferred significance and mental health among adolescents. *Research in Community and Mental Health, 2*, 163-182.

- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Ryum, T. (2014). Terapeutkompetanse og personlige egenskaper. I L. E. O. Kennair & R. Hagen (Red.), *Psykoterapi: Tilnærminger og metoder* (s. 49-69). Gyldendal akademisk.
- Schlossberg, N. K. (1989). Marginality and mattering: Key issues in building community. *New Directions for Student Services*, 1989(48), 5-15.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/ss.37119894803>
- Sit. (2023). *Studentlivsrådgivere*. Hentet 15.05.2023 fra
<https://www.sit.no/helse/studentlivsr%C3%A5dgiver>
- Sivertsen, B. & Johansen, M. S. (2022). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse 2022*. Studentsamskipnaden SiO.
https://studenthelse.no/SHoT_2022_Rapport.pdf
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tilden, T. & Vrabel, K. (2021). Fellesfaktorer i psykoterapi. I P.-E. Binder, L. Lorås & F. Thuen (Red.), *Håndbok i individualterapi* (s. 89-104). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Wampold, B. E. & Flückiger, C. (2023). The alliance in mental health care: conceptualization, evidence and clinical applications. *World Psychiatry*, 22(1), 25-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/wps.21035>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende spørsmål

1. Kan du fortelle om deg selv og dine arbeidsoppgaver?
2. Har du arbeidet i Sit lenge?
3. Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?
4. Hvor mange studenter er du i samtaler med i løpet av en uke?
5. Hva er typiske temaer som tas opp i samtaler dine med studenter?
6. Har studentene behov for flere samtaler?

Bygging av relasjoner

7. Kan du dra meg gjennom hvordan du møter studentene som kommer til samtale?
8. Hva gjør du for at studentene skal oppleve seg betydningsfulle i samtaler?
9. Hva ser du på som gode relasjoner?
10. Har du et eksempel på en gang det har blitt en god relasjon i samtaler med studenter?
11. Hvordan følger du opp studentene som kommer til deg?
12. Hva kjennetegner relasjoner som ikke er gode mellom rådgiver og student?

Opplevd utbytte av rådgivningssamtaler

13. Hva opplever du at studentene får ut av å være i samtaler med rådgivere?
14. Hva opplever du at et slikt tilbud som dere gir har av verdi for studentene?
15. Hvorfor tenker du at det er behov for slike lavterskel samtaletilbud som dere tilbyr?
16. Hva gir samtaler med studenter deg som rådgiver?
17. Opplever du arbeidet ditt som meningsfullt? På hvilken måte?

Hjelperelasjonen

18. Hvordan legger du merke til at hjelpen du gir er hjelpsom?
19. Hva kjennetegner situasjoner der det kan være utfordrende å skulle være i en hjelperelasjon til studentene?
 - a. Eksempler?

Avsluttende spørsmål

20. Hvordan opplevde du å delta i intervjuet?
21. Er det noe mer du ønsker at vi snakker om?
22. Hva sitter du igjen med etter dette intervjuet?
23. Er det noe du ønsker å spørre meg om?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

«Betydningen av gode relasjoner og betydningsfullhet i rådgivning av studenter»?

Rådgivere i studentsamskipnaden i Trondheim, Gjøvik og Ålesund

Intervjuundersøkelse

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som omhandler «Betydningen av gode relasjoner og betydningsfullhet i rådgivning av studenter». I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å forske på erfaringene med «Betydningen av gode relasjoner og betydningsfullhet i rådgivning av studenter». Spørsmålene vi skal forske på handler om: Hvordan legger rådgivere til rette for gode relasjoner? Hvordan møter rådgivere studenter i samtale? Hvordan opplever rådgiveren å være i en hjelperelasjon? Hvordan opplever rådgivere å tilføre verdi gjennom samtaletilbudet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir forespurt fordi at du jobber som rådgiver i Sit.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i dette prosjektet innebærer at du vil delta på ett intervju. Spørsmålene som stilles vil handle om dine opplevelser og erfaringer med å være i samtale med studenter gjennom Sit sine samtaletilbud og hvordan du som rådgiver legger til rette for å danne trygge relasjoner. Intervjuet er satt til å vare ca. 1 time.

Du vil bli anonymisert i alle publikasjoner, så det skal ikke være mulig å identifisere deg. All informasjon som gis i intervjuet vil bli anonymisert, så det skal ikke være mulig å identifisere deg i noen publikasjoner.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på sisteside. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke

vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du trekker tilbake samtykket, vil det ikke forskes videre på dine opplysninger.

Du kan kreve innsyn i opplysningene som er lagret om deg, og opplysningene vil da utleveres innen 30 dager. Du kan også krevet at dine opplysninger i prosjektet slettes. Adgangen til å kreve destruksjon, sletting eller utlevering gjelder ikke dersom materialet eller opplysningene er anonymisert eller publisert. Denne adgangen kan også begrenses dersom opplysningene er inngått i utførte analyser.

Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte prosjektleder (se kontaktinformasjon på siste side).

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være professor Ottar Ness NTNU som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data», lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst/kryptert, etc.
- Dere vil være anonyme og vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner basert i dette forskningsprosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet under formålet med prosjektet, og planlegges brukt til 31.12.2023. Eventuelle utvidelser i bruk og oppbevaringstid kan kun skje etter godkjenning fra NSD. Du har rett til innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om deg og rett til å få korrigeret eventuelle feil i de opplysningene som er registrert. Du har også rett til å få innsyn i sikkerhetstiltakene ved behandling av opplysningene. Du kan klage på behandlingen av dine opplysninger til Datatilsynet og institusjonen sitt personvernombud.

Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger(=kodete opplysninger). En kode knytter deg til dine opplysninger gjennom en navneliste. Det er kun forskere knyttet til prosjektet som har tilgang på datamaterialet.

Publisering av resultater er en nødvendig del av forskningsprosessen. All publisering skal gjøres slik at enkeltdeltakere ikke skal kunne gjenkjennes, men vi plikter å informere deg om at vi ikke kan utelukke at det kan skje.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.
- På oppdrag fra *NTNU* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring. Prosjektleder er professor Ottar Ness, epost: ottar.ness@ntnu.no tlf.: 90125312.
- Masterstudent Elise Fossen Krohn, epost: elisefk@stud.ntnu.no, tlf.: 46892181
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, på epost: thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Elise Fossen Krohn
(Masterstudent,
NTNU)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Betydningen av gode relasjoner og mattering i rådgivning av studenter*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet 31.12.2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjennelse fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Betydningen av gode relasjoner og betydningsfullhet i rådgivning av...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
777697

Vurderingstype
Automatisk

Dato
06.01.2023

Prosjekttittel

Betydningen av gode relasjoner og betydningsfullhet i rådgivning av studenter

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Ottar Ness

Student

Elise Fossen Krohn

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.01.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

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

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

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

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

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

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

Informasjonssikkerhet

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

