

Martine Vinje Tøsse

Tilbakemelding – en gave

En kvalitativ studie av hvordan fire tidligere rådgivningsstudenter med fullført mastergrad i rådgivningsvitenskap ved NTNU opplever spenningen mellom sin kvalifikasjonsrelevante og sin yrkesrelevante kompetanse.

Masteroppgave i rådgivningsvitenskap

Trondheim, mars 2016

Veileder: Jan Arvid Haugan

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Forord

Veien frem til denne dagen, har vært lang og lærerik. Det har vært en utfordrende, krevende og lærerik prosess, og jeg er stolt over å nå kunne levere oppgaven min. Det er mange som har bidratt i denne prosessen og uten de hadde ikke oppgaven vært gjennomførbar.

Jeg vil rette en stor takk til de fire informantene som stilte opp med sin tid, sine opplevelser og erfaringer. Uten dere hadde ikke forskningsprosjektet vært mulig.

Spesielt takk til min veileder Jan Arvid Haugan for din tålmodighet og støtte. Jeg opplevde at du alltid var tilgjengelig og viste interesse for oppgaven min. Fra første stund viste du engasjement og støttet meg i prosessen fra start til mål. Takk for dine konstruktive og gode tilbakemeldinger.

Trondheim, mars 2016

Martine Vinje Tøsse

Sammendrag

Formålet med denne masteravhandlingen har vært å få økt innsikt i hva tidligere rådgivningsstudenter ved NTNU opplever å ha tilegnet seg av kompetanse gjennom masterstudiet, og hvordan denne oppleves i møte med deres nåværende yrkespraksis. Slik ble fokuset i oppgaven spenningen mellom utvikling av kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse.

Avhandlingen er bygget på problemstillingen:

”Hvilken opplevelse har fire tidligere studenter med fullført mastergrad i rådgivningsvitenskap ved NTNU av spenningen mellom sin kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante kompetanse?”

Problemstillingen besvares på bakgrunn av intervju med fire tidligere rådgivningsstudenter. Funnene blir drøftet i lys av teori rundt rådgivning og kompetanse og min egen forforståelse av forholdet mellom teori-praksis generelt, og rådgivningsutdanning-rådgivningsyrket spesielt. Jeg benyttet en fenomenologisk forskningstilnærming med semistrukturert intervju for å få innsikt i fenomenet. I løpet av analyseprosessen kom jeg frem til at materialet kunne beskrives ut i fra tre kategorier *”Forståelsen av selvinnsiktens betydning”*, *”Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning”* og *”Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis”*. I kategoriene blir funnene drøftet hver før de blir knyttet sammen for å beskrive kjernekategoriene: *”Opplevelsen av betydningen av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse.”*

Slik kan avhandlingen sees på som en feedbacksløyfe som kan gi en oppdatering i hva fire tidligere studenter opplever av kompetanse så vel innenfor utdanningen som for yrkeskonteksten hvor takt og utakt mellom utdanning og yrkespraksis blir belyst.

Abstract

The purpose of this master thesis has been to gain insight in what previous counseling students at NTNU experienced to have obtained of competence throughout the master, and how this competence affects their daily professional practice. Thus, the focus has been on tension between development of qualification- and vocationally relevant competence.

The thesis is build upon the following approach to the problem:

” What kind of experience do four previous students have, with a completed master in counseling science at NTNU, of the tension between its qualification relevant and vocationally relevant competence?”

The approach to the problem is based on interviews with four previous counseling students. The findings were discussed in the light of theory related to counseling and competence, and my own understanding of the relationship between theory-practice in general, as well as counseling education-counseling profession in specific. I have used a phenomenological research approach with semi-structured interviews to gain insight into the phenomenon. During the analytical process, I came to the conclusion that material could be described in three categories: *“The understanding of self-knowledge significance”*, *“The understanding of field of practice perception of counseling”* and *“The understanding of the tension between counseling theory and practice”*. In these categories the findings are discussed separately before they are connected to describe the core category: *“The experience of the meaning of tension between qualification relevant and vocationally relevant competence”*.

Thus the thesis can be seen as a feedback loop that can provide an insight as to how four previous students have experienced the competence within the education, as well as the profession context where tact and odds between education and work experience is being enlightened.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	vi
1. Innledning	1
1.1 Innledning og bakgrunn for valgt tema	1
1.2 Studiets intensjon og problemstilling	1
1.3 Begrepsavklaring	2
1.4 Beskrivelse av master i rådgivningsvitenskap ved NTNU	2
1.5 Oppgavens struktur og oppbygging	4
2. Teori	7
2.1 Kompetanse	7
2.1.1 Handlingskompetanse	8
2.1.2 Studentkompetanse	9
2.1.3 Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis	10
2.2 Rådgivning	10
2.3 Hovedretningene innen rådgivningsfeltet	11
2.3.1 Psykodynamisk rådgivning	12
2.3.2 Kognitiv- behavioristisk perspektiv	12
2.3.3 Humanistisk- eksistensialistisk tilnærming	13
2.4 Selvinnsikt	14
2.5 Oppsummering	15
3. Metode	17
3.1 Kvalitativ metode	17
3.1.1 Fenomenologisk perspektiv	17
3.1.2 Hermeneutikk	18
3.2 Innsamlingsstrategi	19
3.3 Forskningsintervju	19
3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter	19
3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide	21
3.3.3 Semistrukturert intervju	22
3.3.4 Innsamling av data	23
3.3.5 Transkripsjon av datamaterialet	23
3.4 Dataanalyse	24
3.5 Etske vurderinger og betraktninger	26
3.6 Forskningens kvalitet	27
3.6.1 Pålitelighet	27
3.6.2 Troverdighet	28
3.6.3 Overførbarhet	28
3.6.4 Bekreftbarhet	28
3.7 Forskerrollen	29
4. Presentasjon av funn og tolkninger	31

4.1 Forståelsen av selvinnsiktens betydning	31
4.2 Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning	33
4.3 Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis	35
4.4 Oppsummering av funn	38
5. Drøfting	39
5.1 Forståelsen av selvinnsiktens betydning	41
5.1.1 Relasjonens betydning i utviklingen av selvinnsikt	41
5.1.2 Betydningen av utviklingen av selvinnsikt som rådgiver	42
5.2 Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning	44
5.2.1 Stereotypien av meningsinnholdet i rådgivningsfunksjonen	45
5.2.2 Den humanistisk- eksistensialistiske rådgiveren i møte med rådgiverstereotypien	46
5.3 Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis	47
5.3.1 Eksistensialistisk- humanistisk rådgivningsteori i møte med den yrkesrelevante handlingskompetansen i rådgivningspraksis	48
5.3.2 Betydningen av kontekst i diskusjonen rundt kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse	49
5.3.3 Et bredere perspektiv til rådgivningsteori for å møte mangfoldets behov?	51
5.4 Oppsummering og betraktning av studien som helhet	54
6. Avslutning	55
6.1 Hvordan kan resultatene brukes?	55
6.2 Endringer i forskningsprosessen	56
6.3 Forslag til videre forskning	57
Litteraturliste	59
Vedlegg	65
Vedlegg 1: Forventningslogg	65
Vedlegg 2: Informasjonsskriv - forespørsel om deltakelse i mastergradsundersøkelse	67
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	69
Vedlegg 4: Kategorisering av utvalg av informanter	71
Vedlegg 5: Intervjuguide	73
Vedlegg 6: Kvittering på innmelding av prosjekt	77

1. Innledning

1.1 Innledning og bakgrunn for valgt tema

Diskusjonen rundt hvilken verdi utdanningen har for den jobben du skal gjøre er del av det som ofte beskrives som den store teori- praksis diskusjonen. Denne debatten rundt spenningen mellom teori og praksis er gjennomgående i mange diskusjoner i dagens utdanningspolitikk (Kvernbekk, 2012; Heggen & Smeby, 2012; Smeby & Mausethagen, 2011). Dette kan sies å være kjernen i min oppgave, hvor jeg velger å se denne spenningen i lys av utviklingen av den kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante kompetansen innen fagfeltet rådgivning. Selv går jeg masterstudiet i rådgivningsvitenskap ved NTNU og er nå på avsluttende semester. Gjennom studiet har jeg stadig møtt på spørsmålene, hva er rådgivning?, hva kan du jobbe med som rådgiver?, hvem kan du bli rådgiver for?, og hva lærer du på studiet ditt? Ja, hvor kan vi finne deg i yrkeslivet når du har fullført en mastergrad i rådgivningsvitenskap ved NTNU? Dette er spørsmål som jeg som nåværende student på rådgivningsstudiet ved NTNU flere ganger har prøvd å besvart på best og enklest mulig måte – noe som har vist seg å ikke være så lett. Dette har gjort meg oppmerksom, interessert og nysgjerrig på spørsmålet rundt hva vår master i rådgivning gir av kompetanse som vi kan ta med ut og anvende i yrkeslivet. Dette er et område det mangler forskning på, og slik ser jeg at min undersøkelse vil være svært verdifull. På bakgrunn av dette ble jeg inspirert til å basere mitt masterprosjekt rundt dette.

1.2 Studiets intensjon og problemstilling

I denne masteroppgaven ønsker jeg å undersøke og se nærmere på hva tidligere studenter med en fullført mastergrad i rådgivning ved NTNU opplever at masterstudiet har gitt de av kompetanse, og hvordan de opplever denne i møtet med jobb og yrkespraksis. Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling utviklet for mitt prosjekt:

”Hvilken opplevelse har fire tidligere studenter med fullført mastergrad i rådgivningsvitenskap ved NTNU av spenningen mellom sin kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante kompetanse?”

Dette vil være interessant for alle som er interessert i forholdet mellom teori-praksis generelt og utdanning-arbeid spesielt. Samtidig tenker jeg at dette kan være spennende og interessant både knytt til rekruttering av selve rådgivningsstudiet, for studenter som vurderer å begynne studiet og som ønsker mer konkret informasjon om hva studiet gir av kompetanse og jobbmuligheter. For nåværende studenter som studerer rådgivning vil det være interessant å få innsikt i hva vår kompetanse er, bli presentert for eksempler på hvordan den kan anvendes ute i arbeidslivet, og kunne se hvilke ulike jobbmuligheter vi har med en fullført mastergrad i rådgivning. Kanskje ved å gi svar på dette og bli bevisste disse sidene ved utdanningen vår vil det kunne hjelpe oss når vi skal ut i det store arbeidsmarkedet. Kanskje vil det være til hjelp i å ”selge oss selv” og vår kompetanse i arbeidsmarkedet. Det kan også være spennende og interessant for de ansatte ved instituttet å se hva tidligere studenter har tatt med seg av lærdom og kunnskap fra studiet, og hvordan denne fungerer ute i møte med praksis.

1.3 Begrepsavklaring

Jeg ser det som nødvendig å si noe om innholdet i noen begreper som vil bli mye brukt i denne oppgaven.

De tidligere rådgivningsstudentene/ informantene er de som har deltatt i studien, de jeg har intervjuet.

NTNU er forkortelsen for Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Informantene har tatt sin utdanning ved dette universitetet, i oppgaven benyttes forkortelsen NTNU.

Kompetanse er også et sentralt begrep, som blir mye brukt i oppgaven. Kompetanse blir definert nærmere i teorikapittelet.

1.4 Beskrivelse av master i rådgivningsvitenskap ved NTNU

For å kunne se nærmere på hvilken kompetanse en rådgivningsutdanning kan tilby arbeidslivet, ser jeg det som grunnleggende å se på beskrivelsen av masterprogrammet i rådgivning ved NTNU. Derfor har jeg hentet ut beskrivelser av det faglige innholdet for slik å kunne gi et bilde av hva masteren er, noe som også vil være et utgangspunkt for oppgaven når jeg senere skal se masterprogrammet i lys av informantenes opplevelser av praksisfeltet. Med tidligere rådgivningsstudenter mener jeg studenter som har gått og fullført den toårige masteren i

rådgivningsvitenskap ved NTNU, og som nå er ute i arbeidslivet.

Om masterprogrammet i rådgivningsvitenskap ved NTNU står det beskrevet at studiet skal gi studenten utdanning i å hjelpe unge og voksne personer til å utvikle selvinnsikt og ferdigheter som øker deres handlings- og samhandlingskompetanse, deres valgforutsetninger og beslutningskompetanse (NTNU, 2015, s. 218). Dette viser hvordan utdannelsen skal kunne bidra i møte med praksisfeltet, hvor blant annet kompetanse i å hjelpe andre å utvikle selvinnsikt står sentralt. Slik blir det interessant å se hvordan utdannelsen utvikler den kompetansen rådgiverne trenger, nettopp for å kunne møte og oppfylle målene i utdannelsen.

Går man nærmere innpå det faglige innholdet i utdannelsen ser man at kunnskap om sentrale rådgivningsteorier både i forhold til individ-, gruppe- og organisasjonskontekster står sentralt. Utvikling av helhetlig innsikt i fagfeltet og selvinnsikt som fagperson blir spesielt vektlagt. Slik skal denne kunnskapen bidra til at studenten skal tilegne seg ferdigheter i å legge til rette for sin egen og andres læring, vekst og utvikling både i individuell sammenheng og i en gruppe- og organisasjonskontekst (NTNU, 2015, s. 218). Samtidig skal studenten generelt gjennom studiet ha utviklet kompetanse i å utøve et mangfold av rådgivningsaktiviteter både i forhold til enkeltindivid og grupper. Dette gir oss ett innblikk i det faglige innholdet i utdannelsen, hvor vi ser hvilke viktige kompetanse- og kunnskapsmål som blir vektlagt.

Masterutdannelsen er sammensatt av ulike emner som til sammen skal bidra til utviklingen av den kunnskap og kompetansen som trengs i møte med praksisen og rollen som rådgiver. Tabellen under viser oppbygningen av masterprogrammet i rådgivning med de ulike emnene den inneholder.

Semester	Emne (7,5 sp)	Emne (7,5 sp)	Emne (7,5 sp)	Emne (7,5 sp)
4. semester V	RAD3902 Masteroppgave i rådgivning			
3. semester H	VLR3007 Innføring i forskningsmetode knyttet til rådgivningsvitenskap og voksnes læring	VLR3008 Fordypning i forskningsmetode knyttet til rådgivningsvitenskap og voksnes læring		
	Prosjektforberedende seminar (obligatorisk aktivitet tilknyttet RAD3902)			
2. semester V	Eksperter i Team	RAD3039 Organisasjonsrådgivning: Utviklingsprosesser i coaching, veiledning og ledelse	RAD3034 Grupperådgivning: Teori, prosess og ekstern praksis	
1. semester H	RAD3033 Systemorientert rådgivning: «Person i relasjon» ut fra Psykosyntese- og Gestaltperspektiv	RAD3031 Rådgivningsteorier/metoder		RAD3032 Rådgivning i et praktisk perspektiv: Kommunikasjon og karriererådgivning

Figur 1: Tabell som viser masterprogrammet i rådgivning (NTNU, 2012, s. 518).

De tidligere rådgivningsstudentene, som jeg har intervjuet i dette prosjektet, fulgte dette studieprogrammet. I senere år har det vært en omlegging av organiseringen i masterprogrammet. Noen av emnene har byttet plass i forhold til semester, og emnet "Eksperter i Team" er nå erstattet med emne RAD3050- vitenskapelig skriving og selvvalg fordypning. Bakgrunnen for at rådgivningsstudentene har fått fritak fra "Eksperter i Team" er at de allerede får mye kunnskap og praksis knyttet til gruppearbeid gjennom faget RAD3034- Grupperådgivning : teori, prosess og ekstern praksis.

I lys av beskrivelsene av masterstudiet og oversikten som viser masterprogrammets oppbygging og emner håper jeg dette kan gi et innblikk i innholdet i rådgivningsutdannelsen og samtidig være et teoretisk grunnlag for den senere drøftingsdelen når jeg eksplorerer informantenes opplevelse av spenningen mellom kompetanseutvikling i rådgivningsutdannelsen og yrkeskonteksten.

1.5 Oppgavens struktur og oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Første kapittel er en kort introduksjon til selve studiet, med en utfyllende informasjon om bakgrunn for valgt tema og personlig ståsted. Det andre kapittelet

vil ta for seg teori som presenterer det teoretiske rammeverket for oppgaven. Det er i hovedtrekk rådgivningsteori og teori rundt kompetanse i lys av utdanning og yrke. Denne teorien er valgt for å belyse den aktuelle problemstillingen, og danner slik utgangspunkt for kapittel 3. Kapittel 3, forskningsmetode, presenterer metoden jeg har anvendt for å finne svar på problemstillingen min. I kapittel 4, presentasjon av funn og tolkninger, blir dataen fra intervjuene lagt frem gjennom en presentasjon av funn, samt tolkninger. Disse funnene blir videre drøftet i kapittel 5, hvor funnene drøftes i lys av problemstilling og i samsvar med teori. Kapittel 6 blir avslutningskapittel med oppsummering av funn, refleksjoner rundt hvordan prosessen har vært og videre forskning.

2. Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket. Min undersøkelse eksplorerer tidligere studenter sin subjektive forståelse av hvilken kompetanse de utviklet i løpet av masterstudiet i rådgivningsvitenskap ved NTNU, og hvordan de opplever å dra nytte av denne i sitt nåværende arbeid og yrkesliv. Det finnes mye relevant teori om rådgivning, hvor jeg har valgt å redegjøre for teori relatert til temaene informantene vektla i sine svar og som vil være mest sentrale i drøftingen av mine funn. På bakgrunn av dette, vil jeg i det følgende først ta for meg begrepet kompetanse, da spesielt kvalifikasjon- og yrkesrelevant handlingskompetanse og se på utdanning i møte med praksis. Jeg vil også se nærmere på rådgivningsbegrepet og det som kan sies å være de tre hovedtilnærmingene innen rådgivningsfeltet, før jeg til slutt definerer begrepet selvinnsikt.

2.1 Kompetanse

Kompetanse er et dagligdags begrep som ofte brukes om spesifikke kvalifikasjoner man har, og det benyttes derfor innen flere og ulike fagområder. Da jeg i min oppgave søker å få et innblikk i hva tidligere studenter opplever å ha tilegnet seg av kompetanse gjennom masterløpet, er kompetansebegrepet et sentralt begrep i oppgaven min. For å nå nærmest mulig temaet mitt for oppgaven, har jeg sett på litteratur av Pär Nygren (2004) og det han betegner som handlingskompetanse og studentkompetanse. Avslutningsvis vil jeg se nærmere på yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis.

Kompetanse kommer opprinnelig fra latinens ”competentia” av ”competere”: kunne, være i stand til, svare til. Det norske ordet kompetanse har ulike betydninger som ”fagkunnskap” eller ”tilstrekkelig kvalifikasjoner innenfor et bestemt fag eller område” og ”myndighet til å fatte beslutninger som slike kvalifikasjoner gir” (Nygren, 2004, s. 150). Nygren (2004) viser til hvordan kompetansebegrepet er forstått i kompetansereformens grunnlag i Norges offentlige utredninger (NOU, 1997). Her beskrives begrepet både på et generelt plan og i forhold til enkeltindividet. Generelt sier man at ”kompetanse” brukes som en betegnelse på ”produktive og skapende evner hos individer og organisasjoner”. Hos individene er kompetanse ”kunnskaper, ferdigheter og evner som kan bidra til å løse problemer og/eller utføre arbeidsoppgaver.” Den kompetansen som et individ har, påvirker dermed produktiviteten i en arbeidssituasjon (Nordhaug & Gooderham, 1996; Larsen, Longva, Pape & Reichborn, 1997).

2.1.1 Handlingskompetanse

Nygren (2004, s. 28) definerer begrepet handlingskompetanse som ”(...) en menneskelig ressurs som blant annet setter den enkelte person og det aktuelle profesjonelle praksisfellesskapet i stand til å løse bestemte oppgaver i bestemte sosiokulturelle og materielle omgivelser”. Dette er i klar sammenheng med hvordan kompetansebegrepet ble forstått i kompetansereformens grunnlag i NOU (1997). Slik ser man på handlingskompetanse i forhold til hvordan man som profesjonell person utvikler dette gjennom ulike prosesser.

Et annet sentralt tema som tas opp er det som omhandler overføring av kompetanse fra en kontekst til en annen. Nettopp dette er særlig viktig i forhold til problemstillingen min. Hvordan overføres kompetansen man får gjennom utdanningen til yrkeslivet? Nygren (2004) trekker frem hvordan synet på profesjonskunnskap har endret seg fra en tradisjonell tankegang om teoretisk læring, til en mer moderne tanke om situert læring. Den situerte læringstradisjonen er i kontrast til den tradisjonelle kognitivistiske læringsforståelsen og vektlegger hvordan læringsprosessen alltid er situert i den konkrete sosiale konteksten, hvor praksisen som de lærende tar del i blir knyttet til de sosiale og kulturelle omgivelsene den foregår i (Lave & Wenger, 1991). Læringen og utviklingen blir slik preget av innflytelse av de sosiale prosesser og den konteksten en befinner seg i. Slik kan man si at handlingskompetansen blir situert i praksisen. Læring eller utvikling av kompetanse skjer gjennom deltagelse i fellesskap. Resultatet av denne læringen er påvirket av relasjoner og handlingssammenhenger som preger praksisfellesskapene, og slik blir læring en kollektiv prosess. Den lærende er aktiv subjekt både i sin egen læring og i sitt bidrag til utvikling av den praksisen den deltar i (Nygren, 2004).

Allgood og Kvalsund (2005) diskuterer læring som inkluderer teori og praksis i lys av rådgiverutdanningen, og da spesielt det de kaller relasjonell læring. De beskriver hvordan relasjonell læring, som er en sentral brikke i det å være rådgiver, blir viktig å inkludere i utdanningen. Rådgivningsutdannelsen innehar mye praksisøvelser som gir studentene mulighet til å prøve seg i yrket, gjennom å sette teorien ut i praksis gjennom øvelser. Man har samtidig læreren som støtter dem på veien og gir dem utfordringer de kan utvikle seg gjennom. Relasjonell læring vektlegger å inkludere den andre i opplevelsen hvor hver person er i dynamisk forhold til den andre (Allgood & Kvalsund, 2005, s. 39). Relasjonen er essensen i hjelperelasjonen og slik blir praksisøvelsene en reell måte å inkludere i undervisningen, som

gir studentene mulighet til å praktisere ulike rådgivningsferdigheter som lytte og empatievnene i relasjonen. Ved å inkludere relasjonell læring gjennom praksisøvelser i undervisningen, får man mulighet til å praktisere de ulike rådgivningsferdighetene og blir slik bedre rustet til å møte de kravene som praksisvirkeligheten stiller. Begrepet ”studentkompetanse” er viktig for å få en bedre forståelse av hvordan dette fungerer i praksis.

2.1.2 Studentkompetanse

Nygren (2004) hevder at det er et kjent fenomen at mange studenter opplever at utdanningen deres ikke møter de kravene som praksisvirkeligheten stiller. Dette begrunner han med at det stort sett er behov for helt andre kompetanser for å gjennomføre et studium, enn det man vil ha behov for i den yrkestilværelsen man skal ut i senere. Dette er såkalte ”studentkompetanser” som gjør seg gjeldende i utdanningen, og som man er avhengig av å mestre for å få godkjent studiet. Det er på grunnlag av disse kompetansene at utdanningsinstitusjonene gir sin vurdering om studentene er kvalifisert eller ikke (Nygren, 2004). Det betyr at en student i prinsippet kan bli erklært som kvalifisert for å utøve et yrke innen et yrkesfelt, selv om dette yrkesfeltet til dels krever andre kompetanser enn de kompetansene den formelle erklæringen av kvalifikasjonene er basert på.

Dette kan forklare mye av frustrasjonen studentene opplever omkring den kompetansen de føler at de mangler når de kommer ut i arbeid etter endt utdanning. Nygren (2004) valgte etter denne tankerekken å benevne dette med begrepene kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante kompetanser. Kvalifikasjonsrelevante handlingskompetanser blir av Nygren (2004) definert som de kompetanser som studentene utvikler gjennom sin deltakelse i utdanningene. Disse kompetansene er i første hånd relevante for at studentene skal fullføre utdanningen, stå til eksamen og dermed bli formelt kvalifisert til å utøve sin profesjon. Videre definerer Nygren (2004) yrkesrelevante handlingskompetanser som de kompetanser som trengs for å kunne løse faglige oppgaver i konkret yrkespraksis utenfor utdanningsinstitusjonens sammenheng. Hvis vi tar utgangspunkt i utdanningenes offisielle retorikk og formål, skal de kvalifikasjonsrelevante kompetansene i størst mulig grad sammenfalle med de yrkesrelevante kompetansene. Slik har man behov for en kvalifikasjonsrelevant kompetanse for å komme seg gjennom studiet med gode resultater, mens den yrkesrelevante kompetansen gir muligheten for god profesjonell yrkesutøvelse (Nygren, 2004). Disse to begrepene blir sentrale i min oppgave, da jeg i min undersøkelse ønsker innblikk i informantenes opplevelsen av sin kvalifikasjonsrelevante

kompetanse i møte med den yrkesrelevante kompetanse, og slik ønsker seg å kunne se spenningen mellom dem.

Kvalsund og Fikse (2015) belyser på mange måter viktigheten av å kunne se den yrkesrelevante- og kvalifikasjonsrelevante kompetansen i lys av hverandre. De henter frem viktigheten av å kunne se de utfordringene som man kan møte i yrkespraksisen som rådgiver, og viser videre til viktigheten av at rådgivningsutdannelsen legger til rette for hvordan man kan møte disse utfordringene i størst mulig grad (Kvalsund & Fikse, 2015, s. 45)

2.1.3 Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis

Overføring av kunnskap fra en kontekst til en annen vil også belyses med bakgrunn i en artikkel om yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis (Askildt, Kokkersvold, Morken og Sigstad, 2010), som har benyttet seg av Nygrens (2004) teori om handlingskompetanse som inspirasjon.

Overføring av kunnskap og kompetanse synes som det essensielle i denne oppgavens problemstilling, idet funnene i undersøkelsen stiller spørsmål om den teoretiske kunnskapen og kompetansen fra studiet lar seg anvende i praksis når det gjelder de behov og ønsker rådsøker forventer i veiledningen med rådgiver. Askildt et al. (2010) forklarer at overføring av kunnskap fra en sammenheng til en annen er komplisert, og sjelden vil man kunne benytte sin teoretiske kompetanse direkte i praksis. Som Nygren (2004), peker også de på at man må gjøre om sin allmenne kompetanse til kontekstspesifikk kompetanse, for å kunne oppnå profesjonell handlingskompetanse (Askildt et al., 2010). I situasjoner som er gjenkjennelige fra studiet kan dette være enkelt å gjennomføre, men dersom situasjonen er ukjent og vanskelig vil dette være en stor utfordring for profesjonsutøveren. Det henvises i artikkelen (2010) til Eraut (2004), som mener det er fire faktorer som kan påvirke en slik prosess. ”Egenskapen ved det som skal overføres, hvor stor forskjell det er mellom situasjonene, hvordan overføringen blir gjennomført og hvor stor kraft og ressurser en mobiliserer for å lette overføringsprosessen” (Eraut, 2004, referert i Askildt et al., 2010, s.5).

2.2 Rådgivning

Kvalsund og Fikse (2015) viser til en vanlig forståelse av rådgivningsbegrepet som å gi direkte råd, og beskriver dette som en direkte og ”naiv” slutning til ordets umiddelbare betydning. De

viser til at rådgivning handler om en relasjon mellom rådgiver og rådsøker, hvor rådgivers oppgave blir å gi ulike tips eller forslag til løsninger utfra rådsøkers behov som rådsøker selv ikke får til å løse. En idealsituasjon for utøvelse av rådgivning er når rådgiver er villig til å hjelpe, har kunnskap og erfaring til å kunne hjelpe på det aktuelle problemområdet. En slik idealsituasjon vil kunne definere rådgivning ut fra rådsøkers erkjente behov for hjelp og rådgivers evne og vilje til å hjelpe (Kvalsund & Fikse, 2015, s. 27). I følge Lassen (2002) handler rådgivning om å hjelpe mennesker som søker hjelp til å hjelpe seg selv. Det viktigste verktøyet som blir brukt er rådgiveren selv. I tillegg til å omfatte faglig innsikt og bevissthet om egen kompetanse, vektlegges kommunikative ferdigheter og holdninger i møte med rådsøker. Slik utvikling foregår som en kontinuerlig prosess, og innebærer egenutvikling og innsikt i selvet. Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2012) viser til at en rådgivers oppgave ikke primært skal være å formidle kunnskap, men å sette den som søker hjelp, i stand til å ta i bruk sine egne resurser og selv skaffe seg den kunnskapen vedkommende trenger. Samtidig viser de til kunnskap om ulike rådgivningstradisjoner som viktig dersom man skal drive profesjonell rådgivning.

Rådgivningsbegrepet blir av Johannessen et al., (2012) omtalt og sett på som et ”paraplybegrep”. På engelsk blir counseling og guidance brukt som tittel på vår utdanning. Rådgivning inneholder ulike rådgivningsaktiviteter i ulike kontekster; veiledning – karriere/yrkesveiledning, veiledning i masterstudiet, konsultasjon, coaching, mentoring, supervisjon, pedagogisk psykologisk og terapirådgiver er begreper og områder hvor det drives rådgivning. Vi kan se at rådgivningsfeltet er bredt og kan relateres til ulike aktiviteter, slik kan vi forstå hvorfor rådgivning blir omtalt som et ”paraplybegrep”. Kanskje kan dette gi oss en bedre forståelse når vi skal se praksisfeltets forståelse av rådgivning. Da rådgivningsbegrepet kan sies å være et ”paraplybegrep” kan det tenkes at det kan være flere perspektiv knytt til forståelsen av hvem vi er og hva det innebærer å være en rådgiver.

2.3 Hovedretningene innen rådgivningsfeltet

I de fleste yrker er det behov for å ha et teoretisk grunnlag. Slik er det også innenfor rådgivning. Skal rådgivning utføres på en profesjonell måte som tar vare på rådsøker, bør man inneha kunnskap om ulike rådgivningstradisjoner (Johannessen et al., 2010). Det finnes flere tilnærminger innen rådgivningsfeltet, også kalt rådgivningsteorier, som inneholder implisitte

oppfatninger av hva god eller vellykket hjelp eller rådgivning kan kjennetegnes av. Jeg vil nå kort gjøre rede for de tre mest sentrale rådgivningsteoriene, psykodynamisk, kognitiv-behavioristisk og eksistensialistisk- humanistisk rådgivningsteori.

2.3.1 Psykodynamisk rådgivning

Sigmund Freud utviklet psykoanalysen i 1890- årene, som har vist seg å hatt innflytelse på de ulike retninger innen profesjonell rådgivning. Psykoanalysen tok sikte på å hjelpe pasientene til å få innsikt i ubevisste indre konflikter som påvirket deres liv, en ide om at innsikt og bevisstgjøring hos mennesker kunne helbrede deres psykiske helse. Psykoanalysen har bidratt til verdifull kunnskap om mennesker og har satt søkelys på viktige faktorer i personlighetsdynamikken (Johannessen et al., 2012). Freud's arbeid er utgangspunkt for det som i dag kalles for psykodynamisk teoritradisjon. Denne teoritradisjonen ser på mennesket som styrt av biologiske faktorer, det ubevisste og at atferd er følge av indre krefter. Med en slik tilnærming til rådgivning blir det sentralt å se på hvordan underbevisstheten og uløste konflikter fra tidligere opplevelser og erfaringer påvirker vår tenkning, følelser og atferd. Psykoanalytisk rådgivning er fortidsorientert og legger vekt på å grave i pasientens ubevissthet for å løse nåværende uorden. Derfor vil den psykoanalytiske rådgiver analysere og tolke det klienten sier, samtidig som han/hun påpeker og klargjør sammenhenger og konfronterer selvmotsigelser. Endring vil ikke være uten at klienten forstår hvordan historie/tidligere erfaring påvirker handling (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012).

2.3.2 Kognitiv- behavioristisk perspektiv

Kognitiv- behavioristisk teori blir omtalt som den andre kraften når vi snakker om de ulike tilnærmingene innenfor rådgivningsfeltet. Denne retningen ble utviklet som en reaksjon på den første kraften – psykoanalytisk teori som først preget rådgivningsfeltet. Kognitiv – behavioristisk teori, med behaviorismen i første rekke, kom som en reaksjon på alt indre fokuset psykoanalysen la vekt på. Den ønsket å vise at mennesket ikke bare var drevet av det indre ubevisste, men at det ytre miljøet var en avgjørende brikke i forståelsen av menneskets atferd og eventuelle problemer. Watson, Pavlov, Thorndike, Skinner og Bandura er viktige bidragsytere til den behavioristiske tradisjon. I motsetning til den tradisjonelle betraktingen om studiet av det indre for å forstå menneskelig atferd, betraktet Watson studiet av den ytre, observerbare atferd. Han vektlegger atferd fordi det kan registreres objektivt, er mer praktisk viktig, og kanskje lettere å forme enn indre prosesser. Teoretikerne Ellis, Beck og

Meichenbaum viste at man ikke bare alene kan se det ytre miljøet som avgjørende for menneskets atferd og eventuelle problemer, men viktigheten av å også kunne hente inn kognisjonen og de indre tanker som sentrale. Å kunne se ytre og indre prosesser i sammenheng-tanker og handling. Dette var begynnelsen og bakgrunnen for den andre kraften som etter hvert bygde seg opp og ble kalt kognitiv- behavioristisk (Sommers- Flanagan & Sommers- Flanagan, 2015). Den kognitiv- behavioristiske teori vektlegger klientens opplevelse av seg selv og verden -å endre følelser og atferd ved å endre tankesett. Rådgiveren skal i henhold til denne teoritradisjonen ha en aktiv rolle i å utfordre klienten sammen med han og deretter sammen prøve å oppnå endring - gi direkte råd og tolkninger, konfrontere irrasjonelle oppfatninger (Ivey et, al., 2012).

Kvalsund og Allgood (2005) påpeker at den behavioristiske så vel som den psykoanalytiske tilnærmingen har et ønske om lene seg på metoder, teknikker og manualer, hvor terapeut og rådgiver i større grad skal innta den klassiske ekspertrollen. I motsetning til den humanistisk-eksistensialistiske tradisjonen og i lys av den systemiske tenkning er ikke teknikker eller metoder det sentrale, de ser heller på viktigheten av hvordan rådgivere møter sine klienter gjennom hele deres personlige væremåte (Andersen, 2005; Ivey et, al., 2012).

2.3.3 Humanistisk- eksistensialistisk tilnærming

Det humanistisk- eksistensialistiske perspektivet på rådgivning hviler på en grunnleggende overbevisning om at mennesket har mulighet til å handle i verden og bestemme sin egen skjebne. Mennesket handler og velger ansvarlig, aktivt og fritt, mens det alltid påvirkes av forhold i omgivelsene (Ivey et, al., 2012). Innen denne teoretiske tradisjonen har Carl Rogers hatt en sentral rolle. Hans teorier baseres på et positivt menneskesyn, hvor mennesket er grunnleggende godt. Dette er en holdning som viser på tro på mennesket og dets muligheter. Her sitter du som klient på ekspertstolen. Rogers bygger sine teorier fra egen praksis som psykolog, hvor han vektlegger relasjonen i møte med sine klienter. Relasjonen er preget av terapeutiske holdninger som han mener må være tilstede for å oppnå et vellykket møte. Disse holdningene er kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse (Ivey et, al., 2012), og er de tre grunnleggende betingelsene som må være tilstede for å skape en god rådgiver. Slikt sett må tre grunnleggende betingelser hos rådgiver være tilstede for at samtalen skal være vekstfremmende (Rogers, 1992).

De terapeutiske holdningene kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse kan synes som grunnleggende for å skape et godt møte mellom mennesker. Slik kan hvert individ føle seg inkludert, verdsatt og legge til rette for personlig vekst, uavhengig av om det er i en hjelperelasjon eller om en medmenneskelig relasjon.

Det kan være interessant å hente inn teori fra Kvalsund og Fikse (2015) her, hvor de henviser til viktigheten av kunnskap om de ulike rådgivningsteoriene for på best mulig måte møte yrkespraksisens ulike behov og ønsker. Hovedutfordringene i rådgivningspraksis er at man vil møte forskjellige rådsøkere, som hver har ulike behov og ønsker om å bli møtt på ulikt vis. Å ha kunnskap om hvordan legge til rette for å praktisere et mangfold av teorier, metoder og orienteringer blir derfor avgjørende for å kunne matche aktuelle rådgivningssituasjoner (Kvalsund & Fikse, 2015; Ivey et, al., 2012).

2.4 Selvinnsikt

Kvalsund og Fikse (2015) skriver at det er viktig at rådgivningsstudentene oppdager seg selv, hvem de er og hva de føler seg fortrolig med. Slik viser de hvordan selvinnsikt kan vise seg betydningsfullt i rådgivningspraksis og valg av teorier, metoder og orientering. Popovic (2005) påpeker at jo bedre du kjenner deg selv, jo mer makt har du til å påvirke din egen tilværelse. Derfor er det nyttig å forstå seg selv, slik at man også kan kjenne andre og oppleve nærhet i relasjoner. Selvbevissthet er slik en viktig del av en selvutviklingsprosess. I følge Øiestad (2009) handler selvbevissthet om å være oppmerksom og interessert, samtidig som man viser vilje til å ta imot tilbakemeldinger og er åpen for å endre seg. Bevisstheten brukes for å kunne forholde seg til sine indre prosesser, tanker og følelser, og samtidig kunne relatere disse til ytre prosesser som omhandler kommunikasjon med andre. Bevisstheten preges av den opplevelsen en har av selvet, i forhold til signifikante hendelser og tidligere opplevelser og erfaringer i ens liv (Glover & Jansen, 2011).

I lys av Allgood og Kvalsund (2005) og Kvalsund (2005) vektlegges selvinnsikt som et viktig aspekt for å bli en god rådgiver. At rådgiver kjenner seg selv godt, har en bevissthet i hvordan man selv er i relasjonene sine er avgjørende for å skape god relasjon og praksis, og spesielt viktig da man som rådgiver er en del av essensen i rådgivningen (Kvalsund & Meyer, 2005).

Ifølge Allgood og Kvalsund (2005) er selvbevissthet en nødvendighet og den dypeste betydning for å utvikle profesjonalitet. Egne syn og verdier må legges til side – en må være i stand til å legge vekk seg selv, og dette kan bare gjøres av personer som kjenner seg selv og er sikre nok på seg selv. Rådgiveren må kunne kjenne seg selv for å kunne møte rådsøkers fenomenologiske felt (Allgood & Kvalsund, 2005). Dette innebærer at rådgiver møter rådsøker som et medmenneske, med en forståelse for at rådsøker har sine perspektiv, opplevelser og sin forståelseshorisont.

Klientens selvutvikling er også selve essensen i humanistisk-eksistensiell rådgivning. Kjerneoppgaven til en rådgiver blir derfor å legge til rette for at endring og utvikling skal kunne skje. Av denne grunn blir kunnskap og erfaring om selvutviklingsprosessen et viktig verktøy i rollen som rådgiver og også i andre hjelperelasjoner som leder – medarbeider, lærer - elev, veileder – student, etc. På bakgrunn av dette blir det viktig at rådgiver selv har vært igjennom denne selvutviklingsprosessen. I masterstudiet i rådgivningsvitenskap ved NTNU er det å øke sin selvinnsett en sentral del av studiet. Bevissthet og innsikt i hvordan en selv er vektlegges betydelig, da dette ifølge det eksistensialistisk-humanistiske teoriperspektivet vil ha avgjørende betydning for hvordan vi møter andre mennesker, samt hvordan vi gjenkjenner og forstår relasjonene vi inngår i (Kvalsund, 2005). Goleman, Boyatzis og McKee (2002) ser på self-awareness som å være ærlig om seg selv både til seg selv og andre. Dette ved en dyp realistisk forståelse av hvem en selv er, i forhold til både styrker, svakheter, visjoner og emosjoner. Dette samsvarer med Joiner og Josephs (2007) forståelse, og de legger til at det i et bredt perspektiv handler om hvor godt og ærlig du kjenner deg selv. Slik forstås det at med høy self-awareness har man et bredere og mer tilpassningsdyktig perspektiv som rådgiver. Å ha høy self-awareness betyr også å ha bevissthet og innsikt i hvordan en virker på andre. Slik kan man også forstå at self-awareness blir en viktig brikke som påvirker vår selvinnsett. Dette danner grunnlag for en større forståelse for hvorfor selvinnsett står sentralt i utdanningen. Da et av målene i utdannelsen er å kunne hjelpe andre til å utvikle selvinnsett, kan det tenkes at det vil være avgjørende at rådgiver selv har vært gjennom denne prosessen og ikke minst da selvinnsett blir beskrevet som avgjørende for å kunne skape god relasjon, praksis og profesjonalitet.

2.5 Oppsummering

Jeg har nå definert kompetansebegrepet, presentert rådgivningsteori, og sett nærmere på begrepet selvinnsett. Dette danner grunnlag for den videre diskusjonen rundt

rådgivningsstudiet i lys av teori i praksis. I det følgende vil jeg ta for meg metodevalg, samt belyse hvordan jeg har gått frem i arbeidet med denne oppgaven.

3. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for og begrunne de metodiske valgene jeg har tatt i dette studiet. Jeg vil først presentere og utdype aspekter ved valget av metode, hvordan jeg gikk frem ved innsamlingen av data, belyse prosessen og valgene jeg har tatt i analysearbeidet, for deretter å reflektere rundt min rolle som forsker. Avslutningsvis vil jeg si noe om hvordan kvaliteten i forskningen er ivaretatt.

3.1 Kvalitativ metode

Forskningsmetode handler om hvordan man skal erverve kunnskap, ut fra hva man som forsker er interessert i å undersøke. I følge Ryen (2002) er det problemstillingen som er retningsgivende for valg av metode, og som avgjør hvor vellykket forskningsprosjektet er, da problemstillingen angir spørsmålet som undersøkelsen forventes å gi svar på. Det finnes lite forskning på feltet jeg ønsket å studere og slik ble det vanskelig å vite hvilke variabler det kunne vært relevant å teste i en kvantitativ undersøkelse. Hensikten med undersøkelsen min er å eksplorere de tidligere studentenes forståelse, opplevelse og erfaringer fremfor å generalisere funn. Så slik, på bakgrunn av forskningstema og problemstilling har jeg valgt en kvalitativ tilnærming i oppgaven min.

I følge Thagaard (2009) gir kvalitativ forskningsmetode grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomen på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner som studeres. Den kjennetegnes ved at fokuset rettes mot prosess og mening, analyse av tekst, nærhet til informantene og små utvalg. Kvalitativ metode brukes der forskeren ønsker å få større forståelse for et sosialt fenomen, og få innblikk i informantenes egne opplevelser av, og erfaring med fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.1 Fenomenologisk perspektiv

I oppgaven har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming. I kvalitativ forskning viser fenomenologi til en interesse for å forstå sosiale fenomen fra eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Fenomenologien har sine røtter til Husserls filosofiske perspektiver.

Husserl (1989) beskriver fenomenologien som en metode og en filosofisk holdning. Videre mente han at det ikke finnes noen objektiv gyldighet for sannhet, det er bare subjektiv gyldig sannhet som finnes. Jeg har i mitt studie fokusert på informantenes subjektive forståelse av fenomenet, samtidig har jeg tilnærmet meg oppgaven med en bevissthet om at min forståelse av deres opplevelser er mine subjektive tolkninger. Slik kan det tenkes at en fenomenologisk tilnærming til forskningen passet godt for mitt forskningsprosjekt da hensikten med forskningen er å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen som mennesker har når det gjelder fenomenet jeg studerer (Postholm, 2005). Det handler om å forstå og løfte frem sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiv, samt å belyse informantenes eksakte beskrivelser og få tak i den sentrale mening. Slik ble det viktig for meg å få innblikk i kompetansen informantene mine opplever at rådgivningsstudiet har gitt de i arbeidslivet.

3.1.2 Hermeneutikk

Den hermeneutiske tilnærmingen fokuserer på at vi ikke kan se bort fra de forhåndskunnskapene vi har om et fenomen. Vi kan bare sørge for å bli de bevisst. Vi kan aldri møte verden forutsetningsløst, og vi vil alltid forstå et fenomen på grunnlag av den bakgrunnen vi bringer inn i forståelses- og fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Da jeg selv går master i rådgivningsvitenskap ved NTNU, har jeg selv opplevelser, tanker og erfaringer med fenomenet jeg skal studere. Jeg opplevde det derfor som svært avgjørende å være bevisst forhåndskunnskapene jeg tok med meg inn i prosjektet og hvordan disse eventuelt ville påvirke forståelses- og fortolkningsprosessen. Jeg valgte derfor å skrive forventningslogger underveis i forskningsprosessen, noe som jeg opplevde ble viktig for meg for å kunne reflektere og slik bli bevisst hvilken bagasje jeg som forsker gikk inn i forskningsfeltet med (se vedlegg 1: Forventningslogg). Slik opplevde jeg å legge til rette for å oppnå gyldig og meningsbærende kunnskap, samtidig som jeg ble bevisst hvordan egen førforståelse kunne påvirke de empiriske funnene og analytiske konklusjonene.

Fenomenologien sier man skal sette sin egen førforståelse til side og kun lytte til informantens verdensoppfatning (Postholm, 2005), mens hermeneutisk fortolkning fokuserer på førforståelsen, personlige erfaringer og ideer som et utgangspunkt for å forstå fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009). Slik kan disse to tilnærmingene virke noe selvmotsigende, men samtidig så jeg denne kombinasjonen som hensiktsmessig i min oppgave. Jeg ønsket å lytte, lære og stille spørsmål, som om jeg ikke visste noe om fenomenet, men likevel være bevisst at min egen

forståelsesramme var utgangspunkt for undersøkelsen. Slik preger den hermeneutisk-fenomenologisk tilnærmingen mitt forskningsprosjekt hvor jeg ønsket å se helheten og få økt innsikt i en subjektiv sannhet som jeg ikke visste noe om fra før.

3.2 Innsamlingsstrategi

Jeg brukte kvalitative dybdeintervjuer som metode i denne undersøkelsen. Gjennom intervjuet får man enklere tak i essensen i informantens opplevelse med fenomenet, ved at informanten får uttale seg, reflektere og dele informasjon. Intervjuet legger også til rette for at det ikke er jeg som tolker og gir min tolkning av det som skjer, noe som kunne vært tilfelle ved for eksempel bruk av tilnærmingen observasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Med mitt utgangspunkt for undersøkelsen anså jeg derfor at dybdeintervju ville gi meg best mulig tilgang til informasjonen jeg ville trenge for å få svar på prosjektets problemstilling.

3.3 Forskningsintervju

Arbeidet med intervju er en prosess, både i forkant, selve gjennomføringen og etterarbeidet. Jeg vil derfor presentere min intervjuprosess gjennom fem underpunkt. Dette for å ivareta studiens transparens slik at leseren får en bedre forståelse for studiens kontekst og hvordan data ble samlet inn.

3.3.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Kvalitativ forskning baserer seg på strategisk utvalg av informanter (Kvale & Brinkmann, 2009). Når det gjelder utvalget av informanter ønsket jeg å intervju informanter som tilhørte ulike yrkeskategorier. Som en konsekvens av dette har jeg med hjelp fra instituttet for voksnes læring og rådgivningsvitenskap skaffet meg en oversikt over hvor i arbeidslivet vi kan finne de tidligere studentene som har fullført en mastergrad i rådgivning, og da hvilke yrkesgruppe tidligere studenter representerer. Oversikten viste meg hvilken arbeidsgiver og arbeidstitel de tidligere rådgivningsstudentene har i dag, og utfra denne oversikten valgte jeg å kategorisere de i ulike grupper for så å velge informanter som representerte ulike yrkeskategorier. Ut fra arbeidstitlene til de tidligere rådgivningsstudentene, kom jeg til slutt frem til fire hovedkategorier som representerte de fire yrkesgruppene som flertallet av de som hadde fullført en master i rådgivning nå representerte i arbeidslivet (se vedlegg 2: Kategorisering av utvalg av informanter). Bakgrunnen for at jeg valgte å finne informanter fra ulike yrkesgrupper var

fordi jeg i masterprosjektet mitt også ønsket å få et innblikk i hvilke yrkesmuligheter vi med en fullført master i rådgivning vil kunne ha. Å kunne si noe om hvor i arbeidslivet man kan finne de med en fullført master i rådgivningsvitenskap ved NTNU. Dette kan vise de yrkesmuligheter en mastergrad i rådgivning vil kunne gi. Jeg så det også som interessant å kunne se eventuelle likheter og ulikheter i hva informantene, som representerte ulike yrkesgrupper, opplever å bruke av kompetanse fra masterstudiet og hvordan de opplever kompetansekravene i nåværende jobb og yrkesliv.

Dalen (2004) beskriver valg av informanter som et særlig viktig tema innen kvalitativ forskning. Antallet informanter kan ikke være for stort da datainnsamling og databearbeiding er en tidskrevende prosess, samtidig som intervjumaterialet må gi tilstrekkelig grunnlag for analyse. Hvor mange informanter som trengs, avhenger av forskningens formål, samtidig som det råder ulike meninger om hvor mange personer som bør intervjues (Postholm, 2005). I et fenomenologisk studie foreslår Postholm (2005) et antall informanter på mellom tre og ti personer. Med bakgrunn i prosjektets omfang, ressursene jeg hadde tilgjengelig og ønsket om å kunne gå i dybden i hvert intervju, valgte jeg å intervju fire informanter. Informantene ble valgt med utgangspunkt i følgende kriterier, der seleksjonskriteriene for studien var at informantene måtte:

- Ha fullført og en godkjent master i rådgivningsvitenskap ved NTNU, da dette er selve utgangspunktet for fenomenet jeg studerer.
- Representere ulike yrkeskategorier, for å kunne vise til yrkesmulighetene en rådgivningsmaster kan gi og samtidig belyse eventuelle likheter og ulikheter i hva informantene fra de ulike yrkesgruppene opplevde av kompetansen fra masterstudiet i møte med sin yrkespraksis.
- Minimum vært i arbeid i ett år etter fullført master, slik at informantene har skaffet seg en erfaring og opplevelse av sammenhengen mellom utdanningen og yrke i lys av masterutdannelsen.
- Informantene må ha startet sin mastergrad høsten 2011 eller senere, da masterprogrammet er av samme faglige innhold fra dette tidspunkt.

Med hjelp fra instituttet og medstudenter som hadde kjennskap og kontakt med tidligere studenter, fikk jeg fort en lang liste over mulige informanter til prosjektet mitt. Det eneste jeg opplevde som mer utfordrende var seleksjonsvalget om at informantene skulle representere

ulike yrkesgrupper. Jeg opplevde nemlig at mange av de jeg ble tipset om å ta kontakt med representere samme yrkeskategori. Dette resulterte i at jeg til slutt satt igjen med fire informanter fra tre yrkeskategorier. Disse representerte kategoriene; skole, veiledning/konsulent, og HR/human resources og hadde arbeidstittel som høyskolelektor, skolerådgiver, konsulent og human resources.

Hege fullførte en bachelor i pedagogikk før hun startet på masteren i rådgivningsvitenskap. I dag jobber hun som veileder i NAV, hvor hun har ansvarsoppgaver knytt til mennesker/bruker og arbeid. Dette innebærer oppklaring og oppfølging rundt jobb. I tillegg har hun ansvar for økonomisk sosialhjelp.

Natalie har i dag arbeidstittel som HR- konsulent. Hun har en bachelor i organisasjon og ledelse, og har i tillegg tatt en del fag innen feltet pedagogikk. Hun jobber både som Human Resources og har rekrutteringsrelaterte oppgaver. Arbeidsoppgavene som HR innebærer alt fra ansettelsesprosesser til utarbeiding av medarbeiderundersøkelser.

Hanne jobber i dag som høyskolelektor, hvor hun driver undervisning og forskning. Hun var utdannet lærer før hun begynte på masteren i rådgivning. I tillegg jobbet hun noen år som lærer i skolen mellom lærerutdannelsen og rådgivningsutdannelsen.

Eva gikk en femårig lærerutdanning med master i rådgivning integrert, et femårig løp hvor hun både fikk lærerutdannelsen som innebærer undervisning og en master i rådgivning. I dag jobber hun som rådgiver i en videregående skole, men har arbeidstittel som faglærer med rådgiverressurs.

3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 3: Intervjuguide). En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden for prosjektet mitt ble utarbeidet med bakgrunn i tema og problemstilling, hvor jeg opplevde å måtte gå i dybden og tenke godt igjennom hva jeg virkelig ønsket å få utav intervjuene og hvordan spørsmålene ville gi svar på problemstillingen. Jeg så viktigheten av at spørsmålene jeg valgte å stille var relevante og ville gi meg gode, innholdsrike og meningsfulle svar. Dette ble derfor en tidskrevende og viktig prosess for prosjektet mitt. Jeg

forstod at spørsmålene i intervjuguiden i stor grad ville avgjøre prosjektets resultat og kvalitet, noe som førte til at jeg flere ganger måtte spørre meg selv om disse spørsmålene ville gi meg den verdifulle informasjon som skulle gi meg svar på forskningsspørsmålet mitt. I denne delen av intervjuprosessen opplevde jeg at den hermeneutiske tilnærmingen til prosjektet kom til syne, hvor min bevissthet rundt dette gjorde at jeg kunne dra nytte av denne i positiv forstand, og da som en ressurs i utviklingen av intervjuguiden. Det jeg så og opplevde var at min utdanningsbakgrunn og kjennskap til fenomenet jeg studerer kunne hjelpe meg i vurderingen rundt spørsmålenes relevans, og hvordan de ville kunne styrke å gi svar på problemstillingen min. Slik ble en hermeneutisk tilnærming med på å prege utformingen av intervjuguiden min, da jeg valgte å bruke min forkunnskap og kjennskap til masteren i rådgivning som et redskap i utforming og vurdering av spørsmål.

3.3.3 Semistrukturert intervju

Jeg valgte å benytte meg av et semistrukturert intervju. Det finnes flere former for forskningsintervju og med ulike strukturgrad, avhengig av hvilket formål intervjuet skal tjene (Kvale & Brinkmann, 2009). Da jeg i denne studien valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, lagde jeg som forsker en intervjuguide som jeg tok utgangspunkt i, hvor spørsmål, tema og rekkefølgen kunne variere fra intervju til intervju (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Et semistrukturert intervjudesign åpner opp for muligheten til å utforske dybden i forhold til valgt problemstilling, samtidig som det åpner opp for fleksibilitet (Postholm, 2010). I dette lå det en mulighet for meg som forsker å kunne stille utdypende spørsmål, samtidig som jeg kunne endre spørsmålsformulering og rekkefølgen på spørsmålene underveis, avhengig av intervjuets forløp. Slik kunne jeg følge nysgjerrigheten min og utforske på et dypere plan ut fra hvilke tanker og meninger informantene delte med meg. Ved å ha intervjuguiden som støtte ble den en pekepinn som kunne føre oss inn på sakens kjerne igjen, dersom vi beveget oss for langt vekk fra problemstillingen.

Det var også viktig for meg som forsker å være bevisst på ulempene ved bruk av semistrukturert forskningsintervju. Jeg var aldri sikker på om informantene gav meg relevant og konkret informasjon, og kunne heller ikke kontrollere mengden av informasjon han/hun gav meg. Dette ble derfor noe jeg som forsker bevisst tok meg med inn i forskningsprosjektet da jeg skulle ut å gjennomføre intervjuene.

3.3.4 Innsamling av data

I forkant av intervjuene sendte jeg informantene et informasjonsskriv som beskrev formål, fremgangsmåte og tema for intervjuet via mail (se vedlegg 4: Informasjonsskriv). Jeg valgte å ikke sende intervjuguiden til informantene på forhånd, da jeg tenkte at dette ville kunne styre deres forventninger til samtalen. Da jeg møtte informantene til intervju, gjentok jeg informasjonen muntlig, samtidig som jeg tok med samtykkeerklæringen som informantene leste igjennom og skrev under på (se vedlegg 5: Samtykkeerklæring). Dette for å ivareta informantene i størst mulig grad og samtidig presisere formålet med prosjektet mitt.

Tre av fire intervju ble gjennomført ansikt til ansikt, det fjerde intervjuet foregikk over skype-samtale. På bakgrunn av at tema og problemstilling i prosjektet ikke var særlig sensitivt og gjennom erfaringen fra de første tre intervjuene, så jeg ikke at et skype-intervju ville være negativt med tanke på innhenting og tilgang av informasjon. Det var informanten selv som foreslo at vi kunne ta intervjuet over skype, og på grunn av lang reise og kostnader så jeg det som et fornuftig valg å gjennomføre intervjuet på denne måten. De fire intervjuene varte mellom 35- 60 minutter. Jeg opplevde at intervjuguiden i stor grad ble retningsgivende i intervjusamtalene, samtidig som informantene fikk snakke fritt rundt tema og spørsmålene jeg stilte. Under selve intervjuene benyttet jeg diktafon. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan intervjueren ved hjelp av diktafon konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk, og man kan gå tilbake og lytte flere ganger. Ved å bruke diktafon under intervjusamtalene fikk jeg konsentrert meg om informantene og hva de formidlet, og slik opplevde jeg å ha fullt fokus i intervjusituasjonen.

3.3.5 Transkripsjon av datamaterialet

Å transkribere intervju innebærer å omdanne intervjuene fra muntlig til skriftlig form, noe som er et tidkrevende og omfattende arbeid. Ved å strukturere intervjuene på denne måten fikk jeg som forsker lettere oversikt over innholdet, og slik ble de bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt transkripsjonsarbeid har jeg valgt å ta med smålyder, gjentakelser, pauser og lignende dersom jeg så det som betydningsverdig informasjon. I den endelige oppgaven har lyder og småord, som jeg opplevde ikke var av betydning og verdi, tatt bort. Dette også for å gjøre det lettere for leseren.

3.4 Dataanalyse

Da min forskning bygger på en kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming, benyttet jeg analyseteknikker som ivaretok dette. Postholm (2010) fremhever at den konstant komparative analysemetoden kan være nyttig i analyse av fenomenologisk materiale. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i Grounded Theory med den konstant komparative metoden for analyse, hvor koding og kategorisering har en sentral plass (Postholm, 2005).

Som navnet Grounded Theory sier, er ideen bak at teorien utvikles gjennom datamaterialet (Strauss, 1987). Hadde jeg fulgt Grounded Theory i rendyrket form, ville perspektivet i oppgaven vært fullstendig induktivt (Postholm, 2010). Da måtte jeg lagt fra meg mine egne subjektive perspektiver og teorier, og latt datamaterialet tale for seg. Forskerens førforståelse blir lagt til side, slik at fenomenet blir studert med mest mulig åpent sinn (Moustakas, 1994). Jeg har gjennom hele prosessen søkt å møte fenomenet åpent og fordomsfritt, men samtidig vært oppmerksom og bevisst på at min førforståelse er noe jeg har med meg. Mens den deduktive tilnærmingen preges av at analysen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver, står abduksjon i en posisjon mellom induksjon og deduksjon (Thagaard, 2013). Slik ble den konstant komparative tilnærmingen, min utførelse av analysen preget av den abduktive tilnærmingen. Jeg har ikke utelukkende søkt etter å utvikle ny teori, men samtidig prøvd å sammenligne og se mine resultater i lys av annen eksisterende teori. En tilnærming med stadig bevegelse mellom teori og den empiriske dataen. Alvesson og Sköldbberg (2000) beskriver at en abduktiv tilnærming fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data. Jeg vil nå gå nærmere innpå hvordan analysen ble gjennomført, med utgangspunkt i den konstant-komparative metoden.

Jeg fulgte retningslinjene i den konstant – komparative analysemetoden og brukte Strauss og Corbins (1990) tretrinnsmetode, som består av *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. Jeg startet med åpen koding for å prøve å organisere de mange ideene som jeg opparbeidet meg gjennom analyseringen av datamaterialet. Jeg studerte mine transkripsjoner fra intervjuene nøye, for så å finne kategorier som passet datamaterialet. I denne fasen er det viktig å stille seg åpen til ulike betydninger, skrive ned umiddelbare tanker for så modifisere eller slette de i senere faser (Postholm, 2010).

Neste trinn er aksial koding, som består av å gruppere kodene i kategorier, slik at datamaterialet blir håndterlig og mer presis (Nilsen, 2012). Aksial koding er en del av den åpne kodingen. I den aksiale kodingsprosessen blir kategoriene som jeg kom frem til i den åpne kodefase relatert til sine underkategorier, slik at forklaringene av fenomenet blir mer presise og fullstendige (Postholm, 2010). For å finne disse underkategoriene stilte jeg meg spørsmål om når, hvordan og under hvilke forhold kategoriene forekom. Etter mye bearbeiding kom jeg frem til ni underkategorier, som skulle stå i forhold til de tre hovedkategoriene; *"Forståelsen av selvinnsiktens betydning"*, *"Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning"* og *"Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis"*.

Det siste trinnet i denne prosessen er den selektive kodefase. Her ønsker man å finne kjernekategori som systematisk relaterer seg til de andre hovedkategoriene, og som representerer hovedtemaet for hva informantene er opptatt av (Strauss, 1987). Målet er her å sy sammen de ulike delene til en helhetlig fortelling (Strauss & Corbin, 1990). Arbeidet for meg i denne delen av kodingen har bestått av hvordan de tre hovedkategoriene påvirker og forholder seg til hverandre, for så å skape en helhet. Disse tre hovedkategoriene resulterte i kjernekategori *"Opplevelsen av betydningen av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse"*. Dette mener jeg representerer hovedtemaet for hva informantene er opptatt av og samtidig fanger opp essensen i intervjuene, og belyser det jeg ønsker å få innblikk og svar på i problemstillingen min. Problemstillingen har i løpet av prosjektet blitt endret etter hvert som jeg har gjort funn i dataen.

Som tidligere nevnt hadde jeg i forkant av intervjuene skrevet en forventningslogg rundt mine tanker om hva jeg ville forvente å finne under datainnsamlingen. (Se vedlegg 1: Forventningslogg). Jeg skrev også refleksjonsnotater i etterkant av hvert intervju for å forhindre å skape data som skulle gjenspeile min subjektive forståelse. Både forventningslogg og refleksjonsnotatene ble hentet frem i analysearbeidet. Dette for å bevisstgjøre meg selv om mine antakelser og min førforståelse rundt fenomenet jeg studerte, for slik å sikre at teorien var grunnnet i datamaterialet og ikke i mine subjektive antagelser (Strauss, 1987). At forskeren er aktiv gjennom hele prosessen med å ta notater underveis, før, samtidig og etter intervjuene, samt senere i de neste fasene, er i følge Strauss (1987) viktig. Dette er et råd jeg har tatt hensyn til gjennom refleksjonsloggene jeg har foretatt underveis i forskningsarbeidet. Jeg opplever at disse har styrket kvaliteten i forskningen, og samtidig styrket min posisjon som forsker.

Jeg har brukt den konstant komparative metoden som en retningsgivende struktur for å komme frem til de endelige kategoriene. Analysen fremsto som en sirkulær tredelt prosess som innebar å lese, tolke og sortere dataene helt til de utgjorde en forståelig helhet samlet rundt min kjernekategori. Først leste jeg nøye igjennom transkripsjonene, deretter vurderte jeg likheter og ulikheter i informantenes uttalelser og til slutt kom jeg frem til de endelige kategoriene, som ble felles for informantene opplevelse av forholdet mellom kompetansen de utviklet i løpet av studiene ved NTNU og kravene de møter i sitt nåværende arbeid. Kategoriene jeg har kommet frem til er bunnet i informantenes uttalte og egne ord, men enkelte kategorinavn er basert på min egen tolkning av informantenes utsagn og teori. Gjennom bruk av kvalitativ forskningsmetode, er jeg som forsker opptatt av å løfte frem informantenes stemme. Jeg har derfor noen steder benyttet meg av det Kvale & Brinkman (2009) omtaler som meningsfortetning, hvor jeg forkorter informantenes uttalelser til kortere og mer konsise setninger. Jeg har vært oppmerksom på å ivareta meningen i setningen, men heller presentert de med færre ord.

Jeg fikk tilgang til en omfattende mengde datamateriale, men på grunn av avhandlingens begrensinger og basert på problemstillingen har jeg måttet tatt et valg på hvilke områder av materialet jeg fokuserer på og går i dybden på. Slik mener jeg å ha gjort et utvalg som er dekkende for å besvare problemstillingen min, til tross for at interessante temaer måtte legges til side.

3.5 Etiske vurderinger og betraktninger

Det finnes ulike meninger i spørsmålet om forskningsetikk er et aspekt ved kvalitet eller ikke. Forskningsetikk står sentralt når vi snakker om kvalitet i forskningen (Tracy, 2010) og forskningsetikk er et aspekt av kvalitet, og derfor bør etiske hensyn inkluderes når jeg ser på og belyser kvaliteten i forskningen min.

Da jeg gjennomførte dybdeintervju for å innhente kunnskap om fenomenet jeg studerte, var jeg i kontakt med mennesker. I forskningsundersøkelser hvor personer er involvert er det spesielt viktig å ta hensyn til ulike etiske aspekter. Forskningsintervjuet byr på mange etiske problem og derfor må man hele tiden ta etiske vurderinger, fra begynnelse til slutt - under hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ved gjennomføring av forskning må man forholde seg til Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Jeg måtte derfor som forsker forholde meg innenfor de gitte etiske rammene satt av NESH og fagfeltet studien tilhører. Jeg meldte derfor prosjektet mitt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Denne søknaden til NSD inneholdt alle nødvendige opplysninger om prosjektet (se vedlegg 6: Kvittering på innmelding av prosjekt), samt utkast av intervjuguide (se vedlegg 3), samtykkeerklæring (se vedlegg 5), og informasjonsskriv (se vedlegg 4). Når søknaden var godkjent av NSD, kunne jeg starte arbeidet i å innhente informanter til intervjuene.

Å kunne ta ansvar for å ivareta informantene på best mulig måte er viktig som forsker. Dette innebar både å vise troverdighet og trygghet i intervjusituasjonen, men også at jeg opprettholdt taushetsplikt og ivaretok konfidensialiteten (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge Kvale & Brinkmann innebærer det at jeg som forsker ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre personens identitet, og derfor har jeg justert på navn og andre fakta slik at det ikke skal være mulig å identifisere informantene. Lydbånd og transkriberte intervju har blitt oppbevart konfidensielt og blir slettet etter prosjektslutt.

3.6 Forskningens kvalitet

For å sikre kvalitet i prosjektet og forskningen min, har jeg valgt å forholde meg til Lincoln og Gubas (1985) forskningskriterier for kvalitativ forskning: pålitelighet, troverdighet overførbarhet og bekreftbarhet (Johannessen, et. al. 2010). Dersom jeg kan vise til at forskningen min både er pålitelig, troverdig, bekreftbar og overførbar vil det styrke min posisjon som forsker og mitt forskningsprosjekt. Jeg har redegjort for mine fremgangsmåter knyttet til informantene, konteksten og metode, og har hatt en analytisk distanse og et kritisk blick på eget arbeid for å ivareta forskningens kvalitet underveis. Jeg ønsker nå å belyse forskningens kvalitet i et helhetlig perspektiv.

3.6.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om å synliggjøre forskerhåndverket for å sikre at forskningen er konsekvent gjennomført (Postholm, 2005). Påliteligheten i forskningen er ivaretatt ved å legge frem mest mulig dokumentasjon av data, metoder og avgjørelser som er foretatt i løpet av forskningen. Jeg har styrket påliteligheten ved å gitt en nøye synliggjøring og konkretisering av kontekst og

fremgangsmåte gjennom hele forskningsprosessen. I tillegg kan jeg vise til vedlegg som viser dokumentasjon av førforståelse i form av forventningslogg, informasjonsskriv, intervjuguide, samtykkeerklæring og kvittering fra NSD. På denne måten synliggjør jeg flest mulige dimensjoner i arbeidet og samtidig gjør det mulig for andre å gjenta forskningen.

3.6.2 Troverdighet

Prosjektets troverdighet dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte, reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Postholm, 2005). Jeg har styrket prosjektets troverdighet ved at jeg satte meg inn i feltet jeg studerte. Jeg har lest relevant faglitteratur og har hatt samtale med veileder og medstudenter underveis.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarheten handler i denne oppgaven om å kunne gi gode beskrivelser av fenomenet og konteksten (Postholm, 2005). Jeg har derfor gitt detaljerte beskrivelser av forskningsfeltet, fremgangsmåten og resultatene mine innenfor prosjektets rammer. Slik håper jeg at andre vil finne nyttig og relevant kunnskap om kompetansen rådgivningsutdannelsen gir og hvordan denne oppleves å samsvare i møte med de ulike yrkespraksiser, som rådgiver.

3.6.4 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet er i følge Johannessen et al., (2010) hvorvidt funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger. Det må være en sammenheng mellom beskrivelser, analyser og tolkninger, og sammenhengen må stamme fra forskningen. Jeg har beskrevet de mest betydningsfulle beslutninger jeg har tatt underveis slik at leseren skal få innsikt i dette, og kan da vurdere mine valg. Ved å være bevisst min egen subjektive forståelse i enhver situasjon, var jeg oppmerksom på å ikke tillegge egen mening til det som informantene meddelte meg. Da jeg selv går masterstudiet i rådgivning og dermed selv sitter med egne subjektive opplevelser og erfaringer av kunnskap og kompetanse fra studiet, var jeg oppmerksom på at mine egne meninger ikke skulle påvirke informasjonen informantene gav meg. Forventningsloggene jeg skrev underveis bidrog til dette. I tillegg benyttet jeg båndopptaker for å sikre at jeg ikke mistet informasjon i transkriberingen.

3.7 Forskerrollen

Jeg har tidligere skrevet at en forskningsprosess starter med et ønske om å undersøke noe, en idé som fører til en problemstilling. Basert på egne erfaringer og opplevelser hadde jeg et ønske om å undersøke hva tidligere rådgivningsstudenter som nå er ute i arbeidslivet mener å oppleve at studiet hadde gitt de av kompetanse, og hvordan kompetansen oppleves i møte med praksisfeltet. Min egen erfaring dreier seg om en ambivalens om å enkelt kunne besvare spørsmålet om hva en master i rådgivning gir av kunnskap og kompetanse, og hvor man kan finne seg arbeid etter å ha fullført denne mastergraden.

Forskerrollen innebærer å være transparent, som vil si at man gjør valg og forklaringer tydelige og eksplisitt (Thagaard, 2009). Det å være transparent innebærer også at man er i stand til å være refleksiv; å ha en evne til å reflektere over den dynamiske forskningsprosessen man står i. Dette indikerer også evnen til å gjøre endringer der det trengs, og stadig etterspørre et forbedringspotensial (Guillemin & Gillam, 2004).

I følge Kvale & Brinkmann (2009) er forskerens kunnskap om tema det forskes på viktig, for å blant annet styre intervjuene på en slik måte at aktuelt tema blir dekket. Da jeg selv går masterstudiet i rådgivning som er fenomenet jeg studerer og tema for oppgaven, hadde jeg en del kunnskap og erfaring på hva rådgivningsstudiet er. Jeg har min subjektive opplevelse av hva studiet har gitt meg av kunnskap og kompetanse, men lite kunnskap om hva og hvordan kompetansen brukes og oppleves i møte med arbeidslivets praksis. Dette ble utgangspunktet for mitt masterprosjekt.

Postholm (2005) hevder at man i kvalitativ metode skal søke å legge til side sine egne subjektive teorier og perspektiver i møte med informantene og i arbeidet med analyse og tolkning av datamaterialet. Dette er noe jeg har vært bevisst gjennom hele forskningsprosessen, og slik sett har vært lydhør for all informasjon og ny innsikt som informantene gav meg. Jeg opplevde at min forkunnskap og førforståelse har vært en styrke i møte med informantene, spesielt i forhold til utforming av intervjuguide og spørsmålene jeg stilte. Det ble derfor viktig for meg å prøve å kunne bruke denne forkunnskapen hensiktsmessig, noe som er i tråd med den tidligere nevnte hermeneutiske tilnærmingen.

4. Presentasjon av funn og tolkninger

Jeg vil nå legge frem dataen fra intervjuene og slik gi en beskrivelse av resultatene som er funnet på bakgrunn av analyseprosessen, beskrevet i metodekapittelet. Som tidligere nevnt kom jeg frem til en kjernekategori kalt *”Opplevelsen av betydningen av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse”*. De tre hovedkategoriene er: *”Forståelsen av selvinnsiktens betydning”*, *”Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning”* og *”Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis”*. Jeg har foretatt en avgrensning av illustrerende uttalelser i oppgaven min, hvor jeg har valgt ut de som illustrerer de mest sentrale funnene. Disse belyser informantenes opplevelse av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse. Under hver hovedkategori vil jeg kort si noe om hvordan kategorien ble til, ved å hente frem sentrale aspekter ved kategorien. Jeg vil først presentere illustrerende uttalelser, før jeg tolker de etterpå. Disse tolkningene vil danne grunnlag for drøftingen i neste kapittel.

4.1 Forståelsen av selvinnsiktens betydning

Kategorien *”Forståelsen av selvinnsiktens betydning”* omhandler hvordan de tidligere rådgivningsstudentene forteller å ha opplevd å utvikle selvinnsikt gjennom sin masterutdanning i rådgivningsvitenskap. Jeg vil belyse aspekter som kan beskrive en essens i synet på hva som påvirket denne utviklingen av selvinnsikt. Selvinnsikt var gjennomgangstema i datamaterialet, og slik ble det naturlig en hovedkategori.

Jeg velger å presentere sitat fra informantene, som beskriver hvordan de opplevde å utvikle selvinnsikt gjennom masterløpet.

- (1) *Jeg lærte mye om meg selv. Mye om meg selv i møte med andre, du lærer hva som er, du kan plassere ting litt enklere hva er ditt, hva er andre sitt. - hva kommer det her fra. Jeg utviklet personlig kompetanse ved at jeg vet mer om meg selv, mer kompetanse om meg selv i møte med andre. (...) masteren skiller seg fra andre fag jeg har tatt, det er veldig personlig, du må bruke deg selv. Det å bli tvunget til det, å gjøre seg selv litt sårbar, for deretter å lære, og gjøre ting og undres etterpå, det har vært veldig nyttig. (Eva, 17.3)*
- (2) *Det skjedde en endringsprosess gjennom masteren. Jeg opplevde selvutvikling og fikk innsikt, gjennom at vi brukte hverandre, jobbet i triader, øvde oss på hverandre, vi var ekte. Jeg føler jeg har endret meg gjennom masteren, en master som gikk inn på meg selv, hvor jeg opplever å bli bevisst sider ved meg selv gjennom de to årene. (...) Jeg fikk innsikt om meg selv, det er som et selvutviklingsstudie. (Hege, 18.3)*
- (3) *(...)ble mer åpen og bevisst på meg selv, man møter jo seg selv i døra veldig mange ganger i løpet av dette studiet. Lærte å anerkjenne egne opplevelser på ting. (...)å se meg selv i lys av andre, generelt det å bli mer bevisst. Du lærer å utvikle deg selv og andre. (Natalie 25.3)*
- (4) *(...)fått mer selvinnsikt, mye mer trygg på refleksjonene mine, og kanskje enda mer bevisst på hvor viktig det er å reflektere over hvorfor jeg handler som jeg gjør, hvorfor jeg tenker som jeg gjør.*

(...) blitt bevisst på det å kjenne etter. Og hvordan jeg spiller en rolle i relasjoner mine. (...)Lettere å forstå og sette seg inn i andre sitt perspektiv. (Hanne 18.03)

Slik kom det frem gjennom informantenes egne ord, hvordan selvutvikling og innsikt i seg selv opplevdes som fremtredende gjennom utdannelsen. Eva forteller å ha utviklet personlig kompetanse gjennom de to årene. Hun opplever nå at hun vet mer om seg selv som person, og mer om seg selv som person i møte med andre. Samtidig trekker hun frem å ha blitt bevisst sider ved seg selv gjennom utdannelsen, og forteller hvordan denne bevisstheten har hjulpet henne både i relasjon til andre og i forståelsen av seg selv (1). Slik tolker jeg selvvinnsikt som et betydningsfullt aspekt i yrket som rådgiver, hvor Eva belyser hvordan hun har tatt i bruk sin selvvinnsikt og bevissthet i relasjonen til andre i sin yrkespraksis som rådgiver. Det kan forstås som at selvvinnsikt oppleves som en ressurs i møte med og relasjon til andre, noe som har vist seg gjennomgående for flere av informantene. Ser vi selvvinnsikt, bevissthet og relasjonen i lys av hverandre, kan det slik tenkes at ved å kjenne seg selv godt, er man bevisst sin rolle i relasjonene sine.

Hege beskriver masteren som et selvutviklingsstudie, hvor hun opplevde å gå gjennom en endringsprosess ved at hun ble bedre kjent med sider ved seg selv. Hun trekker frem og viser til hvordan det å bruke hverandre gjennom praktiske øvelser i triader gjorde henne mer bevisst og kjent med sider ved seg selv, som hun mener har påvirket og utviklet hennes selvvinnsikt (2). Dette kan vise til relasjonens plass i utviklingen av selvvinnsikt, og hvordan relasjonen til andre har blitt opplevd som et betydningsfullt aspekt i selvutviklingen. Av dette leser jeg at relasjonen har hatt en viktig plass i utdannelsen, og hvordan denne har lagt til rette for utvikling av selvvinnsikt, hvor bevissthet og kjennskap til seg selv kan forstås som viktige aspekt i det å ha selvvinnsikt. Relasjon har en viktig plass i rådgivningspraksis, hvor rådgiver og råde søker skaper og er avhengig av en form for relasjon i sitt møte. Dette viser et samsvar mellom yrkespraksis og utdanning, hvor relasjonen viser seg sentral i yrkespraksisen og innenfor utdanningen.

Natalie (3) uttrykker at masterstudiet har gitt henne innsikt og lærdom om seg selv, samtidig som hun viser til kunnskap i å lære andre å utvikle seg selv. Dette indikerer at egen erfaring i utviklingen av selvvinnsikt kan vise seg verdifullt for hvordan man videre kan legge til rette for at andre kan utvikle selvvinnsikt. Slik forstår jeg at selvvinnsikt kan sees på som en ressurs i seg

selv som rådgiver, og ser samtidig hvordan denne erfaringen fra utviklingsprosessen har gitt kunnskap om hvordan man kan legge til rette for at også andre kan utvikle seg selv.

Hanne retter spesielt fokus på hvordan selvinnsikt kan påvirke relasjonen til andre. Hun opplever å være mer bevisst sin rolle i relasjonene sine og hvordan denne har gjort det lettere å forstå og sette seg inn i den andres perspektiv (4). Hanne viser å hente frem bevisstheten som et verktøy i relasjonen til andre. Bevissthet kan på denne måten tolkes som en viktig egenskap og del av prosessen i å utvikle selvinnsikt. For å kunne si at man har selvinnsikt innebærer det kanskje å kunne være bevisst å ha kjennskap til ulike sider ved seg selv. Ser vi det slik kan bevissthet sies å være et viktig aspekt i det å ha selvinnsikt.

Funnene viser oss aspektene informantene opplevde som sentrale i utviklingen av selvinnsikt. Sitatene illustrerer at selvinnsikt er noe de tidligere rådgivningsstudentene mener å ha utviklet gjennom utdannelsen. Samtidig viser informantene til betydningsfulle aspekt i utviklingen av selvinnsikt, hvor relasjonen til andre og bevissthet blir trukket frem. De opplever å bli bevisst ulike sider ved seg selv og viser til hvordan dette gjør seg gjeldende i relasjon til andre. Selvbevissthet og selvinnsikt vil påvirke hvordan man er i relasjon til andre. I så fall kan dette styrke bevissthetens verdi som en viktig egenskap når vi snakker om betydningen av selvinnsikt. Man kan se disse aspektene i seg selv som verdifulle og samtidig se hvordan de påvirker og styrker hverandre. Det kan tenkes at selvinnsikt er en viktig egenskap hos rådgiver, og derfor blir det interessant å se nærmere på hvordan disse aspektene ved selvinnsikt vil kunne vise seg betydningsfulle i yrket og rollen som rådgiver.

4.2 Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning

Denne kategorien omhandler begrepet ”rådgiver”, ettersom empirien indikerer en problematikk i forestillingene rundt hva en rådgiver faktisk gjør, og andres oppfatning og forventning til hva en rådgiver skal gjøre. Kategorien beskriver av denne grunn de fire informantenes opplevelser og erfaringer rundt det å være en rådgiver relatert til at opplevelsen av forventningene samfunnet og menneskene har til en rådgiver, ikke alltid oppleves som dekkende for informantenes reelle kompetanse.

Under ser vi utsagn knyttet til tittelen som rådgiver rundt forståelsen praksisfeltet har av rådgivning:

- (5) *Begrepet rådgiver er litt vanskelig. For mange har et bilde av at en rådgiver er en som sitt på et kontor som skal fortelle deg hva yrke du skal velge. Når folk spurte meg hva jeg egentlig studerte, det som gjorde at mange skjønte det bedre var når jeg nevnte ordet coaching, da fikk de plutselig en annen forståelse på hva det var. Jeg opplevde at det ble mer attraktivt. Jeg tror mange syns begrepet rådgivning er litt vanskelig, at andre begreper som vi bruker på det gir et bedre bilde på hva det handler om. (Hanne 18.3)*
- (6) *Rådgiver er i grunn en misvisende og misbrukt tittel. Når du høre for eksempel om finansrådgivere, de er jo selgere og den rådgivningstittelen er veldig sånn ekspert. Man tenker gjerne på en ekspert når man hører rådgiver, men sånn som vi som går master i rådgivning tenker om en rådgiver er det jo i grunn det stikk motsatte...(Natalie 25.3)*
- (7) *(...) sa jeg skulle bli skolerådgiver (...) det var jo liksom de gamle folkene som var litt lei av å være lærer og kanskje sku de få en liten belønning med å få et eget rådgivningskontor. (Eva 17.3)*
- (8) *For masteren vår er så unik, vår kunnskap og kompetanse. men mange skjønner ikke hva masteren vår er og kor viktig den er. (Hege 18.03)*

Disse utsagnene viser at informantene opplever at rådgivningstittelen, slik den blir forstått utenfra, ikke alltid er i samsvar med deres egen oppfattelse og opplevelse. Som Natalie (6) trekker frem blir rådgivertittelen også blir brukt i andre yrkessammenhenger, hvor rådgiver har en helt annen rolle og funksjon enn en rådgiver som et utdannet ved NTNU. Slik kan det tenkes at misoppfatninger lett kan oppstå. Når hun sammenligner den kompetansen og rollen hun har som rådgiver med andre som også kaller seg rådgivere, opplever hun at tittelen kan være misvisende. Hun eksemplifiserer dette ved å henvise til rådgivere innen finanssektoren. Disse har, slik som henne, også tittel som rådgiver, men til tross for at de begge har samme tittel, har de helt forskjellige roller og funksjoner som rådgiver. Hun viser til at en finansrådgiver blir sett på som en ekspert, mens hun tenker at en rådgiver fra NTNU kan beskrives som det stikk motsatte. Hun ser rådsøker selv som eksperten, hvor rådgiver heller skal være tilbakeholden med å gi råd, og heller fokusere på å hjelpe rådsøker til å hjelpe seg selv. I lys av dette tenker og forstår hun at tittelen som rådgiver lett kan bli misforstått utad. Av dette leser jeg at Natalie opplever rådgivningstittelen som problematisk i lys av de forskjellige yrkene tittelen tas i bruk, hvor funksjonen rådgiverne har varierer veldig fra de forskjellige yrkene til tross for at de alle kaller seg rådgiver. Slik kan det tenkes at tittelen rådgiver, sammen med erfaringer og oppfatninger folk har av hva det innebærer å være en rådgiver, påvirker misoppfatningene Natalie og også de andre informantene opplever å møte på i yrkespraksis som rådgivere. Jeg stiller meg derfor spørrende til om selve tittelen og navnet rådgiver kan legge føringer for praksisfeltets forventinger og oppfatninger av rådgivning. Med dette mener jeg at tittelen rådgiver kan gi en forståelse av at rådgiver er en ekspert som skal gi råd.

Hege mener at mange ikke vet hvem vi som rådgivere er, noe som er uheldig da hun opplever at vår kompetanse og kunnskap er unik (8). Dette kan forstås som et ønske om mer kunnskap

og forståelse rundt vår funksjon og rolle som rådgivere. Vår kunnskap og kompetanse som rådgivere, kommer kanskje i skyggen av andre som også har tittelen som rådgiver.

Både Hanne (5) og Eva (7) opplever å møte klare forestillinger utad rundt hva det innebærer å være en rådgiver. Hanne omtaler tittelen rådgiver som vanskelig, da hun opplevde å møte klare forestillinger av hva en rådgiver er, et bilde av en rådgiver som hun selv ikke kjente seg igjen i (5). Eva forteller også å møte klare forestillinger av tittelen, da hun formidlet at hun skulle utdanne seg til rådgiver (7). Følgelig tolker jeg Hanne og Eva sine opplevelser i møte med praksisfeltets oppfatning av rådgivning, som at det hersker stereotypier i samfunnet rundt hva det innebærer å være en rådgiver. Dette er stereotypier de ikke kjenner seg igjen i. Hanne (5) viser til en større forståelse utad for hvem hun er og kompetansen hun sitter med som rådgiver, da hun brukte andre samsvarende titler på kompetansen og utdanningen sin. Hanne viser til tittelen coaching, som en alternativ tittel for rådgivning. Denne mener hun er mer dekkende og beskrivende for hva vår faktiske kompetanse og kunnskap er. Hun viser til erfaringen da hun brukte tittelen coaching, og opplevde da at dette gav et mer forståelig og bedre bilde av hva vår kompetanse faktisk handler om.

Oppsummert uttrykker informantene at tittelen rådgiver oppleves av mange som uforståelig, og i mange tilfeller at den er misforstått. Det synes som at det finnes stereotypier i samfunnet på hva en rådgiver er og hva oppgaver en rådgiver har. Samtidig vises det til et bredt yrkesfelt for rådgivning, hvor rådgiverne i disse yrkespraksisene har klare ulikheter. I lys av dette mener informantene at rådgivningstittelen kan virke misvisende og skape misforståelser. Dette er faktorer som kan skape forvirring rundt praksisfeltets forståelse av rådgivningsfunksjonen. Samtidig kommer det forslag på alternativ tittel for rådgivningsutdannelsen som informantene mener dekker og beskriver i større grad hvem vi er og kompetanse som vi tilegner oss gjennom masteren.

4.3 Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis

Denne kategorien setter fokus på hva informantene opplevde å tilegne seg av rådgivningsteori gjennom utdannelsen, og retter samtidig fokus mot yrkespraksisen. Slik blir denne kategorien et spørsmål om hvordan informantene opplever samsvar mellom rådgivningsteori i møte med deres yrkespraksiser i dag.

Eksistensiell- humanistisk rådgivning er en av de tre hovedtilnærmingene innen rådgivningsfeltet og den veiledningspraksisen som informantene uttrykker å prege rådgivningsstudiet mest. I lys av dette ble det derfor sentralt å se hvordan informantene opplevde denne også kalt Rogerianske- rådgivningsstilen i møte med deres yrkespraksis. Det kommer frem fra de fire informantene at den Rogerianske tilnærmingen til rådgivning i mange tilfeller kan oppleves som vanskelig å oppfylle i praksis. Følgende sitater beskriver hvordan informantene selv opplever denne teorien i deres veiledningspraksis.

- (9) *Jeg skulle ønske at det var mer vekt på og kunnskap om hvordan vi kan påpeke irrasjonelle tankesett. Vi blir opplært i Rogeriansk måte å snakke med mennesker på. I realiteten må vi trøkke mer til, noe vi trenger mer øving i. I virkeligheten må vi av og til gi råd, jeg har fått tilbakemelding og spørsmål fra elevene om hvorfor alle andre enn rådgivere gir råd. (Hanne 18.3)*
- (10) *Masteren tok veldig utgangspunkt i den humanistisk-eksistensialistisk retninga. En NTNU-rådgiver er preget av den humanistisk- eksistensielle retningen som har fokus på klient og som er tilbakeholden på å gi råd.(...) jeg vil påstå at denne rådgiveren har fokus på at bruker skal finne sin veg, og at det er ingen andre som kan finne den veien for han og da med fokus på lytting og åpne spørsmål. Denne retningen og veiledningspraksisen er kjempevanskelig i jobbsammenheng. Jeg får mange spørsmål hvor det forventes svar, da er det kjempevanskelig å ikke svare på spørsmålene som kommer opp. Kanskje er den humanistisk- eksistensielle retningen mer terapeutisk? (Hege 18.3)*
- (11) *(...)ressurser er en viktig faktor som gjør at mye av teorien jeg lærte på studiet er vanskelig å sette ut i live. (Eva 17.3)*
- (12) *(...) Føler at jeg ikke har så mye kunnskap om de ulike teknikkene. (...) ikke gått i dybden på gestalt eller psykosyntesen. (...) Føler mer en generell kompetanse hvor de praktiske øvelsene med det vi har erfart er nok det som sitter mest igjen. Det har jeg med meg i situasjonene senere også, enten det er i jobb eller om det ikke er jobb så har det blitt et mer generelt grunnlag jeg har tatt med meg. (Natalie 25.03)*

Som det kommer frem fra de tidligere rådgivningsstudentene, opplevde de at masteren tok utgangspunkt i det humanistisk-eksistensialistiske perspektivet, hvor den Rogerianske måten å drive veiledning og snakke med mennesker på står sentralt. Slik blir det interessant å se nærmere på deres opplevelser og erfaringer med denne rådgivningstilnærmingen i deres veiledningspraksis. Å ha fokus på klient og kunne være tilbakeholden på å gi råd er viktige aspekt ved den humanistisk- eksistensielle rådgivningspraksisen, i følge informantene. Dette er noe de trekker frem når de beskriver hvorfor denne rådgivningstilnærminger kan oppleves som vanskelig i praksis.

Både Hanne og Hege uttrykker at den humanistisk- eksistensielle veiledningspraksisen som vektlegges på studiet oppleves som vanskelig å praktisere i nåværende jobb og yrkesliv. Tilnærmingen i rådgivningssammenheng oppfyller ikke alltid det radsøker forventer og ønsker med rådgivningen (9),(10). Hege jobber som konsulent i NAV, og trekker frem brukerens

behov og forventninger som et viktig aspekt for hvorfor denne tilnærmingen er vanskelig å gjennomføre i sin yrkespraksis som konsulent (10). Det kan synes som at denne type veiledningspraksis med det mål om at den skal tilfredsstillende og oppfylle rådsøkerens behov kan by på utfordringer. Hanne møter utfordringer da hun ofte opplever at rådsøker trenger og forventer klare svar på spørsmål de kommer med. Hun sier da at denne rådgivningstilnærmingen blir vanskelig å praktisere. Hanne jobber og underviser i skolen. Hun uttrykker et behov for mer kunnskap om hvordan man påpeker irrasjonelle tanker. Gjennom samtaler med elever har hun kjent behovet for å kunne gi råd når det forventes (9). Slik kan det forstås som at hun etterlyser mer kunnskap om andre rådgivningsperspektiv og verktøy for å kunne påpeke irrasjonelle tanker. Eva som er skolerådgiver opplever ressurser som en viktig faktor som setter begrensninger for at teoriens praksis er vanskelig å sette ut i live (11). Dette belyser erfaringene rådgiverne har med denne rådgivningstilnærmingen i møte med praksisfeltet, og beskriver samtidig at de opplever rådgivningsteorien vanskelig å praktisere i deres nåværende yrker. Rådsøkers behov og forventninger, samt mangel på ressurser blir nevnt som faktorer som kan sette begrensninger for å utføre denne type veiledningspraksis. Det er interessant å trekke frem det Natalie (12) forteller. Hun viser til verdien praktiske øvelser i utdanningen har hatt, og hvor hun opplever at lærdommen og erfaringen fra de praktiske øvelsene på studiet er noe hun har hentet frem og tatt i bruk i ettertid, både i jobb og hverdagsliv. Dette kan fortelle om en vellykket integrering av praktiske øvelser og dens verdi for læring. Samtidig kan dette gi oss en bedre forståelse når vi snakker om teori- praksis spørsmålet. Informantene opplevde at den humanistisk- eksistensielle tilnærmingen var mest vektlagt i utdannelsen, og med bakgrunn i Natalie sin erfaring er det da ikke overraskende at det er kunnskap og kompetanse fra denne tilnærmingen informantene henter frem og tar i bruk i deres forskjellige yrkespraksiser. Siden de har fått praktisert og øvd seg i den humanistisk-eksistensielle tilnærmingen, vil de føle mer kompetanse og trygghet i denne, og slik lettere hente den inn i sin veiledningspraksis og rolle som rådgiver.

Hege (10) stiller spørsmål om den humanistisk- eksistensielle tilnærmingen fungerer best terapeutisk. Slik tolker jeg at konteksten blir viktig å belyse i spørsmålet om hvordan teorien vil fungere i praksis. De fire informantene representerer yrkene konsulent, skolerådgiver, human resources og universitetslektor, og disse blir utgangspunktet i spørsmålet rundt teoriens praksis. Ser vi den eksistensielle – humanistiske teori som en mer terapeutisk tilnærming, kan man kanskje i større grad forstå at denne tilnærmingen til veiledning kan oppleves som

vanskelig i lys av de fire informantenes yrkespraksiser. Oppsummert tolker jeg at det er interessant å se hvordan informantene opplever den humanistisk-eksistensielle teorien i praksis ettersom de beskriver denne rådgivningsteorien som mest vektlagt i masterutdannelsen. Informantenes uttalelser rundt dette temaet påpeker at denne rådgivningsstilen kan oppleves som vanskelig i praksis i yrkeslivet. Uttalelsene ovenfor kan stille spørsmål om denne rådgivningsstilen tilfredsstillende de behovene og forventningene rådsøker har til rådgiver og rådgiversituasjonen. Og slik kan man stille spørsmål rundt hvorvidt den humanistisk-eksistensielle rådgivningspraksisen alene er tilstrekkelig i dagens rådgivningspraksis. På den andre siden kan det også være slik at informantene ikke har forstått og integrert dette teoretiske perspektivets kompleksitet og spennvidde. Funnene gir imidlertid uttrykk for at informantene opplever at spørsmål rundt kontekst og yrke har betydning for hvilket teoretisk perspektiv en rådgiver kan støtte seg til i praksis.

4.4 Oppsummering av funn

Gjennom presentasjon av kategoriene har jeg forsøkt å gi innblikk og svar på hva tidligere rådgivningsstudenter, som nå er ute i arbeidslivet, opplever de har fått av kompetanse fra rådgivningsstudiet ved NTNU, og hvordan denne oppleves i møte med praksisfeltet. Slik ble dette også et spørsmål rundt spenningen mellom teori og praksis. Kategoriene jeg har kommet frem til underbygges av de fire informantene. Slik beskriver jeg de mest sentrale faktorene gjennom drøftingen av kategoriene jeg kom frem til, som viser at jeg har vektlagt flere kategorier som betydningsfull for informantenes opplevelser. Jeg har forsøkt å komme frem til en felles kjerne i deres opplevelse, slik den fenomenologiske tilnærmingen vektlegger (Postholm,2010).

Det kommer frem av analysen og funnene at *"Forståelsen av selvinnsiktens betydning"*, *"Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning"* og *"Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis"* er de tre hovedkategoriene som til sammen er beskrivende for problemstillingen i form av kjernekategori i oppgaven: *"Opplevelsen av betydningen av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse"*. Jeg vil videre ta med meg funnene mine inn i kapittel 5 og drøfte betydningen av disse knytt til relevant teori.

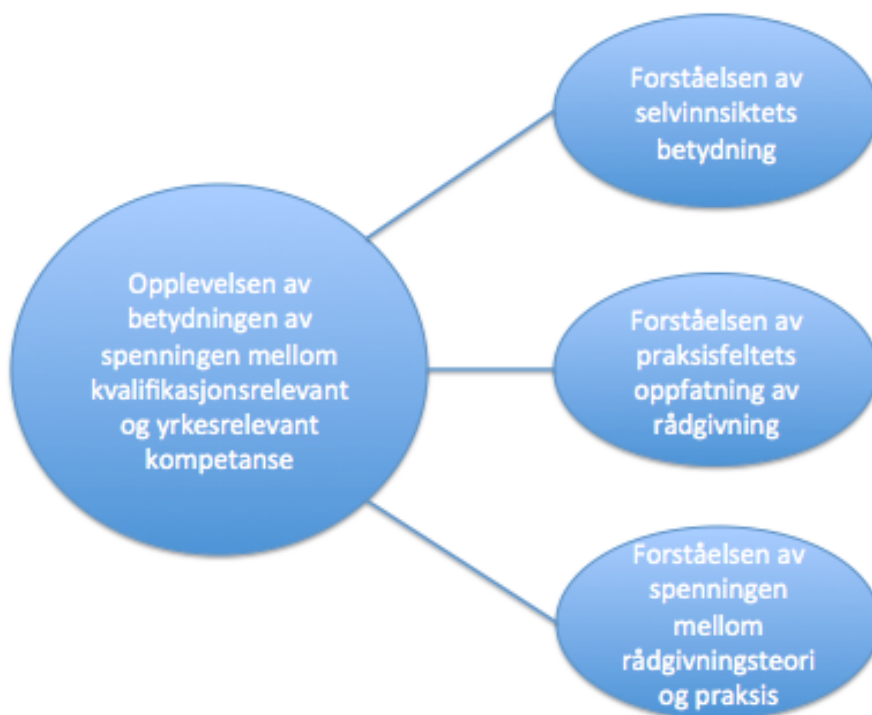
5. Drøfting

Utgangspunktet for denne masteroppgaven var mitt ønske om å kunne se nærmere på kompetanseutvikling i rådgivningsutdannelsen i lys av hvordan rådgiverne opplever denne i møte med sin yrkespraksis. Som jeg skrev innledningsvis er dette temaet noe som opptar meg, både faglig og sosialt, da jeg ofte får spørsmål rundt hva man lærer på rådgivningsstudiet og hva masteren i rådgivning gir av yrkesmuligheter. Dette ble bakgrunnen for følgende problemstilling:

”Hvilken opplevelse har fire tidligere studenter med fullført mastergrad i rådgivningsvitenskap ved NTNU av spenningen mellom sin kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante kompetanse?”

Analysearbeidet resulterte i kjernekategoriene ” *Opplevelsen av betydningen av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse*”, tre hovedkategorier ”*Forståelsen av selvinnsiktens betydning*”, ”*Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning*” og ”*Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis*” (se figur 1), som jeg mener fanger essensen i intervjuene og samtidig belyser det jeg ønsker å få innblikk og svar på i problemstillingen min.

I dette kapitlet drøftes kjernekategoriene sett i sammenheng med underkategoriene og det teoretiske rammeverket i kapittel 2. Slik ønsker jeg å belyse hvordan kategoriene (1).” *Forståelsen av selvinnsiktens betydning*”, (2).” *Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning*”, (3). ”*Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis*” til sammen kan beskrive kjernekategoriene ” *Opplevelsen av betydningen av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse*”.



Figur 2: Kjernekategori og hovedkategorier.

Selv om denne drøftingsdelen hovedsakelig er organisert etter kategoriene, henger de ulike temaene sammen. Derfor er innhold fra andre kategorier også trukket inn i drøftinger der det anses som relevant. Intensjonen med dette er å skape en helhet i diskusjonen der de ulike kategoriene utfyller hverandre, for å beskrive kjernekategoriene. Slik kan man stille spørsmål rundt hvordan man kan skape størst mulig grad av samsvar mellom disse. Først da snakker vi om profesjonell handlingskompetanse hvor det er takt mellom teori-praksis, utdanning og yrke i følge Nygren (2004). Jeg benytter meg også av egne refleksjoner og tolkninger relatert til min forventningslogg for å problematisere de fenomenene som fremstår som sentrale.

Et innblikk i spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse setter på mange måter fokus mot det store spørsmålet som preger dagens utdanningspolitikk, nemlig spørsmålet rundt teori og praksis, utdanning og yrke. Dette setter søkelyset mot hva denne masteroppgaven handler om, kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse i lys av utdanningen og yrket som rådgiver.

Jeg har nå gitt et innblikk i hva denne drøftingen vil handle om. Jeg går nærmere inn på de tre hovedkategoriene som jeg mener vil belyse denne spenningen mellom den kvalifikasjonsrelevante kompetansen i rådgivningsutdannelsen, og det som anses som den yrkesrelevante kompetansen som møter de i rådgiverpraksisen.

5.1 Forståelsen av selvinnviklingens betydning

Selvinnvikling var noe de tidligere rådgivningsstudentene opplevde å utvikle gjennom mastergraden. Deres beskrivelser i utviklingen av selvinnvikling viser betydningen den har hatt for å bedre kjennskapen om seg selv, og kjennskap om seg selv i relasjon til andre. Relasjonell læring blir trukket frem som et viktig aspekt i utviklingen av bevissthet og selvinnvikling. Ser vi funnene i lys av relevant teori kan vi i større grad forstå betydningen selvinnvikling har i rollen og yrkespraksisen som rådgiver. Allgood og Kvalsund (2005) og Kvalsund (2005) ser selvinnvikling som et viktig aspekt hos rådgiver. De beskriver selvinnvikling som en grunnleggende kompetanse i yrket som rådgiver, en nødvendighet og av den dypeste betydning for å utvikle profesjonalitet. Slik blir det interessant å se nærmere på hvordan selvinnvikling utvikles i utdanningen og hvorfor denne kompetansen kan sies å være så betydningsfull i rollen og yrkespraksisen som rådgiver. Dette er noe jeg nå ønsker å gå nærmere innpå med mål om å kunne belyse forståelsen av selvinnviklingens betydning.

5.1.1 Relasjonens betydning i utviklingen av selvinnvikling

Bevissthet, innsikt i selvbevisstheten, ble av informantene beskrevet som et viktig aspekt i utviklingen av selvinnvikling, et hjelpemiddel for å forstå seg selv og sin rolle i relasjon til andre (1), (2), (3), (4). Dette kan vise å samsvare med Joiner og Josephs (2007) beskrivelser av bevissthet, som handler om hvor godt og ærlig du kjenner deg selv. Slik kan vi forstå bevissthet som et viktig aspekt for å skape innsikt i selvet. Også når vi ser nærmere på måloppnåelsen i utdanningen, ser vi et fokus på økt innsikt i selvbevisstheten som beskrives som en sentral del i utviklingen av selvinnvikling (NTNU, 2015, s. 218). Hanne viser til bevissthetens verdi i relasjonen til andre, hvordan den har hjulpet henne til lettere å forstå og sette seg inn i andres perspektiv (4). Som det kommer frem hos Hanne og også de andre informantene blir relasjonen beskrevet som en viktig del i utviklingen av bevissthet og selvinnvikling. Meg i møte med andre, bruke hverandre, se meg selv i lys av andre, min rolle i relasjonene mine, (1), (2), (3), (4) ble trukket frem som betydningsfulle aspekt i utviklingen av selvbevissthet og selvinnvikling, og retter

slik fokus mot relasjonens plass i denne utviklingen. Kvalsund og Meyer (2005) fremhever at vi i relasjoner, i møte med andre utvikles vår selvforståelse og selvbevissthet. Det er interessant å se hvordan den eksistensielle – humanistiske rådgivningstradisjon viser til bevissthet og innsikt i hvordan man selv er som avgjørende for hvordan vi møter andre mennesker på, samt hvordan vi gjenkjenner og forstår relasjonene vi inngår i (Kvalsund, 2005). Da man er avhengig av en form for relasjon til rådsøker i rådgivningspraksis kan man i lys av funn og teori forstå verdien selvinnsikt har i relasjonen til andre. Allgood og Kvalsund (2005) beskriver hvordan relasjonell læring som er en sentral brikke i det å være rådgiver blir viktig å inkludere i utdanningen. Kanskje ikke uten grunn sees relasjonell læring å være tanken bak undervisningen ved rådgivningsmasteren, hvor økt selvinnsikt er et sentralt middel og mål i dette henseende. Så hva sier de tidligere rådgivningsstudentene om denne type læring?

Hege poengterer hvordan praktiske øvelser i triader, hvor man fikk mulighet til å øve seg på hverandre opplevdes som lærerike (2). Også Eva forteller hvordan det å måtte bruke seg selv i møte med andre var nyttig og lærerikt. Hun opplevde å lære mye om seg selv som person i møte med andre, og beskriver dette som viktig i utviklingen av personlig kompetanse (1). Slik kan det tolkes som at inkludering av relasjonell læring legger til rette for utvikling av selvinnsikt, som sees å være en viktig egenskap hos rådgiver. Som Kvalsund og Fikse (2015) skriver handler rådgivning om en relasjon mellom rådgiver og rådsøker. I yrkespraksis som rådgiver er man avhengig av en form for relasjon mellom rådgiver og rådsøker, og slik kan man kanskje bedre forstå hvorfor relasjonell læring blir vektlagt og inkludert i undervisningssammenheng. Ved å inkludere relasjonell læring gjennom praksisøvelser i undervisningen får man mulighet til å praktisere de ulike rådgivningsferdighetene, og på denne måten bli bedre rustet til å møte de kravene som praksisvirkeligheten stiller (Allgood & Kvalsund, 2005). Dette viktige fokuset opplever jeg rådgivningsutdannelsen ved NTNU har. Gjennom ulike praksisøvelser i undervisningen, legg studiet til rette for at studentene skal kunne møte de kravene som yrkespraksisen som rådgiver stiller.

5.1.2 Betydningen av utviklingen av selvinnsikt som rådgiver

Kvalsund (2005) ser på selvinnsikt som en grunnleggende kompetanse i yrket som rådgiver, hvor selvbevissthet som kan sies å være en viktig del i det å ha innsikt i selvet, vil være en nødvendighet og av den dypeste betydning for å utvikle profesjonalitet. Har man bevissthet i hvordan man selv er i relasjonene sine, vil dette bidra til å skape god relasjon og praksis. Slik

viser Kvalsund (2005) betydningen selvinnsikt har i yrket som rådgiver, og samtidig kan Lassens (2002) beskrivelser av rådgivning gi en forståelse for hvorfor selvinnsikt kan sies å være en viktig egenskap hos rådgiver. For Lassen (2002) handler rådgivning om å hjelpe mennesker som søker hjelp til å hjelpe seg selv, hvor han beskriver rådgiver som det viktigste verktøyet i rådgivningen. Han vektlegger egenutvikling og innsikt i selvet som en viktig egenskap hos rådgiver. Det kan diskuteres i lys av de ulike rådgivningsteoriene og deres syn på rollen som rådgiver, om rådgiver faktisk er det viktigste verktøyet i rådgivningen eller om det er rådsøker selv. Ser vi Lassens syn på rådgiver, kan vi med større forståelse oppfatte viktigheten selvinnsikt har hos rådgiver. Dersom rådgiver er det viktigste verktøyet i rådgivningen, hvor målet er å kunne hjelpe andre til å hjelpe seg selv, kan vi bedre forstå at selvinnsikt vil være viktig kompetanse hos rådgiver. I følge Lassen (2002) og Kvalsund (2005) sine beskrivelser av rådgiver i lys av den eksistensielle – humanistiske rådgivningstilnærmingen er kjerneoppgaven til en rådgiver å legge til rette for at endring og utvikling skal kunne skje. Av den grunn kan man tenke at kunnskap og erfaring om utviklingsprosessen blir et viktig verktøy i rollen som rådgiver.

De tidligere rådgivningsstudentene forteller å ha opplevd og erfart utvikling av selvinnsikt gjennom utdannelsen. De har selv vært gjennom denne utviklingsprosessen og vil derfor kunne stå sterkere i hvordan de kan tilrettelegge for en selvutvikling hos rådsøker, i yrkespraksisen som rådgiver. Da klientens selvutvikling blir beskrevet som selve essensen i eksistensiell-humanistisk rådgivning, kan vi forstå viktigheten av at rådgiver selv har vært igjennom, har erfart og har kjennskap til denne prosessen. Hanne viser betydningen selvbevissthet kan ha i praksisfeltet som rådgiver. Hun viser hvordan bevisstheten har gjort det lettere for henne å forstå sin rolle i relasjonene, og enklere forstå og kunne sette seg inn i andre sitt perspektiv (4). Hanne bruker selvbevisstheten til å forstå relasjonene hun inngår i og er bevisst sin rolle i relasjon til rådsøker. På denne måten har hun et godt grunnlag for å kunne hjelpe andre (Kvalsund, 2005). Bevissthet om seg selv i relasjonene sine vil være avgjørende for å skape god relasjon og praksis (Kvalsund & Meyer, 2005). Dette samsvarer med Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2012) teori om selvinnsikt. De trekker frem viktigheten av at rådgiver må bli kjent med seg selv, sine verdier og personlige forutsetninger i utdanningen og opplæringen. Slik mener de at en rådgiver klarer å skille mellom egne behov og hjelpesøker, noe som betegner den profesjonelle rådgiver. Kvalsund og Fikse (2015) trekker også frem betydningen av selvinnsikt i rådgivningspraksis, hvor selvinnsikt vil være viktig rundt valg av

teorier, metoder og orientering. Har man selvinnsett vil man kanskje i større grad kunne gjøre fortrolige valg i yrkespraksis som rådgiver, i valg av teori, metoder og orientering.

Slik kan det tenkes, ved å inkludere og vektlegge det som beskrives som viktige rådgivningsferdigheter i utdanningen vil man danne et godt grunnlag for å kunne overføre disse til praksisvirkeligheten. Ser vi dette i lys av Askildt et al., (2010) kan vi i større grad forstå viktigheten av å hente praksisfeltets behov inn i undervisningen og læringen. Ho viser til at gjenkjennelige situasjoner fra studiet legger til rette for at kunnskap og kompetanser vil oppleves enklere å overføre til yrkespraksis.

Denne kategorien som jeg har valgt å kalle "Opplevelsen av selvinnsettets betydning" har gitt oss ett innblikk i hvordan rådgiverne opplevde utviklingen av selvinnsett gjennom utdanningen. Vi har sett at utvikling av selvbevissthet og selvinnsett hvor relasjonen står sentralt, er integrerte mål i utdanningsinstitusjonen, hvor funnene i undersøkelsen viser et samsvar med dette målet. Samtidig understreker teori betydningen og ressursen disse egenskapene rundt innsett i selvet har, i yrket som rådgiver. For som Kvalsund (2005) sier blir bevissthet og innsett i hvordan man selv er helt nødvendig, da dette vil ha avgjørende betydning for hvordan man møter andre mennesker, samt hvordan man gjenkjenner og forstår relasjonene man inngår i. Slik kan selvinnsett beskrives som et betydningsfullt aspekt i rollen som rådgiver, hvor man ser viktigheten av denne kompetansen som fagperson og hvordan denne vil kunne vise seg å være en ressurs i praksisfeltet som rådgiver. Dette styrker forståelsen av selvinnsettets betydning i yrket som rådgiver, og slik får man en større forståelse på fokuset og verdien selvinnsett har både i utdanningsinstitusjonen, samt i veiledningspraksisen som rådgiver. Dette kan vise en vellykket integrering av kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse.

5.2 Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning

Informantenes møte med yrkespraksisen som rådgiver gir et bilde av hvordan de opplever praksisfeltets oppfatning av rådgivning. Hanne beskriver rådgiver som en misvisende tittel. Hun eksemplifiserer dette med å henvise til finansrådgivere, som også har tittel rådgiver. De kan være selgere, gi råd og blir sett på som eksperter på sitt felt. Slik opplever hun også andre tenke om hennes rådgiverrolle, rådgiver som ekspert. Men slik hun opplever seg selv som rådgiver i lys av masterutdannelsen som hun har tatt, vil hun beskrive seg selv som det stikk

motsatte, til tross for at både hun og de som er rådgivere innen finans har begge tittel som rådgiver (6). Dette sitatet kan gi oss en oppsummert beskrivelse for hvordan informantene opplever forståelsen praksisfeltet har av rådgivning, og setter slik søkelyset mot det jeg nå skal gå nærmere inn på, forståelsen praksisfeltet har av rådgivning og rådgiver.

5.2.1 Stereotypien av meningsinnholdet i rådgivningsfunksjonen

Gjennom dataen kom det frem at forståelsen praksisfeltet har av tittelen som rådgiver ikke oppleves av informantene som dekkende for hvem de er og hva deres kompetanse er. Slik rådgivningstittelen blir forstått utad i deres yrkespraksiser viser den seg å ikke alltid samsvare med egen opplevelse og forståelse. Rådgivningstittelen var noe jeg belyste i min forventningslogg i forkant av intervjuene. Selv har jeg opplevd det som vanskelig å beskrive min kompetanse i lys av tittelen som rådgiver, og opplever ofte å møte klare forestillinger om hva en rådgiver er. Slik var jeg spent på om dette også var noe de tidligere rådgivningsstudentene kjente seg igjen i. Min opplevelse samsvarte med informantens opplevelse rundt det vi kan kalle praksisfeltets oppfatning av rådgiver, i lys av vår egen forståelse av vår kompetanse, kunnskap og rolle som rådgiver. Så hva påvirker denne oppfatningen praksisfeltet har av rådgiver? Både Natalie og Hanne uttrykker at begrepet rådgivning kan oppleves som vanskelig og misvisende. Her viser de til begrepet rådgiver hvor navnet kan gi en forståelse av at en rådgiver er en som skal gi råd, en ekspert. Dette ligger kanskje implisitt i navnet, hvor det allerede her kan skapes misoppfatninger (5),(6).

Kvalsund og Fikse (2015) viser også til en vanlig forståelse av rådgivningsbegrepet som å gi råd, og beskriver dette som en direkte og ”naiv” slutning til ordets umiddelbare betydning. Natalie viser til det store spekteret det drives rådgivning i, hvor rådgivers rolle og funksjon er svært variert innenfor disse ulike yrkene og praksisene. Slik begrunner hun at rådgivningstittelen oppleves som misvisende og misbrukt, og slik kan det samtidig skapes misforståelser rundt hva rådgivning er og handler om (6). Når man ser informantens uttalelser og opplevelser i lys av rådgivningsbegrepet som Johannessen et al., (2012) omtaler som et ”paraplybegrep”, kan det gi en større forståelse for hvorfor rådgivningsbegrepet kan oppleves og beskrives som misvisende og misbrukt. Når man ser det brede feltet det drives rådgivning og at rådgivning inneholder ulike rådgivningsaktiviteter i ulike kontekster, kan det tenkes at det lett dannes ulike perspektiv knytt til hva det innebærer å være en rådgiver i lys av de erfaringer man har til rådgivning.

Informantene opplever å møte på det som kan tolkes som en stereotypi av hva en rådgiver er, hvor ekspert og gi råd er beskrivelser av rådgiverstereotypien. Da informantene ikke kjenner seg igjen i disse beskrivelsene, er det kanskje ikke rart at det skapes det man kan oppleve som en spenning mellom egen og praksisfeltets forventninger til rådgivningen. Dette perspektivet er noe jeg mener belyser kjernen i denne oppgaven. Den belyser hvorfor det i noen sammenhenger kan oppleves en spenning mellom det informantene beskriver som den kvalifikasjonsrelevante kompetansen de har med seg fra utdannelsen, i møte med det som her blir beskrevet som en rådgivningsstereotypi, som kan sette føringer for det som oppleves og forventes i den yrkesrelevante kompetansen. Slik blir det interessant å se på hvordan rådgiveren som selv har gått en master i rådgivningsvitenskap ved NTNU, faktisk opplever og beskriver seg selv som rådgiver i lys av denne stereotypien de møter på.

5.2.2 Den humanistisk- eksistensialistiske rådgiveren i møte med rådgiverstereotypien

Hanne beskriver at en NTNU- rådgiver vil være preget av den humanistisk– eksistensielle rådgivningstilnærmingen, som har fokus på klient og som er tilbakeholden på å gi råd (9). Både Hanne og de andre informantene er påvirket av denne retningen som rådgivere, hvor de opplevde en vektlegging av den eksistensielle - humanistiske teorien i utdanningen, og det som kan beskrives som den Rogerianske rådgiver.

Allgood og Kvalsund (2005) perspektiv på de ulike rådgivningsteoriene kan være interessant å hente opp i diskusjonen rundt rådgivernes møte med det vi kan kalle rådgiverstereotypien. I lys av Allgood og Kvalsund (2005) beskrivelser av rådgivningsteoriene kan man se både hvordan det kan skapes spenning og samtidig mulighet for å skape samsvar i møte med rådgivningsstereotypien. På den ene siden forstår jeg at den eksistensialistisk- humanistiske tilnærmingen til rådgivning alene kan by på utfordringer i møte med denne stereotypen som beskrives, og de forventninger rådsøker vil kunne ha til veiledningen. I møte med rådgivningsstereotypien har rådsøker et ønske og en forventning om å få råd, og ser på rådgiveren som eksperten i rådgivningen. Mens den Rogerianske rådgiver som informantene beskriver seg som preget av, heller skal være tilbakeholden med å gi råd og heller fokusere på møte med klient og deres personlig væremåte. På den andre siden ser jeg at denne stereotypien av rådgiver kan virke å sammenfalle i større grad med andre rådgivningstilnærminger, som den behavioristiske og psykodynamiske rådgiver. Disse to tilnærmingene fokuserer på metoder, teknikker og manualer, hvor rådgiver i større grad skal innta den klassiske ekspertrollen

(Kvalsund & Allgood, 2005). Dette belyser viktigheten av at rådgiver har kjennskap til flere rådgivningstilnæringer. Det blir derfor viktig at rådgiver har kunnskap om hvordan legge til rette for å kunne praktisere et mangfold av teorier, metoder og orienteringer for å kunne matche aktuelle rådgivningssituasjoner (Kvalsund & Fikse, 2015). Stereotypien informantene beskriver å møte på, vil legge føringer for hva som kan oppleves å bli den yrkesrelevante kompetansen i flere tilfeller. Det vil at dette være viktig å forstå at den eksistensielle-humanistiske tilnærmingen bare er en av flere rådgivningsteorier. På bakgrunn i informantenes uttalelser er det viktig at man som rådgiver også har kunnskap om de andre rådgivningsteoriene, for slik å kunne hente inn flere perspektiver i rådgivningen. For å kunne møte rådsøker på best mulig viser dette viktigheten av at man som rådgiver ikke bare lener seg til en teoretisk retning for hvordan drive og praktisere rådgivning, men være åpen for å kunne hente inn flere tilnæringer i veiledningen. Dette vil danne grunnlag for at rådgiver kan være eklektisk og selektiv, og slik bedre tilfredsstillende og møte rådsøker behov og ønsker.

Aspektet rundt forståelsen av tittel som rådgiver kan vise til en opplevelse av spenning mellom teori og praksis, samt utdanning og yrke. Det kan tyde på at forståelsen av rådgiver utad i yrkespraksis, i lys av den rådgiveren som blir utdannet innad kan i noen tilfeller skape misforståelser og by på utfordringer. I dette tilfellet kan det oppleves som en utakt mellom den kvalifikasjonsrelevante og yrkesrelevante kompetansen, men samtidig viser funn i lys av teori hvordan man kan legge til rette for at de i større grad vil kunne sammenfalle. Viktigheten av at man har kjennskap og kan vie oppmerksomhet også til de andre rådgivningsteoriene i sin veiledningspraksis blir sentralt. På denne måten vil man som rådgiver danne grunnlag for at man kan være eklektisk og selektiv. Dette er noe jeg vil gå nærmere inn på når vi nå ser på forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis.

5.3 Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis

Sammenfaller de kvalifikasjonsrelevante kompetansene fra utdanningen med de yrkesrelevante kompetansene rådgiverne møter på i praksisfeltet? Dette blir spørsmålet jeg tar med meg videre når jeg nå vil belyse spenningen mellom rådgivningsteori og praksis.

5.3.1 Eksistensialistisk- humanistisk rådgivningsteori i møte med den yrkesrelevante handlingskompetansen i rådgivningspraksis

Funnene viser at den humanistisk- eksistensialistiske teori hadde en sentral plass i utdanningen, og kan slik beskrives som en del av det Nygren (2004) kaller kvalifikasjonsrelevant kompetanse. Den beskriver kompetansen studentene opplever å utvikle gjennom utdannelsen. Når vi så skal se den kvalifikasjonsrelevante kompetansen i forhold til den yrkesrelevante kompetansen rådgiverne opplever å møte på, handler denne om hva som trengs for å løse faglige oppgaver i konkret yrkespraksis. Dette vises ved å belyse informantenes opplevelse av sin kompetanse i møte med sin yrkespraksis som rådgiver og kompetansekravene de opplever å møte. Slik kan dette belyse spørsmålet rundt hva de tidligere rådgivningsstudentene opplever som takt eller utakt mellom rådgivningsteori og yrkespraksis.

Informantene opplever og beskriver seg som rådgivere preget av den humanistisk-eksistensielle retningen. Dette kan vise tilbake til selvinnsiktets betydning. De tidligere rådgivningsstudentene opplevde utviklingen av selvinnsikt som en sentral del i utdanningen, da den eksistensielle- humanistiske retningen vektlegger nettopp klientens selvutvikling som selve essensen i rådgivningen. Slik kan vi forstå hvorfor utvikling av selvinnsikt blir trukket frem som en sentral del i utdanningen. Det viser seg å være viktig at rådgiver selv har vært igjennom, har erfart og har kjennskap til denne prosessen. I lys av funnene kan det derfor tenkes at humanistisk- eksistensialistisk teori med selvutvikling og selvinnsikt blir en viktig del av den kvalifikasjonsrelevante kompetansen informantene opplevde å utvikle gjennom rådgivningsutdannelsen. Av denne grunn er det interessant å eksplorere hvordan rådgiverne opplever denne kvalifikasjonsrelevante kompetansen de har utviklet, i møte med deres yrkespraksiser som rådgivere.

Funnene indikerer at denne tilnærmingen alene, i flere tilfeller, kan oppleves som vanskelig i yrkespraksis som rådgiver. Her blir ressurser, rådsøkers behov og forventinger, samt forholdet mellom teori og praksis nevnt som faktorer (9), (10), (11). I artikkelen (2010) henvises det til Eraut (2004), hvor det blir trukket frem fire faktorer som kan påvirke prosessen fra teori til praksis. Dette er egenskapen ved det som skal overføres, hvor stor forskjell det er mellom situasjonene, hvordan overføringen blir gjennomført og hvor stor kraft og ressurser en mobiliserer for å lette overføringsprosessen (Eraut, 2004, referert i Askildt et al., 2010, s. 5). Slik kan funnene, i lys av Eraut (2004) gi oss en større forståelse for hvorfor det

eksistensialistisk- humanistiske perspektivet til rådgivningen oppleves som vanskelig i praksis. Ressurser, rådsøkers behov og teoriens egenskaper er faktorer informantene henviser til når de beskriver hvorfor denne teorien ofte kan være vanskelig å praktisere i deres yrkeskontekster. Den største begrensningen i denne tilnærmingen var i følge informantene å ikke kunne gi råd når det var forventet. Da de opplevde at rådsøker hadde spørsmål og forventet råd, opplevdes det som vanskelig å innta den eksistensielle- humanistiske tilnærmingen, som sier at man skal være tilbakeholden med å gi råd. Slik kjenner informantene på et behov for mer læring og verktøy, for å kunne gi råd. Samtidig blir det relevant å stille seg spørrende til informantenes uttalelser knytt til begrensningene av det humanistisk- eksistensielle perspektivet. Kanskje kan årsaken til at de opplever dette perspektivet som utilstrekkelig være at de ikke har nok kunnskap om teoriens kompleksitet? Som det kommer frem både i Studiehåndboken (NTNU, 2015) og hos Kvalsund og Fikse (2015) skal studentene gjennom studiet ha tilegnet seg kunnskap og kunne se muligheter for hvordan legge til rette for å praktisere et mangfold av teorier, metoder og orienteringer for slik å kunne matche den aktuelle rådgivningssituasjon. Slik kan man forstå at med kjennskap og kunnskap om de ulike rådgivningstilnærmingene, kan man integrere og utforme et rammeverk som kan tilpasses hvert enkelt behov.

5.3.2 Betydningen av kontekst i diskusjonen rundt kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse

Den kvalifikasjonsrelevante kompetansen skal danne grunnlag og har til formål å kunne sammenfalle med de yrkesrelevante kompetansene som stilles i praksis (Nygren, 2004). Som tidligere nevnt blir rådgivning beskrevet som et ”paraplybegrep”, og oversikten på hvor i yrkeslivet vi kan finne de med en fullført master i rådgivning ved NTNU viser også et bredt perspektiv. (Se vedlegg 4: Kategorisering av utvalg av informanter). Oversikten viser at tidligere rådgivningsstudenter befinner seg i hovedsak innenfor yrkesgruppene: human resources, skole, veiledning og helse. I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg og rettet søkelyset mot yrkespraksisen som HR, skole og veiledning, for så å utforske hva rådgiverne i disse tre yrkesgruppene opplever at det stilles av yrkesrelevant kompetanse i lys av den kvalifikasjonsrelevante kompetanse de har med seg fra utdannelsen. Det vises til en bred yrkespraksis, som forteller at man vil kunne møte ulike mennesker med ulike behov både i ulike yrkespraksiser, men også innad i selve praksiskonteksten (Allgood & Kvalsund, 2005). Slik kan aspektet rundt kontekst være et viktig element å hente inn i diskusjonen rundt kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse.

Funnene viser at det som kan beskrives som den kvalifikasjonsrelevante kompetansen i utdannelsen, i mange sammenhenger kan oppleves som vanskelig å anvende i yrkespraksis. Perspektivet til Eide og Eide (2007) kan være interessant når vi prøver å forstå dette. Eide og Eide hevder at Rogers humanistiske psykologi er en ideal teori som i mange situasjoner kan være umulig å leve opp til. De retter fokus utover, på møte med rådsøker hvor de forklarer at ikke alle er motivert for å arbeide med seg selv, noen vil mangle motivasjon for forandring. Selv om vi som rådgivere møter den andre med åpenhet, empati, respekt og varme, og det trolig er nødvendig, er det ikke i alle tilfeller tilstrekkelig for å få forandring. Mange trenger også en viss grad av styring og ledelse – noe mer enn å bli lyttet til og tatt imot. Slik kan perspektivet til Eide og Eide (2007) vise til sider for hvorfor den eksistensialistisk- humanistiske tilnærmingen til rådgivning kan virke vanskelig i møte med praksis, hvor rådsøkers perspektiv blir sett på som en viktig brikke som kan avgjøre om denne tilnærmingen vil fungere. Den eksistensielle- humanistiske tilnærmingen har viktige grunnholdninger som å møte rådsøker med åpenhet, empati, respekt og varme. Disse verdiene kan være nødvendige i veiledningspraksis som rådgiver, men er kanskje ikke alene tilstrekkelig for endring. Slik kan det tenkes at den humanistisk- eksistensielle tilnærmingen til rådgivning vil være vesentlig for hvordan en møter rådsøker i veiledningspraksis. Denne kan kanskje sees på som en grunnteori, men en bør samtidig forstå viktigheten av å kunne hente inn andre teorier og metoder, for slik å kunne kombinere denne tilnærmingen med andre teorier. På denne måten kan rådgiver tilpasse seg ulike rådgivningssituasjoner. Det kan også være interessant å trekke inn Hege sitt perspektiv her. Hun stiller seg undrende til om den humanistisk- eksistensielle tilnærmingen fungerer mer terapeutisk (10), og opplever at denne ikke passer inn i hennes rådgivningsfunksjon. Ser man det på denne måten kan denne tilnærmingen til veiledning oppleves som vanskelig. På den andre siden vektlegges det at denne tilnærmingen skal kunne legge til rette for personlig vekst, uavhengig av om det er en hjelperelasjon eller om det er en medmenneskelig relasjon (Ivey et al., 2012). Slik rettes det oppmerksomhet mot hva som kan sette begrensninger for å innta dette perspektivet i rådgivningen, samtidig kan man se at til tross for at denne rådgivningstilnærmingen kan tenkes å være mer terapeutisk og klientsentrert skal ikke dette sette noen begrensninger, uavhengig av om det er en hjelperelasjon eller medmenneskelig relasjon.

Nygren (2004) viser til at man må gjøre om sin allmenne kompetanse til kontekstspesifikk kompetanse, for å kunne oppnå profesjonell handlingskompetanse (Askildt et al., 2010). I

situasjoner som er gjenkjennelige fra studiet kan dette være enkelt å gjennomføre, men dersom situasjonen er ukjent og vanskelig vil dette være en stor utfordring for profesjonsutøveren. Slik blir den humanistisk- eksistensielle tilnærmingen avhengig av den kontekstspesifikke situasjonen. Dersom det er rom for å drive en slik praksis vil rådgiverne kunne oppnå profesjonell handlingskompetanse, og den kvalifikasjonsrelevante kompetansen vil sammenfalle med den yrkesspesifikke kompetansen. Dersom situasjonen er ukjent, og rådgiver ikke opplever at den kvalifikasjonsrelevante kompetansen oppfyller og samsvarer med den yrkesspesifikke kompetansen som forventes i rådgivningen, blir det vanskelig å oppnå profesjonell handlingskompetanse (Askildt et al., 2010). Man vil da kunne oppleve en utakt mellom sin kvalifikasjonsrelevante kompetanse i møte med den yrkesrelevante kompetansen. Så hvordan kan rådgiver i større grad legge til rette for å kunne møte praksisfeltets behov i veiledningen?

5.3.3 Et bredere perspektiv til rådgivningsteori for å møte mangfoldets behov?

Funn i lys av teori kan fortelle at humanistisk- eksistensielle tilnærmingen til rådgivningsfeltet ikke alltid ene og alene vil være gunstig, men belyser viktigheten av at rådgiver har kunnskap om og kan hente inn flere rådgivningsteorier i sin praksis for å kunne drive profesjonell rådgivning (Johannessen et al., 2012). Hannes perspektiv i møte mellom teori og praksis kan være interessant når vi retter fokuset mot dette. Hun opplever i sin yrkespraksis et behov for å kunne gi råd, og etterlyser større kunnskap og mer øving i hvordan påpeke irrasjonelle tankesett (9). Johannessen et al., (2012) viser til at skal man drive profesjonell rådgivning, er kunnskap om ulike rådgivningstradisjoner viktig, enten man bekjenner seg til en teoretisk skole eller ikke. Slik kan det være hensiktsmessig å rette oppmerksomhet til de to andre hovedteoriene, som den psykoanalytiske og kognitiv-behavioristiske rådgivningsteori.

Kvalsund og Allgood (2005) sine beskrivelser av rådgivningsteoriene påpeker at den behavioristiske, så vel som den psykoanalytiske tilnærmingen har et ønske om å lene seg på metoder, teknikker og manualer, hvor terapeut og rådgiver i større grad skal innta den klassiske ekspertrollen. I motsetning til den humanistisk- eksistensialistiske tradisjonen og i lys av den systemiske tenkning er ikke teknikker eller metoder det sentrale. De ser heller på viktigheten av hvordan terapeuter møter sine klienter gjennom hele deres personlige væremåte (Andersen, 2005; Ivey et al., 2012). I Hanne sitt møte med praksisfeltet kan man kanskje se at psykoanalytisk og den kognitiv-behavioristiske tilnærmingen i større grad vil kunne oppfylle

den yrkesspesifikke kompetansen som stilles og forventes. Kanskje vil en slik tilnærming til rådgivningsfeltet kunne oppfylle det Hanne føler å etterstrebe i yrkespraksisen. Det kommer frem fra Hanne at hun savnet kunnskap om hvordan påpeke irrasjonelle tankesett. Ifølge både den psykodynamisk og kognitiv-behavioristiske retningen er nettopp det å kunne påpeke slike irrasjonelle tanker en viktig del i rollen som rådgiver. I den psykodynamiske teorien skal rådgiver kunne påpeke og konfrontere klienten, og den kognitiv-behavioristiske rådgiver skal ha en aktiv rolle og konfrontere irrasjonelle oppfatninger. Slik kan det tenkes at dersom disse to tilnærmingene til rådgivning hadde vært en større del av det Hanne opplevde som sin kvalifikasjonsrelevante kompetanse fra utdannelsen, ville det i dette tilfelle vært større samsvar mellom den kvalifikasjonsrelevante kompetansen i møte med det som kan beskrives som en del av den yrkesrelevante kompetansen. På den andre siden kan dette også være en konsekvens av Hannes manglende forståelse for hvordan det eksistensialistisk-humanistiske perspektivet kan integreres med andre teorier, og utforme et eklektisk rammeverk som kan tilpasses de behov de møter hos sine klienter. Kvalsund og Fikse (2015) poengterer viktigheten av å ha kunnskap om hvordan legge til rette for å praktisere et mangfold av teorier, metoder og orienteringer som avgjørende for å kunne se muligheter for å bruke flere teorier som kan matche aktuelle rådgivningssituasjoner. Studieprogrammet gir innføringer i hovedteoriene, hvor studentene blir oppmuntret til å lese seg opp på teoriene, være med i diskusjoner og aktivt tilegne seg den personlige kompetansen som trengs for å få eierskap til feltet og kunne se muligheter for å bruke flere teorier, som kan matche den aktuelle rådgivningssituasjon (Kvalsund & Fikse, 2015). Slik poengteres viktigheten av kunnskap om de ulike rådgivningsteoriene, for på best mulig måte møte yrkespraksisens ulike behov og ønsker. Det blir viktig å huske at man nødvendigvis ikke må innhente og tenke at et perspektiv alene vil kunne passe, men heller forstå at med kjennskap og kunnskap om de ulike rådgivningstilnærmingene kan man integrere og utforme et rammeverk som kan tilpasses hvert enkelt behov.

Når vi ser de mange og ulike yrkespraksiser vi kan drive rådgivning i, kan man stille spørsmål om man bør tenke bredere rundt den kvalifikasjonsrelevante kompetansen i utdanningen. For som Kvalsund og Fikse (2015) skriver er en av hovedutfordringene i rådgivningspraksis nettopp at man vil kunne møte forskjellige rådsøkere, som hver har ulike behov og ønsker om å bli møtt på ulik vis. Slik kan funnene i lys av teori fortelle om et behov for å vie større oppmerksomhet også til de to andre rådgivningsteoriene, da den yrkesspesifikke kompetansen kan sees å variere fra praksis til praksis. Dette gir også verdi når vi ser det i lys av Johannessen et al., (2012), som

henviser til viktigheten av at rådgiver har kunnskap om ulike rådgivningsteorier dersom man skal drive profesjonell rådgivning. Samtidig viser kunnskapsmålene at studenten skal kunne vurdere hvilke teorier og metoder som er best egnet til den enkelte problemstilling og utfordring for å kunne velge hensiktsmessig. Studenten skal gjennom studiet ha lært seg å reflektere over ulike valgalternativer for å kunne integrere klientens ressurser og kontekster i den helhetlige rådgivningsprosessen (NTNU, 2015). Med bakgrunn i dette og i lys av funnene som forteller informantenes opplevelser av kvalifikasjonsrelevant kompetanse gjennom utdannelsen, kan man stille seg spørrende til om det bør vies større oppmerksomhet til hvordan man kan oppfylle og legge til rette for at rådgiver skal kunne være eklektisk og selektiv, å velge utfra klient, kontekst og behov. Natalie (12) trekker frem verdien av praktiske øvelser i utdanningen, hvor hun har tatt med seg lærdom og kunnskap fra disse ut i yrkespraksisen som rådgiver. I lys av funnene som viser et behov for å vie større oppmerksomhet også til de andre tilnærmingene til rådgivning, bør det kanskje rettes større fokus på å inkludere også de andre rådgivningstilnærmingene med sine verktøy, gjennom praktiske øvelser i utdanningen. Slik vil rådgiverne kunne oppleve å stille med et større repertoar av muligheter i sin rådgivningspraksis. På denne måten vil rådgiverne kunne oppleve å ha et større og bredere perspektiv av rådgivningsteorier og verktøy i møte med mangfoldet i praksisfeltet. Enten man som rådgiver befinner seg innenfor helse, HR, skole eller konsulentfeltet, vil en slik kunne legge til rette for at rådgiver står bedre rustet til å møte de ulike behov og ønsker, så vel innenfor ulike yrkespraksiser og kontekster. Det er vanskelig å fremheve én rådgivningsteori som bedre fremfor en annen. En bør heller tenke at med et større aspekt av rådgivningsteorier og verktøy vil man stå bedre rustet til å møte mangfoldet, på best mulig måte i praksisfeltet.

Det har vist seg at teorien som kan sees på som en viktig del av den kvalifikasjonsrelevante kompetansen i utdanningen ikke alltid viser seg å samsvare med den yrkesspesifikke kompetansen som forventes i rådgivernes yrkeskontekst. Samtidig rettes det oppmerksomhet mot det store mangfoldet man møter på i veiledningspraksis, hvor hver og en har sine behov, ønsker og forventninger til veiledningen. Dette får oss til å forstå at for noen kan den eksistensialistisk- humanistiske tilnærmingen til rådgivning oppleves som mest verdifull, mens for andre kan andre tilnærminger være mest hensiktsmessig å ta i bruk. Dette viser viktigheten av at rådgiver har kunnskap og kjennskap til ulike tilnærminger og verktøy i veiledningspraksisen.

5.4 Oppsummering og betraktning av studien som helhet

Målet med denne oppgaven har vært å se på hvordan fire tidligere rådgivningsstudenter i sine praksisfelt opplever spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse. Jeg har gjennom oppgaven belyst hvordan rådgiverne som nå befinner seg ute i yrkespraksis opplever denne spenningen mellom kompetansen fra utdanningen, sett i lys av kompetansen som de opplever å møte på ute i yrkeskonteksten. Slik ble det interessant å rette fokus inn mot innholdet i masterprogrammet i rådgivning, for så rette lyset utover å se på hvilke forventninger og behov yrkespraksisen har og hvilken kompetanse som forventes der. Funnene sett oppimot rådgivningsteori kan vise til at grunnegenskapene for å bli en god rådgiver preges og utvikles gjennom rådgivningsstudiet. Kompetansen om selvinnsikt i lys av teori er et viktig fundament i utdanningen, og kan slik tenkes å danne et godt utgangspunkt for studentene mot å bli en god rådgiver. Det finnes ulike rådgivningsteorier for hvordan drive praksis som rådgiver, og vi ser et stort og variert praksisfelt som man kan møte som rådgiver. På denne måten blir det viktig at rådgivere kan vurdere hvilke tilnærminger som bør benyttes utfra rådsøkers behov. Dette viser behovet for et bredt perspektiv. Funnene viser at masteren i rådgivningsvitenskap ved NTNU oppleves å ta utgangspunkt i det humanistisk-eksistensielle perspektivet, og slik blir denne teorien sentral i hvordan man skal drive rådgivningspraksis. For å kunne møte mangfoldet der ute kan det tenkes at man trenger en større verktøykasse, da det vises et behov for større kunnskap om de andre tilnærmingene i rådgivningspraksisen. Med et bredere perspektiv har man en større verktøykasse i møte med mangfoldet i rådgivningspraksisen, og på denne måten vil man stå sterkere som rådgiver i møte med mangfoldets behov og forventninger.

6. Avslutning

Denne avhandlingen har tatt sikte på å undersøke hva tidligere rådgivningsstudenter som nå er ute i arbeid opplever at rådgivningsutdannelsen har gitt de av kompetanse i møte med deres nåværende yrkespraksis.

Undersøkelsen utspringer utfra egen nysgjerrighet og interesse. Som vist gjennom de foregående kapitlene, er det funnet tre kategorier som kan beskrive kjernekategoriene: ”*Opplevelsen av betydningen av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse*”. Disse aspektene har gjennom analyse og drøfting vist seg å handle om ”*Forståelsen av selvinnsiktens betydning*”, ”*Forståelsen av praksisfeltets oppfatning av rådgivning*” og ”*Forståelsen av spenningen mellom rådgivningsteori og praksis*”. De tre kategoriene viser til kompetansen rådgiverne opplevde å tilegne seg gjennom masteren, samtidig som de henter opp diskusjonen rundt spenningen mellom rådgivningsteori og praksis. Her blir praksisperspektivet hentet inn som en viktig brikke i denne diskusjonen og opplevelsen rundt teorien i møte med praksis.

6.1 Hvordan kan resultatene brukes?

Funnene i denne avhandlingen kan spesielt brukes for Instituttet for voksnes læring og rådgivningsvitenskap og de ansatte der. Funnene vil kunne gi økt innsikt i hva kunnskap og kompetanse de tidligere rådgivningsstudentene opplever å ha tatt med seg fra masterprogrammet og ut i arbeidslivet. Samtidig henter studien inn praksisfeltets oppfatning av rådgivning, hvor rådgivernes opplevelse av den yrkesrelevante kompetansen blir belyst. Slik blir det en diskusjon rundt teori og praksis, hvor spesielt spørsmålet rundt spenningen mellom rådgivningsteori og praksisfeltet blir relevant. Slik kan denne oppgaven gi et innblikk i hvordan fire tidligere rådgivningsstudenter opplever spenningen mellom rådgivningsteori i utdanning og yrkesrelevant kompetanse i rådgivningspraksisen.

6.2 Endringer i forskningsprosessen

Jeg ser i etterkant av forskningsprosessen at det er ting jeg kunne gjort annerledes. Som tidligere nevnt valgte jeg å gjøre en kategorisering av utvalget mitt. Dette både for å gi et innblikk i hvor vi kan finne rådgivere i yrkeslivet, men spesielt for å kunne se teoriens praksis i lys av kontekst og yrkespraksis. Hvordan opplever de tidligere rådgivningsstudentene som representerer ulike yrkespraksiser å få brukt av rådgivningskompetansen i sin yrkespraksis som rådgiver i dag. På denne måten ville jeg få et innblikk i hvordan teorien og kompetansen fungerer og blir brukt i ulike yrkespraksiser. Jeg kom frem til fire hovedkategorier som representerte: Skole; lærer- elev, veiledning/konsulent – bruker, HR; leder – medarbeider og helse. Jeg ønsket informanter som representerte hver av disse fire yrkeskategoriene. Dette viste seg å være mer tidskrevende og vanskelig enn forventet. Da innhenting av informant fra kategorien helse ble vanskelig og tidskrevende, måtte jeg kutte informant fra denne kategorien og stod heller igjen med to informanter som representerte yrkeskategorien skole. Underveis og i etterkant av prosjektet mitt ser jeg at dette ble en svakhet i oppgaven min. Jeg ser hvordan yrkeskategorien helse kunne vært interessant for oppgaven min. Dette spesielt knytt til funnene om at den humanistisk- eksistensielle rådgivningsteorien og praksis opplevdes som terapeutisk. Det ville således vært interessant å sett dette fra et helseperspektiv hvor klientperspektivet nettopp står i fokus.

Da tema for oppgaven omhandler en fagdisiplin, som jeg selv er en del av, ble det viktig for meg som forsker å stille meg spørrende til hvordan dette ville påvirke min forskning. Da jeg selv studerer rådgivning som er selve fenomenet jeg undersøker, ble det ekstra viktig å kunne skille mine egne erfaringer og opplevelser fra studien. Slik ble det derfor ekstra viktig å være transparent gjennom hele prosessen og se hvordan min førforståelse kunne påvirke forskningen. Min subjektive forståelse av fenomenet rådgivning er med i hele prosessen, fra utarbeiding av problemstilling, valg av teori og design, samt analyse og tolkning av faktorene. Dette er noe som påvirker min rolle som forsker både implisitt og eksplisitt i forskningen. Jeg valgte derfor å skrive en forventningslogg knytt til hva jeg tenkte kunne møte meg. Dette fordi jeg ønsket en økt bevissthet i forhold til hvordan jeg som person og forsker kunne bli påvirket av den forkunnskapen jeg hadde om fenomenet og funn. Jeg opplevde at dette som nyttig, også når jeg senere i oppgaven skulle drøfte funnene. Dette har hjulpet meg i å se balansen mellom hva som er mitt og den aktuelle informantens sin opplevelse og funn.

6.3 Forslag til videre forskning

Denne avhandlingen gir muligheter når det gjelder videre forskning. Som tidligere nevnt har jeg valgt å fokusere på opplevelsen av spenningen mellom kvalifikasjonsrelevant og yrkesrelevant kompetanse i lys av masteren i rådgivningsvitenskap. Det ville også være interessant å hatt yrkeskategorien helse i forskningen, og på den måten belyst dette perspektivet i lys av rådgivningskompetansen i praksis.

Med tanke på videre forskning hadde det også vært interessant å rette oppmerksomhet til funnene i denne undersøkelsen som viser et ønske om et bredere rådgivningsperspektiv for å møte mangfoldet i praksis. Med bakgrunn i dette hadde det vært spennende å se om det hadde ført til nye funn og resultat i yrkespraksisen som rådgiver, dersom man rettet større fokus på de to andre rådgivningsteoriene i utdanningen. Dette for å se om disse rådgivningsteoriene kan bidra til en opplevelse av større samsvar mellom den kvalifikasjonsrelevante kompetansen i utdanningen i møte med den yrkesrelevante kompetansen som møter rådgiverne i praksis.

Som det kom frem gjennom analysen og funnene fra dataen og i den påfølgende drøftingen, er den humanistisk- eksistensielle rådgivningsteori et sentralt aspekt ved rådgivningsutdannelsen, og slik påvirker den i stor grad kompetansen som de tidligere rådgivningsstudentene opplever å ta med seg videre fra masteren og ut i praksis og yrkeslivet. Sett i et perspektiv hvor målet er en vellykket grensekryssing mellom utdanning og yrkespraksis, kan denne undersøkelsen være et godt utgangspunkt som belyser dette perspektivet. Med dette som mål krever det at samspillet mellom utdanning og yrkespraksis blir fokus. I fortsettelsen av denne forskningen kan man kanskje se verdien av det man kan beskrive som en ”feedbacksløyfe”, som bidrar til en gjensidig oppdatering på forholdet om hva som trengs av kompetanseutvikling, så vel innenfor utdannings- og yrkeskonteksten. Kanskje kan denne oppgaven sees på som det Nygren (2005) kaller en feedbacksløyfe. Et bidrag som en oppdatering og tilbakemelding i hva tidligere rådgivningsstudenter opplever trengs av kompetanse, så vel innenfor utdanningen som for yrkeskonteksten.

For som tittelen på oppgaven min sier ”Tilbakemelding – en gave”, tenker jeg at denne tittelen gir en beskrivelse av innholdet, hvordan man kan se på og bruke denne oppgaven. Skau (2011) vektlegger viktigheten av å se på tilbakemeldinger som en gave, og Kvalsund og Meyer (2005)

ser tilbakemeldinger som en forutsetning for gruppeutvikling. Slik ønsker jeg at bidraget fra oppgaven i form av tilbakemeldinger fra fire tidligere rådgivningsstudenter kan sees på som en gave, tilbakemeldinger som kan legge til rette for utvikling. Så blir det opptil instituttet hvordan de tar imot disse tilbakemeldingene...

Litteraturliste

Allgood, E. & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery*. Tapir Akademiske Forlag.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive Methodology, New Vistas for Qualitative Research*. London. Sage Publications, Inc.

Andersen, T. (2005): *Reflekterende processer, samtaler om samtalerne*. Dansk: Psykologisk Forlag

Askildt, A., Kokkersvold, E., Morken, I., & Sigstad, H.M. (2010). *Yrkeskvalifiserende utdanning i møte med praksis: fra spesialpedagogisk mastergradsstudium til yrkespraksis på det psykososiale området*. Skolepsykologi nr. 4 (s.3-19).

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Eide, H & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner – samhandling, konfliktløsning, etikk*. (2.utg) Oslo: Gyldendal akademisk

Gløwer, J. & Jansen, J. (2011). *Bevissthet*. I store norskse leksikon. Lastet den: 07.05.15 fra http://www.snl.no/.sml_artikkel/bevissthet

Goleman, D. Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *The New Leaders: Transforming the Art of Leadership into Science og Results*. London: Little, Brown.

Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). *Ethics, reflexivity and "ethically important moments" in research*. Qualitative inquiry.

- Heggen, K., & Smeby, J.-C. (2012). *Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga?* Norsk pedagogisk tidsskrift, 01/2012
- Husserl, E. (1989). *Fenomenologiens ide*. Gøteborg: Daidalos AB.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M.B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy*. (7.utg). London: SAGE
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, perspektiver og praksis*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Joiner, B. & Josephs, S. (2007). *Leadership Agility: Mastering Core Competencies for Handling Change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: Metode, prosess, relasjon*. Trondheim: Synergy Publishing
- Kvalsund, R. & Fikse, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap. Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold*. Trondheim: Fagbokforlaget
- Kvalsund, R & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Kvernbekk, T. (2012). *Argumentation in Theory and Practice: Gap or Equilibrium?* Informal Logic, 32, 288-305.
- Larsen, K. A., Longva, F., Pape, A. & Reichborn, A. N. (1997). *Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter*. Fafo-rapport 212.

- Lassen, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.
New York: Cambridge University Press
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks,
CA: Sage Publication.
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks CA:
Sage Publications.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo:
Universitetsforlag
- Nordhaug, O. & P. Gooderham. (1996). *Kompetanseutvikling i næringslivet*. Oslo:
Cappelen Akademisk Forlag
- NTNU (2012). Masterprogram i rådgivningsvitenskap. I Studiehåndboka for Fakultet for
samfunnsvitenskap og teknologiledelse (2012-2013). Hentet 03.01.16 fra
<http://www.ntnu.no/svt/studiehandbok/2012-2013>
- NTNU (2015) Masterprogram i rådgivningsvitenskap. I Studiehåndboka for Fakultet for
samfunnsvitenskap og teknologiledelse (2015-2016). Hentet den 03.01.16 fra:
<https://www.ntnu.no/svt/studiehandbok-2015/16>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal
Norsk Forlag AS.
- Popovic, Nash. (2005). *Personal synthesis: a complete guide to personal knowledge*. London:
Personal Well-Being Centre.

- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Rogers, C. R. (1992). *The necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change* (2.utg.). Oslo Universitetsforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative forskningsintervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akademisk, 4. utg. Oslo
- Smeby, J-C. & Mausehagen, S. (2011). *Kvalifisering til "velferdsstatens yrker". Utdanning 2011- veien til arbeidslivet*. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Sommers- Flanagan, J., & Sommers- Flanagan, R. (2015). *Counseling and Psychotherapy in Context and Practice: Skills, Strategies, and Techniques*. (2.ed). John Wiley & Sons Inc.
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. USA: The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T (2013). *Systematikk og innlevelse* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Tracy, S J. (2010). *Qualitative quality: Eight 'big-tent' criteria for excellent qualitative research*. *Qualitative Inquiry*

Øiestad, G. (2009). *Selvfølelsen*. Oslo: Gyldendal

Vedlegg

Vedlegg 1: Forventningslogg

I forkant av de fire intervjuene har jeg valgt å skrive forventningslogg for å sortere hvilke tanker og bagasje jeg selv som forsker ta med meg inn i intervjusituasjonen. Spesielt føler jeg at dette vil kunne styrke oppgavens pålitelighet og bekreftbarhet. Da jeg selv går masterstudiet i rådgivning sitter jeg med egne subjektive opplevelser og erfaringer av kunnskap og kompetanse fra studiet. Jeg ønsker derfor å være ekstra oppmerksom og legge til rette for at mine egne subjektive tanker og meninger ikke skal påvirke informasjonen informantene gir meg. Likevel har jeg noen tanker om hva som vil kunne møte meg, og derfor har jeg valgt å synliggjøre disse i denne forventningsloggen. Slik vil jeg reflektere over min forskerrolle og min bagasje som jeg tar med meg inn i prosjektet med mål om at mine subjektive teorier og perspektiv i møte med informantene og i arbeidet med analyse og tolkning av datamaterialet ikke skal påvirke oppgaven.

Da jeg selv opplever at rådgivningstittelen knytt til min utdanning er vanskelig å forklare, å enkelt kunne svare når jeg får spørsmålet hva er en rådgiver som har fullført en master i rådgivningsvitenskap på NTNU. Derfor er jeg spent på om dette er noe som også de fire informantene kjenner seg igjen i og har opplevd. Kanskje er tittelen som rådgiver enklere å forklare når man har komnt jeg ut i yrkeslivet.

Da jeg har valgt informanter fra 3 forskjellige yrkesgrupper er jeg også spent på om vi kan se klare likheter eller forskjeller mellom de knytt til hvilken kunnskap og kompetanse fra masterutdannelsen de opplever å dra spesielt nytte av i nåværende yrkespraksis.

Selv opplever jeg at masteren har gitt meg veldig mye personlig. Jeg opplever at jeg har blitt mer kjent med meg selv, trygg på meg selv og sikker på meg selv. Jeg opplever å ha utviklet meg personlig gjennom denne mastergraden. Så er jeg spent på om dette også er noe informantene opplevde?

Vi har fått kjennskap og kunnskap om ulike rådgivningsteorier gjennom mastergraden. Ulike rådgivningsteorier med sine ulike tilnærminger for hvordan drive rådgivning. Selv opplever jeg god kunnskap og kompetanse for hvordan være en humanistisk- eksistensialistisk

rådgiver. Dette er en tilnærming som jeg opplever har vært lagt stor vekt på gjennom utdannelsen, hvor vi har fått øvd og praktisert denne mye på hverandre og andre. Dette har gjort at jeg føler meg trygg i rollen som en rådgiver ved å innhente denne tilnærmingen i rådgivningspraksisen. Får jeg drive en slik type rådgivning føler jeg meg mer sikker og trygg i rollen som rådgiver. Når vi har praktisert denne retningen på hverandre i triader og lignende har jeg opplevd god respons også fra radsøker. Men så er seg samtidig spent på hvordan denne vil kunne fungere når jeg kommer ut i yrkeslivet og møter mange ulike mennesker med sine ulike behov og ikke minst forventninger til rådgivningsmøtet. Slik er jeg spent på om informantene har noen erfaringer å meddele her. Sannsynligvis har de fått kjent på hvilke tilnærminger de opplever fungerer godt, og kanskje ikke så godt i veiledningspraksis.

Dette er hva jeg sitter med av tanker angående hva jeg tenker vil kunne dukke opp av informasjon når jeg nå skal ut å intervju de fire informantene. Men samtidig er jeg veldig bevisst på at dette er mine egne subjektive tanker, og gjennom å reflektere over disse i form av en forventningslogg er jeg opptatt og oppmerksom på at disse verken skal påvirke mitt møte med informantene og arbeidet med analyse og tolkning av datamateriale.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

- forespørsel om deltakelse i mastergradsundersøkelse

Som masterstudent i rådgivning ved Institutt for voksenes læring og rådgivningsvitenskap, NTNU, skal jeg våren 2015 skrive min avsluttende masteroppgave. Temaet for oppgaven min er å se nærmere på hva tidligere studenter med fullført mastergrad i rådgivning ved NTNU opplever å ha tilegnet seg av kunnskap og kompetanse gjennom masterstudiet. Hva opplever de at masterstudiet har gitt de av muligheter, og hvilke kunnskap og kompetanse sitter de igjen med og nå opplever å dra nytte av i nåværende yrke/arbeidsliv.

For å gjennomføre dette prosjektet ønsker jeg hjelp fra tidligere studenter som har fullført masteren i rådgivningsvitenskap ved NTNU og som nå er ute i arbeid. Undersøkelsen skal gjennomføres ved å bruke kvalitative dybdeintervjuer som metode. Jeg tenker å intervju 4 tidligere studenter med fullført master i rådgivningsvitenskap ved NTNU og som nå er ute i arbeidslivet.

All deltagelse er frivillig og dere kan når som helst trekke dere fra prosjektet uten videre begrunnelse. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. I den ferdige oppgaven vil all informasjon bli anonymisert, og ingen opplysninger vil kunne spores tilbake til den enkelte. Dersom noen velger å trekke seg underveis, vil all informasjon bli slettet. Studien er meldt inn til og godkjent av personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Jeg vil bruke båndopptaker og evt. ta litt notater mens vi snakker sammen. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig (tenkt mai 2015) i henhold til personvernloven.

Dersom du syntes dette høres interessant ut, håper jeg du har mulighet til å delta. Da ber jeg deg ta kontakt på e-post så snart som mulig. Så vil jeg da sende deg videre instruks for deltagelse. Skulle du ha spørsmål omkrig prosjektet, ta kontakt med meg via e-post: XXXXXXXX eller på telefon XXXXXXXX, eller til min veileder Jan Arvid Haugan via e-post: XXXXXXXX eller på telefon XXXXXXXX.

På forhånd tusen takk for hjelpen!

Mvh Martine Vinje Tøsse

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

- samtykkeskjema for deltakelse i undersøkelsen ” Rådgivningsstudiets kompetanse i arbeidslivet”.

Jeg ønsker å bidra som forskningsdeltager i mastergradsforskningen om rådgivningsstudiets kompetanse i arbeidslivet. Jeg har lest informasjonsskrivet og er slik kjent med hva det innebærer å være deltaker i undersøkelsen. Jeg samtykker til å delta i intervju som en del av prosjektet.

Prosjektet er meldt inn til Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS. Som følge av dette er min deltakelse underlagt etiske retningslinjer, noe som innebærer at alle opplysninger om meg som forskningsdeltaker blir anonymisert og at informasjonen som innhentes blir behandlet konfidensielt.

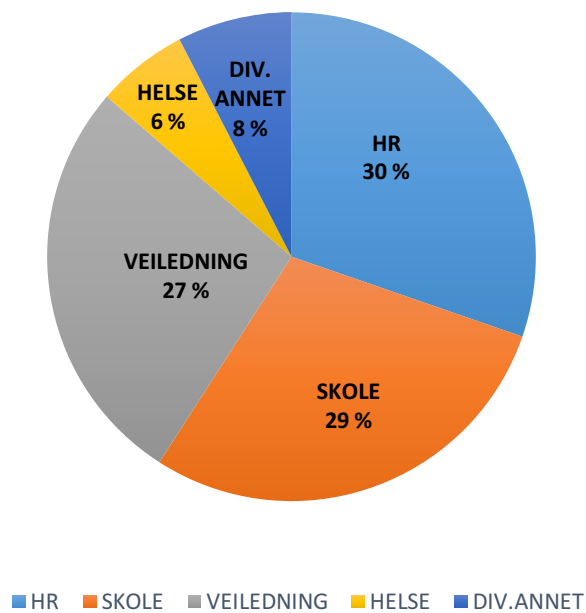
Sted, dato

Underskrift

Vedlegg 4: Kategorisering av utvalg av informanter

HR	SKOLE	VEILEDNING	HELSE	DIV. ANNET
Rådgiver 13	Universitetslektor 2	Veileder 6	Fag utvikling/ programleder sykepleier 2	Foretningsutvikler 1
HR- rådgiver 4	Spesialpedagog 2	Spesial konsulent 1	Formidlings- leder 1	Markedssjef 1
Avdelingsleder – rådgiver 1	Stipendiat 1	Seniorkonsulent 1		Tikallingsvikar 1
Personal – rådgiver 1	Doktorgradsstipen diat 1	Studiekonsulent 2		Daglig leder 1
	Skolerådgiver 2	Jobbkonsulent 1		
	Karriererådgiver 5	Konsulent 5		
		Administrativ konsulent 1		
BPA- rådgiver 1	Høyskolelektor6	Studiekordinator 1	Avdelingsleder AMK 1	Instruktør/ prosjektmedarbeider 1

Oversikt kategorisering av utvalg av informanter



Vedlegg 5: Intervjuguide

Faktaspørsmål: Generell informasjon om informanten:

- Kvinne/Mann
- Alder

1. Når fullførte du masteren i rådgivning ved NTNU?
2. Hadde du en annen utdanning før du begynte på masterstudiet i rådgivning?
Hvilken utdanning?

Introduksjonsspørsmål: Utdanning og yrke:

3. Hvor jobber du i dag? Arbeidsgiver?
4. Hva arbeider du med? Arbeidstittel?
5. Har du hatt flere jobber etter at du fullførte masteren? Evt hvilke?
6. Opplever du at du har i dag har en direkte tilknytning til mastergraden i rådgivning?

Nøkkelspørsmål: Masterstudiet i rådgivning –forventninger og intensjonen

7. Før du startet på masteren i rådgivning ved NTNU. Hvilke forventninger hadde du til masteren?
8. Hva var din intensjon med rådgivningsutdannelsen? /Hva ønsket du å få ut av masteren?
9. Hvor så du for deg å jobbe etter masterutdannelsen?/ Hvilke jobbmuligheter så du for deg at masterutdannelsen skulle gi deg?

Om rådgivningsutdanningen- opplevelser av kunnskap og kompetanse

10. Hva opplever du at masteren i rådgivning gav deg av kunnskap?
11. Hvilken kompetanse opplever du at masteren har gitt deg?
12. Når du tenker tilbake på de to årene på rådgivning, hva vil du trekke frem som mest lærerikt for deg? (I lys av dagens arbeid og arbeidsoppgaver?)
13. Er det noe du kunne ønske det ble lagt mer fokus på i rådgivningsutdanningen som du ser kunne vært relevant for den jobben med de arbeidsoppgavene du har i dag?/ Noe du savnet? (Evt hva?)
14. Svarte masteren til forventningene dine?

Rådgivningsutdanningen i lys av dagens arbeidsoppgaver: kunnskap og kompetanse i lys av utfordringer i dagens jobbsituasjon

15. Hvilke yrkesspesifikke ferdigheter opplever du jobben du har i dag stiller til deg?
16. Opplever du, og da evt hvilke kunnskap og kompetanse fra masteren i rådgivning påvirker å oppfylle disse yrkesspesifikke ferdighetene?
17. Opplevde du å utvikle personlige kompetanse i løpet av masteren? Kan du gi eksempler?
18. Sett bort fra utdanningen din. Hvilke egenskaper ved seg selv verdsetter du mest i lys av ditt arbeid/arbeidsoppgavene dine?

I lys av din opplevelse og erfaring av masterstudiet, om du får spørsmålet:

19. Hva lærer man ved å ta en master i rådgivning ved NTNU?/ Hva gir en master i rådgivningsvitenskap? Hva ville du ha svart da.

20. Hvordan vil du beskrive kunnskap og kompetansen en rådgivningsmaster gir i lys av din opplevelse og erfaring med masteren?

21. Når vi har fullført masteren i rådgivning, har vi en tittel som rådgivere. Hvordan vil du beskrive en rådgiver som har fullført masteren i rådgivning ved NTNU? Hvilke kvalifikasjoner vil du si en rådgiver som har fullført master i rådgivning har?

Avslutning:

22. Er det noe du ønsker å tilføye samtalen vår?

Vedlegg 6: Kvittering på innmelding av prosjekt

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Jan Arvid Haugan
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 20.02.2015

Vår ref: 41989 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41989	<i>Rådgivningstudiets kompetanse i arbeidslivet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Arvid Haugan</i>
<i>Student</i>	<i>Martine Tøsse</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no