

***«Man må ha litt temperatur når man snakker sånn med elever.***

***Man må få fram den lille gnisten»***

*(«You must have some temperature when you talk like that with students. You must reveal the little sparkle»)*

***En kvalitativ intervjustudie av fem sosiallæreres opplevelse***

***av hvordan de gjennom dialogen får bidra til å skape livsmestring***

***hos unge som sliter med egen psykisk helse***

*(A qualitative interview study of five social teachers' experience how through dialogue help and create life-skills with young people struggling with their mental health)*

**Elin Kvalø Wanderås**

**Masteroppgave i barn og unges psykiske helse**

(Thesis in Child and Adolescent Mental Health)

Det medisinske fakultetet

Trondheim, desember 2016

Veileder: May Britt Drugli



Regionalt kunnskapssenter  
for barn og unge  
– Psykisk helse og barnevern



## **SUMMARY**

**Objective.** Exploring five social teachers' experience of how the dialogue will contribute to creating life skills in young people struggling with their mental health.

**Methods.** Qualitative method was used and participants' experiences gathered by conducting a semi-structured interview with each participant. Data systemized and analyzed by using the method Systematic text condensation by Malterud, which is a modified version of Giorgis psychological phenomenological analysis method. The quality of the research work was attempted secured when the researcher was constantly faithful to the procedures under the analysis, by conducting a trial interview to ensure quality in the interview guide, member checking was conducted, the researcher's pre-understanding was visualized, and the voices of the participants were highlighted in the text. The results may have relevance for inexperienced social teachers, and other adults who through dialogue support youth.

**Results.** The following categories were analyzed: The dialogue situation, informant's demeanor, and strengthening of pupil. Descriptions show that participants are very aware of the conversation situation created, and participants use themselves in a conscious way in order to strengthen the pupil in different areas.

**Conclusions.** Participants have very similar descriptions regardless of gender, and they experience through dialogue they are able to support young people to further develop their life skills.

**Key Words:** Dialogue, youth, mental health, life skills



## FORORD

I arbeidet med denne oppgaven har jeg tatt meg god tid og kost meg underveis. Jeg visste to år før jeg tok fatt på selve oppgaveskrivingen, at oppgaven min på en eller annen måte skulle handle om *dialogen og livsmestring hos unge mennesker*. Derfor leste og reflekterte jeg en del rundt temaet før jeg tok fatt på selve forskningsarbeidet. Det oppleves som å være i en egen verden når du befinner deg på biblioteket mellom masse spennende litteratur. Jeg fikk nesten assosiasjon om å være på selvplukkavdeling mellom masse godteri.

Etter endt arbeid med denne oppgaven har uttrykket «å *kna teksten*» fått en ny mening for meg. Jeg har opplevd å jobbe med tekst over lang tid, og etter å ha trodd at jeg var ferdig med en spesifikk del, har jeg tatt teksten fram igjen for så å videreføre den. Det var en spennende og artig opplevelse å være med på sakte men sikkert endring. Plutselig så jeg nye ting jeg ikke hadde sett før, både innholdsmessig og språklig.

Det er litt trist at arbeidet nå er kommet til veis ende, selv om det har tatt veldig mye tid av hverdagen og helgene mine. Men jeg har fine minner og har lært masse jeg kommer til å ta med meg videre. Ikke minst har jeg også fått en bekreftelse på at det jeg gjør i jobben som sosiallærer er utrolig viktig og riktig. Jeg skulle ønske at alle fagpersoner som har samtaler med ungdom kunne blitt gitt muligheten til å delta på *emnene* under programmet *barn og unges psykiske helse* hos NTNU, RKBU. De gir hjelperen en fantastisk ballast i samtalesituasjonen.

Det er flere det er på sin plass å takke i forbindelse med arbeidet med denne oppgaven. Jeg retter en stor takk til informantene mine. Uten deres velvilje til å dele sin flotte kunnskap hadde ikke denne oppgaven blitt til. Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min May Britt Drugli for super konstruktiv veiledning og positive kommentarer som ble gitt underveis i prosessen. En takk rettes også til Utdanningsdirektoratet, som sørget for vikarordning i 30 % av stillingen min det siste året mens jeg skrev selve oppgaven. Dessuten vil jeg rose min fantastiske familie, som hele tiden signaliserte stor tro på og et ønske om at dette skulle jeg få til. Og til slutt vil jeg klappe meg selv litt på skuldra også for god arbeidsmoral og for å ha prioritert meg selv med tid og rom, sånn at jeg nå har fått faglig påfyll og utvikling.

Malvik, høsten 2016

Elin Kvalø Wanderås



## Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: INNLEDNING.....	9
Oppgavens problemstilling.....	9
Bakgrunn for valg av oppgave.....	9
Forekomst av psykiske plager.....	10
Psykiske plager og psykiske lidelser.....	11
Min støtte i litteratur.....	11
Definisjon av sentrale begreper.....	12
Dialog.....	12
Livsmestring.....	12
Kapittel 2: STUDIENS KONTEKST OG TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	15
Kommunikasjonsperspektivet.....	15
Helsefremmende samtaler.....	16
Fokus på mestring.....	17
Forutsetninger for å få til gode samtaler.....	18
Utviklingsstøttende samtaler og prinsipper.....	20
Bruk av ulike typer spørsmål i samtalen.....	22
Selvtillitsstyrkende samtale.....	23
Oppgavens forskningsspørsmål.....	23
Kapittel 3: METODE.....	25
Kvalitativ metode.....	25
Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
Min førforståelse og forskningsarbeidet.....	26
Informantene.....	27
Valg av informanter.....	27
Forskningsprosessen.....	28
Informert samtykke og konfidensialitet.....	28
Utforming av intervjuguide.....	29
Intervju og transkribering.....	29
Steg i selve analyse prosessen.....	30
Kvalitet og etiske betraktninger.....	35
Kapittel 4: SAMTALESITUASJONEN.....	37
Empiri og analyse.....	37
Bruk av tid.....	37
Tilnærming.....	38
Fokus på framtid.....	41

Oppsummerende drøfting.....	42
Kapittel 5: INFORMANTENS VÆREMÅTE.....	45
Empiri og analyse .....	45
Personlig væremåte .....	45
Skapt tillit.....	47
Oppsummerende drøfting.....	49
Kapittel 6: STYRKING AV ELEVEN.....	53
Empiri og analyse .....	53
Ansvarliggjøring av eleven.....	53
Opplevelse av å bli sett og møtt.....	54
Fokus på det positive.....	55
Oppsummerende drøfting.....	57
Kapittel 7: AVRUNDING .....	59
Referanseliste.....	61
Vedlegg.....	65
Vedlegg 1 .....	65
Vedlegg 2 .....	67
Vedlegg 3 .....	73



## Kapittel 1: INNLEDNING

Denne oppgaven handler om dialogen sosiallærer/sosialpedagogisk rådgiver har med unge som sliter med egen psykiske helse. Fokuset er på hva det er i tilnærmingen som hjelper den unge til en bedre hverdag. Oppgaven er en kvalitativ studie der empiri er samlet inn gjennom å intervjuer fem sosiallærere/sosialpedagogiske rådgivere.

### Oppgavens problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er:

«Hvordan bidrar dialogen til livsmestring hos den unge?»

### Bakgrunn for valg av oppgave

Det hele startet for lenge siden med et sterkt voksende engasjement i min 26-årige lærergjerning for de barn og unge som strevde med sin hverdag. Rollen min som kontaktlærer har i de siste årene måttet vike for den stadig større rollen jeg har som sosiallærer ved en ungdomsskole. I den rollen er jeg så heldig daglig å få møte mange unge som er med på å berike mitt liv gjennom at jeg får være med å støtte dem i det de måtte oppleve som vanskelig i sin hverdag. Personlig er jeg veldig opptatt av det forebyggende arbeidet både individuelt og på gruppenivå, der jeg har fokus på styrking av det psykososiale miljøet, relasjon, kommunikasjon og psykisk helse.

Etter år med samtaler med unge som sliter med egen psykisk helse og etter å ha lest forskningslitteratur om temaet de seneste årene, har jeg stadig blitt mere faglig kompetent og samtidig mere nysgjerrig på hva som er avgjørende i måten vi gjennomfører disse samtalene. Hva er det som forløses i den unge selv og skaper en positiv utvikling?

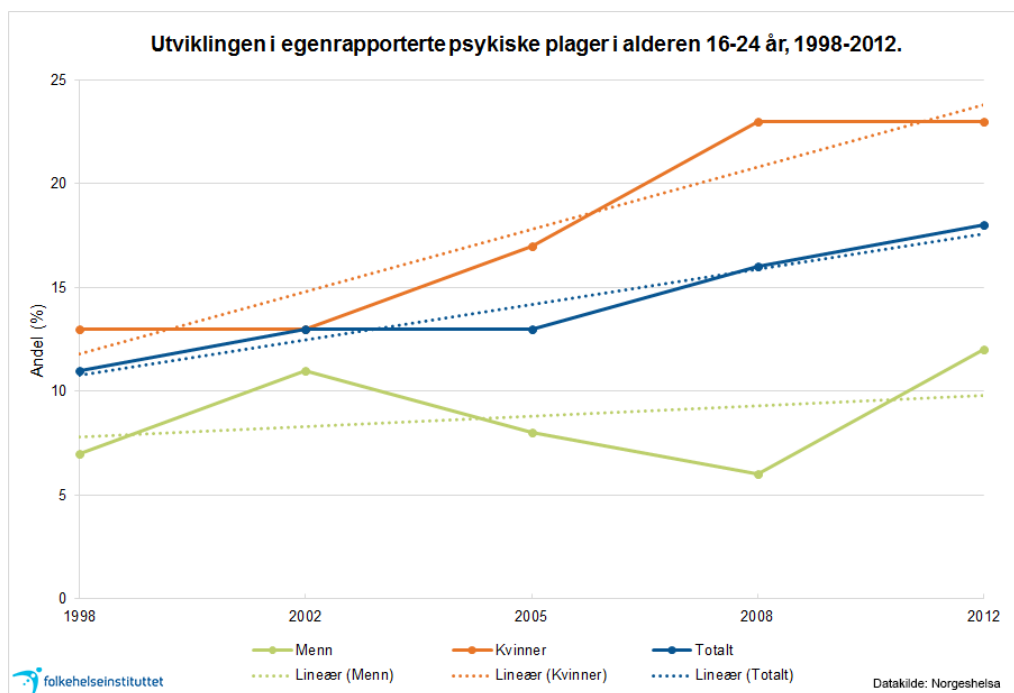
I mine samtaler med de unge opplever jeg å ha ulike perspektiv og metoder for samtale høyt framme i bevisstheten. Flere har felles elementer i den forstand at de ser på den unge som en ressurs og som kun trenger litt veiledning og hjelp til å se hensiktsmessige veier å gå når problemer skal løses. Jeg har en tanke om at kunnskap om samtalens tema sammen med personlig egnethet i kommunikasjonssituasjonen er avgjørende.

For meg personlig er det nytt å drive med forskningsarbeid, og jeg er derfor ydmyk i min rolle som forsker. Ved å gjennomføre denne oppgaven vil jeg forsøke å skaffe til veie forskningsbasert kunnskap om hva som skjer i disse samtalene.

## Forekomst av psykiske plager

Psykiske plager er et av de største folkehelseproblemene i vår tid, og er svært utbredt i både ungdoms- og voksenbefolkningen. De kan ha negativ innvirkning på viktige livsområder som livskvalitet, mellommenneskelige forhold, skolegang og arbeidsliv (Mykletun mfl.2009)

De norske *Levekårsundersøkelsene* med analysert data for 16- til 24-åringene fra 1998 til 2008, viser at det er flere jenter enn gutter som har psykiske plager (Hammer og Hyggen, 2013). *Ung i Norge-undersøkelsen* er en studie som ble foretatt med et landsdekkende utvalg av ungdoms- og videregående skoler i 1992, 2002 og 2010. Både *Ung i Norge-undersøkelsene* og *Levekårsundersøkelsene* tyder på at det generelt har vært en økning på rapporterte plager fram til 2002, men videre ser en reduksjon for gutter fra 2002 til 2008. Tallene for jentene i de to undersøkelsene tyder på at forekomsten av psykiske plager har økt jevnt fra 1990-årene til slutten av første tiår i 2000 (Hammer og Hyggen, 2013).



Figur 1: Andelen (i prosent) med høy skåre på HSCL-25 i aldersgruppen 16-24 år, 1998-2012. Kilde: Norgeshelse, 2014.

Kapittel fra *Psykisk helse hos barn og unge* i *Folkehelse rapporten 2014*, Folkehelseinstituttet

Tall fra Folkehelseinstituttet viser at blant 15-16 åringene har ca 17 prosent psykiske vansker som påvirker deres funksjonsnivå. Av disse utgjør jentene ca 25 prosent og guttene ca 9 prosent. Mellom 4 og 7 prosent av barn og unge har en psykisk lidelse som gjør at de trenger behandling. Forekomsten av psykiske lidelser hos ungdom er høyere enn for barn og unge

sett under ett. Enkelte psykiske lidelser som er sjeldne blant barn kan komme til uttrykk i ungdomsårene, og trolig er andelen barn og unge som har en psykisk lidelse høyere i storbyer enn i distriktene (Helsedirektoratet, 2007).

En forklaring på at flere unge er utenfor skole og arbeid i dag, kan være at flere unge sliter med dårlig helse. Psykiske lidelser er den vanligste årsaken til langvarig uførhet blant unge. Rundt seks av ti uføre under 40 år legger en psykisk diagnose til grunn for tilkjennelse av uføretrygd (Hammer og Hyggen, 2013).

### Psykiske plager og psykiske lidelser

Folkehelseinstituttet definerer *psykiske plager* som plager og symptomer som påvirker tanker, følelser, atferd, væremåte og omgang med andre. Det beskrives at det er vanlig å skille mellom å ha psykiske plager/vansker og de diagnostiserbare psykiske lidelsene (Folkehelseinstituttet, 2011). Schjødt, Hoel og Onsøyen (2012, s. 27) beskriver *psykiske plager/vansker* som: «*mer moderate former for plager, som for eksempel lettere former for engstelse, stressplager og nedstemthet. Plagene kan gi uttalte symptomer uten at symptombelastningen er så høy at det kvalifiserer til å sette en diagnose, selv om de kan være betydelige over en periode. Det kan likevel gå utover den daglige fungeringen: psykisk og fysisk overskudd, mental kapasitet, livsglede og ikke minst – opplevelsen av kontroll i eget liv*». Videre beskriver de at en *psykisk lidelse*: «*bygger på en kartlegging av symptomenes intensitet, varighet og hvilken grad de påvirker personens daglige fungering. Psykisk lidelse betegner en symptombelastning så stor og av en slik karakter at grunnlaget for diagnose er tilstede*».

### Min støtte i litteratur

Jeg har fordypet meg i mye litteratur og forsøkt å finne svar på oppgavens problemstilling i blant annet utviklingsstøttende teori, løsningsskapende samtaler, relasjonsteori og teori om reflekterende prosesser. Nærmere fortalt så har jeg lest og støttet meg på litteratur som handler om «empowering», det å styrke enkeltindividet. Jeg har vært bevisst på skille mellom den støttende samtalen sosiallærer har og samtalen den unge får i behandlingssituasjoner av spesialisthelsetjenesten. Gamst (2011) beskriver sosiallærer sin rolle som å være en støtteperson som setter i gang prosesser, og som er tilgjengelig og møter den unge på en arena de oppholder seg store deler av dagen.

## Definisjon av sentrale begreper

### Dialog

Linell (1998) beskriver dialoger som språklige interaksjoner mellom to eller flere om et tema. Det er i fellesskapet mellom mennesker at mening skapes, og et dialogisk budskap vil alltid invitere mottakeren til å være aktiv og deltagende i samtalen. Budwig, Uzgiriz og Wertsch (2000) hevder at dialogen kjennetegnes ved det dynamiske, det heterogene og mangfoldet mellom stemmer. Gjems (2009) beskriver at meningsskapning og læring skjer når samtalepartnere kan bruke hverandres ytringer som råd eller veiledning for sin tenkning. En av partene kan respondere på ytringen på måter som skaper ny mening, og resultatet kan bli ny meningsskapning for enten den ene parten, den andre eller for alle. I dialogen er samtalepartnernes ytringer og tanker vevd sammen. I følge Dysthe (2001), er dialoger en interaksjon der hver ytring inviterer en mottaker til å komme et budskap aktivt i møte. Det betyr å prøve ut innholdet, for så å skape sin egen versjon av det. Hos mottakeren skapes det en indre overbevisning, og den gir plass for de som deltar til å skape sin egen mening og konstruere sin egen betydning. Gjems (2009) forklarer at kunnskap konstrueres og rekonstrueres i samtaler mellom mennesker som gjør ting sammen og snakker sammen. Mennesker tilegner seg både kunnskap om ulike samtaletema og får innsikt i andre menneskers forståelse og tenkning.

I dialogen og møte mellom mennesker skapes det en utvikling. Det vil i denne oppgaven være snakk om positiv utvikling som bidrar til livsmestring.

### Livsmestring

Olsen og Traavik (2010) påpeker at livsmestring inkluderer det å mestre livet både intellektuelt, følelsesmessig og atferdsmessig. Antonovsky (2012) formidler at hovedutfordringen som ungdommer i alle kulturer stilles overfor, er å få orden på livet sitt, og å utvikle en klart definert personlighet innenfor en sosial virkelighet som man forstår. Han skriver videre at evnen til kognitivt og følelsesmessig å kunne strukturere oppfatningen man har av en stressfaktor, og akseptere at man er nødt til å håndtere den, bidrar til mestring. Waaktar og Christie (2000), hevder at mestringsbegrepet innen resiliensfeltet dekker flere områder. 1) Mestring som kompetanse innen ferdigheter (skoleferdigheter, hobbyer, aktiviteter og sport). 2) Stressmestrings-kompetanse. 3) Mestring gjennom sosial kompetanse. De hevder også at mestring er knyttet til identitetsbekreftelse (jeg er det jeg kan), utfoldelse og selvrealisering, og også uavhengighet og selvhjulpenhet.

Videre i denne oppgaven kommer jeg i kapittel 2 til å beskrive studiens kontekst og teoretiske perspektiver. Deretter redegjør jeg i kapittel 3 for metode og valg jeg har tatt underveis. I kapittel 4-6 legges det fram empiri og analyse med tilhørende drøfting. Oppgaven har til slutt i kapittel 7 en avrunding.

Informantene vekslet selv mellom å kalle seg sosiallærer og sosialpedagogisk rådgiver i intervjusituasjonen. Jeg vil videre i oppgaven for enkelhetsskyld kun bruke begrepet *sosiallærer* som et begrep som dekker alle informantenes veiledersrolle.



## Kapittel 2: STUDIENS KONTEKST OG TEORETISKE PERSPEKTIVER

I dagens skole er det mange *dropouts*, og det er i økende grad mange unge som sliter med å mestre hverdagen sin og strever med egen psykiske helse (Folkehelseinstituttet, 2014).

Ungdom har stort behov for samtaler på lavterskelnivå med faglig kompetente voksne.

Ungdomsrådet i Malvik kommune sier det er ønskelig med mere tid til samtaler for ungdommene i skolehverdagen (Malvikbladet, 2016). Her kan sosiallærer ha en viktig støttefunksjon.

I følgende kapittel vil jeg se nærmere på kommunikasjonsteori. Kommunikasjonsteori har fokus på dialogen som skaper en positiv utvikling, og er derfor særlig relevant for denne oppgaven.

### Kommunikasjonsperspektivet

*Kommunikasjonsperspektivet* handler om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Vi tolker, avgrensner, tillegger mening, legger merke til og reagerer ut ifra hvem vi er, og hva vi har lært (Ulleberg, 2014). Ulleberg (2014) beskriver videre at i et kommunikasjonsperspektiv vil hovedfokuset være på å undersøke relasjonene og kommunikasjonen som foregår mellom de menneskene som deltar. Dersom det bringes inn *et utvidet relasjonsperspektiv*, legges det i tillegg vekt på å undersøke relasjonene mellom mennesket og de erfaringene, kunnskapene, historiene og fenomenene som samtalen dreier seg om. Relasjonen den enkelte har til innholdet blir formidlet, bragt inn i samtalen, forhandlet og utviklet i den kommunikasjonen som foregår.

Røkenes og Hanssen (2006) forklarer at i møtet mellom mennesker kan vi tenke oss fire grunnleggende perspektiver eller posisjoner som situasjonen kan oppleves fra. Disse perspektivene er grunnleggende i all kommunikasjon og samhandling. 1) Egenperspektivet (min verden). 2) Andreperspektivet (din verden). 3) Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet (vår verden). 4) Samhandlingsperspektivet (metaperspektivet).

Ulleberg (2014) beskriver *den didaktiske trekant* der faktorene er lærer-elev-innhold, som en visualisering av Batesons ide om at vi alltid kommuniserer om et innhold parallelt med at vi kommuniserer om forholdet. Holmsen (2002) skriver at ett av hovedbudskapene i Batesons kommunikasjonsteori er at *alt* er kommunikasjon. Bateson (1979) hevder at i tillegg til ordene, er også gester, kroppsspråk, mimikk, stemmestyrke og tonefall en vel så viktig del av

kommunikasjonen vår. Hedenbro og Wirtberg (2002) beskriver at *samordning* er nøkkelen til kommunikasjon. Nyansert interaksjon som rytme, tonefall, gester/kroppsspråk, åndedrett, ansiktsuttrykk, kremting, uavsluttede setninger og ord flettes sammen og danner et mønster.

I følge Holmsen (2002) kan det være hensiktsmessig å dele kommunikasjonen inn i ulike nivåer, fra det enkleste nivået vi praktiserer med de mindre kjente, til det nivået som er forbeholdt de få. For å oppnå nærhet må man gå gjennom *følelsesspråket*. Det betyr at man må sette ord på egne følelser. Ofte fortrenses følelsesspråket og man snakker heller gjennom andre nivåer som klisjeer, begivenheter eller meninger. Det oppleves ikke så krevende eller utleverende og dreier seg om kommunikasjon på *fakta-nivå* (Holmsen, 2002).

### Helsefremmende samtaler

Børjesson (2013) hevder det i dag er vanlig å ha en problemfokustert tilnærming på samtaler med ungdom. Da begynner samtalen med det som ikke fungerer, og den profesjonelle samtalelederen kan spørre: «Hvilke bekymringer har du?». I den helsefremmende samtalen derimot, legger man vekt på hvilke faktorer som gir et menneske gode forutsetninger for å beholde og fremme egen helse. Antonovsky (2012), mente at den problemfokusterte tilnærmingen måtte kompletteres med det salutogene, det helsefremmende. Han hadde en teori om at alle mennesker har både helse (frisk) og uhelse (syk) og at mennesket beveger seg på en skala mellom disse to polene. Antonovsky kom i sin forskning fram til at de som best klarte livets problemer, hindringer og kriser, var de som hadde en opplevelse av sammenheng (OAS) i livet sitt. Han delte dette begrepet opp i tre deler: 1) *Meningsfullhet* – som handler om å oppleve mening i tilværelsen, å føle tilhørighet og å ha en plan med livet sitt. 2) *Begripelighet* – som handler om språk og kommunikasjon, og hvordan mennesket kommuniserer med omgivelsene og motsatt. Det handler om en forståelse av hvordan man tar kontakt og beholder kontakt med andre, som skaper en sammenheng der en forstår og kan tolke andre, og har sin egen plass. 3) *Håndterbarhet* – springer ut fra den subjektive opplevelsen av hvilke muligheter du har for å greie deg i livet, og egen vurdering av hvilken kompetanse i omgivelsene som kan støtte og hjelpe deg. Håndterbarhet består av strategier, modeller, metoder og løsninger for å møte og takle de hindringer og krisene som ethvert menneske vil møte i løpet av livet.



## Fokus på mestring

I møte med barn og unge i vanskelige livssituasjoner har det stor betydning å kjenne til hvilke prosesser som virker helende under belastninger. Resiliensstudier fokuserer på hva det er som gjør at personer mestrer stress, og greier seg bra på tross av risikosituasjoner og belastninger (Ruud, 2011). Det finnes mange definisjoner på *resiliens*, foreksempel:

*-Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik (Rutter, 2000). -Resiliens er en gruppe fenomen som er karakterisert ved positivt utfall på tross av alvorlige trusler mot tilpasning og utvikling (Masten, 2001).*

Olsen og Traavik (2010) beskriver at bestyrknings-tradisjonen (empowerment) fokuserer på salutogenesefremmende faktorer i arbeidet med å oppnå en positiv utvikling hos individet. Individet opplever mestringsfølelse gjennom bestyrkning av seg selv og dermed økt selvfølelse. Individet får mere makt over seg selv og økt kontroll over egen livssituasjon. Empowerment beskrives av Bergkastet, Dahl og Hansen (2009), som at den unge gjennom samtaler hjelpes til å identifisere egne ressurser og til å se og bygge ut mulige løsninger som kan skape endring av situasjonen. Schjødt, Hoel og Onsøien (2012) redegjør for motiverende intervju (MI), som er en samtalemetodikk som passer i mange sammenhenger for å oppmuntre personen til å løse problemer i eget liv. De profesjonelles bidrag består i å lytte og ha tillit til at personer kan ta riktige valg i eget liv, og til å forsterke innsats som reduserer risiko. Her vektlegges endring.

Dejong og Berg (2005) skriver om *klienten som ekspert*. I en løsningsskapende praksis er klientene eksperter på eget liv. Her baserer man seg på klientens forståelsesramme på tre måter for å kunne sette i gang den løsningskapende prosessen: 1) Samtalepartner spør klienten hva de skulle ønske var annerledes i livet. Her beskriver de ofte de problemer de har, og man godtar deres definisjoner og ord når de beskriver. 2) Samtalepartner spør klientene om hva som vil være annerledes i livet deres når problemene er løste. Her lytter man oppmerksomt, respekterer mål og retning i livet deres og er oppmerksom på de ordene de bruker når de uttrykker seg. 3) Samtalepartner spør klienten om hvordan de opplever *unntakene* i forhold til problemene. Her ser man på oppfatningene som bevis på klientens indre og personlige ressurser (sterke sider), og som en kilde til informasjon om nyttige ytre ressurser som finnes i det miljøet de lever i. Dejong og Berg (2005) skriver også om klientens *suksesser*. Disse er positive nyttige erfaringer fra tidligere erfaringer, som man kan ta i bruk når man skal løse senere problemer eller utfordringer. På slutten av hver løsningskapende

samtale formuleres en tilbakemelding, og denne inneholder en anerkjennelse. Samtidig gis noen forslag. Anerkjennelsen framhever det personen allerede gjør for å løse problemene sine, og forslagene peker på hva som kan fokuseres på videre. Slik tilbakemelding øker sjansene for at personen skal nå målene sine.

#### Forutsetninger for å få til gode samtaler

Gode dialoger innebærer å være empatisk og forstå andres opplevelser. Dette gjøres gjennom en fortolkning av det som blir formidlet. Samtaler om opplevelser tilhører den hermeneutiske tradisjonen (Røkenes og Hanssen, 2006). Habermas (1968) beskriver det hermeneutiske forholdet som et forhold mellom to subjekter. Det innebærer to ulike referanserammer eller forståelseshorisonter: en hos den som tolker og forstår, og en hos den som blir tolket og forstått. Den som forstår, forstår alltid ut ifra noe. Vi forstår andre på bakgrunn av våre egne erfaringer, følelser og tanker. Dette kalles *førforståelse*. Vetlesen og Nortvedt (1994) beskriver empati som en evne til å være andre-orientert slik at vi kan få tilgang til den andres erfaringer, opplevelser, følelser og måter å tenke på.

Øvreeide har gjennom samforskning på barns kommunikasjonsegenskaper og utvikling, utviklet en samtalemetodikk med barn. Mye av denne metodikken mener jeg også er egnet på ungdom. Øvreeide (2009) beskriver *mentalisering*, som det å skape språk med den unge, for å møte og se personens erfaringer *innenfra*. Slik kan fagpersonen bedre forstå og hjelpe andre å registrere egne prosesser, til å kjenne og få sammenheng i egne tanker, følelser og erfaringer. Videre skriver Øvreeide (2009) at *medopplevelse og samforståelse* er det man søker i dialog og samtale. Det betyr at fagpersonen søker en felles forståelse med den unge, basert på begge parters erfaringer og opplevelse. I det ligger det å finne og respektere personens perspektiv og erfaring i situasjonen.

Involvering fra fagpersonen gir den unge benevnning og støtte på de områder man er usikker, men nysgjerrig og utprøvende. *Gjenskapningsegenskapene* ved dialogen skaper en kommunikativ avhengighet, tilknytning, slik at den unge skal kunne vende tilbake og bruke fagpersonen som et redskap i sin utvikling (Øvreeide, 2009). Det er viktig at fagpersonen har en *faglig distanse*. Det å balansere mellom nærhet og distanse er særlig nødvendig når fagpersonen skal forholde seg til unge som alltid vil være i en maktsvak posisjon ut fra sin avhengighet til voksne (Øvreeide, 2009).

Røkenes og Hanssen (2006) beskriver at å ha relasjonskompetanse i arbeid med mennesker betyr å ha et reflektert forhold til betydningen av *konteksten*. Det innebærer også at fagpersonen tåler å være nær andre, å kjenne på vanskelige følelser hos seg selv og å være i situasjoner der det er lite vedkommende kan gjøre for å hjelpe andre. Dette kaller de *være-i-kompetanse*. Videre forklarer de om *bærende relasjoner* knyttet til arbeid med endring av opplevelse, tenkning, følelser, holdninger eller atferd. Fagpersonens viktigste oppgave er å forholde seg slik at han eller hun fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den andre (Røkenes og Hanssen, 2006).

Det finnes to typiske samtaleformer. En er *innordnende samtale*, hvor den unge forventes å tilpasse seg. Slike samtaler er kjennetegnet ved spørsmål og svar om tema. En annen er *dialogisk samtale*. Dette er en samtale hvor det først og fremst arbeides for å gi den unge frihet til å uttrykke seg ved å støtte opp under egen motivering til å ville fortelle og forklare seg om sine tanker og erfaringer rundt ett tema. Her verdsettes spontanitet (Øvreeide, 2009). Skal vi komme i et anerkjennende og dialogisk gjenskapende mønster med den unge, må vi forstå, møte og håndtere den dialogmodellen (selv-andre-bilde) den enkelte har i seg. Vi må basere oss på å utløse allmenne forutsetninger for kommunikasjon. Den unges grunnleggende dialogpotensial er en robust allmennmenneskelig egenskap som har nydanning, utvikling og livsmestring som et biologisk mål (Øvreeide, 2009). Aamodt (1997) skriver det er viktig å innta en *Jeg-Du-holdning*, der samtalepartene blir en del av hverandre. For det er i *Jeg-Du møtet* at mulighetene for ny selverkjennelse og ny selvskaping kan oppstå. Det er gjennom anerkjennelse at ny erkjennelse oppstår. Aamodt (1997) har tegnet et *begreps-tre* for å vise hvordan ulike begrep i sosialt arbeid går i hverandre og danner basis for begrepet *anerkjennelse*. Dette beskrives i vedlegg 3.

Børjesson (2013) hevder at for å lykkes med samtaler må man bruke tid, og at samtaler der man har god tid og ikke opplever stress fungerer best. Den unge må oppleve at den voksne er tilstede hundre prosent. Videre forklarer Børjesson (2013) om at det er viktig å skape nærvær. I det nærværende møtet ser du den andre, og god kommunikasjon kan oppstå. Det sies at her kan den voksne hjelpe den unge å *samle sammen* tankene og refleksjonene før samtalen avsluttes. Også Aamodt (1997) påpeker viktigheten av å ta seg *tid* i samtalene. Det å ta seg tid til å lytte aktivt, interessert, innlevende og forståelsesfullt, kan være avgjørende for å greie å skape tillit hos samtalepartneren.

## Utviklingsstøttende samtaler og prinsipper

Øvreeide (2009) forklarer at den unge trenger en *aktiv kommunikasjonsstøtte for sin utvikling*. Han beskriver at *støttende samtaler* har som hovedhensikt å gi medopplevelse og bedre trygghet i en situasjon som er vond eller krevende. Disse må tas av voksne som står nærmest den unge når hendelser og endringer skjer. *Bearbeidende samtaler* er samtaler der vi tenker oss at målet mer direkte er å endre, utvide og påvirke forståelse og emosjonelle opplevelser, ut over det å bare bekrefte og gyldig gjøre den unges opplevelse. Ved bearbeidende samtaler sikter vi mot at de erfaringene som er blitt påført skal bli erfaringer det går an å leve med. Videre beskriver Øvreeide (2009) at en *trygg og utviklingsstøttende samtale* kjennetegnes ved at den voksne formidler et overordnet, ubetinget perspektiv. Når den voksne har det på situasjonen og temaet, får den unge en kompetanse om verden og en forutsigbar og trygg sosial plattform å stå på for sin utforsking og for å bearbeide sine erfaringer (Øvreeide, 2009). *De utviklingsstøttende prinsippene* beskrevet av Øvreeide, er inspirert av Marte Meo-metoden til Maria Aarts, Nederland (Øvreeide, 2009). Marte Meo-modellen er i hovedsak en praktisk arbeidsmodell som er utviklet i klinisk arbeid, og har sin teoretiske basis i moderne utviklingspsykologi. Modellen lar seg integrere både i systemteori, interaksjonsteori og salutogen teori. Siden modellen fokuserer på kommunikasjon og samspill, gir den et anvendelig perspektiv og redskap som fremmer disse prosessene overalt der mennesker står i kommunikasjon med hverandre (Hedenbro og Wirtberg, 2002).

Perlman (1957) understreker dessuten i sin problemløsningsmodell at det er viktig at hjelperen formidler til personen at hun aksepterer at han har de problemene han presenterer. Da vil man samtidig tydeliggjøre en forventning om at *du eier dine problemer, og at det er du som kan gjøre noe med dem*, men med støtte av hjelperen.

Øvreeide (2009) framhever fem *dialogprinsipper* som er grunnleggende kvaliteter for utviklingsdialogen.

- 1) *Følgeprinsippet*. En toner seg inn og søker å forstå den andre.
- 2) *Relevansprinsippet*. Opprettholdelse av dialog er kjennetegnet ved at det tilføres noe nytt. Det danner igjen grunnlag for gjensidig følgning og nysgjerrighet.
- 3) *Subjektprinsippet*. Hver dialogpartner respekterer den andres selvorganisering, frihet og gyldighet til å utforme sine initiativ og responser.

- 4) *Rytmeprinsippet*. Dialogen er kjennetegnet ved en gjensidig rytme- turtaking mellom to subjekter uten dominans og korrigerende fra den andre.
- 5) *Hierarkiprinsippet*. Det er en tydelig voksen ledelse med ansvar for tilrettelegging og støtte til barnet i å mestre situasjonen – et ansvar og en intensjon hos den voksne som går utover her-og-nå-øyeblikket, den voksne er i stand til å «se lengre».

Videre deler han rytmen i den utviklingsstøttende dialogen opp i tre hovedfaser. 1) En *koblingsfase*. 2) En *utvekslings- eller turtakingsfase*. 3) En *konkluderende/avsluttende fase*. Beskrevet ut fra den voksnes atferd er tonefallet høyt og inviterende i startfasen, mer nøytralt eller engasjerende i utvekslingsfasen. I avslutningsfasen er tonefallet lavere, og tempoet i interaksjonen er redusert. I koblingsfasen er kroppsspråket åpent og inviterende. Blikket er rettet vekslende mot den unges oppmerksomhetsfokus og den unge for å møte dens reaksjoner. Kroppsspråket er aktivt skiftende til og fra den unge i utvekslingsfasen, bekreftende ved nikking, og roligere og gjerne litt fravendt i avslutningsfasen (Øvreeide, 2009). Dejong og Berg (2005) skriver om å *parafasere og at hensikten da er å gjenta innholdet i det som nettopp er blitt sagt ved å korte ned og dermed gjøre klientens utsagn tydeligere*. Gjems (2009) forklarer at når unge får støtte i det å sette ord på sine egne erfaringer og opplevelser, bidrar det til å organisere og strukturere erfaringer, sortere og forstå dem. Samtidig som de unge deler sine erfaringer med andre, får de tilbakemeldinger på det de sier, i form av anerkjennelse, spørsmål eller innsigelser. For at dette kan skje må de få forklare, utdype eller argumentere. I samtaler med voksne får de unge læringserfaringer som både støtter dem i å forstå sine erfaringer bedre og å ta andre perspektiv. Jo flere læringserfaringer de skaffer seg med å bruke språk i samtaler med andre, desto bedre forutsetninger har de for å delta i sosiale og språklig interaksjoner.

Zimsen (1993) beskriver hva som fremmer mottagelsen av hjelp. 1) Det må være en gjensidig tillit. Mennesker aksepterer hjelp fra en de har tillit til. Hjelp kan mottas når atmosfæren er varm og man føler man blir verdsatt som menneske og at det man sier har verdi for andre. 2) Det beste engasjementet oppnås gjennom et felles ønske om å finne den beste løsningen for den som ber om hjelp. 3) Hvis en man har tillit til gir hjelp til å se egne ressurser og alt man klarer, kan det være med på å hjelpe personen til å komme over vanskelighetene. 4) Hjelperen skal ikke legge planer for den andre, men sammen med den andre. Dessuten bør begge prøve å være så direkte som mulig, for ikke å snakke forbi hverandre. 5) Alternative

løsninger settes opp i fellesskap, og hjelperen skal være den støtten som gir hjelpesøkeren overskudd til å se egen situasjon klarere og derved muligheter til å sette ord på følelsene sine.

Videre skriver Zimsen (1993) om at i en profesjonell situasjon og i den hjelpende samtalen, er det hjelpesøkerens problem som skal være i fokus. Det at samtalen er profesjonell betyr ikke at man ikke kan vise følelser for den som sitter foran deg, men det er da følelser direkte knyttet til hjelpesøkerens problem som trer fram.

### Bruk av ulike typer spørsmål i samtalen

Dejong og Berg (2005), hevder at generelt sett så er en samtale en prosess som består av å formulere og stille spørsmål, deretter lytte til svaret, for så å formulere og stille et nytt spørsmål. Zimsen (1993) forklarer at det for hjelperen er viktig å lytte for å få noe ut av samtalen. Å lytte forklares som at man under samtalen også er oppmerksom på hvilke følelser som ligger bak ordene. Å lytte krever at alle sanser er skjerpet. Man lytter med ører, øyne og kropp.

Innledningsvis er det viktig at samtaleleder er positiv til for eksempel fritidsinteresser og i første omgang stiller *nøytrale spørsmål*. Først når tillit er etablert, er riktig tidspunkt kommet for å stille spørsmål som tenåringen kan benytte til refleksjon over egne valg (Børjesson, 2013). I *styrkende samtaler med tenåring*, beskriver Børjesson (2013) videre at det er et poeng å sette søkelyset på her og nå og i det som skal komme. I slike samtaler kan man bruke *kraftfulle spørsmål*, som er et begrep hentet fra coaching. Det er spørsmål som får den andre til å tenke ekstra godt etter, og deretter gå hjem og forandre noe på grunn av dette spørsmålet.

Børjesson (2013) skriver også, at det er mange typer spørsmål man kan bruke i samtaler. Man pleier å dele opp spørsmål i to grupper: *De lineære spørsmålene* og *de sirkulære*. De lineære spørsmål er ja- og nei-spørsmål eller spørsmål med et klart svar. Det å stille *sirkulære spørsmål* begynner ofte med *når, hvor, hvordan* eller *på hvilken måte*. Her ønsker man et beskrivende svar.

*Refleksive spørsmål* handler om å tilføre nye perspektiver, innfallsvinkler og tanker til den man samtaler med. Her kan det stilles *framtidsspørsmål* (introduserer ulike framtidsmuligheter), *Observasjonsspørsmål* (inkluderer andre i resonnementet), *spørsmål*

*som forandrer konteksten, hvis-så-spørsmål (viser et annet scenario enn det hverdagslige), spørsmål som tar utgangspunkt i det normale (hva man tror andre tenker) og tenk om – spørsmål (positive spørsmål) (Børjesson, 2013).*

*Skalaspørsmål* er en annen type spørsmål. Her skal samtaleleder stille spørsmål der den unge angir svar på en skala fra f.eks. 1-10. Dette kan brukes for sammen å undersøke og få fram evner, styrker og ressurser hos den unge. Enkelte *spørsmål kan også handle om unntak*, som viser en forskjell. Senere i samtalen kan man ta utgangspunkt i unntakssituasjonen hvor den unge tror på seg selv og undersøke mulighetene for å overføre den følelsen til andre sammenhenger (Børjesson, 2013).

### Selvtillitsstyrkende samtale

Selvfølelsen er en grunnleggende følelse, en indre søyle i personen. Selvtillit derimot er som et ytre stilas som personen kan støtte seg til i ulike situasjoner. Man kan godt ha god selvtillit på ett område, men ikke på et annet (Juul og Jensen, 2003). Selvtillit styrkes ved at vi får ros for hva vi gjør, mens selvfølelsen styrkes ved at vi blir sett og anerkjent for hvem vi er (Olsen og Traavik, 2010).

Børjesson (2013) gjør rede for at i selvtillitsstyrkende samtaler kan man foreta en gjennomgang av hvilke ressurser den unge har. Det stilles da spørsmål som: *Hva er du god til? Hva kan du? Hvilke sterke sider har du?* Videre kan den unge skrive ned fem gode ting ved deg selv, skrive noe man håper skal skje innen to år, skrive om egne drømmer for seg selv og sitt liv, skrive om når man føler deg modig, og skrive fem ting man vet vennene setter pris på og liker ved en selv. Børjesson (2013) hevder også det er hensiktsmessig å spørre den unge om hvordan hun tidligere har løst problemer, hindringer og bekymringer når de dukker opp. Ellers er det viktig å samle på tidligere seiere, samt å finne ut hva som står i veien for at de skal kunne nå sitt mål.

### Oppgavens forskningsspørsmål

Det eksisterer mye forskningslitteratur om kommunikasjonsteori generelt og om dialogen/samtalen som verktøy, men forskningslitteratur knyttet til selve tilnærmingen i dialogen eksisterer i noe mindre grad. Jeg håper at min studie adderer noe til foreliggende kunnskap ved å systematisere og synliggjøre flere faktorer i tilnærmingen i dialogsituasjonen som oppleves nyttig for sosiallærere for å kunne få styrke den unges livsmestring. Det rettes

fokus mot faktorer som er gunstige i dialogsituasjonen knyttet til *dagens* unge som sliter med egen psykiske helse. Verktøyet vil være dialogen med fokus på mestring.

For å søke svar på problemstillingen utarbeidet jeg følgende forskningsspørsmål: Hvilken tilnærming i dialogsituasjonen oppleves hensiktsmessig av sosiallærere i ungdomsskolen, for å få bidra til å skape livsmestring hos unge som sliter med egen psykisk helse?



## Kapittel 3: METODE

Problemstillingen i en studie avgjør hvilken metode som er hensiktsmessig å benytte seg av under datainnsamlingsprosessen. For å søke svar på min problemstilling, benyttet jeg meg av en fenomenologisk tilnærming og det kvalitative forskningsintervjuet. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene ved studien. Jeg kommer også med noe informasjon knyttet til informantene, samt forskningsprosessen min og valg jeg har tatt underveis.

### Kvalitativ metode

Postholm (2010) beskriver tre tilnærminger innen kvalitativ metode. Det er *fenomenologiske studier* som beskriver meningen mennesker legger i en opplevelse knyttet til et bestemt fenomen. Det er *etnografiske studier* som har som mål å beskrive en hel kultur, og det er *kasusstudier* der fokuset kan være studier av en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet.

Malterud (2013) skriver at kvalitative metoder bygger på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk). Hun forklarer at de omfatter et bredt spekter av strategier for systematisk innsamling, organisering og tolkning av tekstlig materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig kildemateriale. Målet er å utforske meningsinnholdet i sosiale og kulturelle fenomener. Dalland (2007) forklarer at kvalitativt orienterte metoder benyttes for å få data som kan karakterisere et fenomen. Malterud (2013) hevder videre at kvalitative metoder kan brukes til å få vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver og holdninger. Kvalitative tilnærminger passer godt for utforsking av dynamiske prosesser som samhandling, utvikling, bevegelse og helhet. Da de kvalitative metodene kan bidra til å presentere mangfold og nyanser, får forskerens perspektiv og posisjon stor betydning for hva slags kunnskap som kommer fram.

Dalland(2009) skriver at forskere som benytter seg av kvalitative data kalles *tolkere*.

Postholm (2010) forklarer at forskeren har med seg et sett av antagelser eller syn på verden som styrer eller rettleider deres forskning. Er imidlertid forskerens person altfor tydelig til stede i materialet, blir kunnskapens gyldighet og pålitelighet betydelig svekket (Malterud, 2013).

### Det kvalitative forskningsintervjuet

Dalland (2007) forklarer at formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjon hun eller han befinner seg i. Intervjueren registrerer og tolker meningen med det som blir sagt og måten det blir sagt på. Med begrepet *kvalitativ* menes det at intervjuet tar sikte på å få fram nyanserte beskrivelser av situasjonen, og da er det ofte nødvendig å stille utfyllende spørsmål (Dalland, 2007). Det ønskes beskrivelser av spesifikke situasjoner og hendelsesforløp.

Intervju kan inndeles i *strukturerte, halvstrukturerte og ustrukturerte intervju* (Postholm, 2010). Malterud (2013) skriver om *det semistrukturerte intervjuet, også kalt det halvstrukturerte intervjuet* (Postholm, 2010). Her er en intervjuguide utarbeidet på forhånd, men når formålet er å få vite noe vi ikke visste fra før, er det viktig ikke å gjøre intervjuguiden for detaljert eller følge den slavisk. Den kan også revideres underveis i feltarbeidet, ettersom forskeren lærer mere om hvor fokus bør konsentreres (Malterud, 2013). Jeg valgte *det semistrukturerte intervjuet*, da dette gav meg fordelene av å danne en struktur av temaer på forhånd, samtidig som det skulle være fleksibelt og gi informantene anledning til å trekke fram det de syntes var viktig. Postholm (2010) forklarer at på denne måten får forsknings deltageren aktivt være med å styre retningen på intervjuet og det vil på denne måten forløpe mer som en jevnbyrdig samtale.

### Min førforståelse og forskningsarbeidet

Alle har med seg en førforståelse inn i det kvalitative forskningsarbeidet. Det er en viktig erkjennelse. Det skjer alltid et utvalg av data, og dette utvalget påvirkes av forskeren. Det den enkelte bærer med seg av forhistorie, kunnskap og holdninger, virker også inn på hvordan vi i neste omgang bearbeider og tolker våre data (Dalland, 2007).

Jeg har alltid hatt en tanke om at eleven må få en opplevelse av å bli prioritert. Eleven må sitte med opplevelsen av at jeg snakker med han/henne fordi jeg bryr meg om hvordan vedkommende har det og at jeg ønsker dens beste. I samtalene har jeg forsøkt å la eleven bli bedre kjent med og forstå seg selv, og også sammen med eleven lagt noen planer for videre samarbeid. Dette er tanker som kan ha påvirket meg når jeg intervjuet mine informanter, selv om jeg forsøkte å legge egne synspunkter og erfaringer tilside.

Intervjufasen med informantene gav meg et bilde av hvordan andre sosiallærere jobber i dialogsituasjonen, både med fokus og tilnærming. Jeg var spent på om sosiallærerne var ulikt

kompetente i dialogsituasjonen, siden det i dag ikke foreligger formelle krav om spesifikk utdanning knyttet til sosiallærerrollen.

Jeg forsøkte hele tiden å være bevisst på at jeg som forsker ikke skulle la meg prege av at jeg selv er sosiallærer. Dette gjaldt både under utarbeidelsen av intervjuguiden, i intervjusituasjonen og videre i analysearbeidet mitt. Her forsøkte jeg å være lyttende og åpen for å fange opp nyanser i det informantene fortalte.

## Informantene

### Valg av informanter

Min empiri støtter seg på erfaringen til fem informanter. Informantene er to menn og tre kvinner som kommer fra Nord- og Sør Trøndelag, og som bor i tre ulike kommuner. De er alle godt voksne med mye erfaring og jobber som sosiallærer/sosialpedagogisk rådgiver i ungdomsskolen. For meg ble det viktig å rekruttere informanter av ulikt kjønn og ha spredning av bosted i både ulike fylker og kommuner. Dette for å fange opp eventuelle ulike kulturer og tanker knyttet til sosiallærers arbeid. I min utvelgelse av informanter så jeg bevisst etter personer som det var grunn til å tro at hadde noe å bidra med til problemstillingen min. Dalland (2007) kaller dette for et strategisk utvalg.

Informant 1 er en mannlig lærer som har jobbet med ungdom fra slutten av 70-tallet, og har vært sosiallærer i mange år. Han har spesialpedagogikk og mentorutdanning. Han har generelt jobbet mye alternativt med ungdom og skolevegrere, og har stor erfaring med elever som sliter med egen psykisk helse og elever med ulike diagnoser. Han har også jobbet med barn på sommerleir i USA, har jobbet i fengsel og på akuttpost i barne- og ungdomspsykiatrien.

Informant 2 er en kvinnelig lærer som har jobbet 25 år i skolen og har vært leder på SFO, rektor, inspektør og avdelingsleder både i barne- og ungdomsskole. Hun har jobbet i ungdomsskolen de 10 siste årene. Hun har kurs innen LØFT-metodikk, har jobbet mye med flerspråklige de siste 20 årene, har hatt spesialavdeling for multifunksjonshemmede på skolen, og ungdomsheim er tilknyttet skolen for elever som har mislyktes i forsterheim. Hun har hatt sosiallærerfunksjonen de siste 5 månedene, men har hatt sosiallærermedvirkning i mange år som leder og mellomleder.

Informant 3 er en godt voksen kvinnelig lærer som jobber som sosiallærer og har mange års erfaring i skolen. Hun har coachutdanning og veiledningspedagogikk. Ellers har hun erfaring med Retorative justice, det som i dag er Konfliktrådet. Der har hun lært ulike former for samtaleteknikker. Hun har deltatt på kurs med fokus på samtale med ungdom.

Informant 4 er en mannlig lærer som jobber som fagleder/sosiallærer på en ungdomsskole. Han begynte å jobbe i skolen i 1977, og har i alle år jobbet innen det sosialpedagogiske feltet. Han jobber ca 25% av stillingen med sosialpedagogikk, 50% som fagleder og resten med spesialpedagogikk. Han har deltatt på flere informasjonskurs i regi av Barnevernsinstitusjonen Villa Vika. Disse er knyttet til tema med ulike diagnoser innen psykisk helse og atferds-/relasjons-/tilknytningsproblematikk.

Informant 5 er en voksen kvinnelig lærer som har jobbet som sosiallærer/sosialpedagogisk rådgiver i en ungdomsskole siden 2006. Hun har 10 vekttall i spesialpedagogikk. Hun har jobbet som trinnleder og fagleder i ungdomsskolen, og har tatt videreutdanning i skoleledelse og tatt 30 studiepoeng i sosialpedagogikk.

## Forskningsprosessen

### Informert samtykke og konfidensialitet

Forskningens mål om å vinne ny kunnskap og innsikt må ikke skje på bekostning av enkeltpersoners integritet og velferd (Dalland, 2007). For å finne ut om prosjektet mitt var meldepliktig, fylte jeg ut meldeskjema fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Der fikk jeg 20/9-2015 svar at dette ikke var tilfelle. Begrunnelsen var at jeg hverken skulle registrere direkte eller indirekte personopplysninger i prosjektet, og derfor faller prosjektet utenfor meldeplikten. Det står opplyst på infoskrivet fra NSD, at ved bruk av lydopptak må bakgrunnsinformasjon om informanten utelates eller begrenses, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes i det samlede datamaterialet. Dette var jeg meget bevisst på. Mine lydopptak inneholdt ingen identifiserbare personopplysninger, og opptakene ble slettet som informert om på infoskrivet. Ved transkribering ble alle navn som ble nevnt, for eksempel et stedsnavn, utelatt. Mine registreringer av intervjuene var: «Intervju 1, mann». Informanten forteller kun om sin faglige bakgrunn som er relevant for det å være sosiallærer/sosialpedagogisk rådgiver, og hvor lenge vedkommende har hatt veiledningsdialoger. Forskningsdeltakere skal på forhånd være informert om prosjektets

formål, metode, varighet samt hva som skjer med dataene etter endt prosjekt. Jeg tok kontakt med informanten pr mail. Vedlagt sendte jeg et informasjonsskriv om min studie og spurte om informanten var interessert i å bidra med sin erfaring (vedlegg 1). Informanten skrev under på informert samtykke før intervjuene startet.

#### Utforming av intervjuguide

Jeg brukte lang tid på prosessen med å lage en intervjuguide som dekket de områdene jeg var opptatt av. De to siste årene før arbeidet med masteroppgaven startet, hadde jeg reflektert mye rundt og skrevet ned utallige spørsmål knyttet til problemstillinger som omhandlet *dialogen med den unge og livsmestring*. For å kvalitetssikre intervjuet, og sørge for at jeg hadde fokus på viktige tema i intervjuguiden, tok jeg kontakt med to unge voksne som jobber frivillig hos *Voksne for barn*. De drar rundt på skoler og forteller sin historie og utfordring knyttet til egen psykisk helse. De gav meg informasjon om hva det var i dialogsituasjonen som hadde hjulpet dem, og hva de opplever er viktig å ha fokus på for å skape en positiv endring for unge. En svarte muntlig og en ønsket å svare skriftlig. Etter dette utformet jeg en intervjuguide strukturert etter tema. Jeg hadde hovedspørsmål og tilhørende oppfølgingsspørsmål dersom det skulle være nødvendig for å sikre nærmere utdypning av tema. For å sikre at spørsmålene ble oppfattet etter min intensjon og samtidig for at jeg skulle få mere trening i intervjusituasjonen, gjennomførte jeg et prøveintervju med en helsesøster som har mye erfaring med å snakke med ungdom. Jeg opplevde da at min intervjuguide var for lite strukturert, og at den hadde for mange lukkede oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsket å sikre at mine spørsmål i minst mulig grad skulle styre informanten og ønsket i større grad å fange deres frie assosiasjoner. Da kunne jeg få rikere og større bredde på min empiri. Det er gunstig å gjennomføre et prøveintervju før intervjuguiden får sin endelige form. Erfaringene brukes til å justere og korrigere guiden (Dalland, 2007). Den endelige intervjuguiden er vedlagt som vedlegg 2.

#### Intervju og transkribering

Jeg gjennomførte fem intervju. To hadde en varighet på rundt 60 min, ett på 70 min, ett på 80 min og ett på 90 min. Intervjuene ble foretatt på hver sin fredag, og tilhørende helg ble lydopptakene transkribert. Etter transkripsjonene satt jeg igjen med 81 sider råmateriale. Underveis i intervjufasen leste jeg de gjennomførte intervjuene på nytt. Dette gjorde jeg for å sjekke om det var noe jeg ønsket utdypet i neste intervju, eller om det dukket opp nye tema jeg ønsket å se nærmere på. Malterud (2013) hevder det er viktigere å spørre om vi har

nok empiriske data til å belyse problemstillingen, enn om vi har vært innom alt som kan sies om den. Etter det 5. intervjuet opplevde jeg at dette var tilfelle for min undersøkelse. Jeg hadde nok empiriske data til å få belyst min problemstilling.

#### Steg i selve analyse prosessen

Analyseprosessen skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet (Malterud, 2013). Under arbeidet med selve analyseprosessen min har jeg tatt utgangspunkt i Malterud (2013) sin analysemetode *systematisk tekstkondensering* som er en modifisert versjon av Giorgis psykologisk fenomenologiske analysemetode (Malterud, 2012). I fenomenologisk analyse er formålet å utvikle kunnskap om informantens *erfaringer, perspektiv og livsverden* innenfor et bestemt felt (Malterud, 2013). Man søker å finne essensen av et fenomen. Fenomenologisk metode er imidlertid krevende og kompleks og blir for omfattende i mindre kvalitative studier. Malterud utviklet derfor sin metode *systematisk tekstkondensering* som en pragmatisk prosedyre innen kvalitativ forskning (Malterud, 2012). Metoden egner seg for deskriptiv tverrgående analyse av fenomener for utvikling av nye beskrivelser og begreper (Malterud, 2013).

De praktiske prosedyrene i *systematisk tekstkondensering* innebærer analyse av data i fire trinn (Malterud, 2013): 1. analysetrinn: Helhetsinntrykk – fra villnis til temaer. 2. analysetrinn: Meningsbærende enheter – fra temaer til koder. 3. analysetrinn: Kondensering – fra kode til mening. 4. analysetrinn: Sammenfatning – fra kondensering til beskrivelser og begreper.

Jeg startet med 1. analysetrinn umiddelbart etter at transkriberingen var ferdig. I denne prosessen leste jeg først gjennom alle intervjuene i sin helhet for å få en total oversikt. Deretter fant jeg i hvert enkelt intervju frem til foreløpige tema som hadde med min problemstilling å gjøre. I denne prosessen skal forskeren ifølge Malterud (2013) ha et åpent sinn og legge egen førforståelse til side. Først når man har lest alt, er tiden inne til å oppsummere inntrykkene og finne foreløpige tema som kan skimtes i teksten. Det kan her være snakk om fire-åtte tema som intuitivt vekker interesse (Malterud, 2013). De temaene som stod frem i intervjuene mine og som hadde sammenheng med min problemstilling var: *Samtalens hyppighet og lengde, Sted for samtale, Samtalemønster, Fokus på endring,*

*Motivasjon for samtale, Utfordring og Reaksjoner.* Malterud (2013) skriver videre at man kan prøve å samle seg om tre-seks reviderte foreløpige tema.

Etter nok en gjennomlesing av intervjuene samlet jeg meg om disse **4 temaene for videre analyse:**

Møte i dialogen	Oppmerksomhet på eleven	Voksenrollen	Bidrag til livsmestring
-----------------	-------------------------	--------------	-------------------------

Temaene ble ikke utviklet som følge av systematisk refleksjon, men representerer et første intuitivt og databasert steg i organiseringen av materialet. Temaene så jeg på som et startpunkt for videre organisering av mine data. Systematisk gjennomgang av materialet i flere ledd, sammenholdt med den teoretiske referanserammen og overveielser om relevans, validitet og refleksivitet, skal sikres gjennom analyseprosedyren (Malterud, 2013).

Deretter gikk jeg over på 2.analysetrinn. Her skal man organisere den delen av materialet som skal studeres nærmere. Relevant tekst skal skilles fra irrelevant, og man skal sortere den delen av teksten som kan tenkes å belyse problemstillingen (Malterud, 2013). Jeg fulgte Malterud sin prosedyre og gikk systematisk igjennom materialet linje for linje og identifiserte *meningsbærende enheter*. Jeg valgte ut tekst som bar med seg kunnskap om ett eller flere av de fire temaene fra første trinn. Dette arbeidet gjorde jeg adskilt for hvert enkelt intervju og denne teksten ble limt inn i eget skjema for hver informant. Malterud (2013) beskriver at noen meningsbærende enheter kan være korte, mens andre lange. Når man identifiserer de meningsbærende enhetene har man de foreløpige temaene fra forrige trinn i bakhodet. Jeg begynte deretter å systematisere disse meningsbærende enhetene i koder. Kodearbeidet tar i utgangspunktet siktet på å identifisere og klassifisere alle meningsbærende enheter i teksten. Kodingen innebærer en systematisk dekontekstualisering, der deler av teksten blir hentet ut fra sin opprinnelige sammenheng for så å kunne leses i sammenheng med beslektede tekstelementer og den teoretiske referanserammen (Malterud, 2013). Jeg organiserte og sorterte mine data i kodegrupper etter en tematisk og kodestyrt gruppering av de meningsbærende enhetene i materialet. 2 intervju fikk 4 koder, og 3 intervju fikk 5 koder.

## Koder for hvert av intervjuene:

### Koder for intervju 1:

Samtale-situasjonen	Styrking av eleven	Informantens væremåte	Tilleggsfaktorer for å skape endring
---------------------	--------------------	-----------------------	--------------------------------------

### Koder for intervju 2:

Informantens væremåte	Samtale-situasjonen	Styrking av eleven	Tilleggsfaktorer for å skape endring
-----------------------	---------------------	--------------------	--------------------------------------

### Koder for intervju 3:

Samtale-situasjonen	Tilleggsfaktorer for å skape endring	Styrking av eleven	Informantens væremåte	Utfordring for endring
---------------------	--------------------------------------	--------------------	-----------------------	------------------------

### Koder for intervju 4:

Informantens væremåte	Samtale-situasjonen	Styrking av eleven	Tilleggsfaktorer for å skape endring	Utfordring for endring
-----------------------	---------------------	--------------------	--------------------------------------	------------------------

### Koder for intervju 5:

Tilleggsfaktorer for å skape endring	Samtale-situasjonen	Styrking av eleven	Informantens væremåte	Utfordring for endring
--------------------------------------	---------------------	--------------------	-----------------------	------------------------

Alle informantene fikk kodene *Informantens væremåte*, *Styrking av eleven*, *Samtalesituasjonen* og *Tilleggsfaktorer for å skape endring*. Tre informanter hadde i tillegg koden *Utfordring for endring*. I det videre analysearbeidet valgte jeg å ta med meg empiri fra koden *Utfordring for endring* ved å slå den sammen med koden *Tilleggsfaktorer for å skape endring*. Dette gjorde jeg fordi jeg opplevde de tilhørende meningsbærende enhetene som relevant for å belyse min problemstilling. Malterud (2013) hevder det ikke er noe i veien for å gå noen skritt tilbake og vurdere om noen av kodene kanskje skal slås sammen eller reformuleres. Jeg brukte mye tid på å gå fram og tilbake i råmaterialet for å sjekke at jeg hadde fått med meg de viktige meningsbærende enhetene der informantene belyste det jeg var ute etter. Malterud (2013) skriver at en slik fleksibilitet i prosessen er en forutsetning for at man skal kunne få øye på noe nytt og fange opp dette videre på en systematisk måte.



#### Disse 4 felles kodene ble utgangspunktet for min videre analyse:

Informantens væremåte	Styrking av eleven	Samtale- situasjonen	Tilleggsfaktorer for å skape endring
--------------------------	-----------------------	-------------------------	---

I analysens 3. trinn gikk jeg fra å ha koder til å skape mening. Malterud (2013) skriver at de meningsbærende enhetene på dette stadiet foreligger sortert i tre-seks kodegrupper. På dette stadiet hadde jeg slik Malterud (2013) beskriver, redusert mine empiriske data til et dekontekstualisert utvalg av sorterte meningsbærende enheter. Jeg jobbet videre med å se nærmere på en og en kodegruppe. Jeg leste tekstbitene under hver kode og lagde *subgrupper*. Her brukte jeg god tid på å forsøke å skape mest mulig relevante subgrupper for videre arbeid med teksten med sikte på å belyse min problemstilling. Malterud (2013) skriver man her tolker teksten ut fra eget faglig perspektiv og ståsted. Heretter ble det subgruppen som ble min analyseenhet. Jeg hentet systematisk ut mening ved å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene som var kodet sammen. Jeg lagde et kondensat – et kunstig sitat. Det bar med seg det konkrete innholdet fra de meningsbærende enhetene, og ble skrevet i *jeg-form*. Dette for å minne meg på at jeg skulle representere hver og en av deltakerne. Jeg fulgte hele tiden prosedyren til Malterud (2013), og jeg startet med en av de meningsbærende enhetene som jeg oppfattet som rik og uttrykksfull, og skrev inn tekst fra de øvrige meningsbærende enhetene omkring denne teksten. I kondensatet forsøkte jeg å gjensjette og sammenfatte det som befant seg i den aktuelle subgruppen, fortrinnsvis med deltakernes egne ord og begreper fra de meningsbærende enhetene slik Malterud (2013) beskriver. Malterud (2013) gjør rede for at dette ikke er et sitat, men en tekst som til sammen bærer i seg summen av innhold fra de meningsbærende enhetene under denne subgruppen. Etter kondenseringen valgte jeg ut et *gullsitat* fra 3 av informantene som best mulig skulle abstrahere det som var beskrevet i kondensatet. På tilsvarende vis gjennomgår man de andre subgruppene, og deretter gjennomgås de øvrige kodegruppene på samme måte (Malterud, 2013). Under hele prosessen var jeg nøye med å spørre meg selv om disse tekstene kunne fortelle meg noe om min problemstilling. Jeg kom så fram til at det ble riktig å ta bort kategorien «Tilleggsfaktorer for å skape endring» som egen kategori, og ha med det som var relevant empiri for selve dialogsituasjonen inn i kategorien «Styrking av eleven».

### Mine identifiserte subgrupper for videre analyse var:

Samtalesituasjonen	Styrking av eleven	Informantens væremåte
<ul style="list-style-type: none"><li>• Bruk av tid</li><li>• Tilnærming</li><li>• Fokus på framtid</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ansvarliggjøring av eleven</li><li>• Opplevelse av å bli sett og møtt</li><li>• Fokus på det positive</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Personlig væremåte</li><li>• Skapt tillit</li></ul>

I analysens 4. trinn satte jeg sammen bitene igjen, jeg *rekontekstualiserte* materialet. Man skal sammenfatte det man har funnet i form av gjenfortellinger som kan legge grunnlag for nye beskrivelser eller begreper. Malterud (2013) skriver at sammenfatningen skal formidles på en slik måte at den er lojal mot informantens stemmer og gir leseren innsikt og tillit. Jeg tilstrebet dette etter beste evne. Med basis i de kondenserte tekstene og de utvalgte sitatene lagde jeg en analytisk tekst for hver kodegruppe. Her skal man formidle til leseren hva materialet forteller om en utvalgt side av prosjektets problemstilling (Malterud, 2013). Jeg lot i tråd med Malterud (2013) hver enkelt subgruppe få sitt eget avsnitt, og jeg brukte uttrykk hentet fra de meningsbærende enhetene. Her passet jeg på at ikke teksten kun bestod av sitater, og jeg brukte nå tredjeperson-formen. Min rolle var i denne fasen å være en gjenforteller. Malterud (2013) påpeker det er viktig at gjenfortellingen bærer preg av at det er essensen fra flere historier som er sammenfattet. Denne prosedyren ble gjentatt for hver enkelt kodegruppe, og *gullsitater* fra forrige analysetrinn ble sjekket om det fortsatt var en dekkende illustrasjon. Deretter fikk den analytiske teksten fra hver enkelt kodegruppe med tilhørende sitater en overskrift som var dekkende for innholdet. Jeg beholdt kodene som dekkende overskrifter.

Kodene mine blir beskrevet nærmere og separat med empiri og analyse i egne kapitler. Jeg velger å drøfte mine funn knyttet til hver subgruppe fortløpende underveis, og har deretter en kort oppsummerende drøfting på slutten av kapitlet. Dette gjelder kapittel 4-6.

### Kvalitet og etiske betraktninger

Data må være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige. Det betyr at de ulike leddene i prosessen må være fri for unøyaktigheter (Dalland, 2007). I alle faser tilstrebet jeg å være tro mot Malterud (2013) sin analyseprosess med prosedyre for *systematisk tekstkondensering*. Jeg sjekket også underveis i analyseprosessen med informantene om min oppfattelse av deres uttalelser stemte. Informantene leste da egne uttalelser som jeg hadde systematisert under mine fire kategorier. De gav meg tilbakemelding på at jeg hadde oppfattet dem riktig, og at mine beskrivelser var i samsvar med det de hadde sagt. Ingen hadde noe de ønsket å tilføye. Postholm (2010) forklarer at dette kalles *Member checking*. Dette innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne si noe om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskeren har gjort.

For å utfordre egne resultater dobbelsjekket jeg underveis om informantene hadde motstridende kommentarer knyttet til det som var blitt mine koder og som var grunnlaget for min analyse. Jeg hentet fram de originale tekstene og ville sikre best mulig kvalitet. Malterud (2013) skriver man skal lete systematisk etter data som motsier de konklusjoner man har kommet fram til.

Jeg har også vært opptatt av at alle som snakker med ungdom skal se noe nytteverdi og ta med seg noe kunnskap om hvordan de kan nå inn til den unge, og dermed også ha større sjanse for å bidra til økt livsmestring hos han eller henne. Malterud (2013) forklarer at forskeren skal overveie validiteten av hva studien forteller noe om, og hvilken overførbarhet disse funnene har ut over den sammenhengen der studien er gjennomført. Feltet og konteksten der kunnskapen er innhentet, vil alltid være med på å bestemme kunnskapens rekkevidde i tid og rom. Det forventes at vitenskapelig kunnskap bringer ny erkjennelse som kan brukes til et eller annet, men det er først når prosjektet er avsluttet at graden av generaliserbarhet kommer til syne (Malterud, 2013).



## Kapittel 4: SAMTALESITUASJONEN

I analysearbeidet kommer det fram at alle informantene er bevisst på samtalesituasjonen de skaper med eleven, og at de opplever situasjonen som skapes er av stor betydning for å kunne nå inn til eleven. I dette kapittelet vil jeg komme med empiri og analyse. Empirien er organisert etter følgende undertema: *Bruk av tid, Tilnærming, og Fokus på framtid*. Underveis kommer drøftinger i lys av teori. Til slutt avrundes kapittelet med en oppsummerende drøfting.

### Empiri og analyse

#### Bruk av tid

Alle informantene snakker om tidsfaktoren knyttet til samtaler sine. De sier det er viktig å ta seg god tid når de snakker med elevene. Det fortelles at noen samtaler er tilfeldige og at elevene da kommer ved behov. Andre samtaler er planlagte, og på oppfølgingssamtaler er det ulikt antall, hyppighet og varighet.

#### Sitater:

*«Man må spørre: Hvordan gikk det? Så er det å ta nye steg, å ta de små stegene for å oppnå ønsket endring. Det må til en veldig tett oppfølging. Og jeg tror at noe av det beste ved å komme hit er rett og slett tiden jeg har. Det er ikke en rask prat i et friminutt, men jeg kan sette av en time.»*

*«Dette er ikke noen legekonsultasjon. Du MÅ bruke tid! Det kan jo hende vi må bruke noen timer på å sitte å snakke om dette her, men man må skynde seg så langsomt sånn at eleven skjønner at jeg har skjønt hva det er hun sier.»*

*«Men det tar tid med oppfølging og de må kjenne at du bryr deg og følger opp tett. For hvis du glipper en uke, så føler de seg IKKE ivaretatt.»*

Informantene forteller at på skolen er det behov for flere samtaler hver dag. Noen elever har fast ukentlig avtale, mens andre kommer sjeldnere ved behov. Det sies også at samtaler har ulik lengde.

Det er for noen viktig å ha mange oppfølgingssamtaler over et lengre tidsrom. Sosiallærerne forteller at tidsspennet de har oppfølgingssamtaler varierer alt fra noen uker til gjennom hele ungdomsskoletiden. Ofte kommer elevene til det som for dem er viktig i det samtalen avsluttes og de skal gå, og det må ikke gå for lang tid i mellom oppfølgingssamtalene. Den tette oppfølgingen ble grunnlagt med at eleven opplever seg prioritert og for at elevene må kjenne at den voksne bryr deg. Glipper den avtalte samtalen en uke kan dette oppleves negativt hos eleven.

Informantene forteller at elevene setter pris på å få komme til en rolig avslappet samtale der den voksne setter av god tid. Sosiallærerne sier de ikke må fremstå som travel. Det må sikres

at et gammelt mønster skal kunne brytes. Det informantene her uttrykker stemmer med det Børjesson (2013) og Aamodt (1997) beskriver om å bruke tid i samtaler. Når den voksne er helt til stede skapes det gode nærvær og tillit oppstår. Da kan den unge komme med det som er den egentlige utfordringen. Informantene uttrykker også det er viktig å ta seg tid i samtalsituasjonen for å kunne gå de *små* skrittene på vei mot å oppnå ønsket endring, sånn at det ikke skapes fokus på forventet rask endring. Videre sier de at de må være tålmodige og skyndte seg langsomt, sånn at det hos eleven oppstår en erkjennelse om at den voksne har forstått det som er blitt fortalt. Det påpekes dessuten at de må bruke nok tid på å bli kjent med eleven sånn at de ikke foreslår forhastede løsninger. For å få til dette er det viktig å være klar over de to første fasene i den utviklings støttende dialogen Øvreeide (2009) beskriver. Da blir man kjent med eleven og dens utfordring. Videre påpeker informantene at tiden som brukes avhenger av alvorlighetsgraden på elevens utfordring.

#### Tilnærming

Informantene snakker om tilnærming i samtalsituasjonen, og de beskriver at de bevisst jobber for å skape en trygg og god atmosfære. Alle forteller det er nødvendig at de er tilgjengelige, og de må lytte aktivt og høre hva det er elevene forteller for å kunne finne ut hva som er elevens utfordring. Informantene forteller også om ulike samtalearenaer hvor de gjennomfører sine samtaler.

#### Sitater:

*«Apropo samtaler i bilen, så er det der jeg har de tyngste eller vanskelige samtaler. De er best i bil. Der er det ingen som forstyrrer oss, og jeg kan heller ikke se så mye på eleven. Jeg er tilstede i samtalen, og jeg prøver å gjøre det sånn at det er eleven som styrer praten, at de prater mest i minutt. For det er jo ikke min samtale. Det hender seg også vi må gå tur eller gjøre noe praktisk sammen når vi prater».*

*«Så det er en liten kunst dette, det å få eleven til å fortelle mest mulig. Men uten at eleven merker det er vi inne og styrer samtalen litt. Det er en sånn balansegang. For det er jo eleven som må forklare hva som er utfordringen. Og så må du være lyttende. Og så må du IKKE dra forhastede konklusjoner. Det er jo det verste som kan skje, hvis du begynner å sette opp en del tiltak uten at du har med eleven på dette. Vi har lett for å gjøre det vi voksne.»*

*«Jeg prøver å ufarliggjøre situasjonen så mye som mulig, og da bruker jeg ofte humor og jeg har ofte levende lys her inne. Og da er det å kartlegge da. Hvor er utfordringene størst og tyngst for de der og da? Og jeg bruker å spørre elevene om det meste når vi har sånne kartleggingssamtaler. Alt fra hjemmesituasjonen, hvordan de har det på skolen, fritiden, friminuttene med den sosiale situasjonen deres, fritidsaktiviteter og venner osv. Og så må vi begynne å luke ut litt. Hva er viktig for deg her og nå? Hva er det som gjør at ting er vanskelig? Og så bruker jeg skalerings spørsmål for å finne ut alvorlighetsgraden i dette.»*

Informantene understreker at det er nødvendig med et personlig og skjermet møte, og at det derfor er avgjørende med et uforstyrret kontor for samtale. Elevene vet da hvor de kan komme

og be om en samtale. Informantene forteller at de i tillegg i størst mulig grad forsøker å gjøre seg tilgjengelige rundt om i skolebygget der de unge oppholder seg. Gamst (2011) beskrev sosiallæreren som en støtteperson som er tilgjengelig og møter de unge på en arena de oppholder seg store deler av dagen. Ved tilfeldige samtaler har informantene samtaler på rom som ligger litt skjermet til, og der det ikke blir så synlig for andre elever. Det benyttes ingen kategorisk gjennomgang av samtalene, da alle samtalene oppleves forskjellige. Hver enkelt er unik og må bli møtt på sin måte. Øvreeide (2009) skriver at ved hjelp av parafrasering kan man gjennom språket bli i stand til å se og møte personens erfaringer innenifra.

Informantene forteller at det er viktig å ufarliggjøre situasjonen og få ned spenningsnivået hos eleven for å skape trygghet. Øvreeide (2009) beskriver den trygge plattformen som må skapes der egne erfaringer kan bearbeides. Sosiallærerne sier det er viktig å skape en situasjon som ikke er påtatt, annerledes eller rar. Innledningsvis snakkes det i samtalene om ufarlige ting og det som oppleves positivt for eleven. Det skapes en lett stemning, også ved å ha et trivelig miljø rundt seg med levende lys. Noen ganger oppleves det positivt at de først bare sitter sammen en stund. Når døra lukkes skapes en privat setting og eleven får ro.

Sosiallærerne sier dessuten at det i enkelte situasjoner er mest hensiktsmessig å kjøre bil når man har vanskelige samtaler. Der slipper eleven den voksnes blikk kontakt og forstyrrelser av andre. Det nevnes også hensiktsmessig å gå en tur eller gjøre noe praktisk sammen med eleven mens samtalen foregår, for da blir settingen mere uformell. For enkelte kan også et kafebesøk bidra til den gode samtalen, den blir dog av en noe mindre privat karakter. Også Gjems (2009) beskriver at kunnskap konstrueres og rekonstrueres i samtaler mellom mennesker som gjør ting sammen og snakker sammen.

Informantene påpeker det blir viktig å finne noe de to har til felles som en inngangsportal for videre samtale, og at det er hensiktsmessig å skifte roller for å ta bort maktforholdet. I dialogen skal partene være likeverdige sånn at den gode dialogen kan finne sted. Dette er i tråd med det Aamodt (1997) skriver om å innta en Jeg-Du-holdning mellom samtalepartene. Det er i dette møte mulighetene for ny selverkjennelse og ny selvskaping oppstår. Også Øvreeide (2009) sitt *subjektprinsipp* sier noe om det å skape jevnbyrdighet som samtalepartnere når han snakker om det å respektere den andres meninger, initiativ og responser.

Deretter forteller sosiallærerne at situasjonen kartlegges, og at de rydder unna i det som for eleven oppleves vanskelig. De stiller eleven spørsmål om hvordan den har det på *alle* arenaer

den oppholder seg, og deretter luker de sammen ut hva som er mest viktig og prekært her og nå. Dette er i tråd med det Øvreeide (2009) skriver om *mentaliserings*, der den unge hjelpes til å få sammenheng i egne tanker, følelser og erfaringer. Dessuten respekteres personens perspektiv og erfaring gjennom å skape det han kaller *medopplevelse og samforståelse*. Også Gjems (2009) påpeker betydningen av å hjelpe den unge til å strukturere og forstå egne tanker samstemmer med det informantene sier.

Informantene forteller at de også bruker tegning som hjelpemiddel og støtte underveis i samtalen, dersom det hjelper eleven å uttrykke seg. Det snakkes da om humør og mestring og det visualiserer og bevisstgjør eleven hvor man befinner seg. Zimsen (1993) viser også til at det er viktig å støtte hjelpesøkeren til å sette ord på følelsene sine. Dessuten er informantenes tanker i tråd med det Waaktar og Christie (2000), skriver om mestringsbegrepet innen resiliensfeltet og det som trengs for å mestre eget liv. Sosiallærerne sier det også er hensiktsmessig å benytte seg av skalerings spørsmål for å finne ut alvorlighetsgraden i det som er utfordrende. I forbindelse med skalering av spørsmål viser Børjesson (2013) til at skalerings spørsmålene også kan benyttes for å få fram evner, styrker og ressurser hos den unge.

I informantenes samtaler er spørsmålene av en slik karakter, at de bidrar til at det er eleven som snakker mest. De påpeker det er viktig at det er eleven selv som forteller mest mulig om hva det er som er utfordringen, og at den voksne bare er inne og styrer samtalen litt og er lyttende. Elevene er da med og reflekterer over egen situasjon. I samtalen forklarer informantene at det benyttes *LØFT-metodikk* der fokuset ligger på det du kan gjøre noe med, og for enkelte kan det hjelpe å få skrive om det som er utfordringen. Dette stemmer overens med det Øvreeide (2009) beskriver som den *dialogiske samtalen*. Barnet får uttrykke seg på egne premisser og spontanitet verdsettes. Børjesson (2013) trekker i denne sammenhengen fram bruken av *de sirkulære spørsmål*, for å få et mest mulig beskrivende svar. Informantens tilnærming er også i tråd med det Dejong og Berg (2005) beskriver som en *løsnings skapende praksis*. Dessuten sier også Zimsen (1993) noe om at det for hjelperen er viktig å lytte og hvordan lytting forekommer i samtalen.

Informantene støtter seg også på erfaring fra coaching og veiledningspedagogikk. Eleven blir da forsøkt forstått ved at det skapes en optimal situasjon/et glansbilde. Eleven stilles spørsmål som får fram egne ønsker og tanker. Dejong og Berg (2005) skriver at i en løsnings skapende praksis spørres det etter hva man ønsker skal være annerledes i livet, og hva som er



annerledes når problemene er løste. Også Øvreeide (2009) sitt følgeprinsipp sier noe om hvordan man i dialogen toner seg inn og søker å forstå den andre. Etter at problemet er avdekket, så handler det om å avdekke et ønske hos eleven om hjelp og endring. Informantene forteller det er viktig å sette i gang tiltak først når vi vet hva det er som er utfordringen, og eleven selv forstår hensikten og ønsker å være en del av endringen som skal skje.

Informantenes tanker stemmer overens med det Børjesson (2013) beskriver som *styrkende samtaler*. Ved å benytte seg av *kraftfulle spørsmål* får en den andre til å tenke, gå hjem og deretter endre på noe på grunn av dette spørsmålet. I denne sammenhengen kan det dessuten gjøres bruk av *refleksive spørsmål*, der det handler om å tilføre nye perspektiver, innfallsvinkler og tanker til den man samtaler med. Men først må det avdekkes eller skapes et ønske om endring hos den unge (Børjesson, 2013). Zimsen (1993) skriver om dette under beskrivelsen av *hva som fremmer mottagelsen av hjelp*. Hjelperen skal ikke legge planer for den andre, men *sammen* med den andre. Alternative løsninger settes opp i fellesskap.

Som en avrunding av dialogen bruker informantene å gjøre avtale med tidspunkt for neste samtale med enkelte. De forteller det også fungerer å ha en oppsummering av samtalen sammen med eleven. Disse tankene er i tråd med Øvreeide (2009) sine beskrivelser om at i den *utviklings støttende dialogen* bør det være en *konkluderende fase*. Det gjelder også for det Børjesson (2013) beskriver om det å samle sammen tankene og refleksjonene før møtet avsluttes.

#### Fokus på framtid

Alle informantene forteller at etter at de har snakket om det som oppleves vanskelig for eleven, så har de stort fokus på framtid i samtalene. De påpeker dette er viktig for å kunne støtte eleven i å skape en større mestring av hverdagen sin.

#### Sitater:

«Jeg er ikke i tvil, at det er framtid som er viktig. Men det er viktig å få lagt ting, få forklart ting som har vært vanskelig og få omformet det. Man kan jo tenke at det har vært vanskelig en periode, har vært ting som ikke har vært bra, men det er viktig at man kan faktisk bruke erfaringene fra det til en positiv kraft».

«Det blir også å sette ting litt i perspektiv og se på: Hva er viktig for deg i tiden framover nå? Og det er klart at elevene er veldig opptatt av fortiden. Men det blir å dreie det over i fremtiden, sånn at man ikke dveler for mye i dette gamle. Vi må være forsiktede med at vi ikke bare sitter og blir medfølgende.»

«Jeg har definitivt mest fokus på framtid. Og jeg tror at det kan være behov for å rydde opp i noe fortid før de kan gå over til framtid. Og det trenger ikke bestandig å være så store ting. Men av og til kan jeg bare si at det de gjorde var fryktelig dumt, men at de må glemme det som er gjort. Vi må heller sammen se på hvordan de løser problemet neste gang det samme skjer».

Informantene forklarer at elevene aller først har behov for å få sette ord på og forklare det som har vært vanskelig. De bevisstgjør elevene på at en ikke kan få gjort noe med det som har skjedd, men at man kan ta med seg noen erfaringer fra det videre inn i framtid. Informantene hjelper elevene å få omformulert det som har vært vanskelig, sånn at de negative erfaringene senere kan brukes til en positiv kraft eleven kan støtte seg til. Dette er i tråd med det Øvreeide (2009) gjør rede for om *bearbeidende samtaler*. Der sikter man mot at de erfaringer som er blitt påført skal bli erfaringer det går an å leve med.

Sosiallærerne uttrykker at selv om elevene er opptatt av det som har skjedd, så må man ikke dvele for mye ved det som har vært utfordringen. Informantene sier den voksne må unngå å bare bli sittende å være medfølende, og at selv om det å få snakke med noen er grunnleggende, så er ikke det i seg selv nok. Det må være en framdrift i samtale og støtten som gis. Man må hjelpe den unge å komme seg videre. Også Børjesson (2013) skriver om her og nå og på det som skal komme, og beskrivelsen av bruken av de kraftfulle spørsmålene samstemmer med det informantene uttrykker. Det samme gjelder *hierarkiprinsippet* som er ett av de fem dialogprinsipper Øvreeide (2009) beskriver. Det er et ansvar og en intensjon hos den voksne utover her-og-nå-øyeblikket, og den voksne er i stand til å løfte blikket og *se lengre*.

Informantene sier at de i sine samtaler med de unge har hovedfokuset rettet mot framtid. De har fokuset på hva de kan gjøre for å hjelpe eleven og at det identifiseres hva som er viktig for den unge videre. I samtalen ryddes det plass til nye tanker, nye holdninger og nye relasjoner. Sammen med den unge finner de ut hvordan en liknende utfordring kan løses i framtiden. Informantenes uttalelser stemmer overens med det Dejong og Berg (2005) beskriver om å gi den unge noen forslag, der det fokuseres på hva som kan gjøres videre framover. I tillegg er informantens tanker og intensjoner også i tråd med det Antonovsky (2012) skriver angående det å ha en opplevelse av sammenheng i livet sitt. Begrepet *meningsfullhet* handler blant annet om det å ha en plan med livet sitt.

### Oppsummerende drøfting

I analysen av datamaterialet kom det fram at sosiallærerne framhevet samtalsituasjonen som skapes som essensiell for å kunne få bidra til endring hos den unge. I dette kapitlet har jeg presentert empiri som viser dette, og analysert empirien ved hjelp av kommunikasjonsteori med fokus på empowering. Det at informantene er bevisst på og opptatt av å skape en hensiktsmessig samtalsituasjon, stemmer overens med det Røkenes og Hanssen (2006) beskriver angående det å ha et reflektert forhold til betydningen av konteksten.

Jeg fant at informantene ukentlig har mange slike samtaler, og at de snakker om at det er viktig å ta seg god tid i samtalene sånn at den unge opplever seg prioritert og ivaretatt. Noen samtaler er tilfeldige, mens andre er planlagte. Oppfølgingssamtalene har ulik lengde og hyppighet, og med enkelte kan oppfølgingsperioden strekke seg over alle tre årene på skolen. Det sies det først er når den voksne har oppnådd tillit hos den unge at den egentlige utfordringen avdekkes. Informantene uttrykker at det derfor er viktig å ta seg tid i bli-kjent-fasen og skyndte seg langsomt, sånn at den voksne virkelig forstår hva det er som er utfordringen til den unge og at det dermed ikke settes i gang uhensiktsmessige tiltak. En bør her ta seg tid til å trekke inn *det utvidete relasjonsperspektivet*. Det legges da vekt på å undersøke relasjonene mellom mennesket, historiene og fenomenene som samtalen dreier seg om (Ulleberg, 2014). Det vil dessuten i samtalene være en støtte for den voksne å ha bevissthet på *de fire grunnleggende perspektivene* Røkenes og Hanssen (2006) beskriver at en situasjon kan forstås ut ifra.

For informantene er det viktig at de gjør seg tilgjengelige, og i samtalsituasjonen sies det at det skapes det private, nære og skjermede møte. Det er i det nærværende møte at god kommunikasjon kan oppstå (Børjesson, 2013). Videre framhever informantene tilnærmingen de har i dialogsituasjonen, og om hvordan de bevisst skaper en trygg og god atmosfære. Det er viktig for informantene at de er jevnbyrdige samtalepartnere. Der den voksne evner å skape det Øvreeide (2009) kaller *medopplevelse og samforståelse*, vil den unge oppleve at den voksne respekterer sitt perspektiv og ens erfaring.

Det kommer fram at aktiv lytting er viktig, og at det er den unge selv som i størst mulig grad skal sette ord på utfordringen. Zimsen (1993) gjør rede for at det er viktig å lytte sånn at man blir klar over følelsene som ligger bak ordene, og at det i den hjelpende samtalen skal være hjelpesøkerens problem som skal være i fokus. Den voksne stiller spørsmål som skaper refleksjon og den unge får hjelp til å rydde og sortere i tanker og følelser. På denne måten fungerer den voksne som en ballvegg for den unges tanker og utfordring. Når den unge selv aktivt er med i samtalen, brukes *barnets grunnleggende dialogpotensial*. Øvreeide (2009) sier *det* er en robust allmennmenneskelig egenskap som har nydanning, utvikling og livsmestring som et biologisk mål. Informantenes tenkning er her også i tråd med det Gjems (2009) beskriver om at meningsskaping og læring skjer når samtalepartnere kan bruke hverandres ytringer som råd eller veiledning for sin tenkning. I samtalsituasjonen og dialogen som skaper utvikling, kan også den voksne bevisst støtte seg på det Dejong og Berg (2005) sier om

å *parafrasere*. Da er hensikten å korte ned og tydeliggjøre den unges utsagn i enda større grad.

I samtalene brukes mye tegning som støtte for å få den unge til å uttrykke seg. Det være seg å finne ut hvor utfordringen befinner seg og er størst, og i hvilken grad dette påvirker livssituasjonen. Det kom fram at det i enkelte situasjoner kan være lettere for den unge å sette ord på ting når man gjør noe praktisk sammen under samtalen. Når den voksne bistår den unge i å sette ord på tidligere erfaringer, får de sammen disse til å bli levelige erfaringer og noe positivt den unge kan ta med seg videre. Dette stemmer med Gjems (2009) sine tanker om at når unge får hjelp til å sette ord på egne erfaringer og følelser, så bidrar det til å organisere og strukturere erfaringer, sortere og forstå dem. Også Øvreeide (2009) skriver om samtalene han kaller *bearbeidende samtaler*. Her er målet direkte å endre, utvide og påvirke den unges forståelse og emosjonelle opplevelse.

Det er stort fokus på framtid i samtalene, og så snart utfordringen er avdekket bør man gå videre. Det er fokus på endring, med en løsningsfokusert tilnærming. Den voksne avdekker først et ønske om endring hos den unge selv, og sammen ser de så for seg ulike alternativer for den unges vei videre. Det kommer fram at det er svært viktig å ha med seg eleven i endringsarbeidet før tiltak settes i verk. I samtalen skal det være framdrift, sånn at det ikke dvelles for lenge ved det som er utfordringen. Øvreeide (2009) påpeker at det ikke er nok å bare bekrefte og gyldiggjøre den unges opplevelse. Antonovsky (2012) beskriver det å hjelpe den unge til *håndterbarhet*, og at dette innebærer å gi strategier, modeller, metoder og løsninger for å kunne møte og takle hindringer og kriser senere i livet. Informantene fortalte at deres bevisste bruk av tid, tilnærming og fokus på framtid i samtalsituasjonen, er viktig for å få bidra til å bedre den unges evne til livsmestring.

## Kapittel 5: INFORMANTENS VÆREMÅTE

I analysearbeidet kommer det fram at alle informantene er bevisst sin egen væremåte i samtalen. De beskriver personlig væremåte de opplever som hensiktsmessig i dialogsituasjonen, og de trekker alle fram viktigheten av å greie å skape tillit hos eleven for å kunne få til et endringsarbeid. I dette kapittelet vil jeg først komme med empiri og analyse. Empirien er organisert etter følgende undertema: *Personlig væremåte* og *Skapt tillit*. Underveis kommer drøftinger i lys av teori. Til slutt avrundes kapittelet med en oppsummerende drøfting.

### Empiri og analyse

#### Personlig væremåte

Informantene snakker alle om sin væremåte der de bruker seg selv på en respektfull og uformell måte overfor eleven.

#### Sitater:

*«Vi tuller og fleiper og har det artig. Men de vet når alvoret er der. Og det å ha den dynamikken, det tror jeg er viktig. Vi snakker om alt og det er en veldig fin dynamikk i det. Men det er litt med det der at man må ta bort den følelsen av maktforholdet. At vi voksne er superior.»»*

*«Ja, jeg tror nok folk vil si at jeg er direkte. Og så tror jeg nok også jeg kan si jeg er levende. Da i forhold til at jeg er tydelig, synlig, konkret og positiv håper jeg. Med tydelig mener jeg at du tør å stille de vanskelige spørsmålene. Ja også støtter jeg eleven med «backing». Litt en sånn mellomting mellom masing og hjelp til å klare det. Litt skyve og dra. Men det går ikke uten varme og uten trygghet.»*

*«Jeg snakker med omsorg. Man må være blid og hyggelig med dem, empatisk og varm. Også relasjonen. Den må være god. Jeg bruker humor og man må passe på å ikke gjøre narr av dem eller være for streng. Jeg tror nok også at noen kan oppleve at jeg er litt direkte. Jeg kan si at «Det er ikke greit at du lurer mamma og pappa». Når jeg snakker sånn, da kan jeg nok bli litt streng i stemmen.»*

Informantene sier det at det ikke finnes noen spesiell oppskrift, men at det for dem er øyeblikket, egen erfaring og egen personlighet som avgjør hvordan de snakker i samtalen med den unge. Det uttrykkes at de bruker en form de selv er trygge på, og at det er viktig å være seg selv. Dette er i overensstemmelse med det Ulleberg (2014) skriver om at vi mennesker har ulikt kommunikasjonsperspektiv. Vi tolker, avgrensner, tillegger mening, legger merke til og reagerer ut ifra hvem vi er, og hva vi har lært.

Sosiallærene forteller videre om at de bruker hele seg selv i samtalen. Dette er i tråd med det Bateson (1979) og Hedenbro og Wirtberg (2002) beskriver skjer i kommunikasjonen vår. Informantene forklarer de er opptatt av å tilføre energi inn i samtalen ved å bruke sin personlige væremåte. Da gis det styrke i dialogen. Ved å ha litt *temperatur* når en snakker, får

de fram *gnisten* hos eleven. Dette gjør de for å få fram noen lysglimt i elevens situasjon og for å kunne sette streken for å gå videre. Ruud (2011) gjør rede for at i møte med barn og unge i vanskelige livssituasjoner, har det stor betydning å kjenne til hvilke prosesser som virker helende under belastninger.

Informantene sier de tar utgangspunkt i eleven før det bestemmes måten å prate på. I møte med eleven sier informantene det er viktig å tone seg inn til elevens stemningsleie. De forteller videre det er viktig å unngå å forsterke følelser som skam. For å greie det har de elevens familiesituasjon og kulturelle bakgrunn i sin bevissthet. Sosiallærerne sier at de enkelte ganger spiller på egen dumhet og dermed unngår å sette ungdommen i forlegenhet når samtalen av en eller annen grunn stopper opp. Det fortelles også om at det er viktig å unngå at foreldre og elever kommer i forsvarsposisjon, og det snakkes aldri negativt om noe eller noen som betyr mye for en elev. Også Aamodt (1997) skriver om å viktigheten av å være innlevende og forståelsesfull i kommunikasjonen.

Informantene har en uformell, åpen og levende væremåte. Sosiallærerne forteller de bruker mye humor og at det underveis i samtalene også kommer tårer hos den unge. De ler mye sammen med eleven, og sier det er befriende, selv når en snakker om vanskelige ting.

Informantene snakker med varme og omsorg, og er blid og empatisk. De ser elevene i øynene og bruker navnet deres. De gir tommelen opp, et klapp på kinnet, et blunk eller en klem som oppmuntring når den unge trenger det. De beskriver fysisk nærhet som beroligende og positivt for enkelte i gitte situasjoner, og de sier de er opptatt av å være medmenneskelige. Dette stemmer med det Vetlesen og Nortvedt (1994) forklarer når de forteller at vi gjennom å være empatisk får tilgang til andres erfaringer, opplevelser, følelser og måter å tenke på.

Videre beskriver informantene sin kommunikasjonsform som direkte, og at de ofte bruker å gå rett på sak. Sosiallærerne sier de må tørre å stille de vanskelige spørsmålene, og spørre om det som også kan oppleves litt ubehagelig for eleven. De må sette ord på vanskelige tema, og kanskje spørre flere ganger før de når inn. Zimsen (1993) påpeker at samtalepartene bør være så direkte som mulig for å unngå at man snakker forbi hverandre.

Informantene forteller også at de innimellom må tåle stillhet, at det er viktig å være utholdende og stå i utfordrende situasjoner, og at den voksne må tørre å gå inn i en sak og vite at dette kommer til å bli slitsomt. Dette handler om det Røkenes og Hanssen (2006) forklarer når de snakker om *være-i-kompetanse* og *bærende relasjoner*.

Sosiallærerne sier videre det er nødvendig at den voksne kan skyve og dra, men at det ikke går uten varme og trygghet. Det må ofte *lirkes litt*. De presser eleven når det trengs, men trekker seg samtidig unna. De sier de bevisst bruker en streng stemme i sin formidling ved behov. Her beskrives det at det gjelder å finne balansegangen på hvor elevens grenser går for dette. I dette arbeidet forsøker informantene å være forutsigbare. Den unge er da trygg på det som skal komme. Informantene prøver å gjøre ting så enkelt som mulig ved å gjøre det håndfast og konkret. Dette er i tråd med det Antonovsky (2012) forteller om å bistå til *håndterbarhet*, og det Øvreeide (2009) forklarer om *medopplevelse* og *samforståelse*.

Sosiallærerne påpeker man skal være forståelsesfull men ikke for emosjonell. Den voksne skal ikke overreagere som voksenperson med stemme og kroppsspråk på det som den unge snakker om. De påpeker det er viktig å ha en dempet og nøytral profil, for det er den voksne som skal bistå den unge videre. Øvreeide (2009) skriver om at det er viktig at den voksne har en faglig distanse, og at det er viktig å finne balansen mellom nærhet og distanse.

Informantene forteller de er bevisst at en pedagog ikke skal drive utredning eller behandling. De sier at livsmestring er viktig, og at ungdomsskoletiden er vanskelig for alle. De forteller de med sin væremåte forsøker å sikre at elevene skal få en best mulig hverdag både på skolen, hjemme og på fritidsarenaen, og at de ufarliggjør overfor andre elever at det ikke er noe negativt å komme å snakke med sosiallærer. Gamst (2011) skriver også sosiallærer er en *støtteperson*.

#### Skapt tillit

Informantene trekker fram nødvendigheten av at det er et tillitsforhold mellom eleven og den voksne. De skaper en god relasjon som er nødvendig for å kunne få nå inn til og hjelpe den enkelte. Dette gjøres gjennom bevisst bruk av verbal og nonverbal kommunikasjon, holdninger som signaliseres og gjennom handling.

#### Sitater:

*«Jeg forteller dem og får dem til å tro på at vi vil de skal ha det bra. Jeg prøver å si til dem at dette skal VI ordne opp i, og jeg trygger dem på at jeg slipper ikke saken før det er helt bra. Men mange har erfaring på at ting blir verre når noe skal ordnes opp i, så jeg må trygge dem på at dette skal vi greie sammen»*

*«Jeg prøver å være åpen for at det er lov å være forskjellig og reagere forskjellig. Også sier jeg at hvis vi holder hverandre i hendene nå, så går dette her bra altså! Trygghet og tillit tror jeg er et løsningsord på ting. Så det er å være tett på og ikke tro at det ordner seg selv alltid. Du må være DEN SOM....Da får du tillit da».*

*«Jeg sier de ikke trenger å fortelle meg alt med en gang og at de selv må kjenne på hva som er greit å fortelle. Og så får vi sammen finne veien for hvordan jeg kan hjelpe dem»*

Informantene forteller det er nødvendig å skape tillit hos den unge, og at dette ikke er noe man bare får, men noe man må opparbeide seg over tid. De sier det er en suksessfaktor å ha god relasjon til eleven, for det er da de får muligheten til å støtte og korrigere. Øvreeide (2009) beskriver i denne forbindelse de fem dialogprinsippene som er grunnleggende kvaliteter i utviklingsdialogen, og som er hensiktsmessig å ta hensyn til for å kunne oppnå en god relasjon med den unge.

Sosiallærerne sier videre at en gradvis og forsiktig tilnærming er nødvendig for å opprette den avgjørende tilliten hos eleven, og at dette arbeidet tilpasses den enkelte. De er opptatt av å få den unge til å forstå at de vil dem vel, og for å få på plass en trygghet. Informantene påpeker at det er viktig å være nøye med ordvalget sånn at misforståelser unngås. De sier det også går mye på elevens personlighet, livssyn, tidligere erfaringer og hjemmeforhold hvordan de snakker. De må ikke spøke med ting som kan være støtende, og humor som brukes må være felles for den voksne og den unge. Ironi må man holde seg unna. Sosiallærerne forteller de trygger eleven på at det skal være et tillitsforhold mellom dem, og at lærer ikke handler/forteller videre innhold i samtaler uten elevens tillatelse, med mindre det er fare for liv eller helse. Også Zimsen (1992) skriver om nødvendigheten av et gjensidig tillitsforhold.

Videre sier informantene at de signaliserer støtte og tro på at dette skal ordne seg, de sier de ofte signaliserer optimisme angående den unges videre utvikling, og at de spiller på en forventning om at den unge nå er mere moden enn tidligere. Dette er i tråd med det Zimsen (1993) påpeker at hjelperen skal være støtten som gir hjelpesøkeren overskudd til å se egen situasjon klarere. Videre signaliserer sosiallærerne at dette skal *VI* ordne opp i. Den unge skal vite at om noe skjærer seg så er sosiallærer der, og de må se at det tas tak i ting med en gang. Informantene slipper heller ikke saken før alt er bra og de signaliserer at de er der for elevene også ved behov i fortsettelsen. Dette stemmer med det Perlman (1957) påpeker i sin *problemløsningsmodell*, at det skal signaliseres at problemene skal løses med støtte av hjelperen.

For å greie å skape tillitsforhold forteller sosiallærerne at de også må tro på eleven. De signaliserer at den unges egne følelser og oppfatninger av ting er reelle, og de sier de må bry seg for dette handler om elevens følelsesliv. Øvreeide (2009) formidler at vi i dialogen søker medopplevelse og samforståelse. Schjødt, Hoel og Onsøyen (2012) gjør rede for at når en benytter en tilnærming fra det motiverende intervjuet, så handler tillit om å tro at den unge



kan ta riktige valg i eget liv. I denne sammenhengen består den profesjonelles bidrag i å lytte og stille spørsmål som skaper refleksjon og å forsterke innsats som reduserer risiko.

Videre forteller informantene at når vi voksne gjør en feil må vi forklare og unnskyldte etterpå. Dette vil være med på å gjøre oss menneskelige og skape en nærere relasjon med økt tillit.

### Oppsummerende drøfting

I analysen av datamaterialet kom det fram at sosiallærerne framhevet informantens væremåte som essensiell for å kunne få bidra til endring hos den unge. I dette kapittelet har jeg presentert empiri som viser dette, og analysert empirien ved hjelp av kommunikasjonsteori med fokus på empowering.

Jeg fant at informantene forteller at det ikke finnes en bestemt oppskrift på kommunikasjonsformen som benyttes, og at det er flere faktorer som her spiller inn i valg av kommunikasjonsform. Sosiallærerne forholder seg til øyeblikket og situasjonen de er i, egen erfaring de har som voksen, sin egen personlighet og også til faktorer knyttet til den unge de er i dialog med. Funn viser at informantene bruker flere sider ved seg selv, og at de påpeker hver enkelt må finne den væremåte og kommunikasjonsform man selv er trygg på.

Informantene beskriver alle en væremåte der de bruker seg selv på en respektfull og uformell måte. I empirien kommer det klart fram at sosiallærerne har en lett og ledig samtaleform. De er åpne og levende i sin væremåte. De bruker mye humor i sine samtaler med de unge, men det er også mange samtaler som er preget av alvor og tårer. Funn viser at sosiallærerne i sine samtaler ønsker å ha det de selv kaller *litt temperatur* og at det for dem er avgjørende å tilføre energi inn i samtalen. Dette begrunnes med at det er nødvendig for å få fram lysglimt i elevens situasjon, og at man kan bruke de for å komme seg videre i samtalen og skape en positiv utvikling hos den unge. Røkenes og Hanssen (2006) skriver om at fagpersonens viktigste oppgave er å forholde seg slik at det fremmer læring, utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, vekst, mestring eller bedret funksjon hos den unge.

Det kom tydelig fram at informantene er opptatt av å støtte den unge i sin utvikling ved blant annet å presse den enkelte, samtidig som man trekker seg litt tilbake når det er behov for det. Informantene sier de er avhengig av å finne en balansegang her, ut ifra behovet hos den de snakker med. I dette arbeidet sier informantene den voksne må opptre med varme, omsorg, være blid og empatisk. Røkenes og Hanssen (2006) påpeker at gode dialoger innebærer å forstå andres opplevelser empatisk. Informantene forteller videre de er opptatt av å være medmenneskelige. Funn viser også at informantene er direkte i sin væremåte og

kommunikasjonsform. De går rett på sak, og tør å stille de vanskelige spørsmålene. Det uttrykkes at de ofte setter ord på vanskelige tema, som kan oppleves ubehagelige for den unge selv. Det kommer også fram at informantene må tørre å gå inn i saker de vet kan bli vanskelige. I den forbindelse påpekes det at de må tåle stillhet, og være utholdende og stå i utfordrende situasjoner. Det informantene her gjør er i samsvar med det Øvreeide (2009) forteller om at den unge trenger aktiv kommunikasjonsstøtte og bearbeidende samtaler.

Informantene trekker fram at det er nødvendig å skape tillit hos den unge, og at dette ikke er noe man bare får men noe man opparbeider seg over tid. Det påpekes at det å ha en god relasjon er viktig for å få den unges tillit. Sosiolærerne trygger eleven på at det skal være et tillitsforhold mellom dem, og at de ikke forteller noe videre med mindre eleven selv gir tillatelse til det. De opplyser her at unntak er når det er fare for liv og helse. Ved etablert tillitsforhold forteller sosiolærerne at de får mulighet til å støtte og korrigere den unge. Zimsen (1993) hevder at mennesker aksepterer å få hjelp fra en de har tillit til. Funn viser at for å kunne oppnå den unges tillit må den voksne først signalisere at en tror på eleven. De signaliserer at den unges egne følelser og oppfatninger av ting er reelle, og at de bryr seg om å hjelpe. Videre forteller informantene om at når vi voksne gjør en feil, må vi forklare og unnskyldde etterpå. Dette vil gjøre oss menneskelige og skape en nærere relasjon med økt tillit.

Informantene forteller de oppnår tillit hos den de hjelper gjennom bevisst bruk av verbal og nonverbal kommunikasjon, holdninger som signaliseres og gjennom handling. Empirien viser at informantene oppnår tillit ved å signalisere støtte og tro på at det som er vanskelig skal ordne seg. Den unge skal få støtte av den voksne på områder man er usikker, og *gjenskapingssegenskapene* ved dialogen skaper en kommunikativ avhengighet og tilknytning til den voksne, som den unge kan bruke i sin utvikling (Øvreeide, 2009). Det kommer fram at informantene ofte spiller på en forventning om at nå er eleven eldre, og at det nå derfor er lettere å håndtere utfordringen. Dessuten uttrykkes det at den voksne er der som støttespiller både underveis i prosessen og også senere ved behov. Informantene signaliserer at dette skal de klare sammen, og viser den unge at det tas tak i ting med en gang. Det påpekes også at informantene må være forutsigbare, og at det gjøres ved å gjøre ting så enkelt som mulig og på å ha fokus på å være håndfast og konkret. Den unge må vite hva som skal skje.

Det kommer også fram at den voksnes måte å reagere på er viktig. Informantene påpeker at det er viktig å være forståelsesfull, men ikke for emosjonell. Den voksne må ikke overreagere med stemme og kroppsspråk, men heller ha en dempet og nøytral profil. Hedenbro og Wirtberg (2002) skriver om *samordning* som nøkkel til kommunikasjon, og nevner Marte

Meo-modellen som anvendelig perspektiv og redskap som fremmer prosesser i kommunikasjonssituasjoner.

Informantene trekker dessuten fram at det i hvert enkelt tilfelle er nødvendig å tilpasse kommunikasjonen ut ifra den unge man snakker med. Her forteller informantene at de er bevisst elevens personlighet, livssyn, tidligere erfaringer og hjemmeforhold når de snakker. De må ikke spøke med ting som kan være støtende, humor som brukes må være felles og ironi må ikke forekomme i det hele tatt. Sosiallærerne forteller de unngår å forsterke følelser som skam hos eleven, og de er nøye med ordvalg for å unngå misforståelser. Det informantene forteller viser at de behandler enkeltindividet med respekt. Også Zimsen (1993) formidler hvor viktig det er å skape en atmosfære som er varm og at man føler man blir verdsatt som menneske og at det man sier har en verdi for andre.

Funn viser at sosiallærerne er bevisste sin rolle som pedagog og gitte mandat. De er opptatt av at de ikke skal drive utredning eller behandling. Det de forsøker å sikre, er en best mulig hverdag for den enkelte både på skolen, hjemme og på fritidsarenaen, og de hjelper eleven å forstå samspillet i det som skjer. Med disse tankene kommer det fram at informantene har et helhetlig fokus på den unge. De viser at de er klar over at det er nødvendig å se på hele livssituasjonen for å kunne forstå den unge og få bidra til bedre livsmestring. Gjennom sin væremåte forsøker informantene å bidra til det Gjems (2009) kaller meningsskapning og læring. Røkenes og Hanssen (2006) påpeker at et av de grunnleggende perspektiver vi kan se situasjonen fra er *samhandlingsperspektivet*.



## Kapittel 6: STYRKING AV ELEVEN

I analysearbeidet kommer det fram at informantene er opptatt av å styrke elevene på flere områder. I dette kapitlet vil jeg først komme med empiri og analyse. Empirien er organisert etter følgende undertema: *Ansvarliggjøring av eleven, Opplevelse av å bli sett og møtt og Fokus på det positive*. Underveis kommer drøftinger i lys av teori. Til slutt avrundes kapitlet med en oppsummerende drøfting.

### Empiri og analyse

#### Ansvarliggjøring av eleven

Informantene forteller at de er avhengige av å ha med eleven selv i endringsarbeidet.

Sosiallærer blir en veileder og støttespiller, mens eleven selv er hovedaktøren.

#### Sitat:

*«Men bare det å undre seg sammen med elevene, det opplever jeg fungerer rimelig bra».*

*«Da sier jeg at vi i fellesskap skal forsøke å gjøre situasjonen bedre, og så blir vi enige om noen små tiltak. Og det er viktig at eleven selv er med på dette her da, sånn at de ikke sitter og ikke har troen på noen ting. Det er ikke bare jeg som kommer med forslag til hvordan vi skal komme oss videre, men også eleven selv kommer med innspill. For det er jeg veldig tydelig på i alle samtaler, det at eleven må være villig til å hjelpe seg selv. Jeg sier at: Jeg kan hjelpe til, men du er hovedaktøren!»*

*«Hva kan du gjøre for at det skal bli bedre for deg? Så ser vi på hva eleven selv kan gjøre i dag og videre i morgen for at ting skal bli bedre. Jeg ser også på hva jeg som sosiallærer kan hjelpe til med.»*

Informantene forteller at det oppleves hensiktsmessig å undre seg sammen med eleven. Det reflekteres da over hva eleven tenker om ting, og de undrer seg sammen over hva utfordringen handler om. De har da fokus på hva situasjoner og hendelser gir en her og nå, og også videre i framtiden. Sosiallærerne ber eleven om selv å sette ord på egne ønsker for framtiden, hva som skal til for å komme seg videre og hva det er en selv kan gjøre for å oppnå dette. Holmsen (2002) formidler at det er viktig å gå igjennom «følelsspråket», noe som betyr at vi må sette ord på egne følelser.

Empirien viser at i informantenes samtaler med den unge, prøver informantene å gi eleven noe å strekke seg etter, og støtte de med å lære seg å stå på egne bein. De lærer eleven å hjelpe seg selv. Da snakkes det om hva eleven selv kan gjøre for å styrke seg, når det oppleves vanskelig psykisk i hverdagen. Det trenes på å måtte snakke om det som er vanskelig, sette ord på følelser og det å lære seg å be om hjelp. Dette er i samsvar med det Olsen og Tråvik (2010) forklarer om bestyrkningstradisjonen (empowerment). Individet får mere makt over seg selv og økt kontroll over egen hverdag.

Informantene påpeker de må være løsningsorientert, men at de ikke må sette i gang tiltak med en gang uten å ha eleven selv med på dette. De framhever det er viktig at eleven er med på prosessen og at eleven har fått troen på at endring kommer til å skje. Det skapes en forventning om at eleven selv skal komme med forslag til hvordan en skal gå videre. Sosiallærerne forteller de sier at de i fellesskap skal gjøre situasjonen bedre, at de skal hjelpe dem, men at det krever et samarbeid. Læreren er hjelperen som gir råd og hjelp, og eleven er hovedaktøren. Den unge må forstå at en selv er den viktigste aktøren! Først nå sier sosiallærerne det er hensiktsmessig at de blir enige om små tiltak. Perlman (1997) påpeker også om viktigheten av at hjelperen tydeliggjør en forventning om at den unge eier problemene og selv må gjøre noe med dem, men at de får støtte fra hjelperen.

Informanten gir så noen *råd og «knepe»* som eleven selv kan benytte seg av. Sosiallærerne bevisstgjør ofte eleven på at blant annet søvn og riktig kosthold er viktig for å være i stand til å mestre hverdagen sin. De forteller de også hjelper eleven å finne nye løsninger på utfordringer for ettertiden når uhenktsmessige valg er tatt. Der det er brudd i vennerelasjoner hjelper sosiallærerne eleven å nyansere situasjonen, og eleven bevisstgjøres egen rolle i det som er utfordringen. Informantene utfordrer også eleven til å bli bedre på å være sammen med andre mennesker, der de opplever dette som en del av utfordringen. De forteller da konkret hva eleven kan si og gjøre, for å gi eleven støtte til å vite hva som er hensiktsmessig. Dette er i tråd med det Gjems (2009) forklarer, at i samtaler med voksne som veileder barn får barna læringserfaringer som støtter dem å forstå sine erfaringer og bedre ta andres perspektiv.

#### Opplevelse av å bli sett og møtt

Alle informantene sier at eleven må oppleve seg sett og møtt. De ønsker blant annet å styrke eleven ved å la vedkommende få opplevelsen av anerkjennelse og å bli tatt på alvor.

#### Sitat:

*«Ungdommene trenger jo trygghet, og tidsprogresjonen den er jo veldig ulik selvfølgelig. Men det er det at de føler de blir møtt og sett. Det er nesten det viktigste, på ulike plan egentlig. Det er veldig viktig! Så jeg prøver å gå raskt inn i sakene. Jeg ønsker tidlig handling. Og det har noe med at de selv skal føle at de blir tatt på alvor også. Og jeg har ofte oppfølgingsamtaler».*

*«Bare det at jeg tar dem på alvor rett og slett, og det er viktig at vi ser dem og lytter til det de har å si! Sånne ting at jeg har tiden og at jeg ser dem, det tror jeg at er det beste. Det er det viktigste faktisk!»*

*«Selv om eleven kan sitte med et urealistisk bilde av situasjonen, så blir det å tro på at eleven har det som han har det. DET må være utgangspunktet for det videre arbeidet. Å tro på det eleven sier er alfa omega!».*

Det kommer tydelig fram at informantene tenker det er avgjørende at eleven opplever seg sett, møtt og prioritert. De signaliserer forståelse for det som er problemet, og at de tar eleven på alvor. Sosiallærerne forteller også at det er viktig å komme inn i sakene på et tidligst mulig stadium, og at det tidlig må skje en handling. De sier at det å ta eleven på alvor og skape opplevelsen av at man er sett, ofte er avgjørende for om man oppnår å komme i posisjon for å få bidra til å styrke eleven. Olsen og Traavik (2010) hevder selvfølelsen styrkes ved at vi blir sett og anerkjent for hvem vi er.

Tanken om at det er rom for alle med sine ulike utfordringer og at alle skal få hjelp står sterkt. Informantene snakker mye om å legge til rette for mestringsopplevelser for den enkelte på flere områder. Dette sies å ha sammenheng med at eleven da vil føle seg sett og tatt på alvor. Waaktar og Christie (2000) skriver om at mestringsbegrepet innen resiliensfeltet dekker flere områder. Det innebærer mestring innen ferdigheter, stressmestring, mestring av sosial kompetanse og mestring knyttet til identitetsdannelse.

Videre viser empirien at informantene dessuten styrker eleven ved å gi positive kommentarer, og ved å berømme eleven for å være reflektert og flink å sette ord på ting. Sosiallærerne forteller de også trygger eleven på å være verdifull, viktig og at en teller i fellesskapet. De sier videre det er viktig å gi aksept for at det ikke er negativt om eleven endrer syn/opplevelse av ting underveis i samtalen. Det kan heller være et positivt tegn for endring i riktig retning.

Informantene forteller at de i arbeidet med å styrke eleven, ofte lar eleven selv sette ord på hvilke følelser og opplevelse den sitter igjen med på slutten av samtalen. Her sies det at elevene da som regel sitter igjen med positive opplevelser av det man har snakket om, og at det bidrar til at eleven blir oppstemt og signaliserer nytteverdi av samtalen og et ønske om ny samtale. Holmsen (2002) formidler at for å oppnå nærhet må vi gjennom *følelsspråket* og sette ord på egne følelser.

#### Fokus på det positive

Informantene forteller at de definerer og har fokus på det som allerede er positive faktorer i livet hos den unge. De forsøker å skape en positiv følelse og opplevelse hos eleven, som igjen bidrar til at det skapes tro på en positiv framtid.

## Sitat:

*«Jeg tror det er veldig viktig å få fram og dyrke det positive i elevene. For når det er snakk om psykisk helse, så kan det ikke gjøres nok på en måte. Du må kjøre på, virkelig. Ja, for elever som har gått og slitt med egen psykisk helse, som har gått og hatt det vanskelig, så er det jo det der med at samtalen frigjør en kraft da til å gjøre noe bra. Og så er det noe med å skape håp i hverdagen. Også er det jo det å få fram lyspunktene i dagen rett og slett. Og det er mange da vet du, men når du er tung så er de ikke der i det hele tatt.»*

*«Jeg prøver å si positive ting til dem rett og slett. Det at jeg sier: «Du er jo flott, og du prater jo så fint....» Ja jeg prøver å si sånne ting til dem. Og så prøver jeg å få dem til å forstå at det går an å snakke til seg selv og si positive ting også»*

*«Det er viktig at eleven får vite at jeg har et positivt inntrykk av eleven. Men det må ikke være sånn at jeg skal si det av ren høflighet, for det oppdager de. Men samtidig så er det viktig å sette noen ord på det»*

Et funn er at informantene sier det er viktig å finne gode og positive faktorer i livet til den unge, og deretter ha fokus på disse. De sier de dyrker det positive og suksessfaktorene eleven har med seg. Informantene forsøker med dette å frigjøre en kraft gjennom å flytte fokuset fra utfordringen med negativ energi, over til det som er positivt. De forteller de blant annet med dette skaper et optimistisk syn hos eleven på egen framtid. Dejong og Berg (2005) påpeker også at tidligere positive erfaringer kan tas i bruk når en skal løse utfordringer.

Informantene forteller videre de finner situasjoner eleven opplever seg glad og fornøyd i og sammen ser på hva som kjennetegner disse situasjonene. Sosiallærerne spiller da på det eleven sier, og får dem til å si noe positivt. De dweler ved alt det gode i livet til eleven og det eleven allerede behersker og har opplevd mestringsfølelse med. De sier også de forsøker å legge til rette for opplevelse av mestring ellers i skolesituasjonen og/eller på andre arenaer i hverdagen. Børjesson (2013) skriver om at det er mulig å overføre følelsen fra en mestringsituasjon over til andre sammenhenger.

Videre kommer det fram at i samtalen med eleven formidler sosiallærerne at de har et positivt inntrykk av vedkommende og signaliserer en tro på at eleven evner å bidra sånn at positiv endring vil skje. Zimsen (1993) formidler at når en person får hjelp til å se egne ressurser av en person de har tillit til, kan det være med på å hjelpe personen å komme over vanskelighetene sine.

Informantene hjelper enkelte ganger eleven å se på hvordan en kan få vist seg fram positivt i elevgruppa, der det er behov for det. Det kommer dessuten fram at sosiallærerne forteller eleven at det går an å snakke positivt til og tenke positive tanker om seg selv og det man er god til. En slik tankegang forteller informantene er med på å styrke eleven. Børjesson (2013)



beskriver at i de selvtillitsstyrkende samtaler foretar man en gjennomgang av hvilke ressurser den unge har. Det blir viktig å samle på *tidligere seiere*.

### Oppsummerende drøfting

I analysen av datamaterialet kom det fram at sosiallærerne framhevet å styrke eleven på flere områder. I dette kapittelet har jeg presentert empiri som viser dette, og analysert empirien ved hjelp av kommunikasjonsteori med fokus på empowering.

Jeg fant at informantene snakker om det anerkjennende møte og viktigheten av at eleven opplever seg sett og møtt i sin problematikk og utfordring i livet. Når den voksne legger til rette for et anerkjennende møte, bidrar det til styrking av elevens selvtillit og det å ha et positivt selvbilde. Rausheten man opplever i møte der man opplever seg sett og møtt vil for eleven oppleves positivt og være et bidrag til å sette i gang et endringsarbeid. Den unge opplever at en som person er viktig og at en teller i det store fellesskapet. Også Dejong og Berg (2005) påpeker at det å gi en person anerkjennelse, øker sjansene for at personen skal nå målene sine.

I empirien kom det videre fram at fokuset i tilnærmingen bør være rettet mot det som skaper positiv utvikling. Informantene forteller at de hele tiden forsøker å styrke elevens selvbilde og psykiske helse. De sier dette er særdeles viktig hos unge som sliter i hverdagen. Også Olsen og Tråvik (2010) formidler at individet gjennom bestyrkning av seg selv opplever økt selvfølelse. I den helsefremmende samtalen legger man vekt på hvilke faktorer som gir et menneske gode forutsetninger for å beholde og fremme god helse (Børjesson, 2013).

Informantene styrker den unge ved å få de til å skjønne at de selv er redskapet for endring til en bedre hverdag. Det blir viktig å ikke fikse og tilrettelegge med tiltak før det er skapt en forståelse og en bevisstgjøring hos den unge. Ansvarliggjøringen styrker troen på at en selv mestrer det å stå på egne bein og bidrar til bedre livsmestring. Når Schjødt, Hoel og Onsøyen (2012) skriver om å oppmuntre personen selv til å løse problemer i eget liv i forbindelse med å benytte metoden MI, handler også dette om ansvarliggjøring av den unge selv for å skape utvikling.

Informantene gir gjennom felles refleksjon eleven mulighet til å se ulike mulige valg og strategier, før eleven selv tar det endelige valget og er den som står som ansvarlig for egen situasjon, både i nåtid og i framtid. Eleven styrkes også gjennom felles refleksjon ved at en får hjelp til å få et realistisk bilde av situasjonen og bedre evner å se egen rolle i det som oppleves som vanskelig. Her kan eleven få ny innsikt om hva en selv bør endre på for at

livssituasjonen skal bli bedre. Antonovsky (2012) formidler at når det skapes en *opplevelse av sammenheng og begripelighet* i livet, legges det til rette for at individet lettere forstår hvordan man tar kontakt og beholder kontakt med andre. En tolker andre lettere, og en har sin plass. Dessuten skapes det av sosiallærerne en forståelse for at den unge ikke er alene om det som oppleves som vanskelig, og at man har støtte i endringsarbeidet når en selv ikke vet hva en skal gjøre videre.

I arbeidet med å bevisstgjøre eleven sin egen rolle og muligheter, kommer det fram at sosiallærerne tar tak i elevens sterke sider og bruker det som overføringsverdi til andre deler av livet. De ser ofte på det som er positivt i livet hos den unge og det som allerede fungerer. Dette er i tråd med det Dejong og Berg (2005) beskriver i forbindelse med *den løsningsskapende praksis*. De påpeker samtalepartneren skal spørre om hvordan *unntakene* oppleves i forhold til problemene.

Det er et klart funn at informantene har et overordnet fokus i sine samtaler på å styrke eleven på forskjellige måter. Dette forsøker de å gjøre gjennom å ansvarlig gjøre eleven, gi eleven anerkjennelse av å bli sett og møtt, og ved å ha fokus på det positive. Sosiallærerne ønsker med dette å bidra til livsmestring. Olsen og Traavik (2010) skriver at livsmestring handler om å mestre livet både intellektuelt, følelsesmessig og atferdsmessig. Antonovsky (2012) trekker fram at evnen til å håndtere oppfatningen av en stressfaktor kognitivt og følelsesmessig, påvirker evnen til mestring.

## Kapittel 7: AVRUNDING

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan dialogen bidrar til livsmestring hos den unge ved å intervju fem sosiallærere som jobber med ungdom. Mine hovedfunn er at sosiallærerne i samtalesituasjonen er opptatt av at de setter av nok tid til hver enkelt ungdom. De forteller de i sin tilnærming er bevisst på å skape en trygg og god atmosfære for å få tak i det som er ungdommens utfordring, og etter avdekkingen er det er i samtalene et stort fokus på framtid. Sosiallærerne forteller videre om betydningen av egen væremåte der de bruker seg selv på en respektfull men uformell måte, for å kunne gi energi i dialogen. Det blir avgjørende å greie å skape tillit hos den unge for å kunne få bidra til en positiv utvikling. Sosiallærerne er opptatt av å styrke den unge på flere områder. Eleven ansvarliggjøres i eget endringsarbeid, og sosiallæreren er opptatt av at eleven skal ha en opplevelse av å bli sett og møtt. Dessuten er det et fokus på det som er positivt. Eleven bevisstgjøres på egne ressurser og der hun/han allerede opplever mestring i hverdagen. I tillegg gis konkrete råd og strategier for videre håndtering av det som oppleves som en utfordring.

Informantene er særdeles engasjerte i arbeidet med å bistå eleven til bedre å mestre hverdagen sin. Sosiallærerne sier de både må snakke *og* handle! De sier det er viktig å gjøre små konkrete tiltak, og støtte eleven underveis. Alle har på grunn av egeninteressen en eller annen form for kursing eller utdanning innen temaet de støtter seg på i rådgivningsarbeidet. I skolesituasjonen i dag, der det etterspørres mere tid til samtale av elevene, kunne kanskje sosiallærerrollen blitt prioritert i enda større grad. Hva om for eksempel hver skole kunne fått en sosiallærer i full stilling, der det var krav om spesifikk utdanning knyttet til kommunikasjon, relasjon og psykisk helse?

I kvalitative undersøkelser er det alltid en fare for at forskerens egne erfaringer påvirker tolkningsprosessen. I et intervju ligger det også en mulig feilkilde i selve kommunikasjonsprosessen. Man må spørre seg selv om de riktige spørsmålene ble stilt, om spørsmålene ble riktig oppfattet, og har man som intervjuer forstått svarene riktig? Hva med transkriberingsarbeidet, ble det korrekt utført? Jeg har brukt mye tid på å etterstrebe at feilkilder ikke skulle oppstå.

I oppgaven min baserer mine funn seg på *fem* informanters uttalelser. Det hadde selvsagt vært en fordel å kunne hatt et større antall informanter. Men ut ifra rammefaktorer var det en undersøkelse av dette størrelsesomfang jeg hadde anledning til å gjennomføre her. Likevel opplever jeg at mine funn er rimelig representative for det tema som undersøkes. Informantene

hadde alle mye erfaringsbasert kunnskap, de hadde like mønster i sine uttalelser, og kjønn viste seg ikke å spille noen rolle. Sosiallærerne har med sine uttalelser gitt nyttig informasjon om hvilken tilnærming i dialogsituasjonen de opplever hensiktsmessig for å få bidra til å skape livsmestring hos unge som sliter med egen psykisk helse. Dette er kunnskap som kan komme til nytte for eksempel for mindre erfarne sosiallærere.

For eventuelt videre studie hadde det for meg vært spennende å sett nærmere på det sosiallærerne forteller de gjør for eleven i tillegg til selve samtalen, og funnet ut elevens opplevelse om viktigheten av dette. Det kunne også vært interessant å dykket ned i familiesituasjonens påvirkning av elevens psykiske helse. Tre informanter nevner bekymring for dagens familieliv med travelhet, selvrealisering hos de voksne og dagens høye krav til utdanningsnivå, både i samfunnet og hos mange foresatte.

## Referanseliste

- Aamodt, L.G.** (1997). *Den gode relasjonen. Støtte, omsorg eller anerkjennelse?* Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Adams, R.** (1990). *Self-help. Social work and empowerment.* Basingstoke: BASW Macmillian.
- Antonovsky, A.** (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Baistow, K.** (1994/1995). Liberation and Regulation? Some paradoxes of empowerment, *Critical Social Policy*, issue 14, no 3, pp 34-46.
- Bateson, G.** (1979). *Mind and nature.* London: Fontana.
- Bergkastet, I.B, Dahl, L. & Hansen, K.A.** (2009). *Elevers læringsmiljø –lærerens muligheter. En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Budvig, N., Uzgiriz, I.C. & Wertch, J.** (2000). *Communication: An Arena of Development.* NJ: Lawrence Erlbaum.
- Børjesson, M.** (2013). *Motivasjon, mestring og medfølelse. Om å samtale med tenåringer.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dejong, P. & Berg, I.K.** (2005). *Løsningsskapende samtaler.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dysthe, O. & Igland, M.** (2001) Mikhail Bakhtin, dialogen og den andre. In O. Dysthe (Ed.) *Dialog, samspel og læring.* Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eliassen, H. & Seikkula, J.** (2006). *Reflekterende prosesser i praksis. Klientsamtaler, veiledning, konsultasjon og forskning.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet.** (2011): *Bedre føre var...Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger.* Rapport 2011: 1.
- Folkehelseinstituttet.** (2014). Hentet 5.april 2016 fra [http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content\\_7242&Main\\_6157=7239:0:25,8904&MainContent\\_7239=7242:0:25,8906&Content\\_7242=7244:110703::0:7243:12:::0:0](http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=Content_7242&Main_6157=7239:0:25,8904&MainContent_7239=7242:0:25,8906&Content_7242=7244:110703::0:7243:12:::0:0)
- 
- Gamst, K.T.** (2011). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L.** (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barns læring om språk og gjennom språk.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, K. & Moynahan, L.** (2006). *Nettverk og sosial kompetanse.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Habermas, J.** (1968). *Vitenskap og ideologi.* Oslo: Gyldendal.

- Hammer, T., & Hyggen, C.** (2013). *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalitet til voksenliv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hedenbro, M., & Wirtberg, I.** (2002). *Samspillets kraft. Marte Meo – mulighet til utvikling*. Kommuneforlaget AS.
- Holmsen, M.** (2002). *Samtalebilder – en vei til kommunikasjon med barn*. NKS Forlaget.
- Linell, P.** (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical Perspectives*. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Lupton, C, & Nixon, P.** (1999). *Empowering practice? A critical appraisal of the familygroup conference approach*. Bristol: The Policy Press.
- Malterud, K.** (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2012; 40: 795-805.
- Malterud, K.** (2013). Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring. Oslo: Universitetsforlaget.
- Masten, A.S.** (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3): 227-238.
- Mykletun, A., Knudsen, A.K. & Mathiesen, K.S.** (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Nøstberg, T.** (2016, 09.mars). Helsesøstrene er viktige for unge. *Malvikbladet*.
- Olsen, M.I., Traavik, K. M.** (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Perlman, H.H.** (1957). *Social Casework. A problem-solving Process*. The University of Chicago Press.
- Postholm, M.B.** (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rutter, M.** (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. I: Schonkoff, J.P. and Meisels, S.J. (red.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruud, A.K.** (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Røkenes, O.H., & Hanssen, P.H.** (2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schjødt, B.R.H., Hoel, A.K., & Onsøyen, R.** (2012). *Psykisk helse som kommunal utfordring*.

Oslo: Universitetsforlaget.

**Sosial- og helsedirektoratet** (2007): *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Veileder IS-1405

**Ulleberg, I.** (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

**Vetlesen, A.J., & Nortvedt, P.** (1994). *Følelser og moral*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

**Waaktaar, T. & Christie, H. J.** (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

**Webster-Stratton, C.** (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

**Zimsen, K.** (1993). *Samtalen som verktøy. Grunnbok i samtaleteknikk*. Arna: Bokforlaget Lexis.

**Øvreide, H.** (2009). *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.





## Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

# «Dialogen med den unge - et bidrag til livsmestring»

### Bakgrunn og formål.

Hei, jeg heter Elin K. Wanderås og jobber som fag – og sosiallærer ved Hommelvik ungdomsskole i Malvik kommune. Jeg tar nå en mastergrad i «Barn og unges psykiske helse» ved NTNU – RKBU, og har May Britt Drugli som min veileder. Mine informanter vil være sosiallærere/sosialpedagogiske rådgivere som jobber med ungdom i ungdomsskolen. I mitt prosjekt skulle jeg gjerne fått støtte meg på dine erfaringer og samtaler du har hatt.

### Hva innebærer deltagelse i studien?

I mitt kvalitative studie skal jeg se nærmere på **dialogen med den unge som sliter med egen psykisk helse**. Det kan handle om psykiske vansker eller psykiske lidelser. Jeg er interessert i selve **innholdet i dialogen og hva man opplever som essensielt i selve måten man snakker på for å kunne nå inn og hjelpe den unge til å takle hverdagen sin**.

Dersom du samtykker i å delta i denne studien, vil jeg komme og gjennomføre **et intervju med deg**. Den vil omhandle dine samtaler med unge som sliter med egen psykisk helse. Intervjuet kommer til å ha et fokus på dine opplevelser av hva du erfarer som hensiktsmessig i dialogen, når det gjelder både innhold og måte å snakke på. Dessuten vil jeg be deg fortelle om opplevelser der du opplevde å få være til støtte for, og bidra til en positiv endring hos den unge.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Du skal ikke oppgi privat informasjon om deg selv annet enn kjønn, antall år i dialogsituasjon og om faglig bakgrunn og eventuell relevant utdanning knyttet til din rolle som sosiallærer/sosialpedagogisk rådgiver. Annen informasjon enn kjønn og alder til den unge

behøves heller ikke. Intervjuet blir tatt opp med båndopptaker og etterpå transkribert av meg. Alt materiale vil bli anonymisert og forsvarlig oppbevart underveis i arbeidet. Ved prosjektets slutt (juli 2016) vil alt råmateriale bli makulert og lydopptak slettet.

### **Frivillig deltagelse.**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger du har gitt bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med

**Elin K. Wanderås, privat mobil: 93447110**

**[elin.wanderaas@hommelvikungdomsskole.no](mailto:elin.wanderaas@hommelvikungdomsskole.no)**

Veileder: May Britt Drugli, professor v/ RKBU Midt-Norge

[may.b.drugli@ntnu.no](mailto:may.b.drugli@ntnu.no), 73551506/41645838

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Det ville glede meg veldig om du ønsker å delta på dette prosjektet.

Mvh Elin K. Wanderås

## **Samtykke til deltagelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## «Dialogen med den unge som bidrar til livsmestring»

Intervjuet omhandler samtaler med unge som strever med egen psykisk helse, og der informanten opplever å ha bidratt til en positiv utvikling og økt livsmestring. Livsmestring forstås her som det å mestre livet både intellektuelt, følelsesmessig og atferdsmessig. Det er snakk om mestring innen ferdigheter, stressmestring og mestring av sosial kompetanse. Mestringskompetansen gjør individet selvhjulpen.

### Intervjuguide

Jeg takker innledningsvis informanten for at jeg fikk komme, og at personen deltar i mitt forskningsprosjekt. Informanten signerer samtykkeerklæringen om deltagelse i studiet, og jeg minner vedkommende om at det er mulig å trekke seg når som helst uten å måtte oppgi grunn for det.

Båndopptakeren legges mellom oss, og jeg minner om at lydopptaket vil bli slettet som informert om i informasjonsskrivet. Jeg ber om at informanten reflekterer mest mulig fritt rundt spørsmålene, og forteller at jeg kommer til å forklare når vi skifter tema underveis i samtalen. (Mine hovedspørsmål er A, B, C osv. Planlagte eventuelle oppfølgingsspørsmål er avmerket med i, ii, iii.)

Jeg minner om at intervjuet omhandler samtaler med unge som strever med egen psykisk helse, og der informanten opplever å ha bidratt til en positiv utvikling og økt livsmestring. Deretter definerer jeg for informanten hva jeg legger i begrepet *livsmestring*, slik at vi har en felles forståelse for hva jeg er ute etter av informasjon.

#### 1. Bakgrunnsinformasjon

**A.** Hva er din faglige bakgrunn som er relevant for det å være sosiallærer/sosialpedagogisk rådgiver?

**B.** Hvor lenge har du jobbet som sosiallærer/sosialpedagogisk rådgiver og hatt veiledningssamtaler med ungdom som sliter med egen psykisk helse?

C. Cirka hvor ofte har du slike samtaler der samtalen bidrar til positiv utvikling og mestring av eget liv?

D. Hvordan er forekomsten fordelt mellom kjønn på de du har samtale med?

E. Hvem er det du eventuelt samarbeider med for å hjelpe den unge som sliter med egen psykisk helse?

F. Hvem er initiativtaker til at disse samtalene kommer i gang?

## 2. Samtalens mål

A. Hva har du lagt vekt på å oppnå i samtaler som bidrar til livsmestring?

- i. Er det andre ting du har lagt vekt på?
- ii. Hvorfor er dette viktig for deg?

## 3. Innhold i samtalen

A. Hvilke tema har samtaler som bidrar til økt livsmestring omhandlet?

- i. Er det andre tema? Fortell.
- ii. Er det noen tema som du opplever vanskeligere å håndtere enn andre? Eventuelt hvorfor?
- iii. I hvilken grad er psykisk helse et tema som har vært tatt opp?
  1. Hva konkret har det handlet om? Beskriv.

B. Hvordan finner du frem til hva som er ungdommens utfordringer?

- i. Når er dette lett?
- ii. Når er dette vanskelig?

C. I hvilken grad har samtaler med jenter og gutter ulike tema?

D. I hvilken grad har tema i slike samtaler endret seg i løpet av din karriere?

- i. Kan du beskrive det nærmere?

#### **4. Endring**

- A.** Hva opplever du at ungdommen trenger fra deg for at en endringsprosess skal skje?
- i. Hva gjør du konkret for å fremme endring i disse samtalene?
    - 1. Hva sier du?
    - 2. Hva gjør du?
- B.** Hvordan merker du at samtalen(e) fører til en positiv endringsprosess?
- i. Beskriv hva som skjer.
  - ii. Hva er det som endrer seg?
  - iii. Hvordan vet du at endring faktisk har skjedd?
- C.** Beskriv om du opplever det mest hensiktsmessig å ha fokus på fortid eller framtid i samtalen.
- D.** Hva hvis en ungdom er låst fast i tidligere situasjoner?
- i. Hva tenker du er viktig i denne situasjonen?
  - ii. Hva sier du?
  - iii. Hva gjør du?

#### **5. Samtalens struktur/metodikk**

- A.** Kan du fortelle om du bruker spesielle metoder/teknikker i samtaler som bidrar til økt livsmestring?
- i. Hvilke? Beskriv.
  - ii. Hvorfor bruker du denne/disse?
  - iii. I hvilken grad er samtalens struktur bestemt på forhånd?
- B.** Hvor gjennomføres samtalene?
- i. Hvordan påvirkes samtalen av settingen?
- C.** Hvordan vil du beskrive din måte å kommunisere med ungdommene på?
- i. Hva avgjør måten du snakker på?
  - ii. Hvordan ordlegger du deg?

- D. Hvordan er en typisk oppstart av en samtale?
- E. Hva gjør du for å holde samtalen i gang?
- F. Hvilke spørsmål bruker du å stille?
- G. Hva gjør du hvis samtalen stopper opp?
- H. Hvilke reaksjoner kan du ha underveis i slike samtaler?
- I. Hvordan avsluttes samtalen?
- J. Hvordan pleier ungdommene å reagere på din væremåte og kommunikasjonsform?

## 6. Suksesskriterier – case eksempel

Jeg forklarer informanten om at nå går vi over til å tenke suksessfaktorer i en egen utvalgt case. Der ønsker jeg faktorer knyttet til både innholdet i samtalen, måten innholdet blir formidlet på og selve strukturen i samtalen. Det er her snakk om en case der informanten har fått bidra til positiv utvikling og større grad av livsmestring.

- A. Kan du kort beskrive den unges utfordringer i en case der du fikk bidra til positiv utvikling og større grad av livsmestring?
- B. Beskriv suksessfaktorene knyttet til samtalsinnhold i denne casen?
  - i. Beskriv hva det var ved den unges utfordring du kunne bistå med, og hva som ble nøkkelen til en forløsende utvikling?
  - ii. Hva var det du sa og eventuelt gjorde her som hjalp den unge?
- C. Beskriv suksessfaktorene knyttet til måten du formidlet innholdet i samtalen på i denne casen.
  - i. Beskriv din væremåte i samtalen(e).
  - ii. Hvordan reagerte du underveis i samtalen(e) i arbeidet med denne casen?

- iii. Kan du si litt om hva du tror påvirket et positivt utfall i denne casen, med tanke på dine personlige egenskaper?

**D.** Beskriv suksessfaktorene knyttet til strukturen i samtalen(e) i denne casen.

- i. Hvordan vil du beskrive at selve kommunikasjonen foregikk?
- ii. Hvorfor opplever du at det du her nevner påvirket den unge positivt?
- iii. I hvilken grad opplever du at antall samtaler, varighet av dem og hyppigheten på samtaler var avgjørende for muligheten til å skape positiv endring?

**7. Eventuelt**

**A.** Har du eventuelt noe du ønsker å tilføye?

Jeg takker for nyttig bidrag til forskningsprosjektet mitt, og gir informanten en liten påskjønnelse.





### Vedlegg 3

Aamodt (1997) har tegnet et *begreps-tre* for å vise hvordan ulike begrep i sosialt arbeid går i hverandre og danner basis for begrepet *anerkjennelse*. Røttene til begrepstreet er bundet til etikken. Barken på treet, i form av moralen i samtalen, holder treet oppe. Stammen på treet symboliserer sentrale handlingsprinsipper man tar i bruk for å etablere en relasjon til personen. Disse prinsippene danner basis for omsorgen i relasjonen. Omsorgen vises i måten vi lytter til hans beretning, aksepterer hans oppfatning av virkeligheten osv. Videre utvikles en likeverdig relasjon samtidig som at forskjelligheten mellom partene ikke må oversees. I dette spennet finnes gjensidigheten. Alt dette samles i toppen av trekronen under begrepet *anerkjennelse*. I dette møtet er det et utviklingspotensial for begge partene i relasjonen.

