

Anne Elise Nilsen

RELASJONEN I FOKUS

En Q-metodologisk studie av hvilke relasjonskvaliteter
skolerådgivere opplever som betydningsfulle i sitt arbeid med elever
som rådsøkere

Masteroppgave i rådgivningspedagogikk

Trondheim

Våren 2011

Veileder

Ragnvald Kvalsund

Pedagogisk institutt

Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Trondheim

SAMMENDRAG

Denne forskningsstudien undersøker skolerådgiveres opplevelse av viktige egenskaper i forhold til elever de møter i sin arbeidshverdag. Formålet med studien har vært å få økt forståelse og innsikt i hva rådgiverne vektlegger i relasjonen av relasjonskvaliteter. Dette munner ut i følgende problemstilling: *Hvilke relasjonskvaliteter opplever skolerådgivere som betydningsfulle i møte med elever som rådsøkere?*

Forskningen er basert på en Q-metodisk undersøkelse, der 18 deltakere sorterte 48 utsagn i et sorteringsskjema med instruksjonen "...se deg selv i lys av skolerådgiverrollen din når du sorterer". Tretten av deltakerne er skolerådgivere fra enten ungdomsskole eller videregående skole, mens de fem resterende er lektorstudenter som tar en mastergrad i rådgivning. Utsagnene er bygd opp fra et forskningsdesign som vektlegger aspektene bevissthet, relasjon og kommunikasjon.

Gjennom dataanalyse av deltakernes sorteringer ble to faktorer synlige. Disse er faktor 1: *"En profesjonell gjensidighetsrelasjon med vekt på å dele av seg selv"*, og faktor 2: *"Å være profesjonell innebærer ikke å dele av seg selv, men ha fokus på rådsøker"*. Faktorene har noen felles vektlegginger, som forener dem i et felles synspunkt. Dette baserer seg på å se eleven, og vise oppmerksomhet, omsorg og omtanke. Samtidig er det ulike vektlegginger som skiller faktorene fra hverandre. Faktor 1 vektlegger å være personlig i forholdet, ved å dele av seg selv. Forholdet bygges på gjensidighet, som er et ideal for relasjonen. Faktor 2 derimot ser betydningen av å skille det personlige fra forholdet, og være uavhengig, for å fremme formidling og troverdighet. God rådgivning innebærer god kunnskap, som rådsøkeren er avhengig av. Funnene omhandles i diskusjonskapittelet.

ABSTRACT

This research study examines school counsellors' experience of which personal qualities are important in their interaction with the students throughout their workday. The goal of this study is to get a better insight into which relational qualities the school counsellors emphasize in their relation with the students. Thus, the following thesis is: *Which relational qualities do school counsellors experience as meaningful in encounters with students seeking advice?*

The research is based on a Q-methodological test, where 18 participants sorted 48 statements in a classification form with the following instruction: "... see yourself in the role of the school counsellor when you sort out the information". Thirteen of the participants are school counsellors teaching children from the age of 13-19, while the remaining five are teacher students who are taking a master's degree in counselling. The statements are constructed on a research design that emphasizes the aspects of consciousness, relation and communication.

A data analysis of the different participants' classifications made two factors visible. Factor 1: *"A professional mutual relation with emphasis on using your own personal experience and taking into consideration your own personal values"*, and Faktor 2: *"To be professional does not necessarily involve using yourself as a private individual, but to focus on the person seeking counsel"*. The factors have some focus points in common, that gives them a joint point of view. This is based on *seeing* the student, being attentive and showing thought and concern. At the same time it is this way of emphasizing different issues that separates the factors from each other. Factor 1 places emphasis on the personal side of the relationship, by showing the student your own system of values. The relationship is based on mutual trust, which is an ideal for the relation. Factor 2, on the other hand, sees the importance of separating the personal from the relationship and being independent in order to promote communication and credibility. Good counselling involves good knowledge – something the person seeking counsel is dependent upon. The findings of this research are examined further in the discussion chapter.

FORORD

Nok et semester er over og en krevende prosess er omsider ferdig. Nå som jeg er ved veiens ende, føler jeg meg både glad og vemodig. Det er godt og omsider stå med et ferdigstilt produkt, som jeg har brukt så mye tid på. Samtidig setter oppgaven et punktum for utdannelsen min og min tid på universitetet, og jeg må tre inn i de voksnes verden.

Da jeg startet på det femårige lektorløpet i 2006 visste jeg lite om hva jeg gikk til. Det var først i tredje klasse at jeg følte tilhørighet, ved å delta i en mindre klasse som skulle gå sammen over lengre tid. Masterårene har vært spennende, og ikke minst utfordrende. Jeg føler selv at jeg har utviklet meg selv som menneske, og fått utvidet min forståelseshorison innenfor flere områder. Et stort bidrag til denne utviklingen har rådgivningsmasteren stått for, der jeg er blitt bevisst prosesser jeg aldri hadde tenkt over før.

Jeg vil gjerne rette en takk til forskningsdeltakerne mine, som tok seg tid til å delta, tross en allerede stor arbeidsmengde i sine stillinger. Dere har gjort denne oppgaven mulig! Takk til min veileder, Ragnvald Kvalsund, for veiledningstimer, gjennomlesning og tilbakemelding av tekst og for å ha tro på meg. Takk til Hannah Owens Svennungsen, som hjalp meg med selve dataanalysen, og for gode tips i arbeidet videre. Jeg vil rette en stor takk til mine medstudenter, spesielt gjengen på Mykologisk Samfunn. Takk for pilotsorteringer, gode samtaler og diskusjoner, korrekturlesning, latter og trivsel. Videre vil jeg takke min familie og gode venner, som har støttet meg med oppmuntrende ord og gitt meg motivasjon underveis.

Jeg ser på veien videre med godt mot, og betrakter det kommende arbeidsliv og den fremtidige erfaring som en fortsettelse på studiene.

Anne Elise Nilsen

Mai 2011

INNHALDSFORTEGNELSE

FIGUR- OG TABELLOVERSIKT.....	xiii
1 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Intensjonen med avhandlingen og problemstilling.....	1
1.3 Begrepsavklaringer.....	2
1.4 Avhandlingens strukturelle oppbygning.....	3
2 TEORETISK FORANKRING.....	4
2.1 Rådgivning.....	4
2.2 Carl Rogers og mellommenneskelige relasjoner.....	5
2.3 Bevissthet.....	6
2.3.1 Personlig.....	6
2.3.2 Profesjonell.....	7
2.4 Relasjon.....	8
2.4.1 Avhengighet.....	9
2.4.2 Uavhengighet.....	10
2.4.3 Gjensidig avhengighet.....	10
2.5 Kommunikasjon.....	11
2.5.1 Informasjon.....	12
2.5.2 Dialog.....	13
3 METODISK TILNÆRMING.....	14
3.1 Q-metodologi.....	14
3.1.1 Concourse.....	15
3.1.2 Eksperimentelt design og Q-utvalg.....	15
3.1.3 Personutvalg – P-set.....	17
3.2 Gjennomføring - Q-sortering.....	18
3.3 Faktoranalysen.....	20
3.3.1 Analysen.....	20
3.3.2 Tolkning av faktorene.....	21
3.4 Kvalitet.....	22
3.4.1 Validitet.....	22
3.4.2 Reliabilitet.....	22
3.4.3 Etske betraktninger.....	23

4 TOLKNING AV FAKTORENE	24
4.1 Faktor 1: En profesjonell gjensidighetsrelasjon med vekt på å dele av seg selv	25
4.2 Faktor 2: Å være profesjonell innebærer ikke å dele av seg selv, men ha fokus på rådsøker	29
4.3 Oppsummering av likheter og ulikheter mellom faktorene.....	33
5 DISKUSJON	35
5.1 To ulike opplevelser	35
5.2 Å møte et menneske	36
5.2.1 Oppmerksomhetsferdigheter	36
5.2.2 Evnen til å være ekte i møtet med den andre.....	38
5.2.3 En ubetinget positiv holdning	39
5.3 Bevissthet rundt utøvende rolle.....	40
5.3.1 Personlig kompetanse i forholdet	41
5.3.2 Profesjonalitet innebærer fokus på eleven, distanse og hjelpeevne	43
5.4 Tillit	44
5.5 Personer i relasjon	45
5.5.1 Gjensidighet som ideal	45
5.5.2 En uavhengig rådgiver i en avhengig relasjon	46
5.6 Skolerådgivers viktige jobb.....	48
5.7 Avsluttende kommentar til avhandlingen.....	48
5.8 Videre forskning.....	49
6 REFLEKSJONER.....	51
6.1 Forskerrollen.....	51
6.2 Kunne jeg gjort noe annerledes?	52
7 REFERANSELISTE	53
8 VEDLEGG	57
Vedlegg 1: Design og utsagn	57
Vedlegg 2 Forespørsel.....	62
Vedlegg 3 Informasjonsbrev	63
Vedlegg 4 Samtykkeerklæring.....	64
Vedlegg 5 Sorteringsinstruks	65
Vedlegg 6 Sorteringsskjema	66
Vedlegg 7 Faktorladninger	67
Vedlegg 8 Korrelasjon mellom faktorene.....	67

Vedlegg 9 Gjennomsnittssorteringer	68
Vedlegg 10 Distinguishing statements for faktor 1 og faktor 2	69
Vedlegg 11 Consensus statements for faktor 1 og faktor 2.....	70
Vedlegg 12 Reliabilitet.....	70

FIGUR- OG TABELLOVERSIKT

Figur 1: Mitt forskningsdesign.....	4
Figur 2: Mitt Q-design, basert på Fischers' balanserte blokkdesign.....	16
Figur 3: Sorteringsskjema.....	19
Figur 4: Gjennomsnittlig fordeling for faktor 1.....	26
Figur 5: Gjennomsnittlig fordeling for faktor 2.....	29
Tabell 1: Reliabilitet.....	23
Tabell 2: Oversikt over ladninger i faktor 1 og faktor 2.....	24
Tabell 3: Korrelasjon mellom faktorene.....	25

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av årene på masteren i rådgivning har jeg gjennomgått en indre prosess og åpnet meg for mye nytt. Jeg er blitt spesielt bevisst på fenomenet relasjon, som jeg finner ytterst spennende. Innen rådgivning står relasjonen sentralt i forhold til arbeid med mennesker, og er grunnleggende i denne settingen. Dagens skole reklamerer med ”en skole for alle”, der alle elever skal oppleve seg møtt på en genuin måte. Dette innebærer også skolens skolerådgivningstjeneste. I dagens skole er det behov for skolerådgivere som møter elevene som den de er, blant annet for å oppnå forståelse for hvor eleven befinner seg. Frafallet i videregående skole har aldri vært større, og behovet for skolerådgivere er enormt.

Jeg finner det naturlig å skrive om noe som vekker såpass stor interesse i meg, og som lærer kan knytte til skoleverket gjennom rådgivningstjenesten.

1.2 Intensjonen med avhandlingen og problemstilling

For tusenvis av elever er god rådgivning svært viktig. Skolen er forpliktet til å hjelpe elever som sliter faglig, sosialt og/eller personlig med nødvendig rådgivning. Opplæringsloven fastsetter hva elevene har krav på gjennom skolens rådgivningstjeneste:

Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgiving: sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgiving. Tilbudet skal være kjent for elever og føresette, og være tilgjengelig for elevene ved den enkelte skolen.

Retten til nødvendig rådgiving inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknytning til framtidige yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga kan være både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønske vil avgjere forma som blir teken i bruk

(Opplæringslova, 2010)

Rådgivningstjenesten i den norske skole har blitt kritisert ut fra både et individ- og et samfunnsperspektiv. I relasjon med eleven har rådgiveren blant annet blitt kritisert for å fokusere for mye på informasjon fremfor veiledning, og for å bruke for mye tid på elever med spesielle behov (OECD 2002). I en SINTEF-rapport fra 2010 slaktes rådgivningstjenesten i

skole-Norge, og kun 20% av rektorer og rådgivere mener kvaliteten holder mål (Buland, Mathiesen, Aaslid, Haugsbakken & Bungum, 2010). De mener at ressursene er for lav til at man kan gi rådgivning av den kvaliteten man ønsker og som elevene har krav på (Eliassen, 2010).

I en skolekontekst er det elevenes valgmuligheter, deres ferdigheter i å ta valg, deres sosiale, emosjonelle og atferdsmessige læringsutfordringer som står sentralt i en rådgivers arbeid (NTNU). Som fremtidig lærer i skolen har jeg i denne oppgaven valgt å se på hva skolerådgiver vektlegger i relasjon med elever som rådsøkere. Hva er viktig i relasjonen for den enkelte rådgiver, blant annet ut fra egne meninger, verdier og interesser? Er det personlige egenskaper og styrker, verdigrunnlag, menneskesyn, hvordan andre oppfatter deg, alt dette eller noe helt annet? Hensikten med denne avhandlingen er å få en økt forståelse for hvilke kvaliteter i relasjonen rådgiverne opplever som viktige. Tanker og refleksjoner rundt dette området er viktig for å kunne danne en hjelpende relasjon med elever som rådsøkere. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å besvare følgende problemstilling: *Hvilke kvaliteter ved relasjonen opplever skolerådgiver som betydningsfulle i sitt arbeid med elever som hjelpesøkere?*

1.3 Begrepsavklaringer

Før vi går videre ser jeg det nødvendig å si noe om innholdet i noen begreper, som vil bli mye brukt i denne oppgaven. Disse er relasjonskvalitet, relasjon og rådgiver/rådsøker.

Relasjonskvalitet er et begrep som omfatter egenskaper og holdninger som er i relasjonen. Spurkeland (2005) beskriver relasjonskompetanse som: ”*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*” (s. 17). Jeg velger å ta utgangspunkt i Spurkeland sin definisjon, og relasjonskvalitet vil derfor i denne oppgaven bli forstått som *noe* som påvirker relasjonen mellom mennesker.

Relasjon kommer fra det latinske *relatio*, som betyr forbindelse og/eller forhold (Malt, 2011). Fra dette kan vi tolke det som at noe står i forbindelse med en annen. Jeg anvender begrepet i beskrivelse av forholdet mellom rådgiver og rådsøker, og møtet dem imellom.

Rådgiver/rådsøker blir brukt konsekvent gjennom hele teksten. Rådgiver er en yrkes- og profesjonsutøver, som har til oppgave å hjelpe rådsøker. Rådsøker er den som oppsøker og/eller mottar en eller annen form for hjelp fra rådgiver. I dette arbeidet er det snakk om

elever. Jeg har valgt å utelukkende benytte disse ordene på partene i forholdet. Dette er hensiktsmessig fordi elevene som oppsøker eller på en eller annen måte er i kontakt med rådgivningstjenesten, søker ulike former for hjelp, og bruken av begrepene rådgiver/rådsøker er dekkende for ulike problemstillinger. For enkelthets skyld, benevner jeg både rådgiver og rådsøker i hankjønn.

1.4 Avhandlingens strukturelle oppbygning

Denne avhandlingen består av seks kapitler. Kapittel 1, innledning, forteller om bakgrunnen for valg av tema, intensjonen med oppgaven, problemstilling og begrepsavklaring. Kapittel 2, teoretisk forankring, inneholder teori som kan betraktes som en forforståelse for det som kommer videre i oppgaven. Teorien gir innsikt i forskningsdesignet. Kapittel 3, metode, gir en presentasjon av Q-metoden og dens fremgangsmåte, som jeg har foretrukket å bruke i mitt forskningsprosjekt. Tilknyttet Q-metoden legger jeg fram mitt forskningsdesign, introduserer forskningsdeltakerne og hvordan innsamlingen av data ble gjort. Kapittel 4, tolkning av faktorene, beskriver resultatene fra innsamlingen og analysen, hvor jeg har tolket faktorene som har kommet fram. I kapittel 5, diskusjon, drøftes de to ulike faktorene i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2. Her søker jeg etter å finne svar på problemstillingen min, og reflekterer om videre forskning. Avslutningsvis er kapittel 6, refleksjoner, hvor jeg uttrykker hvordan prosessen har vært og vurderer min egen rolle som forsker.

2 TEORETISK FORANKRING

Teorien og begrepene presentert i dette kapittelet vil være et bakteppe for min forskning, og danner utgangspunkt for drøftingen av de funn jeg har gjort. Målsettingen er å sette funnene inn i en teoretisk tradisjon. Sammen med forskningsdesignet (figur 1) danner teorien en forståelse for hva studien inneholder og vektlegger. Effektene er et resultat av mine refleksjoner rundt tema, erfaringer fra studiet og skoleverket, samt ønsket bruk av teori. Effektene bevissthet, relasjon og kommunikasjon, er delt inn i nivåer som belyser ulike sider ved effektene. Teorien og forskningsdesignet utgjør en bakgrunn for å si noe om hva skolerådgiver opplever som viktige relasjonskvaliteter. Designet vil utdypes i kapittel 3.

Effekt	Nivå		
Bevissthet	Personlig (a)		Profesjonell (b)
Relasjon	Avhengighet (c)	Uavhengighet (d)	Gjensidig avhengighet (e)
Kommunikasjon	Informasjon (f)		Dialog (g)

Figur 1: Mitt forskningsdesign

Jeg vil først gi en kort definisjon av rådgivning, for så å presentere teori innenfor Carl Rogers forståelseshorisont. Videre beskrives teori som fungerer som bakgrunn i effektene og nivåene i forskningsdesignet. Rogers` teori blir å finne igjen flere steder i designet, men jeg velger å skrive om dette som et eget punkt slik at leseren skal få en mer helhetlig forståelse av denne teorien. Likevel vil jeg ta opp noen tråder fra Rogers innenfor de ulike effektene.

2.1 Rådgivning

Rådgivning handler om å hjelpe mennesker som søker hjelp til å hjelpe seg selv. Hjelp krever kunnskap, kommunikative ferdigheter og gode holdninger, samt at rådgiver følger prosessen sammen med radsøker. Dette må være passende til situasjonen, for å gi best mulig støtte (Lassen, 2002). Felles for all rådgivning er verktøyet som blir brukt; rådgiveren selv. I tillegg til å omfatte faglig innsikt og bevissthet om egen kompetanse, vektlegges kommunikative ferdigheter og holdninger i møtet med radsøker. Slik utvikling foregår som en kontinuerlig prosess, og innebærer egenutvikling og innsikt i selvet (Lassen, 2002).

2.2 Carl Rogers og mellommenneskelige relasjoner

Som mennesker lever vi i samhandling og sameksistens med hverandre, og våre valg påvirker derfor også andre enn oss selv. Det er dette jeg forstår med begrepet "being in the world", som er fundamentalt ved det eksistensialistiske-humanistiske verdenssynet (Ivey, D'Andrea, Ivey & Simek-Morgan, 2007, s. 257). Verdenssynet til denne retningen er at mennesket har mulighet til å handle i verden og bestemme sin egen skjebne (Ivey et al., 2007). En sentral person innen eksistensialistisk-humanistisk tenkning er psykologen Carl Rogers. Hans teorier baserer seg på et positivt menneskesyn, der mennesket er grunnleggende godt, og en holdning som uttrykker tro på mennesket og dets muligheter (Ivey et al., 2007). I rådgivningsforholdet mellom rådgiver og rådsøker, vektlegger Rogers empati, kongruens og ubetinget positiv aktelse som avgjørende faktorer for en god relasjon (Thorne, 2003).

En empatisk væremåte handler om at rådgiveren er i stand til å lytte til rådsøkeren på en måte som får rådsøker til å føle seg forstått (Allgood & Kvalsund, 2005). "It is one of the most potent aspects of therapy, (...), because it releases, it confirms, it brings even the most frightened client into the human race. If a person can be understood, he or she belongs" (Rogers, 1986 i Thorne, 2003, s. 39). I tillegg til å forstå og akseptere den andre, må man også inkludere forskjelligheten mellom partene som en del av relasjonen (Kvalsund & Meyer, 2005). For å fremme en empatisk holdning foreslår Rogers forskjellige handlinger og ferdigheter. Evnen til å lytte og vise varme er essensielt i møte med rådsøker (Ivey et al., 2007). Lytting refererer til en kompleks psykologisk prosedyre som innebærer tilknytning og forståelse, og er derfor ikke det samme som å høre. Veilederen har i oppgave å lytte med forståelse, for å finne ut av hva ting handler om, og for å kunne gi respons til rådsøker på alle måtene rådsøker kommuniserer med rådgiver (Rogers, 1980).

Rogers mente at kongruens er det mest fundamentale ved holdningen til rådgiver, som vil fremme vekst. I følge Thorne (2003) betyr kongruens at rådgiveren fremstiller hva han er i forholdet uten fasade, og uten noe forsøk på å gjemme seg bak en profesjonell rolle. Man må være seg selv, og være ekte og i kontakt med sitt indre (Kvalsund, 1995). Det må være samsvar mellom erfaring, den tolkede erfaring og uttrykk av erfaringen (Allgood & Kvalsund, 2005). For å oppnå kongruens er en avhengig av å opprettholde et høyt nivå av selvbevissthet (Thorne, 2003).

Aksept i form av positiv aktelse mente Rogers var avgjørende, for at individet skal føle aksept av seg selv. Ubetinget positiv anerkjennelse innebærer omsorg fra rådgiveren, som ikke er dømmende eller forurenset av evalueringen av tankene, følelsene eller

oppførselen til rådsøker (Thorne, 2003). Selv om det er vanskelig å alltid inneha en slik aktelse, vil det ha stor positiv innvirkning på rådsøkeren, og tillit vil oppstå (Thorne, 2003). Vi er henvist til å leve i relasjoner, og disse formes ikke og virker ikke uten tillit, som videre fører til trygghet (Kvalsund & Meyer, 2005). Løgstrup (1991) påpeker at vi må verne om grunnbetingelsene for utviklingen av persondimensjonene, som opptrer i form av tillit, barmhjertighet, medfølelse, talens åpenhet og håp.

Perioden 1961-1987 blir omtalt som ”The Person-Centered Period” innen Rogers arbeid (Ivey et al., 2007). Et karaktertrekk ved perioden er økt personlig engasjement, som åpner for et større fokus på det relasjonelle i rådgivningssettingen. Selvavsløringer, tilbakemeldinger og stilling av spørsmål til rådsøker er aspekter som er lagt til denne perioden (Ivey et al., 2007). Selvavsløring, ”self-disclosure”, er å dele av seg selv med andre. Dette kan innebære tanker og følelser, og annen informasjon som det ikke er mulig å oppdage ved ytre trekk (Hargie & Dickson, 2004). Begrepet ”know thyself” har stått fram som en viktig forutsetning for å forstå og hjelpe andre. En slik personlig teori består av egne personlig verdier (Allgood & Kvalsund, 2005).

2.3 Bevissthet

Bevissthet er en egenskap ved mennesket som i alminnelighet anses å inneholde kvaliteter som subjektivitet, selvbevissthet, sansing og klokskap, samt evnen til å oppleve og registrere hva som påvirker oss og hva som kontinuerlig hender i samspillet mellom oss og våre omgivelser. Bevisstheten preges av den opplevelse en har av selvet, i forhold til signifikante hendelser og tidligere opplevelser og erfaringer i ens liv (Glover & Jansen, 2011).

I et yrke som skolerådgiver møter en ulike mennesker med ulike behov hver dag. Rådgiver må se an hvilken tilnærming som bør benyttes, tilknyttet hva rådsøker trenger. Skolerådgiver må vurdere hva slags rolle han har i forholdet til rådsøker. Bevissthet og selvinnsett rundt dette er viktig, for å være til best mulig hjelp for rådsøker. En bevissthet til selvet er avgjørende, for å skape en god relasjon og praksis (Allgood & Kvalsund, 2005).

2.3.1 Personlig

Det skilles ofte mellom å være personlig og profesjonell i arbeidslivet. De fleste har mest sannsynlig en eller annen gang hørt at man skal ikke blande det personlige med det

profesjonelle. Personlig og profesjonell omtales dermed som motsetninger som er vanskelig å praktisere samtidig. Skau (2005) mener at disse ikke er motsetninger, da et samspill med andre innebærer både god profesjonalitet og at man er i stand til å være personlig i møte med andre. Gjennom sin personlige opptreden kan den enkelte profesjonsutøver forsterke eller bryte ned den strukturelt betingede forskjellen (Skau, 2005). Vi må tørre å bruke oss selv som medmennesker og la oss berøre, slik at vi også kan berøre den andre. Vi er tross alt et menneske som møter et annet menneske. Personlig kompetanse viser til at vi som mennesker fører med oss våre verdier og holdninger, vår bevissthetsgrad, vår personlige modenhet og vårt menneskesyn i møtet med andre. Vi har også med oss egenskaper som varme, empati, engasjement, forståelse, følsomhet og indre styrke (Skau, 2005). Samtidig er det viktig å sette tydelige grenser for hvor personlig man skal være i møte med andre.

Å være personlig innebærer evnen til å dele av seg selv i møtet med den andre. Dette medfører å vise og dele følelser med rådsøker, og ytre sine meninger og erfaringer i forhold til det tema det er snakk om. Selvavsløring, ”self-disclosure”, ble av Rogers sett på som et viktig moment innen hans personsentrerte periode (Ivey et al. 2007, s. 273/274). At rådgiver er åpen og viser seg som person og menneske, plasserer rådgiver og rådsøker i en mer likeverdig relasjon. Det er essensielt å påpeke at selvavsløringen må være ekte, treffende og tilpasset til hvor rådsøker ”er” (Ivey, Gluckstern & Ivey, 1997). Ved å ønske å møte andre som personer, og dele vår egen erfaring med dem på en åpen og klar måte, vil man oppnå en situasjon der den andre føler seg verdsatt og ønsker å dele av seg selv tilbake (Allgood & Kvalsund, 2005). Kvaliteten synker ikke ved å hedre og bringe fram vår personlighet og vår subjektivitet i settingen. Isteden skapes et potensial for en sterkere situasjon, og vi redde fra objektiviteten og fremmedgjøringen.

2.3.2 Profesjonell

Det profesjonelle representerer på mange måter det institusjonelle, et offentlig maktapparat, som eksempel en skole. Skolen som system består av personer som utgjør en profesjonsdimensjon (Kvalsund, 2005). Skau (2005) opererer med en kompetansetrekant, som viser vår profesjonelle kompetanse. Trekanten består av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse. At skolerådgiver disponerer et sett med teoretiske og yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter, gir betydelig høyere status og myndighet enn rådsøker (Skau, 2005). Dette kan ses på som en strukturell forskjell mellom partene, som er med å danne grunnlaget for samhandlingen. Macmurray viser til en ytre relasjon, når

forholdet er basert på avhengighet til institusjon (her: skolen) og/eller ujevne roller. I dette synet er rådgiver ekspertten som lærer bort sin kunnskap til rådsøker, som er en godkjent del av læringsinstitusjonen (Allgood & Kvalsund, 2005).

Å være profesjonell innebærer også å være person i møtet med den andre, og gi den mulighet til det samme (Skau, 2005). Rådgiveren må kunne skille mellom egne behov og rådsøkerens, å være nær og innlevende uten å bli invadert eller utbrent, så vel som å ha profesjonell distanse uten å bli kynisk (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler, 2010). Juul og Jensen (2002) definerer å være profesjonell i relasjonen som:

Pedagogens evne til å "se" det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten – og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvar for relasjonens kvalitet (Juul & Jensen, 2002, s. 145).

Definisjonen kan overføres til denne oppgavens kontekst, og vektlegger ekthet i kontakten, ansvar og evnen til å "se" rådsøker. Rådgiver må også tilpasse seg de forutsetninger rådsøkeren innehar. Sammen vil disse egenskapene utgjøre en profesjonell relasjonskompetanse (Riis & Kristiansen, 2008).

2.4 Relasjon

Den skotske filosofen John Macmurray slo fast at det ikke er noe "jeg" uten et "du" - det isolerte selvet er mindre enn en person. Hans teori om personer i relasjon innebærer at et individ er kun en person når han står i relasjon til andre individer. Å være en person betyr derfor å være i relasjon med andre mennesker (Macmurray, 1961/1999).

Også Martin Buber snakker om viktigheten av "Jeg-Du" relasjoner mellom mennesker, som er forhold hvor personene som er involvert blir sett på som subjekter fremfor objekter. Dette i motsetning til "Jeg-Det" relasjoner (Buber, 1964). Følgende sitat fremhever dette budskapet:

Den, der siger Du, har ikke noget ting til genstand. Thi hvor der er ting, er der ogsaa andre ting, ethvert Det grænser op til et andet Det, Det er kun derved, at det grænser op til andre. Men hvor der bliver sagt Du, er der ikke noget ting. Du grænser ikke. Den, der siger Du, har ikke nogen ting, har ingenting. Men han staar i et forhold (Buber, 1923/1992, s. 17).

Relasjonsbegrepet kan deles inn i tre paradigmer: avhengighet, uavhengighet og gjensidig avhengighet (Macmurray, 1961/1999). Nivåene bygger på utviklingsteorier og måter å forholde seg til andre mennesker på (Kvalsund, 1998). For å bli uavhengig, må man først ha opplevd avhengighet. På samme måte kan man ikke bli gjensidig avhengig, før man har opplevd både avhengighet og uavhengighet. De tre paradigmene er holistiske¹ og dynamisk knyttet til hverandre (Kvalsund, 1998; Macmurray, 1961/1999).

2.4.1 Avhengighet

Avhengighetsrelasjoner er mest vanlig tidlig i livet, eksempelvis forholdet mellom mor og barn (Macmurray, 1961/1999). En rådgivningsrelasjon er et eksempel på en avhengighetsrelasjon. Rådgiver har kunnskap som råde søker ikke har, men har behov for. Slik blir relasjonen asymmetrisk. Når råde søker har behov for det, synes det positivt å motta hjelp. Når følelsen vurderer hjelpen som nødvendig og den er ønsket, er avhengighetsrelasjoner positive. Men de kan raskt bli negative dersom de opprettholdes utover det som er nødvendig. Enten dette er fra rådgiverens side ved at det ikke erkjennes at behovet for hjelp er opphørt, eller at råde søker mottar hjelp egentlig uten å trenge det. Positive avhengighetsrelasjoner er asymmetriske og gjensidig erkjent som nødvendige og ønskelige. Når de overskrides er grunnlaget for asymmetrien borte og en kan anta uavhengighetsrelasjoner, dog uten å glemme at man var avhengig (Kvalsund, 2005).

Avhengigheten innebærer at ”jeg`et” er avhengig av ”den andre”. Dette kan være i form av å ta valg, foreta handlinger, rette seg etter andres ønsker og gjøre det man tror blir forventet av en. Relasjonen er basert på ”den andre” i sentrum, og det ”den andre” står for vil være av betydelig karakter for ”jeg`et”. Vi kan si at ”den andre” er i forgrunn, mens ”jeg`et” er i bakgrunn, jamfør gestaltteori² (Macmurray, 1961/1999).

¹ Holistisk, fra holisme; Innen psykologi, biologi, sosiologi og antropologi den metode som anvender helheten som forklaringsprinsipp, i motsetning til studier av isolerte trekk. Helhetstenkning. Store norske leksikon.

² I gestalt brukes begrepene ”figur” og ”grunn” for å beskrive hvordan individets synsfelt er organisert. Det innebærer hvordan vi organiserer sansene gjennom omgivelsene i meningsfulle helheter, hva som interesserer oss, og hva vi velger å fokusere på. Figur er det som er i fokus, som er mest fremtredene og synlig. Samspillet mellom figur og grunn er dynamisk. Et skifte i oppmerksomheten kan føre til et skifte av figur. Eksempelvis kan figur bli grunn hvis personen inntar et annet syn eller perspektiv (Nelson-Jones, 2000, s. 147).

2.4.2 Uavhengighet

Uavhengighet utvikles gjerne i ungdomsårene, når man har et sterkere behov for å bli selvstendig (Kvalsund, 2005). I en rådgivningssituasjon hvor råde søker får tilfredsstilt sitt behov for hjelp, kan uavhengighet oppnås. Denne uavhengigheten er positiv dersom det er tillit for uavhengigheten, og partene ser på hverandre som likeverdige (Kvalsund, 1998). Da oppstår samtidig en symmetri i forholdet mellom rådgiver og råde søker. Likeverdighet kan innebære å anerkjenne og fremme den andre og hverandre. En gleder seg på den andres vegne, for den selvstendighet som er oppnådd og håper i relasjonen på en gjensidighet, som vil fremme hverandres uavhengighet og ikke fremprovosere avhengigheten igjen (Kvalsund, 2005). Dersom anerkjennelsen ikke er tilstede kan en lett havne i negative usymmetriske uavhengighetsrelasjoner. Da kan en føle et behov for avstand, og en forsøker å løsrive seg fra relasjonen, og nærværet mellom partene blir borte (Kvalsund, 2005).

I motsetning til avhengighetsrelasjoner er ”jeg`et” i forgrunn, og ”den andre” i bakgrunn i uavhengighetsrelasjoner. Det innebærer at egne behov, intensjoner og ønsker ligger til grunn for handlinger, og ”jeg`et” styrer, kontrollerer og skaper sin egen virkelighet. Slik er ”jeg`et” i kontakt med seg selv (Kvalsund, 1998). Macmurray (1961/1999) sier at uavhengighet er nødvendig for å utvikle seg, men stadiet er ikke det endelige. Både avhengighet og uavhengighet er tilstede i utviklingen av individet. Vi finner også disse i alle relasjoner. På veien fram mot å bli uavhengig, blir man kjent med hvilke behov man har og hvordan man kan glede disse behovene. Samtidig lærer man å skille andres behov fra sine egne. I en slik relasjon står ”jeg`et” tydelig i sentrum (Macmurray, 1961/1999).

2.4.3 Gjensidig avhengighet

Gjensidig avhengighet innebærer en dynamisk bevegelse mellom helhet og del, der ”jeg`et” er i aktivt møte med ”den andre”. Slik vil ”jeg`et” kunne realisere sine intensjoner. Mennesker lærer seg selv å kjenne i aktivt handlende samspill med andre, gjennom kommunikasjon og samhandling. Personlig kunnskap oppstår i møtet med ”den andre” (Macmurray, 1961/1999). Målet innen gjensidig avhengighetsparadigmet er nettopp gjensidighet mellom mennesker. I følge Macmurray (1961/1999) er dette den mest fullstendige form for forhold mellom mennesker, som fullfører hver og en deltaker på størst mulig måte. Kun slik blir vi hele.

Avhengighet til andre erkjennes av ”jeg`et”, for å virkeliggjøre sitt eget potensial og sine behov, og gir på den måten opp noe av sin individualitet (Kvalsund, 1998). Relasjonen blir symmetrisk og likeverdig, når gjensidighet i relasjonen opererer og gjelder for begge parter.

Hjelp utføres best i forholdet når de involverte parter er enige om at hjelpebehovet er reelt (Kvalsund & Allgood, 2009). Det vil si at rådgiver villig gir hjelp, mens rådsøker tar imot denne hjelpen. Hjelpforholdet er først gjensidig når hjelperen har overført kunnskap og rådsøkeren selv har lært å bli ekspert. Begge forstår hva den enkelte har behov for og hjelper hverandre. På denne måten utvikler partene seg i samspill med hverandre. Mangel på gjensidighet kan slite på tillitsforholdet i relasjonen, som videre kan føre til negative mistanker fra partenes side (Kvalsund & Allgood, 2009).

2.5 Kommunikasjon

Vi forbinder gjerne kommunikasjon med utveksling av budskap og informasjon. Menneskets tanker og søken etter kunnskap omkring i verden er en måte å definere kommunikasjon på, mens i følge Bateson er *alt* kommunikasjon. Både det verbale og non-verbale (Johannessen et al., 2010). Som rådgiver bør en ha kunnskap om og være trent i kommunikasjonsferdigheter, og bruke disse i møte med rådsøker. Disse ferdighetene kan være aktiv lytting, empati, bekreftelse av positive signaler, parafrasering av språk og kroppsspråk (Kvalsund, 2006). Mye av dette kjenner vi igjen fra Rogers’ teori (Thorne, 2003). Dette er viktige verktøy, for å stimulere rådsøker til å forstå seg selv og sitt liv (Ivey et al., 1997). Informasjon og dialog i de følgende underkapitler krever begge bruk av disse ferdighetene. Ved å gi oppmerksomhet blir sakens kjerne avklart, og rådgiver vil få en bedre forståelse av hva rådsøker opplever.

I følge Skau (2005) er god kommunikasjon kongruent, ved at den er entydig og ekte. Dette samsvarer med Rogers (1961), som mente at kongruens fremmes når følelsene våre er åpne og tilgjengelige for oss og vi klarer å kommunisere dem videre. Kongruens handler også om at det indre stemmer overens med det ytre, at følelser og handlinger er i overensstemmelse med hverandre. Motsatt utgjør inkongruent kommunikasjon forvirring og dobbelthet. Slik jeg har tolket det kan kommunikasjon formidles, og/eller skapes mellom to mennesker.

2.5.1 Informasjon

Skolens hovedfokus er på undervisning og formidling. Dette gjelder også skolens rådgivningstjeneste, slik det fremkommer i kompetansekriteriene i Stortingsmelding 16 (www.udir.no). Elevene kommer og ber om tjenester, og rådgiverne skal planlegge, gjennomføre, evaluere, gi veiledning, formidle, utvikle, kommunisere og koordinere. Alt ettersom hva denne tjenesten og behovet gjelder. Slik jeg tolker dette, er en av rådgiverens hovedoppgave å gi opplysninger og formidle informasjon til elevene. Informasjon kan deles i ekstern og intern informasjon (Allgood & Kvalsund, 2000). Dahlen³ hevder at kjennetegn på god informasjon er at den er tilgjengelig, relevant, tilpasset og forståelig. Utfordringen er å avgjøre hvilken informasjon som er mest gunstig og av betydning i forhold til aktuelle problemstillinger.

I rådgivningssamtalen kan rådgiver komme med direkte råd eller anbefalinger til rådsøker. Kommunikasjonsflyten vil da være begrenset, siden den har en enveis informasjonsretning, fra rådgiver til rådsøker. Kommunikasjonen er altså avgrenset (Miller, 1999, Morgan 1989). Enkelte ganger kan det være hensiktsmessig at rådgiver bruker sin kunnskap og gir anbefalinger, men som rådgiver skal en være forsiktig med dette. Dersom rådgiver inntar ekspertrollen ensidig, blir rådsøker en tilskuer på sitt eget liv (Kvalsund, 2006).

Ekstern informasjon er informasjon som er gitt, oppsøkt eller mottatt. Denne typen informasjon kan man finne via internett, i bøker, reklameannonser, i personlig kontakt med det aktuelle markedet, eller praksis tilknyttet det man søker svar på (Allgood & Kvalsund, 2000). Overfører vi dette til skoleelevers hverdag kan ekstern informasjon innebære spørsmål og svar angående fagvalg, videre utdanning, geografiske beliggenheter, yrker og organisasjoner. Dersom dette er rådsøkers virkelighetsnære interessefelt må rådgiver benytte informasjon gitt av rådsøker for å kunne besvare slike spørsmål, også kalt intern informasjon. Intern informasjon omfatter personlige karaktertrekk, interesser, talenter og evner, og kan sies å være min, din og den enkeltes enkeltoppfatninger og/eller meninger. Dette er subjektiv informasjon, som ligger i selvet (Allgood & Kvalsund, 2000).

³ Ø. P., Dahlen: Kommunikasjon og informasjon. Forelesning ved høgsolen i Volda, 13.-14. Januar 2009.

2.5.2 Dialog

Dialogue implies more than a simple back-and-forthness of messages in interaction; it points to a particular process and quality of communication in which the participants "meet", which allows for changing and being changed (Anderson, Cissna & Arnett, 1994, s. 10).

For alle som arbeider i skolen er evne til dialog en viktig egenskap. Dialog betyr simpelthen samtale, som knyttes ofte til samtaler der mennesker prøver å forstå hverandre på tvers av forskjeller. Det handler om å slippe andre til, og la de ytre seg gjennom meninger og synspunkter (Riis & Kristiansen, 2008). Dialogen har som formål å bedre kontakt og forståelse mellom to personer (Spurkeland, 2005). Dette forutsetter at både rådgiver og rådsøker gir og tar i samtalen som finner sted. Dette perspektivet kan kalles åpen kommunikasjon, og bærer preg av gjensidighet mellom partene. Det er åpenhet ved at det er høy grad av deling, da det ses som viktig å uttrykke ulike meninger og ideer.

I dialogen er det to begreper som må forstås og respekteres, disse er balanse og likverdighet. I en balansert dialog gir partene plass og åpning for hverandre i samtalen. Likeverdighet baserer seg på aksept, respekt og genuin interesse for hverandre som samtalepartnere (Spurkeland, 2005, Rogers, 1961/1980). David Bohm er en annen teoretiker som sier følgende om dialog: "...in a dialogue, each person does not attempt to *make common* certain ideas or items of information that are already known to him. Rather, it may be said that the two people are making something *in common*, i.e. creating something new together" (Bohm, 1996, s. 3). Sitatet fra Bohm viser til at dialog er å skape noe sammen, i motsetning til informasjonsrettet kommunikasjon. Ingen ferdighet er bedre og mer kontaktskapende enn den som makter å få i stand en dyp og fortrolig samtale.

3 METODISK TILNÆRMING

Jeg har valgt å studere hvilke relasjonskvaliteter skolerådgiver opplever som betydningsfulle i møte med elever som rådsøkere. Gjennom dette er jeg opptatt av skolerådgivernes subjektive oppfatning, ut fra en rådgivningssetting. Hvert menneske møter verden på sin unike måte og danner en konstruksjon av den, som dermed er subjektiv (Ivey, D'Andrea, Ivey & Simek-Morgan, 2007). Det er denne oppfattelsen, subjektiviteten, jeg har vært interessert i å utforske i mitt prosjekt. For å oppnå innsikt i dette har jeg valgt å benytte Q-metode som metodisk tilnærming. I dette kapitlet vil jeg presentere Q-metoden og viktige begreper som går innunder den. Jeg vil også legge fram hvordan arbeidet i forhold til de ulike delene har blitt gjort underveis i min forskning.

3.1 Q-metodologi

Q-metodologi er en vitenskapsfilosofisk retning og et begrepsmessig rammeverk, samt en forskningsteknikk for innhenting av data og analyse. Dette som et grunnlag for vitenskapelig utforskning av subjektivitet. Formålet med Q-metodologi er å studere tanker, synspunkter, oppfatninger, verdier og erfaringer fra menneskets personlige ståsted. Slik vil nyanser i preferanser og individets subjektivitet komme tydelig fram (Thorsen & Allgood, 2010).

Opphavsmann bak Q-metoden var fysiker og psykolog William Stephenson (1902-1989). Stephenson var interessert i det subjektive og dannet dermed et system som korrelerer og faktorerer personene som deltar i undersøkelsen, gjennom deltakernes sortering av utsagn (Smith, Harrè & Langenhove, 1995).

Q-metoden hjelper forskeren å avdekke, bli klar over, forstå og gi mening til subjektiv erfaring tilknyttet et bestemt tema. Den gir grunnlag for en systematisk undersøkelse av subjektivitet (Brown, 1980; McKeown & Thomas, 1988). Dette skaper en oppdagelsesprosess hvor man kan lære å få innsikt i seg selv og andre. Q-metoden kjennetegnes ved at oppmerksomhetens fokus skifter fra abstrakte variabler til menneskers opplevelse av et fenomen (Brown, 1980). Metoden bygger på abduktive prinsipper, som er et sentralt prinsipp ved metoden (Kvalsund, 1998). Dette betyr at man gjennom forskningen forsøker å se etter, oppdage og/eller forklare mønster i et fenomen, og forslå hypoteser ut fra dette. Q-metoden benytter seg ikke av hypotesetesting, fordi det ikke er mulig å vite hvilke perspektiver som kommer fram i analysen før studien gjennomføres (Brown, 1980). Resultatene fra analysen danner forutsetningene for å danne hypoteser. I motsetning til andre metoder (eksempelvis

induksjon og deduksjon), *skaper* Q-metoden hypoteser. Slik vil vi kunne forstå, avdekke, finne forklaringer og synspunkt, og gi mening til subjektiv erfaring i forhold til ulike fenomen (Kvalsund, 1998).

Etter å ha lest om metoden i ”Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet” (Thorsen & Allgood, 2010) ble jeg overbevist om at metoden er gjennomførbar i mitt prosjekt. Å bruke en Q-metodisk innfallsvinkel i min forskning, som omhandler hva skolerådgiver ser på som viktige kvaliteter i relasjonen til rådsøker, finner jeg aktuell og betydningsfull. Metoden gir meg mulighet til å få kunnskap om skolerådgivernes egne subjektive meninger og synspunkt, som danner en operant ramme (Smith et al., 1995).

3.1.1 Concourse

Begrepet *concourse* kommer fra latinske *consursus*, og oversettes med ”a running together” (Brown, 1993). På norsk omtales begrepet som *kommunikasjonsunivers*. *Kommunikasjonsuniverset* representerer alle mulige måter å snakke om temaet på, og inneholder hva man ønsker å studere, og gir grunnlag for å vurdere helheten i feltet basert på de subjektive opplevelsene man har i sammenkomst med den helheten (Kvalsund, 2005).

I arbeid med *kommunikasjonsuniverset* har jeg tatt utgangspunkt i egne meninger, erfaringer fra praksis, studiet, media, samtaler med medstudenter i rådgivning og faglitteratur. Det er mulig at informantene hadde lagt vekt på noe annet dersom de fikk snakke fritt rundt temaet, så undersøkelsen kan sies å være farget av forskerens subjektivitet. Tilknyttet dette har refleksjon over tema og formingen av design og utsagn vært essensielt i min oppgave, for å fange opp de viktigste sidene ved problemstillingen. For å oppnå helhet rundt temaet som undersøkes, har jeg benyttet meg av et balansert blokkdesign, nærmere bestemt Fischer’s blokkdesign.

3.1.2 Eksperimentelt design og Q-utvalg

Man kan si at *kommunikasjonsuniverset* omfatter råmaterialet, mens Q-utvalget består av et sett med utsagn fra dette opprinnelige materialet. Det er disse utsagnene som tas i bruk til Q-sorteringen, som gjennomføres av forskningsdeltakerne (Brown, 1993). Q-utvalget skal forestille en mindre utgave av det en ønsker å studere i *kommunikasjonsuniverset*. Utfordringen med dette blir å lage et Q-utvalg som er representativt nok for *concoursen* (Brown, 1991/1992).

Ut fra kommunikasjonsuniverset dannes utsagn. Vanligvis lages disse fra intervjuer, relevant teori og litteratur, og andre ting som virker av betydning for fenomenet som undersøkes. Utsagn kan også ta utgangspunkt i andre kilder (Brown, 1996). Q-utsagnene er åpne, og gir mulighet til å representere subjektivitet som subjektiv mening (Thorsen & Allgood, 2010).

Fisher's forskningsdesign blir brukt for å gi et best mulig bilde av kommunikasjonsuniverset, og består av effekter, nivåer og celler. Disse utgjør utgangspunktet for utsagnene som skal lages (Kvalsund, 1998). Effekt kan ses på som hovedkategori, mens nivåer gjenspeiler viktige dimensjoner innenfor effekten, mens celler oppsummerer antall nivåer under hver effekt. Kunnskapen som dannes rundt temaet som skal utforskes plasseres i blokkdesignet. Gjennom dette vil man få struktur og oversikt over det en vil formidle. Designet er med på å danne strukturen for å balansere Q-utvalget, altså utvalget av utsagn (Stephenson, 1953). Mitt forskningsdesign er presentert i figur 2.

Effekt	Nivå			Celler
Bevissthet	Personlig (a)		Profesjonell (b)	2
Relasjon	Avhengighet (c)	Uavhengighet (d)	Gjensidig avhengighet (e)	3
Kommunikasjon	Informasjon (f)		Dialog (g)	2

Figur 2: Mitt Q-design, basert på Fischer's balanserte blokkdesign

Teorien jeg har vektlagt i kapittel 2 er blitt plassert i designet. Teorien er blitt brukt som retningslinjer i arbeid med utsagnene, istedenfor å bygge opp utsagnene ensidig på dette. Den første effekten er bevissthet. Her er det viktig å rette oppmerksomheten mot hvordan den enkelte oppfatter sin rolle i rådgivningssettingen, og handler også om å kjenne seg selv. Effekten bevissthet er representert i nivå a) personlig – som viser til rådgivers evne til å bruke av seg selv som person i relasjon til rådsøker. Nivå b) profesjonell – retter oppmerksomheten mot skolen og den tilhørende rådgivningstjenesten som system, og rollen rådgiver inntar som følge av dette. Effekt nummer to i designet handler om relasjon, og viser til teori om det å være person i relasjon (Kvalsund, 1998; Macmurray, 1961/1999). Effekten innehar nivåene c) avhengighet, d) uavhengighet og e) gjensidig avhengig, som representerer ulike paradigmer innenfor relasjonen. Den siste effekten, kommunikasjon, viser til teori om hvordan kommunikasjonen kan foregå, gjennom nivåene f) informasjon og g) dialog. Disse er valgt for å vise til kommunikasjon som enveis formidling, kontra en åpen toveis og gjensidig dialog.

Hvert utsagn som lages tilhører en kombinasjon av nivåene i designet. I denne avhandlingen er det blitt benyttet 12 (2x3x2) kategoriske celler i designet, som gav følgende nivåkombinasjoner: acf, acg, adf, adg, aef, aeg, bcf, bcg, bdf, bdg, bef og beg (se figur 2). Til hver celle har jeg valgt ut fire utsagn, hvorav to er formulert negativt og to er formulert positivt. Dette gav 48 utsagn (vedlegg 1). De 48 utsagnene ble valgt ut fra et større representativt utvalg på nærmere 150 utsagn.

Utvalget av utsagn skal være representativt for kommunikasjonsuniverset. Jeg har valgt å bruke balanserte utvalg, for å oppnå dette og samtidig unngå skjevhet i sorteringsutvalget. Det kan eksempelvis bli for mange utsagn av en type, som kan føre til et uriktig bilde av sortererens subjektivitet. Den som sorterer må få mulighet til å gi uttrykk for ulike synspunkt, derfor bør utsagnene inneholde flest mulig nyanser innen kommunikasjonsuniverset (Thorsen & Allgood, 2010). Før utsending av materialet benyttet jeg pilotsorteringer, og gjorde endringer i forhold til hvilke tilbakemeldinger jeg fikk fra pilotdeltakerne. Endringene gjaldt formuleringer i utsagnene. Teksten i noen av utsagnene virket sterkere ladet, i form av positive/negative ord, som kunne påvirke deltakeren til å plassere de under høye verdier. Jeg endret disse ved å benytte mer nøytrale ord. Etter siste og endelige pilotsortering ble det ikke gjort noen endringer siden de første justeringene hadde virket hensiktsmessige.

3.1.3 Personutvalg – P-set

Utvalget av forskningsdeltakere innen Q-forskning kalles personutvalg, ”person sample”, altså et P-set. Deltakerne i studiet er valgt av forskeren, og anses som egnede ut fra innsikt, erfaring og opplevelser knyttet til det tema som skal undersøkes (Brown, 1980). Valg av deltakere kan gjøres intensivt eller ekstensivt (McKeown & Thomas, 1998). Ved valg av et ekstensivt utvalg er hensikten å avdekke bredden av variasjon i forhold til et bestemt tema. Gruppen av informanter vil da bestå av ulike personer, som sorterer de samme utsagnene under de samme betingelsene. Målet med dette er å avdekke forskjeller mellom deltakernes sorteringer. Ved et intensivt utvalg sorterer en eller få personer flere ganger ut fra ulike sorteringsbetingelser. Ved en slik undersøkelse vil korrelasjonene og faktoriseringen dreie seg om forskjeller innen personen, eller personens ulike sider, og komme til syne som distinkte faktorer (McKeown & Thomas, 1998).

Innen Q-metoden er det viktig å ha et tilstrekkelig antall deltakere for å kunne danne faktorer, som er utgangspunktet for sammenligning med hverandre (Brown, 1980). Interessen

ligger i å identifisere og beskrive det mangfoldet av synspunkter som finnes innenfor en gitt ramme, og få innsikt i de synsvinklene som finnes (Stenner, Watts & Worrel, 2008). Dette skiller seg fra kvantitativ metode, som er interessert i hvor mange som står for hvert synspunkt (Ringdal, 2007).

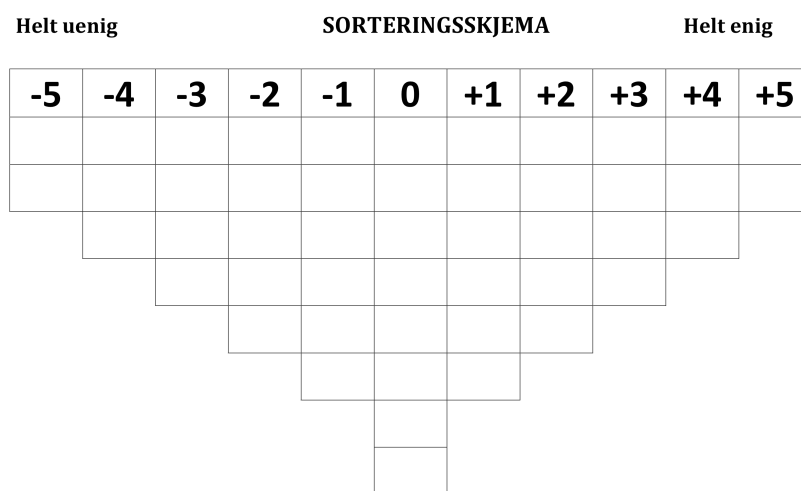
Utvalget i denne studien er ekstensivt, og representerer 18 deltakere fra hele landet. Fem av deltakerne er lektorstudenter som tar en mastergrad i rådgivning. Jeg utgjør en av disse, og deltar selv for å få et annet (inn)syn på oppgaven (Brown, 1993). De resterende er skolerådgivere i arbeid, innenfor sosialpedagogikk og/eller karriere, enten på ungdomstrinnet eller i den videregående skole. Tre av disse tar en videreutdanning innen rådgivning. Jeg ser det nyttig å ha med de ulike deltakerne, siden det kan dukke opp forskjellige nyanser mellom deltakerne, basert på blant annet stilling og utdanning. Sosialpedagogisk rådgiver står ovenfor hjelpesøkere med andre problemstillinger enn de som eksempelvis søker karriererådgivning. Derfor kan kvaliteter ved relasjonen være mer bevisstgjort hos disse. Samtidig kan karriererådgivere bidra med interessante perspektiver gjennom en slik undersøkelse, derfor velger jeg å inkludere begge. Utvalget av informanter ser jeg på som strategisk og hensiktsmessig, siden de er typisk i forhold til temaet som skal undersøkes (Thagaard, 2006). For å få større nærhet til arbeidet og min egen forskning, valgte jeg selv å delta i undersøkelsen. Jeg utgjør en av studentene beskrevet ovenfor.

Det er likevel kun i ettertid at jeg vil kunne se om noen av de forhåndsantagelsene jeg brukte for min utvalgsstrategi vil operere. I utgangspunktet studerer jeg et tema åpent, uten å knytte det til bestemte kategorier på forhånd. Slik er et syn eksistent uansett hva som kan være grunnlaget for det, om det er kjønn eller alder, stilling eller erfaring. Det er først i ettertid man kan se slike mønster. En studerer ikke sammenheng mellom variabler, men de kan likevel oppdages.

3.2 Gjennomføring - Q-sortering

Informantene skal uttrykke sine synspunkt gjennom en sortering av utsagn (Q-sortering), som reflekterer "a mind in operation", den tenkende og reflekterende person. Dette understreker at det er personens egne tolkninger og meninger som utgjør grunnlaget for rangering av utsagn (Brown, 1980). Forskningsdeltakerne gjør sin subjektivitet til gjenstand via sorteringsprosessen, som er en betingelse for den senere faktoranalysen (Kvalsund, 1998). Den instrumentelle basis i Q-metoden er Q-sorteringen, som innebærer en rangering av et

utvalg utsagn. I denne studien ble deltakerne bedt om å sortere fra ”enig” til ”uenig”. Informantene skulle sortere 48 utsagn i forhold til et fordelingsmønster, et sorteringsskjema (figur 3), ved å gi scoreverdier til hvert utsagn. Høyeste tallverdi (+5) uttrykker ”enig”, mens laveste tallverdi (-5) uttrykker det motsatte. Utsagnene som gir minst mening for den som sorterer, plasseres i midten rundt verdien 0. Disse utsagnene kan ses på som nøytrale, og vekker ingen sterk følelse hos sortereren (Thorsen & Allgood, 2010). Forskningsdeltakerne avgjør selv hva som er viktig for dem, dermed er det den psykologiske signifikansen som styrer sorteringen (McKeown & Thomas, 1988). Psykologisk signifikans innebærer at det har følelsesmessig betydning (Brown, 1993).



Figur 3: Sorteringsskjema

Skjemaet som utsagnene skal plasseres i kan være til hjelp i sorteringsprosessen, ved å tvinge fram et mønster for den som sorterer. Siden det kan være vanskelig å ta stilling til noen utsagn kan sorteringsskjemaet hjelpe den som sorterer gjennom en slik rangering (Brown, 1980). Det er særlig viktig å få fram nyanser i verdiene. En tvungen distribusjon skaper nyansene, som en ellers ikke ville gjort. Samtidig opprettholder den en stor grad av frihet.

En avgjørende faktor ved gyldigheten av Q-sorteringen er om informantene forstår hva de skal gjøre. På bakgrunn av dette ble tydelige instruksjoner lagt ved utsagnene, for å klargjøre retningslinjene til de som sorterer. Plasseringen av utsagnene defineres ut fra en slik sorteringsinstruks, som er en slags bruksanvisning for hvordan utsagnene skal sorteres (se vedlegg 5). I følge Kvalsund (1998) er instruksjonen av betydelig karakter, ettersom utsagnene fremstår som beskrivende fakta uten spesifikk mening uten en foreliggende sorteringsinstruks.

Deltakerne i denne studien fikk beskjed om å se seg selv i lys av sin rolle som skolerådgiver under sorteringen, og at utsagnene var en del av denne settingen. Helt til slutt i sorteringen skriver den enkelte deltaker ned nummeret på hvert utsagn inn i skjemaet, som brukes videre til faktoranalyse og korrelasjon.

3.3 Faktoranalysen

Faktoranalyse er en metode for klassifisering av variabler. Variablene er sorteringene, egentlig subjektene, som er innsamlet via Q-sortering. Gjennom faktoranalyse vil en finne de underliggende strukturene i fenomenet som studeres, ved å avdekke hvordan forskningsdeltakerne har sortert i forhold til instruksjonene som er blitt gitt (Brown, 1980, Allgood, 1994/1995). I min avhandling har jeg benyttet dataprogrammet PQMethod versjon 2.11 for denne delen av prosessen.

3.3.1 Analysen

Analysen av de ulike sorteringene er en objektiv prosedyre, og rent teknisk gjennom programmet PQMethod (van Exel & de Graaf, 2005). Innsamlede Q-sorteringer registreres i dataprogrammet, som korrelerer alle Q-sorteringene med hverandre i en innbyrdes korrelerende matrise. Det er her faktorene kommer fram, og viser hvilket mønster som finnes blant deltakerne (Brown, 1993). Siden det er subjektivitet som måles finnes det ingen fasitsvar (Brown, 1980).

En faktor består av flere forskjellige Q-sorteringer og er en gjennomsnittsberegning av disse sorteringene. Dette fører til at en sortering står igjen som representant for faktoren. Hver faktor som kommer fram representerer et syn eller en holdning i forhold til det tema som undersøkes. Dette er igjen basert på deltakernes opplevelser, meninger og synspunkter, som er kommet fram gjennom sorteringene deres. Se vedlegg 9 for gjennomsnittssorteringer tilknyttet denne oppgaven.

To eller flere personer vil samles under samme faktor dersom de har samme syn på et tema, som vil si at det foreligger likheter i deres subjektivitet. Faktorene gjenspeiler med andre ord likhetstrekk i deltakernes sorteringer (Brown, 1980). Personer med like sorteringer vil ha en høy korrelasjon og utgjør samme faktor. Jo høyere en person korrelerer med en faktor, jo sterkere definerer eller vekter denne personen andre faktorer. Disse personene vil korrelere lavere med eventuelle andre faktorer (Smith et al., 1995).

Etter å ha mottatt svarkonvoluttene fra informantene mine registrerte jeg sorteringene deres i dataprogrammet PQMethod, versjon 2.11, og gjennom bruk av varimax⁴ faktorrotasjon ble en to-faktor-løsning valgt. Faktorrotasjonen fordelte de 18 sorteringene på begge faktorer, med henholdsvis 15 personer på faktor 1 og 3 personer på faktor 2 (se vedlegg 7). Flere av deltakerne hadde jevne scorere, som tyder på at de vektet begge faktorene likt. Likevel er disse blitt definert under en av faktorene, så jeg velger å benytte de videre i min oppgave. Den forklarte variansen viser at denne to-faktor-løsningen fanger opp $42\% + 25\% = 67\%$ av mulig mening. Det vil si at det er 33% mening som eksisterer, men som ikke blir dekket av disse to faktorene.

3.3.2 Tolkning av faktorene

Etter å ha kjørt analyse via dataprogrammet PQMethod er det klart for tolkning av faktorene. Det innebærer å prøve og finne hvilken mening eller synsvinkel som ligger i faktorene. De subjektive synspunktene som ligger i hver faktor skal her rekonstrueres. Hvordan dette gjennomføres avgjøres av forsker, siden det er få retningslinjer for tolkningen (Kvalsund, 1998). Det viktigste er å komme fram til et helhetlig bilde som mulig (Brown, 1980).

Utsagnene og gjennomsnittssorteringen utgjør grunnlaget for å beskrive de ulike faktorene og deres meningsinnhold. Gjennomsnittssorteringen viser hvilke utsagn i Q-utvalget som er relevante å ta utgangspunkt i. Det er vanlig å sammenligne likheter og ulikheter mellom faktorene. Utsagnene som er plassert i ytterkantene og i midten er hensiktsmessige å fremheve (Brown, 1993). Slik vil man danne seg et bilde av de ulike faktorenes kvaliteter og hvilken betydning faktorene legger i fenomenet som undersøkes.

Under arbeidet med tolkningen av faktorene la jeg vekt på utvalgte tabeller i rapporten fra faktoranalysen. Jeg startet med enkel kartlegging ved hjelp av faktorladningene (vedlegg 7), for å se hvor mange personer som korrelerte med hver faktor og hvor høy disse korrelasjonene var. Videre ble sorteringene til hver faktor (vedlegg 9) brukt. Her forstørret jeg hver sortering, og limte inn hvert utsagn i fullstendig tekst, for å få et overordnet bilde av faktorene. Dette var til overraskende god hjelp, da jeg følte at en forståelse for faktorene åpenbarte seg. Tabellene med ”distinguishing statements” (vedlegg 10) og ”consensus statements” (vedlegg 11) klargjorde hovedforskjellene og likhetene mellom faktorene ved å

⁴ Varimax er et program som gjennomfører statistisk faktorrotasjon (Brown, 1993).

viser hva som var i forgrunn og bakgrunn for den enkelte faktor. Tabellene og figurene var til stor nytte for meg for å kunne danne meg inntrykk og skape en slags helhet til forskningen.

3.4 Kvalitet

For å sikre forskningens kvalitet må man forholde seg til ulike kvalitetskriterier, avhengig av det paradigmet studien er gjennomført i (Postholm, 2005). Siden Q-metoden inneholder både kvantitative og kvalitative trekk, vil kvalitetskravene her være noe annerledes. Her vil jeg se på begrepene validitet og reliabilitet, som jeg finner spesielt relevant til forskningens kvantitative del tilknyttet datainnsamling og faktortolkning.

3.4.1 Validitet

Validitet, eller gyldighet, handler om man måler det man faktisk ønsker å måle (Ringdal, 2007). Med Q-metoden søker jeg å gå i dybden og se den enkeltes subjektivitet, og slik vil den enkelte person være vurderingsgrunnlag for validitet. Kvalsund (1998) presiserer at det er umulig å vurdere gyldigheten av en persons subjektivitet opp mot et tema. Det er derimot mulig å si noe om rammene for deltakernes sortering. Er sorteringsinstruksen klar og tydelig? Er de utvalgte utsagn forståelige og gjenkjennelige for deltakerne? Har informantene mulighet til å reflektere rundt sorteringen, og mulighet til å komme i kontakt med sin subjektivitet? Siden jeg sendte ut materialet per post kunne ikke jeg overvære hver enkelt deltakers prosess i forbindelse med sorteringen. Jeg vet dermed ikke hvilke rammer deltakerne hadde rundt seg under sorteringen av utsagnene. I arbeid med instruksen vektla jeg å være tydelig, samt enkel i formuleringene, og oppfordret deltakerne til å bruke tid til å se over plasseringene de hadde foretatt seg.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om gjentatte målinger gjort med samme måleinstrument gir samme resultat (Ringdal, 2007). I Q-metode benyttes vanligvis en test-retest reliabilitets koeffisient. Brown (1980) har gjennom flere slike teststudier funnet at koeffisienten i gjentatte Q-sorteringer som oftest har en korrelasjon på 0,80 eller høyere – og har fått et generelt statistisk estimat på $r = .80$. Dette viser *stor* sannsynlighet for at den som sorterer, vil sortere nokså likt ved gjentatte sorteringer med samme sorteringsinstruks. Det vil si at menneskers

syn, basert på verdier og meninger, er relativt stabile. Størrelsen på utvalget av forskningsdeltakere vil også påvirke reliabiliteten, ved jo flere deltakere, jo høyere reliabilitet.

Etter gjennomført faktoranalyse så jeg det som fruktbart å foreta en ”memberchecking” blant informantene som scorete høyest i sin faktor. ”Memberchecking” innebærer å sjekke ut om informanten kjenner seg igjen i faktoren han er plassert, gjennom spørsmål tilknyttet denne faktoren. Dersom informanten kjenner seg igjen bekreftes faktoren og reliabiliteten øker. Tabell 1 viser reliabiliteten for denne studiens to faktorer. Faktor 1 fikk en reliabilitet på 0.984, og faktor 2 fikk en reliabilitet på 0.923.

	Faktorer	
	1	2
Antall definerende variabler	15	3
Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient	0.800	0.800
Kompositt-reliabilitet	0.984	0.923
Faktorscorenes standardfeil	0.128	0.277

Tabell 1: Reliabilitet

3.4.3 Etske betraktninger

Innen enhver forskning foreligger allmenngyldige etiske retningslinjer som forskeren må forholde seg til. Temaet i min oppgave kan ikke sies å være utpreget sensitivt, likevel innebærer den forskning på personer. Derfor har jeg meldt prosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD), og fått den godkjent. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet etiske retningslinjer for god forskningskikk. I mitt prosjekt har jeg som forsker opptrådt i samsvar med disse retningslinjene, og fulgt tre hovedprinsipper: informert samtykke, konfidensialitet (anonymisering) og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2006). All deltakelse i denne studien er blitt samlet inn gjennom skriftlig dokumentasjon, og alle deltakere har blitt informert om studien og at de kan trekke seg når som helst under forskningen, som er på frivillig basis. Formålet med studien, metodevalget og hvordan data behandles videre er blitt informert via brev til deltakerne. For å unngå gjenkjennelse og samtidig oppfylle kravet om konfidensialitet, har jeg gitt forskningsdeltakerne oppdiktede navn.

4 TOLKNING AV FAKTORENE

Etter input av sorteringene i PQMethod versjon 2.11 ble en to-faktor-løsning valgt. Her fordelte de atten informantene seg svært ulikt på de to faktorene. Hele femten personer, fem menn og ni kvinner, definerte faktor 1. Faktor 2 defineres av tre personer, alle kvinner. Tabell 2 nedenfor viser hvilke deltakere som tilhører hver faktor, markert med X, og hvor høy korrelasjon det er mellom hver Q-sortering og faktor.

Nr.	Q-sortering	Faktor 1	Faktor 2
1	Mia	0,6728 X	0,5182
2	Hanne	0,6287 X	0,4950
3	Thor	0,5544 X	0,5307
4	Beate	0,6077 X	0,5808
5	Christian	0,8015 X	0,0270
6	Marit	0,5619	0,6026 X
7	Petter	0,6504 X	0,5310
8	Olav	0,6445 X	0,4423
9	Eva	-0,0936	0,9003 X
10	Kristin	0,7838 X	0,2226
11	Elin	0,6740 X	0,5851
12	Anna	0,7595 X	0,3232
13	Johanne	0,4395 X	0,4157
14	Guro	0,6194 X	0,6085
15	Gunn	0,6390 X	0,3019
16	Inga	0,5213	0,5850 X
17	Astrid	0,7599 X	0,2481
18	Arthur	0,8126 X	0,3309
	% Exp. variance	42	25

Tabell 2: Oversikt over ladninger i faktor 1 og faktor 2

De to faktorene har en korrelasjon på 0,5364 (tabell 3), som tilsier at det vil være noen likheter mellom faktorenes syn og samtidig foreligger det elementer som skiller. Dersom en høy korrelasjon foreligger vil det si at det eksisterer store likhetstrekk mellom faktor 1 og faktor 2 sitt syn, som da kan sies å være et samlet syn.

	1	2
1	1.000	0.5364
2	0.5364	1.000

Tabell 3: Korrelasjon mellom faktorene

I dette kapittelet vil jeg beskrive kjennetegn, egenskaper og holdninger som er med på å utgjøre den enkelte faktor. Faktorbeskrivelsen vil ta utgangspunkt i gjennomsnittsfordelingene til hver faktor. Jeg vil basere tolkningen på utsagnene som er plassert under helt enig eller helt uenig (+5/-5). Disse vil være av stor betydning for dette arbeidet, fordi de forteller hva deltakerne vektlegger mest. Jeg vil også belyse utsagn plassert i sorteringsskjemaets nullområde, fordi jeg tror disse opplysningene kan være interessante for det helhetlige inntrykket av hver faktor. Disse nøytrale utsagnene vil fortelle hva deltakerne ikke legger særlig mening i, og som de ikke har et sterkt forhold til. Når jeg skal se på likheter og ulikheter mellom faktorene, tar jeg utgangspunkt i forskjellsutsagn ("distinguishing statements"⁵) – (vedlegg 10) og konsensusutsagn ("consensus statements"⁶) - (vedlegg 11).

4.1 Faktor 1: En profesjonell gjensidighetsrelasjon med vekt på å dele av seg selv

Som nevnt definerer hele femten sorteringer faktor 1. Disse er Mia (0,6728), Hanne (0,6287), Thor (5544), Beate (0,6077), Christian (0,8015), Petter (0,6504), Olav (0,6445), Kristin (0,7838), Elin (0,6740), Anna (0,7595), Johanne (0,4395), Guro (0,6194), Gunn (0,6390), Astrid (0,7699) og Arthur (0,8126). Arthur er personen som korrelerer høyest med denne faktoren, derfor gjorde jeg et membercheck-intervju med ham. Relevante deler fra intervjuet

⁵ Distinguishing statements er utsagn med statistisk forskjellig verdi på faktorene (Thorsen & Allgood, 2010). Utsagn som skiller faktorene fra hverandre (Kvalsund & Allgood, 2009).

⁶ Consensus statements er utsagn med samme scoreverdi i alle faktorer og som tilsynelatende uttrykker samme syn, eller har noe til felles (Kvalsund & Allgood, 2009).

er tatt inn i den følgende beskrivelsen av faktor 1. Tallene i parentes bak hver person viser deres ladninger på faktoren, som forteller i hvor stor grad deres opplevelse beskriver faktoren.

Helt uenig		SORTERINGSSKJEMA									Helt enig	
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5		
33	2	4	18	11	1	8	3	13	7	19		
35	5	17	20	16	6	21	10	28	26	40		
	14	34	25	22	9	23	42	37	43			
		36	38	27	12	24	44	39				
			47	29	15	30	45					
				31	32	41						
					46							
					48							

Figur 4: Gjennomsnittlig fordeling for faktor 1

Viktige egenskaper og elementer som er sterkt vektlagt i faktor 1, er rådgivernes positive engasjement for elevene, basert på blant annet å lytte, gi oppmerksomhet og bygge tillit i forholdet. Dette kan leses fra utsagnene som er plassert på helt enig og helt uenig, -5/+5, av personene som utgjør faktor 1.

- 19. Det er viktig for meg å utrykke positivt engasjement for elevens situasjon. (+5)
- 33. Å bruke mye tid på å høre på elevenes ønsker og mål, og støtte disse har liten hensikt. Som rådgiver er det jeg som vet best hva han/hun bør gjøre. (-5)
- 35. Å lytte til eleven og gi oppmerksomhet, er ikke avgjørende for at jeg som rådgiver skal kunne være til hjelp. (-5)
- 40. Det viktigste for meg er å bli kjent med eleven og danne et tillitsfullt forhold. Kun gjennom dette kan vi oppnå noe i samtalen. (+5)

I etter-intervju med Arthur bekrefter han dette. Han tilføyer at positivt engasjement for eleven, også innebærer å se eleven og vise at man bryr seg. Det er tydelig at faktor 1 vektlegger engasjement for rådsøkerne, i form av oppmerksomhet. Både utsagn 19 og 35 bekrefter dette. Samtidig ser vi at rådgiverne under denne faktoren er opptatt av å bli kjent med elevene, for å bygge tillit dem imellom. Dette er ferdigheter som korrelerer med Rogers personsentrerte teori, lytting, aksept og positiv aktelse (Rogers, 1980).

Når det gjelder relasjonen, kommer det klart fram at faktor 1 vektlegger en gjensidighetsrelasjon der evnen til å gi av seg selv er av betydning. Å være personlig i møte med rådsøker står fram som en viktig del av å være nærværende, tilstede og ekte i forholdet. Utsagn 7 viser til dette som faktorens profesjonalitetsforståelse. Følgende utsagn fremmer dette, og understreker faktorens syn på profesjonalitet:

7. Profesjonalitet er intet hinder når det gjelder å være ekte ovenfor eleven. Det at jeg som skolerådgiver viser og deler følelser kan bidra til en positiv og tillitsfull ramme rundt relasjonen oss imellom. (+4)

26. Jeg synes det er elevkontakten som er det mest interessante. Det å få høre hvordan elevene har det, opplever situasjonen sin, det er det viktigste. For det setter premissene for alt det andre jeg gjør. (+4)

43. Jeg må gi av meg selv i møte med elevene, som er en gjensidighetsrelasjon, for ingen får tillit kun til den profesjonelle fasaden. (+4)

Både rådgiver og rådsøker blir fremhevet i utsagnene. Utsagn 26 legger vekt på at rådsøker deler av seg selv, slik rådgiver også gjør. Dette viser til en relasjon basert på gjensidighet og self-disclosure. "Jeg'et" er i aktivt møte med den andre (Kvalsund, 1998; Macmurray 1961/1999). Evnen til å være personlig, blant annet i form av gjensidige selvavsløringer, virker som en viktig egenskap i denne faktoren. Dette kan oppsummeres med at det er kontakt som er i fokus for denne faktoren.

Fra intervjuet med Arthur kommer det fram at idealet er gjensidighet, såfremt dette går an. "Eleven må ta avgjørelsene og styre seg selv. Jeg skal ikke fortelle noen hva de skal gjøre. Det er avhengighet i form av at vi sammen prøver å hjelpe hverandre til å finne ut hva eleven vil. Vi må jobbe på samme lag". Denne avhengigheten kan knyttes opp mot en gjensidig avhengighet. Men som likevel i hjelpeforholdet er asymmetrisk (Kvalsund & Allgood, 2009).

Relatert til self-disclosure sier Arthur at det er skummelt å dele av seg selv, og at dette kan utfordre gjensidigheten. Samtidig ser han positive sider ved det, som at eleven opplever at det foreligger gjensidighet, som styrker relasjonen, og at det er ikke kun eleven som må dele. For å tydeliggjøre synet på relasjonsparadigmet til rådgiverne i faktor 1, kan vi se på følgende plasseringer av utsagn som representerer avhengighet, uavhengighet og gjensidighet i forholdet. Dette i form av et behov for avhengigheten, samtidig som en føring mot uavhengighet og delvis gjensidighet.

2. Å bruke tid på relasjonsbygging i møte med eleven synes jeg er unødvendig. Eleven klarer seg uavhengig av dette. (-4)
5. Som skolerådgiver forventer jeg at eleven og jeg har en gjensidig forståelse av at han/hun er avhengig av meg og min kunnskap. (-4)
14. Det er sjeldent at jeg forventer at eleven og jeg skal være gjensidige, annet enn at vi begge forstår at eleven må underordne seg min visdom og erfaring. (-4)

Utsagn 2, 5 og 14 er plassert på nest høyeste verdi på uenig-siden. Fra dette kan vi tenke oss at avhengighet er ikke ønskelig i rådgivningsrelasjonen mellom rådgiver og råde søker, som Arthur stadfester. Han slår fast at ”kompetansen min handler ikke om å gi informasjon”.

Til tross for at rådgiverne i faktor 1 vektlegger gjensidighet, er de også klar over at de er i en relasjon som baserer seg på en eller annen form for hjelp:

42. Denne jobben handler også om at jeg vet hva som er mulig for elevene. Jeg kjenner systemet og hvilke sjanser elevene har. Jeg kan hjelpe. (+2)
45. Jeg liker å være i en posisjon hvor elevene som trenger det får hjelpe fra meg, for å ta viktige beslutninger. (+2)

En rådgivningsrelasjon kan ses på som en hjelperelasjon, som igjen er en type avhengighetsrelasjon (Kvalsund & Allgood, 2009). I dette tilfellet innehar rådgiver kunnskap og/eller erfaring som råde søker har bruk for. Råde søkeren er avhengig av rådgiveren. Arthur sier at det til en viss grad vil være en avhengighetsrelasjon, og tilføyer at avhengighet er ikke alltid positivt for eleven. Målet er å gjøre eleven uavhengig. Dette understreker tolkningen min om at avhengighet ikke er ønskelig.

Utsagn som er plassert under og nær verdien null kan være utsagn som oppleves som nøytrale og gir liten mening til den som sorterer. Disse plasseringene kan også uttrykke at sorterereren ikke kjenner seg igjen i utsagnet, og blir derfor følelsesmessig nøytral. Hvis vi ser på utsagnene som er blitt sortert i nullområdet, finner vi flere utsagn som går på avhengighet og uavhengighet i relasjonen:

6. Elevens potensial er avhengig av elevens egne forutsetninger. Det spiller liten rolle hvorvidt jeg som skolerådgiver ytrer egne følelser og meninger. (0)
15. Min utdanning og/eller erfaring gjør meg i stand til å rettlede elever til å ta riktige valg og se fremover. Elevene er avhengig av de ressursene jeg besitter. (0)

29. Jeg liker ikke å være personlig og dele av meg selv i møte med elevene som kommer for å møte meg. Det er ikke det jobben min går ut på. (-1)

Plasseringen av disse utsagnene kan tyde på at de ikke er av betydning eller relevans for rådgiverne under faktor 1. Arthur begrunner utsagn plassert i nullområdet med at de omhandler ting som er ubetydelige, som er *verken eller*, for ham. Noen utsagn tolker han som todelte, som sier to forskjellige ting, som da gjør at utsagnet blir irrelevant for ham.

4.2 Faktor 2: Å være profesjonell innebærer ikke å dele av seg selv, men ha fokus på rådsøker

Det er tre personer som har signifikante ladninger på faktor 2. Disse er Marit (0,6026), Eva (0,9003) og Ingeborg (0,5850). Eva er den som korrelerer høyest med faktoren, og har stilt opp i et membercheck-intervju i likhet med Arthur fra faktor 1. Ladningene til hver person står i parentes bak hvert navn.

Helt uenig		SORTERINGSSKJEMA									Helt enig	
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5		
25	17	16	2	12	4	11	3	1	9	19		
44	34	30	5	14	7	20	21	13	10	32		
	47	33	6	27	8	23	24	29	42			
		34	15	31	18	26	40	39				
			45	36	22	43	48					
				41	28	46						
					37							
					38							

Figur 5: Gjennomsnittlig fordeling for faktor 2

Denne faktoren vektlegger noen av de samme egenskapene som faktor 1, og disse er med å utgjøre korrelasjonen mellom faktorene på 0,5364 (vedlegg 8). I likhet med faktor 1 fremhever faktor 2 positivt engasjement for elevene, som også i denne faktoren innebærer oppmerksomhet i form av lytting og positiv aktelse. Utsagn relatert til dette er følgende (første tall tilhører faktor 1, andre tall som er uthevet tilhører faktor 2):

13. Elever som kommer til meg trenger alltid tilbakemeldinger og bekreftelse på at det de gjør er riktig. De har behov for oppmerksomhet og positiv aktelse, noe som jeg kan gi dem gjennom rådgivningssamtalen. (+3, +3)
19. Det er viktig for meg som rådgiver å uttrykke positivt engasjement for elevens situasjon. (+5, +5)
33. Å bruke mye tid på å høre på elevens ønsker og mål, og støtte disse har liten hensikt. Som rådgiver er det jeg som vet best hva han/hun bør gjøre. (-3, -5)
35. Å lytte til eleven og gi oppmerksomhet, er ikke avgjørende for at jeg som rådgiver skal kunne være til hjelp. (-3, -5)

I et membercheck-intervju med Eva bekrefter hun disse. Målet hennes er å opparbeide tillit og trygghet i forholdet, som hun skaper ved å gi oppmerksomhet, vise forståelse og forsøke å hjelpe rådsøkerne. Hun legger blant annet vekt på: ”At elever føler at de betyr noe, er et ledd i tryggheten. Tryggheten må komme først. Det handler om å være medmenneske, ha forståelse og vise rådsøker at han ikke er alene”.

Videre ser vi en sterk forskjell mellom de to faktorene, når det gjelder hva profesjonalitetsbegrepet innebærer. I motsetning til faktor 1, er distanse til rådsøker tydelig vektlagt i faktor 2, og blir sett på som nødvendig for formidlingens del. Det personlige skal holdes adskilt i relasjonen, for å øke hjelpeevnen til rådgiver, samt beholde sin profesjonelle rolle. Utsagn som vitner om dette er:

9. Mange kommer og ber om mer enn det jeg kan bidra med som profesjonell rådgiver. (0, +4)
29. Jeg liker ikke å være personlig og dele av meg selv i møte med elevene som kommer for å møte meg. Det er ikke det jobben min går ut på. (-1, +3)
32. Som profesjonell rådgiver er det viktig å ha en viss avstand til eleven. Kommer vi for nær gjør det noe med min troverdighet og hva jeg kan formidle til eleven. (0, +5)

Utsagn 9, 29 og 32 viser til faktor 2-rådgivernes uavhengighet. ”Jeg`et” styrer og kontrollerer relasjonen, og er dermed i forgrunn (Kvalsund, 1998). Gjensidighet i form av å dele av seg selv virker å ikke være vektlagt i faktor 2-rådgivernes praksis. Det kommer tydelig fram at en profesjonell rolle for disse deltakerne er å ikke blande inn seg selv i relasjonen.

Eva kjenner seg svært godt igjen i tolkningen av profesjonalitetsbegrepet. Hun legger at: ”Det er helt feil at jeg skal dele av mine erfaringer og følelser. Man skal ikke snakke om seg selv i en samtale. Personlig for meg er å være inne på det private, og man skal ikke være

privat". Samtidig presiserer Eva at: " Selv om man har denne holdningen kan man være hyggelig, som i og for seg er en måte å være personlig på. Å si hei, vise at du bryr deg og la eleven bli sett". Dette siste bekrefter viktigheten av oppmerksomhet ovenfor eleven i forholdet.

Til samme tid kommer det fram at rådgiver mener det er av betydning å bli kjent med eleven, men i form av at eleven deler av seg selv. Dette er i likhet med faktor 1, men forskjellen er at faktor 1 fokuserer på å dele tilbake. Skolerådgiver i faktor 2 kan på sin side bidra med erfaring og opplysninger.

10. Elevene kommer hovedsakelig for å få informasjon og opplysninger av meg, men det er samtidig viktig å bli kjent med eleven, for å kunne si hva eleven trenger. (+2, +4)

39. Min kunnskap slått sammen med elevenes meninger, ønsker og forutsetninger skaper gode beslutninger. (+3, +3)

40. Det viktigste for meg er å bli kjent med eleven og danne et tillitsfullt forhold. Kun gjennom dette kan vi oppnå noe i samtalen. (+5, +2)

Gjennom dette viser faktoren til avhengighet, ved at rådgiver er avhengig av at råde søker deler informasjon om seg selv, for å kunne være til hjelp i relasjonen. Her er "den andre" i forgrunn (Kvalsund, 1998).

Som nevnt er formidling og hjelp til råde søker noe som preger synet til faktor 2. Dette kan knyttes til at faktor 2 føler et ansvar ovenfor elevene, også de som ikke selv søker hjelp. Faktor 1 er innstilt på det samme, men har vektet utsagn som omhandler dette noe lavere. Ansvarsfølelsen fremkommer i de neste utsagnene:

24. Jeg liker å bruke min kunnskap og erfaring som skolerådgiver mest mulig i forhold til elevene. Ved å vise at jeg har greie på hva jeg prater om, vil de få tillit til meg. (+1, +2)

25. I min jobb forventer jeg at eleven skal kunne oppsøke meg på egenhånd. Jeg kan ikke rekke ut en hånd før eleven er kommet på kontoret mitt. (-2, -5)

42. Denne jobben handler også om at jeg vet hva som er mulig for elevene. Jeg kjenner systemet og hvilke sjanser elevene har. Jeg kan hjelpe. (+2, +4)

47. Det er nok av elever som ønsker informasjon og hjelp, så de som ikke vil, får klare seg selv. (-2, -4)

Disse utsagnene kan tyde på at personene under faktor 2 (og til dels 1) er for en synlig rådgivningstjeneste, som er tilstede for en grunn, nemlig å hjelpe. Utsagnene fremhever et

vesentlig aspekt ved faktor 2, at å hjelpe er å vise vei gjennom informasjon. Fokus her kan sies å vise at man er tilgjengelig for elevene. I følge Eva stemmer dette, og hun sier at hun ser på kunnskap som god rådgivning. I en samtale innleder hun med harde fakta og formidling, fordi eleven trenger informasjon om det ene og det andre, for å få en forståelse av hvordan ting fungerer. I tillegg til dette legger hun vekt på rådgivers rolle: ”Man kan ikke sitte passiv på et kontor. Jeg må drive oppsøkende virksomhet. Dette i form av å gå rundt i klassene og presentere meg selv og hva rådgivningstjenesten kan tilby. Jeg må være aktiv, for det er mange elever som bare sitter der”.

Selv om synet til faktor 2 synes å legge mindre vekt på gjensidighet, viser det seg at begrepet ikke er fullstendig utelukket. Følgende utsagn viser til et *ønske* om gjensidighet, som for øvrig er plassert under samme verdi av begge faktorene.

3. Jeg ville ønske gjensidighet i relasjonen uansett. Det er mitt høyeste ønske å få til, selv om relasjonen er mest informasjonsrettet. (+2, +2)

I samsvar med plasseringen av andre utsagn i faktor 2, virker det som at selv om ønsket om gjensidighet er til stede, er ikke dette del av faktor 2-rådgivernes praksis. Til dette sier Eva at det er feil i hennes jobb å være personlig, men hun ønsker gjensidighet i form av at rådgiver og råde søker deler informasjon begge veier, for å komme fram til det som er best for eleven. Dette tilsvarer en gjensidig avhengighet, ved at rådgiver er avhengig av å få informasjon *om* eleven *fra* eleven, for igjen å kunne gi informasjon, svar og hjelp tilbake, som eleven igjen er avhengig av.

Som følge av faktor 2-rådgivernes avstand og uvilje til å dele av seg selv i relasjonen, er det mulig å kalle følgende plassering av utsagn 44 som naturlig. Hele syv plasser skiller faktor 2s og faktor 1s plassering av utsagn 44:

44. Som oftest er god kontakt noe som kommer av seg selv, den gode stemningen oppstår, praten går lett, vi liker hverandre og får tillit til hverandre. Dette skjer som oftest helt ubevisst. (+2, -5)

Det kan være en sammenheng mellom hvordan faktorene opplever det å dele av seg selv og være personlig med elevene kontra å ikke være det, og hvordan de da opplever at god kontakt oppstår. Arthur fra faktor 1 sier at deling og gjensidighet fra begge parter i relasjonen kan være årsak til at kontakten bare oppstår. I følge Eva på den andre siden, må hun jobbe for

kontakten og markedsføre seg selv, og slik få kontakt. ”Elevene ramler ikke inn av seg selv, spesielt ikke de som har det mest vanskelig”, legger hun til.

Utsagn som faktor 2 har plassert i skjemaets nøytrale område, omhandler uttalelser knyttet til blant annet profesjonalitet og gjensidighet, som utgjør sterke plasseringer i faktor 1. Det er såpass mange utsagn knyttet til de to begrepene, som er samlet i nullområdet, at man kan tolke det som bevisste plasseringer. Eksempler på slike utsagn er:

- 4. Gjensidighet i samtalen blir bare tomt prat og oppleves falskt når det fremsettes som et tilbud i rådgivningen. (-3, **0**)
- 7. Profesjonalitet er intet hinder når det gjelder å være ekte ovenfor eleven. Det at jeg som skolerådgiver viser og deler følelser kan bidra til en positiv og tillitsfull ramme rundt relasjonen oss imellom. (+4, **0**)
- 14. Det er sjeldent at jeg forventer at eleven og jeg skal være gjensidige, annet enn at vi begge forstår at eleven må underordne seg min visdom og erfaring. (-4, **-1**)
- 43. Jeg må gi av meg selv i møte med elevene, som er en gjensidighetsrelasjon, for ingen får tillit kun til den profesjonell fasaden. (+4, **+1**)

Til dette sier Eva at alle utsagnene som hun syntes var vanskelige å sortere, plasserte hun i og rundt verdien null. Disse utsagnene kunne vippe begge veier, ut fra hvordan hun tolket de, derfor valgte hun en slik løsning.

4.3 Oppsummering av likheter og ulikheter mellom faktorene

I dette kapittelet har jeg presentert tolkninger av innholdet i faktor 1 og faktor 2. Faktorene skiller seg klart fra hverandre i form av ulikheter, men ligner også på hverandre når vi ser på konkrete forhold.

Faktor 1 fokuserer på å vise engasjement for elevene, og gi de oppmerksomhet i form av ekthet, lytting og positiv aktelse, beslektet med Rogers (1961) grunnholdning. Faktor 2 har flere av de samme trekkene som faktor 1, og vektlegger oppmerksomhetsferdigheter i lik grad. Ferdigheter tilknyttet oppmerksomhet er noe rådgiverne i denne studien ser på som viktige kvaliteter innen sin praksis, i møte med radsøker.

Begge faktorer vektlegger å bli kjent med eleven, men dette innebærer forskjellige tolkninger innenfor hver faktor. Faktor 1-rådgiverne vil bli kjent med radsøkerne i det som kan kalles en gjensidighetsrelasjon, hvor også de deler av seg selv til eleven. Målet med dette

virker å skape en god relasjon basert på blant annet tillit. Faktor 2-rådgiverne har fokus på å bli kjent med eleven i form av opplysninger og informasjon, som gjør at de kan hjelpe eleven på best mulig måte videre. De har ikke noe behov for å gi av seg selv i denne relasjonen. Likevel kan dette også tolkes som en gjensidighetsrelasjon, gjensidig avhengighet, ved at begge parter i relasjonen er gjensidig avhengige av noe fra hverandre for å oppnå noe.

Både faktor 1 og faktor 2 synes å føle et ansvar ovenfor elevene, og er derfor interessert i en synlig rådgivningstjeneste, hvor elevene er velkomne. Utsagn som baserer seg på dette er blitt plassert under lavere enig-verdier, og kan ses på som et underordnet syn i begge faktorer.

Den mest betydelige forskjellen mellom faktorene er måten de definerer å være profesjonell. Faktor 1 trekker fram gjensidighet i form av å dele av seg selv og å være personlig i forholdet, i sin profesjonalitet, for å møte rådsøkere på best mulig måte. Faktor 2 uttrykker en annen oppfatning, og søker uavhengighet og avstand i forhold til rådsøker, og dette innebærer å ikke være personlig. Rådgiverne under faktor 2 er mest opptatt av formidling, og at elevene skal få hjelp i form av informasjon og opplysninger. Til tross for ulik praksis, har begge faktorer et ønske om gjensidighet i relasjonen. Faktor 1 ser på gjensidighet som en gjensidig forståelse av hverandre (rådgiver og rådsøker) i relasjonen, hvor begge deler av seg selv. Faktor 2 ønsker gjensidighet i forhold til en informasjonsveksling mellom partene.

Det forgående kan oppsummeres i hvordan faktorene opplever kontakt. Faktor 1 opplever at god kontakt kommer av seg selv og oppstår på en naturlig måte. Faktor 2 derimot erfarer det motsatte, og er sterkt uenig i dette, og mener at det må arbeides for å oppnå god kontakt. Opplevelsen av kontakt kan ses i sammenheng med rådgivernes profesjonalitetsforståelse, og hvordan de velger å inkludere seg selv i relasjonen. Begge faktorer viser med dette at de inneholder aspektene som er påpekt ovenfor. Det som gjennom tolkningen av faktorene er blitt tydelig, vil nå i diskusjonsdelen belyses nærmere i lys av relevante teoretiske perspektiver.

5 DISKUSJON

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en rådgivningssetting i skolen. Tanken og formålet var å se på skolerådgiveres opplevelse av hvilke kvaliteter de ser på som viktige i relasjon med elever som rådsøkere. Jeg ønsket særskilt å se på hvordan relasjonen oppleves og hvilken betydning den har i denne settingen. Problemstillingen jeg møtte forskningsområdet med var: *Hvilke kvaliteter ved relasjonen opplever skolerådgiver som betydningsfulle i sitt arbeid med elever som rådsøkere?*

Gjennom å analysere Q-sorteringene til de atten deltakende rådgiverne fant jeg to faktorer som samlet gir en skildring og et inntrykk av oppgavens tema. Faktorenes innhold fremstiller deltakernes subjektive opplevelse, og har fått navnene: ”*En profesjonell gjensidighetsrelasjon med vekt på å dele av seg selv*” og ”*Å være profesjonell innebærer ikke å dele av seg selv, men ha fokus på rådsøker*”. Noen punkter er tydeligere enn andre i de to faktorene, og i dette kapittelet tar jeg tak i de jeg ser som relevante for å gi et mest mulig beskrivende bilde av datamaterialet. Disse områdene er *Å møte et menneske*, *Bevissthet rundt utøvende rolle*, *Tillit*, *Personer i relasjon* og *Skolerådgivers viktige jobb*. Flere av disse vil inneholde underkapitler.

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på faktorenes innhold fra et teoretisk perspektiv, og belyse de to faktorenes syn gjennom skolerådgiverens opplevelse. To-faktor-løsningen som ble valgt hadde en korrelasjon på 0.5364, og ble beskrevet og tolket i kapittel 4. Selv om det foreligger flere likheter mellom faktorene, finnes en ulik vektlegging av rangeringer hos de to faktorene. Disse kan sies å representere to ulike syn som jeg mener er viktige å få fram. Disse to synene støtter opp valget om en to-faktor-løsning. For å besvare problemstillingen vil jeg forsøke å se den ut fra begge faktorenes perspektiv.

På grunn av abduksjonens sentrale rolle i Q-metoden (se avsnitt 3.1), ser jeg det relevant å trekke inn noe ny teori tilknyttet resultatene fra analysen. Disse er funnet i ettertid, og plasseres rett inn i diskusjonen. Ikke all teorien fra kapittel 2 er like relevant å trekke inn i diskusjonen, men likevel fin å ha som et bakteppe for å oppnå en mer helhetlig forståelse av oppgavens tema.

5.1 To ulike opplevelser

Denne diskusjonen innledes med en kort oppsummering av de to faktorene, for å ha hovedtrekkene ved hver av dem friskt i minne.

Faktor 1 kjennetegnes ved sterk vekt på oppmerksomhetsferdigheter, gjennom positivt engasjement for elevene. Tillit og ekthet er i fokus for rådgiverne, samt evnen til å dele av seg selv og være personlig. På grunnlag av dette er det grunn til å tro at disse rådgiverne praktiserer innenfor et gjensidig avhengighetsparadigme. Samtidig strider plasseringen av noen utsagn mot denne praksisen, hvor rådgiverne innrømmer avhengighet i relasjonen. Disse utsagnene er likevel noe svakere uttrykt enn de utsagnene som indikerer gjensidighet.

Faktor 2 legger vekt på samme positive engasjement for elevene, som faktor 1 gjør. Innunder dette ligger oppmerksomhetsferdigheter. Faktoren legger vekt på at tillit og trygghet i hjelpeforholdet er viktig, og kan oppnås gjennom å vise oppmerksomhet. Det legges òg vekt på å vise forståelse og være et medmenneske i relasjonen. Faktor 2 har en annen oppfatning av hva det innebærer å være profesjonell enn faktor 1. Profesjonalitet innebærer distanse, formidling av kunnskap og informasjon til eleven. På denne måten er relasjonen avhengig, men det kommer fram at det foreligger et ønske om gjensidighet, som baserer seg på informasjonsutveksling. Faktor 2 er for en synlig rådgivningstjeneste, som har et ansvar ovenfor elevene. Dette innebærer en aktiv rådgiver som driver oppsøkende virksomhet.

5.2 Å møte et menneske

Hvordan man møter et annet menneske beror på flere faktorer. Fordi ingen mennesker er like, finnes det ingen oppskrift på hvordan man møter et menneske. Hvert enkelt møte er unikt, og avgjørende for hvordan samhandlingen videre vil foregå. Carl Rogers (1980) mente at menneskelig vekst er avhengig av positive mellommenneskelige relasjoner. Innenfor de rammene jeg har valgt ut for studien (utsagn og forskningsdesign), kom det fram av resultatene at faktor 1 og faktor 2 har et tilnærmet likt syn på hvilke kvaliteter som er viktige i *møtet* med rådsøkeren. I de neste avsnittene tar jeg opp de mest sentrale resultatene tilknyttet dette, og legger vekt på Carl Rogers' teori samt viktige ferdigheter for oppmerksomhet i en hjelperelasjon.

5.2.1 Oppmerksomhetsferdigheter

Det fremkommer av begge faktorer at oppmerksomhetsferdigheter på mange måter er avgjørende i relasjon til rådsøker. Som vist i kapittel 2 er oppmerksomhetsferdigheter viktige i møte mellom rådgiver og rådsøker (Kvalsund, 2006). For at rådgiver skal kunne være til hjelp for rådsøker, er lytting essensielt i dette møtet. Å lytte med forståelse kan bidra til at ekte

kommunikasjon oppstår mellom partene (Rogers, 1980). Begge representanter fra faktor 1 og faktor 2 bekreftet at lytting er en viktig egenskap for å kunne være til hjelp. I samtale med Arthur og Eva fremhevet de begge at det er betydningsfullt å *se* eleven. Dette gjør de ved å vise oppmerksomhet gjennom lytting, vise at en bryr seg og vise forståelse for hva som kommer opp i samtalen. Å vise elevene at de vil høre på hva de har på hjertet, og oppfordrer dem til å oppsøke dem dersom det skulle være noe, påvirker elevene på en positiv måte. Dette er i overensstemmelse med Rogers (1961) som mente det var vesentlig at rådgiveren ønsket å forstå rådsøkeren i hjelperelasjonen. Gjennom å forstå elevenes tanker, følelser og behov, viser rådgiveren samtidig empati (Rogers, 1980).

Oppmerksomhetsferdighetene er med på å skape en trygg relasjon basert på blant annet tillit. Samtidig får rådgiveren orientert seg i forhold til hva rådsøker har behov for og arbeidets videre prosess. Eva sier at dette er målet med å vise oppmerksomhet i relasjonen. Dette foregår gjerne i oppstartsfasen der det er viktig at rådgiver setter seg inn i, og får en forståelse av, hva behovet er (Kvalsund, 2005). Uten denne forståelsen har rådgiver lite å bidra med og rådsøker vil kunne oppleve en rådgiver som ikke forstår, som er ugunstig for relasjonens del. Ved å gi oppmerksomhet viser rådgiveren at han interesserer seg for rådsøkeren. Han er ”til stede” i forholdet, og i den kommende prosessen (Lassen, 2002). Å ta elevene på alvor og bygge tillit danner en ramme bestående av trygghet rundt relasjon, som faktor 2 legger spesielt vekt på. Trygghet er viktig i en veiledningssamtale, for at den som søker hjelp skal føle seg i gode hender og dermed kunne åpne seg for rådgiveren.

På den andre siden må rådgiver vurdere sine ferdigheter og benyttelse av oppmerksomhet i møte med rådsøker. Eksempelvis kan en sjenert elev foretrekke mindre oppmerksomhet, eller se på interessen han mottar som overdrevent og noe de ikke umiddelbart opplever som verken naturlig eller ekte. Det samme gjelder for en ensidig bruk av ferdigheter. En slik skepsis hos rådsøker kan forekomme, noe rådgiver bør være forberedt på. Situasjonen må vurderes og rådgiver må tilpasse seg de behov han ser som nødvendige for at rådgivningssettingen skal bli best mulig.

Ferdigheter innenfor oppmerksomhet skaper to grunnlag i hjelperelasjonen. Det ene er orienteringsfasen, hvor både rådgiver og rådsøker gir informasjon (både eksternt og internt), som viser hva behovet består i, og hvordan rådsøkers relasjon til behovsområdet utvikler seg. Det andre handler om kvaliteten som dannes i hjelperelasjonen, og etableringen av tillit i forholdet (Kvalsund, 2006). Jeg tolker oppmerksomhetsferdighetenes betydning for begge faktorer, som at det er viktig å forstå hva saken dreier seg om, vise interesse og omsorg, og vise at en er tilstede for den som trenger det. Det skapes et grunnlag for å forstå både seg selv

og den andre, ut fra subjektiv erfaringskunnskap, og på et intensjons- og verdigrunnlag som er humanistisk (Kvalsund, 2006). Sammenfattet kan vi si at ferdigheter som å lytte, gjenta, parafrasere, å være nær gjennom å vise omsorg og omtanke, og å oppsummere inkluderer begge partene i relasjonen, og er en del av praksisen til begge faktorer.

Ferdigheter tilknyttet oppmerksomhet gir også grunnlag for endring, av den grunn at empatisk lytting gir rådsøkeren opplevelse av aksept og respekt. Slikt sett kan vi si at oppmerksomhet fungerer som en indirekte påvirkning. I det store bildet virker det som at det er forholdet mellom rådgiver, rådsøker og tilhørende behov, som styrer tilnærmingen i form av ferdigheter. Dette kalles en praktisk relasjonell tilnærming (Kvalsund, 2006).

5.2.2 Evnen til å være ekte i møtet med den andre

I følge Rogers (1961) er ekthet og kongruens den mest grunnleggende ferdigheten i et hjelpeforhold og en forutsetning for psykologisk vekst. For å være kongruent må rådgiveren være seg selv på en genuin måte (Lassen, 2002). En kongruent rådgiver kan gjenkjennes av rådsøker. Det merkes om han mener det som blir sagt, og om følelser og foretatte handlinger, er i samsvar med det han sier. I en relasjon til en kongruent rådgiver vil en føle seg trygg og bekvem (Rogers, 1961). Gjennom dette kan rådsøkeren sitte igjen med positive opplevelser av veiledningen. Både faktor 1 og faktor 2 synes å være genuint opptatt av rådsøker og relasjonen dem imellom. Viktigheten av å uttrykke oppmerksomhet (avsnitt 5.2.3) virker å ha et ekte opphav, med utgangspunkt i at de vil rådsøker det beste.

For å opptre og oppfattes som genuin, må ikke rådgiver overdrive sin profesjonelle rolle. Rådsøker kan oppleve slik atferd som kunstig. Derimot bør han vise sitt sanne jeg, og fortelle hvilke planer og mål han har. For å opprettholde genuiniteten må rådgiver forbli åpen, også i situasjoner der han føler seg truet og føler for å trekke seg tilbake (Lassen, 2002). Dersom rådgiver trekker seg tilbake ved ubehagelige situasjoner, overfører han sin egen usikkerhet til rådsøker, som igjen vil påvirke hjelpeforholdet på en negativ måte. I ubehagelige situasjoner, er den beste måten å handle på å vedstå seg ubehaget og kommunisere hvordan rådgiver opplever det. Det er trolig det eneste som virker troverdig, at en aksepterer det som er og kommuniserer det (Rogers, 1961). En rådgiver bør fremstå som kongruent for at eleven skal bli møtt på en tillitsfull måte. Dersom rådsøkeren føler at rådgiver holder noe tilbake, kan dette føre til at rådsøkeren selv ikke ønsker å snakke og fortelle, og på denne måten unngå å åpne seg for rådgiveren (Rogers, 1980).

Faktor 1 legger i tillegg en annen betydning i det å være ekte i møtet med råde søker. Plasseringen av utsagnene viser at å være ekte innebærer å dele av seg selv, sin personlige kompetanse og gjennom uttrykk av egne følelser og meninger. Gjennom ”self-disclosure” åpenbares det som skjer i eget indre landskap, i form av tanker, følelser eller andre reaksjoner. Slik fokuseres det på å dele av personlige fornemmelser, sansninger og erfaringer med de/n andre (Ivey et al., 1997; Hargie & Dickson, 2004). Faktor 1 vektlegger denne egenskapen i stor grad, og opplever ”self-disclosure” som et bidrag til å skape en god relasjon. I følge Tardy og Dindia (2006) er ikke utvikling og opprettholdelse av relasjoner mulig uten self-disclosure. Effektiv deling av deg selv og dine egne personlige erfaringer kan fasilitere⁶ en råde søkers vekst og selvutforskning (Ivey et al., 1997). Slik jeg tolker det, kan ”self-disclosure” føre til en gjensidighet i relasjonen. Arthur la også vekt på at ”self-disclosure” kan føre til at eleven føler det foreligger gjensidighet i forholdet, og at relasjonen derfor vil bli likeverdig. Risikoen ved selvavsløringer er at rådgiver fokuserer for mye på seg selv, og formidler kunnskap ut fra egne personlige erfaringer. Erfaringer skal deles på en hensiktsmessig måte, og det er ikke meningen at rådgiver skal få sine behov for oppmerksomhet og tilbakemelding dekket som noe primært i den profesjonelle relasjonen. Overdreven bruk av selvavsløring kan føre til at rådgiver blir den styrende i relasjonen. Rådgiver må hele tiden vurdere hva som er passende å dele.

5.2.3 En ubetinget positiv holdning

Ved siden av ekthet i forholdet bør rådgiver ha aksept for eleven. Rådgiver må akseptere råde søkeren som den han er, som også innebærer å ta hensyn til hans følelser, tanker, styrker og svakheter. Dersom rådgiver viser en positiv holdning, er grunnlaget for tillit tilstede, noe som er viktig for at råde søkeren kan vokse (Rogers, 1961). Å skape en ubetinget positiv atmosfære betraktes av Rogers (1961) som en forutsetning for vekst. Begge faktorer har plassert utsagn 19 under høyeste verdi i sorteringsskjemaet, som uttrykker rådgivernes sterke interesse for råde søkeren:

19. Det er viktig for meg som rådgiver å uttrykke positivt engasjement for elevens situasjon.
(+5, +5)

⁶ Fasilitere: å fremme/lette (Malt, 2011)

Slik jeg ser det kan dette positive engasjement overføres til holdningen og aktelsen rådgiver har ovenfor råde søker. Uansett bakgrunn må elevene bli møtt på en positiv måte. Dette innebærer å møte den andre med aksept og omsorg, og som individer med egne meninger og følelser (Kvalsund 2006; Lassen, 2002; Rogers, 1980). For elevenes vil dette medføre en følelse av trygghet og mottakelse av respekt fra rådgiveren. Det viktige her er at råde søkeren føler rådgiveren er på deres side, gjennom en positiv holdning (Lassen, 2002). Dette understrekes av Arthur som sier at rådgiver og råde søker ”må spille på samme lag”.

Som ethvert menneske kan rådgiver ha ting livet, som han ikke er klar over, eller som han ikke har tatt et oppgjør på. Dette kan påvirke måten han forholder seg til råde søker på, og hans evne til å akseptere. Det kan for eksempel være en rådgiver som har møtt mye sykdom i nær familie, som ikke har bearbeidet sin egen smerte og fortvilelse, som slik ikke er i stand til å møte en råde søker som trenger å prate om sin opplevelse rundt noe lignende. Faren for å overføre sine følelser eller holdninger for en aktuell situasjon over på hjelpesøker er stor. Det kan også være at råde søker vekker noen følelser i rådgiveren som han ikke ønsker å føle på (Ivey et al., 2007).

Ved å uttrykke oppmerksomhet, er alle ferdighetene med på å vise en positiv holdning. Likevel kan man spørre seg om dette er en holdning eller innøvde ferdigheter. Forskjellen mellom de to er genuiniteten, som ble nevnt i forrige delkapittel. En ekte uforbeholden positiv holdning vil muligens fremstå som mer helhetlig enn en som er innøvde, noe råde søker kan fange opp gjennom hvordan interaksjonen forekommer. Rogers (1961) sier at det ikke er mulig å være fullstendig kongruent som menneske, men rådgivere som i stor grad er, eller forsøker å være kongruente, vil skape tillit i møte med eleven. En innøvde rolle, som en type profesjonell godt teknisk utført utøvelse av positiv holdning, vil kunne oppleves som mer instrumentalistisk enn naturlig ekte.

5.3 Bevissthet rundt utøvende rolle

I utøvelsen av rollen som skolerådgiver er det flere faktorer som virker inn. Som enhver annen person tar rådgiveren med seg en ballast i form av egen subjektivitet og bakgrunn inn i arbeidet. Råde giver må ”know thyself”, for å være bevisst sine handlinger og rolle, for så å skape en god relasjon og praksis (Allgood & Kvalsund, 2005).

For mange i rådgivningsprofesjoner er det nåværende klima fremmet av mye lovgivning, som oppfordrer til en holdning basert på forsiktighet og vegring (Mearns &

Thorne, 2007). Dette kan føre til under-engasjement i relasjon til de som i størst grad trenger assistanse. I følge Mearns og Thorne (2007) må en personsentrert rådgiver finne mot til å stå imot denne tendensen. Det er rådgiverens evne til å entre rådsøkerens verden og danne et dypt forhold, som vil avgjøre effektiviteten av den terapeutiske anstrengelsen. Dette vil ikke si at den personsentrerte rådgiveren ikke har behov for et teoretisk utgangspunkt i arbeidet, tvert imot. En bevissthet tilknyttet sakens omfang og en forståelse for at både personlig utvikling og rådgivningsprosessen er av stor betydning, er viktig for at hjelpeforholdet skal bli best mulig (Mearns & Thorne, 2007). De to faktorene viser seg å være svært ulike når det kommer til tolkningen av profesjonalitetsbegrepet og hvordan de praktiserer sin rolle i forhold til dette. I de kommende avsnitt vil jeg gå dypere inn på hva hver faktor legger i det å være profesjonell i sitt arbeid som skolerådgiver.

5.3.1 Personlig kompetanse i forholdet

Faktor 1 står for en integrering av det personlige og det profesjonelle i en rådgivningssetting, mens faktor 2 mener at det personlige skal holdes utenfor forholdet. Det kommer tydelig fram at faktor 1 verdsetter å dele av egne følelser med rådsøker, og inkludere seg selv som individ i relasjonen. Faktor 2 på sin side mener det er viktig å distansere seg til rådsøker, og holde egne tanker og følelser tilbake, for å fremme rådgivers troverdighet og formidlingskompetanse.

Samhandlingen mellom rådgiver og rådsøker bygger på mange måter på personlig kunnskap og kompetanse. Skau (2005) sier at god profesjonalitet handler om å kunne være personlig i møte med den andre, der en må bruke av seg selv. Ved å være personlig i møte med den andre gir man inntrykk av å være nær og innlevende. Dette må gjøres uten bli invadert eller utbrent (Johannessen et al., 2010). I enhver relasjon er evnen til å skape trygghet og tillit viktig, og ved å entre en personlig relasjon kan genuin endring og utvikling skje (Allgood & Kvalsund, 2003; Macmurray, 1961/1999). Samtidig kan et ensidig fokus på det ene eller det andre, enten personlig eller profesjonell, være ugunstig for relasjonen sin del. I følge Kvalsund (2005) innebærer et helhetlig perspektiv en vekselvirkning mellom person og fag. Når vi deler noe personlig vet vi ikke hvordan det vil bli møtt (Allgood & Kvalsund, 2003). Blir det avvist, godtatt eller ignorert? En må vurdere hvor grensen går mellom det personlige og profesjonelle. Innenfor det personlige må en også vurdere grensen mellom å være personlig og privat.

Som nevnt fremhever faktor 1 at god profesjonalitet henger tett sammen med å være personlig. Det personlige er til dels styrende for møtet mellom rådgiver og rådsøker og

relasjonens utvikling. Rådgiverne innunder denne faktoren deler av seg selv, som inkluderer å bruke sin personlige kunnskap, i møte med rådsøkere (Allgood & Kvalsund, 2003; Buber, 1964; Macmurray, 1961/1999). Slike selvavsløringer, ”self-disclosure”, kjenner vi igjen fra Rogers personsentrerte periode, hvor rådgiveren har et økt personlig engasjement i forhold til rådsøkeren (Ivey et al., 2007). Forholdet mellom faktor 1-rådgiverne og deres rådsøkere synes å preges av gjensidighet, der rådgiveren både gir og tar (Kvalsund & Meyer, 2005). Ved at rådgiver deler av sine erfaringer på en åpen måte, vil rådsøker ønske å dele tilbake (Allgood & Kvalsund, 2005). Et slikt utgangspunkt danner et godt grunnlag for samarbeidet med rådsøkeren. Samtidig er det av betydning at rådgivere med dette synet er oppmerksom på hvilke utfordringer som kan dukke opp relatert til å separere det (personlig-)profesjonelle fra det private. I følge Skau (2003) må rådgiver kunne skille mellom seg selv og rådsøkeren, som innebærer å se forskjell på egne og den andres behov og løsninger. Samtidig erkjenner faktor 1 rådsøkernes avhengighet til dem, og kan dermed ha en forutsetning om å kunne gjøre denne skilnaden. Selv om gjensidig avhengighet er det overordnede synet til faktor 1, er de ikke ukjente for andre typer roller og relasjoner, hvor det muligens er lettere å skille mellom seg selv og rådsøker.

Faktor 2-rådgiverne er til en viss grad uavhengig i forhold til rådsøkerne sine. Det er ikke ønskelig å være personlig i form av å dele av seg selv, noe som viser til rådgivernes selvstendighet (Kvalsund & Meyer, 2005). På den andre siden oppfatter de relasjonen som avhengig, siden de kan hjelpe elevene i det de er ute etter. Rådgiverens teoretiske kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter blir tatt i bruk her (Skau, 2005). Dette innebærer blant annet fagkunnskap, pedagogiske og didaktisk kunnskap og å kunne legge til rette for situasjoner. En måte å tolke dette på er at rådgiverne som utgjør faktor 2 ikke ønsker å skape en personlig relasjon, men at de ser på seg selv om et verktøy som skal hjelpe rådsøkeren. Det virker som at dette er av større betydning enn å være tilstede som person.

Samtidig defineres personlig kompetanse som verdier og menneskesyn, evnen til kontakt, humor, integritet, interesse for fag og individer som personer (Skau, 2005). Hvis vi skal tolke faktor 2-rådgivernes evne til å være personlige ut fra denne definisjonen, må vi si at rådgiverne som vekter faktor 2 *er* til dels personlige. Faktor 2 uttrykker hvor sterkt oppmerksomhet og evnen til å se eleven er i sitt syn, og engasjementet for både fag og eleven, og kan tolkes å være en del av Skau`s (2005) definisjon på den personlige profesjonalitet. Det virker som at faktorene har en ulik opplevelse av å være personlig i en relasjon. Som Eva delte i intervjuet er personlig for henne å være privat, noe det ikke er rom for i relasjonen.

Ens bevissthet påvirker måten en tolker profesjonell kompetanse på, som igjen påvirker hvordan man møter og samarbeider med den andre i møtet. I likhet med faktor 1 legger noen stor vekt på den personlige kompetanse, mens andre, som i faktor 2, legger mer vekt på teoretisk og yrkesspesifikk kompetanse (Skau, 2005). Rådgiverne har ulike bakgrunner, både innenfor utdanning, erfaring og individuell subjektivitet, og derfor vil rådgivningen vekte ulike sider. Dette påvirker hvordan yrket utøves, og det beror derfor på den enkeltes vurderingsevne. Ettersom ingen er like er dette kanskje noe vi må godta.

5.3.2 Profesjonalitet innebærer fokus på eleven, distanse og hjelpeevne

Utdanningsdirektoratet har beskrevet anbefalt kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgivere i skolen. Den formelle kompetansen innebærer en rådgiverrelevant utdanning på minst 60 studiepoeng, men dette kravet er kun veiledende og utarbeidet som en anbefaling. Veiledende kompetansekriterier omhandler å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere rådgivningen. Dette innebærer alt fra formidling og veiledning, til kommunikasjon og utvikling (Stortingsmelding 16, 2006-2007). Jeg tolker dette som at rådgiveren skal ha fokus på rådsøkers prosess.

Faktor 2 legger tyngde på å kunne *hjelpe* eleven i rådgivningsforholdet. Faktor 2-rådgiverne kan betraktes som brukere av en løsningsorientert tilnærming til rådgivning, som baserer seg på kunnskap og formidling. Dette innebærer også avstand til rådsøker. Rådgiverne har fokus på elevene og deres fremtid, samt hva de kan bidra med. Eva fra faktor 2 mener at kunnskap er god rådgivning, og at eleven må få den informasjonen de trenger for å komme videre. Dette i form av ekstern informasjon (Allgood & Kvalsund, 2000). Fokuset skal være på eleven, og derfor blir det feil for henne og dette faktorsynet å snakke om seg selv (være personlig) i denne settingen. En slik distanse må føres uten å bli kynisk (Johannessen et al., 2010). Gjennom å gi elevene ekstern informasjon og råd tilknyttet fagvalg, utdannings- og yrkesvalg og sosial-pedagogiske spørsmål, kan rådgiveren raskt oppfattes som en autoritet, som skal løse problemstillingen eleven måtte ha (McMahon & Patton, 2006). I rådgivningssettingen vil det ofte være en skjev maktfordeling i relasjonen, der rådgiver har mer makt på grunn av sin stilling, kunnskap og erfaring. Ved en slik relasjon vil avhengighet være en tydelig faktor, der rådsøker er avhengig av rådgiver. Relasjonen vil dermed være asymmetrisk (Kvalsund, 2005).

Formidling og autoritet er egenskaper som faktor 2 ser ut til å mene tar skade av å være for nær rådsøkere. Nærhet innebærer også å være personlig. Følgende utsagn tydeliggjør dette budskapet:

32. Som profesjonell rådgiver er det viktig å ha en viss avstand til eleven. Kommer vi for nær gjør det noe med min troverdighet og hva jeg kan formidle til eleven. (0, +5)

Ved å gå inn i rollen som formidler av valgmuligheter og rettigheter, i forhold til både karriere og sosialpedagogiske spørsmål, går rådgiveren samtidig inn i en ekspert-rolle. Den skaper en asymmetrisk fordeling av makt i relasjonen. I et slik forhold er det lett å tolke det rådgiveren sier som anbefalinger og direkte råd, på grunn av at han er ”eksperten”. Dette viser også til elevens avhengighet til skolen (her: rådgiver) som institusjon. Formidlingsfokuset kan også føre til at rådsøkeren føler seg mindreverdige i forhold til rådgiveren. Å sammenligne rådgivers kunnskap med egen kompetanse, som ofte oppleves som mangelfull i sammenligningen, kan føre til at rådsøker lukker seg og velger å ikke gi uttrykk for noen form for informasjon i prosessen. Faktor 2-rådgiverne har delvis ha et slikt fokus. Samtidig ytrer de at omsorg, empati og sikring av en felles forståelse gjennom oppmerksomhetsferdigheter er viktig og grunnleggende i deres arbeid. Slik jeg ser det fremstår faktor 2-rådgiverne som en sammenblanding. Oppmerksomhet og graden av å se og lytte til eleven er høy, samtidig har de fokus på at eleven skal sitte igjen med noe etter samtalen. Dette i form av informasjon og svar de måtte trenge.

5.4 Tillit

Til tross for at faktor 1 og faktor 2 har ulike syn på å være personlig i relasjonen, er deres syn på tillit likt. Tillit vektlegges som et viktig aspekt for relasjonen sin del innen begge faktorer, og kan erverves gjennom å vise oppmerksomhet, ekthet og ha en positiv holdning til eleven, som det fremkom i delkapittel 5.2. Likevel bygges denne tilliten opp på ulike måter i faktorene. Faktor 1 er opptatt av å danne et tillitsfullt forhold der rådgiver gir og deler av seg selv. Dette samsvarer med Løgstrup (1991) som sier at tillit er å utlevere seg selv. For faktor 2 er tillit nært knyttet til trygghet i relasjonen. Tillit er nødvendig for at rådsøker skal føle seg trygg, og for at rådgiver skal kunne være til hjelp. Dette stemmer overens med Gibbs’ teori (1978), som sier at tillit er nødvendig for at rådsøker skal ha mot til å være personlig i møtet.

For faktor 2 skapes tillit også ved at rådsøkerne har tro på at rådgiver kan gi han det de trenger; å ta i bruk rådgivers teoretiske og yrkesspesifikke kompetanse.

Et mål for begge faktorer er å bygge tillit, som synes å betraktes som et viktig fenomen ved relasjonen. Hva som er riktig måte å gå fram på, for å danne tillit, er ikke godt å si. Det kommer an på hva som er målsettingen i relasjonen, hvilke parter som er involvert og tiden en har til rådighet. Uansett er tillit et fenomen som utvikles over tid, og dette må rådgiverne være klar over i relasjonen til rådsøkeren. ”Tillit trenger tid” (Spurkeland, 2005, s. 29).

5.5 Personer i relasjon

Det relasjonelle kan sies å utgjøre grunnvollen i rådgivningsarbeidet. Det er ikke noe ”jeg” uten et ”du”. Man kan ikke utvikle seg selv som person dersom man er uten tilknytning til andre (Buber, 1964). Relasjonsdimensjonen er helhetlig, bestående av flere faktorer enn nevnt i denne avhandlingen. Som Macmurray (1961/1999) presiserer gang på gang; man er kun person i møte med andre mennesker. Deltakerne i denne studien opplever å være i relasjon til andre gjennom sitt arbeid med elever som rådsøkere. I henhold til de tre relasjonsparadigmene avhengighet, uavhengighet og gjensidig avhengighet (Kvalsund, 1998; Macmurray, 1961/1999), skiller de to faktorene seg noe fra hverandre. Dette vil jeg gå dypere inn på i den følgende delen.

5.5.1 Gjensidighet som ideal

For faktor 1 er gjensidigheten et optimalt fundament for hjelp. Det virker som rådgiverne, som utgjør faktoren holder fast på en standard om å etablere gjensidighet uansett hva relasjonen kalles. Det er blitt synliggjort at gjensidighet for faktor 1 oppstår som følge av å være personlig i forholdet, samt andre ferdigheter som kan knyttes til oppmerksomhet og hvordan møte et menneske. I en gjensidig relasjon vil rådsøker føle likeverd, som fremmes i dialogen mellom rådgiver og rådsøker. Lytting, ærlighet og åpenhet er dialogiske momenter som vil bidra til dette (Anderson et al., 1994). Bruk av ”self-disclosure” er også noe som tyder på en tilrettelegging for gjensidighet.

Buber (1964) er opptatt av at partene i relasjonen møtes som subjekter, i et Jeg-Du-forhold. Dialogen i dette henseende står fram som viktig. Ved å stimulere utvikling gjennom

funn som kommer fram i samtalen oppnås en forståelse for den andre. Personene deler av seg selv og skaper slik intersubjektivitet med den andre, som medfører gjensidighet i relasjonen. Når en har gjensidighet som ideal er det flere punkter en bør være kritiske til. Når rådgiver tilbyr gjensidighet i en relasjon som egentlig er avhengig, kan en fare være at rådsøker blir tillagt mer kompetanse enn han innehar. Hva skjer da når behovet til rådsøker er å være i en avhengighetsrelasjon? Et slikt tilfelle viser til at rådgiver ikke forstår rådsøkers behov, og det kan skape utrygghet i relasjonen (Kvalsund & Allgood, 2009). På samme måte kan rådgiveren ved en avhengighetsrelasjon tildele mindre kompetanse til rådsøker enn de har, noe som også fører til en negativ relasjon.

I følge Arthur (tilhørende faktor 1) er målet å gjøre rådsøker uavhengig. Rådsøkeren skal oppnå selvstendighet og bestemme sin egen skjebne, som er idealet i det eksistensialistisk-humanistiske synet (Ivey et al., 2007). Selv om en har oppnådd uavhengighet, vil en trenge bekreftelse på de styrkene en har utviklet og eventuelt ervervet seg gjennom forholdet (Kvalsund & Allgood, 2009). Det kan gjøres gjennom den gjensidige avhengigheten, som opprettholder og fremmer selvstendigheten til den andre. Det dreier seg da om en positiv uavhengighet, når partene bekrefter hverandre som likeverdige og en gjensidighet som fremmer hverandres uavhengighet (Kvalsund, 2005). Dette kan være en målsetting i rådgivningsrelasjonen, som et resultat av prosess, der en ofte entrer relasjonen med avhengighetsbehov og utvikler gjensidigheten gjennom en selvstendigjøring.

Gjensidighet i relasjonen vil føre til likeverd, som i denne sammenhengen betyr at begge partenes følelser, opplevelser, meninger og selvforståelse tillegges samme verdi for etableringen og utviklingen av relasjonen (Riis & Kristiansen, 2008). I en likeverdig relasjon vil gjensidig respekt for hverandres integritet oppstå.

5.5.2 En uavhengig rådgiver i en avhengig relasjon

Faktor 2 viser på flere måter interesse for det relasjonelle. Det fremhever viktigheten av å se og vise eleven forståelse gjennom ulike oppmerksomhetsferdigheter. Dette kan tolkes og knyttes til det gjensidige avhengighetsparadigmet. Jeg velger derimot å ikke gjøre det, siden utsagn som omhandler avhengighet og uavhengighet er mer vektlagt i sorteringsskjemaet. I tillegg er de fleste utsagn som omhandler gjensidighet i relasjonen, sortert i det nøytrale området, som vil si at ingen eller liten mening tillegges utsagnene. Dette tilsier at det er naturlig å utelukke gjensidighet som paradigme fra faktoren. I stedet vil jeg tolke faktoren for

å være innenfor det avhengige paradigmet. Sorteringen av utsagn 42 viser til faktorens forståelse av avhengighet i relasjonen:

42. Denne jobben handler om at jeg vet hva som er mulig for elevene. Jeg kjenner systemet og hvilke sjanser elevene har. Jeg kan hjelpe. (+2, +4)

Faktor 1 sier også at relasjonen er delvis avhengig, ved å plassere utsagnet på den positive siden av skjemaet. Men på grunn av sterkere rangeringer av andre utsagn befinner de seg ikke innenfor avhengighet. Innenfor avhengighetsparadigmet er den ene parten avhengig av den andre, når det eksempelvis gjelder å ta valg, foreta handlinger, og innretter seg gjerne etter andres ønsker. Slik vil ”jeg’et” være avhengig av ”den andre” (Macmurray, 1961/1999). For noen kan avhengighet forbindes med noe negativt og umyndiggjøring, mens det for andre kan være noe som er normalt og påkrevd på grunn av egne behov og mangler. Jeg velger å se faktor 2 i avhengighetsparadigmet, fordi rådgiverne her slår fast at de er profesjonelle hjelpere som sitter inne med kunnskap som rådsøkeren har behov for. Til tross for dette inneholder faktoren flere signaler som viser til en relasjon basert på trygghet og tillit, og til dels personlige møter. Stemplingen som avhengig er ikke endelig, og vil heller ikke være lik i hvert eneste møte. På grunn av relasjonell utvikling er det mulig at de som vektet faktor 2 inntar en annen relasjonell tilnærming i andre møter (Kvalsund, 1998). Likevel kan det være et mønster at en ikke ønsker å åpne seg for rådsøker og dele av seg selv. Det kan føre til at en lettere opprettholder avhengigheten, også etter at grunnlaget for den er borte. Gjensidighet vil være vanskelig hvis en vil opprettholde den profesjonelle fasaden og ikke ønsker å dele noen form for ”self-disclosure”.

På samme tid uttrykker faktor 2-rådgiverne uavhengighet i relasjonen til rådsøkeren, i form av egen uavhengighet. Rådgiverne handler ut fra egne følelser og meninger, og ta avstand dersom de finner at det er riktig. Dette kan komme av et behov for å være selvstendig og fremstå som troverdig, for at rådsøkerne skal kunne tro og stole på det arbeidet de gjør. Deres sortering av utsagn viser at trygghet og tillitskapende faktorer i forhold til sine rådsøkere er av avgjørende betydning. De føler til en viss grad på behovet for å være i forbindelse med andre, men det er ”jeg’et” som bestemmer dette (Macmurray 1961/1999). Slik rådgivers uavhengighet fremkommer her, er det ingen anerkjennelse for den fra rådsøkers side, og uavhengigheten kan tolkes som negativ. Ved å distansere seg fra rådsøkeren løsriver rådgiver seg fra relasjonen, og nærværet blir borte (Kvalsund, 2005).

5.6 Skolerådgivers viktige jobb

I følge opplæringsloven § 22-1 er rådgivningstjenesten i skolen delt inn i to retninger: sosialpedagogisk og karriere. Som det fremkommer av lovverket, er det ingen formelle krav til utdanning, og anbefalingene som står der er først og fremst veiledende. På grunn av dette vil kompetansen til rådgiverne variere fra skole til skole, basert på ulike tolkninger av loven. Det er forskjell mellom den skrevne lov og den tolkede lov. En av intensjonene mine bak denne oppgaven er at skolerådgiver vil møte elever med ulike behov. Elevene må møtes på best mulig måte. Hvordan disse behovene møtes er basert på kompetansen til rådgiveren og hva den enkelte rådgiver vektlegger som viktig i relasjonen. Hva dette innebærer vil veksle fra rådgiver til rådgiver, som må avgjøre hvilke/n relasjonelle tilnærming/er som er ønskelig å benytte. Dette ut fra situasjonen man står ovenfor, men også hva slags rådgiver man selv ønsker å være. Er det mest gunstig å bygge en gjensidighetsrelasjon? Eller er en avhengighetsrelasjon å foretrekke? Er man låst til tilnærmingen man tar utgangspunkt i, eller er det mulig og ønskelig å utvikle den over tid? I tillegg til å være avhengig av den enkelte rådgiver, er dette avhengig av rådsøkeren, og hva som vokser fram i forholdet dem imellom. Det som da skulle bestemme relasjonskvaliteten er behovet til rådsøker, og hva som er grunnlaget for kvaliteten er perspektivet en anvender på utviklingsmulighetene, det vil si fra avhengighet via uavhengighet til gjensidighet gjennom en selvstendigjøringsprosess.

De tre paradigmene er holistiske og dynamiske knyttet opp til hverandre (Kvalsund, 1998; Macmurray, 1961/1999), og ikke faser i en stadiemodell. Mitt mål med oppgaven har vært å sette lys på relasjonskvaliteter, som rådgivere i skolen ser på som viktige i sitt arbeid, noe jeg selv føler at jeg har gjort. Jeg vil med dette slå fast at å være i relasjon er en vedvarende og stadig prosess, som verken stanser eller slutter å videreutvikle seg innenfor et avgrenset tidsaspekt eller bestemt paradigme.

5.7 Avsluttende kommentar til avhandlingen

Til slutt kan man spørre hva denne studien har bidratt med. All forskning er en del av en totalitet, hvor jeg som forsker kun har undersøkt et lite område. Naturlig nok fører dette til at noen syn registreres, mens mange blir forbigått. Til tross for dette har enhver studie noe å bidra med, ved å øke forståelsen i forhold til det tema som undersøkes.

Flere av ferdighetene som er vektlagt i denne studien er relevante for all hjelpevirksomhet, selv om ikke all hjelpevirksomhet har samme fokus. Gjennom denne avhandlingen har jeg

belyst to faktorer, som bidrar til innsikt om hvilke relasjonskvaliteter som oppleves som betydningsfulle i en skolerådgivningssetting.

Begge faktorer uttrykker et sterkt og positivt engasjement for elevene som de møter i sin hverdag. Dette innebærer blant annet å lytte til eleven, vise at man bryr seg gjennom å vise omsorg og omtanke, opptre genuint med en ekte interesse og akseptere elevene for den de er. Rådgiverne viser at de har stor tro på oppmerksomhetsferdigheter, for å erverve seg en forståelse for eleven og hans situasjon, og hva de skal gjøre for veien videre. Dette skjer gjennom både ekstern og intern informasjon. Tillit og trygghet er vesentlige aspekter ved relasjonen, som begge faktorer etterstreber i relasjonen. De mener blant annet at bruken av oppmerksomhet skaper en ramme basert på tillit og trygghet i relasjonen.

Faktor 1 representerer et syn som inkluderer personlig kompetanse i forholdet. Dette består av å dele av seg selv, gjennom ”self-disclosure”, og på denne måten vil det være ekthet i relasjonen. Faktor 2 på sin side, viser til relasjonen som avhengig, siden rådsøker er avhengig av den kunnskap rådgiver besitter. Dette formidles som regel gjennom ekstern informasjon, og kan knyttes opp til rådgivers troverdighet. På samme tid setter faktor 2-rådgiverne pris på å være uavhengig i relasjonen, og søker distanse for å opprettholde en troverdig rolle.

Skolerådgiver har en viktig jobb i interaksjon med unge mennesker. Hvilken tilnærming en benytter avhenger av eleven, og hvilke behov han har i relasjonen. Dette viser til at paradigmen er dynamiske, og skifter fra situasjon til situasjon. Selv om jeg har nevnt ulike tilnærminger knyttet til faktorene i denne oppgaven, ønsker jeg ikke å sette de deltakende rådgiverne og faktorene i et låst syn. Funnene som er blitt synlige er ikke en fasit. Det jeg har funnet ut er avhengig av både tid og sted, forskningsdesign og utsagn, og rammen jeg som forsker har valgt for studien.

5.8 Videre forskning

Gjennom studien har jeg på flere måter bekreftet teori relatert til hva som vektlegges i en hjelperelasjon. Både underveis og i etterkant av arbeidet har ideer for videre forskning dukket opp. Det er flere punkter som hadde vært interessant å utforske. Ved innsamlingen av data kan bakgrunnsopplysninger som kjønn, alder, utdanning, stilling og så videre, samles inn og bli tatt med i betraktningen. En statistisk analyse av disse variablene sammen med utvalgte relasjonskvaliteter kunne gitt resultater som sa noe om eksempelvis utdanning og

menneskesyn. Altså om det foreligger noen sammenheng mellom enkelte variabler og enkelte relasjonskvaliteter. Ut fra kvantitative krav (Ringdal, 2007) hadde ikke atten deltakere vært tilstrekkelig nok for å kunne gi allmenngyldighet, men en større undersøkelse ville det.

Elevens synspunkt er et annet område jeg tenker hadde vært særskilt spennende å undersøke. Hvilke egenskaper opplever *elevene* som rådsøkere, som viktige i møte med rådgiver? Hva føler de behov for, i en hverdag fylt med utfordringer innenfor både faglige og sosiale rammer? Hva ønsker de fra rådgiverens side? En slik studie kunne vært relevant å gjennomføre for å la nåværende og fremtidige skolerådgivere bli oppmerksomme elevenes ønsker. Muligens hadde rådgivningstjenesten blitt bedre? Kanskje flere elever hadde følt seg møtt? Kanskje det store frafallet i den videregående skolen hadde gått ned? Dette blir bare spekulasjoner, men det er likevel spørsmål av vesentlig betydning for den norske skole.

6 REFLEKSJONER

Denne delen består av refleksjoner jeg har gjort meg i forhold til ulike deler av forskningsprosessen jeg har vært igjennom. Jeg har lagt vekt på forskerrollen, selve studien og mulighet for endringer innenfor samme tema.

6.1 Forskerrollen

Min oppgave som forsker har først og fremst vært å samle inn data og bearbeide disse for å øke kunnskapen om feltet for forskning, og slik besvare problemstillingen. Et reflektert og gjennomtenkt forhold til meg selv som forsker, mitt forskningsarbeid og mitt forskningsfelt har vært av betydning. Jeg har måttet være reflektert i forhold til mine fordommer og forkunnskaper som kunne tenkes å tas med inn i forskningen. En forsker vil alltid bringe med seg sin subjektivitet inn i forskningen, som stemmer overens med påstanden om at det finnes ingen objektiv virkelighet (Brown, 1980; Brown, 1996). Dette har vært av vesentlig betydning for meg, for å vite hvilket grunnlag forskningen blir gjort på og slik kunne ta de forbehold som kanskje er nødvendig for at forskningen skal være god (Postholm, 2010).

Ved å velge Q-metode som forskningsmetode valgte jeg samtidig mye arbeid for meg selv, siden jeg visste forholdsvis lite om hvordan gjennomføre en slik studie. Jeg har jobbet mye og lagt ned en del tid på å sette meg inn i metoden, spesielt de ulike stegene for gjennomføring. Dette har vært krevende, men på samme tid har det har vært spennende. Ved å selv delta i studien har jeg fått en smakebit av hvordan det føles å delta, og jeg føler at jeg har bidratt med meg selv. Jeg er meget fornøyd med å ha valgt en Q-metodisk studie, og jeg synes den har passet godt i forhold til min problemstilling og intensjonen med oppgaven.

Arbeidsprosessen har variert mye ved de ulike stadier av arbeidet, og jeg har opplevd både frustrasjon og glede. Dette ser jeg på som lærerikt, og føler at jeg har lært meg selv bedre å kjenne via denne prosessen. Formålet mitt var å belyse skolerådgiveres opplevelse av betydningsfulle relasjonskvaliteter, noe jeg føler har kommet fram. På mange måter føler jeg at studien min har bekreftet mye tidligere teori, knyttet til å være person i relasjon. Det var også utgangspunktet, siden jeg valgte å benytte Q-metoden, der rammene for forskningen blir fastsatt av forskeren. På en måte skulle jeg ønske at jeg hadde funnet noe originalt, men ser også verdien av å understøtte allerede eksisterende teori. Og da teori som jeg selv finner interessant og verdifull.

6.2 Kunne jeg gjort noe annerledes?

Dette spørsmålet har jeg hatt i tankene helt siden starten av dette prosjektet. I fare for å gjøre ”feil” har jeg hele tiden vurdert forskjellige løsninger og muligheter innenfor de ulike stadiene av forskningen. Dette har også ført til at jeg har brukt noe lengre tid enn først beregnet på de ulike delene. Jeg er blitt oppmerksom på endringer som muligens hadde passet bedre til studien, enn de valgene jeg valgte i første omgang. Da tenker jeg blant annet på utforming og valg av utsagn. Jeg gikk mange runder der jeg vurderte om de utvalgte utsagn var ”gode nok” for utsending. Dette baserte jeg på om de ble dekket godt nok av forskningsdesignet. I ettertid kunne jeg ønsket å endre på noen utsagn, da noen egenskaper har fått større plass og kommet mer i forgrunnen enn andre. Om dette ville ha forbedret studien er uvisst, men andre sider hadde kanskje kommet tydeligere fram.

Hvis jeg skulle gjennomført en Q-studie på nytt ville jeg vært mer konsekvent på hvordan jeg skulle løse puslespillet med å få teori, forskningsdesign og utsagn til å passe bedre sammen. Slik jeg har gjort det nå har jeg skrevet kapitlene etter hvert, istedenfor å skrive alt ferdig før utsending. Det hadde passet meg bedre som person, siden jeg liker å ha kontroll på det meste til enhver tid. Samtidig var dette et bevisst valg, å gjøre det slik jeg gjorde, for at jeg ikke skulle forhåndsdømme resultatene mine, og dermed gå inn i forskningen med en forutinntatthet. Sett i denne sammenhengen ville jeg ikke gjort de store endringer, men heller spissformulert noen av utsagnene som ble sendt ut til deltakerne.

7 REFERANSELISTE

- Allgood, E. (1994/1995). Persons-in-relation and Q-methodology. *Operant Subjectivity*, 18. (1, 2), 17-35.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2000). Career counselling Experiences in Norway: A Q-methodological study. *Operant subjectivity*, 23 (2), 74-91.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, professionalism and the helping relation: dialogues and reflections*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2005). *Learning and Discovery for Professional educators: Guides, Counselors, Teachers*. Trondheim: Tapir academic press.
- Anderson, R., Cissna, N. K. & Arnett, R. C. (1994). *The reach of dialogue: confirmation, voice and community*. Cresskill, N. J.: Hampton Press.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. New York: Routledge Classics.
- Brown, S.R. (1980). *Political subjectivity: Applications of Q methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
- Brown, S.R. (1991/1992). *A Q Methodological Tutorial*. Lastet ned 17.11.10 fra <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Primer1.html>
- Brown, S. R. (1993). A Primer on Q Methodology. *Operant Subjectivity*, 16, 91-138.
- Brown, S.R. (1996). Q Methodology and Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 6 (4), 561-567. Lastet ned 15.11.10 fra <http://www.lrz.de/~schmolck/qmethod/srbqhc.htm>
- Buber, M. (1923/1992). *Jeg og du*. Oslo: J.W. Cappelen forlag AS.
- Buber, M. (1964). *Jeg og Du*. Danmark: Aarhus Amtstidenes bogtrykkeri.
- Buland, T., Mathiesen, I. H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H. & Bungum, B. (2010). *Skolens rådgivning – på vei mot framtida?* Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivningen i skolen i Norge. SINTEF Teknologi og samfunn. Lastet ned 24.04.11 fra <http://www.udir.no/upload/Rapporter/2010/radgiving.pdf>
- Eliassen, H. E. H. (2010). *Skoleelever sviktes av dårlige rådgivere*. Publisert på www.tv2nyhetene.no, 26.02.2010. Lastet ned 07.03.11 fra <http://www.tv2nyhetene.no/innenriks/skoleelever-sviktes-av-daarlige-raadgivere-3146940.html>
- Gibbs, J. R. (1978). *Trust. A New View of Personal and Organizational Development*. Los Angeles: Guild of tutors Press.
- Glover, J. & Jansen, J. (2011). Bevissthet. I *Store Norske Leksikon*. Lastet ned 11.05.11 fra http://www.snl.no/sml_artikkel/bevissthet

- Hargie, O. & Dickson, D. (2004). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practise*. London: Routledge.
- Ivey, A. E., Gluckstern, N. B. & Ivey, M. B. (1997). *Basic influencing skills*. Hanover: Microtraining Associates.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B. & Simek-Morgan, L. (2007). *Theories of Counseling and Psychotherapy. A multicultural perspective*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kvalsund, R. & Allgood, A. (2009). Subjektivitet rundt hjelpeforholdet – en Q-metodologisk studie av erfaringer med hjelpeforholdet. I Karlsdottir, R. & Kvalsund, R. (red). *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir academic press.
- Kvalsund, R. (1995). *Growth as self-actualization: A critical approach to the organismic metaphor in Carl Rogers` counseling theory*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person*. Trondheim: NTNU.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: Metode: Prosess: Relasjon*. Finland: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2006). *Oppmerksomhet og påvirkning i hjelperelasjoner. Viktige ferdigheter for coacher, rådgivere, veiledere og terapeuter*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Lassen, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. Gyldendalske Boghandel. Copenhagen: Nordisk Forlag AS.
- Macmurray, J. (1961/1999). *Persons in relation*. New York: Humanity Books.
- Malt, U. (2011). Fasilitere. I *Store Norske Leksikon*. Lastet ned 15.05.11 fra http://www.snl.no/sml_artikkel/fasilitere
- Malt, U. (2011). Relasjon. I *Store Norske Leksikon*. Lastet ned 13.05.11 fra http://www.snl.no/sml_artikkel/relasjon
- McKeown & Thomas (1998). *Q-methodology*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- McMahon, M. & Patton, W. (2006). *Career Counselling: Constructivist Approaches*. London: Routledge.

- Mearns, D. & Thorne, B. (2007). *Person-centered counselling in action*. Third edition. London: Sage Publications.
- Miller, K. (1999). *Organizational communication*. Belmont, California: Wadsworth Publishing.
- Morgan, G. (1989). *Organisasjoner i bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nelson-Jones, R. (2000). *Six Key Approaches to Counselling and Therapy*. London: Martin's the printers Ltd, Berwick upon Tweed.
- NESH (2006). *Etiske retningslinjer fra den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsfag og humaniora*. Lastet ned 01.12.10 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- NTNU. *Lærerutdanning med master i rådgiving*. Lastet ned 02.03.11 fra <http://www.ntnu.no/studier/mlraadg>
- OECD (2002). *OECD Review of career guidance policies*. Lastet ned 10.04.11 fra <http://www.oecd.org/dataoecd/38/24/1937973.pdf>
- Opplæringslova (2010). Kapittel 22: *Retten til nødvendig rådgiving*. Lastet ned 10.05.11 fra <http://www.lovdatabank.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-062.html#22-1>
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Riis, P. & Kristiansen, J. G. (2008). *Profesjonelle dialoger. Coaching og relasjonstenkning i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1986). Rogers, Kohut and Erickson: A Personal Perspective on Some Similarities and Differences. *Person-Centered Review* 1(2): 125-140.
- Skau, G. M. (2003). *Mellom makt og hjelp. Om det flertydige forholdet mellom klient og hjelper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Smith, J. A., Harrè, R. & Langenhove, L. (1995). *Rethinking methods in psychology*. London: Sage Publications.

- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stenner, P., Watts, S. & Worrel, M. (2008). Q-Methodolgy. I Willig, C. & Stainton-Rogers, W. (ed.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: SAGE Publications Ltd.
- Stephenson, W. (1953). *The Study of Behaviour*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Store norske leksikon (2011). Holisme. Lastet ned 14.05.11 fra <http://www.snl.no/holisme>
- Stortingsmelding 16 (2009). *Kompetanse og kompetansekriterier for rådgivere*. Lastet ned 04.05.11 fra <http://www.udir.no/Brev/Anbefalt-formell-kompetanse-og-veiledende-kompetansekriterier-for-radgivere/>
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføringsbok i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorne, B. (2003). *Carl Rogers*. Second edition. Sage Publications, London.
- Thorsen, A.A. & Allgood, E. (2010). *Q-metodologi. En velegnet måte å utforske subjektivitet*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- van Exel, J. & de Graaf, G. (2005). *Q methodology: A sneak preview*. Lastet ned 17.11.10 fra <http://www.qmethod.org/articles/vanExel.pdf>

8 VEDLEGG

Vedlegg 1: Design og utsagn

Effekt	Nivå			Celler
Bevissthet	Personlig (a)		Profesjonell (b)	2
Relasjon	Avhengighet (c)	Uavhengighet (d)	Gjensidig avhengighet (e)	3
Kommunikasjon	Informasjon (f)		Dialog (g)	2

I parentes bak hvert utsagn står faktorenes plassering av utsagnet i mønsteret. Første tall tilhører faktor 1, mens det andre tallet tilhører faktor 2.

ACF: Personlig, avhengig, informasjon

- 12. Det intuitive førsteinntrykk av eleven er avgjørende for måten jeg arbeider videre på.
- 20. I møte med elever fremstår jeg som den erfarne som viser den uerfarne riktig vei.
- 45. Jeg liker å være i en posisjon hvor elevene som trenger det får hjelp fra meg, for å ta viktige beslutninger.
- 24. Jeg liker å bruke min kunnskap og erfaring som skolerådgiver mest mulig i forhold til elevene. Ved å vise at jeg har greie på hva jeg prater om, vil de få tillit til meg.

AEG: Personlig, avhengig, dialog

- 21. De fleste elever som kommer til meg forventer at jeg har et svar på deres problemstilling, som de deler med meg i konversasjonen.
- 16. Jeg merker ofte at mitt humør påvirker relasjonen. Har jeg en dårlig dag sier jeg fra til eleven.
- 40. Det viktigste for meg er å bli kjent med eleven og danne et tillitsfullt forhold. Kun gjennom dette kan vi oppnå noe i samtalen.
- 26. Jeg synes det er elevkontakten som er det mest interessante. Det å få høre hvordan elevene har det, hvordan de opplever situasjonen sin, det er det viktigste. For det setter premissene for alt det andre jeg gjør.

ADF: Personlig, uavhengig, informasjon

29. Jeg liker ikke å være personlig og dele av meg selv i møte med elevene som kommer for å møte meg. Det er ikke det jobben min går ut på.

34. Å være engasjert i rådgivningsrelasjonen er av mindre betydning. Det viktigste er at elevene får vite hva de trenger.

42. Denne jobben handler også om at jeg vet hva som er mulig for elevene. Jeg kjenner systemet og hvilke sjanser elevene har. Jeg kan hjelpe.

18. Hvis vi hele tiden skal ha det bra sammen i forholdet, mister vi fokus på resultatet, og samtalen gir liten nytte. Målet om resultater og beslutninger kveles av for mye kos.

ADG: Personlig, uavhengig, dialog

31. Noen ganger skulle jeg ønske at jeg ikke var så reservert, men heller klarte å dele mer i dialog med eleven.

2. Å bruke tid på relasjonsbygging i møtet med eleven synes jeg er unødvendig. Eleven klarer seg uavhengig av dette.

11. Jeg er meg selv helt og holdent i møtet med råde søker, uansett hva.

37. Elevene må få stor grad av tillit av meg. Også når det gjelder beslutninger. Hvis jeg blander meg inn og forstyrrer det som bør være elevens eget ansvar, vil ikke prosessen bli like bra og fruktbar som den kunne blitt.

AEF: Personlig, gjensidig, informasjon

10. Elevene kommer hovedsakelig for å få informasjon og opplysninger av meg, men det er samtidig viktig å bli kjent med eleven, for å kunne si hva eleven trenger.

3. Jeg ville ønske gjensidighet i relasjonen uansett. Det er mitt høyeste ønske å få til, selv om relasjonen er mest informasjonsrettet.

14. Det er sjelden at jeg forventer at eleven og jeg skal være gjensidige, annet enn at vi begge forstår at eleven må underordne seg min visdom og erfaring.

38. Jeg føler at i møte med elever kan gjensidighet, når det forventes, lett bli noe kunstig, som ikke stemmer med virkeligheten.

AEG: Personlig, gjensidig, dialog

4. Gjensidighet i samtalen blir bare tomt prat og oppleves falskt når det fremsettes som et tilbud i rådgivningen.

44. Som oftest er god kontakt noe som kommer av seg selv, den gode stemningen oppstår, praten går lett, vi liker hverandre og får tillit til hverandre. Dette skjer som oftest helt ubevisst.

43. Jeg må gi av meg selv i møte med elevene, som er en gjensidighetsrelasjon, for ingen får tillit kun til den profesjonelle fasaden.

27. Dialogen som finner sted i relasjonen krever ikke at begge gir av seg selv og deler noe personlig. Ved at jeg som skolerådgiver gir ærlige tilbakemeldinger preges relasjonen av ekthet, og det er nok i seg selv.

BCF: Profesjonell, avhengig, informasjon

15. Min utdanning og/eller erfaring gjør meg i stand til å rettlede elever til å ta riktige valg og se fremover. Elevene er avhengige av de ressursene jeg besitter.

9. Mange kommer og ber om mer enn det jeg kan bidra med som profesjonell rådgiver.

28. Jeg mener at "bli-kjent-fasen" er en avgjørende orienteringsfase, som legger grunnlag for informasjon, mål og midler en ønsker å ta i bruk.

33. Å bruke mye tid på å høre på elevens ønsker og mål, og støtte disse har liten hensikt. Som rådgiver er det jeg som vet best hva han/hun bør gjøre.

BCG: Profesjonell, avhengig, dialog

19. Det er viktig for meg som rådgiver å uttrykke positivt engasjement for elevens situasjon.

13. Elever som kommer til meg trenger alltid tilbakemeldinger og bekreftelse på at det de gjør er riktig. De har behov for oppmerksomhet og positiv aktelse, noe som jeg kan gi dem gjennom rådgivningssamtalen.

35. Å lytte til eleven og gi oppmerksomhet, er ikke avgjørende for at jeg som rådgiver skal kunne være til hjelp.

8. Tidspresset påvirker meg som skolerådgiver til å ta snarveier. Derfor er det vanskelig å gi eleven den oppmerksomheten han/hun trenger for at det skal være en god dialog.

BDF: Profesjonell, uavhengig, informasjon

47. Det er nok av elever som ønsker informasjon og hjelp, så de som ikke vil, får klare seg selv.

6. Elevens potensial er avhengig av elevens egne forutsetninger. Det spiller liten rolle hvorvidt jeg som skolerådgiver ytrer egne følelser og meninger.

25. I min jobb forventer jeg at eleven skal kunne oppsøke meg på egen hånd. Jeg kan ikke rekke ut en hånd før eleven er kommet på kontoret mitt.

32. Som profesjonell rådgiver er det viktig å ha en viss avstand til eleven. Kommer vi for nær gjør det noe med min troverdighet og hva jeg kan formidle til eleven.

BDG: Profesjonell, uavhengig, dialog

46. Å bevare sin profesjonalitet i dialogen er viktig. Dette betyr for meg å holde egne meninger og følelser tilbake.

17. Hvorvidt jeg som skolerådgiver lytter aktivt og har fokus på å gjenta og konkludere, er uvesentlig for prosessen hos eleven.

1. Det er viktig å holde egne erfaringer tilbake, for å være åpen for elevens selvforståelse.

30. Når jeg møter elever som føler at de er tvunget til å komme til meg, motiveres jeg ekstra for å nå inn til dem.

BEF: Profesjonell, gjensidig, informasjon

23. Idealet i en relasjon er at man skal være gjensidige, men det er man ikke her. Elevene som går her på skolen, må forholde seg til meg på en eller annen måte. Det beste jeg kan gjøre er å oppnå et tillitsforhold.

48. De øvrige regler og rutiner som finnes overfor både elever og personell gjør det enklere for oss å utvikle et tillitsfullt og likeverdig forhold.

5. Som skolerådgiver forventer jeg at eleven og jeg har en gjensidig forståelse av at han/hun er avhengig av meg og min kunnskap.

39. Min kunnskap slått sammen med elevens meninger, ønsker og forutsetninger skaper gode beslutninger.

BEG: Profesjonell, gjensidig, dialog

7. Profesjonalitet er intet hinder når det gjelder å være ekte ovenfor eleven. Det at jeg som skolerådgiver viser og deler følelser kan bidra til en positiv og tillitsfull ramme rundt relasjonen oss imellom.

41. Å være profesjonell som skolerådgiver betyr for meg å være bevisst egne følelser og formidle disse til eleven, slik at en gjensidig læringsprosess kan finne sted.

36. Jeg har ikke stor tro på å uttrykke gjensidighet og det som hører til, i forholdet.

22. Når dialogen er avsluttet forventer jeg ikke alltid at likeverd og gjensidighet skal prege relasjonen til meg og eleven.

Vedlegg 2 Forespørsel

Anne Elise Nilsen

Mail: xxxxxxx@stud.ntnu.no

Tlf: xx xx xx xx

10.01.11 Trondheim

Forespørsel om deltakelse i en studie

Jeg er mastergradsstudent på Lektorutdanningen ved universitetet i Trondheim, NTNU, og skal i den forbindelse skrive min avsluttende masteroppgave innen pedagogikk fordypning rådgivning. Masteroppgaven søker å sette lys på relasjonen mellom skolerådgiver og hjelpesøker, nærmere bestemt ”Hvilke kvaliteter ved relasjonen opplever skolerådgiver som betydningsfull i sitt arbeid med hjelpesøkere?”. Tilknyttet dette henvender jeg meg til deg med forespørsel om mulighet for deltakelse.

Min interesse er rettet mot den enkelte skolerådgivers subjektive opplevelse i møte med relasjonsaspektet, både det som ses på som positivt og negativt hos den enkelte. Jeg tenker å gjennomføre dette via en Q-metodisk undersøkelse, som brukes for å forske på nettopp subjektivitet. Dette foregår ved at deltaker sorterer et antall utsagn i en matrise, etter hvor enig/uenig man er med utsagnet. Både utsagn og matrise vil bli delt ut til deltakerne, medfølgende instruks for sortering. Siden Q-metoden søker etter den enkelte deltakers subjektive oppfatning, er det ingen svar som er riktige eller feil. Sorteringen vil ta mellom 30-60 minutter.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og all informasjon vil bli behandlet konfidensielt. Som informant står du fritt til å trekke deg på ethvert tidspunkt fram til levering av oppgaven. Opplysninger og informasjon vil bli anonymisert i arbeidet med materialet og i trykningen av sluttproduktet. Etter at masteroppgaven er levert og eksamen gjennomført (juni 2011), vil alt materiale bli ødelagt. Studiet er meldt inn til Personvernombudet for forskning (NSD). Veileder er Ragnvald Kvalsund, førsteamanuensis i pedagogikk ved NTNU. Tema, problemstilling og analyser blir drøftet og godkjent i samarbeid med veileder.

Hvis du har noen spørsmål kan du kontakt meg via kontaktinfo øverst på siden.

Med vennlig hilsen

Anne Elise Nilsen

Vedlegg 3 Informasjonsbrev

Kjære forskningsdeltaker!

Informasjonsbrev

Jeg er mastergradsstudent i rådgivning ved NTNU i Trondheim, og skriver en masteroppgave som omhandler temaet relasjon. Avhandlingens problemstilling er som følger: ”Hvilke kvaliteter ved relasjonen opplever skolerådgiver som betydningsfull i sitt arbeid med elever som rådsøkere?”. Tilknyttet temaet relasjon har jeg valgt ut noen kategorier som jeg er interessert i å undersøke. Disse vil formidles til dere gjennom utsagn, som dere skal sortere inn i et sorteringsskjema.

I denne undersøkelsen vil jeg at du ser deg selv i lys av skolerådgiverrollen din når du sorterer, og at utsagnene er en del av denne settingen. Det er viktig at du sorterer ærlig, da det er din subjektive erfaring og opplevelse som er viktig for undersøkelsen. Det er ingen fasit til sorteringen, og derfor heller ikke noe som er mer riktig enn det andre.

Vedlagt finner du 48 utsagn som er lagd ut fra problemstillingen. Disse skal du plassere i et sorteringsskjema etter et graderingssystem, som sier noe om hvor enig/uenig du er med utsagnet. Se eget ark for instruks.

Deltakerne kan avbryte sin deltakelse når som helst under prosessen. Alle opplysninger vil behandles konfidensielt videre, og opplysninger vil anonymiseres i et sluttprodukt.

Jeg ber om at du returnerer **sorteringsskjemaet** og **samtykkeerklæringen** innen 5. mars 2011. Svarkonvolutt følger med. Hvis du har noen spørsmål kan du kontakte meg på mail: xxxxxxxx@stud.ntnu.no eller telefon: xx xx xx xx.

Jeg vil rette en stor takk til deg som forskningsdeltaker, og for ditt bidrag til min masteravhandling!

Vennlig hilsen

Anne Elise Nilsen

Vedlegg 4 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

På grunn av metodens struktur og arbeidet som legges i tolkningen etter sorteringen, er det i min interesse å forstå ulike de synspunkter og holdninger som kommer fram, på en best mulig måte. Derfor kan det bli behov for en uformell etterkontakt med noen som representerer ulike syn. Dersom dette er aktuelt for deg, ber jeg deg skrive telefonnummer/mailadresse på samtykkeerklæringen, slik at jeg eventuelt kan kontakte deg senere.

Jeg har mottatt informasjon om studien *En Q-metodologisk studie av hvilke relasjonskvaliteter skolerådgivere opplever som betydningsfulle i sitt arbeid med elever som rådsøkere*, og ønsker å være forskningsdeltaker.

Signatur

Telefon/mail:

(Kun dersom du er interessert i å stille til en eventuell uformell samtale i etterkant).

Vedlegg 5 Sorteringsinstruks

Sorteringsinstruks

1. Les først alle utsagnene, for å få en oversikt over innholdet.
2. Foreta en grovsortering, og del utsagnene i omtrent tre like store deler:
 - De utsagnene du er enig i, legger du til høyre.
 - De utsagnene du er uenig i, legger du til venstre.
 - De utsagnene som er nøytrale, eller ikke gir så mye mening for deg, legger du i midten.
3. Foreta en mer detaljert sortering. Les gjennom utsagnene du er enig i, og velg ut de to som du er mest enig i. Plasser disse lengst til høyre, på +5, i henhold til sorteringsskjemaets mønster.
4. Foreta det samme med utsagnene du har valgt som du er uenig i. Plasser disse på -5, lengst til venstre, i henhold til sorteringsskjemaets mønster.
5. Gå tilbake til utsagnene som du er enig i, og velg tre utsagn som du er mest enig i blant de gjenværende utsagnene. Disse plasseres på +4, i henhold til sorteringsskjemaets mønster. Gjør det samme for utsagnene som du er uenig i. Disse plasseres på -4.
6. Fortsett på denne måten med fire utsagn på +3 og på -3, så fem utsagn på +2 og -2, seks utsagn på +1 og -1, og til slutt åtte utsagn på 0. Utsagnene som er nøytrale for deg, eller gir deg ingen spesiell mening, plasseres på verdien 0 i sorteringsskjemaet (midten).
Vær nøye og bruk god tid på å være så nyansert som mulig. Kontroller at du har plassert riktig antall utsagn i hver rute, følg skjemaets mønster.
7. Når du er ferdig med plasseringen, ser du over på nytt for å sjekke at du er enig med deg selv. Gjør forandringer dersom det er ønskelig.
8. Skriv utsagnenes nummer inn i sorteringsskjemaet og lever dette.

Lykke til!

Vedlegg 6 Sorteringskjema

Helt uenig		SORTERINGSSKJEMA										Helt enig	
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5			

Vedlegg 7 Faktorladninger

Nr.	Q-sortering	Faktor 1	Faktor 2
1	Mia	0,6728 X	0,5182
2	Hanne	0,6287 X	0,4950
3	Thor	0,5544 X	0,5307
4	Beate	0,6077 X	0,5808
5	Christian	0,8015 X	0,0270
6	Marit	0,5619	0,6026 X
7	Petter	0,6504 X	0,5310
8	Olav	0,6445 X	0,4423
9	Eva	-0,0936	0,9003 X
10	Kristin	0,7838 X	0,2226
11	Elin	0,6740 X	0,5851
12	Anna	0,7595 X	0,3232
13	Johanne	0,4395 X	0,4157
14	Guro	0,6194 X	0,6085
15	Gunn	0,6390 X	0,3019
16	Inga	0,5213	0,5850 X
17	Astrid	0,7599 X	0,2481
18	Arthur	0,8126 X	0,3309
	% Exp. variance	42	25

Vedlegg 8 Korrelasjon mellom faktorene

	1	2
1	1.000	0.5364
2	0.5364	1.000

Vedlegg 9 Gjennomsnittssorteringer

Faktor 1

Helt uenig		SORTERINGSSKJEMA									Helt enig	
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5		
33	2	4	18	11	1	8	3	13	7	19		
35	5	17	20	16	6	21	10	28	26	40		
	14	34	25	22	9	23	42	37	43			
		36	38	27	12	24	44	39				
			47	29	15	30	45					
				31	32	41						
					46							
					48							

Faktor 2

Helt uenig		SORTERINGSSKJEMA									Helt enig	
-5	-4	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	+4	+5		
25	17	16	2	12	4	11	3	1	9	19		
44	34	30	5	14	7	20	21	13	10	32		
	47	33	6	27	8	23	24	29	42			
		34	15	31	18	26	40	39				
			45	36	22	43	48					
				41	28	46						
					37							
					38							

Vedlegg 10 Distinguishing statements for faktor 1 og faktor 2

Nr.	Utsagn	Nr.	RNK	Score	RNK	Score
40	Det viktigste for meg er å bli kjent	40	5	1.85*	2	0.69
26	Jeg synes det er elevkontakten	26	4	1.60*	1	0.50
43	Jeg må gi av meg selv i møte	43	4	1.58*	1	0.63
7	Profesjonalitet er intet hinder	7	4	1.47*	0	0.18
28	Jeg mener at bli kjent fasen	28	3	1.38*	0	0.31
37	Elevene må få stor grad av tillit av meg	37	3	1.15*	0	0.18
10	Elevene kommer hovedsakelig for å få	10	2	0.69	4	1.42
45	Jeg liker å være i en posisjon hvor	45	2	0.63*	-2	-0.86
42	Denne jobben handler også om at jeg vet	42	2	0.58*	4	1.53
44	Som oftest er god kontakt noe som	44	2	0.55*	-5	-2.05
30	Når jeg møter elever som føler	30	1	0.50*	-3	-1.08
6	Elevenes potensiale er avhengig av	6	0	0.14*	-2	-0.76
12	Det intuitive førsteinntrykk	12	0	0.14	-1	-0.52
15	Min utdanning og/eller erfaring	15	0	0.11*	-2	-0.98
1	Det er viktig å holde egne erfaringer	1	0	0.08*	3	1.03
9	Mange kommer og ber om mer	9	0	-0.10*	4	1.42
46	Å bevare sin profesjonalitet i dialogen	46	0	-0.16	1	0.58
32	Som profesjonell rådgiver er det viktig	32	0	-0.20*	5	1.54
48	De øvrige regler og rutiner som finnes	48	0	-0.20*	2	0.71
11	Jeg er meg selv helt og holdent	11	-1	-0.32	1	0.33
16	Jeg merket ofte at mitt humør påvirker	16	-1	-0.50	-3	-1.15
29	Jeg liker ikke å være personlig	29	-1	-0.58*	3	1.10
18	Hvis vi hele tiden skal ha det bra	18	-2	-0.58	0	0.14
38	Jeg føler at i møte med eleven kan	38	-2	-0.72	0	-0.06
25	I min jobb forventer jeg at	25	-2	-0.82*	-5	-1.99
20	I møte med elever fremstår jeg	20	-2	-0.90*	1	0.32
4	Gjensidighet i samtalen blir bare tomt	4	-3	-1.02*	0	-0.13
2	Å bruke tid på relasjonsbygging i møte	2	-4	-1.56*	-2	-0.76
14	Det er sjeldent at jeg forventer at	14	-4	-1.71*	-1	-0.63
35	Å lytte til eleven og gi oppmerksomhet	35	-5	-1.81	-3	-1.20
33	Å bruke mye tid på å høre på	33	-5	-2.20*	-3	-1.20

Vedlegg 11 Consensus statements for faktor 1 og faktor 2

Nr.	Utsagn	Nr.	RNK	Score	RNK	Score
3*	Jeg ville ønske gjensidighet i relasjonen	3	2	0.89	2	0.65
5*	Som skolerådgiver forventer jeg at	4	-4	-1.25	-2	-0.85
8*	Tidspresset påvirker meg som	8	1	0.50	0	-0.07
10	Elevene kommer hovedsakelig for å få	10	2	0.69	4	1.42
11	Jeg er meg selv helt og holdent	11	-1	-0.32	1	0.33
12	Det intuitive førsteinntrykk	12	0	0.14	-1	-0.52
13*	Elever som kommer til meg trenger	13	3	1.05	3	1.28
16	Jeg merker ofte at mitt humør påvirker	16	-1	-0.50	-3	-1.15
17*	Hvorvidt jeg som skolerådgiver lytter	17	-3	-1.09	-4	-1.66
18	Hvis vi hele tiden skal ha det bra	18	-2	-0.58	0	0.14
19*	Det er viktig for meg som rådgiver	19	5	1.96	5	2.05
21*	De fleste elever som kommer til meg	21	1	0.35	2	0.69
22*	Når dialogen er avsluttet	22	-1	-0.25	0	-0.06
23*	Idealet i en relasjon er at	23	1	0.51	1	0.52
24*	Jeg liker å bruke min kunnskap	24	1	0.54	2	1.03
27*	Dialogen som finner sted i relasjonen	27	-1	-0.25	-1	-0.32
31*	Noen ganger skulle jeg ønske at	31	-1	-0.31	-1	-0.19
34*	Å være engasjert i rådgivningsrelasjonen	34	-3	-1.14	-4	-1.21
35	Å lytte til eleven og gi oppmerksomhet	35	-5	-1.81	-3	-1.20
36*	Jeg har ikke stor tro på å uttrykke	36	-3	-0.92	-1	-0.51
38	Jeg føler at i møte med eleven kan	38	-2	-0.72	0	-0.06
39*	Min kunnskap slått sammen med	39	3	1.02	3	1.09
41*	Å være profesjonell som skolerådgiver	41	1	0.18	-1	-0.32
46	Å bevare sin profesjonalitet i dialogen	46	0	-0.16	1	0.58
47*	Det er nok av elever som ønsker	47	-2	-0.88	-4	-1.35

Vedlegg 12 Reliabilitet

	Faktorer	
	1	2
Antall definerende variabler	15	3
Gjennomsnittlig reliabilitetskoeffisient	0.800	0.800
Kompositt-reliabilitet	0.984	0.923
Faktorscorenes standardfeil	0.128	0.277

