

Hvordan møter skolerådgivere elever med eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål?

En kvalitativ studie om
hvordan skolerådgivere møter livets store spørsmål

Masteroppgave i pedagogisk rådgivning
Oddveig Behrentz
Trondheim, mai 2010

Bilde på fremsida: Monika Sletteberg Sunde
Veileder: Ragnvald Kvalsund
Pedagogisk institutt
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Abstrakt

This study is a qualitative interview study where I address how school councilors deal with pupils' deeper questions of life. I have chosen a phenomenological inspired method to examine the experiences of the school councilors. Examination of the data resulted in three main categories: **Youth – in the society**, **Interactions with youth**, and **Our time**. Each of these categories has a further three subcategories. Based on this set of categories I have discussed three subjects which are of particular interest with regards to my thesis statement: **Psychological suffering as a substitute for meaning**, What does positive regards means? and **Values in the society**. The objective has been to shed some light on a subject matter that plays a minor role in the overall discussion on what the school, and particularly school counseling, should be. This study will not be able to give a render a complete picture of how school councilors interact with pupils on existential and life deciding questions. Nonetheless, I hope it can serve to illustrate some important aspects in the larger discussion on school counseling.

Sammendrag

Denne studien er en kvalitativ intervjustudie hvor jeg ser på hvordan skolerådgivere møter elever med dypere spørsmål i livet. Jeg har valgt en fenomenologisk inspirert metode for å få frem opplevelsene og erfaringene til informantene mine. Funnene i datamaterialet mitt resulterte i tre hovedkategorier; **De unge – i samfunnet**, **Møter med ungdom** og **Tiden vår**. Hver av disse kategoriene har også tre underkategorier. Ut fra disse kategoriene har jeg drøftet tre emner som jeg ser på som særlig sentrale opp mot problemstillingen min; **Psykiske lidelser som vikarierende for mening**, **Hva betyr det å akseptere?** Og **Verdiene i samfunnet**. Målet har vært å belyse en tematikk som jeg opplever at i liten grad er tema i diskusjonen om hva skole generelt og skolerådgivning spesielt skal være. Studien min vil ikke kunne gi et fullstendig bilde av hvordan skolerådgivere møter elever med eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål. Likevel håper jeg at den kan vise noen viktige aspekter i en større diskusjon om skolerådgiving.

Forord:

Fem år med tidvis krevende og som oftest spennende studier, er endelig og dessverre over. Det har vært en god tid hvor jeg har lært mye om meg selv og om de fagfeltene jeg har studert. De siste årene med master i rådgivning har gitt meg verdifulle refleksjoner og innfallsvinkler til livet som jeg vil ta med meg. Med graden Lektor med master i rådgivning ser jeg at jeg har et godt og bredt grunnlag for arbeid i skolen og i annet arbeid med mennesker.

Denne masteren er et resultat av undringer jeg har fått i møte med rådgivningsprofesjonen og med tanke på arbeid i skolen, samtidig som jeg har ønsket å kombinere den med min religionsfaglige bakgrunn. Jeg opplever at arbeidet med denne studien har vært viktig i min prosess for å arbeide med mennesker som er på veien mot et voksent liv.

Jeg ønsker spesielt å takke de tre informantene mine, for å ha stilt opp og delt av sine tanker, erfaringer og refleksjoner. Dere har gitt meg mer input enn denne oppgaven reflekterer. Tusen takk! Takk også til Ragnvald Kvalsund som har vært min veileder, diskusjonspartner og utfordrer det siste semesteret. Du har tro på meg når jeg ikke har tro på meg selv. En stor takk går også til studentene ved Mykologisk samfunn. Uten deres vennskap, samtaler om store og små utfordringer gjennom semesteret hadde nok ikke denne oppgaven kommet i mål. Fantastiske folk. Takk også til gode venner og familie for korrekturlesning og støtte både når livet er godt og når livet føles uoverkommelig. Dere er uunnværlige.

Det er med stor glede og samtidig vemod jeg sender studien i trykken, vel vitende om at et kapittel i livet er over og et nytt skal starte. Jeg tar med meg det jeg har lært både fra bøkene verden og i relasjonene til mennesker rundt meg, og gleder meg til fortsettelsen.

Trondheim, mai 2011

Oddveig Behrentz

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
1.1 Bakgrunn og valg av problemstilling	1
1.2 Definisjon av møtet	2
1.3 Disposisjon av oppgaven	2
2: Metode	3
2.1 Kvalitativ metode	3
2.1.1 En fenomenologisk inspirert tilnærming	3
2.1.2 Kvalitativt intervju	4
2.2 Planlegging	5
2.2.1 Utvalg av forskningsdeltagere	5
2.2.1 Intervjuguide og prøveintervju	6
2.3 Gjennomføring av intervju	6
2.4 Transkribering	7
2.5 Analysemetode.....	7
2.6 Analyse av innsamlet data.....	8
2.6 Etiske betraktninger	9
2.8 Kvalitet, reliabilitet, validitet og generalisering.....	10
2.9 Hvem er jeg som forsker?	12
Kapittel 3: Teoretisk rammeverk.....	14
3.1 Kontekstuell teori.....	14
3.1.1 Skolen som premissleverandør for svar på livets store spørsmål	14
3.1.2 Overordnede tanker	15
3.1.3 Rådgiverens historie og mandat	17
3.2 Den eksistensialistisk – humanistiske rådgivingsteorien.....	18
3.2.1 Overbygning.....	18
3.2.2 Carl Rogers	19
3.2.3 Martin Buber	21
3.2.4 Personbegrepet	22
3.3. En undersøkelse om ung tro og hverdag	23
Kapittel 4: Analyse og drøfting.....	26
4.1 Informantene.....	26
4.2 Analysen.....	27
4.2.1 De unge – i samfunnet	27
4.2.1.1 Ungdomskulturen generelt	28
4.2.1.2 Etnisk norsk ungdom.....	29
4.2.1.3 Minoritetsungdom.....	31
4.2.2 Møter med ungdom	32
4.2.2.1 Ungdommenes utfordringer.....	33
4.2.2.2 Viktig i møte med ungdom.....	34
4.2.2.3 Konkrete opplevelser og følelser knyttet til erfaring	35
4.2.3 Tiden vår	38
4.2.3.1 Generelle betraktninger om samfunnet.....	38
4.2.3.2 Religion i samfunnet.....	39
4.2.3.3 Den voksne generasjonen.....	41

Kapittel 5. Drøfting av temaer	43
5.1 Psykiske lidelser som vikarierende for mening?	43
5.2 Hva betyr det å akseptere?	46
5.3 Verdiene i samfunnet	49
Kapittel 6: Avslutning:	55
6.1 Oppsummering og noen videre refleksjoner om praksis og forskning	55
6.2 Avsluttende refleksjoner	55
Litteraturliste:	57
Vedlegg:	62

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn og valg av problemstilling

Gjennom studier i religion, lærerutdanning og ikke minst rådgivingsstudiet ved NTNU har en undring blitt vekt i meg. En undring over det samfunnet vi lever i – og som skolen er en del av. Jeg ser og leser om et Norge som har gått fra å være et nokså homogent kristent samfunn, hvor skolen var en kirkelig institusjon, til et land som over tid har beveget seg bort fra den kollektive statskristendommen (Ofstad, Rasmussen & Shumacher, 2005). Vi ser det tydelig i skolen og religionsundervisningen; fra et rent kristendomsfag i statskirkens tjeneste, via KRL¹ til dagens RLE-fag² - hvor religionsorientering er fokus.

Samtidig som den kollektive kristendomsforståelsen ikke lenger står så sterkt, ser vi at andre religioner, religiøse retninger og livssyn vokser frem og får en stadig større plass i samfunnsdebatten og på den offentlige arenaen. Et av de siste eksemplene er at det er fremmet forslag om innføre islamsk imamutdanning ved Teologisk Fakultet (TF), samtidig som leder av studentparlamentet ved Universitet i Oslo (Reigstad, 2010), Aksel Braanen Sterri, har foreslått å legge ned den eksisterende presteutdanningen ved TF (Sterri, 2010). Dette viser noe av variasjonsbredden av holdninger, meninger og svar på de store spørsmålene i livet.

Midt i dette noe uoversiktlige religiøse og spirituelle landskapet vokser en ny generasjon opp. Disse unge har trolig mange av de samme spørsmålene som har er stilt før, spørsmål som til ulike tider og i ulike religiøse retninger, har fått ulike svar. Spørsmål som; Hvem er jeg? Hvorfor er jeg her? Hvor kommer jeg fra? Finnes det en Gud? Og hva med godt og ondt? Kanskje kommer ikke spørsmålene akkurat i disse ordelagene, men kanskje ligger de som en grunntone i spørsmål om yrkesvalg, studieretningsvalg og i situasjoner preget av krise.

Min undring har munnet ut i en undring over hvordan voksne møter denne generasjonen spørsmålsstillere. Velger de å si at tro og livssynsspørsmål er noe den enkelte finner ut av selv, eller tør de gå inn i disse spørsmålene med ydmykhet sammen med de undrende? Er mennesker som daglig er i kontakt med ungdom klar over og trygg i sitt eget ståsted og på sin egen kompetanse i møte med store spørsmål? Alle har kompetanse på sin egen tilnærming til livets store spørsmål. Likevel er noen mer komfortable med å snakke om disse temaene enn

¹ KRL= Kristendom-, religion-, og livssynskunnskap

² Religion, Livsyn og Etikk

andre. Spørsmålet er derfor om vi tør å innrømme vår tilkortkommenhet der det er nødvendig, og koble de med mennesker som er tryggere enn oss selv på området. Eller avfeier vi ungdommene med et ”dessverre, vi har ikke tid”, for å skjule oss bak vår egen usikkerhet?

Dette er et felt som er lite forsket på – og det trigger min nysgjerrighet. Jeg er særlig interessert i hvordan skolen møter disse spørsmålene, både på et overordnet plan og i møte mellom mennesker. I masteroppgaven vil jeg fokusere på møtene mellom mennesker. Og da spesielt møtet mellom skolerådgivere og elever.

Min problemstilling er: **Hvordan møter skolerådgivere elever med eksistensielle spørsmål/ store livsspørsmål?**

1.2 Definisjon av møtet

Ordet *møte* er både et substantiv og et verb og kommer av det gammelnorske *mæti*, avledet av *mõt* (Guttu, 2011). Det blir brukt om det å møte noen eller noe, planlagt eller ikke planlagt. I denne oppgaven konsentrerer jeg meg om det mellommenneskelige møte – møtet mellom en skolerådgiver og en elev. Jeg er interessert i å finne ut hva som skjer i dette møtet, og hvilke refleksjoner og følelser rådgiveren sitter med i forhold til det. Basisen for min forståelse av dette møtet er filosofen Martin Bubers tanker om en jeg – du relasjon. Et ekte møte kan bare skje når to mennesker møtes i en gjensidig relasjon til hverandre. Et møte mellom to subjekter og ikke et subjekt – objekt møte. Bubers tanker om møtet vil jeg utdype i 3.2.3.

1.3 Disposisjon av oppgaven

I dette innledende kapitlet har jeg gitt en presentasjon av min undring bak forskningsspørsmålet jeg har valgt. Jeg har også gitt en styrende definisjon av begrepet ”møte” som mye av oppgaven dreies om. I kapittel 2 har jeg valgt å presentere de metodiske valgene jeg har tatt. Jeg har valgt å presentere dette før teorien, fordi den fenomenologiske tilnærmingen fordrer at teorien kommer mer ut fra empirien enn omvendt, det vil si en mer deduktiv tilnærming. Jeg har likevel lest noe teori før jeg intervjuet informantene mine, men dette kun som et bakgrunnstykke og ikke for å styre intervjuene. I kapittel 3 gjør jeg rede for teorien som er benyttet i analysen. Kapittel 4 utgjør analysen av datamateriale, presentasjon av de kategoriene som jeg har avdelt i materialet. I kapittel 5 presenterer jeg min drøfting av utvalgte temaer som har kommet ut av analysen. Det avsluttende kapitlet er preget av avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning.

2: Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for de metodiske valgene jeg har gjort i denne studien. Forskningsspørsmålet jeg har stilt har vært styrende i forhold til valg av metode (Strauss & Corbin, 1998). Med utgangspunkt i min problemstilling kunne jeg se for meg ulike metodiske tilnærminger. En nærliggende tanke var å bruke en kvantitativ design, hvor jeg hadde undersøkt tematikken gjennom en spørreundersøkelse som ble sendt ut til et stort antall rådgivere. Dette ville vært interessant med tanke på å få en oversiktsstudie av hvordan rådgivere forholder seg til store livsspørsmål. Jeg har likevel valgt kvalitativ tilnærming da jeg ønsker å få tak i rådgiveres refleksjoner og opplevelse rundt møtet med elevene. Datainnsamlingen til dette formålet har jeg gjort gjennom intervju.

2.1 Kvalitativ metode

En kvalitativ studie søker å forstå forskningsdeltagernes perspektiv på en sak. Menneskers hverdagshandlinger blir satt i fokus for forskeren, selv om hva forskeren oppdager selvsagt vil være farget av forskerens teoretiske ståsted (Postholm, 2010: 17). Postholm (2010: 35) trekker frem Denzin & Lincolns (1994/ 2000) definisjon av kvalitativ forskning som *en situert aktivitet, som innebærer at forskeren er på forskningsfeltet, og gjør denne virkeligheten synlig*. Virkeligheten i denne sammenheng er den subjektive virkeligheten til informanten og dennes forståelse av den. Forskerens oppgave er fange opp og sette sammen mange små bilder og komponenter av informantens perspektiv for å kunne danne seg et så helhetlig og komplekst bilde som mulig av det som studeres (Postholm, 2010).

2.1.1 En fenomenologisk inspirert tilnærming

Fenomenologi som filosofi er svært omfattende, og Edmund Husserl regnes som fenomenologiens grunnlegger (Zahavi, 2003). Husserls poeng var å gå til de faktiske fenomenene og slik frigjøre seg fra de fordommene, forforståelsen og teorien enhver forsker har når en går inn på et forskningsfelt (Zahavi, 2003). Fenomenologien vektlegger særlig opplevelsen av erfaring, og det var med dette som utgangspunkt jeg valgte en fenomenologisk inspirert retning i min studie. Sentrale tanker fra Husserls fenomenologiske filosofi er senere blitt videreført i fenomenologisk funderte forskningsmetoder (Girogi, 1985 og Moustakas, 1994). Postholm (2010: 41) sier at *fenomenologiske studier beskriver den mening mennesker legger i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring av et fenomen*. Med dette som grunnlag ønsket jeg gjennom min forskning å beskrive noen rådgiveres tanker og refleksjoner omkring

hvordan de møter elever med store livsspørsmål. Mitt ønske er å styre analyseprosessen ved å la datamaterialet fremtre som essenser som vil forstås og belyses i interaksjon med sine kontekster og teori. Slik vil det bli en interaksjon mellom deduksjon og induksjon i den meningsdannelsen analysen utgjør (Postholm, 2010).

Jeg har valgt en fenomenologisk inspirert tilnærming for analysen av mine intervjudata. Thagaard (2009: 38) skriver: *Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaring.* Dette samsvarer med mitt ønske om å finne ut hvordan skolerådgivere møter elever med ulike typer eksistensielle spørsmål. Spradley (1979: 34) sier dette om fenomenologi:

Jeg ønsker å forstå verden fra ditt ståsted. Jeg vil vite det du vet, på din måte. Jeg ønsker å forstå betydningen av dine opplevelser, være i ditt sted, føle det du føler, og forklare ting slik du forklarer dem. Vil du være læreren min og hjelpe meg med det?

Denne måten å drive forskning på krever en innstilling og en metodisk tilnærming både til forskningssituasjonen og forskningsdataene som er noe annerledes enn andre kvalitative design. Forskeren må skape en atmosfære og miljø som inviterer informantene til å åpne seg og dele av sin erfaringer på en god og sannferdig måte. Samtidig må forskeren sørge for at det ikke blir en terapeutisk samtale som både kan bli vanskelig for forsker å håndtere, og for informant i ettertid (Kvale, 1997).

2.1.2 Kvalitativt intervju

Den mest vanlige måten for datainnsamling i kvalitative studier er å bruke intervju. Et intervju er et vidt begrep som kan omfatte alt fra telefonintervju om forbruksmønster – til samtaler om menneskers innerste følelser og tanker (Dalen, 2004). Fellesnevneren er først og fremst at vi lytter til den menneskelige stemmen. Kvale (1997:17) sier at intervju egentlig betyr en *utveksling av synspunkter* mellom to mennesker som snakker om et felles tema. I min studie var dette felles tema det samlede fokuset og utgangspunktet for samtalen. Samtidig er det ikke en symmetrisk utveksling av synspunkter mellom partene. Det er informantens synspunkt jeg som forsker skal legge til rette for å få frem. Denne asymmetrien stiller store krav til meg som forsker for at ikke informanten skal bli påvirket av mine holdninger og synspunkter. Min rolle som forsker vil jeg drøfte nærmere i kapittel 2.8.

Jeg benyttet meg av det Thagaard (2009) og Kvale (1997) kaller *et kvalitativt forskningsintervju*. Kvale (1997:17) skriver slik om sin måte å gjennomføre det kvalitative forskningsintervjuet på:

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens synspunkt, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskaplige forklaringer.

Et kvalitativt forskningsintervju kan gå i retning av både et fastlagt intervju hvor alle spørsmålene er fastlagt på forhånd, eller en helt ustrukturert samtale. I mine intervju ønsket jeg å holde meg så nært midten som mulig. Dette karakteriseres som *en delvis strukturert tilnærming* (Thagaard, 2009: 89). Jeg hadde fastlagt noen kategorier av emner som jeg ønsker å få utdypet, men rekkefølgen på spørsmålene, oppfølgingsspørsmål og ulik utdyping fra informantene varierte i de ulike intervjuene. Se 2.2.1 for hvordan jeg bygde opp intervjuguiden min.

2.2 Planlegging

2.2.1 Utvalg av forskningsdeltagere

I kvalitative studier er det vanlig å snakke om hensiktsmessige utvalg. Det er viktig at informantene som er med i studien, har kjennskap til feltet som det skal forskes på, har den refleksjonen som kreves og ønsker å være med på studien (Postholm, 2010). Min påstand var at alle skolerådgivere ville ha erfaring som var relevant. Tidlig i planleggingsfasen, høsten 2010, tok jeg kontakt med en tidligere praksisveileder. Hun satte meg i kontakt med en leder for et regionalt rådgivingslag. Han satte meg igjen i kontakt med flere skolerådgivere. Av disse ble to med som informanter på mitt masterprosjekt. I tillegg ønsket min tidligere praksisveileder å være med, men i samtaler med henne uttrykte hun at hun ikke trodde at disse spørsmålene var tilstede i hennes rådgivingspraksis. Jeg valgte å finne en ny informant i hennes sted, til tross for min påstand om at alle skolerådgivere vil ha relevant erfaring. Selv om det kunne vært interessant, er det ikke fokus i denne studien å prøve å avdekke eventuelle eksistensielle spørsmål i en rådgivers praksis. Den siste informanten ble jeg tipset om gjennom en av de to andre informantene og av en bekjent av meg. Hun var veldig interessert i temaet mitt og kom med utsagn som indikerte at hun hadde noe å bidra med inn i min studie.

Kvalitative studier konsentrerer seg om et lite antall informanter for å få dybdekunnskap om et forholdsvis smalt tema. Jeg endte opp med tre informanter, med ulike tilnærming til tro og livssynsspørsmål. Slik vil de ha ulike innfallsvinkler til det å møte ungdom med ulike typer

spørsmål om livet. De var alle tre meget reflekterte og de hadde en åpen holdning rundt eksistensielle spørsmål. På grunn av studiens tidsmessige begrensning og min manglende forskningserfaring var dette et antall jeg kunne beherske (Postholm, 2010).

Alle tre fikk informasjonsskriv (vedlegg 1a) i god tid før intervjuene, og de skrev under på at de hadde fått den informasjonen de trengte på et samtykkeskjema (vedlegg 1b).

2.2.1 Intervjuguide og prøveintervju

Jeg valgte å lage en halvstrukturert intervjuguide som støtte for å få dekt sentrale temaer jeg ønsket å få belyst gjennom intervjuene mine. En halvstrukturert intervjuguide innebærer en skisse over sentrale emner, samt forslag til spørsmål (Kvale, 1997). Jeg hadde satt opp 6 hovedspørsmål med flere stikkord under som jeg ønsket å få belyst. Spørsmålene gav meg en trygghet i at jeg i intervjusituasjonen husket hvilke spørsmål som var sentrale. De ulike stikkordene hjalp meg å holde tråden og stille gode oppfølgingsspørsmål.

I forkant av intervjuene hadde jeg tre prøveintervju. Her fikk jeg testet det tekniske utstyret og utprøvd å legge intervjuene inn på datamaskin. Dette var svært nyttig. Jeg lærte også mye om hvordan jeg skulle stille spørsmålene for at informanten skulle forstå hva jeg ønsket å få informasjon om. I prøveintervjuene fokuserte jeg på å stille åpne spørsmål. I samtale etter disse intervjuene kom det frem at jeg også kunne bruke mer ledende spørsmål for å presisere hva jeg mente og få informanten inn på et spor jeg ønsket. Ledende spørsmål kan også styrke reliabiliteten i de svarene informantene kommer med og verifisere de tolkingene jeg som forsker har (Kvale, 1997). Prøveintervjuene var helt nødvendig for meg for å forberede meg på den situasjonen jeg skulle inn i.

2.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført der det passet best for informanten. Ved to av intervjuene var jeg på informantens arbeidsplass, mens en valgte å komme til NTNU for å ha intervjuet. Jeg opplevde det som best å komme på besøk til informantens arbeidsssted, da dette var et sted jeg visste at informanten var vant til å være og var trygg. Da jeg skulle ha intervju på mitt studiested følte jeg større ansvar for at informanten skulle ha det godt og være tilfreds med situasjonen. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon, og dette så ikke ut til å stresse noen av informantene nevneverdig. Likevel merket jeg at samtalen i noen tilfeller endret karakter etter at diktafonen ble slått av. Samtalen var av mer formell art mens diktafonen sto på.

Jeg opplevde alle tre informantene som positivt innstilt til intervjusituasjonen og til temaet jeg presenterte. De virket trygge i situasjonen og gav inntrykk av at de snakket åpent og fritt. Informant 1 kommenterte imidlertid at det at hun ble intervjuet var en unaturlig situasjon for henne, da det vanligvis er hun som lytter, mens hun nå skulle bli lyttet til. I løpet av de tre intervjuene ble jeg stadig mer trygg på intervjusituasjonen og min rolle, og hadde totalt en positiv opplevelse av å gjennomføre intervjuene.

2.4 Transkribering

For å få den muntlige teksten på diktafon til å bli skriftlig datamateriale transkriberte jeg intervjuene. Jeg brukte en forholdsvis enkel transkriberingsmetode, hvor jeg kun skrev ned det informantene sa, uten å ta spesielt hensyn til kroppsspråk og andre faktorer i stor grad. Som forsker var jeg klar over at det skjer en fortolkningsprosess allerede gjennom transkriberingen fra muntlig tekst på bånd, til det forelå som skriftlig data (Dalen, 2004). Jeg valgte å gjøre transkriberingen selv, da dette gir meg som forsker en god mulighet til å bli kjent med mitt eget datamateriale (Kvale, 1996). Jeg så for meg informantens reaksjoner under intervjusituasjonen mens jeg transkriberte, og hører fortsatt informantens stemme når jeg leser den transkriberte teksten. Jeg skrev transkriberingen på dialekt for å få en best mulig nærhet til datamaterialet, men de sitatene som er referert i 4.2 er omsatt til bokmål for å få en bedre tekstflyt og bedre anonymisering.

2.5 Analysemetode

I analysen av datamaterialet valgte jeg å fokusere på det Thagaard (2009: 171) uttrykker om en *tematisert analytisk tilnærming* og Kvale (1997: 125) om *meningsfortetting*. Disse tilnærmingmåtene ligger slik jeg leser det, tett opp til den fenomenlogiske tilnærmingmåten.

En temasentrert tilnærming bygger på at teksten blir inndelt i kategorier som representerer temaer som er sentrale i forskningsdataene. Vi bør kunne finne igjen disse kategoriene på en utfyllende måte hos alle informantene. Det er her viktig å finne et tjenelig antall kategorier, for mange kategorier vil gi lite oversikt og med for få vil mye av informasjonen forsvinne. Å bruke matriser er en oversiktlig måte å kategorisere stoffet på. Her sorteres utsnitt av den transkriberte intervjuteksten i de ulike kategoriene. Matrisene kan slik gi en god oversikt over hvordan de ulike informantene behandler det samme temaet. Vi kan skille mellom en beskrivende og en tolkende fase. Den *beskrivende fase* er viktig med hensyn på å kategorisere stoffet. Stoffet fra de ulike informantene blir da sammenlignet for å finne felles kategorier, og

blir så delt inn i disse. Den *tolkende fasen* kommer til uttrykk ved at forskeren forsøker å finne den underliggende meningen i det datamaterialet uttrykker (Thagaard, 2009).

Dette kan vi sette sammen med det Kvale uttrykker som meningsfortetting. Forskeren sammenfatter større eller mindre avsnitt av den transkriberte teksten til korte setninger hvor meningsinnholdet kommer tydelig frem. Slik får vi en oversiktlig matrise hvor, for eksempel, kategoriene/temaene blir satt opp vannrett og informantene med den meningsfortattede teksten blir satt opp loddrett under kategoriene som i et skjema. Meningsfortetting er ikke forbeholdt fenomenologisk metode (Kvale, 1997), men den viste seg å være svært nyttig i mitt arbeid med å analysere de transkriberte tekstene.

2.6 Analyse av innsamlet data

Jeg satte opp den transkriberte teksten i en matrise med fire kolonner. Teksten ble satt i den andre kolonnen. I den første skrev jeg stikkord om hva teksten handlet om. Dette ble en rent deskriptiv fase. Etter en stund begynte jeg også å skrive meningsfortattede utsagn i den tredje kolonnen. Etter å ha gjort dette med alle intervjuene ante jeg noen kategorier og jeg begynte å fargelegge de ulike delene. Disse kategoriserte jeg i et eget dokument for å få oversikt. Jeg hadde nå ni kategorier. Ved nærmere gjennomlesning og en koding med ulike symboler, fant jeg at de opprinnelige kategoriseringene ikke var gode nok. Jeg flyttet på mange utsagn, slettet kategorier og nye oppsto. Jeg fant også ut etter hvert at flere kategorier sto i forhold til hverandre. Slik endte jeg opp med tre hovedkategorier og tre underkategorier i hver kategori, som vist i figuren nedenfor.



Analyseringen av datamaterialet skjer både bevisst og ubevisst gjennom hele prosessen, og gjennom kategoriseringen forgår det en fortolkende prosess i utvelgingen av sitater og navn på kategorier (Postholm, 2010). Slik gjennomsyrrer den tolkende fasen hele forskningsforløpet. Men den endelige tolkingen og drøftingen av funn i analysen skjedde først etter endt analyseprosess. Se kapittel 5.

2.6 Etiske betraktninger

Prosjektet er søkt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskaplig tjeneste (NSD). Svaret på denne søknaden ligger som vedlegg nr. 3.

For å belyse noen av de etiske sidene ved prosjektet har jeg valgt å se på NESH³ sine forskningsetiske retningslinjer. Jeg vil gå inn på noen av disse retningslinjene, som jeg ser på som særlig viktige i forhold til min studie.

Jeg forsker på et felt som etter mine undersøkelser er lite forsket på tidligere – hvordan livsynsspørsmål møtes i skolen. Derfor er det særlig viktig å informere informantene mine om hva jeg ønsker å finne ut, og hensikten med det jeg gjør. Dette dekkes av NESHs *Krav om å informere dem som utforskes* (NESH: punkt 8). Her er det viktig at de får den nødvendige informasjonen for å ta en bestemmelse om de vil være med på bakgrunn av dette. NESH har i punkt 9 formulert dette som *Krav om informert og fritt samtykke*. Jeg som forsker skal ikke legge noe press på potensielle deltagere, men legge forholdene til rette for at de skal kunne ta et så selvstendig valg som mulig, basert på den informasjonen som jeg gir dem. Alle informantene har skrevet under på en samtykkerklæring. Det er også en viktig verdi at informantene får noe igjen for sin deltagelse, dette for at de ikke skal oppleve seg utnyttet. Jeg som forsker plikter å gi informantene et resultat av min forskning på en måte som de har mulighet for å forstå (NESH, punkt 47). Særlig kan det være utfordrende å formidle forståelig til barn eller mennesker som ikke har hatt noe forhold til å lese akademiske tekster om forskning tidligere. Dette punktet ser jeg ikke på som særlig problematisk da mine informanter er mennesker som har hatt stor omgang med akademiske tekster tidligere. Jeg ønsker derfor å gi dem en kopi av den ferdige oppgaven.

NESH setter også opp, *Krav om respekt for individets privatliv og nære relasjoner* (punkt 13), som et viktig moment. Dette er særlig viktig i mine intervjuer. Spesielt kan jeg tenke meg at dette er viktig i møte med informantenes eget forhold til religion og livssyn. For enkelte kan

³ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora. Sist revidert i 2010.

det føles som invadering av en privat sfære. Min takt og tone i møte med disse spørsmålene vil være avgjørende for hvilken informasjon jeg får tak i. En måte å prøve å løse dette på var å la informantene få lese den transkriberte teksten før jeg begynte analysene, slik at de kunne avgjøre om enkelte deler av intervjuet skulle fjernes fra forskningsmaterialet. Informantene skal være sikker på at hvem de er og at det de har delt, blir behandlet konfidensielt, og at all offentliggjøring skal anonymiseres godt (se punkt 14).

Et siste av NESHs punkter som jeg ønsker å dra frem er punkt 18: Hensyn til andres verdier og handlingsmotiver. I beskrivelsen av dette punktet står det videre: *Forskeren må vise respekt for verdier og holdninger hos dem som utforskes, ikke minst når disse avviker fra det som er mest vanlig i storsamfunnet.* Dette punktet var viktig i samtaler med rådgivere om deres måte å møte elever på med hensyn på eksistensielle spørsmål. Selv om jeg på ingen måte var totalt uenig med dem i deres måte å håndtere enkeltsituasjoner på, opplevde jeg at der var nyanser i tanker og handlingsmåter som ikke samsvarte med mine på preferanser. I boken *Coaching: Metode. Prosess. Relasjon* (Kvalsund, 2005) omhandles fenomenologisk tilnærming som det å suspendere sitt eget i møte med coachee. Dette kan overføres til relasjonen mellom forsker og informant generelt og mitt møte med mine informanter spesielt. Det ble det viktig for meg å suspendere mine egne holdninger og fokusere på å møte informanten med et åpent sinn for å påvirke informanten minst mulig. Jeg opplevde dette som et svært lite problem, men jeg kan se at dette kunne blitt større om informantene hadde vært helt på kollisjonskurs med mine egne holdninger og det jeg leser som er en rådgivers mandat.

2.8 Kvalitet, reliabilitet, validitet og generalisering

Fra kvantitativ forskning har vi fått begrepene *reliabilitet, validitet og generalisering fra utvalg til populasjon* som mål på hvor god kvalitet det er på forskningen som har blitt gjort. Kvalitativ forskning er i sitt vesen helt annerledes enn kvantitativ forskning, og slik får begrepene en noe annen betydning i vår sammenheng. Begrepene går i stor grad over i hverandre. *Reliabilitet* blir her ofte oversatt med *pålitelighet*. Dette begrepet sier noe om hvorvidt forskningen er konsekvent og tillitsvekkende gjennomført (Thagaard, 2009). *Validitet* sier noe om metodens *troverdighet*. Spørsmålet her er om metoden undersøker det den sier at den skal undersøke. I dette tilfellet kan det være et spørsmål om begrepene som brukes er tilstrekkelig avklarte, og de metodene som brukes er beskrevet på en god nok måte for å kunne følge utviklingen av teori og konklusjoner. Begrepet kan også knyttes til informantene; er den informasjonen de kommer med troverdig og kan det de gir av

informasjon gi grunnlag til å si noe mer om undersøkelsens problemstilling – og slik si noe om det en prøver å måle? Om en studie blir betegnet som troverdig eller valid handler det om leserne kan følge hele forskningsprosessen på en god måte og om andre erfarne forskere anerkjenner forskningen. Dette krever åpenhet og struktur for den enkelte forsker i forhold til eget materiale (Thagaard, 2009 og Postholm 2010).

Gjennom hele prosessen har jeg søkt å gjøre forskningsarbeidet på en så pålitelig og troverdig måte som mulig. Jeg har forsøkt å avklare begrepene jeg bruker og har beskrevet metoden for studien min så nøye som mulig. Transkripsjonene er også gjort så nøyaktig som mulig, selv om noen av sitatene måtte redigeres noe for å bli gode i skriftlig form. Som nevnt fikk informantene lese transkripsjonene før jeg gikk i gang med analysen, som en form for *member checking* (Postholm, 2010: 132). I den videre analysen og i drøftingsarbeidet har jeg søkt å ligge så nært opp mot den transkriberte teksten som mulig og la informantenes meninger og opplevelser tre frem, både gjennom direkte sitater og gjennom min parafrasering av deres materiale. Informantene fikk tilbud om å lese gjennom de ferdige transkripsjonene, og to av tre gjorde dette. Jeg fikk tilbakemelding om at de kunne stå for det som var blitt sagt. En ytret ønske om å anonymisere en hendelse ytterligere, og i den grad episoden er brukt dette gjort.

Generalisering er spørsmålet om resultatene fra forskningen kan generaliseres og overføres til en større og annen gruppe enn informantene. I kvalitativ forskning kan vi ikke si dette på samme måte som ved kvantitativ forskning, men gjennom å argumentere og vise til tidligere forskning og teori kan kvalitativ forskning også til en viss grad generaliseres (Thagaard 2009). Samtidig er det viktig å holde fast på individets subjektive opplevelse, og i fenomenologisk forskning er det først og fremst dette som forskes på og som skal løftes frem. Sammenhengen og overførbarheten kommer da i annen rekke. Jeg tror at de funnene jeg har gjort til en viss grad kan overføres til andre skolerådgivere, men det kan være at de rådgiverne som lar seg intervjuet i en slik studie har et høyere refleksjonsnivå i forhold til mitt forskningsspørsmål enn andre, og at de slik forholder seg til eksistensielle spørsmål på en annen måte enn andre. De er også bærere av mye av den samme teoretiske ballasten da alle har noe utdanning i rådgivning fra NTNU.

2.9 Hvem er jeg som forsker?

Som nevnt innledningsvis har jeg en undring over samfunnet som jeg er en del av, og spesielt hvordan vi over tid har beveget oss bort fra et nokså homogent kristent samfunn. Vi har nå fått et mer flerkulturelt og pluralistisk samfunn enn det samfunnet vi har hatt (Steinvold, 2005) Gjennom studier i religion, pedagogikk og rådgiving har jeg lært mye om skolen og hvordan religion og livssyn har preget og fortsatt preger skolen. Selv bekjenner jeg meg som kristen og har i mange år hatt ulike former for lederoppgaver i kristen regi. Gjennom dette har jeg snakket med mange ungdommer om tro, identitet og hvordan de opplever verden, da med kristendommen som horisont for samtalen. Jeg kan godt tenke meg å arbeide som skolerådgiver og jeg ønsker å bruke denne studien til å bli mer bevisst på hvordan jeg skal forholde meg til min egen bakgrunn og tro for å møte ungdom på en best mulig måte der de er med sine spørsmål, med sin tro og med sin utvikling. En fordom for meg har vært at skolerådgivere er lite interessert, har lite kunnskap og vilje til å samtale om spørsmål som handler om eksistensielle spørsmål. Dette stammer nok fra min opplevelse av å ha hatt lærere i den offentlige skolen som brydde seg lite om slike problemstillinger samt skolerådgivere som kun var interessert i yrkesvalg.

Jeg er klar over at dette er et felt som på mange måter inneholder et inferno av kompleksitet og at det finnes mange nyanser i dette landskapet. Likevel ønsker jeg å utforske og lære av hvordan noen skolerådgivere møter spørsmål som er kompliserte og som hvert enkelt menneske må ta stilling til. I denne studien er jeg først og fremst forsker, men jeg håper å kunne dra nytte av de refleksjoner og funn som jeg gjør her på et senere tidspunkt, forhåpentligvis i arbeid som skolerådgiver.

Som forsker er det først og fremst min oppgave å samle inn data og bearbeide disse, så jeg kan øke kunnskapen om forskningsfeltet og slik besvare problemstillingen jeg har valgt. I dette er det også spesielt viktig at jeg klarer å reflektere over hva jeg tar med meg inn i forskningsfeltet av holdninger, fordommer og forkunnskaper. Her er viktige moment at jeg ønsker å lære hvordan jeg i fremtiden kan forholde meg til spørsmål som ligger i studien min med min kristne bakgrunn og den faglige bakgrunnen min. Dette er viktig for å vite og kunne grunngi på hvilket grunnlag forskningen er gjort og slik kunne ta de forbehold som er nødvendig for at forskningen skal være god (Postholm, 2010).

Jeg må også kunne opptre på en måte som inviterer til tillit og forståelse overfor informantene mine og den kultur som er på forskningsfeltet som jeg er inne på. Spesielt gjelder dette å ta

hensyn til skolerådgivere som har valgt å være mine informanter og hvilke verdier og interesser de tar med seg inn i forskningsarbeidet. Jeg må opptre på en ansvarlig måte og vise sunn fornuft i møte med informantene mine. De etiske vurderingene og kvalitetsvurderingene gjør jeg rede for i kapittel 2.6 og 2.7 (Postholm, 2010).

Kapittel 3: Teoretisk rammeverk

3.1 Kontekstuell teori

For at vi skal få en større forståelse av denne studien, er det viktig å se noe av det store bildet som studien er en del av. Rådgivere står og arbeider i et komplekst og dynamisk skolelandskap, i en skole som stadig er i bevegelse og forandring. Rådgivere står og arbeider midt i en skole og i en skole i bevegelse. Elever er et produkt av sin nåtid og miljø, men de er også påvirket av en skole som har vært gjennom mange og ulike prosesser over mange år. Jeg vil gi en kort sammenfatning av noen sentrale momenter i skolehistorien med hensyn til utviklingen av religionsfaget og synet på det eksistensielle i skole. Det blir her fokusert på grunnskolen - da det er grunnskolen som har vært mest retningsgivende for hvordan behandle denne type spørsmål. Jeg mener likevel dette er relevant da vi nå har en felles læreplan for hele det 13årige løpet (K-06). For en mer utfyllende fremstilling om skolen henviser jeg til *Den skal tidlig krøkes* (Baune, 2007) og for en kirkehistorisk fremstilling *Norsk Kirkehistorie* (Oftestad, 2005).

3.1.1 Skolen som premissleverandør for svar på livets store spørsmål

Fra skolen ble opprettet, som en følge av innføringen av kirkelig konfirmasjon, har skolen og religionsundervisningen vært i stadig endring. Ved begynnelsen var kristendommen selve grunnlaget for skolen, og skrive og leseopplæringen ble legitimert gjennom behovet for å lære og lese Bibelen. Den lutherske – kristne tro og tradisjon sto meget sterkt i skolen og samfunnet forøvrig, og formelt var skolens kristendomsundervisning en del av Den Norske kirkes dåpsopplæring frem til 1969 (Baune, 2005). Fokuset på kristendomsundervisningen ble imidlertid svakere. Ved inngangen til 1900-tallet opptok faget 20-30% av undervisningstiden, mens i 1922 var det redusert til 11%. Over tid dreide faget seg fra å være et trosforkynnende fag, til å fokusere mer på en historiske fremstilling (Nou, 1995). Dette kan si noe om utviklingen av den religiøse påvirkningen – og slik skolen som premissleverandør for svar på eksistensielle spørsmål. Utover 1900-tallet så vi at livssynspluralismen begynte å komme i Norge. Allerede i Normalplanen fra 1939 står det: *Særleg viktig er det at ein driv opplæringa i kristendomskunnskap såleis at ho (...) ikkje kjem i strid med krava i vår tid om at kvar einskild mann må få tenkja fritt* (NOU, 1995: 12). Ved innføringen av M-79⁴ ble det innført et frivillig alternativt livssynsfag, som ble videreført og videreutviklet i M-87⁵ (Nou, 1995).

⁴ Mønsterplan av 1979

⁵ Mønsterplan av 1987

Dette viser også at vi har fått flere og ulike leverandører av svar på dypere spørsmål i livet. Tidligere var skolen, i nær relasjon til den lutherske kirken, vært hovedleverandør av svar på disse spørsmålene.

3.1.2 Overordnede tanker

Jeg vil også presentere noe fra Generell del av læreplanen⁶ (Utdanningsdirektoratet, 2010) da denne beskriver noen overordnede tanker om skolens grunnleggende verdier, og dermed hvordan skolen som helhet skal møte eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål av ulik art. Dette er noe skolen som helhet er underlagt og dermed også skolerådgiveren.

Opplæringens mål er å ruste barn, ung og voksne til å møte livets oppgaver og mestre livets utfordringer sammen med andre (Ibid.: 2). Slik innledes Generell del, og setter en tydelig standard for hvordan opplæringen skal være. Videre beskrives ulike egenskaper som skal utvikles slik at elevene kan bli *integreerte mennesker*. Spesielt i kapittelet om *Det meningssøkende mennesket* kan vi finne momenter som er nyttige i en diskusjon om hvordan skolen generelt og rådgivere spesielt møter eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål.

Sentralt i oppfostringen av *Det meningssøkende mennesket* er *grunnleggende kristne og humanistiske verdier* slik at den gir *perspektiv og retning for fremtiden* (Ibid.: 3). Begrepene kristne og humanistiske verdier er viktige begreper. Den kristne troen refereres til som en arv som binder sammen og som gir en felles kulturplattform. *Den kristne tro og tradisjon utgjør en dyp strøm i vår historie – en arv som forener oss som folk på tvers av trosretninger. Den preger folks livsnormer, forestillingsverden, språk og kunst* (Ibid.: 3). Det kristne og humanistiske brukes som en fellesbetegnelse på de verdier og retningslinjer vi har i Norge: *Vår kristne og humanistiske tradisjon legger likeverd, menneskerettigheter og rasjonalitet til grunn* (Ibid.: 3).

Nou - 95 *Identitet og dialog* diskuterer hva de kristne og humanistiske verdiene betyr. Særlig fremhever den *menneskeverdet*. Både humanismen og kristendommen setter mennesket og medmennesket i sentrum og påpeker både menneskets frihet og dets ansvar - om enn med ulik begrunnelse. Kristendommen ser på mennesket som skapt i Guds bilde og at det slik er i

⁶ Generell del av læreplanen, ført i pennen av statsråd Gudmund Hernes (AP), i forbindelse med innføringen av Reform 94 for Videregående opplæring. Videreført i Læreplan 97 (L-97) for grunnskolen og i Kunnskapsløftet (K-06). Se: <http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Den-generelle-delen-av-lareplanen-bkmal/>. I min fremstilling brukes både ”generell del av læreplanen” og forkortelsen ”generell del” om det samme dokumentet.

særstilling i forhold til skaperverket forøvrig. Humanismen setter mennesket i sentrum som mål i seg selv og aldri ett middel for noe annet. Ut fra en slik forståelse av menneskets posisjon i samfunnet kan man avlede andre viktige, normer for samfunnet. Vi kan for eksempel nevne toleranse, likestilling, solidaritet, frihet og likhet. Dette er verdier som i noen grad ligger eksplisitt i den generelle delen og som gjennomsyrrer den implisitt. Noe mer fast verdisett gis ikke, bare en tro på at mennesket selv er i stand til å finne de verdier som er hensiktsmessige og gode, og som kan begrunnes ut i fra ulike religiøse skrifter eller andre fortellinger som har en moralsk undertone.

[Oppforstringen] må gi raushet ved feilslag slik at en blir tatt på alvor når en mislykkes, og kan tilgis og reise seg. Opplæringen må altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempel fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler (Utdanningsdirektoratet: 3)

Det som er særlig interessant her, er at det vises til at det finnes noe som er sant og rett, samtidig som en henviser til ulike former for verdisett for å begrunne disse sannhetene. Det være seg både Bibelen og eksempler fra andre religioner og måter å se verden på. Det ser ut til at man går ut i fra et religiøst og livssynsmessig minste felles multiplum, og at det finnes sentrale moralske verdier i alle livssynsretninger. I hvor stor grad dette er tilfelle vil jeg ikke gå inn på i denne studien. Det sentrale her er at det indikeres i grunnlaget for skolen noen retningslinjer for hva som er rett eller galt, men at disse ikke spesifiseres og fremstår som lite konkret.

Elever må gjør valg som prøves mot de normer skolen og samfunnet bygger på. Og skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel (Utdanningsdirektoratet: 4).

Fordi lærerne er blant de voksne som barn og ungdom får mest med å gjøre, må de våge å stå frem tydelig, levende og bevisst i forhold til den kunnskap, de ferdigheter og verdier som skal formidles. Lærerne må være så nære som personer at barn og unge kan stole på og snakke åpent med dem. (Ibid: 12)

Det vises stor tiltro til lærerstanden og deres positive påvirkning. Slik sier det også noe om lærerens mandat. I dette vil inkludere skolerådgiveren, da denne også er *blant de voksne som barn og ungdom får mest med å gjøre*.

Målet med opplæringa er å utvikle det *integreerte mennesket*. Dette er en rekke noe motstridene formål, noe den også innrømmer selv. Under er noen punkter som er særlig relevante i drøftingen omkring hvordan skolerådgivere møter elevs eksistensielle spørsmål:

- Å bibringe vår kulturs moralske fellesgods, dens omtanke for andre – og gi evne til å stikke ut sin egen kurs.
- Å gi fortrolighet med vår kristne og humanistiske arv – og kjennskap til og respekt for andre religioner og livssyn.
- Å fremelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre – og formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst (Ibid: 22).

3.1.3 Rådgiverens historie og mandat

I skolens tidlige faser var det aldri snakk om noe formell rådgiving på noe plan i skolen. Men i takt med samfunnsutviklingen ble også behovene i skolen mer synlige, og skolen fikk etter hvert ulike former for rådgivingstjenester knyttet til skolen eller i skolen. I 1957 ble de første skolerådgiverne ansatt (Telhaug, 1993). Fra begynnelsen av var oppgavene til skolerådgiveren var å veilede elever i yrkesvalg og liv, omtrent slik som i dag. Telhaug (1993: 23) referer til Cato Hambro (1961) som sa:

Det ser ut til at enkelte elever har følt det som en støtte å ha en helt nøytral og utenforstående person, som verken har disiplinær myndighet over dem eller på noen måte står i et følelsesmessig forhold til dem, men en som de kan trygt gå å snakke med sine vanskeligheter med.

Dette utsagnet er sannsynligvis sant også i dag. Antall rådgivere og hvilken funksjon de har i dag har imidlertid endret seg. På en noe karikert måte skriver Telhaug (1993) om endring i samfunnet og behovet for rådgiving som har skjedd frem mot i dag:

Den store rådgiveren i tidligere tider var Gud eller Vår Herre. (...) Når så tilliten til den allvitende Gud taper seg, åpner det seg et stort marked for den sekulariserte rådgiveren. Rådgiveren i ungdomsskolen og i den videregående skolen er den person som går inn og fyller tomrommet etter Vår Herre som gradvis har blitt avsatt (9).

Dette er riktignok noe karikert, men at tiltroen til autoriteter og til at høyere makter har konkret innvirkning på menneskers liv, har blitt mindre er det mye som tyder på (Repstad, 2010) Hvilken rolle en rådgiver får i et slikt bilde er interessant å ta med i den videre drøftingen.

Det er særlig Opplæringslova (1998) og Forskrifta til Opplæringslova (2010) som legger føringene for skolerådgivingen. Opplæringslova slår fast at eleven har rett til *nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål* (Opplæringslova, 1998: §9-2). Forskrifta utdyper dette noe og påpeker: *For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapleg perspektiv på eleven og sjå den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga i samanheng* (Forskrift til opplæringslova,

2010: §22-1). Og “*Eleven skal bli møtt med respekt av personalet på skolen i forhold til sine sosiale, personlege og emosjonelle problem*” (Ibid: §22-2). I tillegg er rådgiveren på lik linje med andre ansatte i skolen underlagt Generell del av læreplanen. Utover dette ligger det ingen føringer på hvordan rådgivingen skal utføres eller hva som er rådgiverens mandat. Det er heller pr. dags dato ingen absolutte formelle krav om utdanning for ansatte rådgivere. Hvordan lovene blir tolket av den hver enkelt skoleeier med hensyn til hvem som kan bli rådgivere, og hvordan hver enkelt rådgivers utfører sitt mandat vil sannsynligvis være veldig forskjellig.

3.2 Den eksistensialistisk – humanistiske rådgivingsteorien

3.2.1 Overbygning

Dette er en retning med to perspektiver, det eksistensialistiske og det humanistiske. Den humanistiske tradisjonen oppsto som en reaksjon på *psykoanalysens deterministisme og atferdsterapiens noe mekaniske og upersonlige tilnærming* (Johannessen, Klokkesvold og Vedeler, 2010: 47). Troen på menneskets evne til å selv å løse sine egne utfordringer og finne sin egen mening i tilværelsen, står sterkt. Rådgiverens eller terapeutens oppgave er i stor grad å støtte rådsøker i sin prosess. Forholdet mellom rådsøker og rådgiver ansees som svært viktig og avgjørende for rådsøkers prosess.

Eksistensialismen har sitt utspring i den humanistiske tradisjonen, men er fundert i filosofien og har sin inspirasjon først og fremst fra den danske teologen og filosofen Søren Kierkegaard (Johannessen et al., 2010). Kierkegaards tese var at mennesket selv utformer sin egen skjebne og at menneskes innerste vesen er et produkt av de handlinger de gjør. Eksistensialismen har en eksistensialistisk holdning til livet. Dette stiller også krav til rådgiveren: *Hjelpesøker har rett til å få en rådgiver som selv har strevd med essensielle opplevelser og spørsmål som livet stiller. Rådgiveren bør ha oppnådd tilstrekkelig klarhet før hun prøver å hjelpe andre mennesker til å finne mening med sine liv* (Ibid.: 58). Målet er å hjelpe rådsøker til å finne mening i kaoset og forvirringen som kan oppstå i forbindelse med ulike former for livskriser, og for å kunne gjøre dette er det viktig at rådgiver har ett avklart forhold til seg selv og sin egen tilnærming til livet.

Til sammen utgjør disse to strømningene den eksistensialistisk – humanistiske retningen innen rådgiving. Den fremhever mennesket som en person og at mennesket er grunnleggende godt og at det har en innebygd evne til å realisere sine muligheter og hankses med

utfordringene sine. *The existensial – humanistic worldview focuses on men and women as people who are empowered to act on the world and determine their own* (Ivey, D’Andrea, Ivey og Simek-Morgan, 2009: 257). Samtidig ligger der en anerkjennelse av at psykologiske og sosiale krefter kan motarbeide dette. Et viktig begrep i fundamentet til eksistensialistisk humanistisk rådgiving er det å være-i-verden (being-in-the-world). Det betyr at mennesker hele tiden gjør valg som påvirker livet deres, og at vi må være bevisst dette. Dette poengterer også at mennesket står i en gjensidig påvirkningsrelasjon til den verden som det lever i (Ibid.).

Retningen beskriver mennesket i fire ulike typer relasjoner i og til verden. *Eigenwelt* beskriver menneskets private svære, dets relasjon til seg selv og sine mest intime relasjoner. *Mitwelt* er mennesket i sosial interaksjon til verden og andre mennesker. *Umwelt* betegner mennesket i relasjon med den biologiske og fysiske verden omkring det (Ivey et al., 2007 og Johannessen et al., 2010). I tillegg innførte Vontress (1995) ytterligere en relasjon som han mente var viktig; *überwelt*. *Überwelt* er menneskets relasjon til det åndelige eller spirituelle. Hva dette består i tar ikke Vontress stilling til, men han åpner for at mennesket kan ha en slik dimensjon i livet sitt. Han så på dette som viktig for å forstå HELE mennesket (Vontress, 1995). Å forstå og bruke disse relasjonene er viktig for å kunne forstå de prosessene som finnes i mennesker.

Både *überwelt* og *mitwelt* er særlig viktig i møte med eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål. *Überwelt* anerkjenner menneskets mulighet kan ha relasjoner til noe transcendent. *Mitwelt* fokuserer på de relasjonene mennesket har med andre mennesker, den menneskelige interaksjon og fellesskap. Det er i dialogen og relasjonene mennesket åpenbarer seg for hverandre. Dette er med på å skape mening i tilværelsen.

Carl Rogers og Martin Buber er to helt sentrale skikkelser i den humanistisk – eksistensielle retningen. Deres tanker og praksis har blitt en del av et tankegods som strekker seg langt utover rådgivingsteorien. Disse to er helt sentrale når vi skal diskutere hvordan skolerådgivere møter eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål, da mye av dette tankegodset er sterkt inne i utdanningen og veiledningen av rådgivere. Til slutt vil jeg gjøre betraktninger om personbegrepet

3.2.2 Carl Rogers

Carl Rogers er blir regnet som den mest toneangivende rådgiverteoretikeren innenfor den eksistensialistisk– humanistiske retningen (Thorne, 1992). Han er særlig kjent for arbeidet sitt

med *personsentrert terapi* (person-centered therapy). Hans mål var å møte mennesket som en person, uavhengig av livssituasjon, kjønn, diagnose og verdenssyn. Helt sentralt i Rogers (1961) forståelse er at rådgiveren⁷ ikke har svaret på problemene. Rogers mente at rådsøkersøker selv er ekspert på sitt eget liv og at rådgiver gjennom et relasjonelt møte mellom rådgiver og rådsøker, kan assistere rådsøker til å vokse. Rådgivers oppgave var å hjelpe rådsøkeren til å finne sin egen retning og rammer for sin egen tenkning og handling. Et viktig begrep her er *selvaktualisering* (self-actualization). Dette innebærer at mennesket har en iboende evne til å vokse og ta ansvar for sine egne utfordringer. Dette er en prosess. *The good life is a process, not a state of being. It is a direction, not a station.* (Rogers, 1961: 186). Denne prosessen er det rådgiver skal være med å støtte. Holdningen til mennesket som i stand til å velge sin egen vei på en hensiktsmessig måte klargjøres av Rogers (1961) i dette sitatet:

To be what he truly is, this is the path of life which he appears to value most highly, when he is free to move in any direction. It is not simply an intellectual value choice, but seems to be the best description of the groping, tentative, uncertain behaviors by which he moves exploringly towards what he wants to be (176).

I skolerådgivingsammenheng er dette helt sentrale temaer. Det å møte eleven som en person uavhengig av hva som er grunnen til at denne oppsøker rådgiveren, er helt essensielt. Det kan være sårbare temaer som blir tatt opp. Rogers (1980) poengterer viktigheten av at rådgiver lytter genuint i slike situasjoner: *These persons have heard me without judging me, diagnosing me, appraising me, evaluating me. They have just listened and clarified and responded to me at all the levels at which I was communicating* (12).

Rogers trekker særlig frem tre viktige kvalifikasjoner hos en rådgiver i boka *On Becoming a Person* (1961); de er knyttet til begrepene empati, kongruens og aksept - som er her helt sentrale begreper. Av disse vekta Rogers er det å være *kongruent* som det mest fundamentale. Det å være kongruent betyr å være seg selv i relasjonen med rådsøker, uten å skulle bære en maske av profesjonalitet eller andre fasader. Bare da kan en genuin relasjon mellom rådgiver og rådsøker finne sted (Rogers, 1961). Å ha *aksept* for rådsøker er å ta imot personen uavhengig av hvem den er og hvordan den oppfører seg, på en slik måte at den opplever seg akseptert. Rogers hevdet at dess mer han klarte å møte en rådsøker med aksept, jo mer oppsto det et forhold basert på tillit hvor rådsøkeren kunne vokse (Ibid.). Hvordan man får mennesker til å føle seg akseptert, vil variere fra møte til møte. Det er også viktig at rådsøker

⁷ Jeg velger å benytte termen rådgiver og rådsøker da disse begrepene er mest hensiktsmessige i forhold til min studie, selv om Rogers var psykolog og brukte begrepene terapeut og klient. Hjelpesøker er også et mye brukt begrep som er synonymt med rådsøker.

føler seg forstått. Evnen til å vise empati er her viktig. Empati betyr *innlevelse i et annet menneskes situasjon og tankeliv* (Guttu, 2011). For å kunne gjøre dette må en som rådgiver klare å legge tilside sine egne følelser, verdier og syn i møte med rådsøkers opplevelser. En må leve i klientens verden og samtidig skille klart mellom rådsøkers verden og sin egen (Rogers, 1980).

I rogeriansk tankegang er det viktig for en skolerådgiver å være bevisst og bruke bevisst kongruens, aksept og empati for å oppnå et så godt møte med eleven som mulig. Slik kan de hjelpe eleven til å oppnå vekst og ta ansvar for sitt eget liv. Rogers så på rådsøker som ekspert på sitt eget liv og i stand til å velge sine egne verdier og i stand til å være konstruktiv, ansvarlig og hamle opp med egne tanker, følelser og atferd. Dette er et viktig perspektiv i møte med elever som kanskje går til rådgiver for å få svar, mens en rådgivers største oppgave, i følge rogeriansk tankegang, er å få eleven til å ha tro på at en selv kan håndtere sine egne utfordringer. En skolerådgiver må kunne være seg selv og bruke sine personlige og teoretiske kunnskaper og evner uten å innta en terapeutisk rolle og gjemme seg bak sin profesjon. For å gjøre dette er det viktig at rådgiveren har et avklart forhold til seg selv og sine egne følelser for å kunne møte eleven med ekte genuinitet. Dette stiller store krav til skolerådgiverens evne til refleksjon og selvinnikt.

3.2.3 Martin Buber

Den jødiske østerrikeren Martin Buber var teolog og filosof (Larsen, 2009). Hans hovedverk "Ich und Du" (1923/2003) har blitt en allmennkulturell klassiker og et referanseverk innen ulike fag som pedagogikk, filosofi, psykologi og teologi. Også moderne rådgivingsfilosofi og praksis er gjennomsyret av det som Buber her presenterer (Simonsen, 2003). Enda sterkere enn Carl Rogers satte Buber fokus på mennesket som person. I møte med min problemstilling er begrepet *person* særlig interessant. Ved bruk av begrepet person så Buber på hvert enkelt menneske som ansvarlig for sine egne handlinger, og å handle i forhold til den virkeligheten han eller hun lever i (Björk, 2004).

I "Ich und Du" skriver Buber at møter mellom mennesker og natur, mennesker og kunst og mellom mennesker, dypest sett er eksistensielle, meningsskapende møter med Gud. Buber henviser med dette til den jødiske tankegangen om at alle menneskelige relasjoner gjenspeiler en grunnrelasjon med Livet selv eller Gud (Björk, 2004). Med dette som bakgrunn kan det både argumenteres for *mitwelt* og *überwelt* som meningsskapende strukturer i verden. Dette er et viktig perspektiv å ha med seg i møte med elever som funderer på livets store spørsmål.

Ordparene Jeg- Du og Jeg – Det, og forskjellen mellom dem er sentrale i Bubers filosofi: *Grunnordet Jeg- Du kan bare sies med vårt hele vesen. Grunnordet Jeg – Det kan aldri sies med hele vårt vesen* (Buber, 1923/ 2003: 1). Her henviser Buber til forskjellen på å forholde seg til den andre som et subjekt (du) eller et objekt (det). Vi forstår mer av dette i det følgende:

Du'et kommer meg i møte. Men jeg trer inn i det umiddelbare forholdet til det. Således er forholdet både det å bli valgt og det å velge, det å la det skje og det å handle selv på en gang (...) Grunnordet Jeg – Du kan bare sies med hele vårt vesen. Sammensmeltingen til det hele vesen kan aldri skje gjennom meg og kan aldri skje uten meg. Jeg blir til ved Du'et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du. Alt virkelig liv er møte (...) Forholdet til Du'et er umiddelbart (Ibid: 10-11)

Jeg – Du forholdet er kvalitativt annerledes enn et Jeg-det forhold. I et Jeg-Du forhold møter Jeg-et den andre som en person, som et subjekt. I Bubers tankegang betyr det å møte den andre med hele seg selv, med de tanker og følelser som et menneske har. Et Jeg – Det forhold blir mer et instrumentelt forhold hvor jeget forholder seg til den andre som et objekt.

I rådgivnings- og veiledningssituasjoner møter vi mennesker. Buber har her et viktig poeng i hvordan vi møter mennesker:

Når vi går langs en vei og møter et menneske som kommer mot oss og selv har gått langs veien, da kjenner vi bare vårt stykke, ikke det menneskets. Det mennesket kjenner vi nemlig bare i møtet (Buber, 1923/2003: 65).

Her poengterer Buber at vi kan ikke gå ut fra at vi kjenner mennesket vi møter annet i det aktuelle møtet. Vi kjenner kun oss selv, og det må være utgangspunktet for det møtet som skjer mellom mennesker. Hvis vi tror vi kjenner mennesket vi møter, så har vi et instrumentelt syn på mennesket, og vi møtes i et jeg – det møte og ikke i et jeg – du møte. Dette kan vi sette sammen med begrepet *mitwelt*. Det er i dialog med andre mennesker at mennesker åpenbarer seg for hverandre og slik blir kjent med hverandre. Det er kun mulig å få til om det er et ekte møte – et jeg-du møte. I skolerådgiving er dette sentralt i forhold til å møte eleven som det mennesket, som personen det er. Ikke bare som en elev i elevflokk.

3.2.4 Personbegrepet

I både Carl Rogers og Martin Buber sitt teoretiske arbeid er personbegrepet viktig. Hovedpoenget er å møte mennesket som et subjekt og ikke et objekt. Med hensyn på *hvordan skolerådgivere møter elever med eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål* er dette helt essensielt. I denne sammenhengen referer vi ikke bare til en person som et menneske til

forskjell fra dyrene, men først og fremst som et relasjonelt vesen som handler intensjonelt sammen med andre, og som er *an agent in the world* (Allgood, 2005: 142) Personbegrepet henger nøye sammen Rogers tanker om kongruens, aksept og empati da disse er viktig for å akseptere seg selv som en person og å kunne møte andre som personer (Allgood, 2005).

En slik relasjonell tanke om mennesket får helt andre konsekvenser for hvordan rådgiver forholder seg til råde søker, enn en instrumental tilnærming til mennesket. En instrumental tilnærming ser ensidig mennesker som et arbeidsmenneske, hvor dets verdi og funksjon kun ligger i hvilke verdier det klarer å skape i et markedsøymed (Kvalsund & Meyer 2005). Når vi ser mennesket som en person kan ikke individet realiseres uten den andre. Individets behov for å dele livet sitt med andre er helt fundamentalt. I dette ligger det både en anerkjennelse av individets behov og mulighet til å utvikle seg, og behovet for å være i et relasjonelt fellesskap med andre mennesker (Ibid.). Det å være i møte med mennesker på et relasjonelt plan gir også rom for å stille krav til andre mennesker gjennom å vise til hvordan andre påvirkes følelsesmessig og praktisk av et menneske sine handlinger (Ibid.). I arbeid som skolerådgiver er dette svært relevant. Rådgivers oppgave må være å legge til rette for en arena hvor det er rom og anerkjennelse for både åpenhet, følelser og alle livets spørsmål.

3.3. En undersøkelse om ung tro og hverdag

Undersøkelsen *Jeg tror jeg er lykkelig* (Holmqvist, 2007) er en undersøkelse gjort av flere kristne ungdomsorganisasjoner. Den har fokus på ungdom, hverdag og tro. Undersøkelsen er i utgangspunktet laget for at kristne ungdomsarbeidere skal få et bedre bilde av ungdomskulturen. Jeg opplever undersøkelsen som relevant også utenfor kristne kretser, da den også sier noe hvordan ungdom forholder seg til eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål generelt. Slik kan den brukes som en relevant indikator i min studie. Undersøkelsen *Jeg tror jeg er lykkelig* er utgitt i en bok med samme navn, sammen med flere artikler myntet på kristne ungdomsarbeidere. Jeg vil kun referere til funnene i undersøkelsen og kommentarene til disse, da det er dette som er relevant i forhold til den studien jeg har gjort.

Undersøkelsen hevder at mange elever ser ut til å ha et synkretistisk⁸ forhold til religion. De ønsket å spørre ungdommene om deres trosoppfatning om tre store religioner. På spørsmål om

⁸ Synkretisme betyr religionsblanding. Brukes ofte om to kulturers religioner som møtes og blandes. Kan også brukes om sammenblanding av ulike former for sekulære livssyn (Benulfsen & Gundersen, 2011 og Kværne, s.a.)

hvem Muhammed var svarte 42 % at han var en stor profet, samtidig som 44% svarte at Buddha var en person med stor visdom og 47% svarte at Jesus er Guds sønn. Prosentandelen her er svært like, betyr det at ungdommene både er kristne, muslimer og buddhister – samtidig? Forskerne bak undersøkelsen tror ikke det. De tolker det som et uttrykk for KRL-generasjonens kunnskap om mange forskjellige religioner og ikke et uttrykk for deres tro. Dette kan støttes av at bare 28% tror Jesus sto opp fra de døde, mens 47% tror han er Guds sønn. Dette er to dogmer som i kristen tro og tradisjon henger nøye sammen. På spørsmål om det finnes kun én sannhet svarte en gutt: *Alle er Gud, Muhammed er også Gud. Hvis man tror kristendommen er den eneste sanne religion, da må dem være sprø (Homqvist, 2007: 62).* Flere opplevde det problematisk og for enkelte helt fremmed at noen mener det bare finnes en sannhet. Ungdommene blandet i stor grad begrepene fra ulike religiøse retninger og så ut til å lage sine egne religiøse retninger. *Jeg kan jo starte en ny religion hvis jeg vil, og si at jeg har funnet en gud som er sann (Ibid.: 59).* Samtidig var flere uttrykk for at den kirkelige konfirmasjonstiden hadde vært en meningsfull tid hvis relasjonen med de som underviste var god.

En svært interessant del av undersøkelser er hvor ungdommene ble spurt om hva som var viktig i livet deres. De svarte; venner (76%), familie (63%) og kjærlighet/kjæreste (51%). Religiøs tro kom på siste plass med 11%. Det kan synes som at selv om 43% oppgir av de tror på Gud og 59% definerer seg som kristne, er ikke tro et viktig element i livet deres.

Ungdommene ble spurt om hvordan de hadde det - egentlig. De ble spurt om blant annet stress, lykke og meningen med livet. Undersøkelsen beskriver en generasjon som er svært aktive. De har mange fritidsaktiviteter og har mange vennerelasjoner som de har mye kontakt med, både personlig og over internett. 41% av ungdommene oppgir at de er stresset ofte eller nesten hver dag. Det kan tyde på at det høye aktivitetsnivået sliter på ungdommene. 43 % oppgir derimot at de er meget lykkelige og 40% oppgir at de er passelig lykkelige. Det ser ut til at det er de stabile relasjonene, familie og venner, som gjør at de opplever tilværelsen som god. En gutt sier det slik: *Jeg er liksom lykkelig, vi har det ganske bra. Ja, jeg er lykkelig. Jeg går på skole, jeg har venner og familie, og tak over hodet (Ibid.: 103).* En annen gutt sier det slik: *Jeg tror jeg er lykkelig. Jeg er veldig lykkelig med livet mitt. Jeg lever som de andre på skolen. TV, PC, gå på skolen, gå hjem, legge deg. TV, PC, gå på skolen og så videre (Ibid.: 105).*

Undersøkelsen tok også for seg hva ungdommene tenkte om meningen med livet. 27 % oppgir at de ofte tenker over dette spørsmålet og 40% sier at de tenker på det en gang imellom. I intervjuer ble dette spørsmålet tatt opp. Noen helt få sa at livet har en mening og at livet skal brukes til noe godt for andre mennesker. De fleste mente at livet ikke har noen mening utover å jobbe, spise og sove – å overleve. *Å ja, det slår meg ofte. Det er en artig tanke, og jeg tror det ikke har noen mening. Tror vi skal bare vær her og sose rundt, og kjeft litt, og henge med andre (Ibid.: 110).* Undersøkelsen viser at selv om spørsmål om meningen med livet ikke er fremmed, så opplever få at det har noen dypere mening eller at de trenger en større meningsramme for livene sine.

Jeg tror jeg er lykkelig tegner et bilde av en ungdomsgenerasjon som har det veldig bra med tanke på aktivitetstilbud og materielle goder, og de er svært opptatt av relasjonene sine til venner og familie. De er i liten grad opptatt av tro eller om livet har noen større mening. Holmqvist (2007) henviser til undersøkelsen Religion 2008 der 2 av 3 var enige i påstanden: *Livet er bare meningsfullt dersom en selv gir det mening.* Repstad (2000), forskeren bak denne undersøkelsen, kommenterer: *En forfallsteori som sier at fravær av religiøst engasjement nødvendigvis etterlater nihilisme eller eksistensielt kaos, får ikke støtte i folks flest egen situasjonsfornemmelse. Kanskje er folk flest såpass opptatt med å få hverdagslivet til å gå rundt at de ikke har tid til å føle et eksistensielt vakuum* (Holmqvist, 2007: 42). Om dette stemmer sier ikke undersøkelsen noe om, men spørsmålet står fortsatt og kan være et spennende element å drøfte.

Kapittel 4: Analyse og drøfting

4.1 Informantene

Før jeg presenterer analysen vil jeg presentere de tre informantene. Dette gjør jeg på bakgrunn av deres egne uttalelser knyttet til hvordan de selv forholder seg til eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål, og hvordan de ser på sin egen oppgave og praksis. Sammen danner dette et bakteppe for hvordan de forholder seg til andre deler av studien og er slik viktig for studiens resultat. Felles for de tre er at de alle damer er som har arbeidet en stund med skolerådgiving, og i tillegg underviser noe ved siden av denne stillingen. De er dedikert til arbeidet sitt, og de ønsker å gjøre det på en best mulig måte for eleven. I større eller mindre grad har alle videreutdanning fra NTNU, og det kan tenkes at dette påvirker noe av tankegodset deres, samtidig som de alle har med seg sine erfaringer og tanker inn i arbeidet sitt og da også inn i denne intervjusituasjonen.

Informant 1 (I1) er tydelig på at hun har med seg en kristen ballast og at hun har dette med seg som en grunnholdning i livet sitt og i arbeidet. Hun har vært med i, og i større eller mindre grad vært aktiv i, kristne miljø opp i gjennom livet. Samtidig er hun opptatt av at dette er hennes tro og ikke noe som hun skal dytte på andre. Hun sier at hun opplever at de grunnverdiene som hun har fra den kristne tro i stor grad samsvarer med generell læreplan og i formidlingen av den kristne kulturarven i Norge. I arbeidet som rådgiver er hun opptatt av at eleven skal få være hovedperson og at hun først og fremst er en voksenperson som skal lytte og være tilstede. Hun er veldig tydelig på at hun ikke er i en behandlingssituasjon og har et nært forhold til andre instanser i saker hvor det kan tenkes at elever trenger mer og annen oppfølging av det som hun har mandat til å gjøre. Som avslutning i intervjuet sendte hun meg et godt bilde av hennes holdning til jobben sin og ungdommene hun møter: *(...) du møter all slags type problematikk, og hvis du ikke er glad i ungdom, og hvis du ikke ser på dem som likeverdige og fantastiske skapninger, så kan du ikke sitte i en slik jobb.*

Informant 2 (I2) har mye rådgivingsfaglig ballast med seg inn i jobben sin og hun er veldig opptatt av det faglige innholdet i rådgivingsarbeidet. Hun har også arbeidet mye for faglig oppdatering og erfaringsutveksling for skolerådgivere. Samtidig som hun vektlegger den faglige kompetansen så er hun tydelig på at dette er en hjelperrolle og at man lærer og utvikler seg gjennom erfaring. Selv har hun ikke noe tydelig livssyn, men regner seg som religiøs som person og mener at alle mennesker har åndelige behov. På spørsmål fra meg om hvilket forhold hun har til eksistensielle spørsmål i det arbeidet som hun står i, svarer hun at hun

mener at det er mye dette rådgivingsarbeidet handler om, og at hun har et bevisst forhold til dette. Også hun er tydelig på sin rolle som rådgiver og ikke som behandler, men hun virker noe mer terapeutisk i metodene sine enn I1. I2 benytter ulike metoder og teknikker for å lære elevene å snu tankegangen sin om blant annet seg selv. På spørsmål om hva som er særlig viktig for henne i jobben hennes svarer hun:

[Det viktigste] er å få et tillitsforhold, slik at de skjønner at jeg er en person de kan snakke med og som de kan komme tilbake til. Her kan de ta opp det som de er opptatt av. Selv om de forteller mye forskjellig, som kan virke rart for meg, men det er viktig for meg å signalisere at det de sier er interessant. Det er kjempeviktig.

Informant 3 (I3) ser på seg selv som religiøs som type. Hun knytter sin religiøsitet opp mot den kristne troen, men sier at denne er svært personlig og at hun ikke har et aktivt forhold til kirka. Hun sier hun har et ikke-fordømmende menneskesyn og at hun ikke har truffet på elever hun ikke har likt i en rådgivningssammenheng. Det at hun aksepterer mennesker for hvem de er, og at hun synes det de kommer med er interessant, håper hun skinner gjennom. I3 er særlig opptatt av refleksjon og det å gi rom for refleksjon i skolen både over religiøse temaer og mer generelle tema som angår livet. Hun er også opptatt av at eleven selv skal ha en følelse av at han eller hun selv har gjort snuoperasjonene i livet sitt– og at hun ikke får en funksjon som krykke. Hun ser på det som sin oppgave å først å fremst arbeide i kulissene og gi elevene den tiden de trenger i sin egen prosess. I3 er også opptatt av at rådgiver også trenger steder for refleksjon og utvikling, noe hun føler har blitt litt borte i effektiviseringen av skolen og rådgivingstjenesten.

4.2 Analysen

Gjennom analyse av datamaterialet har jeg kommet til tre ulike kategorier. Disse tre har igjen fått tre underkategorier. Gjennom underkategoriene har kategoriene blitt spisset og kan slik lettere brukes videre i drøftingen av analysen. Hvordan jeg har kommet frem til de ulike kategoriene kan du lese om i kapittel 2.5.1. De tre kategoriene er; **De unge – i samfunnet**, **Møter med ungdom**, og **Tiden vår**.

4.2.1 De unge – i samfunnet

Store deler av datamaterialet handler, naturlig nok, om de unge. Informantene sier en del som ikke bare går på det individuelle møte med ungdom, men også på et mer overordnet nivå. Dette har jeg valgt å kalle ”de unge - i samfunnet”, fordi det handler om de unge som en del av samfunnet som helhet, men også fordi de har sin egen kultur. Jeg har valgt å dele opp

denne kategorien i tre underkategorier som sier mer om de unges plass i samfunnet. Jeg har valgt å skille mellom de etnisk norske ungdommene og minoritetsungdommen. Dette fordi det viser seg at de ofte har svært ulike holdninger og erfaringer knyttet til eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål. Jeg har ikke definert hvem som går som minoritetsungdom, da dette ikke er noe informantene heller spesifiserer. Jeg legger bare til grunn at dette er ungdom som har nær tilknytning til en annen kultur enn den norske, spesielt med hensyn til tro, enten at de selv delvis er oppvokst utenfor Norge eller at foreldrene har tatt godt vare på den religiøse og kulturelle arven fra sitt opprinnelige hjemland. De tre underkategoriene er:

1. Ungdomskulturen generelt
2. De etniske norske ungdommene
3. Minoritetsungdommen

4.2.1.1 Ungdomskulturen generelt sier noe om oppfatninger informantene sitter med om ungdomsgenerasjonen generelt og hvilke kår eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål har i denne generasjonen.

Informant 1 opplever møter med ungdom og ungdomskulturen som veldig mangfoldig. Det er mange ulike historier og situasjoner hun som rådgiver får høre. Ofte kommer ungdom til henne og tar utgangspunkt i et faglig spørsmål, men egentlig bruker de dette som innfallsvinkel til å snakke om andre og mer dyptliggende spørsmål i livene sine. *Du kan ikke slippe maska i kantina eller overfor kameraten. (...) De går og bærer på så mye at til slutt må de bare slipp det ut et eller anna sted.* Hun opplever at hennes kontor fungerer som et fristed hvor det er lov å komme til rette med følelser og spørsmål som ikke har rom i den øvrige ungdomskulturen. Skolen hun arbeider ved har en ”åpen dør” -politikk, for å senke terskelen for å kontakte rådgiver og andre ansatte ved skolen. Rådgivers kontor er heller ikke gjemt bort i en krok, men er på et lett tilgjengelig sted. Dette bidrar til at ”alle” er innom kontoret og rådgiver blir en person det er lett å ta kontakt med. *Skolen har lagt veldig vekt på åpen dørpolitikk. Skolerådgiver skal ikke være en plass de blir sendt til som ei straff eller når de sliter på skolen, men som et tilbud til elevene.*

Informant 2 mener at mange av de spørsmålene og utfordringene ungdom har, dypest sett kan relateres til eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål. Hun peker på at det er mye i samfunnet som krever ungdommenes oppmerksomhet, og hevder at dette er med på å skape forvirring rundt hvem de er, og noe urealistiske forventninger til hva som skal til for å få et godt liv. *De er på jakt etter identitet. (...) Det var ikke enkelt før heller, men det har blitt mye*

vanskeligere, for det har blitt så mye krav om vellykkethet. Det å ha en fin kropp, lykkes både faglig, sosialt, og å lykkes i ulike former for fritidsinteresser er viktig for mange. Informant 2 peker på dette som særlig utfordrende for ungdom.

Informant 3 er også av den oppfatning av det finnes mange spørsmål og undringer som kan settes i sammenheng med det eksistensielle, hun tror at dette ikke blir åpnet godt nok opp for. Hun mener derimot at vi kan hjelpe ungdom til å åpne for dette. *Bare de får trygghet og følelse av at de er verdsatt, at de er viktig, så kan det komme mye. Og det kan komme på mange kreative måter.* Hun beskriver en klasse som var noe u håndterlig, men gjennom kreativt arbeid med ulike former for litteratur begynte de å åpne seg og gi uttrykk for emosjoner og undringer over livet. Dette viste informantene som en måte å komme inn på denne delen av livet på, som hun syntes var veldig spennende. Selv om dette ikke er en konkret rådgivings situasjon, sier den noe om hvilke muligheter som ligger i skolen som helhet til å tilrettelegge for å åpne for ungdommers undring.

Felles for informantene synes å være at de ser at ungdom har mye på hjertet, bevisst eller ubevisst, som handler om eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål. Samtidig påpeker de at det er få plasser i kulturen hvor det er vanlig og trygt å snakke fritt om denne type spørsmål og bli akseptert.

4.2.1.2. Etnisk norske ungdommer:

Selv om Norge blir et stadig mer flerkulturelt samfunn, er de aller fleste ungdommer etniske nordmenn. Det er disse som i hovedsak, de fleste steder, danner normene for hvordan ungdomskulturen er og hvilken rolle de unge har i samfunnet som helhet. I følge kirken.no ble 70,4 % av årskullet 2008 døpt inn i Den Norske Kirke, og 66,2 % av 14-åringene ble konfirmert. Hvis vi tar med andre tros- og livssynssamfunn er tallet på ungdom med en registrert tros – og livssynstilhørighet enda høyere. Med andre ord tilhører majoriteten av norsk ungdom en type trossamfunn. Med dette som bakgrunn er det særlig interessant å se hva som er informantenes inntrykk av de etnisk norske elevenes forhold til de eksistensielle spørsmålene og store livsspørsmålene.

Hos *Informant 1* er det særlig to forhold jeg ønsker å trekke frem. Det første handler om ungdommens tilsynelatende redsel for å bli dyttet på en tro hvis de går på en kristen folkehøyskole. Informanten opplever en tydelig skepsis til denne grenen av folkehøyskolebevegelsen. På spørsmål om hva hun tror de er redde for, svarer hun:

Jeg tenker kanskje det har noe med deres egen oppvekst å gjøre. De er fremmed for det. I takt med at fagene [religionsfagene i skolen] har endret seg, så har også ungdommene blitt mer fremmedgjort i forhold til den kristen kulturarven. De har ikke en ballast som ligg der. Enten så er det noen som tror, eller så e det noen som ikke tror. Og de som trur er kanskje litt rare.

Det andre jeg vil trekke frem er at informanten trekker noen linjer og stiller spørsmålstejn ved sammenhengen mellom psykiske problem og eksistensielle spørsmål: *Tabuet [psykiske problem] er tatt bort. Det er lettere å snakke om psykiske problem. Og kanskje blir veldig mye av de eksistensielle spørsmålene hengt på det? Tenker jeg. Det blir puttet i den sekken.* Informanten synes å gjenkjenne noen eksistensielle spørsmål i en del spørsmål som gjerne havner i kategorien psykiske problem, og da ofte depresjonslignende tilstander. Hun undrer seg over at hun møter norsk, frisk ungdom som ikke finner noe mening i å leve og som uttrykker at de er deprimerte. Hennes undring er om slike spørsmål for ofte blir diagnostisert og at det som ligger under ikke blir tatt på alvor.

Informant 2 sier også at mange norske ungdommer stiller spørsmålstejn ved meningen med livet og om deres mening har noe å si i den store sammenhengen: *Det trenger ikke å vær så dramatisk som om de vil leve eller ikke, men det kan være at de ikke føler seg særlig verdsatt.* Det å se mening i sitt eget liv og føle seg som en viktig del av samfunnet, synes å være viktig for ungdom. Hun sier også noe spesifikt i forhold til de etnisk norske ungdommenes forhold til religion:

Jeg oppfatter ikke de vanlige etniske norske som så ikke veldig opptatt av religion. Det er jo mer sånn at de vet at de kanskje er døpt og at det finnes en kirke eller sånn. Det er ikke noe særlig kristent miljø her på skolen så vidt meg bekjent. Det hender jeg er borti en og annen som er kristen og som er med en grupperinger av et eller annet slag. Men at det e ikke så veldig mange her hos oss.

Slik hun opplever sin skole finnes det få etnisk norske ungdommer som har en sterk religiøs tilknytning. De fleste har religionen på god avstand fra livene sine. Hun påpeker at det er få som kommer fra det hun kaller ”kristne hjem” og at de som eventuelt har en religiøs tilknytning går stille i dørene.

Informant 3 har mange av de samme observasjonene som de to andre informantene. I den grad hun i møte med ungdommer snakker om eksistensielle spørsmål så opplever hun at elevene er veldig forsiktige. Spørsmål om identitet og tilhørighet er mye vanligere. Blant annet nevner hun at en del unge sliter med om de er homofile eller ikke. *De [etnisk norske] har aldri kommet inn på dette med religion. Det har vært mer at de føler seg mislykket og utilpass. Ikke helt har funnet ut hvem de er.*

De konkrete spørsmålene om religion er totalt fraværende i møte med etnisk norsk ungdom for informant 3. Men; *De har den nok [undring over eksistensielle spørsmål], men jeg tror nok (...) den blir litt undertrykt. Og den gir seg kanskje uttrykk i dette med depresjon, følelse av ikke å høre helt til, tiltrekning til en del miljøer og subkulturer som ikke er helt heldige.* I likhet med informant 1 antyder hun at undringen over det eksistensielle blir undertrykt og kommer til uttrykk gjennom psykiske diagnoser som depresjon. Hun peker her særlig på at disse undringene også kan finne andre veier, slik at ungdommene søker til uheldige miljøer.

Informantene gir et klart bilde av at den jevne etnisk norske ungdommen ikke har et særlig nært forhold til tro. Dette er et paradoks og særlig spennende sett i lys av at majoriteten er registrert i et tros – eller livssynssamfunn. Mer vanlig er problemstillinger som går på mening med livet og identitetsspørsmål uten at dette er knyttet til en religion eller livssyn. Det at to av informantene nevner at det ser ut til at en del eksistensielle spørsmål blir undertrykt og kommer til uttrykk gjennom psykiske problem som depresjon, er særlig interessant. Dette er en problemstilling jeg vil ta med meg i den videre drøftingen av datamaterialet.

4.2.1.3. Minoritetsungdom

Som spesifisert innledningsvis, tar jeg ikke stilling til hvem som kategoriseres som minoritetsungdom, da informantene heller ikke spesifiserer dette. De snakker i hovedsak om ungdom som er oppvokst med en annen tros- og kulturbakgrunn enn en tradisjonell kulturell kristendom som majoriteten av de etniske norske kommer inn i skolen med.

Informant 1 har lite etniske minoriteter på sin skole og slik liten erfaring med slike. Hun har hatt noen episoder, men disse handler lite om eksistensielle spørsmål, men mer om kultur og hvordan leve i det norske samfunnet – eksempelvis en ung jente som fikk lov hjemmefra til å gifte med seg med en norsk mann – bare han ble muslim først. Denne situasjonen står referert i 4.2.2.3.

Informant 2 arbeider på en svært sammensatt skole med elever fra mange kulturer og med ulike religionsbakgrunn. Særlig har de mange muslimer. Informanten opplever at det er mer refleksjon rundt religiøse temaer hos muslimer enn etnisk norsk ungdom. (...) *det er ikke så veldig mye refleksjon [om eksistensielle spørsmål/ religiøse temaer] blant etnisk norske elever som jeg møter. (...) Vi har mange, særlig muslimer, som har mye mer refleksjoner, de har mange flere sånn ritualer og slikt.* Hun setter denne refleksjonen i sammenheng med en mer

utøvende religiøs kult hos de muslimske enn hos de etnisk norske. Utover dette er det stort sett kulturelle forskjeller som diskuteres mellom rådgiver og minoriteter.

Jeg har snakket med både muslimske jenter og gutter, men særlig jenter som går på skolen her. De ser de etnisk norske elevene og ser hvordan de lever, og så har de det helt annerledes når de kommer hjem. (...) Det er ganske mange slike konflikter som dukker opp.

De kulturelle og religiøse forskjellene i levemåte gir seg ofte utslag i diskusjoner og konflikter av ulik art mellom elev og rådgiver, men også mellom skolen og familien til den enkelte elev.

Informant 3 har en oppfatning om at nordmenn flest ikke karakteriserer seg selv som religiøse. Hun har en religiøs identitet og har i noen møter med minoritetsungdom sagt at hun er religiøs av type, uten å utdype dette noe mer: *Jeg har fått en følelse av at de har følt en lettelse, for det svaret har de ikke fått så mange ganger.* Hun har gjennom denne erkjennelsen opplevd at elever føler seg mer akseptert og kan slappe mer av i forhold til sin egen tro, selv om de ikke har lik tro.

Underkategorien **minoritetsungdom** viser at minoritetsungdom generelt har et nærere forhold til religion enn etnisk norsk ungdom. Religiøsiteten er ofte mer fundert i kulturen de kommer fra, enn i den norske som de kommer til og lever i. Det viser seg at møtet mellom den norske kulturen og den kulturen de har med seg, kan by på noen utfordringer .

Kategorien **De unge – i samfunnet** sett under ett viser at ungdom generelt har spørsmål og undring i forhold til hvem de er, mening med livet og andre store livsspørsmål. Hvordan og når disse kommer til uttrykk varierer derimot veldig, både blant etnisk norske ungdommer og minoritetsungdom.

4.2.2: Møter med ungdom

Informantene skildrer ulike former for møter med ungdommene. Noen er lange episoder som har gitt særlig inntrykk, andre er drypp av hendelser som over tid gjentar seg slik at de danner tendenser. Informantene har også ulike ting de vektlegger i møte med ungdom. Til sammen har de mange og ulike erfaringer som også har satt spor hos informantene, og vekker ulike reaksjoner. Fordi alt dette handler om ulike typer møte med ungdom så har jeg valgt å sette de under samme kategori.

1. Ungdommenes utfordringer
2. Viktig i møtet med ungdom
3. Konkrete opplevelser og følelser knyttet til erfaring

4.2.2.1: Ungdommenes utfordringer:

Det å vokse opp byr alltid på noen utfordringer. Rådgiver er ofte en av dem som i stor grad er i kontakt med ungdom i overgangen fra barn til voksen, og slik kommer de tett på utfordringene de har. Disse utfordringene gir informantene uttrykk for.

Informant 1 løfter særlig frem skilsmisse og samlivsbrudd hos foreldre. Dette påvirker barna ofte i større grad enn foreldrene forstår. Hun påpeker at en del foreldre venter med å gå fra hverandre til barna har blitt store, men at dette ikke nødvendigvis betyr at ungdommene takler det bedre: *Det som overrasker meg litt er at gutter i 16-års alderen ikke takler at foreldrene skiller seg særlig bra. De er tøffe og takler det meste, men de kan også bli små og sårbare, spesielt når foreldrene skiller seg.* Dette viser at selv om ungdom er gjennom en løsrivningsprosess og ofte vil ha mindre å gjøre med opphavet sitt, så blir de veldig sårbare når det som skulle være stabilt i livene deres ikke lenger er stabilt.

Informant 2 peker på selvfølelse og det å oppfylle kravene fra omgivelsene og seg selv, som særlige utfordringer for elever. Mange sliter med at de ikke føler seg gode nok, og ikke helt vet hvor de hører hjemme. Selvskading er heller ikke unormalt. *Alt handler om at når du ikke føler at du er bra nok, så må du gjør noe.*

Informant 2 peker også på utfordringer knyttet til samlivsbrudd: *Mange elever har mange å forholde seg til. I forhold til oppløste hjem for eksempel og i forhold til hva som gjelder til en hver tid.* Informanten peker på at en del sliter med tilknytningsvansker i forbindelse med dette. Foreldre som finner seg nye partnere, som igjen går fra hverandre, for at så foreldrene danner nye samlivsrelasjoner hvor det kanskje også er andre barn involvert. Mange ungdommer synes dette er svært vanskelig å forholde seg til. Informant 2 opplever også at mange har slitt med mye før de begynner på hennes skole, men at kanskje en krise hjemme, på skolen eller i sosiale relasjoner utløser en reaksjon som mange ganger har sitt utspring i bakenforliggende hendelser.

Informant 3 nevner mange utfordringer hos ungdom; skilsmisse, voldtekter, det å flytte inn til Norge og innad i Norge. Spesielt løfter hun frem at mange uttrykker manglende verdi i livet og egenverdi: *Manglende egenverd ligger der i grunn hos ganske mange, tror jeg.*

Sammen så peker informantene på flere forskjellige utfordringer som er en del av ungdommers hverdag. Det være seg familieproblemer som skilsmisse og nye, sammensatte familier og ulike typer tilhørighet – og tilknytningsproblematikk. Opplevelse av manglende

egenverdi og det å ikke føle seg bra nok er også sentrale tema. Det ser ut til at de tre informantene har oppdaget mye av de samme utfordringene til tross for at de arbeider ved ulike skoler.

4.2.2.2: Viktig i møte med ungdom

Hvordan man møter ungdom er viktig i all type rådgivingsammenheng, og spesielt i forhold til min problemstilling om hvordan skolerådgivere møter eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål. Mine informanter hadde mye de mente var viktig i møte mellom elev og rådgiver, uten at de nødvendigvis knyttet dette direkte opp mot min problemstilling. Likevel er mange av de samme momentene viktige i møte med de spørsmålene som ligger dypere i mennesket.

Informant 1 legger stor vekt på å møte ungdom med et åpent sinn, å nullstille seg, uavhengig av hva som er den konkrete saken. *Det å nullstille seg å være helt sikker på at jeg møter denne personen som det unike fantastiske mennesket det er. Det synes jeg er kjempeviktig. Men det er vanskelig.* Samtidig erkjenner hun at dette kunne være vanskelig. Hun er opptatt av å ikke være belærende, men ha en spørrende og interessert holdning til alt som eleven presenterer, uavhengig om hun var enig og komfortabel med det som ble tatt opp.

Informant 2 er opptatt av å finne ut hvilken hjelp eleven etterspør. Slik kan hun legge til rette for at eleven får det den trenger og vil ha. Hun er også opptatt av å hjelpe eleven over på handlingsplanet slik at endring ikke bare ble et ønske, men en praksis. Informanten er også opptatt av å kunne snakke åpent om de åndelige tingene, da hun regner dette som et naturlig behov for mennesket. *Vi må jo kunne snakke sammen om det. Og om de ikke tror på noe, for det er det jo flere som ikke gjør, så er det jo også det greit. Men vi må kunne ha en samtale om det.*

Informant 2 er svært opptatt av å kunne møte eleven der den er, uavhengig av hva slags problemstillinger de kommer med: *Jeg skal ikke sitte å vurdere vanskelighetsgrad eller alvorlighetsgrad, men jeg skal høre på den eleven som kommer her å har noe å fortelle. Det er det viktigste i min jobb.* Hun anser sin rolle som rådgiver i stor grad som å være tilstede og møte de problemstillinger den enkelte kommer med på en åpen måte uten fordommer. Samtidig er hun sier hun fra når elever kommer med ting som hun ikke synes er greit.

Selv om de er oppskjært oppover hele armene, så viser de meg jo det. Jeg går utfra at de gjør det fordi jeg tolererer det, selv om jeg ikke synes det er noe stas at dem gjør det. Og det er jo ganske ærlig på. (...) Jeg sitter jo ikke å later som jeg synes dette er noe særlig ålreit.

Informant 3 vektlegger respekt og toleranse, og det å se individet som enkeltindivid og som en del av et større fellesskap. Det å møte enkeltmennesker er likevel det som er mest fremtredende i hennes forståelse av det å møte mennesker: *Det som er viktigst for meg er at vedkommende føler at han eller hun blir sett som den han eller hun er.* Hun sier at dette, sammen med at hun er lyttende og aksepterende, er en grunnholdning hos henne som hun håper preger henne.

Alle informantene har et nokså reflektert forhold til hva som er viktig i møte med ungdom. Det som ser ut som gjennomgående verdier er å møte eleven på en åpen måte, og at han eller hun skal få komme som seg selv. De ønsker også å strekke seg langt for å finne ut hvilken hjelp eleven er på jakt etter og trenger i den aktuelle situasjonen.

4.2.2.3: Konkrete opplevelser og følelser knyttet til erfaring

Rådgiver kan ha noen tanker om hvordan en skal møte ungdom med ulike behov og i ulike situasjoner, og til en viss grad lære seg dette. Men hva er det de konkret møter, og hvordan reagerer de på det? Er det sammenheng mellom hvordan de opplever en situasjon og hvordan de klarer å møte elevene?

Hos *Informant 1* har jeg valgt å presentere to ulike møter som sier noe om opplevelse og reaksjon i forhold til det å stå i relasjon med ungdom. Den første forteller om en situasjon hvor ei muslimsk jente på 16 år føler lettelse fordi hun har fått lov til å gifte seg med hvem hun vil – han må bare bli muslim først. På spørsmål om hvordan hun møtte denne situasjonen svarte informanten:

Jeg bare spurte henne om å forklare litt mer, og spurte om hun opplevde frihet i det valget. Og det gjorde hun. Så jeg tenkte at hun er ganske ung enda så hun tror faktisk det er veldig enkelt. Så jeg tenkte i den situasjonen, at det var ikke min oppgave å fortelle henne at det tror jeg blir vanskelig.

Her velger informanten å ikke konfrontere eleven med noe som helt klart kan bli mer problematisk enn det eleven tenkte i utgangspunktet. Informanten var opptatt av elevens opplevelse av frihet, men den eventuelle guttens frihet var ikke tema i denne samtalen. Jeg synes dette er en interessant situasjon, da informanten må ta et valg om hva hun velger å legge vekt på i møte med eleven.

Det andre eksemplet er mer en generell anerkjennelse om hvordan det kan være å stå i møter med ungdom: *Hvis eleven selv er helt i oppløsning, og de forteller sterke ting, så berør det deg. Det gjør jo det. Det er klart at når du møter ungdommer som er misbrukt, tøffe historia rundt det, så berører det deg.* Hvordan det berører henne sier informanten lite om, men hun anerkjenner at hun som rådgiver ikke kan skru av sine egne følelser og være helt nøytral i forhold til det som fortelles. Disse to eksemplene forteller noe både om de valgene en rådgiver har til å vektlegge ulike ting i en situasjon, men også om de reaksjonene som oppstår mellom to mennesker som ikke alltid lar seg kontrollere.

Informant 2 har lang og mye erfaring med å møte ungdom i mange ulike situasjoner, og dette preger hvordan hun forholder seg til situasjoner, både når det er snakk om vold og misbruk i hjemmet og når det gjelder å koble inn religiøse autoriteter i forbindelse med å forklare innvandrere hvordan skolen og samfunnet fungerer. I det første eksemplet er det snakk om å koble inn barnevern der hun mener det er nødvendig. Dette har hun fått mange ulike, og noen voldsomme, reaksjoner på. *Det er klart, det høres sikkert tøft ut, men det er slik jeg har jobbet i mange år. Så jeg vet ikke om jeg synes det er så tøft, eller om jeg er vant til det. Det er bare en del av jobben, tenker jeg, å gjøre det sånn. For hvis du ikke gjør det så gjør du ikke jobben din.* Hun har en klar oppfatning om hvordan slike situasjoner skal håndteres, uten at hun i noen stor grad reflekterer rundt hennes egen reaksjon rundt hendelsene. Det andre eksemplet viser hvordan informanten tenker i forbindelse med å koble inn mennesker med religiøs tyngde når det. Spesielt nevner hun jenter, som skal bli helsefagarbeider, som ikke får lov hjemmefra til å stille menn under Id⁹.

Det står [i Koranen] at de ikke skal ha sex under Id eller under fasten. Men det står ingenting om at de ikke kan stille noen av det motsatte kjønn. Nei. Da må de ha slike forklaringer og da er det greit å få tak i noen som er muslimer og som har en religiøs tyngde, for da tror de på det. Jeg har hatt mange sånne runder.

Her viser informanten at hun har et bevisst forhold til hvordan hun som rådgiver vil møte utfordringer i forbindelse med annen tro og kultur. Informanten forteller også om en episode som sier noe om hvordan skolen hun arbeider ved, og det norske samfunnet generelt, møter døden. Hun forteller om en hendelse da en afrikansk jente på skolen hennes dør, og trommer og rytmer var en naturlig del av minnestunden. I motsetning til dette ville det vært en kort samling i stillhet, dersom det hadde vært en etnisk norsk elev, og så skulle det normale livet

⁹ Islamsk religiøs høytid som feires ved avslutningen av fastemånedens Ramadan (Den lille høytiden) og ved avslutningen av den årlige pilgrimsferden til Mekka (Den store høytiden)

begynne igjen. *Det er så vidt vi har tid til å være stille. Det er ikke noe lang prosess. Det er fort gjort og så skal vi liksom gå videre.* Savnet etter tid til å sørge og reflektere over hva situasjonen innebærer, ligger implisitt her. Dette er interessant i forhold til at hun i liten grad forteller noe om sine egne reaksjoner, men gir uttrykk for at her er det noe som burde ha blitt tatt mer tak i.

Informant 3 forteller om en konkret hendelse som hun betegner som litt skremmende. Hun kom i kontakt med en muslimsk gutt som ble slitt veldig mellom to kulturer og ikke følte seg hjemme noe sted. Denne gutten bestemte seg for å leve mer strengt moralsk etter religionen sin. Informanten syntes dette var skremmende fordi hun syntes å se at hvis han hadde blitt sett av de rette menneskene kunne han blitt terrorist.

Det kom veldig nært innpå meg. Og dette her at jeg følte at jeg så de mekanismene som kanskje ligger der, de personlighetene som kanskje kan fanges opp i et slikt [fundamentalistisk/terroristisk] miljø. Det var en rar opplevelse sånn sett å se det individuelle inni det. Et individ som kunne ha tatt feil retning.

Her anerkjenner informanten at møter med elever kan påvirke henne som rådgiveren. Dette bekrefter hun også et annet sted i intervjuet, men her da på mer generell basis: *Hvis en elev tar opp slike [eksistensielle ting] ting så kan det faktisk være litt krevende å møte dem. Spesielt når du er uforberedt på det.* Samtidig, på spørsmål om hva situasjonen med den muslimske gutten gjorde med henne, svarte hun; *Jeg vet ikke om det gjør noe spesielt med meg, men det var en rar opplevelse.*

Informantene har ulike erfaringer og følelser knyttet til ulike opplevelser de har hatt. I1 og I3 sier at de opplever situasjoner som de syntes var utfordrende å stå i, mer enn det I2 gir uttrykk for. Det ser ut som hun distanserer seg noe mer følelsesmessig til de situasjonene hun står i. Om dette er på bakgrunn av den erfaringen hun har eller om det har andre forklaringer, vet jeg ikke, men hun reflekterer gjennom det hun forteller en avstand til de situasjonene hun er i. I3 beskriver en konkret situasjon hun syntes var særlig utfordrende. Dette er spesielt interessant med tanke på det flerreligiøse samfunnet vi etter hvert har fått og hvordan rådgivere skal forholde seg til denne utviklingen. I1 sier også at hun har hatt situasjoner som har berørt henne følelsesmessig og kan være utfordrende.

Kategorien **Møter med ungdom** kan arte seg på ulike måter og har ulike perspektiver i seg. Jeg har her forsøkt å gi noen eksempler på noen av dem. Hvert enkelt møte mellom elev og rådgiver er unikt, men rådgiverens måte å håndtere dette møtet, både med hensyn til eleven og

elevens utfordring og rådgiverens måte å takle sitt eget på, gir seg utslag i hvordan et slikt møte blir. I forhold til min problemstilling er denne kategorien som helhet svært interessant, fordi den sier noe om hvilke utfordringer ungdom har og hvordan rådgivere søker å møte dem. I det er det spennende å se på hvilken måte rådgiverne takler de utfordringene de står i og hvilke refleksjoner de gjør seg i møte med dem. Jeg tror dette er vesentlig i forhold til hvordan de faktisk møter ungdom.

4.2.3 Tiden vår

Den siste hovedkategorien har jeg kalt **Tiden vår**. Dette er et uttrykk for den tiden som vi lever i, og det samfunnet dagens ungdomsgenerasjon vokser opp i. Denne kategorien har jeg også delt opp i tre underkategorier;

1. Generelle betraktninger om samfunnet
2. Religion i samfunnet
3. Den voksne generasjonen

4.2.3.1 Den første underkategorien **Generelle betraktninger om samfunnet** spriker en del i innhold. Men her gir informantene sine skråblikk på det samfunnet som de lever i.

Informant 1 sier; *Det blir fokusert for mye i media på at det e mye problemer blant ungdommer*, og mener at media gir et noe uriktig bilde av ungdomsgenerasjonen. Og at det kanskje er slik at det er de voksne som misforstår ungdommen, ikke bare omvendt.

Informant 2 har mange betraktninger om samfunnet, og uttrykker en skepsis ovenfor hvordan samfunnet har utviklet seg. Hun mener at samfunnet er i oppløsning, og sikter da spesielt mot at mange ungdommer opplever samlivsbrudd. *Det er en oppjaga tid for alle, og ikke minst i skolen*, sier hun og sier samtidig at mange foreldre har det travelt og mange ungdommer flytter mellom foreldrene: *Man kan ikke forvente da at ungdommen klarer å ha noen forankring*. Som nevnt tidligere, i 4.2.2.1, mener hun at døden har blitt fjern i det samfunnet vi har: *Det er jo nesten sånn at man hopper over det. Det er så vidt en annonse i avisen og det er ikke noe stort tema*. Dette er en tydelig forskjell fra de mange innvandrere som har døden som en mye større realitet i livene sine og kulturen sin. Informanten mener også at vi i Norge forventer for mye av innvandrere.

Mange sier at nå er de i Norge og de må forholde seg til norsk kultur og regler, men det er jo ikke sånn livet er for mange. Og de kommer de fra tradisjoner som går tusener av år tilbake, det kan du ikke bare forandre over natta om du kommer til Norge. Men det ønsker vi som bor i Norge at de skal gjør.

Her viser informanten et skråblikk på sin egen kultur og hvordan vi møter innvandrere med annen kultur og tro enn vår egen. Dette er interessante betraktninger inn i en mye større diskusjon om hvordan vi som samfunn tar imot innvandrere.

Informant 3 er særlig opptatt av verdispørsmål og hvordan dette har utviklet seg i skolen og samfunnet:

Inntrykket mitt er at vi i liten grad tar opp verdispørsmål og filosofisk tilnærming. Vi er lite undrende. Vi har kanskje en kultur som er preget av at vi er verdensmestere, at vi sitter med svarene. At vi skal rettleder kanskje, og det er kanskje ikke alltid så heldig.

Videre har informant 3 en oppfatning av at vi har fått en kultur som baserer seg i større grad på det som er effektivt og som kan måles. Hun uttrykker det slik:

Av og til så er vi kanskje litt på kollisjonskurs med oss selv. På den ene siden så formidler vi offisielt toleranse, det at vi er et sosialdemokratisk land med veldig gode verdier. På den annen side så er vi faktisk ganske fordømmende og lite aksepterende når det kommer til praksis.

Hun problematiserer her det velferdssamfunnet vi har, hvor vi på overflaten har alle de gode verdiene, men hun setter spørsmålsteget ved om dette faktisk er tilfelle i møte med enkeltmennesker og situasjoner.

Informantene sitt skråblikk gir et spennende blikk på samfunnet sett fra en rådgivers side. Spesielt informant 2 og 3 er noe kritiske til det samfunnet vi har, og informant 1 antyder også dette, selv om det ikke er så tydelig i denne kategorien. Hun uttaler seg mer nøyaktig når det kommer til religionens plass i samfunnet, som er neste underkategori.

4.2.3.2: Religion i samfunnet kom ut fra den første underkategorien. På dette punktet er informantene mer på lik linje. Selv om de har ulikt ståsted i forhold til religion selv, har de mye av den samme oppfatningen om religions plass i samfunnet.

Informant 1 snakker om kristendommen og den kristne kulturarvens plass i samfunnet og i skolen.

Jeg tenker kanskje at det har utviklet seg slik at folk er litt redd for den kristne kulturarven og disse svarene, de er redd for at skal ha for stor plass. Vi skal være veldig tolerante og godta alt – og så bli det ikke flertallet sitt syn, men det absolutte mindretallet som slår gjennom.

Svarene hun snakker om er de svarene som kristendommen tradisjonelt har hatt på mange eksistensielle spørsmål, men som nå har mistet mye av rotfestet sitt i den norske kulturen. Informant 1 er redd at folk har blitt så redd for å ikke bli oppfattet som tolerante at de gir plass

til at et absolutt mindretall får gjennomslag for sine meninger om hva som er rett i samfunnet. Hun illustrerer dette med et eksempel fra en venninne som forteller at når de skal presentere fremmede religioner for elever på barneskolen, benytter de hyppig effekter for å illustrere, men når det kommer til kristendommen er de så redde for å få kritikk og drive forkynnelse at de vegrer seg mot å bruke effekter overhodet. Da stiller informanten spørsmålstegn ved om religionene da blir presentert på lik linje. Det viser seg også at en slik tanke også har støtte utenfor de kristne kretser: *Det har stått litt om det i media, det e faktisk humanetikere også som sier at de tror det er riktig å holde fast på en del av det her [den kristne kulturarven], å vise det på lik linje.*

Informant 2 snakker ikke så spesifikt om religionens plass i samfunnet, men mye om dens plass i hennes skole. Slik bruker hun sin skole som en indikator på situasjonen i samfunnet for øvrig. Hun forteller at elevene har et lavt kunnskapsnivå om sentrale kristne høytider, og lavt bevissthetsnivå om hva disse innebærer. Muslimene derimot har dette mye mer forankra i kulturen og familielivet sitt. Hun uttrykker også den jevne tilhørigheten til statskirken og hva hun synes om denne:

Veldig få som kommer fra såkalte kristne hjem, dem er medlem av statskirka, men det syns ikke jeg er så storveis for jeg syns jo ikke de som er medlemmer av statskirka er så veldig kristne. Det er veldig mye seremonielle ting, dåp, konfirmasjon, vielser og begravelser. Utover det så er det vel ikke så mye, noen går vel i kirka på søndagen, men det er ikke så veldig mange. Ikke av de jeg har med å gjøre.

Selv om dette i stor grad er hentet fra hennes skole, så er det grunn til å tro at den kan overføres til samfunnet som helhet, og slik si at den generelle tilhørigheten til kirken og kristendommen ikke er spesielt stor i det norske samfunnet.

Informant 3 har også en mye lik opplevelse av religionens plass. Hun uttaler det slik:

Jeg opplever at det er en tendens til at mange hevder at de ikke er opptatt av religion. Fordi det er et tegn på svakhet. (...) Det er litt sånn i forhold til religion at man aksepterer at religion er noe tull, det skal vi helst ikke forholde oss til. Vi er voksne mennesker og skal greie oss selv.

Hun betegner det også som en motebølge at den vanlige nordmann ikke har noe forhold til det religiøse og til verdispørsmål. *Jeg kan ikke huske sist jeg hadde en diskusjon med kolleger, en samtale med kolleger om slike ting*, sier hun.

Sett under et uttrykker alle informantene at kristendommens rolle er svakere i det norske samfunnet enn tidligere. Folk flest flagger i liten grad sin religiøsitet og skolen har blitt en mer religionsnøytral arena og det er få ungdommer som har en tydelig kristen bakgrunn.

Svarene på de eksistensielle spørsmålene, som kristendommen tidligere hadde allment aksepterte svar på, er i større grad overlatt til den enkelte å forholde seg til, og å finne svar på. De som kommer fra andre kulturer, og spesielt de med en muslimsk tro, har i større grad religionen som et overordnet rammeverk for eget liv og samfunnsliv.

4.2.3.3: Alle de tre informantene snakker også spesifikt om *den voksne generasjonen* og deres posisjon ovenfor ungdommen. Dette har blitt den tredje underkategorien under **Tiden vår**.

Informant 1 fremholder foreldre og lærere som viktige forbilder for den oppvoksende generasjon. Samtidig fremholder hun at rådgiveren har en viktig funksjon i møte med ungdom: *De har et behov for å snakke med en voksenperson, en som lytter til de. Og som ikke kjenne dem, og kan gjør seg opp noe mening om eller ta noe parti.* Hun sier også at det er viktig med voksne som ikke snur kapp etter vinden. *Jeg tror at en del ungdommer er ute etter trygge voksne som står for noen ting og som tørr å stå for det.*

Informant 2 påpeker at ungdom tar etter den voksne generasjonen, og spesielt i forhold til at døden ikke er noe man skal forholde seg til; *Det blir jo ungdommene her preget av, voksenfolket er sånn og da blir jo de også sånn.* Med det pålegger hun den voksne generasjonen og skolen en betydelig forbildefunksjon som hun mener det er viktig å forvalte rett.

For en uferdig identitet, hvis vi kan kalle dem det, så tror jeg at det blir veldig viktig for skolen å ha noe å signalisere i forhold til en kultur, hva er det som er bra for hvordan skal de klare å sortere det. Det tror jeg er vanskelig. Særlig hvis de kommer fra et hjem som ikke har klare formeninger om ting. For det er noe jeg ser mer enn tidligere at foreldrene, de er jo også veldig vakleворne.

Hun sier å ha observert at mange i den voksne generasjonen ikke har stødige standpunkt på hva som er godt. Og når ikke foreldrene er i stand til dette, er det nødvendig at skolen tar ansvar.

Informant 3 sier at hun har positive tilbakemeldinger på å si at hun er religiøs av type, og hun har en opplevelse av at ungdom ikke er vant til voksne som er tydelige på dette punktet. Hun viser til at mange voksne ikke er vant til å stå for noe: *Mange voksne er ikke vant til å måtte stå for noen ting når det kommer til verdier. Andre enn de fellesskapet skal stå for. Vi skal stå for toleranse, vi skal stå for menneskeverd, men hva legger vi egentlig i det?* Informanten

stiller her et godt spørsmål om meningsinnholdet i de begrepene som er sentrale verdier i samfunnet vårt.

Alle informantene sier, på ulike måter, om at voksne er viktige. Og at ungdom ser på dem som forbilder og trenger bekreftelse fra dem. De ser også hva den voksne generasjonen gjør og tar etter dem. Spesielt informant 2 påpeker at ikke alle voksne er klar over sin egen rolle og at det slår negativt ut for elevene. Det informantene sier i forhold til den voksne generasjonen synes jeg er spesielt interessant i forhold til den videre drøftingen.

Det ser ut til at informantene er enige om at det er liten plass til det religiøse og de eksistensielle spørsmålene i samfunnet. Dette er et interessant perspektiv inn mot min problemstilling: **Hvordan møter skolerådgivere elever med eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål?**

Kapittel 5. Drøfting av temaer

Det er mange temaer som kan drøftes innenfor den tematikken som problemstillingen og datamaterialet reflekterer. Jeg velger å forholde meg noe uavhengig av kategoriseringen i forhold til drøftingen, da temaene i datamaterialet finnes på tvers av disse. Jeg er interessert i hvordan skolerådgivere møter eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål, og i dette er det mange temaer jeg kan drøfte. Jeg har i dette kapittelet valgt å drøfte tre temaer som jeg opplever som særlig viktige i dette møtet, som reflekteres tydelig i datamaterialet. De tre temaene jeg har valg er; **Psykiske lidelser som vikarierende for mening?**, **Hva betyr det å akseptere?** Og **Verdiene i samfunnet**. Disse temaene reflekterer ikke en uttømmende drøfting av den overordnede tematikken, men er perspektiver som kan være nyttige i møte med den.

5.1 Psykiske lidelser som vikarierende for mening?

Rådgiverne forteller at en del ungdommer strever med å se meningen med livene sine. Dette kan fremtre på ulike måter. Rådgiverne nevner ungdom som strever med spørsmål om noen har bruk for dem, om deres mening har noe å si, identitetsproblemer av ulike slag og opplevelse av å ikke være vellykket. For noen handler det om endring i livssituasjon, skilsmisse eller tap av nære relasjoner. Flere ungdommer gir uttrykk for at de opplever rådgiverens kontor som et sted hvor det er mulig å snakke om disse tingene på en trygg og god måte. Alle tre rådgivernes inntrykk er at ungdommene har få steder hvor de kan snakke om dypere spørsmål i livet. De snakker også i liten grad med hverandre om eksistensielle behov og få har et nært forhold til kirka eller andre religiøse institusjoner.

Særlig to av informantene antyder at det ser ut til at mangelen på steder hvor ungdommene kan undre seg over eksistensielle spørsmål, gjør at ungdommer undertrykker dem. De mente at en del problemstillinger, som nevnt i forrige avsnitt, kanskje egentlig er eksistensielle behov som ikke blir møtt. En konsekvens av en slik undertrykking er at de dermed må finne andre utløp og slik kan det bli definert som psykiske lidelser. Informant 1 sier det slik: *Tabuet [psykiske problem] er tatt bort. Det er lettere å snakke om psykiske problem. Og kanskje blir veldig mye av de eksistensielle spørsmålene hengt på det? Tenker jeg. Det blir puttet i den sekken.* Informant 3 trekker også linjer mellom depresjonslignende tilstander og psykiske lidelser. *De har den nok [undring over eksistensielle spørsmål], men jeg tror nok (...) den blir litt undertrykt. Og den gir seg kanskje uttrykk i dette med depresjon, følelse av ikke å høre helt til, tiltrekning til en del miljøer og subkulturer som ikke er helt heldige.*

Dette gir grunnlag for å diskutere hva det gjør med ungdommer at de eksistensielle spørsmålene deres ikke blir møtt. Er psykiske lidelser et vikarierende fenomen for mening? Og kan psykiske lidelser egentlig være undertrykte eksistensielle spørsmål?

Dette er en svært interessant problemstilling sett i lys av eksistensialismens tanker om de ulike relasjonene mennesket står i. Spesielt i begrepene *mitwelt* og *überwelt* ligger tanker om at menneskers opplevelse av mening ligger i relasjoner utenfor seg selv. *Mitwelt* refererer til den menneskelige verden, mens *überwelt* referer til en åndelig virkelighet. Om *überwelt* har informantene få episoder å vise til. I den grad de møter spørsmål om en åndelig virkelighet er dette for det meste i møte med ungdommer fra ulike etniske minoriteter (se 4.2.1.3)

Det ser ut til at *mitwelt* er mer av interesse for ungdommene og at det er dette som gir grunnlag for mening i livet. I ungdomsundersøkelsen *Jeg tror jeg er lykkelig* (Holmqvist, 2007. Se kap 3.3) ble det dokumentert at ungdom generelt sier at familie, venner og kjæreste som er det viktigste i livene deres, mens tro kommer på siste plass. Samtidig mente mange av ungdommene at livet ikke har noen mening utover det å leve. Ungdommene i undersøkelsen gav heller ikke uttrykk for ha problemer knyttet til dette, mens mine informanter synes å oppfatte at en del ungdommer opplever at dette er problematisk.

Det er godt dokumentert at psykiske lidelser øker både i omfang og i alvorlighetsgrad verden over (Popovic, 2005). I 2000 står det for 12-15% av det totale sykdomsbildet på verdensbasis, og er omtrent dobbelt så vanlig som kreft (Thorncroft & Tansella, 2003). Blant norske ungdommer har mellom 15 og 20 prosent psykiske plager som tynger dem i hverdagen og de vanligste psykiske plagene for ungdom er angst og depresjon (FHI, 2009:8). St. Prp. 63 slår fast at *psykiske lidelser berører grunnleggende eksistensielle spørsmål* (Sosial- og helsedepartementet, 1998). Stifoss-Hanssen og Kallenberg (1998) har et svært interessant moment i boken sin *Livssyn og helse*:

Et eksistensielt og et psykisk problem kan ligne hverandre til forveksling. En depresjon vil for eksempel alltid oppleves som en eksistensiell trussel (65).

Her ser vi at det kan være en link mellom det eksistensielle og det psykiske. Stifoss-Hanssen og Kallenberg (1998) antyder også at når eksistensielle spørsmål blir behandlet med vanlige psykoterapeutiske metoder blir slike spørsmål sykelliggjort. St. prp. 63 poengterer at til en viss grad er eksistensielle spørsmål en del av det å leve. De er en del av det vanlige livstrøbbelet

vårt, men det trengs å møtes på gode måter for å ikke bli uoverkommelige. Til forskjell fra tidligere er ikke trøst og støtte fra venner og familie like selvsagt som før. Og den vanlige eksistensielle angsten til mennesker er blitt tema for helsevesenet. I et slikt perspektiv er det lett å tro at noen av de eksistensielle spørsmålene til ungdom, som egentlig er et uttrykk for eksistensiell angst, blir et tema for helsevesenet som en psykisk lidelse.

I naturen finner elvene andre elveløp om et leie blir stengt. Slik er det også med følelsene våre. Undertrykte følelser og opplevelser kan gi seg utslag i andre emosjonelle, kroppslige eller fysiske uttrykk (Kvalsund, 2003). Frykt kan gi utslag i sinne eller uoppgjorte opplevelser og kan sette seg som spenninger i kroppen. Dette tror jeg kan overføres til det eksistensielle. Der eksistensielle spørsmål ikke blir møtt, men undertrykt, kan disse gi seg utslag i andre symptomer eller få andre uttrykk. Hvilke uttrykk de kan få vil sannsynligvis variere, men det er ikke utenkelig at de kan slå ut i former for psykiske symptomer.

Det er vanskelig å si noe konkret om hva som lager mening for mennesker. Stifoss-Hanssen og Kallenberg (1998) skriver om en følelse av sammenheng som et uttrykk for mening i tilværelsen. De sier her at det ser ut til at mennesker som har en viss grad av overbevisning knyttet til et livssyn, har bedre mestringsevne ovenfor kriser enn mennesker som ikke har en tydelig forankring i et livssyn. I denne betydningen omfatter begrepet livssyn både religioner og andre noenlunde faste verdsett. Dette er interessant i forhold til det samfunnet vi lever i, hvor det blir stadig færre som bekjenner seg til et fast livssyn. Samtidig, som også informantene poengterer, de fleste klarer seg veldig godt. Selv om det er vanlig å ha ulike former for eksistensiell angst i løpet av livet, er de fleste i stand til å håndtere dette på egenhånd eller i møte med mennesker som står dem nær.

Et annet interessant moment i forhold til om eksistensielle spørsmål blir undertrykte hos elever, er rådgiverens rolle. Det er en mulighet for at rådgivere ikke gjenkjenner eller ikke vil gjenkjenne slike behov. Det kan være at rådgivere kan ha undertrykt sine egne behov for å uttrykke eksistensielle lengsler slik at de ikke i stand til å gjenkjenne dem hos elevene, eller de kan oppleve slike behov som skremmende eller truende og derfor ignorerer dem når de aner at dette er behov for elever (Ivey et al., 2007 og Allgood & Kvalsund, 2005). Mine informanter viser få slike tendenser, men de antyder at den voksne generasjonen i liten grad er vant til å snakke om eksistensielle spørsmål, uten av de sier noe om den eventuelle årsaken til dette.

Om psykiske lidelser er et vikarierende fenomen for mening er et meget komplekst spørsmål. Både det psykiske og det eksistensielle har mange ulike aspekter ved seg, og noen av dem kan som vist være sammenfallende. Men det er viktig å holde fast på distinksjonen mellom disse to begrepene. Undring over eksistensielle spørsmål er i større eller mindre grad en del av livet for alle mennesker. Psykisk sykdom er i større grad knyttet til biologiske prosesser (Stifoss-Hanssen & Kallenberg, 1998). Likevel er det viktig å se psykisk helse i et større perspektiv enn kun knyttet til biologien. Dette får følger for diskusjonen rundt behandlingen, om det skal knyttes inn religiøs/filosofisk kompetanse eller kun være medisinsk behandling. Som skolerådgivere i møte med elever tror jeg det er viktig å utvikle evnen til å kunne skille mellom hva som tilhører det vanlige livstrøbbelet til mennesker og hva som trenger klinisk behandling. Slik kan vi skille mellom hva som er eksistensielle spørsmål og hva som faktisk er psykiske problemer. Hvis ikke er det en fare for at en del problemstillinger som egentlig er eksistensielle, kommer i sekken for psykiatrisk sykdom. Det fordrer at rådgiverne er reflekterte i forhold til sitt eget forhold til eksistensielle spørsmål og sin egen kompetanse i møte med elever. Kanskje må rådgivere også gå mer aktivt inn å lære foreldre og andre nærpersoner som lærere og lignende å være samtalepartnere for barn og ungdom?

5.2 Hva betyr det å akseptere?

I den humanistisk – eksistensielle rådgivingstradisjonen står grunnholdningen *aksept* høyt, sammen med *kongruens* og *empati*. I møte med informantene var det særlig aksept som pekte seg ut for meg. Carl Rogers holder frem at når radsøker *føler* seg akseptert, har rådgiveren gjort jobben sin (Ivey et al., 2007). For meg fører dette til mange spørsmål; Hva er aksept? Hvordan ser det ut i praksis, og skal alt aksepteres? Alle informantene gav uttrykk for at det å akseptere elevene var svært viktig, men hvordan en slik aksept ser ut, så ut til å variere.

I drøftingen av aksept har jeg tatt utgangspunkt i noen situasjoner informantene fortalte om, og enkeltutsagn fra intervjuene. Jeg vil poengtere at disse kun er brukt som utgangspunkt for min drøfting og gir ikke et fullstendig bilde av den enkelte informants arbeid eller i hvor stor grad deres elever opplever å bli akseptert.

Informant 1 forteller om et møte med en 16 år gammel muslimsk jente som fikk lov hjemmefra til å gifte seg med hvem hun ville – bare han ble muslimsk først (se 4.2.2.3). I denne situasjonen forsikret informanten seg bare om at jenta følte frihet i et slikt valg, selv om hun i intervjuet ga klart uttrykk for at dette trodde hun kunne bli vanskelig. Informanten så

ikke på det som sin oppgave å konfrontere jenta med den virkeligheten hun sannsynligvis kom til å møte på et tidspunkt.

Hva betyr aksept i dette tilfelle? Rådgivers første oppgave er å gi hjelpsøker en trygghet på at alt som kommer frem i rommet mellom rådgiver og rådsøker bli tatt godt imot og akseptert. Samtidig så skal rådgiver kunne speile og hjelpe rådsøker til å reflektere over sin egen situasjon for å komme videre i sin prosess (Ivey et al., 2007). I den konkrete situasjonen opplevde sannsynligvis den muslimske jenta seg akseptert. Hennes frihet til å gifte seg med hvem hun ville, ble tatt godt imot. Samtidig så rådgiver her at hennes frihet sannsynligvis ville være begrenset, da det ikke nødvendigvis er så lett å få en norsk gutt til å bli muslim. Dette perspektivet gav ikke rådgiveren til kjenne. Aksepterte hun da jenta fullt ut?

When focusing on the individual, we tend to miss the cultural and contextual demensjon of the client's issues" (Ivey et al., 2007: 91).

Som rådgiver er det lett å kun fokusere på individet og dets situasjon her og nå i stedet for å se på den kulturelle konteksten rådsøker lever i. I eksemplet med den muslimske jente, lever hun i spenningsfeltet mellom en norsk kultur og en muslimsk kultur. Carl Rogers vektla sterkt å bekrefte rådsøkeren som person, men da dette som en distinksjon fra det å ikke konfrontere klienten med sin egen situasjon. Rogers ble mer aktiv i sin tilnærming til rådsøker gjennom karrieren sin som rådgiver. Gjennom aktiv bruk av parafrasering og speiling konfronterte han rådsøker med situasjonen sin. Dette gikk ikke på bekostning av aksepten, men var en forutsetning for å kunne akseptere rådsøker som person og samtidig kunne hjelpe han videre i en prosess (Ivey et al., 2007 og Rogers, 1980).

I møte med den muslimske jenta ser det ut til at det å skulle akseptere henne og hennes kulturelle bakgrunn, gikk på bekostning av å konfrontere henne med den kulturelle konteksten hun lever i. Slik blir aksepten noe mangelfull. For å akseptere jenta både som person og med hensyn til den aktuelle situasjonen, fordrer det at rådgiveren har en multikulturell tilnærming til henne. Det multikulturelle fordrer å se rådsøker i et helhetsperspektiv både som menneske og med tanke på kulturell bakgrunn og samfunnet rundt (Ivey et al., 2007). Dette er imidlertid ingen enkel oppgave og fordrer at rådgiver er bevisst disse faktorene og sitt forhold til dem, slik at de ikke blir til hinder for å møte klienten med full aksept. Dette gir meg mulighet til å diskutere enkelte mulige hinder.

Både Rogers (1961) og Martin Buber (1923/2003) påpeker at hvis vi skal møte den andre som en person, i et jeg –du møte, må rådgiveren kjenne seg selv og være genuin i møte med den andre. Presten og sjelesørgeren Per Arne Dahl (2003) sier det slik: *Det vi får bevisstgjort, kan vi ofte gjøre noe med. Men det vi ikke får bevisstgjort, gjør alltid noe med oss.* Hvis vi som rådgivere har ting i vårt eget liv som vi ikke er klar over, eller som vi ikke har tatt et oppgjør med, vil dette påvirke måten vi forholder oss til rådsøker på, og vår evne til å akseptere. Det kan for eksempel være en skilt rådgiver som ikke har bearbeidet sin egen sorg over et tapt samliv, og som slik ikke er i stand til å møte paret med ekteskapsproblemer. Faren for å projisere sine følelser eller holdninger fra en aktuell situasjon over på rådsøker er stor. Det kan også være at rådsøker vekker noen følelser i rådgiveren som hun ikke ønsker å føle på (Ivey et al., 2007).

Informant 3 poengterte at hun hadde et *ikke-fordømmende menneskesyn*, og hun sa hun aldri hadde møtt en elev hun ikke likte. Dette synes jeg er svært imponerende, samtidig som jeg ønsker å stille spørsmålstegn ved om det er mulig. Er der en mulighet for at elever kan vekke følelser i henne som hun ikke ønsket å møte, og at hun slik tar avstand fra dem? Å være klar over hva en selv har med seg inn i rådgivingsrommet, er viktig for å kunne møte rådsøker på en kongruent, åpen og aksepterende måte. Det kan være temaer rådgiveren bevisst unngår fordi det er problemstillinger som er ubehagelig for rådgiver å snakke om, eller områder som rådgiver ikke føler seg kompetent på (Ivey et al., 2007). I møte med rådsøker må rådgiver være i stand til å både være bevisst sitt eget, sine egne følelser og holdninger, for å så være i stand til å suspendere sitt eget (Kvalsund, 2005). I forhold til den muslimske jenta kan det være at rådgiver ikke føler seg komfortabel med å ta opp i hvilken grad det er realistisk at en gutt vil føle frihet i valget om å måtte skifte religion for å inngå ekteskap med en muslimsk jente.

Informant 2 er den eneste som sier at hun legger vekt på kognitive metoder for lære elevene å tenke annerledes om seg selv og sin situasjon. Hvordan hun gjør dette i praksis sier hun ingenting om, men hun legger også vekt på å møte ungdommene på en måte uten fordommer. Samtidig er hun den som er tydeligst på at hun sier fra om hva hun mener er rett.

Selv om de er oppskjært oppover hele armene, så viser de meg jo det. Jeg går ut fra at de gjør det fordi jeg tolererer det, selv om jeg ikke synes det er noe stas at dem gjør det. Og det er jo ganske ærlig på. (...) Jeg sitter jo ikke å later som jeg synes dette er noe særlig ålreit.

Dette er et eksempel på at elevene opplever seg akseptert samtidig som de får tilbakemelding på at det de gjør ikke er bra. Selvskading er et noe ekstremt tilfelle, som de færreste ikke ville reagert på. Likevel viser den tilliten elevene viser rådgiveren, gjennom at de viser henne sårene, noe om det å akseptere mennesket samtidig som det er tydelig hva slags oppførsel som ikke tolereres.

Det å kunne skille person fra handling og gjøre elevene klar over denne forskjellen tror jeg er et nøkkelpunkt for å diskutere hva aksept bør være. Aksept i en frigitt form, hvor elever ikke blir konfrontert med virkeligheten, holdninger eller sine handlingsmønstre, blir en falsk aksept. Å akseptere alt vil kunne redusere rådgivere til en tannløs skriftestol hvor elever ikke vil bli gjort i stand til å ta ansvar sitt eget liv. Samtidig skal ikke rådgiveren være en moralsk påpasser. Elever skal få ha sine holdninger og verdier, men de skal lære å reflektere over dem og hvordan de fungerer i den kulturelle konteksten de lever i. Informant 1 poengterer: *Jeg tror at en del ungdommer er ute etter trygge voksne som står for noen ting og som tørr stå for det.* Det fordrer rådgivere som er flinke til å skille person og handling og som gir eleven ubetinget anerkjennelse som person. Den humanistisk-eksistensielle tradisjonens hovedmål med Rogers i høysetet, er å lære mennesker å akseptere seg selv som person samtidig som personen er ekspert på sitt eget liv og skal kunne stå for sine egne valg.

5.3 Verdiene i samfunnet

Nedfelt i grunnlagsdokumentene til skolen står det tydelig at skolen ikke er verdiløs. Skolen skal bygge på og formidle noen verdier som er viktige å holde frem i det norske samfunnet (se 3.1). Særlig i verdigrunlaget, den generelle delen av læreplanen, refereres det til noen kjernebegreper for hvilke verdier skolen skal videreføre til neste generasjon; *vårt moralske fellesgods* og *vår kristne og humanistiske arv*. Det ser ut som at disse begrepene inneholder noen allment godtatte verdier som er dypt plantet i kulturen. Hvilke verdier dette eksplisitt er, hvordan de skal forstås og hvordan de får praktisk innvirkning på skolen, står det derimot lite om. I møte med informantene i denne studien, ble disse utfordringene tydelig for meg. Rådgiverne så at både elever, skole og hjem har noen utfordringer i forhold til hvilke eksplisitte verdier som skal formidles og hvordan disse får påvirkning både på det private plan og på samfunnet som helhet. I en helhetlig diskusjon om hvordan rådgivere møter eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål ble nettopp dette viktig å diskutere.

Informant 3 er den som mest eksplisitt særlig stiller spørsmålstegn ved om det finnes noen slike allmenne verdier, og som alle vet hvordan de skal forholde seg til:

Av og til så er vi kanskje litt på kollisjonskurs med oss selv. På den ene siden så formidler vi offisielt toleranse, det at vi er et sosialdemokratisk land med veldig gode verdier. På den annen side så er vi faktisk ganske fordømmende og lite aksepterende når det kommer til praksis.

Dette synes jeg er svært interessant. Informanten stiller også spørsmålstegn ved den voksne generasjonens evne til å stå for verdier, og hva de legger i de etablerte verdiene som fellesskapet skal stå for. Informant 2 uttrykker, som nevnt i kapittel 4.2.3.3, bekymring over at enkelte foreldre ikke signaliserer tydelig hva de mener er godt for barna sine og hun opplever en del som vaklevorne i forhold til eget ståsted i slike spørsmål. Også informant 1 uttrykker seg kritisk i forhold til hvilke verdier som blir kommunisert; *Vi skal være veldig tolerante og godta alt – og så bli det ikke flertallet sitt syn, men det absolutte mindretallet som slår gjennom.* Hun snakker her spesielt i forhold til den kristne kulturarven og hvordan hun opplever at en minoritet gjør opprør mot verdier som majoriteten egentlig fortsatt har som verdi, men som ikke kommer frem i den offentlige debatten. Sammen er alle disse synspunktene interessante - sett opp mot den generelle delen av læreplanen og hvordan vi som skole og samfunn kommuniserer viktige verdier

Toleranse, respekt, likeverd, menneskeverd, nestekjærlighet. Vi kan benevne mange verdier som er rotfestet i det norske samfunnet og som få vil si seg uenige i. Jeg leser den generelle delen av læreplanen og synes å se en avstand mellom det skrevne ord og praksis. For meg ser det ut til at der ligger en implisitt forventning om at den enkelte leser intuitivt skal forstå hva som ligger i begrepene og videreføre dem i sitt arbeid, som om der finnes noen verdier som er helt allment godtatte og som alle kjenner innholdet i. Det ligger få føringer om hvordan verdiene ser ut i det praktiske liv, utover at det er skolens oppgave å gjøre etikk og moral synlig for elever:

Opplæringen må altså klarlegge og begrunne etiske prinsipper og regler. Disse kan anskueliggjøres med utgangspunkt i Bibelen, men også ved eksempel fra andre religioner, fra historie, fortellinger og biografier, fra sagn, lignelser, myter og fabler (Utdanningsdirektoratet, 2010: 3)

Generell del av læreplanen uttrykker en stor tiltro til lærere som bærere av moral; *skolens ansatte bør foregå med sitt eksempel*, og deres evne til å skille ut hvilke etiske prinsipper som skal løftes frem. For videre utdyping av hva generell del sier om verdier se kapittel 3.1

Selvfølgelig vil det alltid være en avstand mellom ideenes læreplan, via den formelle læreplanen, til den oppfattende, operasjonaliserte og den erfarte læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2007). Hva som blir tenkt om læreplanen er ikke nødvendigvis slik den vil foreligge ferdig skriftlig. Da vi bor i et demokratisk land ”er ”vanlige” menneskers tanker og verdier per definisjon politisk viktige” (Gullestad, 1996: 13). Det fordrer at vanlige menneskers verdier skal kunne reflekteres i grunnlagsdokumentene til skolen. Samtidig er det stor forskjell på ”ekspertene” og ”grasrota” i det moderne samfunnet” (Ibid.). Dette kan vi kjenne igjen i at det er ”ekspertene” som formulerer læreplanene, og at det slik er en avstand til hva som er ”vanlige” menneskers verdier. Verdiene til ”de vanlige” vil likevel være sterkt representert i skolen, da skolen i stor grad representerer ”grasrota” med alle skolens ansatte, foreldre og elever. De verdiene som ligger nedfelt i den formelle læreplanen er ikke nødvendigvis i fullstendig overensstemmelse med skolens liv.

I lys av dette er det grunn til å se på informantenes uttrykk for uro over hvordan utviklingen av samfunnet påvirker elevene. Dette handler om avstanden mellom hva som var intensjonen i læreplanen, til hvordan dette kommer til uttrykk og påvirker elevene i deres møte med hverdagen. Informant 2 uttrykker spesielt bekymring for de mange ungdommer som kommer fra oppløste hjem, og sier det slik: *Man kan ikke forvente da at ungdommen klarer å ha noe forankring.* Det å se skolens formål sammen med livene til elevene er helt sentrale problemstillinger i forhold til hvordan skolerådgivere skal møte ungdom, både i forhold til eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål, og til hvem som skal være leverandør av innholdet i verdibegrepene. Informantene i denne studien virker kongruente og reflekterte i forhold til denne typen problematikk, og ser på det som sin oppgave å veilede ungdom på en god måte, både med basis i skolens grunnlagsdokument, dem selv, og i møte med eleven. Slik står arbeidet de utfører i samsvar med det som uttrykkes i generell del av læreplanen.

Vi lever i en postmoderne tid, etter det moderne. Der hvor moderniteten var fast, er postmodernismen flytende. Dette handler også om verdier. Moderniteten hadde i stor grad faste verdier som var dypt innprentet i samfunnet. For Norge handlet dette mye om nasjonalbygging, men også om kristendommens plass. Kirken var i stor grad enerådende som leverandør av verdier. Motsetningen til moderniteten er det postmoderne (Forus, 2006). Det postmoderne opphøyer det relativistiske: alt er relativt. Hver enkelt må finne sin sannhet og skape sin mening som passer for seg. Det finnes ingen universelle sannheter bortsett fra den ene absolutte sannheten; *at alt er relativt* (Hokksberg, 1994). For meg blir dette et paradoks.

Hvordan kan en leve i et samfunn hvor ingenting har et fast innhold? Hvordan skal vi veilede ungdom til å navigere i en verden uten faste holdepunkter, som et kart uten høydekurver?

I en postmoderne tid, og i møte med skole, samfunn og elever tror jeg det er helt på sin plass å stille spørsmålsteget ved hva begreper som for eksempel toleranse og menneskeverd inneholder og betyr i dag. Informant 1 problematiserer toleransen i forhold til den kristne kulturarven. De aller færreste vil si seg uenige i toleranse som verdi, men går majoritetens syn på hva som skal holdes høyt på bekostning av toleransen? Hvem skal bestemme hva som kan tolereres eller ikke, og hvor går eventuelt en slik grense. Toleranse har følgende definisjon: *tålsomhet, fordragelighet overfor annerledes tenkende. Fordragelighet* er synonymt med *harmoni* (Gundersen, 2011). Tatt bokstavelig betyr det å være tolerant å leve i harmoni med annerledes tenkende. Dette fører meg til spørsmålet; hva betyr det å leve i harmoni? Hvilke problemstillinger blir for store og hvilke kan vi leve med? Kan vi leve i harmoni med mennesker som høylytt demonstrerer rasistiske synspunkter? I hvor stor grad skal den ene part være tolerant ovenfor den andre part hvis toleransen ikke er gjensidig? Jeg vil ta igjen problemstillinger, men først vil jeg presentere en konkret hendelse i forhold til verdien menneskeverd.

Under Global Dignity day¹⁰ 20. Oktober 2010, var jeg med som veileder for en klasse på en videregående skole. I etterkant snakket jeg med en annen veileder om hvordan det hadde gått. Hun sa at hun hadde presentert for elevene, med den største selvfølgelighet, at grunnlaget for denne dagen var for å fremheve at alle mennesker har lik verdi. Da hadde to elever protestert. Den ene mente at mennesker var født med ulik verdi, mens den andre mente at en del mennesker hadde mistet verdien sin på grunn av dårlige handlinger. Veilederen hadde da lurt på hvordan hun skulle møte en slik tankegang? Er det slik at mennesker har ulik verdi, eller har noen mennesker mistet menneskeverdet sitt? Eller har alle mennesker verdi uavhengig av hvem de er og hva de eventuelt har gjort?

Både toleranse og menneskeverd er to verdier som er ”opplest og vedtatt” i samfunnet vårt, samtidig som de byr på noen utfordringer som jeg har pekt på ovenfor. Som rådgiver tror jeg det blir et viktig spørsmål å tenke gjennom hva man fyller begrepene med og hvordan man formidler dette til ungdom som står i ulike problemstillinger.

¹⁰ Global Dignity er et uavhengig, ideelt og politisk nøytralt initiativ etablert av H.K.H. Kronprins Haakon, Professor Pekka Himanen (Finland) og leder av Operation Hope, John Bryant (USA). Visjonen til Global Dignity er å fremme verdighetsbasert lederskap og engasjere ungdom i betydningen av verdighet (<http://www.globaldignity.no/>, 2011-05-03)

Dette gjelder også andre verdibegrep som omfattes av *vårt moralske fellesgods* og *vår kristne og humanistiske arv*. Alle informantene mine ser ut til å være enige om at innholdet i verdiene vi skal bygge landet på begynner å bli utvasket. Slik er det interessant å se på hva som ligger i begrepet *arv*. Else Marie Halvorsen (2005) sier følgende i forhold til kulturarven:

Uansett hva slags verdier den enkelte mener å ha fått med seg fra hjem og familie, vil vi alle som samfunnsmedlemmer ha del i en felles arv.(...) Først når de kjenner den, vil de kunne vite hva som synes verdt å ta vare på, hva som bare må forkastes og hva som kan fornyes. En som arver et hus, begynner verken rivingen eller restaureringen før det har vært en skikkelig befarings for å teste husets sterke og svare sider (13).

Dette fordrer en bevisstgjøring om hva arven går ut på. Den kristne og humanistiske kulturarven vil sannsynligvis gå i glemmeboken om ungdommer ikke har voksne som lærer dem og som viser dem i ord og handling hva denne arven består i. Slik kan de ta bevisste valg om hva som er verdt å ta vare på og hva som bør forkastes. Jeg tror denne bevisstgjøringen er essensiell for å kunne sette ord på og definere hvilke verdier vi ønsker skal være fremtredende i Norge, og fylle dem med et innhold som er gjennomtenkt og fundert i noe mer enn kun den enkeltes følelse for hva som er rett i en aktuell situasjon.

Jeg tror postmoderne perspektiv har mye bra ved seg. Det finnes mange eksempel på mennesker som opplevde modernismens fasthet som en tvangstrøye, der hva som var rett å gjøre var forhåndsbestemt. Likevel tror jeg at postmodernismens flytende og relativistiske holdning til tilværelsens mening kan gjøre at begrepene lettere mister innholdet sitt og mennesker mister holdepunktene sine, slik som informantene viser til og uttrykker uro over. I forhold til verdiene i samfunnet så må vi godta at innholdet er i endring, og at de vil ha ulikt innhold for ulike mennesker, og midt i dette står skolen. Det er en formidabel oppgave å skulle navigere etter slike uklare holdepunkter. Samtidig må vi ikke miste holdepunktene. De er viktige! En begrepsavklaring, hvilke verdier som gjelder og hva de i det minste må inneholde tror jeg er på sin plass, både i møte med skolen og i samfunnet generelt. Som samfunn trenger vi ikke å bare bevege oss fra en grøft til en annen. Det må ikke være slik at den eneste gangen vi går midt på veien er på vei fra den ene grøften til den andre. For der finnes noen grøfter; både den som heter total frihet og den som heter fastlåst regime. Det må særlig voksne mennesker som arbeider med ungdom være klar over. De må tørre å vedkjenne seg sine verdier og fylle *vårt moralske fellesgods* og *vår kristne og humanistiske arv* med innhold. Samtidig må de gi den oppvoksende slekt en reell mulighet til å både ta ansvar for valgene sine og videreføre grunnleggende verdier som faktisk ligger i den norske kulturarven.

Dette er en krevende og nødvendig øvelse for å gi ungdom faste holdepunkter slik at de kan bevege samfunnet i en god retning.

Kapittel 6: Avslutning:

6.1 Oppsummering og noen videre refleksjoner om praksis og forskning

Denne drøftingen er på ingen måte uttømmende for problemstillingen. Jeg har valgt å ta for meg noen temaer som jeg ser på som sentrale i møte mellom mine informanter og problemstillingen min. Alle temaene belyser ulike sider av hvordan rådgivere møter elever i skjæringspunktet mellom seg selv, eleven, relasjonen og samfunnet. Dette temaet er svært komplekst og denne oppgaven er kun en studie av tre rådgiveres tanker og opplevelser i møte med elever med eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål. Samtidig tror jeg at de representerer noen viktige sider av dette temaet. Det ser ut til at Rogers (1961 og 1980) og Bubers (1923/2003) tanker om å møte mennesket som en person gjennomsyrrer rådgivernes idealbilde av hvordan møte mellom dem og elevene skal være. Selv om alle mine informanter har utdanning fra NTNU, og slik har blitt preget av den humanistisk-eksistensialistiske rådgivingstradisjonen, så er det sannsynlig at dette tankegodset også preger andre rådgivere, uten tilsvarende utdanning. Buber og Rogers har hatt en stor innflytelse på samfunnets tankesett om mennesker som jeg ikke det er mulig å måle (Thorne, 1992).

Hvordan skolerådgivere møter elever med eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål er egentlig et praktisk felt, selv om det i denne oppgaven er teoretisert. Et praktisk mål med å gjennomføre en slik studie er at den kan bidra til at flere rådgivere reflekterer rundt hvordan de møter slike problemstillinger som studien har satt fokus på.

Som en videre studie hadde det vært interessant å studerte hvordan elever opplever at skolerådgiverne kommer dem i møte med hensyn på spørsmål knyttet til det eksistensielle. Jeg kan også se for meg en studie som inkluderer religionslærere og deres håndtering av eksistensielle spørsmål. Da hadde vi fått et mer fullstendig bilde av hvordan skolen som helhet møter eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål, og hvordan det faktisk blir oppfattet hos elever. Dette er interessante problemstillinger inn mot både skolen og samfunnet som helhet.

6.2 Avsluttende refleksjoner

I møte med rådgiverne ble jeg ydmyk over deres erfaring og den innsikt som de valgte å dele med meg. Dette er noe jeg ønsker å ta med meg videre inn i min praksis som rådgiver, både som inspirasjon og til etterfølgelse.

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg stadig sett mer av hvor uendelig komplekst og altomfattende tematikken er. Eksistensielle spørsmål og store livsspørsmål er noe som angår alle på et eller annet plan. Derfor er det viktig at rådgivere som skal møte ungdom er rede til å møte slike spørsmål av ulik art, og ta de på alvor. De må også være klar over at spørsmålene kan fremtre på ulike måter hos ulike elever. Samtidig står de også i en viktig formidlingsposisjon av samfunnets verdier. Dette gjør rådgiverrollen veldig utfordrende og interessant. Jeg gleder meg til å lære i praksis i å møte ungdom som personer, der de er. Som enden på min masteroppgave og som første steg inn i et nytt kapittel i livet, siterer jeg Rogers (1961: 186):

The good life is a process, not a state of being. It is a direction, not a station.

Litteraturliste:

- Allen E. Ivey, M. D. A., Mary Bradford Ivey, Lynn Simek - Morgan. (2009). *Theories of counseling & Psychotherapy. A Multicultural Perspective*. USA: Trinity Publishers Service.
- Allgood, E. (2005) Education research: Persons in Relation. Allgood, E & Kvalsund, R. *Learning and discovery for Professional Educators: Guides, Counselors, Teachers*. Trondheim. Tapir Akademiske forlag.
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes*. Oslo Cappelen akademiske forlag.
- Benulfsen, B & Gundersen, D. (2010). *Blå Fremmedordbok*. Hentet 09.05.11 fra www.ordnett.no
- Björk, G. (2004). Martin Buber: Med livet som centrum. i Steinsholt, K & Løvlie, L (red.), *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buber, M. (1923/2003). *Jeg og Du*. (oversatt av Wergeland, H): De norske bokklubbene.
- Dahl, P. A. (2003). *Oss syndere i mellom*. Oslo : Schibsted
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- FHI rapport (2009:8). *Psykiske lidelser i Norge: I et folkehelseperspektiv*. Lokalisert på <http://www.fhi.no/dokumenter/68675aa178.pdf>
- Foros, P. B. (2006). *Skolen i klemme. Dilemmaer og spenningsforhold*. Oslo: J. W. Cappelen's Forlag AS.
- Forskift til Opplæringslova (2010). Lokalisert mai 2011 på <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>

Giorgi, A (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh. PA: Duquesne University Press.

Gullestad, M. (1996) *Hverdagsfilosofier. Verdier, selvforståelse og samfunnsyn i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundersen, D. (2011). *Norske synonymer*. Hentet 09.05.11 fra www.ordnett.no

Guttu, T. (2011). *Norsk ordbok*. Hentet 17.04.11 fra www.ordnett.no

Halvorsen, E. M. (2005). *Verdier og skole. Om verdier, verdiformidling og verdikonstruksjoner i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hokksberg, Roland (1994) Postmodernism and Institutionalism: Towards a Resolution of the Debate on Relativism. *Journal of Economic Issues*. Vol 28, issue 3

Johannessen, E., Kokkersvold, E & Vedeler, L. (2010). *Rådgiving. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju: (Oversatt av Andersen, T. M & Rygge, J.)* Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Kvale, S. (1996). *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications, Inc

Kvalsund, R. (2003). *Growth as Self-actualization*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Kvalsund, R. (2005). *Coaching : metode, prosess, relasjon*. Tønsberg. Synergy Publishing

Kvalsund, R & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim. Tapir akademiske forlag.

Kværne, P. C. (s.a.). Synkretisme. *Stor norske leksikon*. <http://www.snl.no/synkretisme/>

- Larsen, P.A (2009). *Martin Buber*. 28.02.11: http://www.snl.no/Martin_Buber
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Dialektisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- NESH (red.) (1999). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus, humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- Nou – 95. *Identitet og dialog. Kristendomskunnskap, livssynskunnskap og religionsundervisning*. Utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i august 1994. Lastet ned 01.03.11 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/19951995/009/PDFA/NOU199519950009000/DDDPDFA.pdf>
- Ofstad, B. T, Rasmussen, T. & Schumacher, J. (2005). *Norsk Kirkehistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Lokalisert mai 2011 på <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Reistad, H. (2010). *Vil ha imamutdanning ved universitetet*. Lastet ned 16.11.2010, fra http://www.document.no/2010/04/vil_ha_imamutdanning_ved_univ.html
- Repstad, P. (2010). *Fra lov til lønnekammer. Religion og livssyn i dagens Norge*. I I. Frønes & L. Kjølsvold (Red.), Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. Boston : Houghton Mifflin.

- Rogers, C (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin
- Popovic, N. (2005) *Personla. Synthesis A complete guide to personal knowledge*. London: PWBC. (Personal Well-Being Centre)
- Simonsen, T. G. (2003). Innledende essay. I Buber, M. *Jeg og du*. De norske bokklubbene.
- Sosial- og helsedepartementet (1998). *Om opptrappingsplanen for psykisk helse. (St. Prp 63 1997-1998)*. Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stprp/19971998/stprp-nr-63-1997-98-.html?id=201915>
- Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Steinsvold, A. (2005). Religiøs pluralisme. I A. B Amundsen (Red.), *Norges religionshistorie (474-490)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sterri, A. B. & Wiig, T. (2010). *Bør ikke utdanne religiøse ledere*. Lastet ned 16.11.2010 fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article3850770.ece>
- Strauss, A og Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounding Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Telhaug, A. O. (1993). *Rådgivningens historie I Norge. Forelesninger høsten 1993*. Universitetet i Trondheim.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thorne, B. (1992). *Carl Rogers*. Newbury Park, CA: Sage.
- Thornicroft, G., & Tansella, M. (2003). What are the arguments for community-based mental health care.

Utdanningsdirektoratet (2010), *Generell del av læreplanen*. Sist endret 28.07.2010. Lokalisert på

http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Vontress, C. (1995). *Existensialism: My view. Personal communication*. Washington, DC: George Washington University.

Zahavi, D (2003). *Fænomenologi*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Vedlegg:

Oddveig Behrentz

Tlf: [REDACTED]

[REDACTED]@gmail.com

VEDLEGG 1a

11.01.11 Trondheim

Til den aktuelle deltager

Informasjon og forespørsel om deltagelse i en studie

Jeg er mastergradsstudent på lektorutdanningen ved master i rådgiving ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU. Denne vårens skal jeg avslutte utdanningen min med en masteroppgave i pedagogikk, med fordypning i rådgivning.

Problemstillingen for prosjektet er: ”Hvordan møter skolerådgivere eksistensielle spørsmål/store livsspørsmål?”

I dette er jeg særlig interessert i møtet mellom rådgiver og elever, og rådgivers opplevelser og erfaringer i møte med store livsspørsmål.

Til prosjektet søker jeg skolerådgivere som kan tenke seg å være med i prosjektet. Disse bør være motiverte til å gjennomføre studien, og kunne reflektere rundt sin egen rådgivingspraksis.

Jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie. I utgangspunktet regner jeg med et intervju pr informant på ca 1 time. Hvor og når avtaler vi individuelt. I spesielle tilfeller vil det kanskje være behov for å gjennomføre ytterligere et intervju. Intervjuene vil ha form som en samtale med noen tema som jeg ønsker å berøre. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notatater under intervjuet. Som masterstudent er jeg underlagt taushetsplikt og all data vil behandles konfidensielt.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Innsamlet data vil bli anonymisert og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, senest ved utgangen av 2011.

Hvis du ønsker å delta i studien er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkerklæringen. Hvis du har spørsmål kan du ringe direkte til meg eller til min veileder, Ragnvald Kvalsund ved *Institutt for voksnes læring og rådgivingsvitenskap* ved NTNU på telefon: [REDACTED] eller via mail: [REDACTED]@svt.ntnu.no.

Vennlig hilsen

Oddveig Behrentz

[REDACTED]

[REDACTED] Trondheim

Mastergradsstudent i rådgivning

VEDLEGG 1b

Samtykkeerklæring:

Jeg, _____ har mottatt informasjon om studien i rådgiving og ønsker å stille på intervju.

Signatur:

Telefonnr:

Intervjuguide:

INTRO:

Fortelle om meg selv, og om forskningsprosjektet. Litt om bakgrunnen for prosjektet og forskningsspørsmålet.

Over til informanten: Ka du fortelle litt om deg selv, hva slags jobb og bakgrunn er det du har?

1. Hva er ditt forhold til eksistensielle spørsmål/store livsspørsmål i arbeidet ditt?
 - Umiddelbar reaksjon på dette med eksistensielle spm
 - Bevisst ditt eget?
 - finnes det? Hvem tar det opp? Når? (videre til kontekst)
2. I hvilke kontekster kommer disse spørsmålene spesielt frem?
 - kriser (skilsmisse, død... osv)
 - Karriere/yrke
 - Konkrete situasjoner
 - på hvilken måte bruker elevene deg som rådgiver? Forventning?
3. Hva er viktig for deg når du møter elever med denne type spørsmål?
 - Videre: hvordan møter du dem?
 - Jeg og du – hvordan ser du på eleven?
 - Menneskesyn til rådgiver. Hvordan skinner dette gjennom?
 -
4. **Hvordan opplever du å stå i slike spørsmål?** NB!!!
 - Følelser
 - refleksjoner
 - egen kompetanse, evnt andres
 - Det å være i situasjonen
 - Konkrete situasjoner? Er noen situasjoner truende?
5. Hva mener du er skolen sin oppgave/rolle i forhold til å veilede elever i eksistensielle spørsmål/ store livsspørsmål? Historisk vs nå.
 - I ditt daglige arbeid?

6. Hvis du fikk frie tøyler, forhold til tid, ressursen og hva du kunne/fikk lov å si – hva ville du gjort da? Hvordan ville rådgivingstjenesten sett ut?

7. Er det andre ting du ønsker å fortelle?

Stikkord:

- Meningsdannelse, hva skaper mening
- Kontekst, hvor finner vi de eksistensielle spørsmålene
- Egen kompetanse, og tro på egen kompetanse

Tips:

- Ta oppigjen informantens forhold til eksistensielle spørsmål
 - o Hva de legger i det,
 - o Sitt eget forhold til disse spm
 - o I forhold til eget arbeid.
- La folk prate. Hjelp de å utdype:
 - o Hvordan ville du lagt det opp?
 - o Hva ville du sagt?
- Prøv å få til et JEG-språk
- Bruk ”i Forskningen min” i stede for ”jeg” der det er hensiktsmessig

Bekreftelse fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
 NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Ragnvald Kvalsund
 Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
 NTNU
 Loholt allé 85
 7491 TRONDHEIM

Vår dato: 21.02.2011

Vår ref: 26023 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.01.2011. Meldingen gjelder prosjek

26023	<i>Hvordan møter skolerådgivere elever med eksistensielle spørsmål/store livsspørsmål?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Ragnvald Kvalsund
Student	Oddveig Behrentz

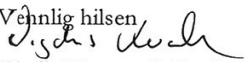
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldeplikt henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

 Vigdis Namtvedt Kvalheim


 Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
 Vedlegg: Prosjektvurdering
 Kopi: Oddveig Behrentz, Bergsbakken 13, 7052 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan skolerådgivere møter eksistensielle spørsmål/store livsspørsmål.

Utvalget består av skolerådgivere, tilsammen ca. 5 stykker.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Informasjonsskrivet finnes tilfredsstillende.

Det vil ikke bli snakket om 3. person (konkret elever) under intervjuene.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige masteroppgaven.

Prosjektslutt er 31.12.2011. Ved prosjektslutt skal lydopptak slettes og datamaterialet anonymiseres. Med anonymisering menes at direkte personidentifiserbare opplysninger som navn slettes, og at indirekte personidentifiserbare opplysninger som navn på skole, alder og kjønn, endres eller slettes.