

Sammendrag

Denne oppgaven undersøker veilederes opplevelse av empowerment. Problemstillingen oppgaven tar utgangspunkt i er; *Hvordan erfarer veileder at hans/hennes bidrag hjelper veisøker å utvide sitt reelle handlingsrom?*

Jeg intervjuet alle fire veilederne ved ForVei-prosjektet ved NTNU i 2011. Med fenomenologi som metode, var jeg interessert i å få fatt på hva veilederne vektlegger i prosessen med å styrke studentene. Jeg benyttet halvstrukturert intervju, tok opptak av intervjuene, og transkripsjonene av disse ble grunnlag for analysen. Den konstant komparative metode ble brukt som inspirasjon for analyse av materialet.

Resultatene gjenspeilet det veilederne la vekt på i intervjuene og det ble objekt for analyse. I empirikapittelet tok jeg utgangspunkt i hva veileder opplever at han/hun gjør i veiledningen, for så å drøfte, i diskusjonskapittelet, hva han/hun jobber mot og ser som resultatet av veiledningen.

Kategoriene jeg kom frem til etter flere gjennomlesninger og sorteringer av det tekstuelle materialet var; (1) Genuin interesse, (2) Rom til refleksjon, (3) Positivt fokus, (4) Studenten styrer og (5) Reell endring.

Kategorien "Genuin interesse" fremhever veilederens engasjement overfor studenten. Veilederne viser til at dette støtter opp om en arbeidsrelasjon, bidrar til å trygge studenten i sin studiehverdag, og kan bidra til økt selvfølelse.

"Rom til refleksjon" viser til betydningen av å få en trygg ramme for å reflektere over vanskelige aspekter ved en selv, samt å reflektere over det vi ikke ellers gir så mye oppmerksomhet.

Veilederne fremhever at et "Positivt fokus" bidrar til at studenten kan få et mer positivt syn på seg selv og sin mestringsforventning, noe som har betydning for motivasjonen.

Veilederne understreker at "Studenten styrer" sitt eget liv, også i veiledningsrelasjonen, og at det er viktig for veileder å være bevisst på å legge ansvaret hos studenten og ha tillit til at studenten er kompetent til å ta styring over eget liv.

Veilederne forteller at de får tilbakemeldinger om ”Reell endring” gjennom spørreundersøkelser og tilbakemeldinger fra studenter. Videre tolker de signaler underveis i veiledningen om de er på riktig vei.

Kategoriene omhandler det veilederne opplever at de gjør for å styrke studenten. I kapittel 5; Drøfting, diskuterer jeg disse opp mot de resultater veilederne opplever at veiledningen gir; (1) Selvfølelse, (2) Bevisstgjøring, (3) Ansvarliggjøring, (4) Relasjon og (5) Reelt handlingsrom.

Drøftingstemaene over er valgt på bakgrunn av de fire fokusområdene veilederne eksplisitt og implisitt har gitt uttrykk for at bidrar til å styrke studenten. På denne måten fikk jeg fremhevet både det veilederne opplever at de gjør og resultatet av dette i arbeidet med å øke studentens reelle handlingsrom.

En god ”Selvfølelse” innebærer selvinnsikt og selvaksept. Under denne overskriften diskuterer jeg balansen mellom at man ikke overser de negative aspektene ved en selv, samtidig som man velger å se seg selv i et mer positivt lys. Dette frigjør energi for videre utvikling.

Gjennom ”Bevisstgjøring” fremmes viktigheten av intensjonelle handlinger. Og jeg drøfter hvordan oppnåelige mål bidrar til innsats og utholdenhet, samtidig som studentens drømmer også er en viktig drivkraft.

”Ansvarliggjøring” innebærer at studenten tar ansvar for sine valg, samtidig som veileder er ansvarlig for å styre veiledningsrelasjonen gjennom teknikker, fokusområder og holdning. Dette er en viktig diskusjon som fremhever hvordan en kan bidra til en profesjonell relasjon, hvor veileders intensjonalitet bidrar til å styrke studenten.

Under ”Relasjon” diskuterer jeg hvordan relasjonen mellom veileder og studenten kan fungere som et sikkerhetsnett, når studenten skal prøve ut nye ting, parallelt med å fremme studentens uavhengighet.

I den overordnede diskusjonen, under overskriften ”Reelt handlingsrom”, viser jeg til endringspotensialet som ligger i veiledningen gjennom de fire fokusområdene; Selvfølelse, Bevisstgjøring, Ansvarliggjøring og Relasjon. Samtidig stiller jeg spørsmål ved hvor stor betydning ett møte kan ha.

Forord

Det har vært en lang, men lærerik prosess. Jeg var så heldig å få meg jobb allerede før jeg var ferdig med studiene. Underveis har det vært frustrerende å ikke kunne fokusere fullt og helt på oppgaven og tilsvarende å kunne fokusere på jobben. Samtidig når jeg ser på alt det jeg har fått med meg gjennom samspeilet mellom praksis og refleksjon, ville jeg ikke vært foruten noen av dem. Jeg har fått igjen så mye, samtidig er det på tide å «legge ned pennen» i denne omgang.

Det er flere som har støttet meg i denne prosessen, som jeg ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke informantene for interessante samtaler som har gitt meg ny bevissthet rundt min rolle som veileder. Takk for deres tid, tanker og varme! Jeg ønsker å takke veilederen min, Ragnvald Kvalsund, for god støtte og tilbakemeldinger. Videre vil jeg takke familie, kollegaer, medstudenter og venner for diskusjoner, støtte, tålmodighet og at dere beriker min hverdag.

Lillehammer, Mai 2013

Marie Skarbø Sorgendal

Innhold

Sammendrag.....	I
Forord.....	III
Innhold	V
1 Innledning.....	1
1.1 ForVeiprojektet.....	1
1.2 Tidligere forskning om emnet	2
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning og innhold.....	3
2 Teori	5
2.1 Empowerment og Reelt handlingsrom	5
2.2 Eksistensiell-humanisme	6
2.3 Rogers – Empati, kongruens og aktiv lytting	6
2.4 Øiestad - Selvfølelse.....	7
2.5 Bandura - Mestringsforventning.....	8
2.6 Deci og Ryan – Selvbestemmelse og indre motivasjon	9
2.6.1 Motivasjonsorienteringene	9
2.6.2 Optimale utfordringer	10
2.6.3 Tilbakemeldinger.....	11
2.6.4 Internalisering.....	11
2.6.5 Målet med veiledningen	11
2.7 Argyris - Refleksjon og dobbelkretslæring	11
2.8 Allgood og Kvalsund – om avhengighet, uavhengighet og gjensidighet.	12
2.9 Oppsummering av teori	13
3 Metode.....	15
3.1 Fenomenologi.....	15
3.2 Innsamlingsmetode.....	15
3.3 Informanter	16
3.4 Datainnsamling.....	16
3.5 Båndopptak og transkripsjoner.....	16
3.6 Analyse.....	17
3.7 Forskerrolle	18
3.8 Etikk	19

3.9	Kvalitet	19
4	Empiri	23
4.1	Genuin interesse	24
4.2	Rom til refleksjon	26
4.3	Positivt fokus	28
4.4	Studenten styrer	29
4.5	Reell endring	31
4.6	Oppsummering av empiri	33
5	Diskusjon	35
5.1	Selvfølelse	35
5.2	Bevisstgjøring – Hvem vil jeg være?	39
5.3	Ansvarliggjøring – Hvordan vil du gjøre det?	43
5.4	Relasjon – Du går ikke alene	46
5.5	Reelt handlingsrom	49
6	Avslutning	53
6.1	Veien videre	54
	Litteratur	55
	Vedlegg 1	61
	Godkjenning fra NSD	61
	Vedlegg 2	62
	Forespørsel om informanter til masterprosjekt	62
	Vedlegg 3	65
	Intervjuguide	65

1 Innledning

Empowerment som teoretisk grunnlag for veiledning fasinerer meg. Tenk å få være med i en prosess som styrker et annet individ! Jeg fordypet meg i materialet og fant en del utfordringer som jeg lurte på hvordan veileder håndterer i praksis:

Hvordan får man løsningen til å komme fra den andre?

Hvordan styrker man den andre i forhold til en kontekst man bare opplever gjennom denne personen?

Hvordan vite om den andre er styrket?

Dette ble grunnlaget for mitt forskningstema og jeg håpet på å få det belyst gjennom å intervjuve veiledere. Valget falt på ForVeiprosjektet, ettersom jeg vet at disse baserer seg på et empowermentperspektiv og at det finnes lite forskning om dette prosjektet. Prosjektet er også aktuelt fordi det jobbes for å videreføre dette til andre utdanningsinstitusjoner.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i teorien om reelt handlingsrom fordi denne konkretiserer hva som styrkes hos veisøker. Denne modellen er ikke komplett, jeg har derfor lagt til noen elementer som veilederne la vekt på i en empowermentprosess; ansvarliggjøring og relasjon. Modellen som illustrerer denne teorien er et godt utgangspunkt og kanskje kan en videreutvikling av denne gi ny innsikt i hvordan vi kan forstå empowerment.

Problemstillingen jeg jobber ut fra er: *Hvordan erfarer veileder at hans/hennes bidrag hjelper veisøker å utvide sitt reelle handlingsrom?*

1.1 ForVeiprosjektet

ForVei er et lavterskeltilbud for veiledning av førsteårsstudenter ved NTNU. Det hele startet som pilotprosjekt i 2007 på initiativ fra student Anna Synnøve Røstad og Professor Trygve Foosnæs. De ønsket å ta tak i «[...] stress, prestasjonsangst, frafall, og varierende studiepoengsproduksjon blant studentene på kjemi.» (Warhuus & Villanger, 2009, s. 5).

ForVei-prosjektets tre hovedmål ble *dermed «økt trivsel, studiemestring og gjennomføringsevne.»* (ibid., s. 5).

ForVei sto tidligere for forebyggende veiledning, men ettersom de ønsker å understreke at det ikke er et frafallsprosjekt, men et prosjekt for å styrke elevene til den fremtid de måtte ønske, har de byttet betydningen til forberedende veiledning, forteller informantene.

Tilbudet er frivillig og har hittil vært gjennomført for førsteårsstudenter ved master/siv. ing. i industriell kjemi og bioteknologi, master/siv. ing. i tekniske geofag, master/siv. ing. i elektronikk, femårig lærerutdanning og master/siv. ing. i produktutvikling og produksjon, ved tidspunktet for intervjuene (Warhuus & Villanger, 2009).

Studieåret 2010/2011 har mer enn 1000 studenter fra NTNU hatt muligheten til å delta i prosjektet. Tilbudet består av en veiledningstime hvor studenten kan få snakke om det de måtte ønske å ta opp. Veilederne har mulighet for å gi oppfølgingstime (ibid.), samtidig gir de i intervjuene uttrykk for at de ønsker å kunne tilby mer enn én time.

ForVei bygger på den eksistensiell-humanistiske tradisjonen, og har Rogers verdier i førersetet. Mantraet deres består av å bli møtt, sett, hørt, respektert og likt (Warhuus & Villanger, 2009), og som vi skal se senere i oppgaven, så er den siste biten om å bli likt essensiell og kanskje det som gjør ForVei så unikt.

Veilederne baserer seg på en eklektisk tilnærming, dvs. de tilpasser sine tilnærminger til person (student) og situasjon og varierer mellom ulike metoder/teorier i arbeidet (Ivey, D'Andrea, Ivey, Simek-Morgan, 2007). De nevner selv Perls, Ellis, Assagioli og Freud blant teoriene de tar i bruk. I veiledningen benytter de seg av en samtale - mal som bidrar til å utforske ulike områder ved studentens livsverden, og hvordan studenten vurderer disse. LØFT brukes aktivt for å kartlegge studentens ressurser og bygge opp troen på seg selv (ibid.).

Teoriene til Rogers og LØFT er blant det vi kommer inn på i teorikapittelet og brukes videre i drøfting av empirien.

1.2 Tidligere forskning om emnet

I tidligere oppgaver har det vært skrevet om studentenes opplevelse av veiledningen i ForVei, og hvordan disse opplever positive resultater i motivasjon og mestring etter å ha deltatt i prosjektet (Nilsen, 2009; Bjerkan, 2009). Videre sier ForVei's egen studentevaluering for 2012 noe om langtidsvirkningene, da denne ble gjennomført etter første eksamensperiode, for studenter som gjennomførte veiledningen i studieåret 2011/2012 (Krogstie, Engen & Andreasen, 2012). På dette tidspunktet var det nye veiledere i ForVei-prosjektet og det må antas å ha utviklet seg siden jeg intervjuet informantene. I denne oppgaven ønsker jeg å ha veilederen i fokus, for å finne ut hvordan han/hun opplever veiledningen.

1.3 Begrepsavklaring

Slik det fremkommer i problemstillingen for min forskning, er jeg ute etter å finne ut hvordan veilederne i ForVei bidrar til å øke studentens reelle handlingsrom. Det reelle handlingsrom handler om de tilgjengelige muligheter og viser til når veisøkers ressurser og muligheter sammenfaller med mulighetene som finnes i omgivelsene. En økning av det reelle handlingsrom kan, som vi skal se på i teorikapittelet, samsvare med empowerment.

Empowerment omhandler å styrke veisøker. På norsk benyttes ofte oversettelsen myndiggjøring. Jeg har valgt å beholde det engelske begrepet, da veilederne selv benyttet dette og mye av litteraturen har holdt på begrepet. I teorikapittelet vil jeg gi en videre utdyping av begrepet og dets innhold.

I denne oppgaven vil jeg benytte skillet mellom selvfølelse og selvtillit. En videre utdypelse av begrepene og skillet dem imellom vil bli gitt i teorikapittelet.

I fremstillingen av mitt forskningsmateriale har jeg benyttet begrepene veileder og informant. Informant har jeg benyttet i metodekapittelet og når jeg gjengir det veilederne har fortalt i intervjuene. Veileder er begrepet veilederne i ForVei benytter om seg selv. I teksten benytter jeg forkortelsene; I1, I2, I3 og I4 for å henvise til informant 1, 2, 3 og 4.

Videre benytter jeg begrepene veisøker og student om de som veiledes i ForVei-prosjektet. Student viser til at det er studenter som veiledes, samtidig som veisøker viser til en overførbarhet til veiledning av andre grupper enn studenter.

1.4 Oppgavens oppbygning og innhold

Kapittel 1 Innledning, som nå er gjennomgått, har jeg presentert problemstillingen og gitt et innblikk i forskningsfeltet for min masteroppgave, samt sett på tidligere forskning på feltet og avklart noen sentrale begreper.

I kapittel 2 presenterer jeg aktuell teori, som jeg tar med videre i drøftingen av datamaterialet. I kapittel 3 går jeg inn på den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for denne oppgaven, samt vurderer kvalitet og etikk for forskningsprosjektet som helhet.

Kapittel 4 inneholder empirien som er samlet gjennom intervjuene med veilederne i ForVei. Disse er fortettet og sortert inn under kategoriene; (1) Genuin interesse, (2) Rom til refleksjon, (3) Positivt fokus, (4) Studenten styrer og (5) Reell endring.

I kapittel 5 drøftes funnene fra empiri opp mot teori. Jeg har valgt å drøfte disse under overskriftene (1) Selvfølelse, (2) Bevisstgjøring, (3) Ansvarliggjøring, (4) Relasjon og en overordnet diskusjon av disse i relasjon til en økning av et (5) Reelt handlingsrom.

Til slutt vil jeg fremheve de viktigste funnene og se på muligheter for videre forskning i avslutningen, kapittel 6..

2 Teori

I dette kapittelet presenterer jeg de teorier jeg vil benytte gjennomgående i diskusjonen av datamaterialet. Jeg har valgt utdrag av teoriene, som bygger på de aspekter veilederne i ForVei har fremhevet i sine intervjuer. De skulle opprinnelig gi ulike innfallsvinkler til fenomenet, samtidig ser jeg at de er så tett sammenvevd at de fremhever felles aspekter ved fenomenet. Jeg vil allikevel argumentere for at de gir ulike sjatteringer av datamaterialet. Jeg har tatt utgangspunkt i den individuelle dimensjonen ved empowerment som innebærer bl.a. selvtillit, selvbilde og følelse av kontroll.

2.1 Empowerment og Reelt handlingsrom

Empowerment er omfattende og kan defineres på flere måter, men sammenfattende kan vi si at det har med maktoverføring å gjøre; *”The process of giving power to clients in whatever ways possible – resources, education, political and self-awareness and so on.”* (Thompson, 1993, s. 32).

Empowerment har, ifølge Askheim (2003), en strukturell dimensjon (motarbeide maktforhold og samfunnsstrukturer som opprettholder ulikhet, urettferdighet og hindrer en i å ha kontroll over eget liv) og en individuell dimensjon (å øke individets selvtillit, selvbilde, følelse av kontroll med mer).

Empowerment argumenterer Westerlund og Bergström (1998) for kan sees i sammenheng med handlingsrom. Det reelle handlingsrommet handler om snittet mellom det objektive handlingsrommet (tilgjengelige muligheter) og det subjektive handlingsrommet (mulighetene personen selv styrer over) (Westerlund, 2007).

Empowerment som prosess vil ut fra dette perspektivet handle om å øke denne snittflaten [det reelle handlingsrom], noe som vanligvis vil kreve både økte formelle muligheter og bedret selvsikkerhet, i tillegg til større selvinnsikt for at deltakeren selv skal disponere egne ressurser. (ibid., s. 89)

Den strukturelle siden/det objektive handlingsrom kan være vanskelig å gjøre noe med for en veileder, som ikke har kontakt med konteksten til veisøkeren, annet enn gjennom vedkommende selv, og fordi samfunnsstrukturer ikke så lett lar seg endre. Veilederne i ForVei står i den posisjonen at de kan påvirke skolemiljøet til studenten, men mitt fokus i denne oppgaven vil være den individuelle dimensjonen/det subjektive handlingsrom, av hensyn til omfanget for denne oppgaven. Denne siden ved empowerment-perspektivet kan *”[...] sies å handle om den enkeltes mulighet til å utøve makt og innflytelse på viktige*

områder i sitt eget liv (dvs. ikke først og fremst over andre)." (Westerlund, 2007, s. 88). Dette tilsvarer målet for veiledning, som nettopp handler om *"[...] å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også i andre lignende situasjoner."* (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001, s. 15).

Empowerment tar utgangspunkt i synet på mennesket som subjekt med en *"[...] kompetanse til å vite hva som er ens eget beste."* (Askheim, 2003, s. 104).

2.2 Eksistensiell-humanisme

Eksistensialistisk-humanistisk rådgivning handler om en holdning overfor mennesket, og blir derfor brukt på tvers av teoretisk overbevisning. Retningen har et positivt menneskesyn og har en grunnleggende tanke om at alle mennesker har "free choice" og at de gjennom bevisste intensjonelle valg har et uendelig vekstpotensial (Ivey et al., 2007).

Retningen fokuserer på relasjoner - og da også veileder-veisøker relasjonen. For å få til en vellykket veiledning, er det viktig å skape en "I-Thou"-relasjon, hvor veisøker blir sett på som subjekt heller enn objekt. Dette innebærer å respektere veisøkers verdier og konstruksjoner av verden. Veilederens oppgave blir videre å skape seg en så fullstendig forståelse av veisøkerens livsverden som mulig, for så å bidra til at veisøker får mer kunnskap om seg selv og tar bevisste og intensjonelle valg - og dermed påvirker verden istedenfor å bare la seg påvirke av den (ibid.).

2.3 Rogers – Empati, kongruens og aktiv lytting

Carl Rogers har hatt stor innflytelse på eksistensialistisk-humanistisk rådgivning. Hans teori bygger på et grunnleggende syn på mennesket som godt og at gjennom å komme i kontakt med seg selv, vil man strebe mot vekst og selv-aktualisering (Ivey et al., 2007).

Rogers (1995) ser empati som den viktigste faktoren for vekst. Han ser empati som en prosess heller enn en tilstand, som en prosess for å etablere om kunnskap om klienten.

[...] to assume, in so far as he is able, the internal frame of reference of the client, to perceive the world as the client sees it, to perceive the client himself as he is seen by himself, to lay aside all perceptions from the external frame of reference while doing so, and to communicate something of this empathic understanding of the client (Ibid., s. 29).

Gjennom empati fra veileder føler klienten seg verdsatt og forstått for den han/hun er. Dette fører igjen til klienten ikke føler seg så fremmedgjort lenger og kan ha lettere for å akseptere seg selv og sin situasjon. Dette, fremhever Rogers (1995), er nødvendig for å oppnå endring.

“To percieve a new aspect of oneself is the first step towards changing the concept of oneself.” (s.159).

Empati innebærer en ikke-dømmende holdning overfor veisøker og en aksept for at hans/hennes virkelighet er like riktig som ens egen. Rogers mener at den eneste virkeligheten vi kan kjenne til er hvordan vi oppfatter og erfarer verden i dette øyeblikk. Alle har sin egen oppfatning av verden og det blir viktig å akseptere at veisøker er et eget individ med sin egen oppfatning og dermed ikke ta fra han/henne ansvaret for eget liv (ibid.).

Det at veileder er kongruent (hel og autentisk) er svært viktig; en *“[...] fundamental basis for the best of communication.”* (ibid., s. 15). Dette fordi ved å lytte til de indre følelsene og kommunisere disse til klienten vil det røre ved noe som kan føre han/henne videre. Ved å være autentisk i møtet, handler man instinktivt godt og benytter sitt fulle potensiale. Han understreker at når både klient og veileder er ekte i møtet, vil de oppnå korte *“I-Thou-relationship”* som kan bidra til vekst hos begge. (Ibid.)

Rogers (1995) fremhevet lyttingens verdi i veiledningen, og hvordan veileder viser at han lytter. Han mener videre at det er viktig å lytte til klienten på flere nivåer, ikke bare det som blir sagt og som det klienten selv er bevisst, men også det veileder selv, gjennom det å være sensitiv til klienten, fanger opp. Gjennom å føle seg virkelig lyttet til vil klienten få en følelse av frigjorthet, med et ønske om å fortelle mer og være mer åpen for forandring. Videre vil det å bli hørt på uten å bli fordømt og uten å fratras ansvar for eget liv, bidra til at klienten opplever å kunne være ekte og nær det som foregår i sitt indre og dermed også oppfatte verden på en ny måte (ibid.).

2.4 Øiestad - Selvfølelse

Øiestad (2009) hevder at *“Selvfølelsen bygges i relasjon til andre. Summen av alle dine mellommenneskelige erfaringer skaper og videreutvikler selvfølelsen, – din opplevelse av deg selv i forhold til menneskene rundt deg. [...] Den er kjernen i deg selv og måten du er på.”* (ibid., s. 18). Dermed blir det viktig å opparbeide en god selvfølelse og å kjenne seg selv for å kunne stå for den man er ovenfor andre. *“En god og fleksibel selvfølelse gjør oss til aktører i egne liv, og i fellesskapet”* (ibid., s. 13). Den gjør det lettere å takle motgang og hjelper oss å oppnå det vi ønsker. En god selvfølelse handler om å være i kontakt med det som skjer innvendig og akseptere det. Dette betyr ikke at alle følelser må vises gjennom handling, men at man selv vet om hva som skjer på innsiden (ibid.).

”Selvfølelsen hviler på den grunnleggende tilliten til at andre vil motta deg slik du er.” (ibid., s. 28). Når du opplever dette gjentatte ganger vil selvfølelsen styrkes og stå i nær sammenheng med selvrespekt, en dyp følelse av å være verd noe i seg selv fremfor en selvtillit som knyttes til noe en gjør og blir vurdert etter; ”self-esteem” (Popovic, 2005, s. 37). Selv-følelse som egenverdi er nært knyttet til selvrespekt og værensværdier, mens selvtillit ofte knyttes til gjøren og handlingsverden og følelse av kompetanse (ibid.).

2.5 Bandura - Mestringsforventning

Sosial kognitiv teori opererer med et bilde av mennesket som en interaktiv agent, en som gjør valg og handler i verden ut fra indre faktorer, men som også påvirkes av sine omgivelser (Bandura, 1989)

Bandura (1989) hevder at den mest gjennomgripende mekanismen i en agent er troen på evnen til å bevare kontroll over eget liv. *“Self-efficacy beliefs function as an important set of proximal determinants for human motivation, effect, and action.”* (ibid., s. 1175). Vi prøver å forutse hendelser for å kunne bevare kontroll. Dette innebærer at vi lager oss regler for hva som sannsynligvis vil skje basert på erfaringer og egne tanker om mestring av situasjonen.

“Efficacy beliefs are the product of a complex process of self-persuasion that relies on cognitive processing of diverse sources of efficacy information.” (ibid., s. 1179) Kilder for å danne mestringsforventning kan være mestringserfaringer, vikarierende erfaring hvor andre på likt nivå gjennomfører handlingen, verbal overbevisning, sosial påvirkning som indikerer at man har visse kapasiteter, fysisk tilstand som sier noe om man innehar evnene, styrken eller sårbarheten sett opp mot en gitt handling (ibid.).

Banduras forskning viser til at man ved høyere self - efficacy, setter høyere mål for seg selv og at forpliktelsen til å nå disse målene øker. Dette mener han er slik fordi utfordrende mål øker motivasjonen og opprettholder innsatsen. Dette øker mulighetene for mestring, som igjen øker tanker om egen mestringsevne og man setter seg nye og høyere mål. På den annen side vil det å overvurdere sin egen evne til mestring kunne medføre at man feiler i å nå de mål man har satt seg og risikere at mestringsforventningen synker. Samtidig vil man ved å undervurdere seg selv, sette grenser for seg selv. Bandura fremhever at hvis vi kun gjorde det vi visste vi kunne klare, ville vi ikke ha utviklet oss (ibid.).

Bandura fremhever at lett suksess medfører at man forventer raske resultater, man minsker innsats og øker muligheten for å feile. Vi trenger nederlag for å lære oss at suksess krever

innsats. Bandura påpeker videre at man vil støte på nederlag, og at man derfor raskt må kunne få tilbake en opplevelse av høy mestringsforventning. Dette, skriver han, innebærer en sterk tro på seg selv self-belief (ibid.).

Folks tro på egne evner påvirker hvor mye stress og depresjon man opplever i truende situasjoner. Liten tro på å takle trusler i omgivelsene produserer høyt stressnivå og en tro på at farene lurer i de fleste situasjoner (ibid.).

2.6 Deci og Ryan – Selvbestemmelse og indre motivasjon

Deci og Ryan (1985) skriver at mennesket har et indre behov for å være selvstyrt. Gjennom å tolke våre omgivelser som informerende, kontrollerende eller umotiverende, påvirkes indre motivasjon og dermed også utholdenhet og innsats for en gitt oppgave. Denne tolkningen vil være forskjellig fra person til person og er forskjellig fra tidspunkt til tidspunkt. Hvorvidt en person tolker miljøet som informerende, kontrollerende eller umotiverende er avhengig av tre forhold (ibid.):

1) Den interpersonlige konteksten som hendelsen skjer i.

2) Hendelser i personen selv. Med dette menes at selvbestemmelse er ikke det samme som selvkontroll. Selv om selvkontroll innebærer valg, vil det oppleves som kontrollerende, og dermed minske indre motivasjon. Dette da det ikke er interesse for handlingen i seg selv som var den motiverende faktor.

3) Faktorer ved mottakeren selv. Om mottaker opplever å ha kontroll over situasjonen og hvilken motivasjonsorientering han/hun har. (Det er også kjønnsforskjeller, men disse vil ikke trekkes inn videre i oppgaven.)

2.6.1 Motivasjonsorienteringene

2.6.1.1 Informerende

I et informerende miljø kan vi gjøre egne valg og den indre motivasjonen opprettholdes, da den aktuelle handlingen ikke oppleves som pålagt, men noe man gjør for pga. handlingens egen verdi (ibid.).

En person med autonomiorientering vil ha en avslappet bevissthet rundt indre behov og følelser. Ut fra et integrert selv kan han/hun gjøre valg ut fra ekstern eller intern motivasjon. Valget er selvbestemmende, da personen har mulighet til å velge å ikke gjøre handlingen. I miljøer som setter store begrensninger for valg og som ikke responderer på ens handlinger, vil

en med autonomiorientering behandle miljøet som om det var informativt og velge den beste muligheten tilgjengelig. Dermed vil han/hun kunne beholde indre motivasjon i kontrollerende miljøer (ibid.).

2.6.1.2 Kontrollerende

Når vi opplever at våre omgivelser er kontrollerende, dvs. at vi opplever liten mulighet til selvbestemmelse og valg, blir handlingene instrumentelle, - vi gjør dem for å oppnå noe annet. Ved kontroll vil vi enten føye oss eller protestere. Deci og Ryan (1985) hevder at det å protestere ikke er det samme som å oppnå selvbestemmelse. Handlingen blir instrumentell, da den gjøres for å vise motstand (ibid.).

Personer som har en kontrollorientering opplever ofte som personer som effektive og kompetente - de lærer hvordan de skal oppnå det som gir belønning. Samtidig vil en slik orientering undertrykke indre behov og følelser til fordel for kravene i miljøet og ens opplevelse av selvverd knyttes til stadig effektiv prestasjon. Når handlinger gjøres for å prestere, vil den indre motivasjonen minske. Personer innen denne orienteringen trekkes til kontrollerende miljøer og tolker også informerende miljøer som kontrollerende. Videre vil det være en pågående maktkamp mellom den som kontrollerer og den kontrollerte, enten det er interpersonlig eller i personen selv (ibid.).

2.6.1.3 Umotiverende

Umotiverende miljø gir en opplevelse av mangel på kontroll. Resultater av handlinger blir tilfeldige, gir en følelse av inkompetanse og minsker den indre motivasjonen. En person med upersonlig orientering opplever ikke at det er sammenheng mellom de handlinger han/hun gjør og resultater av disse. Videre mangler han/hun indre strukturer for å takle emosjoner og drifter, og påvirkes derfor tilfeldig av disse og eksterne krefter. Hans/hennes handlinger blir da preget av å være tilfeldige og uten intensjon. En slik orientering fremmer en opplevelse av lite selvverd, samt produserer et høyt nivå av angst (ibid.).

2.6.2 Optimale utfordringer

Vi har i følge Deci & Ryan (1985) et indre behov for å være kompetente og mestre optimale utfordringer. Er det for lett eller for vanskelig forsvinner fort den indre motivasjonen for å gjøre handlingen. Når vi mestrer selv-initierte handlinger av en viss vanskelighetsgrad, øker selvtilliten (self-esteem). Det er derfor en tett forbindelse mellom opplevd kompetanse og indre motivasjon (ibid.).

2.6.3 Tilbakemeldinger

Deci og Ryan (1985) fremhever at positive tilbakemeldinger både kan oppleves som informerende eller kontrollerende. Når man opplever at tilbakemeldingene sier noe om hvilke resultater man burde oppnå, vil det virke negativt inn på den indre motivasjonen. Når tilbakemeldingene oppleves som informerende vil det på den annen side øke den indre motivasjonen. Det som er grunnleggende for selvbestemmelse er å oppleve å velge fritt uten press, hverken utenfra eller fra seg selv (ibid.).

2.6.4 Internalisering

Gjennom en internaliseringsprosess kan handlingen bevege seg fra eksternt motivert til indre motivert. Den vil først opprettholdes gjennom ytre insentiver, for så å bli indre styrt, etter hvert identifiserer man seg med de verdier som ligger bak handlingen, for så å bli selvstyrt. Hvis ikke opplevelsen av kontroll minskes underveis i denne prosessen, vil man ikke bli fullt ut selvbestemmende. Det er ikke alt som blir helt internalisert (ibid.).

2.6.5 Målet med veiledningen

Deci og Ryan (1985) viser til at terapi ofte har positivt resultat uavhengig av hvilken veiledningsretning som benyttes. De fremhever at det er det å opprettholde endring etter veiledningen som er utfordringen. Den avgjørende faktoren for å oppnå det, hevder de, er selvbestemmelse, og dens innvirkning på den indre motivasjonen (ibid.).

Målet med veiledningen vil være å styrke autonomiorienteringen og minske kontrollorienteringen. Dette gjøres ved å ta konflikter frem i bevisstheten og redefinere kontrollerende faktorer til informasjonskilder. Det å integrere tanker, følelser og handlinger vil derfor stå sentralt i terapien (ibid.).

De som benytter indre attribusjon vil ha større sannsynlighet for opprettholdelse. De opplever en sammenheng mellom det de gjør og de resultater som dette medfører (ibid.).

2.7 Argyris - Refleksjon og dobbelkretslæring

Argyris påpeker at man når man løser problemer, har en tendens til å prøve å finne nye svar på samme problemstilling, istedenfor å reflektere over om det er riktig problemformulering. Han benevner dette læringsforløpet som enkelkretslæring. Dette består i at man gjør en handling og korrigerer denne dersom den ikke gir de resultater man ønsker. Han fremhever at denne typen korrigerer løser de synlige problemene, men ikke alltid det underliggende som er årsaken til at problemet dukker opp (Argyris, 1990).

Han fremmer at man isteden skal benytte et læringsforløp som han kaller dobbelkretslæring. Gjennom dobbelkretslæring reflekterer man over egne styrende verdier og kan endre disse og dermed endre hvordan strategier og konsekvenser innrammes (ibid.).

Mennesket har etablert mønstre til å handle på en slik måte at man ikke mister kontrollen. Argyris hevder at man ut fra dette lager seg regler for hvordan man handler i hverdagen, det han kaller handlingsteorier. Han deler anvendte metoder i to kategorier; uttrykte teorier og anvendte teorier. Uttrykte teorier er teorier som vi uttaler at vi har og som vi ønsker at andre skal tro vi har. Anvendte teorier er de teorier som kommer til uttrykk gjennom våre handlinger. De første har vi mest kontroll over som uttrykk, de siste kommer mer frem som ubevisste i våre handlinger, det vi gjør. Det er ikke alltid god sammenheng mellom det vi sier vi gjør og det vi faktisk gjør ut fra våre styrende verdier. Grad av troverdighet henger sammen med grad av samsvar mellom hva vi sier vi gjør og hva vi faktisk gjør (Ibid.) og det viser igjen til kongruensbegrepet (Rogers, 1961) og hvor viktig det er med et samsvar mellom det indre og ytre.

2.8 Allgood og Kvalsund – om avhengighet, uavhengighet og gjensidighet.

Allgood og Kvalsund viser til at det er tre hoveddimensjoner innen relasjoner. Disse er; avhengighet, uavhengighet og gjensidighet (Allgood & Kvalsund, 2003; Kvalsund, 2005).

Som barn er vi avhengige av foreldre, lærere og andre rundt oss. Denne avhengigheten ses som positiv, da begge parter vurderer at hjelpen og hjelperelasjonen er nødvendig. Dersom en av partene opplever at hjelpen ikke lenger er behørig, vil dette skifte til en mer negativ opplevelse av avhengigheten. Dette enten det er den som hjelpes som mener han/hun klarer seg selv eller det er den som hjelper som opplever at den andre burde klare seg selv (Ibid.).

Etter hvert som man blir eldre prøver man å være mer selvstendig. Denne uavhengigheten kan også oppleves som negativ, dersom en av partene ikke ser seg enig i denne uavhengigheten (Ibid.). I positiv forstand vil derimot den ene parten gripe sin selvstendighet, mens den andre aksepterer dennes selvstendighet og gir «[...] slipp på forestillingen om at det er behov for en [...]» (Kvalsund, 2005, s.109).

Den kulturelle forståelsen om at mennesket beveger seg fra den nyfødte som avhengig av sine foreldre til å bli uavhengig som voksen er en misforstått antagelse, hevder Allgood. Hun viser til at den unaturlige dikotomien mellom avhengighet og uavhengighet, medfører handlinger som forvrenger den egentlige samhandlingen i verden (Allgood og Kvalsund, 2003).

Videre argumenterer Allgood for at gjensidig avhengig gjenspeiler virkeligheten på en mer riktig måte og da også veiledningsrelasjonen. Hun viser til eksempelet med en person som ser seg selv som uavhengig av familien. Familiemedlemmer ses da som underordnet og medfører at det ikke er noen ekte harmoni mellom relasjonene. Vi skaper vår identitet i samspill med andre og på den måten er vi avhengig av dem (Allgood og Kvalsund, 2003).

Allgood viser videre til de positive resultatene ved bruk av grupper i veiledning: « [...] *clearly affirming the positive power in people interacting together for a variety of growth enhancing purposes.*» (ibid., s. 94). Gjensidighet bidrar til vekst hos de involverte parter.

Gjensidighet består av avhengighet og uavhengighet og kan forstås gjennom Macmurray's modell om kontakt, tilbaketrekking og tilbakevending. Vi tar opp kontakten og velger om vi ønsker å ta inn over oss det som tilbys i relasjonen. Deretter vender vi tilbake i oss selv og bearbeider dette, for så å ta opp kontakten på ny (ibid.).

2.9 Oppsummering av teori

Empowerment handler om å sette individet i bedre stand til å hjelpe seg selv (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001). Teoriene tar utgangspunkt i at individet har kompetanse til å vite hva som er ens eget beste og at gjennom refleksjon blir dette tilgjengelig for veisøker.

De fremhever betydningen av en sterk selvfølelse, mestringsforventning og indre motivasjon for initiering og gjennomføring av handling. Rogers (1995) og Allgood og Kvalsund(2003) fremhever relasjonen i dette arbeidet. Teoriene understreker at veileder må kunne forholde seg til veisøker på en sensitiv måte og ivareta veisøkers opplevelse av kontroll. Det reelle handlingsrom er en teoretisk modell, som jeg har valgt å benytte for å illustrere økningen av reelle handlingsmuligheter.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gå inn på de metodiske valgene som er gjort i denne oppgaven. Valgene skal samsvare med problemstillingen for oppgaven, som er: *Hvordan erfarer veileder at hans/hennes bidrag hjelper veisøker å utvide sitt reelle handlingsrom?* Noe av det jeg vil prøve å belyse og begrunne her er; forskningstilnærming, innsamlingsmetode, valg av informanter, hvordan dataene ble samlet inn og tatt opp på bånd og transkribert, samt analysemetode. Jeg vil videre gå inn på min rolle som forsker, etiske utfordringer og studiets kvalitet.

3.1 Fenomenologi

Med utgangspunkt i problemstillingen ble det naturlig å benytte den fenomenologiske tilnærmingen. *"Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaring."* (Thagaard, 2009, s. 38). Fenomenet jeg ønsker å studere er informantens opplevelse av empowerment i møte med veisøker. Den fenomenologiske reduksjon handler om at den ytre verden kommer i bakgrunnen, fordi det er informantens opplevelse av verden som står i fokus. Martinsen argumenterer videre for at fenomenologi gir grunnlaget for en "kjærlig metode" hvor forskeren engasjerer seg i og er trofast mot informantens opplevelse (ibid.). Dette gjenspeiler at jeg i størst mulig grad ønsker å beskrive informantens verden, som jeg kommer tilbake til senere i teksten.

3.2 Innsamlingsmetode

Innenfor innsamlingsmetode hevder Postholm (2010) at; *"Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som brukes innenfor fenomenologiske studier."* (ibid., s. 78), fordi dette er den beste metoden for å få tak i meningen eller opplevelsen til informanten; *"Intervjuer gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser."* (Thagaard, 2009, s. 87).

Jeg benyttet meg av halvstrukturert intervju. Dette valgte jeg fordi jeg ville at informantene skulle få være med å bestemme innholdet i intervjuet, samtidig som jeg sikret at noen temaer ble tatt opp for å et sammenligningsgrunnlag (ibid.). Fordi jeg som ny forsker skulle føle en viss trygghet, ble intervjuguiden en liste med ferdig formulerte spørsmål (se vedlegg 3). Disse var ikke en fasit, under intervjuet tok jeg spørsmålene ettersom hva som var naturlig, samtidig som jeg stilte oppfølgingsspørsmål og fulgte opp nye tråder underveis i samtalen.

3.3 Informanter

Mine informanter var veilederne innenfor ForVei-prosjektet, og jeg var så heldig at alle fire hadde mulighet til og ønske om å stille som informanter. Dette gir spesielle utfordringer i form av anonymisering, og jeg har valgt å se det opp mot det Thagaard (2009) kaller ”spesielle utvalg”, selv om det i min forskning er snakk om en liten populasjon. Spesielle utvalg krever ekstra forsiktighet i henhold til å skjerme sine informanter, da informantene ikke skal ta skade av å ha vært med i prosjektet (NESH, 2006). Lett gjenkjennelige informanter bør, ifølge Thagaard (2009), godkjenne presentasjonen av resultatene, noe jeg har vektlagt å oppfylle, i tillegg til en selvfølgelig konfidensialitet. Informantene er frivillig med og vil når som helst kunne avbryte sin deltakelse, jamfør kravet om informert samtykke (NESH, 2006).

3.4 Datainnsamling

Jeg tok kontakt med lederen for prosjektet, som videreformidlet min interesse til resten av veilederne. Før forskningen startet, fikk informantene et informasjonsskriv om dette, samt hva forskningen ville innebære. Jeg fikk muligheten til å være med og observere alle veilederne før intervjuet. Dette har jeg brukt som grunnlag for spørsmålene jeg stilte, da det først og fremst var veiledernes opplevelser, tanker og følelser jeg var interessert i, jamfør den fenomenologiske metode. Intervjuene foregikk i uke 11 til 13 i 2011, på kontoret til den enkelte veileder, og varte mellom én og to timer.

Før intervjuet startet la jeg vekt på at de hadde mulighet til å sensurere, for at de skulle kunne snakke mest mulig fritt. Informant 1 ga tilbakemelding på en presisering, som jeg har tatt med inn i oppgaven. Ellers godkjente alle informantene at de står for det jeg har referert til fra den enkelte og at dette kan trykkes.

3.5 Båndopptak og transkripsjoner

Intervjuet ble tatt opp på båndopptaker, så jeg kunne fokusere på informanten og fordi jeg kunne gå tilbake til båndet av det originale intervjuet og dermed minske meningsreduksjonen, som er noen av punktene Thagaard (2009) nevner når hun anbefaler bruk av båndopptaker. På bakgrunn av opptakene transkriberte jeg intervjuene. Det transkriberte materialet resulterte i 65 sider. Først gjengav jeg ordrett det som ble sagt i intervjuet, men har deretter valgt å skrive mest mulig lik dialekt på samtlige for å anonymisere informantene. Videre måtte navn byttes ut og historier som ble for gjenkjennelige strøket. Jeg har videre valgt å bruke en

kjønnsnøytral gjengivelse av informantene, da det ellers ville gitt problemer i forhold til anonymisering.

Gjennom å transkribere datamaterialet selv, ble jeg godt kjent med innholdet, som la et godt grunnlag for analysen (Dalen, 2004).

3.6 Analyse

”Analysestadiet er ikke et isolert stadium, men gjennomsyrrer hele intervjuundersøkelsen.” (Kvale, 1997, s. 138). Ifølge Thagaard (2009) er det ingen ferdig metode for å analysere, dette gir spesielle krav til å dokumentere de ulike valgene man har tatt gjennom forskningsprosessen (Kvale, 1997). Enhver kvalitativ studie er unik og krever selvstendighet. Retningslinjer kan derfor sees som forslag heller enn rigide regler (Patton, 2002; Postholm, 2010). Jeg har latt meg inspirere av den konstant komparative metoden innen Grounded theory, fordi denne fungerer godt innenfor fenomenologisk forskning (Postholm, 2010). Samtidig har min prosess gjenspeilet en hermeneutisk prosess der jeg har vekslet mellom del og helhet (Ibid.).

Første steg i den konstantkomparative metoden er åpen koding (Ibid.). Her skrev jeg koder i margen for hver naturlige meningsenhet og brukte min teoribakgrunn og ord som sto frem fra materialet til å sette navn på disse. Videre kategoriserte jeg dette ved å legge sammen det som omhandlet det samme. For at en enhet skal kunne stå som kategori, viser Lincoln og Guba (1985) til at kategorien må presentere noe nytt og være relevant for studiet. Det som ikke var relevant for mitt forskningstema ble derfor valgt bort.

Neste trinnet er aksial koding og innebærer å finne ut hvordan kategoriene relateres til hverandre og finne subkategorier (Postholm, 2010). Jeg kom da frem til 10 hovedkategorier; (1) Genuin interesse, (2) Rom til refleksjon, (3) Positivt fokus, (4) Studenten styrer, (5) Reell endring, (6) Selvfølelse, (7) Bevisstgjøring, (8) Ansvarliggjøring, (9) Relasjon og (10) Reelt handlingsrom.

Jeg ønsket å beholde alle kategoriene, da jeg mente at de trengtes for å besvare oppgavens tosidighet; både veileders bidrag og hvordan det reelle handlingsrom økes. Samtidig så jeg at de ti kategoriene overlappet hverandre i stor grad og jeg valgte derfor å beholde de fem kategoriene; (1) Genuin interesse, (2) Rom til refleksjon, (3) Positivt fokus, (4) Studenten styrer, (5) Reell endring. De første fire fokuserer på hva veileder opplever at han/hun gjør og den siste utforsker hvordan veilederne erfarer at veiledningen gir resultater.

For å beholde problemstillingens tosidighet, har jeg valgt å benytte de resterende 5 som drøftingstemaer. Disse har fokuset på de resultatene veilederne uttrykker at veiledningen gir; (6) Selvfølelse, (7) Bevisstgjøring, (8) Ansvarliggjøring, (9) Relasjon og sett opp mot min problemstilling om hvordan bidra til å øke et (10) Reelt handlingsrom.

Selektiv koding er det siste trinnet. Her finner man kjernekategoriene og relaterer denne til de resterende kategoriene (Ibid.). Jeg har gått frem og tilbake mellom de ulike stadiene, til jeg kom frem til en koding som jeg opplevde var representativ for materialet sett opp mot problemstillingen. Teorien ble hentet frem ettersom materialets kategorier og subkategorier vokste frem, jamfør den induktive måten (å utvikle teoretiske perspektiver gjennom analyse av datamaterialet), som støtter opp under den fenomenologiske metode og den konstant komparative analysen. Samtidig ga teorien nye perspektiver på hvordan jeg kunne forstå datamaterialet. I så måte benyttet jeg abduksjon mer enn en ren induktiv metode. Abduksjon består av en vekselvirkning mellom induksjon og deduksjon (å teste materialet opp mot teorier). Den deduktive siden ved abduksjon kan også ses som at jeg benytter min teoretiske bakgrunn i en fortolkning av materialet (Ibid.). På denne måten har jeg gått noe bort fra den rent fenomenologiske metoden.

3.7 Forskerrolle

Intervjuanalysen påvirkes i stor grad av forskeren (Kvale & Brinkmann 2009; Postholm, 2010; Thagaard, 2009). Patton (2002) påpeker det er ønskelig å prøve å sette sin forforståelse i parentes, også kalt bracketing. Da dette er umulig i praksis og fordi all forståelse bygger på en forforståelse (Dalen, 2004), er det viktig å være bevisst sin forforståelse, da dette bidrar til at jeg er mer kritisk til mine tolkninger og er mer sensitiv for å se muligheter i materialet. Dessuten fremheves viktigheten av å få frem min subjektivitet eksplisitt, så andre kan vurdere forskningens validitet (Dalen, 2004). Her ville det for eksempel være viktig å få frem at jeg har stor interesse for ForVei-prosjektet og at jeg har søkt jobb der tidligere. Dette kan bidra til at jeg muligens ser på prosjektet og datamaterialet jeg får, med et positivt blikk, som også kan få innvirkning på resultatet, hvis jeg ikke er bevisst på det. På den annen side påpeker Dalen (2004) at den spesielle tilknytningen til feltet kan gi tilgang til informasjon som ellers er vanskelig å oppnå. Hun påpeker også at kunnskap om feltet er viktig, noe jeg har fått gjennom mitt studie i rådgivning og mitt interesse for prosjektet. Moustakas (1994) hevder at forskeren bruker seg selv som instrument. Den personlige kontakten i intervjusituasjonen innvirker på resultatene og det er opp til forskeren å etablere god kontakt og trygghet for at informanten skal kunne snakke åpent om sine opplevelser (Kvale, 1997). Videre påpeker Kvale (1997) at

forskeren bør sette seg inn i temaet og ha kunnskap om sosiale relasjoner. Dette for å kunne gå i dybden på forskningstemaet, jamfør en av målsettingene ved kvalitative metoder (Thagaard, 2009). I intervjusituasjonen benyttet jeg meg av kunnskapen og ferdighetene jeg har ervervet meg gjennom rådgivningsstudiene, samtidig som jeg holdt forskjellen mellom et terapeutisk intervju og et forskningsintervju i tankene.

3.8 Etikk

Jeg har benyttet Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer for prosjektet. Jamfør retningslinjene er prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datasekretariat (NSD) og har fått godkjenning (se vedlegg 1). Jeg har rapportert inn forsinkelser i forskningen og fått utsettelse av fristen for prosjektet. Lagring av materialet og sletting av dette etter prosjektslutt følges i henhold til NESH's retningslinjer.

Informert samtykke forelå før forskningen startet, jamfør retningslinjene til NESH (2006) (se vedlegg 2). Dette innebærer at de når som helst kunne trekke seg fra studien (Dalen, 2004). Denne informasjonen ble også gitt muntlig i forbindelse med intervjuet.

Videre er kravet til konfidensialitet en utfordring når det her handler om en liten populasjon. Kjønn, alder, dialekt, gjenkjennelige historier osv. er derfor anonymisert. Tredjepart er ikke gjengitt av hensyn til anonymisering av deltakere og for at tredjepart ikke skal gjengis (Thagaard, 2009). Deltakerne har fått tilgang til å lese gjennom resultatene og korrigere før forskningen publiseres. Informantene skal videre få et eksemplar av masteroppgaven. Dette medfører at forskningsresultatene føres tilbake til informantene (Ibid.).

3.9 Kvalitet

Forskningens kvalitet har i den positivistiske forskningstradisjonen blitt vurdert opp mot kriteriene; reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har valgt å benytte disse begrepene, samtidig som de tilpasses den kvalitative metode slik det er gjengitt under:

Reliabilitet handler om troverdigheten ved forskningen og om hvorvidt andre forskere ville kunne komme frem til samme resultat. Dette er knyttet til prosessene intervju, transkribering og analyse (Kvale & Brinkmann, 2009).

"Fenomenologien bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den." (Thagaard, 2009, s. 38). Sammen konstruerer informant og forsker en virkelighet, som

ikke ville vært den samme med en annen forsker, men er reell fordi den er like virkelig som andre virkelighetskonstruksjoner (Postholm, 2010).

Verden er i stadig endring og kravet om at en annen forsker skulle kunne få det samme resultatet, dersom han/hun hadde tatt de samme valgene, er vanskelig å innfri. Derfor er det viktig å synliggjøre hvilke valg man har tatt for at forskningen skal være pålitelig (ibid.). Silverman viser til at vi ved å gjøre forskningen transparent, vil validiteten styrkes (Thagaard, 2009). I denne oppgaven har jeg prøvd å få frem nettopp gjennomsiktighet i forhold til de valgene jeg har tatt. Slik kan andre forskere etterprøve mine valg og tolkninger.

Intervju, Transkripsjon og tolkning er gjort av meg og jeg har gått tilbake til båndopptak og transkripsjoner flere ganger i analyseprosessen, for å sikre at jeg holder meg så nært materialet som mulig.

”Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til.” (Thagaard, 2009, s. 201). Dalen (2004) velger å dele validitetsbegrepet innenfor; forskerrollen, utvalget, metodisk tilnærming, datamaterialet og analyse og tolkning.

Om forskerrollen sier hun at for å sikre validitet, må forskeren uttrykke sin subjektivitet eksplisitt (ibid.). Dette har jeg gjort i delkapittelet om forskerrollen.

I forhold til utvalg, gir det at jeg har et spesielt utvalg/en liten populasjon utfordringer overfor både validiteten og overførbarhet (ekstern validitet ifølge Seale), Thagaard (2009) understreker at ved spesielle utvalg er det vanskelig å fastslå om resultatet gjenspeiler et generelt mønster eller en spesiell situasjon. I dette tilfellet er utvalget tilsvarende populasjonen, samtlige veiledere i ForVei prosjektet på forskningstidspunktet, i så måte er utvalget absolutt representativt, samtidig vil det sett opp mot veiledningsmetodikk generelt være mindre representativt. Dette, da jeg ikke kan sette betingelser for utvalget (Thagaard, 2009). Dermed blir konteksten av essensiell betydning og fyldige eller ”tykke beskrivelser” som Geertz (1973) kaller det, vil bidra til overførbarhet til lignende situasjoner. Dette tilsvarer kriteriet, om at lesere kjenner seg igjen i teksten (Thagaard, 2009).

Ved å belyse veileders erfaringer vil en kunne skape en bevisstgjøring rundt empowermentprosessen i veiledningen, om hva som hemmer og fremmer muligheter for utvidelse av det reelle handlingsrom hos den som veiledes. Overføringsverdien kan være relevant i forhold til flere veiledningssituasjoner hvor man ønsker å styrke veisøker, men som

Postholm (2010) påpeker, er det leseren som selv må avgjøre om forskningen er av verdi for egen praksis.

Dalen (2004) viser til at metode må passe masteroppgavens hensikt, problemstilling og teoretisk forankring (ibid.). Hensikten og problemstillingen har jeg sett opp mot metodevalgene jeg har gjort i redegjørelsen for metodevalg, og de synes å samsvare. Dette lar seg vurdere av leseren i fremstillingen ovenfor. Både valg av kvalitativ metode, fenomenologi og intervjuundersøkelse, samt analysevalg ser ut til å passe.

Når det gjelder validiteten i datamaterialet, er det viktig å stille gode spørsmål som gir fyldige svar (ibid.). Jeg opplevde at de fyldige svarene jeg fikk, vanskelig lot seg gjengi, da de omhandlet tredjepart og var omfattende opplevelser fra veilederens side. Jeg valgte å fremstille deres refleksjoner rundt disse erfaringene av hensyn til anonymisering. Mitt siste spørsmål fikk jeg av å observere en av veilederne; Er det noe jeg har glemt å spørre deg om? Gjennom dette spørsmålet fikk jeg sikret meg at informantene mine fikk sagt det de syntes var av viktighet og dermed bidra til et mest mulig komplett bilde av deres syn på forskningstemaet, på den måten fikk veilederne muligheten til å legge frem perspektiver, som jeg som forsker ikke styrte. Dette kan sees å ha økt validiteten ytterligere.

Innenfor validitet av tolkninger og analytiske tilnærminger, er det viktig å se til at begrepene man benytter gir god forståelse av fenomenet (teoretisk validitet) og at det er en indre sammenheng i datamaterialet og tolkningene (ibid.).

Her tenker jeg derfor å få frem hva veileder selv tenker om og hvilke erfaringer de har med å bidra til å øke veisøkers reelle handlingsrom. Det er da viktig å være klar over gapet mellom det man sier at man gjør og det man faktisk gjør, men ettersom jeg er ute etter tankene veileder har og ikke handlingene, vil dette ikke påvirke kvaliteten til oppgaven. Det som blir mer relevant for denne studien er ”erfaringer”. Her kommer vi inn på et viktig punkt innen etikken; når man forsker retrospektivt, vil dette gi utfordringer overfor kvaliteten ettersom det avhenger av hukommelsen til informanten. Her kan jeg velge å på forhånd meddele informanten at jeg er ute etter denne typen erfaringer, så de får lenger tid på å prøve å huske tilbake, men jeg risikerer da at det påvirker informantens adferd, for eksempel i form av mer redigering for å fremme et bestemt bilde av seg selv (ibid.). Ettersom erfaringene jeg spør om kan være fra nærmeste fortid, ser jeg derimot ikke dette som nødvendig, og at det ikke i større grad vil få negativ innflytelse på datamaterialet. Kvaliteten på resultatet kan også påvirkes ved at informanten kan prøve å skjule personlig informasjon eller prøve å gi de svarene han/hun

forskeren ønsker. ”Feilinformasjon eller mangel på informasjon kan derfor ligge implisitt i det materialet intervjueren har innhentet.” (Postholm, 2010, s.69).

Jeg har derfor i forkant av intervjuene informert informantene om at de ville få mulighet til å sensurere/korrigere deres bidrag. Det er mitt håp at dette bidro til at veilederne kunne snakke mest mulig fritt i intervjuene.

4 Empiri

I dette kapitlet presenterer jeg materialet jeg har samlet gjennom intervjuene med informantene. Med transkripsjonene som grunnlag prøver jeg å gi et bilde av informantenes formidling i størst mulig grad.

Problemstillingen for min forskning er: *Hvordan erfarer veileder at hans/hennes bidrag hjelper studenten å utvide sitt reelle handlingsrom?*

Etter flere gjennomlesninger og sorteringer av det tekstuelle materialet, har jeg kommet frem til fire kategorier som belyser veilederens bidrag i veiledningen. Disse kategoriene viser til hvordan veilederne tilrettelegger for å bidra til å styrke studenten, gjennom; (1) Genuin interesse, (2) Rom til refleksjon, (3) Positivt fokus og (4) Studenten styrer. Til sist har jeg valgt å ta med en femte kategori, for å svare på problemstillingen i henhold til om det skjer en (5) Reell endring. Det er disse kategoriene jeg vil presentere videre i kapitlet.

Veilederne formidler at deres verdiforankring er grunnleggende for å styrke studenten. Denne verdiforankringen har de valgt å kalle MSHRL, som går ut på at studentene skal føle seg møtt, sett, hørt, respektert og likt i møtet med veilederne. Jeg ønsket å finne kategorier uavhengig av de verdiene ForVei uttrykker at de jobber ut fra, og heller gå i dybden på hovedaspektene som veilederne erfarer gir endring. Jeg mener MSHRL allikevel gjenspeiles i kategoriene, bare på et annet nivå. Med dette mener jeg at gjennom å bli møtt, sett, hørt, respektert og likt bidrar til å fremme de aspekter jeg har valgt som kategorier.

Veilederne ser videre på hvilke aspekter ved studenten de bidrar til å styrke i veiledningssamtalen. På spørsmålet om hva som styrker studenten svarer informantene at det kan omhandle mye forskjellig, alt etter hvilke utfordringer studenten kommer med. De prøver å møte bestillingen som kan være alt fra studieteknikk til temaet kjærlighet. På den annen side erfarer veilederne at de kan styrke flere sider enn det den umiddelbare bestillingen tilsier, og at dette vil styrke studentens innvirkning på eget liv. Disse sidene er selvfølelse, bevisstgjøring, ansvarliggjøring og relasjon. Dette er aspekter jeg velger å se mer på i drøftingen.

I det videre vil jeg benytte I1, I2, I3 og I4 for å betegne informantene og for at leseren skal kunne skille mellom hvilken informant som har kommet med gjengitt utsagn.

4.1 Genuin interesse

Veilederne er opptatt av varme og nærhet i relasjonen, det å bry seg om den andre og vise det. Når de snakker om møte med studentene lyser de opp, smiler og uttrykker engasjement.

Informant 1 setter ord på det som genuin interesse. Veilederne uttrykker at det er givende å få lov til å bli kjent med studentene og bistå dem i utviklingen deres. Etter at veiledningen er over er det flere av dem som tenker på hvordan det går med studentene, og de erfarer at møtet med studentene gir dem noe tilbake.

Takk! Jeg har hatt det fint, jeg har hatt det godt, du har utfordret meg, jeg har kjent på din sorg, jeg har blitt klokere, jeg har fått en ny erfaring, jeg har følt meg nødvendig, du har varmet meg, du har utvidet min horisont. Det ligger hos begge. Når jeg tenker på det nå, så er det egentlig et ganske bra ord; takk! (I1)

De formidler at de opplever at studenten styrkes gjennom å få oppmerksomhet; bli møtt, sett, hørt, respektert og likt.

Dette med den troen vi har på at vi på ett møte, på én time, kan klare å gi noe genuin varme over bordet, det at et menneske har blitt sett en hel time. Vi tror på at det har en helt reell effekt på trivsel, på selvfølelse, som jo igjen da har en direkte sammenheng til prestasjoner, troen på hva du kan få til, motet du har til å prøve deg på ting, kaste deg utpå. (I2)

Informant 2 benytter begrepet betingelsesløs kjærlighet om dette aspektet og sier at det er litt av den typen kjærlighet de prøver å formidle, «*Det spiller ingen rolle for meg om du stryker på ex. phil., jeg synes du er akkurat like flott å snakke med og jeg er akkurat like glad for at du kom hit i dag.*» (I2) og at det er denne typen kjærlighet som «*[...] gjør deg til et trygt individ, som senere vil klare deg uansett hva som måtte skje med deg.*» (I2). Informant 2 utdyper videre at det er det som får en til å prøve ut nye ting, ta kontakt med andre mennesker og tør å kjenne etter hva en har lyst til.

Informant 1 formidler at kjærlighet er et litt sterkt ord, men at det ikke finnes noe godt ord for det på norsk. Denne informanten mener at det handler om å lene seg frem og oppdage den andre og vise en genuin interesse. «*Selv mener jeg [kjærligheten i veiledningen] er det sterkeste virkemiddelet vi har for å skape en arena for samtalen, relasjonen, mulig endring mm.*» (I1). Informant 2 forteller at en i veiledningen prøver å signalisere både direkte gjennom formuleringer og gjennom måten denne informanten opptrer støttende på og prøver å være varm mot studenten, at det er ingen andre som er viktigere enn studenten i veiledningstimen - og at en ikke har noen agenda utover at veiledningen skal gjøre en positiv forskjell for

studenten. Veilederne understreker at det er den du er, og ikke hva du gjør, som er viktig. De fremhever det å styrke selvfølelsen til studenten, som et sentralt fokus for veiledningen.

Informant 1 sier at man må være skapt litt sånn, ha evnen til å like andre, være nysgjerrig og interessert i den andre - være personlig. *«De merker at jeg stiller ekte sanne spørsmål, jeg bryr meg, er nysgjerrig, stiller positivt nysgjerrige spørsmål, ikke sånn sladrenysgjerrig, men at jeg lurar på hva den personen drømmer om, ønsker å gjøre og da blir det jo en varm relasjon.»* (I1)

Genuin interesse etablerer og forsterker en trygg relasjon. Veilederne erfarer at relasjonen mellom studenten og veilederen er med på å styrke studenten. Dette da studenten opplever at han/hun kjenner noen på campus og kan komme tilbake dersom de har behov for det. *«[...]at faktisk i et sånt hav av mennesker, hvor du på en måte bare er en maur i en diger maurtue, så blir du sett og du blir fanga opp og du blir på en måte tatt vare på.»* (I3) Dette mener informantene igjen fører til at studenten tør å prøve ut mer, *«[...]det at de kan komme tilbake, at det styrker dem, for da tør de å prøve litt mer og kanskje også å feile litt, [...]det er et sikkerhetsnett.»* (I4)

Veilederne uttrykker at det er varierende hvor god relasjon man klarer å skape med studenten, men at det grunnleggende menneskesynet og interesse for mennesket i seg selv bidrar til å kunne møte studenten med en oppriktig interesse.

Informant 2 forteller at det da er viktig at veilederne også oppfattes som ekte og oppriktige for at den genuine interessen skal være av betydning. I3 legger vekt på at: *«Det aller aller viktigste er at det er autentisk, at det er ekte og at det kommer liksom rett fra meg til deg på et vis.»* (I3). For at det skal oppleves som ærlig og at det er noe studenten kan ta til seg, er det viktig å gi så konkrete tilbakemeldinger som mulig, fremhever informant 4. Hvis det blir for generelt, kan studenten oppleve det som at det er noe veilederen sier til alle og da virker det mot sin hensikt. Studenten er våken, intelligent og kritisk og vil forstå det dersom tilbakemeldingene ikke stemmer.

Videre kan det å oppleve genuin støtte fra veilederen gi større tro på at det løser seg. *«Og da kan jeg si at som voksen person egentlig ikke er bekymra og det er litt rart, for det er jo min oppfatning av det - legge det på dem og det er jo så subjektivt som det kan bli, men samtidig så ser jeg jo at det er veldig mange som får en lettelse av det.»* (I1)

Det denne kategorien i hovedsak tematiserer er betydningen av en genuin interesse overfor studenten. Veilederne fremhever at en genuin interesse for studenten bidrar til å bygge selvfølelse hos han/henne. Samtidig bidrar det til en trygg relasjon mellom veilederen og studenten, som fungerer som en arena for endring. Relasjonen bidrar også til en opplevelse av tilhørighet og ikke å være alene i en ny livssituasjon.

4.2 Rom til refleksjon

Informant 4 vektlegger at den gode relasjonen som bidrar til å styrke studentens selvfølelse er viktig, samtidig som denne legger til rette for et rom for vekst og utvikling. Rommet de skaper benytter de til å få studenten til å se litt nytt på livet sitt, få dem til å reflektere over hva de ønsker å oppnå, prioritere, sette perspektiv og ufarliggjøre. Veilederne forteller at de ved å etablere tillit åpner for at studenten skal kunne snakke om det som betyr noe. *«Også når jeg da spør, trykker på noen knapper - er varm og nær, følsom eller direkte, så kommer det plutselig frem for en dag at de er utslitte, de holder på å bryte sammen, de opplever angst, lav selvtillit, er deprimerte...»* (I1)

Videre skaper veiledningen en refleksjon rundt hvem en er og hvilke mål og ønsker en har. Studenten bevisstgjøres på hva han/hun skal ha mer av i livet sitt.

Gjennom å stille forskjellige spørsmål får studenten reflektert over forskjellige spørsmål som han/hun vanligvis ikke stopper opp ved. Veilederne opplever at åpne spørsmål bidrar til at studenten får utforske og reflektere over egne mål og valgmuligheter som hjelper studenten å komme frem til egne løsninger. Gjennom å stille spørsmål rundt tidligere erfaringer med fokus på hva studenten har mestret, åpnes mulighetene til studenten. Spørsmålene gjør at studenten kanskje tenker på en litt annen måte rundt livssituasjonen sin ved å se nye ting i sammenheng, grave frem ting i bevisstheden og lære fra tidligere mestrings situasjoner. Veilederne benytter en mal med skalaspørsmål som omhandler forskjellige områder ved studentens livsverden. Ved å benytte disse spørsmålene kartlegger de hvilke områder som fungerer og som de kan hente ressurser i fra, og hvilke områder en skal gå dypere inn i for å eventuelt bidra til endring i situasjonen. Skalaspørsmål (blant annet brukt i LØFT-metodikken) benyttes for å kartlegge og forsterke det positive i situasjonen. Studenten setter et tall mellom 1 og 10 (der 10 er bra og 1 er dårlig) på hvordan egen situasjon oppleves. Ved å stille spørsmål om hvorfor han/hun ikke har satt et lavere tall får man studenten til å snakke om hvorfor situasjonen oppleves mer positiv. Informant 1 presiserte etter gjennomlesning at det ofte hender at de ikke setter mål i samtalen, men at diskusjonen rundt plasseringen av

tallet på skalaen er selve hovedmålet. Det handler om bevisstgjøring; kontakt med indre tanker, følelser og opplevelser.

Når målene er satt stiller veilederen handlingsfokuserte spørsmål om hva som må gjøres for å nå disse. Implisitt i dette ligger det at det er studenten selv som må gå skrittene mot målet. Informant 3 sier at senere i samtalen brukes lukkede spørsmål for å avkrefte og lukke, det vil si avklare og bekrefte for studenten hva han/hun har bestemt seg for. Når motivasjonen er sjekket, gir veilederen tilbakemeldinger og anerkjenner den andre for å ha tatt et valg. Gjennom de ulike spørsmålene får studenten reflektere over ulike aspekter og gjøre reflekterte valg.

Det reflekterende rom legger til rette for en trygg atmosfære der man kan utforske situasjoner som kan virke skremmende og utforske eget syn på seg selv. Det kan handle om å bevisstgjøres på hva som er realistisk. Informant 4 forteller også at det å spørre om det er realistisk, kan medføre at studenten revurderer situasjonen. Studentene har ofte høye ambisjoner, tror at andre har høye forventninger til dem og presser seg derfor for å prestere på alle områder. Det kan dermed handle om å se på hva som er godt nok, for å kunne prioritere ting som er viktige for studenten. «*Hva er det som er godt nok for deg, hva er det som er viktig? Hvordan kan du prioritere det som gjør at du får det best mulig og får mest mulig ut av din studietid.*» (I3)

Informant 1 understreker at han ikke skal ta fra studenten hans/hennes drømmer. Han fremhever at drømmene fungerer som en drivkraft og kan få studenten til å oppnå mye på sin vei mot målet.

[...] det er ikke min jobb å ta ifra andres drømmer eller ideer som kan virke helt skyhøye og ute av proporsjoner, for jeg tror at bak enhver sann drøm, så ligger det en utrolig kraft som kan medføre noe flott da, for selv om han ikke klarer å bli statsminister, så kan det hende at han klarer å hjelpe flere tusen mennesker. (imiterer studenten) Okay, da har jeg oppnådd noe ekstremt allikevel. (I1)

Videre fremhever han at noen vil også komme til å oppnå målet sitt selv om det per dags dato kan virke urealistisk. Informant 1 ser det som sin jobb å fremme muligheten for at personen skal nå målet sitt. Gjennom å se på studentens ressurser og se hva personen må tilegne seg for å nå målet, får studenten selvtillit, strategier og motivasjon til å jobbe i en positiv retning.

Veilederne formidler at frykten for det ukjente ofte kan hindre studenten i å prøve nye ting. Informant 2 mener at «*Det er den gode samtalen som forløser, som gir perspektiv, som tar bort sånne vondter og redsler og frykt for det ukjente, ved å ta tak i dem*». Denne

informanten mener at ved å teste ut ”worst case scenario” så ser studenten at han/hun kunne takle det og ser at det man frykter kommer til å skje, kanskje ikke er så realistisk.

Informantene forteller at de opplever at veisøkerne er veldig strenge med seg selv og at bare det beste er godt nok. Informant 1 har god erfaring med å få studenten til å se karakterene sine opp mot en normalkurve, for på den måten å gi dem en realitetssjekk og vise studenten at egentlig gjør de det ganske bra. Et viktig budskap for denne informanten er at du ikke trenger å være perfekt og at man kan lære mye av sine feil. Informant 3 setter det i perspektiv *«Det er jo første gangen de går på universitet, og det er jo ikke så veldig ofte at man er god til noe første gangen man prøver på noe.»* Gjennom å gi tilbakemeldinger håper veilederen på å bidra til at studenten får perspektiv på ting.

Og hvis man har noen å snakke med som kan hjelpe en å sette perspektiv på ting og stille litt spørsmål rundt det og som gjør at de da tenker kanskje på en litt annen måte om det og som jeg sa løfter frem de tingene som faktisk fungerer og de alternativene som finnes, så opplever jeg at studenten vokser veldig mye på bare det da. (I3)

Det handler om å finne situasjoner der studenten føler en viss grad av trygghet, samtidig som at han/hun utfordres nok til å utvikle seg. Når studenten har funnet sin flytzone utforsker man hva man ønsker inn/ut av livet sitt sett opp mot dette.

Informantene åpner også for å komme med alternativer for å utvide studentens syn på mulighetene som er tilstede. Det å få flere alternativer og utforske egne løsninger bidrar til at studenten bevisstgjøres og øker sitt handlingsrom. Det at studenten oppdager noe nytt opplever veilederne at viser seg i kroppsspråk og kommentarer. *«Bare sånne små kommentarer kan hjelpe meg til å tenke at; ok, nå er jeg på rett vei, det var bra. Sånn som; det har jeg ikke tenkt på før.»* (I4)

Denne kategorien fremhever betydningen av et trygt rom hvor studenten får reflektert over det som betyr noe for han/henne. Spørsmålene bidrar til bevisstgjøring på egne mål, prioriteringer, hva som er godt nok, samt utforske strategier og ufarliggjøre hindre.

4.3 Positivt fokus

Veilederne erfarer at et positivt fokus styrker studentene ved at de bevisstgjøres på eget potensial og egne muligheter *«[...] jeg tror at i samtalen så er det ofte det som skjer; potensialet kommer for dagen.»* (I2)

Informant 2 forteller at de prøver å forstørre seirene til studenten og alt de har fått til, så de kan varme seg på det de faktisk klarer og *«[...] at de ikke går rundt og tror at ting bare skjer,*

*for det gjør det ikke. Det er de som har styrt det i en god retning for seg selv.» (I2). Alle veilederne forteller at det å legge til rette for å øke selvtilliten til veisøker er en betydningsfull del av det å styrke veisøker. Å gi gehør for styrker og talent bidrar til at studenten blir mer bevisst på sine sterke sider i tillegg til at de får anerkjennelse fra andre på dette. Veilederne forteller at gjennom å bevisstgjøres på tidligere seiere og ressurser i seg selv, får studenten tro på egen mestringssevne. Dette skaper en tro på at de når de mål de setter seg og øker motivasjonen. Veilederne gir derfor tilbakemeldinger til studenten på det de oppfatter som positive sider hos studenten, og får dem til å stoppe opp og kjenne etter hvordan det føles; «Wow! Så flott! Er du klar over det? Stopp opp! Kjenn etter! Er du klar over det?» (Imiterer studenten:) *Ja det er jo sant, jeg fikser jo dette, dæven jeg er ganske godt fornøyd.» (I1). Studenten bevisstgjøres på hvilke ressurser som bor i seg, som han/hun ikke har lagt merke til selv, og hvilke muligheter som følger med dette.**

Informantene forteller at studenten og veilederen i fellesskap utforsker om studenten har noen erfaringer som han/hun kan bruke eller om det er noe noen andre har gjort som han/hun kan lære av. «*Det er viktig for meg å prøve å trekke frem positive egenskapene og legge vekt på de positive erfaringene, for et menneske har jo gjort seg utrolig mange erfaringer i løpet av et liv.» (I3) Videre forteller Informant 3 at studentene har lett for å legge fra seg de positive erfaringene og gå videre til neste utfordring. Ved å minne studenten på det han/hun har fått til, bidrar veilederen til å vekke optimisme og mestringsfølelse hos studenten. «Jeg [opplever] at for mange løfter det stemningsleie på dem; ja, jeg har jo fått det til før, så det er jo ingen ting i veien for at jeg skal få det til igjen.» (I3)*

Denne kategorien fremhever betydningen av et positivt fokus. Veilederne opplever at ved å bringe det positive opp i bevisstheten, påvirkes studentens syn på seg selv og hva man klarer å mestre i positiv retning. Dette erfarer de bidrar til at studenten får motivasjon til å jobbe mot målene sine.

4.4 Studenten styrer

Det at veisøker skal ta ansvar for eget liv er en viktig verdi for informantene. «*Først og fremst så tenker jeg på da at studenten skal eie sin egen studiehverdag selv og sitt eget prosjekt og det er jo veldig viktig utgangspunkt for meg som veileder.» (I4) Dette både fordi veilederen ikke skal sitte igjen med ansvaret for veisøker, men også fordi veisøker selv må styre livet sitt i den retning han/hun selv ønsker for å oppnå sine mål. Direkte og indirekte bevisstgjøres studenten også på at det er de selv som har ansvar for eget liv. Informant 3 uttrykker at «*Det å utfordre studentene til å ta ansvar, det tror jeg er viktig og minne dem på at de må ta**

førersetet i sitt liv, de kan ikke bare sitte på passasjersida og la det suse og gå... de må ta rattet og huske på at det er de som bestemmer, ta ansvar.»

For å oppnå dette er det viktig at også veiledningsrelasjonen preges av at studenten selv tar ansvar. Veilederne ønsker og tilrettelegger for at det er studenten selv som kommer frem til løsningene, og som bestemmer hva det er greit og ikke greit å snakke om (dette handler også om tillit). De forteller at de hovedsakelig ønsker at studenten skal komme frem til ting på egenhånd ved at veilederen stiller spørsmål, speiler og kommer med tilbakemeldinger, som studenten reflekterer over.

Veilederne baserer seg på en antagelse om at veisøker selv vet hva som er best for seg og at det dermed handler om å fremme selvinnvikten i veiledningen.

Jeg tror på selvinnvikten. Det jeg gjør er at jeg ofte jeg stiller spørsmålsteget ved ting, og det er nok ofte. Jeg er bare åpent undrende, og jeg er kjempenysgjerrig på studenten også stiller jeg masse spørsmål om ting og da kommer studenten selv med; jo, men det er klart at, og de begynner å utdype litt da, også begynner de å problematisere sin egen fremstilling. Helt, helt på egen hånd. (I2)

Videre forteller de at noen ganger opplever de at studenten står litt fast og at det da kan være nyttig å lufte alternativer. Informantene understreker også at det her er viktig at studenten får *«[...] pakke det opp på deres premisser.»* (I4) og at uansett hva studenten svarer så er det greit. Det handler om å ha respekt for studentens eget valg, for det studenten velger selv vil med større sannsynlighet gjennomføres. Veilederne erfarer at studenten vokser på å ta valg i veiledningsrelasjonen og at dette vil videreføres også utenom veiledningsrelasjonen.

Veilederne forteller at de i noen tilfeller gir råd, men at det bare gjelder det de benevner som tekniske tips. Studieteknikk og hvordan en skal komme seg opp om morgenen er eksempler på disse. De understreker at det er viktig å legge det fram på en sann måte at det er studenten selv som velger om han eller hun vil ta i bruk rådet. *«[...] det er ikke sikkert at det er rett for deg, men hva tenker du om det?»* (I4)

Informant 1 har også gitt en form for råd der det ble lagt frem flere alternativer, hvor ett av dem var klart bedre enn de andre. Dette, forteller denne informant, handler om innsalg, men at man skal være forsiktig fordi man ikke vet om løsningen passer i studentens liv.

Veilederne understreker at det er studentens time, og at respekten for studentens valg legger opp til en trygg relasjon der det er lov til å feile. Samtidig som det er en viktig verdi at studenten styrer, har veilederne rom for å gjøre valg innenfor de rammene studenten setter. Veilederne opplever at det er viktig å bruke menneskekunnskapen de har, og lese signaler på

hvor mye den andre tåler. Informant 1 forteller at noen ganger kan studenten oppleve å komme svekket ut av samtalen «[...] at [han/hun] i øyeblikket går ut og kanskje har geleknær, og at de er opprørt.» Men at ut i fra erfaring, kunnskap og selvinnsikt så erfarer informantene at det er nødvendig for at veisøker skal ta tak i utfordringene. Videre så er det viktig for dem å respektere studentens valg om hva han/hun vil snakke om, og ikke. «Det er ikke mine behov jeg skal dekke, men studentens. Samtidig tenker jeg at det er lov til å reflektere over hvorfor vil du kun snakke om dette? Hvis hun kun vil vite om studieteknikk og ikke noe annet så synes jeg det er greit å stille spørsmål ved det.»(I1) Dette kommer jeg mer inn på i diskusjonsdelen.

Med utgangspunkt i at studentene selv har ansvar for eget liv, må veilederne akseptere at de ikke vet så mye om hvordan det går med studenten videre, noe de forteller at de synes kan være vanskelig samtidig som det er viktig for dem å fastholde den verdien.

Denne kategorien henger sammen med den foregående og setter søkelyset på hvor viktig det er for informantene å plassere ansvaret der det hører hjemme og ha tillit til at studenten gjennom bevisstgjøringen tar ansvar for seg selv og mestrer det.

4.5 Reell endring

Gjennom kategoriene; (1) Genuin interesse, (2) Rom til refleksjon, (3) Positivt fokus og (4) Studenten styrer har jeg belyst at veilederne opplever at studentene styrkes på fire grunnleggende måter. Disse er selvfølelse, bevisstgjøring, ansvarliggjøring og relasjon. Veilederne erfarer at veiledningen ikke nødvendigvis medfører en synlig endring, det kan dreie seg om en bevisstgjøring av at studenten har det ganske bra, og at en kanskje kan få en bevissthet om situasjonen som de håper medfører et mer positivt syn på seg selv.

Informant 4 forteller at ved å følge med på kroppsspråk og ansiktsuttrykk, kan man få indikasjoner på om studenten har oppdaget noe nytt.

Gjerne med smil eller med latter eller med litt sånn... blir litt provosert eller jeg hører det på tilbakemeldinger jeg får at for eksempel bare såne små; hm, det var et godt spørsmål. Bare såne små kommentarer kan hjelpe meg til å tenke at; ok, nå er jeg på rett vei, det var bra. (I4)

Videre spør denne informantene studenten om hva han/hun tar med seg fra veiledningen og får da tilbakemeldinger på hva studentene opplever at er nytt når de går ut døren fra veiledningen. Dette åpner også for å få innsikt i om det er mer enn bare innenfor bevisstgjøring studenten opplever seg som styrket. Informant 1 erfarer at studenten kan gå mer rakrygget ut, veilederne

påpeker at energien og humøret kan være løftet. Informant 1 sier videre at han opplever at; «*[studentene] har fått en boost når de går ut herfra.*» (I1)

I løpet av veiledningen observerer veilederne at studentene selv tar valg. De får høre at studentene kan ha tenkt på det lenge, men at det er først i veiledningstimen at de tar selve avgjørelsen. Ved å ikke ta valgene for studenten ansvarliggjøres studenten og vokser på det. «*Når de på en måte egentlig har glemt at det er her ting ble forløst og at de tenker at de selv har funnet løsningen. Da har jeg gjort noe riktig.*» (I1)

Veilederne erfarer at de bygger relasjoner med studentene og at det er etablert nok tillit til at studentene snakker om ting som de ikke viderefremidler til sine venner. Når informant 1 har spurt studenter, som har hørt om veiledningen fra venner, hva de vet om veiledningen, svarer de ofte at de har hørt at det er noen skalaspørsmål og litt om studieteknikk. Når han sammenligner dette med det han opplever i veiledningen forteller han at han undrer seg; «*[...] hvorfor har ikke de som har blitt spurt om det her fortalt noe mer? Og det tror jeg er fordi de opplever det som skjer her som ganske privat.*» (I1) Slike personlige samtaler er kanskje noe en ikke deler med hvem som helst.

Veilederne har etablert måter å få tilbakemeldinger på om studentene opplever endring på bakgrunn av veiledningssamtalene. En undersøkelse blir sendt ut til studentene som har deltatt - og de har også en klasselunsj med klassene som har deltatt i etterkant av veiledningen, for å høre erfaringene til studentene om hva de har fått ut av den.

Videre hører de fra studenter som kan fortelle om venner som har gjennomført endringer og opplevd at veiledningen har gitt dem noe. Noen sender mail eller en liten oppmerksomhet i etterkant av timen.

Informant1 opplever at det er subjektivt om man har fått noe ut av veiledningen. Studentens opplevelse, sier denne informanten, formidles til veilederne gjennom en klem, ordet takk eller en mail. «*Hvis målet blir at studentene skal oppleve det ordet jeg sa i stad, takk, så vet jeg det gjennom om studenten sier til meg, gjennom det jeg ser av glede, energi, det de sier direkte!*» (I1) Noen av studentene har også valgt å gå i bresjen for prosjektet fordi det har fungert for dem.

Informant1 reflekterer videre over om veiledningen gir en varig effekt og tror at de fleste vil falle tilbake i gammelt tankemønster ettersom de bare har ett veiledningsmøte til rådighet. Denne informanten opplever det likevel som viktig at studentene får kjenne på det positive.

Veilederne har tro på at det ene møtet gjør en forskjell for studenten, samtidig som de håper på å få muligheten til å følge opp studentene mer.

Kategorien belyser veiledernes grunnlag for å tro at veiledningen har positiv virkning. Dette baserer de hovedsakelig på signaler fra studenten underveis i samtalen som indikerer at de er på rett vei i veiledningen samt ulike former for tilbakemeldinger i etterkant fra studenten.

4.6 Oppsummering av empiri

I dette kapittelet har jeg presentert hvordan veilederne formidler sin opplevelse av å styrke studentene, gjennom sitt bidrag, på fire forskjellige måter, jamfør de fire første kategoriene jeg har kommet frem til. Disse kategoriene er; (1) Genuin interesse, (2) Rom til refleksjon, (3) Positivt fokus og (4) Studenten styrer. Den siste kategorien; (5) Reell endring, viser til at veilederne erfarer, både umiddelbart i møtet og ved tilbakemeldinger i etterkant, tegn de fortolker til at veiledningen fungerer.

I kategoriene fremhever veilederne at studentene styrkes på fire måter; (1) Selvfølelse, (2) Bevisstgjøring, (3) Ansvarliggjøring og (4) Relasjon. Disse vil jeg benytte videre i kapittel 5 Drøfting. Dette er aspekter jeg vil drøfte opp mot teorien til Westerlund om (5) Reelt handlingsrom, som svarer til denne oppgavens problemstilling.

Selvfølelse

Veiledernes genuine interesse og det at de vil studenten vel, mener de bidrar til å bygge studentens selvfølelse. Dette også fordi de har fokus på at studenten er like flott som person uavhengig av hva han/hun gjør. Det innebærer å anerkjenne personen på tross av sine feil, ikke feie disse under et teppe.

Under overskriften ”Selvfølelse” diskuterer jeg *hvordan et positivt fokus innvirker på ens opplevelse av seg selv.*

Bevisstgjøring

Veilederne har valgt å ha et positivt fokus, som bidrar til at studenten ser sine ressurser og muligheter, heller enn sine begrensninger. Samtidig forteller de at de stiller spørsmål ved om studentene har for høye mål for seg selv.

Under overskriften «Bevisstgjøring» ønsker jeg derfor å drøfte *hva som gir resultater; drøm eller realitet i veiledningen?*

Ansvarliggjøring

Under kategorien «Studenten styrer» viser veilederne til viktigheten av at studenten tar ansvar for egne valg, så veilederen unngår å sitte igjen med ansvaret for valgene studenten tar.

Samtidig gjenspeiler veilederne en struktur på samtale og at de bruker menneskekunnskap, metoder og intensjon for å styrke mer enn det veisøker har bedt om.

Hva kjennetegner veileder i et profesjonelt møte når «studenten styrer»? Dette diskuterer jeg under overskriften ”Ansvarliggjøring”.

Relasjon

Relasjonen bidrar som grunnlag for at studenten skal ha et trygt rom å reflektere og utvikle seg i. Veilederne fremhever videre at det er et mål at studenten skal ta ansvar for eget liv og at dette preger relasjonen.

Kan relasjonen bidra til å fremme studentens ansvar for eget liv og samtidig fungere som et sikkerhetsnett når studenten skal prøve nye ting? Dette diskuterer jeg under overskriften «Relasjon».

Reelt handlingsrom

I den siste kategorien, «Reell endring» ser vi at veilederne har strategier for å få tilbakemelding på om veiledningen har noen virkning og hvordan veilederne har skapt arenaer for å få denne tilbakemeldingen.

På hvilken måte utvides det reelle handlingsrommet til studenten i løpet av ett møte? Dette diskuterer jeg under overskriften «Reelt handlingsrom».

5 Diskusjon

«Det å være en god veileder krever en evne til å skape nødvendig fokus.» (Dyrkorn & Dyrkorn, 2010, s. 92). Nødvendig fokus handler her om å få studenten til å reflektere bevisst. Hva man reflekterer over kjennetegnes av hva som er målet med veiledningen. «I fokus for alle rådgivningssamtaler står arbeidet med å fremme rådsøkers vekst og mestring.» (Lassen, 2002, s 28). For meg ble det interessant å finne ut hva veilederne innenfor et empowermentprosjekt opplever bidrar til å styrke veisøkerne. Veilederne forteller at de ved siden av det å løse problemstillingen studenten kommer med, har som mål å øke (1) selvfølelse, (2) bevisstgjøring, (3) ansvarliggjøring og etablere en (4) relasjon mellom seg og studenten. Disse fokusområdene har jeg benyttet som overskrift og diskusjonstemaer videre i dette kapittelet. Kategoriene fra forrige kapittel; (1) Genuin interesse, (2) Rom til refleksjon, (3) Positivt fokus, (4) Studenten styrer og (5) Reell endring, tas opp i disse diskusjonstemaene. Noen kategorier er tettere knyttet opp mot enkelte drøftingstemaer. Jeg har valgt å trekke inn flere kategorier under ett drøftingstema, da de kompletterer hverandre. De fire fokusområdene innebærer hver for seg en form for bevisstgjøring. Inndelingen er valgt ut fra hva veilederne fremhever som fokusområder i veiledningen og bevisstgjøring ble da en sidestilt kategori med på linje med de andre. I det videre vil jeg diskutere disse aspektene sett opp mot teori innen rådgivning og personlig utvikling. Tilslutt kommer jeg inn på en overordnet diskusjon om disse elementene bidrar til å øke (5) det reelle handlingsrom.

5.1 Selvfølelse

Under dette drøftingstemaet diskuterer jeg *hvordan et positivt fokus innvirker på ens opplevelse av seg selv*. Jeg vil fremheve hvordan genuin interesse (jf. Kategori 1) og et positivt fokus (jf. Kategori 3) bidrar til et rom for refleksjon (jf. Kategori 2), som styrker selvinnsikt og selvaksept.

For informantene er det viktig at studentene trives i sin studiehverdag og i livet ellers og mener at det da er grunnleggende at studenten trives med seg selv. De fremhever at det å styrke selvfølelsen er sentralt i veiledning av studentene. Dette understøtter også andre prosesser som igjen vil føre til at studenten opplever mer trivsel og tilfredshet. De formidler en intensjon om at studenten opplever at han/hun er verdt å bli kjent med og tør å ta kontakt med andre, tør å prøve nye ting og opplever ikke lenger at det å feile er et like stort nederlag. Dette virker tilsynelatende å støtte opp om et positivt fokus i veiledningen. Samtidig fordrer det å øke selvfølelsen å kunne bearbeide negative aspekter ved en selv (Fennell, 2007).

Selvfølelsen viser til «[...] hvilken verdi vi gir oss selv som menneske.» (Fennell, 2007, s. 12). En god selvfølelse kjennetegnes av et integrert selv (Øiestad, 2009; Fennell, 2007), som vi så i teorikapittelet. Dette innebærer selvinnsett og selvaksept, ifølge Fennell (2007).

Espedal, Andersen og Svendsen (2006) viser til at det er viktig å styrke selvfølelsen, og ikke bare selvtilliten. Fennell (2007) viser videre til at når en har dårlig selvfølelse, vil en tolke hendelser negativt og/eller ha vanskelig for å ta innover seg sine positive kvaliteter. En har også lettere for å prøve å tilpasse seg andre, istedenfor å være seg selv. På den måten holdes selvfølelsen nede (ibid.). Det å styrke selvfølelsen til studenten, er essensielt for å møte veiledernes intensjon om at studenten skal ta plass i førersetet i eget liv.

Selvtilliten bygges gjennom ros, mens selvfølelsen bygges gjennom anerkjennelse og nysgjerrighet fra veilederen (Espedal, Andersen & Svendsen, 2006; Langslet, 2004). Veilederne støtter opp om og anerkjenner de valgene studenten tar i veiledningen. Veileder kan bidra til å finne det positive i erfaringene ved å stille spørsmål og fremheve det studenten har fått til, gjort en innsats for eller har klart seg på tross av. Veilederne i ForVei betegner seg selv som positivt nysgjerrige, at de er spent på å lære mer om personen som sitter foran dem. Dette fremheves i kategorien genuin interesse i forrige kapittel. Langslet (2004) løfter frem at det å spørre hvordan man har klart seg gjennom en vanskelig situasjon kan virke anerkjennende og at «*Anerkjennende språk skaper energi og vekst og øker evnen til læring og tilfredsstillelse.*» (Langslet, 2002, s. 35).

Ved å ta tak i ressursene til rådsøker, kan disse benyttes til å finne løsninger og bidra til et mer positivt syn på seg selv (ibid.). Veilederne forteller at de får studenten til å reflektere over tidligere erfaringer og se på hva han/hun har fått til og hva som kan benyttes i nåværende situasjon, og at de opplever at dette gir studenten strategier og økt tiltro til mestring. Bandura (1989) skriver at mestringsforventning skapes gjennom måten du reflekterer over dine erfaringer, vikarierende erfaringer og egne ressurser. Ved å reflektere over tidligere erfaringer der studenten har mestret en lignende situasjon, kan studenten øke sin mestringsforventning i forhold til den nye situasjonen (ibid.).

Det å fremheve positive egenskaper ved studenten kan også medføre at studenten har tro på at han/hun vil takle situasjonen, hvis disse egenskapene sees som tilstrekkelige for at oppgaven skal løses (Bandura, 1989). Teorien om Johari's vindu viser til at det er områder ved oss selv som vi selv ikke er bevisste på og at vi i møte med andre kan lære oss selv å kjenne (Berg,

2002). Langslet (2002) hevder videre at ved å bevisstgjøres på dine ressurser, vil du kunne gjøre dem til en del av din identitet.

Veilederne gir tilbakemelding til studenten om at de opplever han/henne som en flott person og anerkjenner både personen og det han/hun har fått til. Og de mener det, forteller de.

Veilederne understreker at tilbakemeldinger må være så konkrete og ekte som mulig for at studenten skal kunne kjenne seg igjen i og kunne ta til seg det som blir sagt. Dette samsvarer med LØFT sin metodikk (Langslet, 2004).

De har en intensjon om at studenten skal oppleve å bli likt i veiledningen. Veilederne formidler at de erfarer at varme og nærhet i relasjonen har en reell innvirkning på studentens tanker om seg selv. Informant 2 betegner denne varmen som betingelsesløs kjærlighet og formidler at studenten har egenverd uavhengig av om man har feilet eller ikke. Dette har jeg valgt å tolke som ubetinget positiv kjærlighet; ”unconditional positive regard”(Rogers, 1961, s. 47). Informant 2 viser til en sammenheng mellom trivsel og selvfølelse og mestringsforventning, prestasjoner og det å tørre å prøve.

Dyrkorn & Dyrkorn (2010) viser til Zeigarnik-effekten; at vi har lettere for å huske de oppgaver vi ikke fullfører, fremfor de som vi lykkes med. Dersom vi har uavsluttede gestalter, vil disse oppta oppmerksomhet og energi. Dette viser til viktigheten ved å bearbeide og integrere disse (ibid.). Dette kan samsvare med rådgivers opplevelse av at studentene er strenge med seg selv og at veilederne derfor opplever at det er viktig å fremheve de positive sidene til studenten. Det innebærer å snakke om det studenten opplever som negativt. Rogers (1995) mener videre at det er viktig å lytte til klienten på flere nivåer, ikke bare det som blir sagt og som klienten selv er bevisst på, men også det rådgiver selv, gjennom det å være sensitiv til klienten, fanger opp. Gjennom å føle seg virkelig lyttet til vil klienten få en følelse av frigjorthet, vil ønske å fortelle mer og være mer åpen for forandring. Videre vil det å bli hørt på uten å bli fordømt og uten å fratras ansvar for eget liv bidra til at klienten opplever å kunne være ekte og nær det som foregår i seg og dermed også kunne oppfatte verden på en ny måte. Det at rådgiver er kongruent er sentralt, en ”[...] *fundamental basis for the best of communication.*” (ibid., s. 15). Dette fordi ved å lytte til de indre følelsene og kommunisere disse til klienten vil røre i noe ved klienten som kan føre klienten videre. Han understreker at gjennom at både klient og rådgiver er ekte i møtet, vil de oppnå korte møter som I-thou-relationship - som kan bidra til vekst hos begge (ibid.).

Veilederne i ForVei forteller at bare det å få snakke ut om ting i trygge omgivelser i seg selv kan virke styrkende for studenten. Rogers fremhever at veileder skal hjelpe råde søker å få følelsesmessig avspenning, for å tenke klarere og dypere og dermed komme i kontakt med seg selv, for når en person er autentisk, vil han/hun handle positivt og utnytte sitt fulle potensiale (Ivey et al., 2007). Dette kan sees i sammenheng med å skape rom for å kunne snakke om det som er vanskelig å snakke om. Informant 1 forteller i empiridelen hvordan han legger til rette for en trygg relasjon, så åpner det et rom for å snakke om ting som kan oppleves som truende for individet, deriblant lav selvtillit, angst og depresjon. Rogers teori viser til at det som er truende for individet holdes utenfor bevisstheten - og at i en relasjon hvor veileder kan lytte med aksept, kan også individet starte å akseptere sine egne opplevelser. Dette bidrar til at tanker, følelser og opplevelser knyttet til situasjonen åpnes for å kunne reflektere over (Rogers, 1995). Fennell (2007) viser til at ved å se at det negative synet på seg selv kun er meninger og ikke fakta, vil dette åpne for å bedre selvfølelsen. Når veilederne bidrar til at studenten reflekterer over sine erfaringer kan han/hun aktivt redefinere disse (Allgood & Kvalsund, 2003; Bandura, 1989; Fennell, 2007). Individet vil kunne velge hvilken basis han/hun vil handle ut fra, istedenfor å handle automatisk (Argyris, 1990). Dette samsvarer med et integrert selv, som kjennetegner god selvfølelse, ifølge Fennell (2007).

Som vi skal se på under neste drøftingstema, stiller veilederne spørsmål ved hvem studenten vil være og viser på den måten implisitt at man kan endre seg selv bevisst. Allgood og Kvalsund (2003) viser til at å være åpen for endring kjennetegner et sunt selv.

Oppsummering

Dette drøftingstemaet fremhever viktigheten av en god selvfølelse og at dette åpner for ytterligere utvikling. Selvfølelse innebærer selvinnsett og selvaksept (Fennell, 2007). Begge elementer viser til viktigheten av å kunne ta innover seg positive, så vel som negative aspekter ved seg selv. Samtidig er det å kunne ha et positivt syn på seg selv essensielt for å kunne akseptere seg selv og benytte sine ressurser.

Det positive fokuset (jf. Kategori 3) handler om å være genuin og å være positiv til veisøker (jf. Kategorien genuin interesse), på tross av hans/hennes tilkortkommenheter. Dette gir veisøker en opplevelse av egenverdi og vil bidra til et mer integrert selv, selvaksept og økt tilgang på egne ressurser (Dyrkorn & Dyrkorn, 2010). Veileder bidrar også på denne måten til at studenten får tilgang til det han/hun ellers ikke ser ved seg selv (Rogers, 1961).

Veilederne formidler at de bidrar til å styrke studenten gjennom bevisstgjøring og at det først og fremst handler om å øke studentens selvinnsett, da de har tro på at studenten vet hva som er best for seg selv. Dette understreker betydningen av å komme i kontakt med seg selv.

5.2 Bevisstgjøring – Hvem vil jeg være?

En refleksjon rundt hvem man vil være kan innebære høytflyvende drømmer eller hardtslående og til tider demotiverende realiteter. Under drøftingstemaet «Bevisstgjøring» vil jeg derfor undersøke *hva som gir resultater; drøm eller realitet i veiledningen?*

Først når en aksepterer det som er, vil det som er kunne endre seg. Det du ikke er deg bevisst gjør noe med deg. Det du er deg bevisst kan du gjøre noe med. Samtidig vil vi påvirkes i øyeblikket av både fortid og fremtid. Som vi har sett kan fortiden bidra til å skaffe strategier og kartlegge ressurser. Fremtiden åpner for nye muligheter og det å ha mål, kan bidra til at en kan gjøre valg, som kanskje ikke er så interessante akkurat nå, men som bidrar til at en kan nå noe som er viktig for seg på sikt (Dyrkorn & Dyrkorn, 2010). Veilederne stiller spørsmålet; «hvem vil du være?» og åpner slik for refleksjon rundt drømmer og mål. Veiledningen tar sikte på å få studenten til å finne ut hva som er viktig for han/henne, mobilisere ressurser for å nå de mål han/hun setter seg og på den måten bidra til at studenten skal ta styring over eget liv. Dette kan tolkes som at veilederne ønsker at studenten tar mer intensjonelle valg istedenfor å handle automatisk. Argyris (1990) hevder at færre spontane valg er første skritt mot endring.

Det å ønske å gjøre noe gir et helt annet grunnlag for gjennomføring enn det å måtte og/eller burde gjøre noe. Ved å utforske hva studenten ønsker å oppnå, vil han/hun komme i kontakt med sin indre motivasjon for å jobbe mot målet (Deci & Ryan, 1985). Veilederne beskriver at drømmer medfører en drivkraft. Dette velger jeg å se som indre motivasjon og integrasjon, de naturlige vekstdisposisjoner, som ligger i oss (Deci & Ryan, 1985).

Samtidig kan man stille spørsmål ved om det blir med drømmen eller om det fører til handling. LØFT-metoden viser til at mål bør være konkrete, oppnåelige og målbare for å opprettholde motivasjon, innsats og utholdenhet (Langslet, 2002). Dette viser også forskningsmaterialet til og beskriver at en god holdning i seg selv ikke er nok, det må også være et handlingsaspekt, som vi skal se på under drøftingen om ansvarliggjøring. Dette handlingsaspektet fremmer rådgiverne gjennom å stille handlingsfokuserte spørsmål opp mot de mål studenten har satt seg. Rådgiverne understreker at de skal fremme muligheten for at

studenten skal kunne nå sitt ønskede mål, uansett hvor urealistisk målet måtte høres ut for rådgiver. Noen vil kunne nå de tilsynelatende urealistiske målene sier informant 1.

Bandura (1989) skriver at hvis vi bare prøver på det vi allerede vet vi kan, vil vi aldri få utvikling. « [...] *when people err in their self-appraisals, they tend to overestimate their capabilities. This is a benefit rather than a cognitive failing to be eradicated*” (ibid., s. 1177) Hvis handlinger kun reflekterte hva personen klarer rutinemessig, vil de sjelden feile, men heller aldri sette inn den ekstra innsatsen for å overgå det man klarer fra før (ingen utvikling). Hvis mestringsforventningen ikke er urealistisk overdrevent, vil ikke personen ta skade av å overvurdere egen evne til mestring (ibid.).

Ved bevisstgjøring gjennom visualisering kan veileder bidra til en mer suksessfylt visualisering ved å fokusere på studentens ressurser, samt studentens egne og vikarierte suksesserfaringer under visualiseringen. Ifølge Bandura (1989) kan det at man visualiserer suksess bidra til faktisk mestring ved at man visualiserer positive retningslinjer for å kunne prestere. Veilederne stiller handlingsfokuserte spørsmål, som bidrar til at studenten skal se konkrete gjennomførbare trinn mot målet han/hun har satt seg.

Bandura (1989) understreker, som vi har sett på i drøftingen om selvfølelse, at det er viktig å erverve seg høy self-belief, for å takle nederlag. Å ha oppnåelige mål bidrar til at studenten unngår å feile i så stor grad. Dette da han/hun vil sette inn mer innsats og være mer utholdende, når han/hun vet at målet er innen rekkevidde. Samtidig er det viktig å feile. Hvis ikke lærer man seg at man ikke trenger å sette inn innsats for å mestre, som igjen fører til at innsats og utholdenhet vil minke og dermed også øke sannsynligheten for å feile (ibid.).

Man kan stille spørsmål ved om man ved å følge drømmen, mister kontakten med virkeligheten. Sheldon (2001) skriver at ikke alle mål er gode mål. De mål som er i tråd med ens indre, vil fylle psykologiske behov og bidra til at personen opplever mer lykke og tilfredshet. Disse målene kaller han selvoverensstemmende mål (min oversettelse). “*Self-concordant goals are those inspired by a person’s authentic developing interests (Gruber&Wallace, 1999) and deeply-felt personal values (Little, 1993; Lydon & Zanna, 1990).*” (Sheldon, 2001). Dette viser til at det ikke kun er den ytre virkeligheten som er av betydning, man må også huske på den indre virkeligheten. Og det er nødvendigvis denne veilederne må ta hensyn til i sin intensjon om å bidra til at studenten blir selvstyrt.

Å komme i kontakt med seg selv er som vi så under drøftingen av selvfølelse, et viktig fokus i ForVei-veiledningen. Deci og Ryan (1985) understreker at det ikke holder å skille mellom hva en selv velger og de krav andre stiller, men at man også må skille mellom det en selv ønsker og de krav en stiller til seg selv. Indre kontroll er ikke det samme som selvbestemmelse og vil ikke bidra til å opprettholde eller øke indre motivasjon. Reell selvbestemmelse innebærer at man gjør valg på grunnlag av det en ønsker, uten å oppleve seg presset til å gjøre det (ibid.). Veileder skiller mellom å realitetsorientere studenten i forhold til de strenge krav de selv og andre setter for seg og de drømmer studenten har. Drømmer er, slik jeg ser det, mål som stemmer overens med selvet. De er indre motiverte handlinger, som ikke preges av å være valgt som følge av usikkerhet eller engstelse (Sheldon, 2001).

For å velge mål i tråd med hvem man egentlig er, må man komme i kontakt med sitt indre (ibid.). Når miljøet ikke støtter opp om å møte sine behov, mister man kontakten med den naturlige vekstdisposisjonen i seg (Schmuck & Sheldon, 2001). Denne vekstdisposisjonen kan sees som indre motivasjon og integrasjonsprosess, jamfør Deci og Ryans (1985) teori om selvbestemmelse. Dersom en annen får tilgang til å definere ens identitet, som når en med lavt selvbilde tilpasser seg andre, vil utviklingen bygge på et splittet selv, og vil dermed ikke bidra til naturlig vekst (Allgood & Kvalsund, 2003). Det at veilederne bidrar til å skille mellom hva som er studentens eget og hva som er andres er derfor viktig for å bidra til vekst (Allgood & Kvalsund, 2003; Sheldon, 2001).

Resultatene av forskningen til Zaleski, Cycon og Kurc (2001) viser at de som lever i nået, uten å planlegge fremover, er mer utsatt for stress og har mindre utholdenhet og realisme, mens de som har mål og drømmer opplever mer mening med livet og mindre stress og mer utholdenhet og realisme. De understreker viktigheten av å ha drømmer og begynne å jobbe for å nå disse. *“Working toward distant goals gives direction to one’s life and brings emotional equilibrium and balance to social functioning.”* (ibid., s 64). Zaleski, Cycon og Kurc (2001) viser til at de som har langsiktige mål blir lykkeligere enn de som har kortsiktige mål. Disse målene er livsstrukturere og aktivitetsmotiverende. Zaleski, Cycon og Kurc kaller framtidsplanlegging *“[...] the cornerstone of mature personality functioning.”* (ibid., s. 64) og at uten den mister man et viktig steg i livsutviklingen. Gestaltterapien understreker dette og viser til viktigheten ved nået og fremhever at man ikke må tape seg i fortid eller fremtid. Samtidig vil disse være aktuelle da de opptar vår tankegang. Det er derfor viktig å knytte til fortid og fremtid til her og nå. Å benytte nåtidens muligheter, det er bare nå du kan agere (Dyrkorn & Dyrkorn, 2010). Dette fremhever informantenes opplevelse av at ønsker og

drømmer er viktige, samtidig som handlingsperspektivet deres er nødvendig for å gjøre endringer i nåtiden.

Ved å bevisstgjøres på sine mål, vil det ifølge LØFT-teori fremheve hvilke grep man må gjøre for å nå disse (Espedal, Andersen & Svendsen, 2006). På den annen side viser Sheldon (2001) til at de organismiske behovene for; kompetanse, autonomi og tilhørighet, ikke er spesifikke og konkrete, og at det derfor kan være vanskelig å vite hvordan man skal fylle disse behovene. En som har lav selvfølelse, vil for eksempel tilpasse seg andre for å fylle behovet om tilhørighet. Han/hun kan ha en oppfattelse av at man kun passer inn dersom man ser bra nok ut (Fennell, 2007). For Vei prøver, slik jeg tolker det, å gi studenten en trygghet i seg selv og en egen stemme, gjennom å vise at han/hun har kompetanse som vil føre han/henne langt og, som jeg kommer mer inn på under delkapittelet relasjon; å gi tilhørighet gjennom relasjonen dem imellom.

Videre understreker Frankl (1969) at man ikke kan strebe etter å bli lykkelig eller selvrealisert. Dette ville innebære at man ikke når målet, da det er selve oppnåelsen av det som fører til lykke, som er det essensielle. «[...] det nytter ikke å strebe etter den. I den grad man gjør lykken til et objekt for bestrebelse, i den grad gjør man den også til gjenstand for oppmerksomhet. Men nettopp derved mister man lykkens årsak av syne, og da må lykken selv forsvinne.» (ibid., s. 33).

Sheldon (2001) viser til at å finne ut hvordan man fyller disse behovene avhenger av erfaring, nåsituasjon og ferdigheter i å oppfatte seg selv. ”*Selecting goals which correctly represents “who one really is” presumably requires complex self-perceptual abilities, in which one must take into account one’s current situation, one’s unfolding interests, one’s deeper beliefs, and one’s longer term needs.*” (ibid., s.22). Veilederne bidrar til at studenten reflekterer rundt seg selv og kan på denne måten bidra til at studenten lærer nye ferdigheter i selvrefleksjon og letter arbeidet med å velge mål i tråd med hvem man egentlig er. Dette vil kunne bidra til økt intensjonalitet.

Uavhengig av om man velger å forholde seg til indre ønsker eller ytre krav, så er intensjonaliteten grunnleggende. «[...] *selv-realiserings er en utilsiktet virkning av livets intensjonalitet.*» (Frankl, 1969, s. 36). Samtidig understreker Maslow(1970) i teorien om behovspyramiden at hvis man ikke fyller de organismiske behovene vil man ikke selvrealiseres.

Å reflektere rundt hvem man vil være kan sees som en form for dobbelkretslæring, da man reflekterer over egne verdier og hva man ønsker oppnå, for så å ta utgangspunkt i dette ved handlingsvalg. Handlingen er ikke lenger styrt av ubevisste styrende verdier, de er intensjonelle (Argyris, 1990). Samtidig fordrer denne valgfriheten ansvar. *”Friheten truer med å degenerere til ren vilkårlighet hvis den ikke leves ut på grunnlag av ansvarsbevissthet.”* (Frankl, 1969, s 45).

Oppsummering

Drøftingen viser at ved å gi studenten muligheter til å reflektere rundt hvem han/hun vil være og hva som er viktig for han/henne, så fremmer dette intensjonelle handlinger, som øker den indre motivasjonen og bedrer dermed muligheten for gjennomføring og opprettholdelse. Samtidig viser det til en balanse mellom å ikke sette for høye krav til seg selv og ikke gi opp drømmer som er viktige for en. Dette handler, slik jeg ser det, om studentens prioriteringer og å respektere studentens valg. Dette gjenspeiles i kategorien ”studenten styrer” - som viser til veiledernes holdning og mål.

Uansett om det er realistiske mål eller drømmer, vil refleksjoner rundt disse bidra til at studenten handler mer intensjonelt og gi retning for de valg han/hun tar. Det å være i kontakt med ens egentlige verdier krever selvinnsikt og selvfølelse og er viktig for å kunne selvrealiseres. Samtidig er det viktig å følge opp handlingsaspektet, for at det ikke skal bli med drømmen. Dette setter studenten i førersetet i eget liv, som er i tråd med intensjonen i ForVei og reflekterer særlig kategori 4, studenten styrer.

5.3 Ansvarliggjøring – Hvordan vil du gjøre det?

Bevisstgjøringen er med på å ansvarliggjøre studenten, da studenten ser hva som må gjøres for å nå egne mål. Videre ansvarliggjøres studenten ved at det er han/hun selv som må finne løsningene. I dette drøftingstemaet vil jeg se på hvordan veilederne blant annet gjennom ansvarliggjøring bidrar til å opprettholde den indre motivasjonen til studenten, bidrar til et profesjonelt møte, samt oppfordringen til studenten om å ta grep om egen situasjon. *Hva kjennetegner veileder i et profesjonelt møte når «studenten styrer»?*

Veilederne understreker at de ønsker å gjøre studentene bevisst på at de selv er ansvarlig for livet sitt. Samtidig så sier de at studentene ofte er for strenge med seg selv og setter for høye krav til seg selv. Dette ser jeg som at de ønsker at studenten skal bevege seg fra å være ytre til indre motivert. De sier at de ønsker at studenten skal ta førersetet i eget liv.

Som vi så på under delkapittelet om bevisstgjøring, fremhever veilederne et handlingsaspekt i veiledningen og stiller spørsmål rundt hvordan studenten vil handle for å nå sine mål.

Veilederne forteller at intensjonen er at når studenten gjennomfører det de har bestemt seg for, opplever de mestringsopplevelse. Selvbestemmelsesteorien viser til at det er viktig å oppleve å ha innvirkning på verden. Ved å planlegge, gjennomføre og se resultatene, kan dette bidra til å erfare at man kan styre ting i riktig retning for seg selv (Deci & Ryan, 1985).

Veilederne formidler at de har en grunnleggende holdning om at studenten vet best for seg selv. Dette innebærer, sier de, en respekt for de valg som studenten tar, uavhengig av om veilederne selv er enige i at det er et godt valg. Jeg velger også å se denne respekten som en måte å støtte opp under relasjonsholdningen ”unconditional positive regard”, slik Rogers (1961, s. 47) beskriver det. Studenten ses på som subjekt og har rom til å feile uten at valget fordømmes, men heller at valget anerkjennes.

Når studentene finner egne løsninger, bidrar de til større sannsynlighet for å gjennomføre og opprettholde de løsningene som de finner frem til i veiledningen, understreker veilederne. Dette understøttes av selvbestemmelsesteorien, som fremhever at indre motiverte handlinger fremmer utholdenhet og innsats (Deci & Ryan, 1985). Basisen for den personsentrerte rådgivningen til Rogers er at individet har en konstruktiv tendens, gjennom ikke å påtvinge noen noe, men ved heller å legge til rette for vekst for det som allerede er i individet, vil dette naturlig spire (Rogers, 1995).

Det at veisøker selv tar valgene bidrar til at rådgiverne ikke sitter igjen med ansvaret etter endt veiledning, sier informantene. På den annen side er vi selv ansvarlige for eget liv, uavhengig om vi tar/ikke tar valg, når vi har frihet til å velge. Samtidig er det viktig at man selv ser at årsaken til at noe skjer er noe man selv gjør, samt at man har valgmuligheter og muligheten til å endre på det selv (Deci & Ryan, 1985).

Veilederne forteller at de kan komme med informasjon eller det de kaller tekniske tips. Når de presenterer dette, sier de til studenten at det er studenten selv som vet om det vil passe i sitt liv og at det er opp til studenten hva han/hun velger å gjøre med informasjonen. De understreker også at holdningen er ikke-dømmende og understøtter at de respekterer studentens valg. Dette velger jeg å se som det Deci og Ryan (1985) beskriver som et informerende miljø. (Studenten har frihet til å velge selv basert på den informasjonen som er gitt.) De viser også til at det er elementer i mottakeren selv som avgjør om en hendelse tolkes som informerende, kontrollerende eller umotiverende (ibid.).

Veilederne viser til at de vektlegger signaler i kroppsspråk, toneleie, benytter intuisjonen sin med mer. Dette kan ses som å lytte sensitivt, ikke bare til det som blir sagt (Rogers, 1995), og således fange opp signaler på om studenten opplever situasjonen som kontrollerende. Dyrkorn og Dyrkorn (2010) presiserer at man skal vise varsomhet ved tolking av kroppssignaler, da de kan gi uttrykk for ulike aspekter og tolkes forskjellig.

Den ene informanten legger også frem råd. Når han gjør dette, sier veilederen til studenten at det er det han/hun ville gjort, men at det ikke er sikkert at det passer for studenten og at det er studenten selv som velger hva han/hun vil gjøre med informasjonen. Det er derfor viktig at rådet legges frem på en måte som informerer. På den annen side vil et råd lettere tolkes som kontrollerende (Deci & Ryan, 1985). Det at veiledningen kun er ett møte, kan, slik jeg ser det, bidra til at råd oppleves som mindre kontrollerende. Uten at studenten selv velger å ta kontakt med rådgiver igjen, er det ikke er mulighet for rådgiver å kontrollere om studenten har gjennomført rådet eller ikke.

Selv om rådet skulle tas som informasjon, er det ikke sikkert at det passer for studenten, fremhever denne rådgiveren, og sier at man derfor skal være forsiktig når man legger frem råd. Dette støttes av den eksistensiell-humanistiske rådgivningstradisjonen, som fremmer at veisøker selv kjenner sitt eget liv best (Ivey et al., 2007). Ved å legge frem informasjon på en informerende måte, kan veileder bidra til at selvbestemmelse ivaretas og den indre motivasjonen til studenten opprettholdes og kanskje til og med øker (Deci & Ryan, 1985).

Kvalsund viser til at autonomi ligger i det å oppdage seg selv – å ha individualitet. Vi blir til gjennom ulikhet med andre. Veileder derfor bør være seg selv og vise sin forskjellighet passende. Dette gjenspeiler også Rogers krav om at veileder må være autentisk (Allgood & Kvalsund, 2003).

Veilederne i ForVei fremhever at de har noen elementer de mener vil styrke studenten, i tillegg til å prøve å veilede på den problemstillingen studenten kommer med selv. De vektlegger at studenten skal ha det godt med seg selv, få mer selvinnsett, at studenten skal ta mer styring over eget liv og vite at han/hun kan komme tilbake. Dette tilsvarer de fire temaene; selvfølelse, bevisstgjøring, ansvarliggjøring og relasjon. Gjennom møtet med studenten, jobber rådgiver for å bygge opp under disse. Dette ser jeg som en del av det å være profesjonell i møtet med studenten. Deres holdninger og teknikker bidrar til at møtet oppleves som noe mer enn en tilfeldig samtale mellom mennesker (Tveiten, 1998).

Veilederne vil, uavhengig av om de ønsker eller ikke, styre gjennom spørsmålene, ordvalg, det de velger å speile og ta med videre i oppsummeringene med mer. Dette krever at veileder er bevisst på hvordan de styrer, for å unngå at det går utover studentens selvbestemmelse (Barth & Näsholm, 2007).

Når studenten tar ansvar for å finne egne løsninger, bidrar det til at veileder ikke trenger å kjenne til det totale bildet av radsøkers livsverden. Dette da kun radsøker trenger å vite om løsningen vil passe eller om han/hun velger å prøve det ut (ibid.). Samtidig viser Rogers til at en forståelse av radsøkers livsverden ligger til grunn for empati, letter kommunikasjonen og flyten i veiledningen (Rogers, 1957).

Oppsummering

I dette drøftingstemaet viser jeg til hvordan veilederne gjennom å støtte opp om at studentene tar styring i veiledningen.(jf. Kategori 4), bidrar til at studenten ansvarliggjøres til å ta styring over eget liv. Oppsummerende kan vi si at veilederne styrer gjennom veiledningsteknikkene, fokusområder og holdninger og at de gjennom dette skaper et profesjonelt møte. ForVei har valgt å fremme en ikke-dømmende holdning og å respektere studentens valg. På denne måten legger de opp til et informerende miljø, som støtter opp om selvbestemmelse, og dermed indre motivasjon. De lager rom til at studenten får ta egne avgjørelser og legger dermed opp til at rådgivers styring ikke går ut over rammene for veiledningen. Samtidig utfordrer de studenten til å ta grep.

5.4 Relasjon – Du går ikke alene

Veilederne forteller at de ønsker at relasjonen skal fungere som et sikkerhetsnett når studenten prøver seg på nye ting. Samtidig er den grunnleggende tanken om at studenten skal kunne gå ut av veiledningen, uten å være avhengig av veileder i etterkant, et viktig aspekt for veilederne. Det er dette skjæringsfeltet som jeg vil ta for meg i dette drøftingstemaet. *Kan relasjonen bidra til å fremme studentens ansvar for eget liv og samtidig fungere som et sikkerhetsnett når studenten skal prøve nye ting?*

Veilederne fremhever at relasjonen i seg selv er en måte å styrke studenten. Dette, da studenten har en relasjon på campus og at han/hun kan komme tilbake og snakke dersom han/hun har behov for det. De sier at dette medfører en trygghet, et sikkerhetsnett, som bidrar til at studenten tør å prøve ut mer.

Ved avhengighet er studenten avhengig av å komme tilbake til rådgiver for svar. Han/hun føler seg ikke i stand til å finne disse selv og blir avhengig av veileder for å kunne handle. Dette foster et kontrollerende miljø, og minsker indre motivasjon og dermed også utholdenhet og innsats (Deci & Ryan, 1985).

Allgood og Kvalsund (2003) viser til samfunnsoppfatningen av at målet er å vokse opp og bli uavhengig. Når studenten ikke lar seg kontrollere, kan dette sees som at han/hun er selvbestemmende og gjør egne valg basert på den informasjonen som er tilgjengelig (Deci & Ryan, 1985). Dette samsvarer med målet til veilederne om at studenten skal ta grep om eget liv.

Samtidig vil det å være totalt uavhengig innebære å ta avgjørelser som ikke støtter opp om relasjonene rundt deg og på den måten forvrengte handlinger. Gjensidighet gjenspeiler derfor bedre virkeligheten og består av en vekselvirkning mellom avhengighet og uavhengighet, eller sett med Macmurray's begreper kontakt, tilbaketrekking og tilbakevending (Allgood & Kvalsund, 2003). Veilederne viser til gjensidigheten når de sier at relasjonen beriker dem begge; veisøker og veileder.

Veilederne fremhever at relasjonen er grunnlaget for vekst og utvikling. Rogers (1995) referer til Laing som hevder at "*The sense of identity requires the existence of another by whom one is known.*" (s. 155). Dette viser til at vi er avhengig av den andre i vår identitetsbygging. Som vi så i drøftingen om ansvarliggjøring, vil ikke veiledningen gi mulighet til å være totalt uavhengig av veileder og samtidig få resultater av en profesjonell veiledningsrelasjon. Dette er også årsaken til at gjensidighet gjenspeiler relasjonen i veiledningen (Allgood & Kvalsund, 2003).

Med en god selvfølelse skal vi ha trygghet i oss selv, til å tørre å prøve ut nye ting. Samtidig er det å ha en relasjon et grunnleggende behov for mennesket. Deci og Ryan (1985) viser til behovet for kjærlighet og aksept fra andre. Når disse behovene ikke dekkes, vil nye behov som fungerer som substitutt komme til syne. Dette innebærer at vi dekker et behov som ikke er i tråd med de organismiske behovene (ibid.) og kan på den måten ikke støtte opp under lykke, velvære og menneskelig utvikling (Sheldon, 2001). Når veilederne møter studenten med kjærlighet og aksept, kan dette, slik jeg ser det, medføre at substituttbehovene ikke lenger blir viktige og at studenten opplever en følelse av frigjorthet. Veiledernes opplevelse av at bare det å snakke ut om ting, samt deres genuine interesse vil styrke studenten, understøtter dette.

Fennell (2007) viser til at det å ikke prestere jevnt med ens jevnaldrende kan medføre lavere selvfølelse. For å beskytte denne og for å ikke miste tilknytningen til andre, velger man å ikke være ærlig i møtet med andre, man prøver å være noe man ikke er og tror at dette er nødvendig for å bli likt. Dette bidrar til å holde selvfølelsen lav (Ibid.).

ForVei kan da fungere som en trygg relasjon, som gjør at du kan prøve deg frem, prøve å være deg selv i møtet med andre, uten å miste all relasjon. Målet med veiledningen kan i de tilfeller der studenten opplever vanskeligheter med å skape relasjoner, nettopp være å gjøre forsøk på å skape en god og trygg relasjon. Nye relasjonene vil på sikt kunne ta over for det sikkerhetsnettet relasjonen mellom studenten og veileder har fungert som.

Jeg velger å tolke at gjensidig avhengighet speiler balansen mellom å gjøre studenten uavhengig og samtidig være et sikkerhetsnett. Veiledernes fokus på begge aspekter vil på denne måten være forenelig.

ForVei er gir den sikkerheten til studenten, når han/hun ikke opplever å få den andre steder. En grunnleggende trygghet i at noen aksepterer han/henne som person uansett om han/hun feiler eller gjør noe dumt.

Oppsummering

Drøftingstemaet «Relasjon» viser til en balanse mellom å ansvarliggjøre studenten (jf. Kategorien studenten styrer) og veileders bidrag i refleksjonen (jf. Kategorien rom for refleksjon). Det dette temaet i hovedsak viser er at veiledningsrelasjonen preges av gjensidighet. Vekselvirkningen mellom avhengighet og uavhengighet er det som bidrar til at studenten får noe ut av veiledningen, men også kan gå ut og være selvstendig og evt. returnere eller tilbakevende til relasjonen, jamfør Macmurray's modell (Allgood & Kvalsund, 2003). Det at studenten finner sine egne løsninger bidrar til at han/hun blir ikke avhengig av veileder for å handle og bidrar til at den avhengigheten av hverandre som oppstår i møtet kan oppleves som positiv for begge parter.

Relasjonen fungerer som sikkerhetsnett i den forstand at man har muligheten til å vende tilbake til kontaktfasen. På denne måten fungerer relasjonen som et sikkerhetsnett samtidig som den støtter opp under selvbestemmelse.

5.5 Reelt handlingsrom

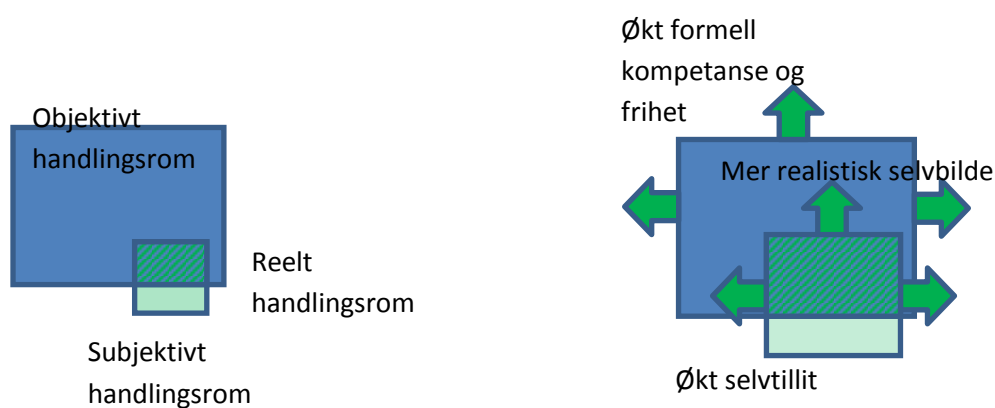
Drøftingstemaet «Reelt handlingsrom» fremstiller en overordnet diskusjon av de foregående drøftingstemaene. I denne delen ser jeg på *hvilken måte det reelle handlingsrommet til studenten utvides i løpet av ett møte.*

I de ovenfor stående drøftinger har vi sett på mulighetene som ligger i veiledningen: Hvordan veileder kan bidra til økt selvfølelse ved å møte studenten med en holdning av respekt, anerkjennelse og ubetinget kjærlighet, samt å vise dette gjennom tilbakemeldinger, spørsmål og andre teknikker. Hvordan veileder bidrar til at studenten bevisstgjøres på hvilke mål som er viktig for seg og finner ressurser og strategier han/hun kan benytte for å nå disse. Hvordan studenten ansvarliggjøres til å finne sine egne løsninger og oppfordres til å ta grep om eget liv. Og hvordan relasjonen fungerer som grunnlag for at endring kan skje.

Drøftingen viser hvordan aspekter som er tilsynelatende motstridende, fungerer som er nødvendig grunnlag for endring. Balansegangen mellom å akseptere vanskelige aspekter og å fremheve det positive, bygger opp under selvfølelse og mestringstro. Det å beholde drømmer, som gjenspeiler ens indre opp mot realitetsorientering som skaper handling, bevarer indre motivasjon og fremmer aktive valg. Valgene studenten tar i veiledningsprosessen, styrker studentens opplevelse av selvbestemmelse. Veileders fokusområder legger samtidig føringer, som bidrar til et profesjonelt møte, der veileder kan bidra til å øke studentens selvfølelse, bevisstgjøring, ansvarliggjøring og relasjon. Relasjonen mellom veilederen og studenten fungerer både som en trygghet når studenten skal gå ut og prøve nye ting og støtter samtidig opp under identitetsbygging og autonomiorientering.

Det er nettopp disse spenningsfeltene som er av betydning for veiledningen og dennes resultater.

I intervjuene med veilederne ved ForVei fortalte samtlige eksplisitt at det å styrke en annen innebærer disse fire områdene. Hvis vi ser dette opp mot det Westerlund (2007) skriver om empowerment, ser vi at han også har aspektene; selvtilitt og selvinnstekt. Han hevder at «Empowerment vil som prosess ut fra dette perspektivet handle om å øke denne snittflaten, noe som vanligvis vil kreve både økte formelle muligheter og bedret selvsikkerhet, i tillegg til større selvinnstekt for at deltakeren selv skal kunne disponere egne ressurser.» (ibid., s.88).



Figur 1: Empowerment uttrykt gjennom handlingsrom – prinsipiell illustrasjon (Westerlund, 2007).

Dette kan sies å gjenspeile teoriene om at vekst kommer som en naturlig følge når personen blir bevisst på det som er og aksepterer seg selv (Rogers 1961). Veilederne fremhever ytterligere at handlingsaspektet er viktig og de fokuserer derfor på å ansvarliggjøre og utfordre studenten. Empowermentteorien fremhever også ansvarliggjøring når man skal styrke veisøker (Lassen, 2001).

I drøftingen under relasjon, så vi hvordan relasjonen har betydning for utviklingen av identitet og for å fylle de organismiske behovene til studenten (Allgood & Kvalsund, 2003). Denne er ikke tatt med i Westerlund sin modell (figur 1). Relasjonen kan bidra til å styrke selvfølelse, selvtillit, bevisstgjøring og selvinnsett, samtidig så viser veilederne i ForVei til at relasjonen er en styrke i seg selv, da vi er relasjonelle vesener.

De fire aspektene synes dermed å være viktige i styrkingen av studenten. Samtidig kan vi ikke vite om det har skjedd en endring, ettersom dette vil omhandle indre endringer i tredjepart i min forskning, men ut fra teorien er det grunnlag for å ha tillit til at endring skjer. På den annen side kan det være forskjeller i det veilederne uttrykker at de gjør (uttrykte teorier) og det de faktisk gjør (anvendte teorier) (Argyris, 1990).

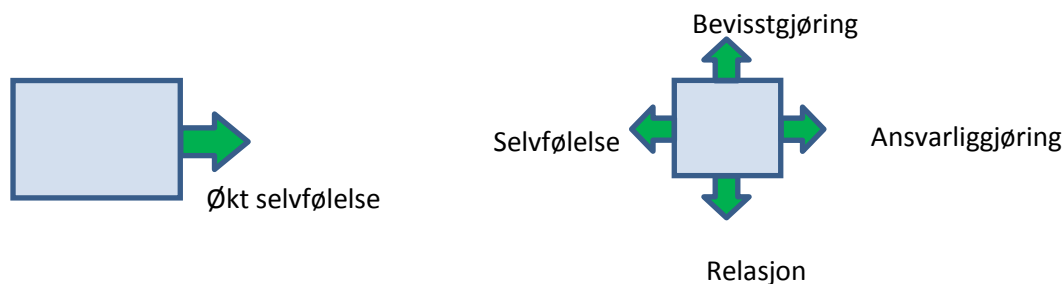
I kategorien reell endring ser vi at veilederne opplever resultater av veiledningen og at de spesielt viser til de tilbakemeldingene de får fra studentene. Veilederne forteller at de gjennom undersøkelsen de utfører i etterkant av veiledningen, gjennom tilbakemeldinger fra

studenten og gjennom indikasjoner i veiledningen får informasjon om virkningen av veiledningen.

Videre kan en spørre seg omfanget av denne endringen er. Veilederne selv viser til at ett møte er lite og at studenten lettere faller tilbake i sitt gamle spor. Samtidig viser teorien til at når du har kjent på den indre motivasjonen, vil du ha lettere for å initiere og gjennomføre endring (Deci & Ryan, 1985). Dette innebærer også langtidsdrømmer, som vi har vært inne på at er motiverende og livsstrukturere (Zaleski, Cycon & Kurc, 2001). Veilederne formidler en intensjon om at ved å gjøre endringer og oppleve mestring, vil utviklingen fortsette etter endt veiledning. Det konkrete i handlingsaspektet er viktig for at studenten skal kunne gå ut og oppleve mestring, og at det ikke bare skal bli med drømmen.

Å sette den andre i stand til å klare seg selv er et viktig aspekt selv om empowerment som teori, ut fra de kildene jeg har benyttet, ikke tar innover seg mulighetene i den relasjonelle dimensjonen. Askheim (2007) viser til at empowerment i økende grad ansees som individuell selvrealisering uten å ta hensyn til det relasjonelle aspektet. Når studenten er i tilbaketrekkingssfasen, jamfør Macmurray's modell, vil studenten kunne benytte seg av det han/hun har lært i veiledningen. Ved å lære å stille spørsmål til de antakelser man har om seg selv og lære at det er meninger og ikke fakta, samt reflektere over ens mål og strategier for å nå disse, vil studenten settes i stand til å kunne reflektere utover veiledningsrelasjonen og dermed kunne gjøre betydningsfulle endringer. Samtidig kan dette sees på som å tilby kognitive strukturer som studenten ikke har. Zaleski, Cycon og Kurc (2001) viser til at studentene i denne aldersgruppen ennå ikke har fullt utviklede kognitive strukturer for langtidsplanlegging. Den nærmeste utviklingssonen innebærer det studenten er like ved å klare selv, og kan tilegne seg ved hjelp av andre (Woolfolk, 2004). Dette kan innen ForVei-prosjektet innebære strukturer som setter studenten i stand til å planlegge strategier for å oppnå sine mål, finne frem til ressurser han/hun har og kan benytte seg av dem, samt andre refleksjonsferdigheter, jamfør målene veilederne sier at de har for samtalene.

Fennell (2007) viser til at forskjellige personer kan ha varierende grad av selvfølelse og at man kan se dette som et kontinuum mellom to ytterpunkter. Når man jobber med seg selv for å bedre selvfølelsen, kan man ikke forvente å oppnå det som kjennetegner en god selvfølelse med en gang, men man kan bevege seg nærmere dette (ibid.). Denne bevegelsen velger jeg å se opp mot pilen (i modellen til Westerlund), som illustrerer en økning av det reelle handlingsrom.



Figur 2 og 3: En prinsipiell modell av informantenes opplevelse av empowerment (egendefinert).

Enhver bevegelse i riktig retning, vil da bidra til å øke det reelle handlingsrom. Hvis vi ser dette opp mot bevisstgjøring, ansvarliggjøring og relasjon, vil ethvert steg innen hver av disse bidra til å øke det reelle handlingsrom. En liten aha opplevelse kan være nøkkelen som åpner for endring, - en puslespillbrikke som faller på plass, gestalter som lukkes osv.

Avslutningsvis ønsker jeg å vise til sommerfugleeffekten, som viser til at små endringer kan få store følger (Aarnes, 2009). Hvilke muligheter et møte mellom to mennesker da kan medføre, vil da ligge utenfor enhver forsknings registreringsmuligheter.

oppsummering

Den overordnede drøftingen viser til de samlede muligheter som ligger i veiledningen ved å benytte veilederne i ForVei sine fokusområder. Samtidig støtter fokusområdene opp under videre utvikling etter endt veiledning, ved å fremme troen på seg selv og egne muligheter, indre motivasjon, evne til egenrefleksjon og målretting. Drøftingen viser til kategorien om reell endring, og støtter opp om veiledernes opplevelse av at endring forekommer, ved de fokusområdene de benytter.

6 Avslutning

I denne kvalitative studien har jeg sett på hvordan veilederne i ForVei-prosjektet opplever at de kan bidra til å styrke studentene de veileder. Veilederne selv fremhevet fokusområder som de er opptatt av, og som de opplever er sentrale i dette arbeidet.

I empirikapittelet fremhevet jeg hvordan veilederne fokuserer på trygge rammer for refleksjon og genuin interesse for studenten. Dette gir grunnlag for å jobbe med de vanskelige tingene i veiledningen. Et positivt fokus bidrar til at studentene ser hvilke ressurser de har og øker mestringsforventning. Veilederne fremhever viktigheten av at studenten tar ansvar for sine egne valg både i og etter veiledningen. For å svare på oppgavens problemstilling, så jeg på hvordan veilederne får tilbakemelding på om det skjer en reell endring.

Gjennom bearbeiding av materialet utkrystalliserte fire temaer seg i tillegg til kategoriene. Disse temaene gjenspeilet hvilken endring veilederne opplevde at veiledningen ga og jeg benyttet dette som overskrifter og drøftingstemaer for diskusjonskapittelet; selvfølelse, bevisstgjøring, ansvarliggjøring og relasjonen i seg selv. Her tok jeg opp hvordan disse områdene innebærer en balanse mellom positivt og negativt fokus, drømmer og realisme, ansvarliggjøring av studenten og det å ta ansvar selv, samt å gjøre studenten trygg og uavhengig.

Materialet viser at fokusområdene bidrar til å utvikle et mer integrert selv. Dette bidrar til å ta aktive intensjonelle valg i tråd med ens indre. Refleksjonen blir i seg selv et verktøy som studenten kan benytte videre etter endt veiledning. Resultatene tok jeg med videre under drøftingen av hvorvidt det reelle handlingsrommet økes.

I møte med veilederne i ForVei har jeg spesielt blitt oppmerksom på hvor sentral relasjonen er for å skape et rom som gir mulighet for vekst.

Veiledningen varer kun én time, noe som nødvendigvis må begrense resultatene. Materialet framhever samtidig at ved å styrke selvfølelse, bevisstgjøring, ansvarliggjøring og relasjon kan dette bidra til at en påbegynt endring fortsetter etter endt veiledning. Om veiledningen har medført en reell endring, bekreftes gjennom de teorier jeg har knyttet opp mot det veilederne opplever som viktige fokusområder.

Før arbeidet med denne oppgaven trodde jeg at veiledningen tok sikte på å finne en riktig løsning, og at veileder skulle finne frem til denne hos veisøker. Det som har blitt tydelig for

meg gjennom arbeidet er at det ikke handler om å finne «løsningen» i den enkelte saken eller innenfor en gitt kontekst, men å sette veisøker i bedre stand til å handle i eget liv. Ved å bli kjent med sine indre ønsker, tanker og verdier, kan veisøker ta grep og handle i tråd seg selv. Det handler om å styrke selvfølelse, bevisstgjøring, ansvarliggjøring og relasjon og å ha tillit til at den andre vil ta gode beslutninger for seg selv. Empowerment handler om *"[...] å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den aktuelle saken de står oppe i, men også i andre lignende situasjoner."* (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2001, s. 15).

6.1 Veien videre

For muligheter til videre forskning er det to hovedtemaer som jeg ønsker å trekke frem.

Hva gjør det mulig å få til en endring basert på én veiledningstime? Jeg har kommet inn på det i forskningen, samtidig som jeg mener at det er mer enn fokusområdene som bidrar til dette, blant annet relasjonen mellom veileder og studenten.

For Vei-veiledernes genuine interesse overfor studenten fanget min oppmerksomhet. Denne likt-komponenten i veiledningen er viktig for å bidra til å øke studentens selvfølelse og å styrke relasjonen mellom student og veileder. Hva innebærer det at de liker studentene? Hvordan kommer dette til syne i veiledningen? Hvordan virker profesjonaliteten inn på måten de liker studentene?

Litteratur

Aarnes, J. F. (2009). Sommerfugleeffekten. I *Store norske leksikon*. Lokalisert 30.12.12 på

<http://snl.no/sommerfugleeffekten>

Allgood, E. & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, Professionalism and the Helping Relation:*

Dialogues and Reflections. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Argyris, C. (1990). *Bryt forsvarsrutinene: Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Askheim, O. P. (2003) *Fra normalisering til empowerment: Ideologier og praksis i arbeide*

med funksjonshemmede. Oslo: Gyldendal akademisk.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*,

44(9), 1175-1184.

Barth, T. & Näsholm, C. (2007). *Motiverende samtale – MI: Endring på egne vilkår*. Bergen:

Fagbokforlaget.

Berg, M. E. (2002). *Coaching: Å hjelpe ledere og medarbeidere å lykkes*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Bjerkan, M. U. (2009). *Veiledning av førsteårsstudenter ved NTNU*. (Masteroppgave, Norges

teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]). Trondheim: NTNU.

Dalen, M (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human*

Behavior. New York: Plenum press.

- Dyrkorn, R & Dyrkorn, R. (2010). *Innføring i gestaltveiledning: Teori, Metoder, Praktiske eksempler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Espedal, G., Andersen, T. & Svendsen, T. (2006). *Løsningsfokusert coaching*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fennell, M. (2007). *Å bekjempe lav selvfølelse: En selvhjelpsguide basert på kognitiv atferdsterapi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Frankl, V. E. (1969). *Vilje til mening: Hvordan kan nedbrutte og utilfredse mennesker finne ny mening med livet?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basis Books.
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J., Ivey, M. B. & Simek-Morgan, L. (2007). *Theories of counselling and psychotherapy: A multicultural perspective* (6. utg.). Boston: Pearson A & B.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2001). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Krogstie, C. H., Engen, H. & Andreasen, J. K. (2012). *ForVei: Forberedende veiledning med vekt på mestring, motivasjon og trivsel*. Trondheim: NTNU, 2012). Lokalisert på <http://www.ntnu.no/adm/sss/forvei-rapporten>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode, prosess, virkemidler*. Tønsberg: Synergi Publishing.

- Langslet, G. J. (2002). *Løft for ledere: Løsningsfokusert tilnærming til typiske lederutfordringer*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Langslet, G. J. (2004). *Gi hverdagen et løft*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Lassen, L. M. (2001). Empowerment: som prinsipp og metode ved spesialpedagogisk rådgivningsarbeid. I E. Befring & R. Tangen (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 115-129). Oslo: Cappelens Akademisk Forlag.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications, Inc.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2. Utg.). New York: Harper and Row.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage publications.
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. Lokalisert 21.12.12 på <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, T. (2009). *Verdien av veiledning: en kvalitativ undersøkelse om verdien av forebyggende veiledning for førsteårsstudenter på NTNU, med fokus på motivasjon og forventning om mestring av studiene*. (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet [NTNU]). Trondheim: NTNU.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. Utg.). Thousand Oaks: Sage publications.

- Popovic, N. (2005). *Personal synthesis: A complete guide to personal knowledge*. London: Personal Well-Being Centre.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1957). The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness. In M. R. Jones (red.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1995). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schmuck, P. & Sheldon, K. M. (2001). Life goals and well-being. To the frontiers of life goal research. I P. Schmuck & K. M. Sheldon (Red.), *Towards a Positive Psychology of Human Striving* (s. 18 - 36). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sheldon, K. M. (2001). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. I P. Schmuck & K. M. Sheldon (Red.), *Towards a Positive Psychology of Human Striving* (s. 37 - 57). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: Innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, N. (1993). *Anti-Discriminatory Practice*. London: Macmillan.
- Tveiten, S. (1998). *Veiledning: mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Warhuus, T. K. & Villanger, I. D. (2009). *ForVei-prosjektet. Studieveiledning*

i et forebyggende perspektiv med vekt på mestring, trivsel og gjennomføringsevne.

Trondheim: NTNU, 2009). Lokalisert på

<http://www.ntnu.no/adm/sss/forvei-rapporten>

Westerlund, H. (2007). Det er bruk for alle: Empowerment utenfor arbeidsmarkedet? O. P.

Askheim & B. Starrin (Red.). *Empowerment: i teori og praksis* (s. 85-96). Oslo:

Gyldendal akademisk.

Westerlund, H. & Bergsröm, A. (1998) *Det finns bruk för alla – empowerment i praktiken?:*

Metodologiska aspekter på ett initiativ för arbetslösa, långtidssjukskrivna och andra

utanför den ordinarie arbetsmarknaden i Södra Skaraborg. Solna: Arbetslivsinstitutet.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Zaleski, Z., Cycon, A. & Kurc, A. (2001). Future time perspective and subjective well-being

in adolescent samples. I P. Schmuck & K. M. Sheldon (Red.), *Towards a Positive*

Psychology of Human Striving (s. 37 - 57). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

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

Vedlegg 1

Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Ragnvald Kvalsund
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.03.2011

Vår ref: 26153 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26153	<i>Empowerment i rådgivning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ragnvald Kvalsund</i>
Student	<i>Marie Skarbo Sorgendal</i>

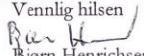
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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 skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.08.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Marie Skarbo Sorgendal, Øvre Bakklandet 4 B, 7013 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

Vedlegg 2

Forespørsel om informanter til masterprosjekt

Jeg er student innen mastergradsprogrammet Rådgivning ved NTNU. I den sammenheng ønsker jeg å intervjuve veiledere fra ForVei-prosjektet til min masteroppgave. Fokuset vil være hvilke erfaringer veiledere har rundt det å styrke sine klienter gjennom samtale. Hensikten med studien er å få mer forståelse og kunnskap om hvordan veileder møter sine klienter. Og hvordan dette kan bidra til at andre kan reflektere og videreutvikle sitt fagfelt. Dette vil jeg finne ut gjennom enkeltintervjuer av 3-4 veiledere.

Intervjuet vil vare i ca. 1 time, men jeg håper at du kan sette av litt tid i forkant og etterkant av intervjuet. Jeg vil benytte båndopptaker, samt å notere av og til. Det er dine opplevelser, tanker og følelser i fokus. Jeg har noen spørsmål jeg ønsker å stille, og videre innhold formes underveis i samtalen.

Deltakelse er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra studien, uten å måtte oppgi grunn. Dersom du trekker deg vil all informasjon om deg anonymiseres umiddelbart. Jeg vil ivareta konfidensialiteten, og all informasjon anonymiseres så langt det lar seg gjøre i den ferdige oppgaven. Det kan imidlertid ikke utelukkes at kollegaer vil kunne kjenne deg igjen ut fra bakgrunnsopplysninger. Du vil derfor få lese og eventuelt kommentere rapporten før den ferdigstilles. Opptak, notater og personopplysninger slettes etter endt studie. Planlagt avslutning av forskningen er 30.08.2011.

Prosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS og godkjent av veileder Ragnvald Kvalsund ved institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap.

Ta gjerne kontakt på telefon eller e-mail, dersom du lurer på noe. Hvis du ønsker å delta er det fint om du tar kontakt så fort som mulig.

Jeg håper du vil stille og ser frem til en hyggelig samtale.

Med vennlig hilsen

Marie Skarbø Sorgendal

e-mail: marieska@stud.ntnu.no

tlf.: 99045086

Veileder:

Professor Ragnvald Kvalsund

e-mail: ragnvald.kvalsund@svt.ntnu.no

tlf.: 73591999

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonen og vil med dette samtykke i å delta i forskningsprosjektet om det å styrke klienter gjennom samtale.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3

Intervjuguide

Hvordan erfarer veileder at hans/hennes bidrag hjelper veisøker å utvide sitt reelle handlingsrom?

Oppstart (Hverdagslig tema, ufarlig, skape tillit, trygghet, bruk tiden du trenger)

1. Hvilken erfaring hadde du før du ble med i ForVei-prosjektet?
2. Hvor lenge har du jobbet innenfor ForVei-prosjektet?

Hoveddel

3. Hvilke utfordringer kommer veisøkere til deg med?
4. Hvilke forventninger erfarer du veisøker har til det som skal skje?
5. Hva ser du som hensikten/målet med veiledning, ut fra det du har fortalt?
- 6. Hva er vekst/endring for deg?**
7. Kan du fortelle om hendelser der veisøker opplevde utvikling og vekst?
- 8. Hva opplever du som viktig for at utvikling skal forekomme?**
- 9. Hvordan legger du til rette for at endringen skal komme fra veisøker selv?**
10. Hvordan skiller du egne løsninger fra det klienten kommer med?
11. Hvilke erfaringer har du rundt det å gi råd?
12. Har du erfaring med at veisøkere opplever ambivalens ved forandring?
- 13. Hvordan styrker du veisøker for endring?**
- 14. Hvordan bidrar du til at veisøker baserer avgjørelser på et realistisk selvbilde?**
- 15. Hvordan forholder du deg til konteksten til veisøker?**
16. Hvilke erfaringer har du med å få tilgang til å endre/påvirke konteksten til veisøker?
17. Hvilke tanker har du rundt det å bare oppleve konteksten gjennom veisøker?
- 18. Hvordan legger du til rette for at veisøker skal forstå sin livsverden på nye måter?**
19. Noen hevder at det ikke er metoden, men holdningen til veileder som er avgjørende for resultatet av veiledningen. Hva tenker du om det?
- 20. Hvordan vet du at veiledning fungerer?**
21. Ut fra det du har fortalt, hva opplever du at fremmer en utviklingsprosess og hva kan hemme?
22. Hvilke erfaringer har du rundt det som skjer med veisøker etter veiledningen?

Avslutning (Trappe ned, mer hverdagslig)

23. Kan du avslutningsvis kort oppsummere hva du mener er mest sentralt for å få effekt av veiledning?
24. Spørre om det er noe mer personen ønsker å fortelle
25. Spørre om det er greit for personen å avslutte