

Esra Kacamaz

# "Skolerådgiveres opplevelse av multikulturell veiledning"

En kvalitativ studie av skolerådgiveres opplevelse i møte med multietniske elever

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Gunhild Marie Roald

Juni 2022



Esra Kacamaz

# **"Skolerådgiveres opplevelse av multikulturell veiledning"**

En kvalitativ studie av skolerådgiveres opplevelse i møte med multietniske elever

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap  
Veileder: Gunhild Marie Roald  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

I masteroppgaven har jeg valgt å se på skolerådgiveres opplevelse av multikulturell veiledning. Hensikten med oppgaven er å utforske hvordan veiledningen oppleves med multietniske elever. Dermed er problemstillingen for oppgaven formulert slik: *Hvordan opplever skolerådgivere multikulturell veiledning?* Problemstillingen er besvart i lys av ulike multikulturelle veiledningsteorier, samt teorier som handler om ungdom og identitet. Teoriene vektlegger multikulturell kompetanse som en viktig del av karriereveiledningen og et viktig grunnlag for elevenes videre karrierevalg.

Denne kvalitative intervjustudien er inspirert av hermeneutisk fenomenologi. Utvalget består av tre deltakere som er skolerådgivere på ulike skoler i en storby i Norge. Bakgrunnen for dette var for å få et geografisk spredt utvalg, samt å kunne ha mulighet til å få innblikk i skolerådgiveres arbeid med multikulturell veiledning. Alle skolerådgivere som deltok i studien, har lang erfaring i møte med multietniske elever. Etter tematisk analyse av datamaterialet, fikk jeg tre følgende temaer: *(1) språkutfordringer kan føre til at skolerådgivere setter seg inn i ulike roller, (2) trygghet og anerkjennelse og (3) ulike forventninger fra familie.* Temaene viser til varierte og utfordrende samtaler med multietniske elever.

Jeg har ut i fra teoriene og forskningsspørsmålene forsøkt å belyse problemstillingen. Deltakerne i studien ble stilt spørsmål som kunne bidra til å gi et grunnlag for å besvare denne. Videre er problemstillingen drøftet i lys av temaene fra analysen opp mot teorien.

## Abstract

In this master's thesis, I have chosen to examine career counselors' experience of multicultural guidance. The purpose of the thesis is to study how the guidance is experienced with multi-ethnic students. Thus, the problem for the thesis is formulated as such: *How do career counselors experience multicultural guidance?* The problem is seen in light of various multicultural guidance theories, as well as theories that includes youth and identity. The theories emphasizes multicultural competence as an important part of career guidance and as an important foundation for students' further career choices.

This qualitative interview study is inspired by hermeneutic phenomenology. The committee consists of three participants who are career counselors at various schools in a big city in Norway. This was important to ensure a geographically dispersed selection, as well as to have the opportunity to gain insight into career counselors' work with multicultural guidance. All career counselors who participated in this study have extensive experience in meeting with multi-ethnic students. After a thematic analysis of the data material, I was given three of the following topics: (1) Language challenges can lead to school counselors getting into different roles, (2) «youth is youth», (3) *different expectations from family*. The themes refer to varied and challenging conversations with multi-ethnic students.

Based on the theories and research questions, I have tried to shed light on the problem of the thesis. The participants in the study were given questions that could contribute to answering this. Furthermore, the problem is discussed in light of the topics from the analysis up against the theory.

## Forord

Da var det min tur til å levere oppgaven som markerer slutten på 5 år på NTNU. Gjennom mastergrad i rådgivningsvitenskap har jeg fått muligheten til å lære mye om meg selv og mine tankemønstre. Det har vært noen innholdsrike år hvor jeg kommer til å ta med meg mye kunnskap og erfaring videre. Jeg ønsker å takke mine gode medstudenter som har vist sin støtte i hele prosessen. Det har vært en glede å møte så mange gode medstudenter og undervisere på mastergraden.

Videre vil jeg takke de tre deltakere som tok seg tid for å stille opp til intervju. Det har vært tre interessante og engasjerende samtaler.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Gunhild Marie Roald som har vist sin støtte gjennom hele prosessen. Jeg er veldig takknemlig for all oppmuntring og tilbakemeldinger jeg har fått i alle årene på NTNU.

Til sist ønsker jeg å takke min mann og familie for deres støtte i denne prosessen. Takk for at dere har hjulpet meg for å fullføre denne oppgaven.

Esra Kacamaz

Trondheim, juni 2022

## Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	1
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	1
1.3 Begrepsavklaring .....	2
1.3.1 Karriere.....	2
1.3.2 Karriereveiledning.....	3
1.3.3 Multikulturell veiledning .....	3
1.3.4 Multietnisitet .....	3
1.3.5 Oppgavens struktur og oppbygning .....	4
2 Teori.....	5
2.1 Utdanningsvalg i ungdomsalderen.....	5
2.2 Ulike utfordringer i møte med multietniske elever.....	6
2.3 Multikulturell veiledning .....	7
2.4 Systemteori.....	9
3 Metode .....	11
3.1 Metodebegrepet.....	11
3.2 Kvalitativ forskning .....	11
3.3 Fenomenologi.....	11
3.4 Hermeneutikk.....	12
3.5 Datainnsamling og intervjuguide.....	12
3.5.1 Utvalg og rekruttering.....	12
3.5.2 Datainnsamling.....	14
3.5.3 Transkripsjon.....	15
3.6 Analyse .....	15
3.6.1 Tematisk analyse .....	16
3.7 Studiens kvalitet .....	17
3.7.1 Reliabilitet.....	17
3.7.2 Validitet.....	17
3.7.3 Overførbarhet.....	18
3.7.4 Refleksivitet .....	18
3.8 Etikk .....	19
3.8.1 Samtykke.....	19
4 Resultat.....	21
4.1 Presentasjon av informantene.....	21



4.2 Språkutfordringer kan føre til at skolerådgivere setter seg inn i ulike roller .....	21
4.3 Trygghet og anerkjennelse .....	24
4.4 Ulike forventninger fra familie .....	26
5 Drøfting.....	29
5.1 Skolerådgiverens møte med ulike problemstillinger.....	29
5.2 «Ungdom er ungdom» .....	31
5.3 Sammenfatning av drøftingen .....	35
6 Avslutning.....	36
6.1 Oppsummering av studiens funn.....	36
6.2 Studiens begrensninger og videre forskning .....	36
6.3 Avsluttende refleksjoner .....	37
7 Referanseliste.....	38
Vedlegg.....	42
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	42
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	44
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD.....	46

## 1 Innledning

I en ganske ny rapport om Norge i omstilling-karriereveiledning for individ og samfunn (NOU 2016:7), viser det at karriereveiledningstjenester av høy kvalitet er et behov for å møte ulike utfordringer i årene som kommer. Disse utfordringene er blant annet ny teknologi, omstilling, endrede kompetansebehov og en flyktningstrøm. Kvaliteten på karriereveiledning for mennesker med innvandrerbakgrunn står på dagsordenen (NOU 2016:7).

På bakgrunn av en økt andel av flyktninger i Norge, er det aktuelt å se på karriereveiledningens rolle i integreringsprosesser (NOU 2016:7). Dermed blir det sentralt å se på skolerådgiveres kompetanseutvikling og tilpasninger til mennesker med innvandrerbakgrunn ansett som viktig, for å kunne dekke deres forutsetninger og behov. Mange forskere har diskutert kompetansebehovet til en karriereveileder som jobber med denne gruppen (Ivey, Ivey, & D`Andrea:Zunker, 2011). Årsaken til dette kan være at veiledningstjenester er stort sett skuffende for mennesker med innvandrerbakgrunn på grunn av lite hensyn til kulturforskjeller (Puukari & Launikari, 2005).

Et viktig mål med karriereveiledning for unge mennesker under utdanning er å ta gode valg og bedre gjennomføring av utdanningen. Elever på ungdomsskole tar valg for sin videre utdanning og arbeidskarriere og må derfor ha et godt grunnlag for å kunne ta det valget. I den forstand er karriereveiledning en sentral ytelse i prosessen både på ungdomsskolen og videregående skole (NOU:2016, s.134).

En utfordring med generell veiledning er at alle mennesker er forskjellige (Øzerk, 2005, s.28). En karriereveileder må derfor være i stand til å håndtere ulikheter. Som de fleste andre elever, kan også multietniske elever ha ulike fysiske, psykiske, sosiale eller faglige nødvendigheter og ulike læringsmønstre. Multikulturell veiledning kan ha positive sider i karriereveiledningen. Det kan bidra til å sette karriereveiledere, men også generelt lærere og andre ansatte på en skole til å forstå elevene og deres foresatte uavhengig av språk, kulturell og etnisk bakgrunn.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er lite forskning innen skolerådgiveres multikulturelle kompetanse (Vespia et al., 2010, s.54). Utvikling av multikulturell kompetanse er derfor viktig for å kunne hjelpe mennesker med innvandrerbakgrunn. Min personlige interesse til karriereveiledning startet da jeg selv gikk på ungdomsskole og videregående skole. Jeg som multietnisk elev hadde en erfaring med at skolerådgivere på skolen visste lite hensyn og bevissthet til kulturforskjeller i møte med elever med innvandrerbakgrunn. Jeg og mange andre på skolen opplevde at våre interesser ikke var sentralt i valg av linje og fag for videregående skole. Mange ble veiledet til å velge yrkesfag, fordi studiespesialisering kunne være altfor vanskelig for multietniske elever. Dette vekket min interesse for hvordan skolerådgivere tenker og konkluderer når de er i møte med multietniske elever. Denne interessen ble enda tydeligere som rådgivningsstudiet med et teoretisk grunnlag innenfor multikulturell veiledning og behovet for tilpasning som en veileder. Dette har vekket en rekke spørsmål som; Hvordan opplever egentlig skolerådgivere å møte multietniske elever? Hvordan tenker de? Hva kan vi skolerådgivere gjøre for å ta hensyn til i møte med slike elever?

### 1.2 Presentasjon av problemstilling

Med dette studiet ønsker jeg å flytte perspektivet mitt over til skolerådgivere og utforske deres opplevelser fremfor elevenes opplevelser. For å undersøke hvordan skolerådgivere opplever møte med multietniske elever spesielt på ungdomsskole og videregående skole, har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ intervjustudie med problemstillingen: *Hvordan opplever skolerådgivere multikulturell veiledning?*

Formålet i studien er å undersøke hvordan skolerådgivere tenker, erfarer og opplever dette møtet. Selv om det er knapt med forskning på dette temaet i Norge, finner vi en del modeller og teorier, samt noen forskninger på multikulturell veiledning utenfor Norge. Jeg har presentert noen av disse modellene i oppgaven. Problemstillingen fremstiller det overordnede fokuset i oppgaven. Jeg prøver å ta utgangspunkt i essensiell teori og mine funn, samt analysere disse funnene. Multikulturell veiledning er en sentral del av veiledningen som foregår på skolene, fordi det ofte er et møte mellom mennesker med ulike kultur og antakelser (Øzerk, 2005, s.28). I multikulturell veiledning er det vesentlig at skolerådgivere fokuserer på et helhetlig bilde av elevene, hvor det finnes ulike påvirkningskilder på karrierevalget (Arthur & McMahon, 2005, s.212).

Innenfor rådgivningsfeltet er dette temaet aktuelt, fordi rådgivningsstudenter har mange muligheter for å kunne jobbe på en skole etter fullført mastergrad i rådgivningsvitenskap. En skolerådgiver møter ofte elever med ulike kulturell bakgrunn som kan kreve en annen veiledningskompetanse. Ulike modeller som fremmer multikulturell veiledningskompetanse, er presentert i teorikapittelet. Oppgaven har dermed fokus på multikulturell veiledning som teoretisk ramme, men fokuserer også på hvordan multikulturell veiledning oppleves for skolerådgivere. Studiet forsker utvalgets subjektive opplevelse, som kan tas med videre inn i en rådgivningskontekst.

### 1.3 Begrepsavklaring

I denne oppgaven vil jeg i hovedsak bruke skolerådgiver om det arbeidet som gjøres knyttet til veiledning og rådgivning av multi-etniske elever om deres fremtidige karrierevalg og sosialpedagogiske spørsmål. I studien er det tre hovedbegreper det refereres til som kan være viktig å få en forståelse innledningsvis. Noen av begrepene kan ha ulike definisjoner og jeg vil derfor avklare disse for å unngå tvetydighet og misforståelser. Dette er for å sørge for at alle lesere får en felles forståelse av begrepene. Disse begrepene er karriere, karriereveiledning, multikulturell veiledning og multi-etnisitet.

Skolerådgivere har forskjellige oppgaver. De har ansvar for skolens sosialpedagogiske rådgivning, samt karriereveiledning for elevene. De får dermed mange ulike henvendelser fra elevene om både karrierevalg, og mer private spørsmål. I denne oppgaven har jeg fokus på alt som gjelder opplevelsen av multikulturell veiledning uavhengig om temaet er karriere eller sosialpedagogiske spørsmål. Sosialpedagogisk rådgivning vil si elevens rett til rådgivning om sosiale og personlige spørsmål (Mordal et al., 2015, s.15). Der begrepet karriereveileder brukes handler det i min sammenheng likevel om skolerådgiveren. Dette er fordi mye av skolerådgivernes arbeid handler om karriereveiledning, hvor jeg forklarer dette nærmere i oppgaven.

#### 1.3.1 Karriere

Som nevnt i innledningen får skolerådgivere ulike henvendelser, og karriereveiledning er en sentral del av deres oppgave. I den forstand er det viktig å få en forståelse av karrierebegrepet først. Begrepet karriere har blitt utviklet fra en smalere forståelse til en bredere forståelse. Med den smalere forståelsen av begrepet var det fokus på arbeid, som vil si et økonomisk syn på verden. For den nyere forståelsen av begrepet karriere, er Donald Super sentralt i dagens kontekst. Han påpeker at begrepet ikke har sammenheng med kun menneskers utdanningshistorie og arbeid, men også ulike livsroller mennesker inngår i (Super, 1980, s.282). Super definerer karriere som:

*«... den sekvens av vesentlige posisjoner som individet er opptatt av gjennom livet – både før, under og etter aktiv ivaretagelse av jobb»* (Kompetanse Norge, u.å.)

Denne brede definisjonen inkluderer mye av det avanserte som oppstår i menneskets liv, samt at det skapes rammer for det. Gjennom definisjonen kan også karriere forstås i et

livslangt perspektiv. Dette vil si at karriere betyr noe en har både før man er i arbeid, i arbeid og ut i livet, også pensjonsalder. Dette er fordi livet foregår hele tiden, hvor en alltid står i en valgsituasjon. Den nye måten å forstå karriere på gjør at begrepet blir mer anvendelig. Jeg velger å bruke den nyere og brede definisjonen av begrepet i denne oppgaven.

### 1.3.2 Karriereveiledning

Karriereveiledning er et sentralt begrep som dere kommer til å møte i oppgaven. Begrepet karriereveiledning er et omdiskutert begrep i samfunnet. Dette vil si at begrepet ikke er innarbeidet og har forskjellige definisjoner. En god definisjon som jeg velger å ta utgangspunkt i er ifølge OECD (2004) som er hentet fra Haug (2017, s.18-19):

*«Karriereveiledning handler om tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere».*

Videre inkluderer OECD (2004, s.19) at karriereveiledningen skal hjelpe personer til å reflektere over sine interesser, evner og kvalifikasjoner. Dette skal hjelpe mennesker til å forstå utdanningssystemet og for å ta et karrierevalg. Essensen med karriereveiledning er å lære mennesker til å planlegge og ta beslutninger om læring om arbeid (OECD, 2004, s19). En rapport som kompetanse Norge publiserte i 2019, har også lignende forståelse av begrepet. Samtidig fremhever de at karriereveiledere skal være kompetente, ha relevant faglig basis og skal være etisk bevisst i forhold til jobben sin (Kompetanse Norge, 2019, s.11). Både OECD (2004) og kompetanse Norge (2019) sin definisjon fremhever hva karriereveiledning er, og hva dette skal hjelpe til. En av forskjellene på definisjonene, er at Kompetanse Norge (2019) har fokus på karriereveilederes faglige bakgrunn.

Chen (2020, s.45) hevder i tillegg til OECD (2004) at en av sentrale oppgaver med karriereveiledning er å fremme mangfold, samt bidra til at denne hjelpeprosessen er mer tilgjengelig og effektivt for elever. I denne oppgaven vil OECD (2004) sin definisjon ligge til grunn, men vil også ha kompetanse Norge sin utvidede definisjon i grunn.

### 1.3.3 Multikulturell veiledning

Øzerk (2005, s.28) definerer multikulturell veiledning som:

*«En form for rådgivning som foregår mellom minst to personer som kan ha ulik sosiokulturell, etnisk-og språklig bakgrunn»*

Denne definisjonen innebærer at to mennesker som møtes har ulike antakelser, ulike kjønn, kultur eller sosioøkonomisk status (Øzerk, 2005, s.28). Videre hevder hun at alle rådgivningssituasjoner har dermed noen elementer i seg fra multikulturell veiledning. Hensikten med multikulturell veiledning er å styrke profesjonell veiledning, hvor karriereveiledere kan forstå seg selv, sine antakelser overfor andre som har en annen bakgrunn. På bakgrunn av dette er tilrettelegging og en rekke kompetanser viktig for karriereveiledere (Ridley et al., 2021, s.536). En slik kompetanse hos karriereveiledere vil bidra til selvrefleksjon, samt utvikle sin kommunikasjonsmåte for å kunne kommunisere med multietniske elever (Øzerk, 2005, s.29). Gjennom denne oppgaven vil jeg redegjøre for flere multikulturelle veiledningsteorier.

### 1.3.4 Multietnisitet

En kan bruke forskjellige begreper for mennesker med en annen bakgrunn enn majoriteten, som for eksempel språk, etnisk bakgrunn eller andre ulikheter. I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet *multietniske elever*. Multietnisk kan defineres som «et samfunn som består av ulike etniske grupper. Men dette behøver ikke å bety at de er

kulturelt forskjellige» (Dahl, 2019). Med multietniske elever mener jeg elever med en annen kulturell bakgrunn enn de norske.

#### 1.3.5 Oppgavens struktur og oppbygning

Oppgaven er strukturert i seks kapitler. I kapittel 1, innledning, skal jeg fremstille studiens grunnlag, presentasjon av problemstilling, og definisjon av viktige begreper. I kapittel 2, teori, blir det redegjort for den teoretiske forankringen som studien bygger på og som vil ligge til grunn for mine funn fra datainnsamlingen. I kapittel 3, metode, presenterer jeg det metodiske grunnlaget. Her vil kvalitativ metode bli redegjort for, metodiske valg som er tatt, samt utførelsen av forskningsprosessen. Videre inneholder dette kapitlet etiske forpliktelser, og min egen rolle som forsker. I kapittel 4, resultat, vil jeg legge frem studiens funn i form av tre hovedtemaer og min tolkning av resultatene og sitatene. Deretter skal jeg i kapittel 5, drøfting, diskutere disse funnene opp mot relevant teori for å forsøke å finne svar på oppgavens problemstilling. Til slutt i kapittel 6, avslutning, vil jeg oppsummere studiens funn, begrensninger og forslag til videre forskning.

## 2 Teori

### 2.1 Utdanningsvalg i ungdomsalderen

I ungdomsalderen er utdannings- og yrkesvalg en viktig del av identitetsutvikling (Birkemo, 2007, s.183). Med ungdomsalderen mener jeg elever rundt 13-20 år som går på ungdoms- og videregående skole. Dette er et viktig punkt for å planlegge sitt fremtidige liv. Å ta slike valg varierer fra hver enkelt elev om i hvor stor grad de takler oppgaven. Men forutsetningene for at tenåringer skal styre seg selv mot fremtiden på en reflektert og hensiktsmessig måte kan variere fra person til person. En av de viktigste oppgavene til en skole må være å hjelpe de som trenger støtte i prosessen for å nå et mål (Birkemo, 2007, s.183). Dette er spesielt viktig for elever på ungdomsskole, da det er en overgang til videregående skole og kan få konsekvenser for videre valg innen karriere. Mange elever som går på yrkesfaglige studier avslutter skolegangen før grunnkurset er omme, noe som kan bety at ungdommer ikke håndterer valgprosessen bra nok (Birkemo, 2007, s.183). Ved å stille spørsmål som hvor og hvordan unge får støtte i valgprosessen kan gi mulighet for tilrettelegging av kunnskapsbasert veiledningsopplegg (Birkemo, 2007, s.183-184). I følge Birkemo (2007, s.191) har ungdommer ulike erfaringer ved å ta karrierevalg og det varierer hvordan de takler denne prosessen. Det kan derfor være særlig viktig å fokusere på grupper som allerede har vanskeligheter som for eksempel elever med språkutfordringer eller generelt minoriteter. Først og fremst vil jeg beskrive hva som kjennetegner karrierevalgprosessen.

Hvordan elever takler den prosessen er individuelt. Det er presentert flere modeller som som er basert på teorier og forskning om hvordan ungdommer velger yrke. Et fellestrekk med disse modellene er at ungdommene går gjennom flere trinn for å endelig ta et valg (Birkemo, 2007, s.184). Birkemo (2007) har ut fra disse modellene beskrevet yrkesvalgprosessen bestående av tre trinn. Disse trinnene er *utforskning*, *vurdering* og *beslutning* (Birkemo, 2007, s.184). Dette er en modell som Birkemo (2007) presenterer med utgangspunkt i andre lignende modeller om hvordan valg av yrke skjer hos ungdommer. Dette gjelder altså ikke alle som går gjennom en slik prosess. Den er normativ, siden han tar utgangspunkt i data fra tidligere forskning som er utført ved pedagogisk forskningsinstitutt, med omtrent 2000 deltakende elever. Så dette gjelder ikke alle elever, men en veiledning om hvordan karrierevalg kan bli tatt i ungdomsalderen.

Første trinnet starter når vedkommende kommer i en situasjon hvor et yrkesvalg må tas. Dette utløses som oftest først på ungdomsskolen da det er en overgang til videregående skole og ungdommene må først og fremst velge om de vil gå en yrkeslinje eller studiespesialisering. Deretter står de overfor flere valg som for eksempel hvilken linje de ønsker å gå og hvilke valgfag de vil ta. Den første prosessen kalles *utforskning*. På dette trinnet skaffer elevene informasjon om valget som skal tas eller hvilke alternativer som finnes. Første trinnet er helt avgjørende at ungdommene går gjennom, siden de får opp muligheter og begrensninger for senere i prosessen. Elevene kan starte med å finne brede yrkesmuligheter først, for å kunne få mest mulig informasjon. Elever som ikke går gjennom denne fasen, kan resultere i å bruke mye energi på urealistiske valg (Birkemo, 2007, s.184).

Andre trinnet består av *vurdering*. På dette trinnet vurderer vedkommende hvilke utdannings- og karriere alternativer som finnes, hvilken av de ser mest attraktivt ut og hvilke alternativer som er mest realistiske. I dette nivået lager ungdommer planer om hvordan de kan realisere ønskene sine og skaffer mer informasjon om forskjellige alternativer. Her er det ifølge Birkemo (2007, s.185) viktig å vurdere hva som interesserer

mest, jobbmuligheter og om den er gjennomførbar. Hvis ikke, kan konsekvensen være å ikke kunne realisere ønskene. På dette trinnet er valget delvis tatt (Birkemo, 2007, s.185).

Siste trinnet av prosessen heter *beslutning*, hvor eleven skal bestemme seg om å ta det endelige valget som er tatt eller starte prosessen på nytt. I dette tilfellet skal eleven se på fordeler og ulemper, samt alternativer som er mest realistiske og relevante. Dette kan være noe eleven avgjør selv, med karriereveileder eller med familien. Deretter kan eleven vurdere informasjonens pålitelighet og gyldighet. Dermed går eleven mot å ta et endelig valg og går gjennom de formelle kravene for å søke. Likevel er det ikke så enkelt som beskrevet. Valget kan preges av sterk tvil og usikkerhet. En lang valgprosess kan ofte være positivt, siden alternativene er mer gjennomtenkte enn raske yrkesvalg, og sannsynligheten for å lykkes med valget blir betydelig større (Birkemo, 2007, 186). Hvis ikke elevene får god nok tid til å tenke gjennom valgene, kan de enklere stå igjen med dårlige valg.

Denne beskrivelsen av Birkemo (2007) om å ta det «endelige valget» kan diskuteres i henhold til livslang læring som Super (1980, s.282) skriver om. Et menneske står alltid i valgsituasjoner, hvor endring av arbeidsplass, og yrker som kommer og går er sentralt i våre liv i dag (Lødding & Holen, 2012, s.15-16). Dette betyr at det endelige valget er vanskelig å ta i dagens samfunn, fordi selv etter endt utdanning kan mennesker stå overfor tvungen- eller selvvalgt læring i ulike jobber.

## 2.2 Ulike utfordringer i møte med multietniske elever

I akademiske litteraturen har kulturbegrepet blitt brukt både bredt og snevret (Larsen, 2012, s.29). Selv om det er mange som har kommet med forskjellige definisjoner, er kultur et av de vanskeligste begrepene å definere (Williams 1976: Larsen, 2012, s.29).

En av de mest brukte definisjonene er at menneskene danner seg en måte å se på i fellesskap som gir mening for dem (Sultana, 2017, s.452). Det handler om den totale livsstilen til en gruppe som har utviklet seg over tid, og som inkorporeres i enkeltpersoner etter hvert som de vokser opp på en rekke måter som for eksempel i form av språk, ritualer, tradisjoner, klær og historier. Alt dette utgjør en samlet læring til nykommere i gruppen måten de kan tenke og handle på. Kort sagt handler det altså om måten en gruppe lever sine liv på (Sultana, 2017, s. 452).

På bakgrunn av økning av antall innvandrere (statistisk sentralbyrå, 2020) har det naturligvis også blitt flere multietniske elever, som for eksempel flerspråklige, på skolene i Norge som kan resultere i utfordringer for skolerådgivere. Disse utfordringene kan være språk og kulturelle ulikheter, samt at det oppleves tidkrevende for skolerådgivere (Mordal et al., 2015, s.51). En skolerådgiver kan ha behov for en annen type kunnskap og ferdighet i møte med multietniske elever enn når de er i møte med etnisk norske. Karriereveiledning må inkludere variasjon og tilrettelegging for å være effektive for elever fra ulike kulturer (Fouad & Byars-Winston, 2005, s.223). Mordal et al., (2015) har med sine kolleger skrevet en rapport som presenterer et kvalitativt forskningsprosjekt om rådgiverrollen. De har gjennomført 7 gruppeintervjuer og 7 individuelle intervjuer med rådgivere fra fire fylker. Mordal et al., (2015) redegjør for tre utfordringer som en karriereveileder kan oppleve i møte med multietniske elever. Den første er språklige utfordringer.

Det kan være vanskelig å kommunisere med multietniske elever hvis de ikke snakker samme språk som skolerådgivere. Dette kan oppleves som en barriere som hindrer god kommunikasjon. Denne typen utfordring kan være tidkrevende for skolerådgivere. (Mordal

et al., 2015, s. 51-52). Dette kan for eksempel løses ved å ha med tolk til samtalene. skolerådgivere kan møte elever som ikke ønsker tolk eller en tredjeperson som kan få kjennskap til temaet/samtalene. I slike tilfeller kan veiledere kommunisere ved bruk av kreativitet i veiledningen. Dette kan være i form av visuelle uttrykk. Det kan for eksempel være bilder, film, tegninger som kan støtte kommunikasjonen I tillegg kan skolerådgiveren bruke også ordbøker som kan lette kommunikasjonen.

Den andre utfordringen som Mordal et al., (2015, s. 52) beskriver handler om elevenes potensielle utfordring med å forstå det norske utdanningssystemet. Dette kan påvirke elevenes forståelse av karrierevalgene som kan tas for videreutdanning. De kan dermed få vanskeligheter med å velge programmer og retninger innen videregående skole og får dermed ikke komme seg videre i utdanningen. Dette kan resultere i at disse elevene har urealistiske forventninger til utdanningen i forhold til sine faktiske ferdigheter. På bakgrunn av dette kan skolerådgivere oppleve å måtte realitetsorientere elevene. Skolerådgivere beskriver dette som et problem når de skal veilede den elevgruppen til å gjøre gode valg og utvikle sin valgkompetanse (Mordal et al., 2015, s.52).

Den siste utfordringen som blir beskrevet av Mordal et al., (2015) handler om den psykososiale delen knyttet til multietniske elever, og handler om elevenes psykiske og sosiale forhold når det gjelder helse og mental fungering. Skolerådgivere mener at denne typen utfordring er vanskeligere å håndtere hos multietniske elever enn majoritetselevenene. Dette betyr nødvendigvis ikke at multietniske elever har større psykososiale utfordringer, men kan ha en sammenheng med skolerådgiverens manglende kjennskap til ulike utfordringer og språkutfordringer de har. I tillegg er det kulturforskjeller som kan føre til at skolerådgivere sliter med å håndtere den psykososiale delen hos multietniske elever. De mener også at den psykososiale utfordringen er større hos skolerådgivere som jobber på mindre utviklede skoler som sitter med ansvaret helt alene, enn rådgivere som jobber på skoler med godt utviklede elevtjenester (Mordal, et al, 2015, s.52).

### 2.3 Multikulturell veiledning

Sultana (2017, s.454) påpeker at en god kvalitetsmessig multikulturell veiledning innebærer økt bevissthet om hvordan skolerådgiveres posisjon er med å påvirke følelsene, tankene og handlingene til andre. Han understreker også viktigheten av å anerkjenne mangfoldet og seg selv som rådgiver for at kvaliteten i karriereveiledningen skal være god (Sultana, 2017, s.452). Dette kan bety at skolerådgiveren skal være bevisst på at det er to forskjellige individer som møtes og bør dermed handle etter det.

Det finnes flere modeller som skolerådgivere kan følge i møte med multikulturelle elever. En grunnleggende rådgivningskompetanse betyr at en skolerådgiver som jobber med multietniske elever bør ha bevissthet over situasjonen en er i. Eksempel på dette kan være at karriereveileder er bevisst på at de er to ulike individer, med ulike kulturer og forståelser (Collins & Arthur, 2010, s.218). Collins og Arthur (2010) presenterer en modell for multikulturell veiledning som beskriver ferdigheter, holdninger og kunnskap som er sentrale i møte med multietniske elever. Tre kjernekompetanser som Collins & Arthur (2010) beskriver er et forsøk på å bygge videre på grunnleggende arbeidet fra tidligere forfattere. Hensikten med modellen er å gi rådgivere en mal for å vurdere sin kulturelle rådgivningskompetanse, og bevissthet om faglige områder som skal utvikles (Collins & Arthur, 2010. s.221-224). De tre kjernekompetansene er:

1. Kulturell bevissthet om seg selv: Bevissthet om sine personlige verdier, antakelser og sin ulikhet i forhold til klienten



2. Kulturell bevissthet om klienten: Forståelse av klientenes kultur, livsstil og verdensbilde.
3. Kultursensitiv arbeidsallianse: Undersøke ulike kulturer. Dette innebærer at en karriereveileder burde ha litt kjennskap til like kulturer for å kunne få en forståelse av klientene (Collins & Arthur, 2010, s.220).

Fouad og Byars-Winston (2006) gjennomførte en studie om hvordan multietniske forskjeller påvirker yrkesvalget. Resultatene fra studien viste at multietniske minoriteter opplevde flere hindringer og hadde færre muligheter enn majoritetsgruppen (Fouad & Byars-Winston, 2006, s.189). For å unngå forenklete og unyttige løsninger, er det vesentlig å anerkjenne de reelle kulturbegrensningene som for eksempel at de kan ha ulike holdninger eller kulturell kontekst. Dette kan innebære det Fouad og Byars-Winston (2006, s.189) kaller for kulturell empati, som handler om klientenes tidligere opplevelser. Å ikke anerkjenne kulturbegrensningene kan anses som en felles fallgrube for karriereveiledere når de møter multietniske klienter (Fouad & Byars-Winston, 2006, s.189).

Fouad og Byars-Winston (2006) sin studie handler stort sett om betydningen av kulturelle faktorer som kan påvirke effektiviteten av karriereveiledningen fra rådgiverens perspektiv. Gjennom sin studie kritiserer de andre multikulturelle veiledningsmodeller om de i det hele tatt har virkning på rådgiverens flerkulturelle bevissthet (Fouad og Byars-Winston, 2006, s.188). Mange modeller som jeg tidligere fikk innblikk i, fokuserer på at karriereveiledere skal ha bevissthet og forstå klientenes kultur og perspektiver. Fouad og Byars-Winston (2006, s.189-190) hevder at det er like viktig å ha fokus på sin egen kultur og perspektiver som skolerådgiveren. Av den grunn fokuserer de på rådgiverens metakognitive bevissthet om sin egen kultur og hvordan deres oppfatninger kan påvirke måten de ser sine elevenes kulturer på (Fouad & Byars-Winston, 2006, s.191). Metakognisjon blir definert som: «fokus på menneskers selvinnsett og selvkontroll av sine egne erkjennelser» (Nelson, Narens, & Dunlosky, 2004, s.53; Fouad & Byars-Winston, 2006, s.191). De referer begrepet metakognisjon til karriereveilederes inkorporering av egen kultur, verdier, og verdensbilde i karriereveiledningsprosessen som et samspill, fremfor at karriereveilederes kultur kun skal tyde på ulike metoder i karriereveiledningsprosessen (Fouad & Byars-Winston, 2006, s.191).

Skolerådgivere skal ha evne til å stille seg spørsmål som for eksempel «hva er mine kulturelle verdier, og hvordan kan de påvirke måten jeg ser klienten min på?» Dette kan ifølge Fouad & Byars-Winston (2006) bidra til økt bevissthet i veiledningen.

Fouad og Byars-Winston (2006) har dermed utviklet en modell som heter CACCM-forkortelse for *culturally appropriate career counseling* model og består av syv trinn. De syv trinnene innebærer kulturelle muligheter og forskjeller, samt identifiserer klientenes karriereproblemer som kan oppstå i kulturelle kontekster (Byars-Winston & Fouad, 2006, s.189-190). Det som skiller denne modellen fra andre modeller, er at de fokuserer mer på tilrettelegging og oppfølging i multikulturell veiledning. Denne modellen kan brukes som en mal for skolerådgivere, hvor de får en detaljert beskrivelse av hvordan multikulturell veiledning kan utføres. Fordelen med modellen er at de ikke fokuserer på kun de viktigste delene i multikulturell veiledning som andre multikulturelle teorier, men helheten av hele veiledningssituasjonen. Eksempelvis fokuserer de på plan og beslutningstaking som andre teorier ikke skriver noe om. De trinnene er oppsummert slik:

1. Karriereveileder skaper et passende kulturelt forhold til klienten- Handler om deres verdier og prioriteringer.

2. Identifisering av karriereproblemer- Finne klientenes interesser og hvilke utfordringer de har.
3. Vurdering av påvirkningen av kulturelle faktorer på identifiserte karrierespørsmål- Hvordan kulturen påvirker klientenes karrierevalg.
4. Passende prosess og målsetting- Individuell plan for klientene.
- 5-6. Fastsettelse av kulturelt passende beslutningstaking og utvikling av spesifikke strategier for veiledning for å kunne møte klientenes karriererelaterte behov.
7. Gjennomføre oppsatte planer og deretter oppfølging (Byars-Winston & Fouad, 2006, s. 193-195).

#### 2.4 Systemteori

Arthur og McMahon (2005, s. 208) skriver om systemteori innen multikulturell veiledning. Systemteori handler om et system for påvirkning på menneskers karriereutvikling. Dette innebærer individuelle, sosiale og miljømessige kontekster. I denne artikkelen presenterer de denne teorien i lys av multikulturell veiledning og presenterer de sentrale prinsippene i systemteorien. På bakgrunn av økt anerkjennelse av kulturell innvirkning på karrierevalget, har det også blitt høyere krav om å utvide teoretiske og praktiske perspektiver for å få frem den kulturelle kompetansen innen karriereveiledningen. Teoriene må innebære samspillet mellom individuelle og systematiske nivåer av kulturell påvirkning, samt gi en retning for karriereveiledningen (Arthur & McMahon, 2005, s.209).

Systemteori har fokus på å se helheten av et system som er større enn summen av dens deler. Det vil si at teorien ser på mennesker som aktive agenter som kan påvirke sitt eget liv og fokuserer på sammenhengen mellom interne og eksterne faktorer som påvirker menneskers karrierevalg. De hevder at systemteori kan ha en sterk nytte for å inkludere kulturelle problemstillinger i karriere. Formålet med introduksjonen for denne teorien er for å ha et grunnlag for forbedring av multikulturell veiledning. Den skiller seg fra andre teorier, fordi i sin korte historie har bruken av teorien blitt foreslått på tvers av land, kultur og karriereveiledning (Arthur & McMahon, 2005, s.210.211).

Systemteorien fokuserer på deler av kulturen som kan være aktuelt for hver enkelt klient og kulturelle identiteter tilknyttet hver enkelt klients livsroller. Teorien gir en veiledning til skolerådgivere om å undersøke detaljene og virkeligheten til klientenes livshistorier knyttet til karriere (Arthur & McMahon, 2005, s.211).

Arthur & McMahon (2005) har fokus på begrepet påvirkning eller innflytelse. Dette innebærer å være bevisst på innhold og prosessen i karrierevalget. Med andre ord vil det si at klienten skal være bevisst på hva som påvirker karrierevalget og i hvilken grad det påvirker. Deretter skal klientene beskrive hvordan kultur påvirker deres karrierevalg. Innholds påvirkninger kan for eksempel være alder, personlighet, familie og kultur. Prosesspåvirkninger handler om klientenes gjentakelser eller tanker underveis i karrierevalget. Det er viktig å være bevisst over at tilfeldigheter kan dukke opp i livet til menneskene, samt hvordan tidsmessige faktorer spiller en rolle og se på tidligere, nåværende og senere karrierevalgene til klienten (Arthur & McMahon, 2005, s.212).

Arthur og McMahon (2005) presenterer systemteoriens fordeler for multikulturell veiledning. Systemorientert teori er en inkluderende teori, som anerkjenner viktige bidrag fra ulike karriereteorier. De undersøker ulike faktorer som påvirker klienters

karriereutvikling, spesielt kulturell bakgrunn. Det er fleksibelt å bruke ulike rådgivningsteorier og ulike måter å arbeide på, som kan være meningsfull for klienter, spesielt multikulturell veiledning. Systemteorien baserer på det tverrfaglige perspektivet, for å få en helhetlig forståelse på klienters karriereutvikling. De hevder at selv om dette er viktig i alle karriereveiledningssamtaler, er det spesielt viktig for multikulturell veiledning. Dette er for å få frem hvordan kultur og bakgrunn kan påvirke deres valg (Arthur & McMahon, 2005, s.214-215).

En annen fordel med denne teorien kan være bevissthet ovenfor hvordan endring i en del av livet, kan påvirke andre deler i livet. En annen grunn for at den er viktig for multikulturell veiledning er at deres erfaringer anses som unike hvor veiledning kan få muligheter til å forbedre utdannings- og arbeidsmuligheter for klienter (Arthur & McMahon, 2005, s. 215.216).

### 3 Metode

I metodekapittelet skal jeg presentere kvalitativ metode som jeg valgte for å belyse problemstillingen, de valgene jeg har tatt for datainnsamlingen og analysere informasjonen jeg har fått.

#### 3.1 Metodebegrepet

Dalland (2012, s.112) skriver at metoden forteller oss om hvordan vi skal skaffe eller etterprøve kunnskap. Aubert (1985, s.196) definerer begrepet metode slik: «en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder».

#### 3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning retter søkelyset mot å få frem en bred og dyp innsikt i mening og innhold av menneskers oppfatninger av sine opplevelser og erfaringer med et fenomen (Ryen, 2002, s.19). Kvalitativ forskning innebærer ulike datainnsamlingsmetoder som observasjon, intervju, videoopptak og dokumentanalyse. Hver av disse skaper ulike etiske utfordringer. Uavhengig av type datainnsamling, må visse etiske prinsipper følges, som for eksempel konfidensialitet, informert samtykke og beskyttelse av integriteten til forskningsobjekter (Fangen, 2015). I kvalitativ forskning er det vesentlig å kunne analysere datamaterialet, og ikke repetere det informantene ha sagt. Dette innebærer at forskeren kommenterer, tolker og beskriver datamaterialet (Ryen, 2002, s.20). Videre hevder Ryen (2002, s.20) at metoden en skal velge er avhengig av problemstillingen for oppgaven. Når jeg var nysgjerrig på spørsmål rundt problemstillingen min som er «*Hvordan opplever skolerådgivere multikulturell veiledning?*», så jeg at begreper som erfaring, opplevelse og bevissthet stadig dukket opp. På bakgrunn av dette var kvalitativ metode et naturlig valg for min problemstilling. Dette er fordi, som skrevet før, at kvalitativ forskning er metoden for å få frem menneskers subjektive erfaringer og opplevelser (Ryen, 2002, s.19). Med andre ord hadde begreper jeg lurte på som for eksempel opplevelse, en sammenheng med kvalitativ metode. I denne oppgaven søker jeg å oppnå en forståelse av skolerådgiveres subjektive erfaringer av multikulturell veiledning og hvordan de opplever det.

#### 3.3 Fenomenologi

Fenomenologi er en metodologi eller en tilnærming til studier eller forskning (Sloan og Bowe, 2013, s.1293). Dalland (2012, s.57) skriver at fenomenologi betyr læren om fenomenene. Fenomenologi fokuserer på menneskenes oppfatning av verden og deres forståelse av hvordan ting ser ut, uten fortolkninger (Langdridge 2007, s. 11: Sloan og Bowe, 2013, s. 1293). Med andre ord er fenomenologi vanligvis definert i form av studiet av fenomener av menneskelig erfaring-den menneskelige og subjektive erfaringen i hans eller hennes liv (Sloan og Bowe, 2013, s.1293). I en slik prosess hvor formålet er å få frem en subjektiv opplevelse eller erfaring kan begrepet *bracketing* være relevant. Bracketing betyr at forskeren prøver å legge fra seg sine personlige og teoretiske forforståelser, for å kunne se fenomenet slik den framstår. For å kunne gjøre dette, må forskeren først og fremst kunne identifisere sine personlige erfaringer og antakelser som kan påvirke dataene (Fischer, 2009, s. 583). Som fenomenologisk metode er oppgaven min som forsker å samle data, analysere dem og rapportere funnene. I denne forskningen har jeg hatt fokus på å undersøke fenomenet: *skolerådgiveres opplevelse av multikulturell veiledning*. Jeg har aktivt forsøkt å legge fra meg mine briller til side, som er mine forforståelser av fenomenet både da jeg utformet intervjuguiden (Se vedlegg 2) og gjennomførte intervjuene, for å forstå informanten som den er. Dette gjorde jeg ved å være nysgjerrig og la i en viss grad mulighet for at informanten skulle lede intervjuets retning.

Når jeg tolker eller kommenterer, referer jeg til sitatene, slik at det ikke anses som om mine tolkninger ikke har et grunnlag. Jeg mener at det også er viktig å begrunne tolkningene, slik at forskeren tydelig viser hvorfor det er tolket slik. Funnene eller resultatene av en slik forskning er en samling av subjektive beskrivelser av betydning for personlige livserfaringer, opplevelsen av konsepter eller fenomener. Beskrivelsene består vanligvis i form av utsagn som fremmer deltakernes opplevelser (Sloan og Bowe, 2013, s.1293). Av den grunn har målet mitt gjennom intervjuene vært å forstå deltakernes egne perspektiver uten å bryte inn i samtalen.

### 3.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk handler om tolkning av tekster, opplevelser og erfaringer (Ryen, 2002, s, 37). Det tar utgangspunkt i hvordan vi forstår mennesker og hvordan vi tolker dem. Her søker forskeren tolkninger av menneskene istedenfor å være opptatt av årsakssammenhenger (Ryen, 2002). Dalland (2012, s.57) definerer hermeneutikk som fortolkningslære. Det betyr å prøve å finne mening i noe, eller prøve å forstå noe som stort sett er uklart. Hermeneutikken er menneskeorientert og forsøker å forstå de grunnleggende betingelsene for menneskelig eksistens gjennom menneskelig atferd, ytringer og språk (Dalland, 2012, s. 57).

Handling er flertydig og kan derfor tolkes forskjellig (Ryen, 2002, s.37). Fortolkningen gjøres alltid på vårt eget ståsted. En fokuserer på å tolke opplevelser og erfaringer og skape mening i dette eller å finne mening i det uforståelige (Røkenes & Hanssen, 2012, s.58). Som forsker er oftest ikke fortolkningene tilfeldig, fordi alt av tolkninger skal ha et grunnlag. Vi møter andre mennesker med forutsetninger. Dette kan også kalles for forforståelse eller fordommer. Det vil si alle tankene vi har med oss på forhånd og som påvirker vår fortolkning (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 58). I forskningen har jeg prøvd å identifisere mine forforståelser, briller og tolkninger som har påvirket hvordan jeg oppfattet temaet og dataene. Ved å identifisere sine forforståelser som en forsker, kan det etter min mening bli enklere å være bevisst på hvilken måte en kan påvirke oppgaven. Dermed har det vært spesielt viktig å forklare mine forforståelser av temaet og hvordan dette har påvirket oppgaven.

### 3.5 Datainnsamling og intervjuguide

#### 3.5.1 Utvalg og rekruttering

Det er nødvendig å avklare flere forhold og betingelser når en forsker skal trekke et utvalg i kvalitativ forskning. Miles & Huberman (1984:4: Ryen, 2002, s.87) hevder at en forsker skal søke etter informanter som han antar har mest informasjon eller som kan ha mest bidrag. Kriteriene for å kunne bli med på denne forskningen var at de har en stilling som skolerådgiver på ungdomsskole eller videregående skole og har erfaring med karriereveiledning med multietniske elever. Jeg ønsket at utvalget skulle representere skolerådgivere fra ulike områder i en stor by i Norge, fordi jeg ønsket et geografisk spredt utvalg, som kunne gi et innblikk i hvordan ulike skoler eller rådgivere opererer i møte med multietniske elever og skolerådgiveres forståelse av multikulturell veiledning. Antall multietniske elever kan variere fra område til område i byen, som kunne ha betydning for mine funn. Utvalget består av begge kjønn, men i hensyn av konfidensialitet vil jeg ikke angi hvilke av informantene er mann eller kvinne. Av den grunn har jeg valgt å bruke fiktive og tilfeldige navn for mine deltakere.

Mine deltakere jobber på flerkulturelle skoler og hadde derfor lang erfaring med veiledning med multietniske elever. Jeg hadde et utvalg på tre skolerådgivere. Antall informanter ble bestemt på bakgrunn av oppgavens omfang og at antallet kunne gi et tilfredsstillende utgangspunkt for å besvare problemstillingen. På bakgrunn av sin stilling hadde altså disse

skolerådgivere mye kunnskap om karriereveiledning og multikulturell veiledning som tema, og vil derfor gi god informasjon for å belyse problemstillingen.

Jeg tok kontakt med en bekjent som jobbet som rådgiver på en skole i en storby i Norge. Jeg fikk gjennom dem anbefalinger om andre skolerådgivere som kunne være relevant for mitt prosjekt. Dette kalles for snøballmetoden (Ryen, 2002, s.90). To av informantene hadde jeg intervjuet samme dag, mens det tok lang tid før jeg fikk muligheten til å intervju de to siste informantene. Noen av de hadde stillingstittel som minoritetsrådgiver eller rådgiver, og hadde ansvar for karriereveiledningen med multietniske elever på skolen. Jeg ba bekjenten om å nevne til anbefalte skolerådgiveren om dette prosjektet og spør om jeg kunne ta kontakt angående intervju. En fallgrube ved snøballmetoden kan derfor være at forskeren ikke får kontroll over om riktig informasjon angående prosjektet er formidlet til denne personen. For å unngå dette tok jeg selv raskt kontakt med denne personen og sende informasjonsskrivet.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to måneder. To av intervjuene ble gjennomført fysisk i deres kontorer, mens et intervju foregikk digitalt via videosamtaleverktøyet Google Meet. Gjennom den rikeste kommunikasjonsformen ansikt til ansikt, kan forskeren få umiddelbar tilbakemelding, hvor det er mange symboler som formidles i form av naturlig språk (Bohannon et al., 2013, s.177). Fordelen med det digitale intervjuet var at informanten fikk velge selv hvor intervjuet skulle gjennomføres, samt at vi sparte reisetid. For å ivareta personvernet gjennom digitalt intervju, hadde vi opprettet en lenke som bare vi to hadde tilgang til. Jeg tok opp intervjuet gjennom diktafon(lydopptak) som er passordbeskyttet, for å ha alle intervjuene samlet på ett sted. For at ingen skulle overheøre intervjuet, sørget jeg for å være hjemme alene. Siden diktafon har krav på å logge inn med Feide for å få tilgang til lydopptakene, var alle samtaler sikret slik at ingen informasjon ble lagret på internettet eller andre steder. Dette forsikret at sensitive opplysninger ikke havnet noe sted, i tråd med de forskningsetiske retningslinjene som er fremlagt av NSD (Se vedlegg 3). Etter informasjonsformidling om hvordan dataene skulle behandles, og fikk deres samtykke, tok jeg lydopptak av intervjuene. Siden dataene er tilgjengelige for meg i etterkant med tanke på lydopptak, fikk jeg muligheten til å konsentrere meg om kroppsspråk og aktiv lytting.

Jeg valgte å ikke ta notater underveis, siden jeg skulle transkribere alt som ble sagt i ettertid. Derimot noterte jeg mine tanker om intervjuene rett etter samtalen, slik at tankene fortsatt var ferskt. Jeg fokuserte heller å ha øyekontakt med informanten, fordi øyekontakt er utvilsomt en av de viktigste ikke-verbale leddet i kommunikasjonen (Bohannon et al., 2013, s.177). Jeg brukte intervjuguiden for å ha kontroll over intervjuet. Alle intervjuene ble innledet ved at jeg presenterte meg selv og prosjektet, så fikk informanten si noe om seg selv og stillingen sin. Deretter gikk vi naturligvis over til spørsmålene. Hvert intervju tok omtrent en time.

Jeg hadde en aktiv lyttende holdning for å kunne utforske emnet grundig. Magnusson og Marecek (2015, s.63) beskriver aktiv lytting som å være forberedt på å hjelpe informantene med å utforske emnet. Dette kan gjøres ved å stille spørsmål for avklaring hvis noe er uklart eller være bekræftende ved å svare «ja» eller «mm» for å vise at man lytter godt etter. Naturligvis klarte vi å dekke hele intervjuguiden uten å hoppe over fra et tema til et annet tema. Avslutningsspørsmålene tok jeg rolig og ukontroversielt. Dette ga informanten mulighet til et pusterom, samt si noe mer som jeg ikke spurt om. Ifølge Ryen (2002, s.100) vil en slik struktur minne intervjuet om en vanlig samtale.

### 3.5.2 Datainnsamling

I mitt kvalitative intervju har jeg valgt å ha dybdeintervju som metode for å belyse problemstillingen. Ifølge Tjora (2017, s.114) en metode som baserer seg på et fenomenologisk perspektiv. Som nevnt tok jeg kontakt med en veileder fra mitt nettverk og fikk tips til andre skolerådgivere som jeg kunne kontakte. Deretter sendte jeg forespørsel til disse skolerådgivere via e-post sammen med informasjonskrivet (se vedlegg 1) og samtykkeerklæringen. Til sammen kontaktet jeg 4 personer, hvor en person ikke hadde mulighet for deltakelse. Ellers sa de fleste seg villig til å stille opp som informanter i prosjektet. Jeg ønsket fire personer for intervju, for å ha et godt utvalg av informanter, men endte opp med tre personer. Det gikk tross alt greit, med tanke på at målet med forskningen ikke er å generere.

Formålet med intervjuguide er at den skal lede forskeren gjennom intervjuet (Dalland, 2012, s.167). En intervjuguide bidrar til å forberede seg faglig og mentalt til å møte informanten. Åpne og nøytrale spørsmål øker sjansen for å få spontane, levende, og uventede svar (Brinkmann & Kvale, 2018, s. 4). Dette er viktig for å få frem informantenes «egne» meninger og deres indre tanker og følelser. Det er viktig å starte med spørsmål som er faktaorienterte og enkle å besvare, slik at samtalen er i gang før vi kommer inn på mer personlige temaer. Dette bidrar også til at informanten får tid til å skape tillit (Dalland, 2012, s. 167-168). Andre måter jeg forsøkte å skape tillit på var å informere om at de ikke trenger å dele mer enn de synes er greit selv og kan trekke seg fra intervjuet når de ønsker det.

Når jeg startet med intervjuguiden, fikk jeg laget en liste med spørsmål knyttet til områdene jeg ønsket å utforske og var interessert i. Vurderingen av hvilke spørsmål som skulle stilles ble tatt på bakgrunn av de opplevelsene hos deltakerne jeg ønsket å undersøke og tidligere forskning på dette området. Jeg fikk også en rekke tanker ved å lese andre artikler og oppgaver. Ifølge Brinkmann & Kvale (2018, s.4) er en av kriteriene for kvalitetsintervju, korte intervjustørsmål som fører til dypere og lengre svar fra informanten. De påpeker også kvalifikasjonskravene til spørsmålene, som blant annet er at spørsmålene skal være klare og enkle, samt at forskeren snakker tydelig og forståelig. Å unngå bruk av akademisk språk bidrar også til å svare enklere (Brinkmann og Kvale, 2018, s.5). I henhold til hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming valgte jeg å ha åpne spørsmål for å få et innblikk i informantenes opplevelser rundt forskningstemaet. Som forsker var jeg lyttende, som tydelig belønte informantenes deltakelse (Ryen, 2002, s.129). Dette gjorde jeg for å vise at de er verdifullt for denne forskningen og at alle sine meninger og erfaringer er like viktige.

For å kvalitetssjekke intervjuguiden ble det sendt til veileder og en prøvedeltaker. Prøvedeltakeren var en masterstudent fra en annen studie som ikke hadde kjennskap til mitt tema. Hensikten med dette var å teste intervjuguiden, om spørsmålene er forståelig og om jeg kunne få et kvalitetsmessig datamateriale ut av det. Dette styrket kvaliteten på intervjuguiden min, fordi jeg fikk mulighet til å revurdere rekkefølgen på spørsmålene. Jeg fikk også muligheten til å øve på intervjustuasjonen, slik at jeg var mer trygg i forskerrollen, siden jeg hadde lite erfaring med så lange intervjuer fra tidligere. I samråd med veilederen ble det gjort noen endringer i formuleringen med noen av spørsmålene. Blant annet fikk jeg tilbakemelding fra veilederen om at noen av spørsmålene ikke var tydelig nok og at jeg måtte ha bestemte begrep som gjentok seg flere ganger i intervjuguiden. Eksempel på dette er begrepet multietnisk som jeg til slutt endte opp med å bruke. Det er mange begreper som man kan anvende synonymt for dette begrepet, men det utløste kun forverrelse for både meg og veilederen. Dette bidro til at jeg unngikk å

skape misforståelser mellom meg og informanten. I den forstand oppdaget jeg at informantene burde informeres om begrepsbruk før intervjuene startet. Så før jeg startet med intervjuene presenterte jeg kort hvilke begreper jeg foretrekker å bruke under intervjuet. Det var en stor fordel med dette, da det viste seg at de fleste skolerådgivere bruker andre begreper og hadde behov for redegjørelse av begrepene jeg brukte.

### 3.5.3 Transkripsjon

Dalland (2012, s. 179) definerer transkribering som gjenopplevelse av intervjuet. Ved transkripsjon skriver forskeren ned det muntlige intervjuet ord for ord. Kowal og O`Connell (2014, s.3) mener at transkripsjon kan forstås som en skriftlig form eller presentasjon av en samtale. Å transkribere intervju er tidkrevende, men nødvendig for å kunne analysere intervjuet i ettertid (Magnusson & Marecek, 2015, s.73). Noen forskere hevder at det å sette tegn i transkripsjonen er en fortolkningsprosess i seg selv. Det ville være svært vanskelig å lese en transkripsjon uten tegnsetting, og derfor er det nødvendig å sette tegn når en skal presentere muntlig tale i skriftlig form (Magnusson og Marecek, 2015, s. 74). Videre mener Magnusson og Marecek (2015, s.74) at måten en kan gjøre dette mest mulig riktig på, skal en forsker lytte til lydopptaket flere ganger. På bakgrunn av dette har jeg vært forsiktig med bruk av tegn. Ifølge Dalland (2012) kan det likevel være vanskelig å fremstille alt av opplevelser når intervjuet ble transkribert. Vi mister blant annet kroppsspråk, ansiktsuttrykk og følelsene som ble vekket der og da.

Som nevnt ble det benyttet diktafon(lydopptak), slik at jeg kunne konsentrere meg om selve emnet og informanten under samtalen. Intervjuene ble transkribert fortløpende etter gjennomføringen av intervjuene. Jeg anonymiserte det som kunne avsløre informanten underveis mens jeg transkriberte. I transkripsjonen skrev jeg inn latter, smil og pauser. Dette tok jeg ikke med i analysedelen, hvor jeg skriver ned sitater fra informantene slik at det ser mer ryddig ut. Jeg valgte også å ikke ta med ord som «ehm», «mm», slik at budskapet og meningen med sitatet skulle komme frem. Jeg tenkte at dette var greit, siden jeg ikke mistet essensen av sitatet. Andre tegn som for eksempel komma og punktum ble brukt der jeg synes det har vært naturlig. Det har vært naturlig å bruke slike tegn, der jeg synes leseren har behov for en pause eller hvor informanten selv har tatt en liten pause.

### 3.6 Analyse

Det er viktig at virkeligheten kommer frem og representeres så etisk som mulig for lesere og informantene når datamaterialet analyseres (Ryen, 2002, s.144-145). Dette kan gjøres ved å presentere sitatene og være forsiktig med tolkningene. Som forsker er utfordringen å finne ut hva dataene har å fortelle. Ofte må vi gå gjennom dataene flere ganger og vi må veksle mellom å se på helheten og delene i dataen. Dette kan gjøres ved å lese på materialet som er funnet for å få et helhetsinntrykk. Når vi får et slikt helhetsinntrykk kan vi velge ut situasjoner og sitater som fremstiller hovedinntrykket (Dalland, 2012, s. 144). I min forskning har transkripsjon bidratt til å forstå dataene bedre, og komme detaljert inn i hver enkelt informant og deres sitater. Jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger for å få med meg detaljene og de minste delene av helheten. På denne måten fikk jeg se helheten av dataene mine. I kapittel 4 har jeg valgt ut relevante sitater, og med det mener jeg sitatene som kan bidra til å støtte teori og for å kunne besvare problemstillingen. Jeg har valgt de etter å ha lest nøye gjennom transkripsjonen og sett over temaene og kodene som jeg hadde skrevet ned i en tabell. Å lage en tabell med ulike koder var en effektiv og ryddig måte for å finne overordnede tema. Denne tabellen ble endret flere ganger underveis, hvor jeg slettet og fylte inn nye koder og sitater.



### 3.6.1 Tematisk analyse

I denne oppgaven valgte jeg å bruke tematisk analyse, for at de gjengående temaene var viktig for å belyse problemstillingen min. Tematisk analyse er en metode for å fange de gjentatte «temaene» som dukket opp i de kvalitative intervjuene. Viktige nøkkelbegreper som dukker opp ofte og som har en relevans for min problemstilling blir identifisert for å se en helhet. For å finne de riktige nøkkelbegrepene var jeg nøye med å lese gjennom transkripsjonen flere ganger og høre på lydklippene i tillegg. Jeg vurderte de som viktige ut ifra relevansen til min problemstilling, og måtte derfor se en helhet på hvordan disse nøkkelbegrepene kunne sammenkobles til problemstillingen.

Clarke et al., (2017) har med sine kolleger utviklet en seksfaset tematisk analyseprosess. Første fasen består av å bli *kjent med dataene*. Denne prosessen begynner under datainnsamlingen og krever nysgjerrighet. Her er det relevant å trekke inn bracketing, som betyr å legge fra seg sine egne erfaringer og opplevelser og vise nysgjerrighet ovenfor temaet og det informantene sier (Fischer, 2009, s. 583). Ved å bli kjent med dataene mener Clarke et al., (2017, s. 12-13) og sine kolleger, at en ser på helheten av datasettet for å få med seg de viktigste og relevante aspektene i intervjuene. For å huske på det en har sett og hørt fra informantene, er det viktig å finne en metode for å gå tilbake og få innblikk i det igjen. Dette kan gjøres ved å notere det en forsker synes er viktig for problemstillingen, det en hører og tenker under intervjuet. Som nevnt valgte jeg å ikke ta noen notater under intervjuene for å konsentrere meg om informanten. Dette er noe jeg angret på i ettertid, fordi jeg hadde mistet noen tanker som hadde dukket opp under intervjuene. Likevel fikk jeg med meg mye av mine egne tanker, da jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter gjennomført intervju.

Andre fasen består av å *generere koder* slik at forskeren går mer dyp i dataene og for å skape et grunnlag for analyse. Koding er å jobbe systematisk for å identifisere relevante data og deretter merke de med noen få ord som for eksempel «tid» (Clarke et al., 2017, s.12). Forskeren får også se mønster på dataene, som gjør det mulig å etter hvert konstruere noen temaer (Clarke et al., 2017, s.12). Med andre ord fikk jeg på denne måten systematisere dataene og begynte å se hva som kan være relevant for problemstillingen, og for å fange den viktige essensen av intervjuene som jeg synes var interessant å analysere i forhold til problemstillingen. Jeg startet med å notere ned disse kodene, etter å ha lest gjennom transkripsjonene detaljert. Deretter kopierte jeg relevante sitater fra alle intervjuene som var tilegnet til de forskjellige kodene. Jeg bestemte meg for å ikke ha altfor mange koder, men heller fokusere på å finne flere sitater og data som kan passe inn under noen få koder. Når jeg jobbet med koding, var det enklere å se på likheter og forskjeller mellom dataene fra de ulike informantene. På denne måten fikk jeg tydelig se hva de har til felles. Noe av dataene trenger ikke koding hvis det ikke er relevant til forskningsspørsmålet, mens noe av dataene kan kodes flere ganger (Clarke et al., 2017, s.15). Jeg konsentrerte meg om at jeg heller har for mange koder enn for lite. Dette bidro til at jeg fikk fange mening i dataene mine.

Før man starter med tredje fasen er det viktig å gjøre ferdig fase to, slik at forskeren kan samle de relevante kodene under mer generelle temaer (Clarke et al., 2017, s.16-17). Tredje fasen innebærer altså å *konstruere temaer*. Her begynner forskeren å utvikle tema ut ifra kodene, men disse temaene er fleksible til å endres. De er ikke faste og er et utkast for å jobbe med videre. Tema utvikling innebærer å undersøke koder og data for å få et større eller mer meningsfulle mønster (Clarke et al., 2017, s.16). Dette gjorde jeg ved å lage meg en tabell med flere kolonner og samle relevante koder i samme kolonne og deretter gi et relevant navn til temaet ut i fra kodene. For å gjøre dette var det viktig å

tenke gjennom hva som var felles mellom kodene. Jeg hadde langt færre temaer enn koder. For meg var det viktig å tenke gjennom problemstillingen flere ganger for å kunne skille mellom det som er relevant og irrelevant. Det er vesentlig å finne temaer med god kvalitet. God kvalitet kjennetegnes ved å være særegne med spor av kodene, og at disse temaene kan sammenlignes eller ses på tvers av hverandre i analysedelen. Det vil si at temaene skal utvikles gjennom kodene og ikke lete etter noe nytt i datamaterialet.

Når kodene er samlet og forskeren har utviklet sine tema, kan man gå over til fjerde og femte fasen. Disse fasene handler om *gjennomgang og definering* (Clarke et al., 2017, s.17). Det er viktig å bruke god tid på disse for å forme, avklare eller forkaste noe av materialet.

### 3.7 Studiens kvalitet

#### 3.7.1 Reliabilitet

Det finnes ulike kriterier for hva som kjennetegner god kvalitet i kvalitativ forskning. Videre vil jeg skrive om mine betraktninger i forbindelse med studiens kvalitet. Reliabilitet, validitet og overførbarhet er sentrale begreper i metodelitteraturen. Disse begrepene blir brukt når jeg videre i teksten skal skrive om kvaliteten på min egen forskningsoppgave og hva som generelt kjennetegner god kvalitet i kvalitativ forskning.

Reliabilitet betyr pålitelighet, og handler om at forskningen skal være troverdig og må utføres riktig, samt at feil som er gjort underveis i forskningen angis (Dalland, 2012, s.52). Dette kan forstås som at den interne logikken i forskningen synliggjøres i henhold til hvordan forskeren utvikler og analyserer data og hvordan dette kobles til teori (Thaagard, 2015; Tjora, 2021). Skilbrei (2019, s.88) definerer dette ved at forskeren «har skapt et materiale, på en pålitelig måte og at leseren har grunn til å stole på at resultatene ikke skyldes feil eller skjevheter». Dette forsøker jeg å oppnå ved å bruke en prøvedeltaker og veileder for å se over intervjuguiden. Deretter ble det gjort noen justeringer for at den interne logikken skal fremkomme for å besvare problemstillingen. Jeg søker også å gjøre rede for bruk av tegn og empiri gjennom hele oppgaven.

#### 3.7.2 Validitet

Validitet betyr relevans og gyldighet (Dalland, 2012, s. 52). Dataene skal være gyldig og relevant til forskningsspørsmålet. Med andre ord vil dette si noe om forskeren undersøker det som er ment å undersøke (Brinkmann og Kvale, 2019, s. 4). Å validere er å sjekke og kontrollere. Brinkmann og Kvale (2019, s. 4) hevder at det er enklere å undersøke kildene til «ugyldighetene» eller «feilene» enn de riktige tingene forskeren har gjort. Videre mener de at kunnskapen er mer gyldig og sterkere når kunnskapsforslaget har overlevd flere falsifikasjonsforsøk. Dette kan gjøres ved at forskeren tar et kritisk blikk på analysen, presenterer sitt perspektiv og sine synspunkter på forskningsemnet, og deretter kontrollerer for å motvirke sine selektive tolkninger (Kvale og Brinkmann, 2019, s.4-5). På bakgrunn av dette har jeg gått gjennom mine tolkninger for å se hva som ligger til grunn i analysedelen (Se kapittel 4). Selv om jeg hadde noen tanker angående forskningsemnet før intervjuene startet, skal jeg nevne at dataene jeg fikk bidro til at jeg fikk flere synspunkter og perspektiver på mitt tema. Jeg hadde et utenforstående perspektiv siden jeg og mine informanter hadde ulike roller og stillinger, som bidro til at jeg fikk høre mye fra et annet perspektiv enn det jeg hadde før intervjuene. Eksempel på dette er at erfaringen jeg hadde med en skolerådgiver var da jeg selv var en elev, og derfor var det nå interessant å høre hvordan de egentlig tenker eller handler når de er i møte med multietniske elever.

### 3.7.3 Overførbarhet

Overførbarhet betyr hvor relevant funnene er for konteksten og utvalget som studeres og om de kan være gyldig i andre situasjoner (Kitto, Chersters og Grbich, 2008, s.243). Med andre ord vil dette si at ved hjelp av teoretisk utgangspunkt og tidligere forskning bør forskeren vurdere i hvilken grad innsamlet data kan påvirke et publikum, altså lesere (Tracy, 2010, s.844). Ifølge Tracy (2010, s.845) kan overførbarhet oppnås ved at lesere føler at forskningen kan dekke til deres situasjon, samt formidle til sin egen handling. Dette gjelder også lesere som ikke har tidligere erfaring med det som studeres. I denne oppgaven har jeg forsøkt å oppnå dette ved å skape bilder av dataene om hvordan multikulturell veiledning oppleves av lesere. Jeg har dermed forsøkt å være mest mulig transparent om min egen subjektivitet for at forskningen skal være overførbar og av god kvalitet. I sitatene som er valgt ut (se kapittel 4) har jeg tatt med den viktigste delen som fremmer budskapet. Dette har på ingen måter endret budskapet i sitatene, fordi jeg har valgt å ikke ta med ord som gjentar seg osv.

Ofte kan overførbarhet gå hånd i hånd med generalisering av dataene. Denne oppgaven er basert på tolkning av noen få personers erfaring fra egen arbeidshverdag og derfor ikke har behov for generalisering. Jeg har forsøkt å gi detaljerte beskrivelser som kan bidra til å skape noen tanker hos lesere. De får dermed muligheten til å vurdere selv i hvilken grad denne studien kan anvendes i lignende kontekst. Funnene kan etter min mening være mest relevant i skoler som møter multi-etniske elever. Informantene mine er strategisk utvalgt fra forskjellige skoler for å få et innblikk om hvordan de forskjellige skolerådgivere håndterer veiledning med multi-etniske elever.

### 3.7.4 Refleksivitet

Refleksivitet handler om kritisk refleksjon av hvordan en forsker bygger kunnskap og data i forskningsprosessen og hvilke faktorer som påvirker studien, samt hvordan disse påvirkningene fremkommer i forskningen (Guillemin og Gillam, 2004, s. 274-275). Dette kan knyttes til reliabilitet som er beskrevet over, ved at forskeren skal være refleksiv og klar over det som har blitt gjort riktig eller feil i forskningen. Det er forventet at en refleksiv forsker er bevisst på alle disse potensielle påvirkningene og tar et kritisk blikk på sin egen rolle i forskningen.

Siden kvalitativ forskning er basert på subjektive erfaringer, vil en forsker også bringe inn sine egne erfaringer og perspektiver til forskningen. Dette kan knyttes til hermeneutikken, hvor det fokuseres på at mennesker er fortolkende vesener som forsøker å forstå det som skjer, ut fra en sammenheng (Bårdsen, 2012, s.113). Det er akkurat dette som gjør oss i stand til å forstå alt som skjer rundt oss. Vår forforståelse er grunnlaget for vår tilgang til og forståelse av verden og det å være i verden (Bårdsen, 2012, s.113). Menneskenes all forståelse bærer preg av deres forforståelse. Det er den hermeneutiske vendingen i fenomenologien- det er vanskelig å sette til side våre forforståelser, for de er en del av vår væren i verden. Vi kan derimot bli oppmerksomme på dem og tydeliggjøre hvordan de har påvirket oss. Dette blir igjen en del av refleksiviteten.

I den forstand er målet med refleksivitet å forbedre kvaliteten og validiteten i forskningen, samt erkjenne sine begrensninger. Dowling (2007, s.134-135) påpeker at en forsker reflekterer over egne tolkninger, antakelser og begrensninger tydelig. Jeg som tidligere har vært elev og var i møte med skolerådgivere, hadde andre tanker enn informantene mine om hvordan min subjektive erfaring av multikulturell veiledning var. Jeg selv gikk på en flerkulturelt skole, hvor det var mange multi-etniske elever. Mange elever på skolen, jeg delvis inkludert, fikk karriereveiledning som ikke følte riktig der og da. Skolerådgivere på

skolen var mer forhåndsbestemt på at det riktige valget for multietniske elever var å velge yrkesfaglige retninger enn studiespesialisering. Dette var fordi de mente dette var et riktig valg på bakgrunn av at elevene hadde en annen bakgrunn som kunne resultere i at de ikke lyktes på studiespesialisering. På bakgrunn av dette hadde jeg fått tanker om at en skolerådgiver bør være mer bevisst på hvordan de bør veilede i møte med multietniske elever. Jeg ble positivt overrasket på svarene jeg fikk fra mine deltakere om at de møter multietniske elever som «en vanlig ungdom» uten å måtte utfordre seg til å være mer bevisst, fordi absolutt alle ungdommene skulle veiledes etter deres behov og interesser. Dette resonnerer altså ikke med det jeg trodde.

Av den grunn har jeg stort engasjement til dette temaet. Selv om jeg har ulike erfaringer med ulike skolerådgivere, forsøkte jeg å sette mine tidligere erfaringer og overbevisninger til side, for å kunne være refleksiv og samtidig beholde kvaliteten i forskningen. Samtidig mener jeg at mine tidligere erfaringer har vært en styrke i denne forskningen, fordi det vekket en stor interesse hos meg for å undersøke om hvordan det oppleves for skolerådgivere å møte multietniske elever. Jeg fikk dermed ulike perspektiver på emnet. Både i intervjuguiden og i analysedelen trukket jeg fram stikkordene og temaene som var gjentakende uavhengig av mine overbevisninger. Gjennom intervjuene var det ikke vanskelig å trekke frem de temaene og begrepene som ble gjentatt, siden alle informantene kom med mye av det samme. Dette bidro til at jeg fikk ulike perspektiver på temaet enn det jeg hadde tidligere.

### 3.8 Etikk

Etikk er en viktig del av forskning (Tracy, 2010, s.846). I metodelitteraturen brukes ofte begrepet forskningsetikk. Forskningsetikk handler om prosessen som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskningen å gjøre. Blant annet vil det si å ta vare på personvernet til informantene (Dalland, 2012, s. 96). En forsker vil møte flere etiske spørsmål gjennom hele forskningen, hvor en særlig samhandler med mennesker. Jeg tenkte over ulike etiske spørsmål som kunne oppstå i min forskning, som blant annet hvordan forskningen kan påvirke de informantene som deltar. All informasjon om personlige forhold skal lagres på et sikkert sted, anonymiseres og slettes etter endt forskning. Etter grundig sjekk av intervjuguiden og drøfting rundt problemene som kunne oppstå, meldte jeg inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata- NSD. Selv om etikk er en viktig del av hele forskningsprosessen, er lydopptaket og transkripsjonen kilden hvor mest av personopplysningene kommer fram. Av den grunn var det vesentlig å lese gjennom intervjuguiden og transkripsjonen flere ganger med tanke på spørsmålene og måten de stilles på. Det var viktig å unngå spørsmål som kunne avsløre for eksempel elevene som mine informanter snakket om. I informasjonsskrivet skrev jeg at ingen opplysninger angående skolerådgiveres elever skulle opplyses. For å bevare dette, informerte jeg om dette igjen før vi startet intervjuet. Først etter at Norsk senter for forskningsdata- NSD godkjente forskningen, startet jeg med intervjuene.

#### 3.8.1 Samtykke

Før jeg startet med selve intervjuene ble det sendt informert samtykke til alle deltakere. Denne brukes for å informere hensikten med undersøkelsen. Dalland (2012, s. 105) definerer informert samtykke som «hensikten med dette er å styrke enkeltindividets autonomi og oppmuntre til selvstendige og ansvarlige beslutninger». Jeg sendte denne på e-post og de signerte dette digitalt. Før jeg startet intervjuene forhørte jeg om de hadde lest informasjonsskrivet, samt informerte de om diktafon og informasjon om hvordan de skal oppbevares og behandles. De fikk også muntlig informasjon om anonymisering og

frivillig deltakelse. Jeg var spesielt oppmerksom på å snakke kort og enkelt for å unngå misforståelser, altså ikke et akademisk språk.

Konfidensialitet ble opprettholdt ved at jeg som forsker var den eneste personen som hadde tilgang til lydopptakene og transkripsjonene. Transkripsjonene ble lagret på et dataprogram som brukes til arkivering og komprimering som kan låses med et passord/kode. Identiteten til informantene ble også holdt til kun meg selv med tanke på at ingen andre fikk navn eller opplysningene til informantene. Presentasjon av deltakerne og dataene har jeg anonymisert ved å henvise de til navn som er valgt ut tilfeldig. Alt av avslørende opplysninger i sitatene som kan være identifiserbare er fjernet eller endret. Dette er viktig for å kunne ta vare på taushetsplikten.

## 4 Resultat

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene fra datamaterialet. Først vil jeg presentere mine informanter før jeg går over til selve analysen. Jeg vil presentere funnene tema for tema med relevante sitater fra intervjuene. Det skal presenteres tre temaer som jeg har kommet fram til ut ifra mine tolkninger som informantene fortalte opp i mot min problemstilling som er «*Hvordan opplever skolerådgivere multikulturell veiledning?*». Her vil jeg også ta med mine tolkninger og kommentarer. Alle sitatene er fremhevet ved at jeg har brukt kursiv, da jeg synes det er mer oversiktlig og på denne måten skiller fra resten av teksten. Noen av setningene var veldig lange, og jeg vil ta med viktigste delen som fremhever meningen med sitatet og vise til relevansen for temaet. Så dette har på ingen måter endret budskapet til informanten.

Noen setninger er blitt forkortet i starten av setningen, for å få fram meningen med sitatet og vise til relevansen for temaet.

### 4.1 Presentasjon av informantene

Jeg vil starte med kort presentasjon av deltakerne. For å unngå identifisering av informantene, velger jeg å bruke fiktive navn som er tilfeldig valgt ut. Jeg har valgt å ikke skrive detaljinformasjon om informantene som for eksempel hvilken skole de jobber på og alder på dem. Jeg skriver sitatene på bokmål fremfor dialekt, slik at de ikke blir identifisert, samt synes jeg at bokmål er enklere å forstå for alle.

Siri

Siri er en skolerådgiver som har jobbet på forskjellige arbeidssteder og har jobbet på denne skolen i fem år. Hun er utdannet som sosionom og har tatt videreutdanning i veiledningspedagogikk. Hun møter alle type elever på skolen. Siri har ansvar som sosialpedagog, men jobber mye med karriereveiledning.

Andreas

Andreas jobber hovedsakelig med minoritets elever på en skole med omtrent 600 elever. Dette viser hvor omfattende rådgiverrollen er. Han har ansvar som sosialpedagog og karriereveileder. Andreas har jobbet på denne skolen i seks år. Han tar også videreutdanning innen rådgivning og veiledning. Han har jobbet en del med yngre enslige flyktninger før.

Kim

Har en stilling som rådgiver, sosialpedagog og spesialpedagog på en skole. Kim er i utgangspunktet utdannet som spesialpedagog, men jobbet som rådgiver i 4.5-5 år. Han har ansvar for karriereveiledningen også på denne skolen.

### 4.2 Språkutfordringer kan føre til at skolerådgivere setter seg inn i ulike roller

Det første temaet handler om språkutfordringer. Et aspekt alle informantene mine pekte på var at språkutfordringer hadde en stor påvirkning på veiledningen med multietniske elever. De møter elever som ikke forstår språket og dermed utdanningssystemet i Norge. Dette kan forårsake mer tidsbruk enn i andre veiledningssamtaler. De må blant annet bruke mye tid på å finne ut om hvordan de kan kommunisere med hverandre, men også skape tillit og løse andre grunnleggende problemer før de i det hele tatt kan fokusere på karriererelaterte spørsmål for denne eleven. For å unngå misforståelser på grunn av språket har deltakere ulike strategier for å kommunisere med sine elever på. I dette temaet presenterer jeg sitatene som kan vise til at språkutfordringer og utfordringer med å forstå utdanningssystemet som kan føre til ulike problemstillinger, som blant annet mer tidsbruk

på multietniske elevene. På grunn av at skolerådgivere har ansvar for sosialpedagogiske problemer, er det ofte de må sette seg inn i andre roller enn som skolerådgiver. Disse rollene kan være å hjelpe til med hverdagslige oppgaver som "en venn" eller en person som kan sitte og høre på elevenes psykologiske utfordringer.

Kim understreker at språk er et sentralt utfordring hos skolerådgivere:

*«[...] Det jeg kan si er at det ofte, altså det første utfordringen vi møter på er språklige utfordringer hos både elever og foresatte. Så det er den første utfordringen som vi må ta stilling til.»*

Språk er en utfordring som påvirker andre områder. Å ta stilling til denne utfordringen først, kan bidra til å gjøre lette yrkesvalgprosessen for eleven, slik at de kan få en forståelse for hvordan det fungerer. Blant annet snakker Kim om at mangel på språk hindrer bruk av digital kompetanse. Det er ulike årsaker til dette, og sier blant annet:

*«Det er en del begrep som er vanskelig å forklare, de norske begrepene for de forskjellige yrkene forskjellige studieretningene er ikke så lett, fattelig og forståelig.»*

Videre forteller Kim om at slike begreper kan oppleves vanskelig for etnisk norske elever også, men er mest krevende for multietniske elever. Grunnen til dette kan være at i noen yrker er det brukt akademisk språk som gjør det enda vanskeligere å forstå. Skolerådgiveren kan få en følelse av at de får en rolle som en lærer, fordi de må lære bort nye begreper og digitale ferdigheter. For at elevene skal ta et riktig valg, kan det være viktig at de får en forståelse av grunnleggende begreper.

Siri forteller også om mye tidsbruk på grunn av språkutfordringer og sier blant annet:

*«Når de ikke har godt nok språk, så må man bruke litt ekstra tid, ikke sant? Og kanskje må man bruke tolk i noen samtaler, men tolkbruk i samtaler velger de fleste ikke å gjøre. De velger bort og vil heller prøve å snakke selv og formidle selv og ønsker ikke at en tredjeperson skal ha kjennskap til utfordringene de har.»*

Sitatet peker på at det er vanskelig for skolerådgivere å finne en god måte å kommunisere på med multietniske elever på grunn av språkutfordringer. Språkutfordringer blir altså en sentral del av opplevelsen til en rådgiver. Siden det er en utfordring å kommunisere med elevene på, må de kanskje bruke andre personer for få problemene løst. De må også bruke mye tid på andre ting enn selve problemet som eleven vil løse. Jeg tolket også at samtlige rådgivere opplevde at de måtte bruke mye ressurser for å finne en metode for å forstå hverandre på som for eksempel tolk. Tolk er ikke noe alle elever eller foresatte kan ønske seg. I den forstand kan rådgiveres multikulturelle veiledning oppleves enda vanskeligere, fordi de må finne andre måter for å bli forstått. Et eksempel på det er kreative metoder. Dette er ikke noe alle skolerådgivere kan ta i bruk.

Andreas påpeker også det med språkutfordringer. Samtidig forteller han også om andre utfordringer som kan oppstå og som fører til at han får andre roller. Disse rollene kan for eksempel være en omsorgsperson som kan sikre at de har det godt på skolen og utenfor skolen. Dette kan bidra til at relasjonen deres blir bedre, elevene søker mer hjelp når de har behov og de skaper tillit i forholdet. Skolerådgivere kan på denne måten oppleve at de går ut av sin rolle som rådgiver, men må inn i andre roller for å dekke elevenes behov. Hele situasjonen kan oppleves mer behagelig for elevene dersom skolerådgivere kan tilpasse seg til deres behov.

*«Det med tid er jo.. det er verdifullt å legge tid i relasjonen på en måte, men også noe som er utfordring, en travel arbeidshverdag. For det krever mer tid på veiledningen*

*synes jeg enn hvis jeg møter etnisk norske som har et godt språk, som er godt kjent med system og kultur [...] også fordi at veldig mange av dem jeg møter trenger mer hjelp til kanskje andre ting enn det etnisk norske må (pause) ting vi må få på plass for at ting skal flyte i hverdagen deres. Om det er noen dokumentasjon, om det er lånekasse, de helt basic`e på en måte. Det kan være busskort, du må komme deg på skolen uten å få bot på bussen. Masse sånne småting som må ordnes som kanskje de ikke er i stand til å gjøre det selv da, på grunn av at de ikke vet hvordan det utføres.»*

Her legger Andreas vekt på at de må løse andre enkle og grunnleggende problemer som kan ta mer tid. Dette kan si noe om at som alle andre elever er det viktig å fokusere på individuell tilpasning i møte med multietniske elever og deres behov. Videre nevner Andreas at skolen han jobber på, er en mangfoldig skole på mange måter og at det er mange elever som trenger en god del hjelp og støtte. På grunn av dette må skolerådgivere være fleksible og samarbeide med lærere og elevtjenesten for å kunne oppdage alt mulig som kan være synlig hos en elev.

Alt dette mener jeg henger sammen med språkutfordringer, siden de ikke ofte møter slike tilfeller når det gjelder etnisk norske elever. Det kan ha en sammenheng også med andre utfordringer det kan være vanskelig å forstå seg i. Eksempel på dette kan være kultur. Det kan være vanskelig å forstå normene, reglene og systemene i en kultur selv om en kan være empatisk. Skolerådgivere møter mange elever med forskjellige kulturer og normer, og det kan dermed være vanskelig å sette seg i alle sine skolerådgivere. Med dette vil jeg konkludere med at det er mange andre temaer som tar tid og plass enn karrierespørsmål. På en annen side har jeg fått en bedre forståelse om at det kanskje ikke er karrierespørsmål som bør ta større plass, men heller andre grunnleggende temaer hvis det er behov for det. For at elevene skal utforske riktige yrker, må disse behovene dekkes først. I slike situasjoner kan skolerådgivere foretrekke å bruke mer tid på slike problemer enn karrierespørsmål. Dette er for at andre områder i et menneskeliv kan ha stor påvirkning på deres karrierevalg. Dette kan knyttes til systemteorien til Arthur og McMahon (2005). Alle informantene hadde fokus på helheten til en elev enn kun de karriererelaterte problemstillinger. Med dette tolker jeg at språk ikke er kun til et hinder for kommunikasjonen mellom dem, men at det påvirker andre områder som eleven ikke får til å løse på egen hånd. Eksempel på det er når Andreas forteller om at de må hjelpe til å ordne med busskort eller lånekassen.

For å kunne kommunisere godt nok, snakket Siri om kreativitet i karriereveiledningen med multietniske elever. På kontoret til denne skolerådgiveren henger det forskjellige typer tegninger og malerier som er laget av elevene. Før intervjuet ble det snakket om disse tegningene, og hun mente at slike tegninger var for å være kreativ med elever som har språkutfordringer. Selv om hun selv er opptatt av kreativitet med disse elevene, kom hun med et eksempel fra noen andre under intervjuet. Om dette sa informanten blant annet:

*«[...] Der kunne de på en måte spille litt musikk og gjøre andre ting, og selv om språk var en stor begrensning, så kunne de snakke gjennom andre metoder. Altså andre ting da, andre aktiviteter. eleven sa, det glemmer jeg ikke, hun sa at hun fikk oss til å snakke om det hun vil på en annen måte som var mye tryggere for oss [...] Så kartlegger hun behovet til elevene på en annen måte enn å møte de på et kontor og snakke og ha en samtale. Men å gjøre det gjennom en aktivitet, kanskje matlaging, kanskje musikk, kanskje å gå tur.»*

Dette tolker jeg som at ved kartlegging av elevenes interesser angående yrker og karrierevalg, kan skolerådgivere bruke kreativitet for å kommunisere med multietniske



elever best. Dette er for å gi best mulig utbytte av karriereveiledningen, når de ikke forstår språket. På denne måten får de også sikre kvalitetsmessig karriereveiledning, og unngår elevene som ikke møter opp for at de ikke kan å snakke samme språk. Etter en kommentar fra meg om at elevene på denne måten får sagt det de ønsker, sier informanten videre at elevene føler uansett språk blir sett og hørt og verdsatt og at det blir på en måte et mer likeverdig møte. Det kan tenkes at på denne måten vekker skolerådgivere selvbevisstheten til disse elevene. De får også muligheten til å kjenne seg selv og gir mening til sine valg.

#### 4.3 Trygghet og anerkjennelse

Det neste sentrale temaet som har kommet frem gjennom analysen av intervjuene, er trygghet og anerkjennelse. Dette temaet handler om viktigheten av god relasjon, tillit og trygghet mellom skolerådgivere og multietniske elever. Det kan tenkes at anerkjennelse kan føre til trygghet i møte med to forskjellige kulturer. I noen tilfeller kan det ta lang tid før elever med språkutfordringer kan skape tillit til andre. Disse veiledere ønsker å tilrettelegge karriereveiledningen ut ifra elevenes behov. For å finne ut elevenes interesser og karrieremuligheter, opplever de det som viktig at de først skaper tillit og trygghet i relasjonen.

Andreas er med i forskjellige tiltak på skolen og blir kjent med mange elever på denne måten. På grunn av det mener hun at det er enklere å få en god relasjon til elever. Videre sier hun at når de får en god relasjon, ønsker elevene enklere hjelp til andre ting også. Hun forteller dette ved å si:

*«Når du allerede har en relasjon på en måte, så er det jo trygt å komme til meg likens som de sikkert går til andre rådgivere også. Å det kan jo være tema som ikke er mitt hovedfokus [...] men så går det over at når relasjonen er blitt tryggere at de ønsker andre ting også da.»*

I ungdomsalderen kan ungdommene stå overfor mange spørsmål. Siden de får mange andre henvendelser også, får de spørsmålene både fra privatlivet eller angående karrierevalg. Skolerådgivere opplever å få henvendelser om ulike typer problemstillinger. Som Andreas beskriver i sitatet ovenfor er det enklere for elever å ta kontakt med de angående sosialpedagogiske temaer, når de har en tryggere relasjon. Dette skaper de ved at skolerådgivere er med på forskjellige tiltak, hvor elevene har en sammenkomst for å gjøre noe kreativt. Før de kan ta opp disse temaene, legger Andreas vekt på å skape god stemning og tillit sammen med alle elevene på skolen. Dette kan tenkes å føre til at elevene føler seg anerkjent, respektert og forstått både når det gjelder private- og karriererelaterte tema. Når multietniske elever får gode og realistiske svar angående uformelle tema, kan de føle at skolerådgiveren bryr seg om de. Når de får råd og informasjon fra skolerådgiveren kan de også ta mer meningsfulle valg når det gjelder fremtidige karrieremessige valg. Dette kan kobles til det Andreas fortalte om tidligere som jeg presenterte under temaet *språkutfordringer kan føre til at skolerådgivere setter seg inn i ulike roller*. Det er enklere å skape tillit og søke hjelp når relasjonen er tryggere.

Noen av de samme opplevelsene erfarte også Siri. Hun forteller om at trygghet og relasjonen skolerådgiveren bygger sammen med disse elevene er vesentlig. De skal føle at de blir sett, forstått og respektert.

*«Jeg tror det er på en måte å anerkjenne elever, det er jo veldig viktig at du på en måte har.. viser at du er til stedet, at du er der for å hjelpe og vise dem altså gi den følelsen at dem på en måte får den følelsen og ser at du er der for å hjelpe og ikke for å gjøre det vanskeligere for dem. At du er til å stole på, det er kjempeviktig uansett hvilken type*

*hjelp det handler om. Så det der er riktig. Vi har jo møtt mange av dem som sliter psykisk etter masse traumer, i krig og sånt. Og har på en måte forklart at jeg ser at du jobber, jeg ser at du vil, jeg ser at du er motivert, og jeg har lyst til at du skal få det til også. Så her hjelper vi deg, men da må du ta en annet valg nå. Nå må du bestemme deg for at nå er det helsa di som kommer først, så vi må fikse det, få det på plass, vi må sikre at du får den nødvendige helsehjelpen du trenger. Også jobber vi parallelt med at du kommer tilbake, at du fortsetter med skolegangen din.»*

I dette sitatet ser vi elevenes behov for anerkjennelse og trygghet i møte med skolerådgivere. Videre i sitatet forteller informanten om at slike elever trenger å få på plass andre grunnleggende behov, før vi som skolerådgivere kan i det hele tatt kan hjelpe de med karriererelaterte spørsmål. Dette kan tenkes som at første steget kan være å få på plass trygghet og anerkjennelse, deretter håndtere grunnleggende behov, så til slutt karriererelaterte spørsmål. Trygghet mellom skolerådgivere og elev kan bidra til å føle seg forstått og hørt. På denne måten kan de også føle seg respektert. Jeg mener også at trygghet kan skape god stemning i relasjonen. Alt dette krever mer tid for skolerådgivere. Siri hevder at tiden de får, er ikke nok for å kunne gjennomføre alle oppgavene og i tillegg skape en god relasjon. I den forstand må hun i noen tilfeller jobbe overtid eller ta ressurser fra andre oppgaver. Alt dette er for å gi «det lille ekstra» for å kunne skape en god relasjon til elevene sine. Når elevene har behov for noe som Siri ikke kan løse på egen hånd, må hun samarbeide med elevtjenesten eller andre ansatte på skolen slik at eleven kan få tilstrekkelig hjelp.

Et eksempel på situasjoner som Siri samarbeider med elevtjenesten, forklarer hun i dette sitatet:

*«[...] Elevene tåler på en måte mer fra meg siden jeg har en annen kulturell bakgrunn enn andre. Dem blir jo ikke like fornærmet når jeg sier noe, enn når andre i elevtjenesten kan gjør det. Det er sikkert fordi de føler seg mye tryggere her hos meg. Og derfor så kommer de ofte til meg som egentlig ikke er mitt ansvar heller. Så jeg har på en måte blitt første dør uansett utfordring. Dette er interessant.»*

Gjennom det sitatet kan vi forstå at skolerådgiverens bakgrunn kan også endre rollen hun har i multikulturell veiledning. Hennes bakgrunn kan også indirekte ha en betydning for hvor god relasjon de kan skape sammen med eleven. Multietniske elever kan føle seg tryggere for å snakke om sosialpedagogiske temaer, siden skolerådgiveren forstår dens behov og at de kan enklere vise anerkjennelse. Dette kan bidra til at multietniske elever kan enklere søke om hjelp. Skolerådgiveren kan ha et ståsted hvor de viser tydelig at eleven blir forstått, men samtidig ikke inkludere sin kultur i samtalen. Dette kan påvirke samtalens kvalitet, hvor det blir mindre profesjonelt.

Et sitat som endret mitt perspektiv på temaet, var da Andreas fortalte om at han var mer opptatt av det som var felles mellom multietniske elever og etnisk norske elever:

*«Det er mye til felles, fordi ungdom er jo ungdom. Så mye kan handle om det samme utfordringer synes jeg. Det er jo noen elementer som ikke er like sterkt hos etnisk norske da, i forhold til problemstillingene ungdommene lever i.»*

Her kan vi se et tydelig eksempel på hvordan skolerådgivere anerkjenner elever, med å fokusere heller på det de har til felles enn kun på ulikhetene. Selv om Andreas er bevisst på at det er noen elementer som kan oppstå hos multietniske elever som ikke er like

enkel å møte hos etnisk norske elever, er det mye mer til felles som en kan fokusere på. Dette er en måte å vise anerkjennelse og trygghet på.

#### 4.4 Ulike forventninger fra familie

Dette temaet handler om at rådgivere opplever det som utfordrende at noen elever kan ha vanskeligheter med å fritt ta sine egne yrkesvalg. Multietniske elever blir påvirket av familie, venner, kultur og miljø. I den forstand har de ulike forventninger fra seg selv, familien, skolerådgivere og lærere. Alle informantene nevner at det er vanskelig å jobbe med elevene når de fritt ikke kan velge utdanningen de selv er interessert i. De må som oftest samarbeide med familiene for å kunne forklare at elevene må kunne ta sine egne valg, og disse valgene må være realistiske. Kim påpeker dette ved å si:

*«Det blir ekstra utfordrende når man kommer i fra en annen kulturell bakgrunn, der man har yrker og studieretninger som kanskje ikke var relevant i kulturen før. Så det er utfordringen.»*

Av sitatet kan vi forstå at noen elever ikke kan fritt velge det yrke som de ønsker, fordi det ikke er akseptabelt eller relevant i kulturen. Dette kan være fordi at det er imot deres normer og regler. Hvordan skolerådgivere opplever denne prosessen kan ha en sammenheng med hvilken kultur eleven kommer fra. En elev fra en vestlig kultur og en fra asiatisk kultur kan gi forskjellige opplevelser til skolerådgiveren. Det kan være enklere å sette seg inn i den vestlige kulturen enn den asiatiske for skolerådgiveren som har norsk kultur. Om hvordan skolerådgiveren opplever multikulturelle veiledningen kan altså variere mye om hvor elevene kommer fra. For en skolerådgiver med norsk kulturell bakgrunn kan det bli enklere å vise empati eller forståelse for elever med en kultur som er ganske lik den norske kulturen. For å forstå andre kulturer som er helt forskjellig fra den norske kulturen, må kanskje skolerådgiveren bruke mer tid for å få en forståelse. For å kunne få til dette, kan det være viktig at skolerådgivere legger fra seg sine forforståelser. Annen grunn til at elevene fritt ikke kan velge det yrket som de ønsker, kan være at foresatte ønsker yrker med høy stillingstittel, for å tilfredsstille sine egne ønsker. Dette forklarer Kim ved å si:

*«Det blir ekstra utfordrende når man kommer fra et annet kulturelt bakgrunn, at noen yrker og studieretninger som kanskje ikke er relevant i kulturen. Dette betyr vanligvis ikke at det er vanskelig å hjelpe multietniske elever, de er som oftest veldig takknemlige for å kunne få hjelp. Så dette er en veldig takknemlig jobb.»*

Dette gir et tydelig bilde om at foresatte er med å påvirke karrierevalget til elevene. Ut i fra sitatet kan jeg forstå at Kim synes dette er utfordrende, men ikke et hinder for å hjelpe multietniske elever. Vi kan også forstå at dette er noe som ofte som oppstår i veiledningen. Dette kan også bety at Kim får som regel god kommunikasjon og relasjon med elevenes foresatte, siden han ikke synes at dette er veldig utfordrende. I den situasjonen kan en skolerådgiver få en følelse av å være nyttig og god hjelp til elevene og foresatte når de er takknemlige for hjelpen de får. Dette kan også bidra til å øke motivasjonen til skolerådgivere for å jobbe med multietniske elever. På denne måten kan de også finne mening i jobben sin.

Siri forteller også problemet hvor familiene har ulike forventninger til elevene, og dette er en sentral del av multikulturell veiledning hos henne, som kan påvirke hennes rolle på en annen måte. Dette forteller hun ved å si dette:

*«Når man ikke på en måte er enig i det med hjemme også, blir det kanskje litt ekstra utfordring for elevene. Det opplever vi at det skjer mange ganger [...] De blir jo veldig*

*usikker på valget sitt, fordi at de vet at da svikter de på en måte sine foreldre for at de ikke velger å gå, ikke klarer, eller ikke har kapasiteten.»*

Jeg tolker dette som at mange foresatte som har hatt det vanskelig selv, har et ønske om at barna sine skal få muligheter og yrker de selv ikke hadde. Elevene får en følelse for svik, fordi de står i en takknemlighetsgjeld til foreldrene sine, kanskje fordi at foreldrene har reist til et fremmed land for å gi barna sine større muligheter. Dette kan gi konsekvenser som for eksempel at elevene jobber hardt for å kunne realisere foreldrenes ønsker eller stille urealistiske forventninger og mål for seg selv. De får dermed ikke velge det de egentlig ønsker å jobbe med, eller ta et valg ut ifra sine skolekarakterer og poeng. Dette kan også ha noe med autoritær oppdragelse og sterk sosial kontroll å gjøre. Dette kan igjen bidra til at elevene og skolerådgivere ikke klarer å se på valget fra samme perspektiv. Skolerådgivere kan i slike tilfeller føle et press på å bidra til selvrefleksjon hos multietniske elever, fordi det kan føles vanskelig å komme med forslag som ikke er realistisk i elevenes ståsted. En annen tolkning som jeg gjorde ved skolerådgiveres opplevelse av multikulturell veiledning, var at foresatte kan ha mangel på hvordan utdanningssystemet i Norge fungerer, og har lite kunnskap om poenggrenser. Dette kan medføre store forventninger til prestasjon, samt vekke urealistiske forventninger hos foresatte og elever. I den forstand kan skolerådgivere være i en situasjon, hvor de havner i tvil om hvordan dette kan løses. Hvis det er foresatte som nekter å samarbeide med skolerådgiveren, kan de føle seg utenforstående som ikke får til å løse noe.

Andreas påpeker også utfordringen med ulike forventninger fra skole og familie. Han mener det er en sentral problemstilling som kommer til synet hos multietniske elever, og forteller dette ved å si:

*«Det å balansere her med to kulturer, kanskje sant? Hvordan det er hjemme kontra på skolen. Forventninger til venner, familie, det kan krasje litt her. Det med frihet, det har jeg jobbet mye med. Særlig jenter kanskje, som opplever at de får for lite frihet. Mange har mye huslige plikter.»*

Dette sitatet påpeker kanskje noe annerledes enn tidligere sitater overfor med tanke på frihet. Tidligere sitater understreker foresattes forventninger til elevene, mens dette sitatet peker på mangel på frihet hos multietniske jenter. Dette er noe skolerådgivere kan møte ofte i multikulturell veiledning, som for eksempel Andreas som har jobbet mye med det. Dette kan ha en stor påvirkning på hvordan skolerådgivere opplever multikulturell veiledning, siden slike problemer kan finnes lite hos etnisk norske elever. Skolerådgiveren kan oppleve en kulturkrasj i slike situasjoner, som kan gjøre vanskelig å forstå deres ståsted. Selv om det er snakk om samme type utfordring om ulike forventninger fra familie, synes jeg det var interessant å høre om frihet og andre plikter som blir satt opp for elevene hjemme. Dette sier noe om at i noen tilfeller kan skolerådgivere møte elever, spesielt jenter, som ikke kan ta et karrierevalg fritt, fordi det rett og slett ikke er greit i kulturen. I slike tilfeller kan det oppstå vanskeligheter med for skolerådgivere om hvordan de kan hjelpe disse elevene på best mulig måte. Disse vanskelighetene kan være å for eksempel oppfordre til å velge det de er interessert i fremfor familien forventninger. Dette er fordi det kan svekke elevenes relasjon med foresatte og kulturen. Dette kan tolkes som at foresatte kan ha ønsker om at jentene tar tradisjonelle valg innen karriere eller høyere utdanning som er akseptert i deres kultur. Av egen erfaring rundt mitt nettverk, kan for eksempel yrkesfag blir sett på som «ikke bra nok» for jenter i noen kulturer. Med sitatet ovenfor kan vi også forstå at huslige plikter er mer prioritert og viktig for noen kulturer, enn skole og yrke. I slike tilfeller kan skolerådgivere bruke ekstra tid på å forklare

viktigheten av skole og utdanning. Lite frihet blant jenter kan forårsake ulike utfordringer i veiledningen. Blant annet kan det hindre friheten til å finne et yrke som eleven er interessert i. Veiledningen kan på bakgrunn av dette kan bli svekket når skolerådgiveren må forholde seg til slike vanskelige problemstillinger. Skolerådgivere kan oppleve at deres veiledning ikke er til hjelp, og kan få en følelse av at veiledningen ikke er nyttig.

## 5 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg se på funnene i analysedelen i lys av teorien og forskningen, og drøfte problemstillingen som er: *Hvordan opplever skolerådgivere multikulturell veiledning?* Teoriene jeg har valgt handler blant annet om hvordan ungdommer tar et utdanningsvalg og presentasjon av ulike modeller for multikulturell veiledning. Basert på teorien og funnene, har jeg valgt å dele dette kapitlet i to hoveddeler som jeg ønsker å drøfte. I første delen vil jeg drøfte skolerådgiverens møte med ulike problemstillinger, og deretter drøfte relasjonen mellom skolerådgivere og elevene. Funnene i studien viser at det var tre hovedutfordringer som skolerådgivere opplevde i multikulturell veiledning. Disse er presentert i kapittel 4, hvor de hovedtemaene var: *språkutfordringer kan føre til at skolerådgivere setter seg inn i ulike roller, trygghet og anerkjennelse, og ulike forventninger fra familie*. Skolerådgivere opplever at det kan være vanskelig å kommunisere med multi-etniske elever når de har språkutfordringer. Dette medfører andre vanskeligheter som for eksempel å forstå hverandre og hvordan utdanningssystemet i Norge fungerer. Å skape trygghet og anerkjennelse er en sentral del av skolerådgiverens opplevelse i multikulturell veiledning, slik at det kan være enklere å søke om hjelp. Hvis elevene føler seg anerkjent, bidrar til at de føler relasjonen trygt. Samtidig har familie ulike forventninger til elevene, hvor de fritt alltid ikke kan velge det yrket som de selv ønsker. Dette kan ha en sammenheng med foresattes egne ønsker og drømmer, samt at yrket som eleven ønsker ikke er tilfredsstillende for kulturen.

### 5.1 Skolerådgiverens møte med ulike problemstillinger

Gjennom funnene i studien kan vi forstå at multi-etniske elever gjennomgår prosessen i et utdanningsvalg på ulik hastighet, fordi de har problemstillinger og behov som for eksempel språk. Dette bekreftes av Birkemo (2007, s.183) sin forskning som indikerer at i ungdomsalderen er det valg av utdanning og yrke et viktig steg. Å støtte elevene er en viktig del av skolens oppgave. Birkemo (2007) har presentert en yrkesvalgprosess som de fleste elevene går gjennom når de skal ta et karrierevalg. I denne prosessen er karriereveiledning et viktig tilbud som elevene kan nytte seg av. Det er spesielt viktig at elevene får en god relasjon til skolerådgivere på skolen, slik at de kan få god informasjon angående valgene de har, samt at elevene søker om hjelp når de trenger det (Birkemo, 2007, s.184-154). I yrkesvalgprosessen som elevene går gjennom er alle stegene i prosessen like viktige, men skolerådgivere kan være mest behjelpelige i noen av disse stegene, da elevene må også få tid til å tenke over sine ønsker på egenhånd. Som resultatet i studien viser, kan et eksempel på noen som vil gjennomgå disse stegene på ulik hastighet er for eksempel multi-etniske elever som sliter med språkutfordringer eller uenigheter med karrierevalget mellom familien, kulturen og seg selv. Birkemo (2007, s. 87) påpeker også at i studiet som han utførte, har han funnet ut yrkesvalgprosessen ikke er lineær, men at elevene kan gå tilbake til tidligere steg i etter tid.

Som mine deltakere også beskrevet, er det for eksempel en forskjell på prosessen til karrierevalget hos multi-etniske elever enn etnisk norske elever. Det kan derfor være feil å anta at alle elever går gjennom samme prosess og samme tidsbruk. Birkemo (2007, s.189) har også forsket på i hvilken grad elevene blir påvirket av familie og nære, og konkluderte med at påvirkning av familie, venner og kultur, vil forsinke yrkesvalgprosessen i forhold til elever som er mer selvstendige i sine vurderinger. Jeg hadde deltakere fra forskjellige skoler med ulikt antall multi-etniske elever. På skolen som Kim jobbet i, hadde de ikke en mottaksklasse, mens skolen som Andreas jobbet på, hadde de mottaksklasser. Noe som indikere på skolen som Andreas jobbet på, hadde flere multi-etniske elever med for eksempel språkutfordringer. Dette kan i seg selv være en grunn til at skolerådgivere kan oppleve yrkesvalgprosessen ulik fra skole til skole. I den forstand kan skoler med mange multi-etniske elever kan med god tilrettelagt og

tilpasset veiledning til elever kan bidra til å forebygge at mange foretar et feilvalg og gjennomlever irritasjoner og skuffelse (Birkemo, 2007, s.188).

Denne studien viser at skolerådgivere opplever ulike utfordringer som språk, å skape trygghet og ulike forventninger fra familie i møte med multietniske elever. Dette fører også til at skolerådgivere kan oppleve ulike følelser. Problemstillingen om multikulturell veiledning åpnet opp mange temaer om sosialpedagogiske utfordringer som skolerådgivere møter hos multietniske elever. Disse temaene er for eksempel lite frihet blant jenter og traumene på grunn av krig som noen av multietniske elever har opplevd.

Et av studiens funn, beskrevet gjennom kategorien *språkutfordringer kan føre til at skolerådgivere setter seg inn i ulike roller*, beskriver at skolerådgivere møter utfordringer knyttet til i multikulturell veiledning. Deltakerne påpeker spesielt på språkutfordringer og multietniske elevenes vanskeligheter med å forstå utdanningssystemet i Norge. Dette er noe Mordal et al., (2015) også peker på i sin rapport. Deres forskning viser at karriereveiledere opplever tre sentrale utfordringer i møte med multietniske elever. Det første er språkutfordringer, andre er at elevene og deres foresatte har vanskeligheter med å forstå det norske utdanningssystemet, og det tredje er psykososiale utfordringer. Dette kan vi også se i min forskning, hvor skolerådgivere opplever språkutfordringer, utfordringer med forståelse av det norske utdanningssystemet og foresattes ulike forventninger til elevene. Dette kan støtte mine funn, hvor mine tre deltakere har også samme opplevelser som Mordal et al., (2015) sin studie.

Språkutfordringer gjør at de opplever veiledningen på andre måter. Siden språk er viktigste ressursen for å kommunisere med andre mennesker, blir det vanskelig å veilede elever som ikke snakker samme språk som skolerådgiveren. Dette kan medføre også at skolerådgivere bruker lengre tid på veiledningen med multietniske elever enn med etnisk norske elever. Dette kan gi konsekvenser som for eksempel at skolerådgivere får mindre tid å bruke på etnisk norske elever, fordi de bruker mer tid på multietniske elever. På en skole har ikke skolerådgivere nok tid for å løse alle oppgaver som er både karriere- og sosialpedagogiske temaer. I noen tilfeller kan dette resultere i at skolerådgivere ikke gir tilstrekkelig veiledning til etnisk norske elever.

På grunn av språklige utfordringer kan også multietniske elever oppleve å ikke få tilstrekkelig hjelp med veiledningen. I denne situasjonen må noen skolerådgivere finne andre måter å kommunisere på. Dette var noe mine deltakere pekte på. Noen av deltakerne snakket om bruk av tolk under samtalene med multietniske elever. Mens tolk var aktuelt å bruke for noen skolerådgivere, foretrakk andre å ikke bruke det. Grunnen for å bruke tolk var blant annet en fordel for å forstå hverandre. Dette må selvsagt være godkjent fra elevenes side. Grunnen til dette er fordi at noen elever ikke ønsker en tredjeperson som får kjennskap til samtalene. Dette kan gjelde når eleven opplever tolken uprofesjonell, noe som vil gi en ettertanke om tolken vil overholde taushetsplikten. Dette gjelder spesielt sosialpedagogiske temaer. Vedkommende kan være ukomfortabel med å spre ut alle sine ideer og tanker når tredjemann er til stede. Hvis eleven har utfordringer med å stole på tolken, vil det føre til at vedkommende skjuler sine utfordrende sider for å fremstille seg som et såkalt perfekt menneske. Dette kan føre til at skolerådgivere ikke får tilstrekkelig informasjon for å kunne hjelpe eleven. Skolerådgiveren kan også være i tvil om riktig informasjon blir formidlet (Nygård, 2007). Ulemper med tolk kan være at skolerådgivere føler de mister den personlige kommunikasjonen og relasjonen til eleven. I multikulturell veiledning, som beskrevet av Arthur og Collins (2010, s.220), er det viktig å være godt kjent med elevenes kultur, verdensbilde og livsstil. Når de bruker tolk og ikke

får en personlig relasjon, kan det dermed bli vanskelig å bli kjent med kulturen og eleven. Likevel kan det være relevant å bruke tolk for å unngå misforståelser når det gjelder språk (Nygård, 2007). Som funnene i studien viste opplevde skolerådgivere språk som en sentral del i multikulturell veiledning. Dette stopper ikke opp veiledningen helt, fordi skolerådgivere må likevel hjelpe elevene til å søke på forskjellige linjer og skoler, samt vise de hvordan de gjør det og hvilke nettsider de må bruke. Da er det viktig at de bruker andre metoder for å kommunisere med hverandre.

Kreativitet i veiledningen var en alternativ for å bruke for skolerådgivere. Musikk, kunst eller andre aktiviteter kan anvendes for å fremstille noe. På denne måten skaper skolerådgivere nye arena å kommunisere på. De får muligheten til å bli kjent med tankene til elevene, samt kulturen og livsstilen deres. Dette kommer for eksempel til synet når elevene maler noe. Gjennom slik kreativitet kan skolerådgiveren stille spørsmål om hvorfor eleven malte akkurat dette og disse fargene, da kommer de i dybden om elevenes tanker og kultur. Kreativitet kan også bety bruk av digitale løsninger, og ikke bare musikk og kunst. For å forstå hverandre kan for eksempel google translate være en mulighet. På denne måten får elevene og skolerådgivere forstå hverandre, selv om de ikke snakker samme språk. Nonverbal kommunikasjon kan også være en måte å kommunisere med elever på som skuespill eller gestikulering. Slike kommunikasjonsmåter kan være vanskelig å jobbe med, fordi alle ikke har erfaring eller utdanning innen slike områder. Så her er det viktig at skolerådgivere finner sin egen måte å kommunisere på når de opplever multikulturelle veiledningen utfordrende på grunn av språk.

I kategorien, *språkutfordringer kan føre til at skolerådgivere setter seg inn i ulike roller*, er utfordringen om vanskeligheter med å forstå utdanningssystemet vært en av funnene. Skolerådgivere møter ofte elever og foresatte som ikke forstår utdanningssystemet i Norge, både når det gjelder fag og karakterskala, men også måten de skal søke skole og fag på. Ut ifra funnene i studien kan vi forstå at i multikulturell veiledning må skolerådgivere ofte samarbeide med foresatte. Dette har en sammenheng med at foreldrene til multi-etniske elever har i større grad andre ønsker og forventninger til karriere enn elevene selv. Samt kan også foresatte ha urealistiske forventninger for hvilke yrker de ønsker elevene skal velge, fordi de ikke forstår hvordan utdanningssystemet i Norge fungerer. En annen grunn til dette, som også kom tydelig frem hos mine deltakere, er at i noen kulturer har foresatte ønsker om at elevene skal velge de yrkene med høyest status og yrkesfag er ikke et alternativ for de foresatte. Så mine deltakere opplevde multikulturell veiledning litt utfordrende, fordi de ikke kan fokusere kun på elevene, men må også jobbe med foresatte. Dette ser vi også i studien til Mordal et al., (2015) som beskriver at karriereveiledere opplever veiledningen utfordrende, fordi elevene og foresatte har vanskeligheter med å forstå det norske utdanningssystemet. Slike utfordringer kan føre til at skolerådgivere føler på tvil om hvordan de kan formidle informasjonen om at eleven ikke har nok poenggrense eller er kvalifisert for visse yrker som foresatte ønsker elevene skal velge. Å si rett ut om at eleven ikke kan velge et yrke, kan være vanskelig å si til elevene eller foresatte for en skolerådgiver. På grunn av dette må skolerådgivere finne en god måte å formidle dette på. For eksempel kan det være å utforske elevenes sterke sider, slik at de tar et riktig valg som elevene er kvalifisert i. Skolerådgiveren kan også bruke mer tid sammen med eleven, for å se gjennom poengene til elevene for å kunne indirekte vise hva de er kvalifisert i.

## 5.2 «Ungdom er ungdom»

Noe jeg ble overrasket på i denne forskningen var sitatet «ungdom er ungdom» av en av mine deltakere. Etter gjennomføring av alle intervjuene, ble jeg oppmerksom på at dette



perspektivet var noe alle deltakerne mine påpekte. Både før jeg startet med denne forskningen og under skrivingen av teorikapittelet, hadde jeg en klar tanke om at en skolerådgiver burde være bevisst og klar over at eleven har en annen bakgrunn og må handle ut ifra det. Jeg har muligens forstått modellen som Collins og Arthur (2010) presenterer på en annen måte, og fikk et annet perspektiv på modellen etter gjennomføring av intervjuene. Alle deltakerne understreket at de møter multietniske elever på samme måte som de møter etnisk norske elever. De fokuserer heller på problemstillinger når det først dukker opp under samtalen. På denne måten er det enklere å unngå å ta med sine forforståelser. Jeg hadde for det meste fokuset på *forskjellene* til multietniske elever, mens alle mine deltakere hadde fokus på det som var *felles* mellom alle ungdommer.

Dette kan vi se på fra forskjellige perspektiver. Når skolerådgivere fokuserer på det som er felles mellom alle ungdommene kan det hindre de i å forstå at etnisk norske og multietniske elever kan ha ulikheter når det gjelder kultur, språk og normer. Fra et annet perspektiv kan det ha fordeler å se på disse ulikhetene som språk og kultur som muligheter enn utfordring. På den ene siden kan dette bidra til å være fordomsfri, mens på andre siden kan det være vanskelig å tilrettelegge veiledningen slik at deres behov blir dekket. I noen situasjoner kan det være vanskelig for skolerådgivere å få en forståelse av multietniske elevenes verden. Det kan derfor oppstå hindringer i å hjelpe multietniske elever hvis skolerådgivere ikke får en forståelse av elevenes verdenssyn og tankemønstre.

Noe lignende hevder også McMahon og Arthur (2005). For å kunne få et helhetlig bilde av elevene kan det være betydningsfullt å se på ulike deler av et menneskets liv som for eksempel individuelle, sosiale og miljømessige kontekster (McMahon & Arthur, 2005, s.208). Selv om teorien fokuserer på at mennesker er aktive agenter som påvirker sitt eget liv, skal karriereveiledere ifølge McMahon & Arthur (2005, s.208) se på interne og eksterne faktorer som påvirker deres karrierevalg. Hos mine deltakere var foresatte en sentral kilde som påvirket elevenes valg i stor grad. Dette påvirker igjen det karrierevalget som eleven ønsker selv. Elevene har en tendens til å få en dårlig samvittighet hvis de ikke velger det foresatte ønsker og forventer, fordi de blir engstelige for å svikte foreldrene og kulturen. Hvis skolerådgivere går inne i en samtale ved å ha alt dette i bakhodet, kan det føre til en mislykket veiledning, fordi de ikke fokuserer på ungdommen som «ungdom». Ved å møte alle ungdommene likt, men likevel være bevisste om at de har en annen kultur som kan påvirke deres karrierevalg, kan det være enklere for skolerådgivere å tilpasse seg til hver enkelt elev. Med å møte alle ungdommene likt, mener jeg at skolerådgivere fokuserer på multietniske elever på samme måte som de gjør hos etnisk norske elever. Karrierevalget til multietniske elever kan bli påvirket av mange faktorer som skolerådgivere ikke kan ha kjennskap til. Skolerådgiveren kan oppleve å føle seg skyldig hvis eleven får en følelse av svik, fordi de ikke har bidratt til at eleven blir tilfredsstillt av sine valg.

Som de tre kjernekompetansene som Collins og Arthur (2010) presenterer, er det et stort behov i multikulturell veiledning at karriereveiledere likevel er bevisste både på seg selv og sin kultur, men også på elevenes kultur og livsstil. Dette er for å få en helhetlig forståelse av personen for å kunne hjelpe de best mulig måte (Collins & Arthur, 2010, s.220).

Studien viser at elevene søker hjelp hos skolerådgivere som de anser som kan vise anerkjennelse. Siri forteller om at multietniske elever ofte søker henne om hjelp, fremfor andre skolerådgivere på skolen, fordi hun selv har en annen kulturell bakgrunn. Elevene kan tenke at en skolerådgiver som har en annen kulturell bakgrunn kan være mer empatisk og forstå deres ståsted. For denne skolerådgiveren kan dette oppleves vanskelig, fordi elevene kan ha en forventning til at hun må forstå seg i alt det eleven sier og at hun alltid må komme med gode løsninger. På den andre siden kan det være en fordel for

skolerådgiveren hvor tillit har blitt skapt tidlig og elevene føler trygghet i relasjonen. I den forstand er det viktig at skolerådgiveren er kulturell bevisst om seg selv, slik at hun er bevisst over sitt eget og elevenes ståsted. Det gjelder sine verdier, antakelser og sin ulikhet i forhold til eleven. Kulturell bevissthet om seg selv kan vi se i første kjernekompetansen i modellen til Collins og Arthur (2010) som kan bidra til at skolerådgivere først og fremst identifiserer seg selv med ulike grupper som for eksempel mennesker med en annen kultur. I tillegg til selvrefleksjon bidrar også selvbevissthet på utvikling av sitt faglige karrierefelt. En får altså lære de teoriene og modellene som omhandler ulike kulturelle perspektiver. Med denne kompetansen kan det også bli enklere å tilpasse seg til sine elever for å gjøre de i stand til å tilpasse seg ulike yrker. Karriereveilederen kan gjøre elevene bevisste på sine sterke og svake sider. For at elevene ikke skal føle seg «mangelfulle» eller «feil», er det vesentlig at karriereveilederen er bevisst på hva som akkurat passer denne eleven (Collins & Arthur, 2010, s.222).

Som funnene viser, opplever skolerådgivere at å skape trygghet og vise anerkjennelse er viktig i multikulturell veiledning. Skolerådgivere bruker mer tid på å skape tillit til disse elevene, og må i noen tilfeller bli med på skolens arrangementer og tiltak for å bli kjent med elevene. På denne måten blir det enklere å søke om hjelp når de allerede kjenner skolerådgiveren. Eksempelvis forklarer Siri i et sitat i kapittel 4 at hun må vise at hun er til stede og at hun er der for å hjelpe elevene som har behov for det. Andre kjernekompetansen som handler om å utforske elevenes kulturelle identitet er en viktig del i karriereveiledningsprosess (Collins & Arthur, 2010). Dette bidrar til å vise anerkjennelse til elevenes bakgrunn. For å kunne anerkjenne eleven er det viktig at skolerådgivere er i kontakt med sin subjektivitet, fordi å forstå seg selv åpner muligheten til å forstå andre også (Østmoen, 2020, s.12). Her kan det være relevant å få ut så mye informasjon som mulig fra multietniske elever for å kunne få en forståelse for deres liv. Når skolerådgiveren og elevene ikke snakker samme språk kan det være vanskelig å få frem informasjon. Da kan det være viktig å fokusere på den viktigste informasjonen som skolerådgiver har behov for, og bruke tolk eller en annen metode for å få det. Selv om skolerådgivere og elevene ikke har likt verdenssyn, kan det være enklere å respektere deres kultur og verdenssyn når de har mer kunnskap.

Tredje kjernekompetansen handler om bevissthet om kulturelle påvirkninger på veiledningen og karrierevalget. Dette kan igjen kobles til ulike forventninger som familien har til sine barn. Når familie har en annen forventning til karrierevalget, kan en skolerådgiver velge å ha en samtale med for eksempel familien som påvirker sitt barn på grunn av kultur. Dette kan bidra til å forstå deres tankemønster, og deretter forstå eleven bedre. Når familien har språkutfordringer kan skolerådgiveren tilby å bruke tolk i samtalen, men helst en profesjonell tolk som kan være objektiv. Profesjonelle tolk som blir bestilt av skole eller skolerådgiver har som regel taushetsplikt, noe som skolerådgivere ikke kan bli sikker på om familiens venner eller slektninger som kommer som tolk holder denne taushetsplikten. Skolerådgivere kan i samtaler med tolk være usikker på om tolken forstår informasjonen som skal formidles til foresatte eller eleven. Og dette kan føre til at samtalen kan stoppe helt hvis ikke tolken bidrar til bedre forståelse, samt skolerådgiveren ikke er egnet til kreativ metode. Hvis det oppstår misforståelser mellom skolerådgiveren og foresatte eller eleven, kan det resultere med at veiledningen ender suksessfullt.

Modellen CACCM, som Fouad og Byars-Winston (2006) har utviklet, fokuserer i likhet med McMahon & Arthur (2005) og Collins & Arthur (2010) også på bevissthet rundt muligheter, ulikheter og identifisering av karriereproblemer som kan oppstå på grunn av kultur. Denne modellen som innebærer kulturelle muligheter og forskjeller, samt identifikasjon av elevenes karriereproblemer som kan oppstå i kulturelle kontekster, kan bidra til at

skolerådgivere tar hensyn til multietniske elevenes spesielle situasjoner som for eksempel foresatte eller kulturen. Modellen kan brukes som en «mal» for å utvikle skolerådgiveres multikulturelle kompetanse. Denne modellen bidrar også til forståelsen av hver karriereveiledningssamtale er et møte på tvers av kulturer. Modellen kan hjelpe skolerådgivere å bygge sin kompetanse for å kunne møte alle veisøkere, uavhengig av deres kulturelle eller sosiale bakgrunn. Manglende bevissthet hos skolerådgivere om sin egen forståelse av kultur, kan resultere i at elevene blir sett på som «den andre», altså anses som annerledes. I den forstand vil den ubevisstheten igjen føre til at denne eleven bør endres eller korrigeres (Collins & Arthur, 2010, s. 218-221).

En av funnene i studien var at skolerådgivere bruker skolens ulike tiltak og arrangementer for å bli kjent med elevene. Dette er spesielt viktig før elevene i det hele tatt har kommet til skolerådgivere for å søke om hjelp. Da har skolerådgivere kanskje allerede skapt en trygghet mellom seg og eleven. Dette er ikke nok i seg selv for å kunne skape trygghet, men i hvert fall en sentral del av veiledningen å vise at skolerådgiveren er til stede. Andre eksempler som kan bidra til å skape trygghet i relasjonen kan være å vise empati, være en aktiv lytter og vise respekt til deres ønsker. Elever som har vanskeligheter med å søke om hjelp og råd, får også en mulighet for å bli kjent med skolerådgivere. På denne måten blir det enklere å søke om hjelp av noen de allerede kjenner. Å åpne opp sosialpedagogiske temaer enn karriererelaterte spørsmål kan oppleves mer utfordrende for elevene, men når trygghet og tillit er på plass kan det bli enklere å snakke om sosialpedagogiske temaer. Sultana (2017, s.452) hevder at anerkjennelse av mangfoldet er grunnleggende for en kvalitetsmessig multikulturell veiledning. Å anerkjenne sine multietniske elevenes bakgrunn kan tyde på respekt og tillit, samt skape trygghet i relasjonen. For å vise dette er det grunnleggende at karriereveiledere er bevisste på hvordan de er med å påvirke tankene og handlingene til elevene (Sultana, 2017, s.452-454). For å kunne skape trygghet og tillit er det behov for god tid og gode muligheter for å bli kjent med hverandre.

Systemteorien som Arthur og McMahan (2005) presenterer, handler om at et helhetlig system er med på å påvirke individets karrierevalg. Eksempel på dette er kulturelle- og miljømessige kontekster. Dette kan knyttes til studiens funn om å skape trygghet og vise anerkjennelse. Hvis skolerådgiveren tydelig viser at elevenes kultur og bakgrunn blir anerkjent, og at det finnes et mangfold som påvirker individets karrierevalg, kan det bli enklere å skape denne tryggheten. Fordelen med denne teorien er at karriereveiledningen kan tilpasses til hvert enkelt individ (Arthur & McMahan, 2005, s.210-211). I praksis kan dette bety at hvis en skolerådgiver fokuserer på helheten av hver enkelt elev, kan det bli enklere å finne kilden til det som påvirker karrierevalget til denne eleven i stor grad. Dette gjelder spesielt individer med annen kultur som ikke har blitt inkludert i tidligere karriereveiledningsteorier. Denne teorien kan være relevant for skolerådgivere, hvor de møter elever som blir påvirket av familie og kultur. I denne teorien er elevenes livshistorie viktig å få frem, for å kunne hjelpe de best mulig. Dermed kan elevene bli oppfordret til å utdype sine personlige tanker rundt kulturen og familien. Systemteori bidrar til å se ting i sammenheng med hverandre, som igjen gir muligheten til å få innsikt og kunnskap om hindringer karriereutvikling. Systemteori kan kritiseres på grunn av dens mangel for spesifikke påvirkninger (McMahan, 2011, s.171) Dette betyr at modellen ikke innebærer detaljerte beskrivelser om hvor og hvordan et individ kan bli påvirket. Derfor er det viktig at karriereveiledere får så mye informasjon som mulig av elevenes livshistorie for å finne den spesifikke påvirkningen (McMahan, 2011, s. 171).

Denne studien peker på at skolerådgivere måtte som ofte samarbeide med foresatte for å kunne få et helhetlig bilde av elevenes tanker, meninger og kultur. I noen tilfeller fører det

til at det kan dukke opp uenigheter mellom eleven, skolerådgiveren og foresatte. Et eksempel på dette er når Andreas forteller om multietniske jenter som har begrenset frihet angående på hva de kan eller velger å gjøre. Dette kommer ofte tydelig frem når eleven og skolerådgiveren har samtale uten å ha foresatte til stede. I slike tilfeller kan det være vanskelig å jobbe kun med eleven, siden det kan ha en liten innvirkning på karrierevalget likevel. Som nevnt tidligere kan elevene få en følelse av svik og derfor må jobbe med foresatte slik at eleven ikke får en ubehagelig yrkesvalgprosess. Dette kan oppleves som en vanskelig prosess for skolerådgivere når de må håndtere slike problemer i stor grad alene. Når det gjelder elevene, får skolerådgivere samarbeide ofte med elevtjenesten og lærere for å finne ut av hvordan de kan hjelpe elevene best mulig. Når foresatte kommer i bildet, og temaet er karrierevalget til eleven, har jeg forstått det som at skolerådgiveren må jobbe mye med dette alene. Dette kan kreve mye tid og ressurser for en skolerådgiver. På noen av skolene var elevtjenesten bedre etablert, slik at skolerådgivere fikk mer bidrag fra de. Dette kan ha en stor påvirkning på skolerådgiveres arbeid, fordi de ikke står alene med å løse alle henvendelser om sosialpedagogiske temaer, samt karriererelaterte temaer.

### 5.3 Sammenfatning av drøftingen

Gjennom mine funn og teoretisk ramme kan vi tydelig se at bevissthet, trygghet og god kompetanse er alle viktige deler av multikulturell veiledning. En skolerådgiver møter et mangfold av problemstillinger som er både karriererelaterte og sosialpedagogiske. Yrkesvalgprosessen som elevene går gjennom er en betydelig tid for deres identitetsutvikling (Birkemo, 2007, s.183). I denne prosessen er det viktig at skolerådgiveren bidrar til at elevene blir kjent med sine egne tankemønstre og påvirkningskilder. Alle elever går ikke gjennom samme prosess, det kan være mer utfordrende for noen elever enn andre. Multietniske elever er en gruppe som kan ha ulike utfordringer i denne prosessen. På grunn av dette kan skolerådgivere ha ulike opplevelser som de kan være utfordrende. Eksempler på dette er språkutfordringer, sosialpedagogiske utfordringer og å forholde seg til de ulike forventningene fra elevenes foresatte. Språkutfordringer kan føre til at skolerådgivere går inn i ulike roller, fordi de må hjelpe til med fra hverdagslige oppgaver til mer omfattende problemstillinger. Skolerådgivere kan i noen situasjoner føle seg som en omsorgsperson, en venn eller en lærer, i tillegg til rollen som sosialpedagog og karriereveileder. Et viktig punkt her kan være skolerådgiveres tidsressurs. Å ha mer tid til hver enkelt elev og gi kvalitetsmessig veiledning, samt skape god relasjon og trygghet, er viktig i multikulturell veiledning. På grunn av tidsmangel kan de føle press til å avslutte yrkesvalgprosessen tidligere med elever, enn det egentlig er behov for å kunne gi veiledning til alle elevene som har behov på skolen. Dette kan resultere i at elevene kan ende opp med upassende karrierevalg.

Ulike multikulturelle teorier påpeker stort sett på det samme når det gjelder skolerådgiveres kompetanse om bevissthet rundt sin egen kultur, elevenes kultur og hvordan dette kan påvirke elevene, samt ulike utfordringer som skolerådgivere møtte. Dette ser vi også gjennom de samme tankene som mine deltakere hadde. Mine funn viste at skolerådgivere opplevde multikulturell veiledning krevende på grunn av språkutfordringer, lite forståelse av det norske utdanningssystemet og at foresatte til elevene hadde andre forventninger enn elevenes egne ønsker. Selv om bevissthet på eleven og dens kultur står sentralt i mange teorier, har det kommet frem hos skolerådgivere at denne bevisstheten bør være til stede når det først dukker opp ulike problemstillinger og ikke før selve samtalen, fordi «ungdom er ungdom». Nettopp dette kan by på problemer, fordi hvis skolerådgivere ser på disse ulikhetene som muligheter og ikke utfordringer, kan samtalen gå en annen retning.

## 6 Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å belyse problemstillingen: *Hvordan opplever skolerådgivere multikulturell veiledning?* For å besvare denne problemstillingen benyttet jeg meg av kvalitativ metode med inspirasjon fra hermeneutisk fenomenologi. Jeg valgte å intervju tre skolerådgivere som jobbet på forskjellige skoler på ulike områder i en storby i Norge om deres opplevelse av multikulturell veiledning. Det ble benyttet tematisk analyse for fremstilling av studiens funn. Disse temaene var: *språkutfordringer som kan føre til at skolerådgivere setter seg inn i ulike roller, trygghet og anerkjennelse, og ulike forventninger fra familie.* Videre i dette kapitlet vil jeg oppsummere studiens funn, diskutere begrensningene ved studien og komme med forslag for videre forskning innenfor temaet. Til sist vil jeg skrive noen avsluttende refleksjoner.

### 6.1 Oppsummering av studiens funn

Basert på informasjonen jeg har fått av deltakerne, har jeg analysert meg frem til tre kategorier som jeg deretter har forsøkt å drøfte i lys av den teorien jeg hadde. Skolerådgivere hadde ganske like opplevelser av multikulturell veiledning. Å analysere dataene har derfor ikke vært ekstremt vanskelig. Utsagnene til de fleste deltakerne illustrerer hvordan skolerådgivere opplever multikulturell veiledning (Se kapittel 4).

Den største utfordringen for deltakerne i studien var språkutfordringer, samt sosialpedagogiske utfordringer. Skolerådgivere må blant annet finne andre måter å kommunisere på som for eksempel ved bruk av tolk eller kreativitet, som bilder og kunst. Dette kan føre til at de må bruke lengre tid på disse elevene enn etnisk norske elever. Samtidig hadde en av deltakere god erfaring med kreativitet i veiledningen, fordi hun selv syntes det var spennende med kreative metoder i veiledningen. Andre deltakere hadde bedre erfaring med tolk enn kreativitet, fordi de ikke klarte å kommunisere god nok på slike kreative metoder i møte med elever. Skolerådgivere fikk ulike problemstillinger, alt fra de grunnleggende til de mer kompliserte, private saker. I multikulturell veiledning opplevde de også en merkbar utfordring med at elevene og foresatte ikke forstod hvordan utdanningssystemet i Norge fungerte. Dette gjelder både vanskelige begreper, forskjellige yrker og studieretninger. For å kunne få en helhetlig forståelse av eleven var det vesentlig å samarbeide med lærere, elevtjenesten og foresatte.

Studien viser at ulike forventninger fra familie var også en annen utfordrende opplevelse i multikulturell veiledning. Å ta sine egne valg var ikke en enkel alternativ for noen multietniske elever. I noen familier og kultur var det ulike forventninger til hvilket yrke elevene skulle velge. Elevene blir påvirket av forventningene til familie, kultur og miljø. Dermed er det mange ulike forventninger til dem, og det blir vanskelig å ta et karrierevalg. Elevene får en sviktfølelse når de ikke velger yrket som familien ønsker. Men i noen tilfeller kan disse forventningene være urealistiske på grunn av elevenes karakterer.

### 6.2 Studiens begrensninger og videre forskning

Ved denne studien var det enkelte begrensninger å forholde seg til. Første begrensningen som kan nevnes er størrelsen på utvalget på grunn av oppgavens omfang. Et større utvalg av skolerådgivere kunne bidratt til et mer omfattende bilde av deres opplevelse av multikulturell veiledningens flere nyanser. Det må også påpekes at studien er basert på subjektive erfaringer og opplevelser. Det må også understrekes at skolerådgivere hadde ulike ansvar, stillinger og jobber på ulike skoler. Dette var noe jeg ønsket selv for å kunne få innblikk i hvordan ulike skolerådgivere på ulike skoler jobber med multietniske elever.

Det kunne være interessant å se den samme problemstillingen fra både skolerådgiveres og multietniske elevenes perspektiv samtidig. Dette kunne gi et bredere perspektiv og

forståelse på hvordan de opplever multikulturell veiledning og å ta et karrierevalg. Dette kunne være spesielt interessant med tanke på spørsmålet om forventninger fra familie, skolerådgivere og kultur, og hvordan det påvirker elevene.

I tillegg synes jeg at det kunne være interessant å undersøke om hvordan skolerådgiveres utdanning eller tidligere erfaring påvirker multikulturell veiledning i samme tematikk. Dette kunne gi et større bilde av deres multikulturelle kompetanse. Alle deltakerne mine hadde en annen utdanning enn veiledning, men noen av de har tatt videreutdanning innen veiledning i ettertid. Karriereveiledning med multietniske elever er et dagsaktuelt tema på grunn av økt innvandring, hvor det vil være mange forskjellige perspektiver for videreutvikling av forskningsområde som å fokusere enten på skolerådgiveres eller multietniske elevenes opplevelser.

Multikulturell veiledning har blitt forsket på i utlandet, men ganske lite forsket i Norge. I NOU 2016:7, er det et kapittel med informasjon om karriereveiledning med innvandrere, men dette fokuserer ikke på multikulturell veiledning som det gjør i andre land. Det kan derfor være et stort behov å forske mer på dette området. Derfor hadde det vært interessant å ha en større forskning med flere deltakere for å få et bredere perspektiv. Et bredere perspektiv kunne bidra til å få et større innblikk i skolerådgiveres rolle. Hvordan påvirker *kapittel 12-karriereveiledning* for integrering i NOU: 2016:7 karriereveiledningen med multietniske elever på skolen?

### 6.3 Avsluttende refleksjoner

Med tanke på økt globalisering og innvandring er behovet for karriereveiledning sterkt i dagens samfunn (NOU 2016:7). Kompetanse innen multikulturell veiledning kan bidra til god kommunikasjon i møte med multietniske elever. Når skolerådgivere har den kompetansen, kan det bli enklere å vise anerkjennelse og trygghet. Oppgavens teoretiske ramme viser om hvilken kompetanse er viktig i multikulturell veiledning. Språklige hindringer og ulike kulturelle forståelser kan føre til at det oppstår konflikter, misforståelser og utfordringer. Dette fører til at skolerådgivere må finne andre måter å kommunisere på. Å bruke kreative metoder for å møte multietniske elever kan bidra til at slike misforståelser ikke oppstår. For å bruke slike metoder er det viktig at skolerådgivere får god nok tid på hver enkelt elev. Dette kan føre til en positiv retning i yrkesvalgprosessen. Det har vært interessant å undersøke den multikulturelle veiledningen etter at jeg selv hadde noen erfaringer med dette da jeg selv var elev. Deltakernes opplevelser avkreftet noen av mine antakelser om hvordan skolerådgivere tenker når de er i møte med en multietnisk elev. Blant annet var mine antakelser om at multietniske elever kan i noen situasjoner bli behandlet likt, selv om alle er i ulike situasjoner. Dette kunne medføre at multietniske elever ikke får dekket det behovet som trengs. Sett fra et veiledningsperspektiv var dette ikke et uforventet resultat, til tross for mine antakelser. Grunnen til dette kan være at karriereveiledningstjenesten har endret seg enormt etter at jeg selv var elev og var i denne yrkesvalgprosessen. Denne endringen kan skyldes NOU 2016:7, hvor karriereveiledningstjenesten vektlegges i høy grad med ulike grupper (NOU 2016:7). Jeg har et ønske om at min forskning og mine diskusjoner gir inspirasjon og innsikt i multikulturell veiledning for skolerådgivere. Kompetanse innen multikulturell veiledning kan være relevant i møte med multietniske elever.

## 7 Referanseliste

- Arthur, & McMahon, M. (2005). Multicultural Career Counseling: Theoretical Applications of the Systems Theory Framework. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 208–222.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00991.x>
- Aubert, W. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Byars-Winston, & Fouad, N. A. (2006). Metacognition and Multicultural Competence: Expanding the Culturally Appropriate Career Counseling Model. *The Career Development Quarterly*, 54(3), 187–201.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2006.tb00151.x>
- Birkemo, A. (2007). Utdannings- og yrkesvalg i ungdomsalderen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 9, 183-192.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-01>
- Bohannon, Herbert, A. M., Pelz, J. B., & Rantanen, E. M. (2013). Eye contact and video-mediated communication: A review. *Displays*, 34(2), 177–185.  
<https://doi.org/10.1016/j.displa.2012.10.009>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2018). Epistemological issues of interviewing. In *Doing interviews* (pp. 13-26). SAGE Publications Ltd.  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781529716665>
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2018). *Doing interviews* (Second ed.). SAGE Publications Ltd  
<https://dx.doi.org/10.4135/9781529716665>
- Bårdsen. (2012). Gadamer's forståelsesbegreper illustrert gjennom en veiledningssituasjon. *Tidsskrift for Psykisk Helsearbeid*, 9(2), 111–121.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3010-2012-02-03>
- Chen, C. P. (2021). Career counselling university students with learning disabilities. *British journal of guidance & counselling*, 49(1), 44-56.  
<https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1811205>
- Collins, S. & Arthur, N. (2010). Culture-infused counselling: A model for developing multicultural competence, *Counselling Psychology Quarterly*, 23(2), 217-233.  
<https://doi.org/10.1080/09515071003798212>
- Constance T. Fischer (2009) Bracketing in qualitative research: Conceptual and practical matters, *Psychotherapy Research*, 19:4-5, 583-590.  
<https://doi.org/10.1080/10503300902798375>
- Dahl, Ø. (2019, 10.januar). *Det flerkulturelle Norge*. Nasjonal digital læringsarena.  
<https://ndla.no/nb/subject:1:b9e86c43-93b8-49e9-81af-09dbc7d79401/topic:2:194233/topic:2:82493/resource:1:78441>
- Dalland. (2012). Metode og oppgaveskriving for studenter (5. utg., p. 257). Gyldendal akademisk.

- Dowling. (2007). From Husserl to van Manen. A review of different phenomenological approaches. *International Journal of Nursing Studies*, 44(1), 131–142.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.026>
- Fangen, K. (2015, 17.juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fouad, N. A. & Byars-Winston, A. M. (2005). Cultural Context of Career Choice: Meta-Analysis of Race/Ethnicity Differences. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 223–233.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00992.x>
- Guillemin, & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261–280.  
<https://doi.org/10.1177/1077800403262360>
- Haug, E. H. (2017). «Det er fint å være hos rådgiver, hun skjønner oss skjønner du». *Nordvei Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 2(1), 16.29.  
<http://dx.doi.org/%2010.15845/ntvp.v2i1.1161>
- Kitto, Chesters, J., & Grbich, C. (2008). Quality in qualitative research. *Medical Journal of Australia*, 188(4), 243–246.  
<https://doi.org/10.5694/j.1326-5377.2008.tb01595.x>
- Kompetanse Norge. (u.å.) Karrierekompetanse og karrierelæring. Hentet 03.05.2022 fra  
<https://www.kompetansenorge.no/kvalitet-i-karriere/karrierekompetanse/om-karrierekompetanse/#menu-item-3>
- Kompetanse Norge. (2019, 10. juni). Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning. Faglig forslag til områdene etikk, karrierekompetanse og kompetansesstandarder.  
<https://www.kompetansenorge.no/globalassets/karriere/rapport-nasjonalkvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning.pdf>
- Kowal, S. & O’Connell, D. C. (2014). The transcription of conversations. I U. Flick., E. Von Kardoff & I. Steinke (Red.), *A companion to qualitative research*. (s. 248-252). Sage Publications.
- Larsen, h. (2012). kulturbegrepets historie i den nye kulturpolitikken. *tidsskrift for kulturforskning*, 11(4), 27-41.
- Launikari, M., & Puukari, S. (2005). *Multicultural guidance and counselling: Theoretical foundations and best practices in Europe*. Institute for Educational Research.
- Lødding, B., & Holen, S. (2012). Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet.
- Magnusson, & Marecek, J. (2015). *Doing interview-based qualitative research*. Cambridge university press.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107449893>



- McMahon. (2011). the systems theory framework of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 170–172.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01106.x>
- Mordal, S., Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2015). *Rådgiverrollen: Mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet* (SINTEF A26556). Utdanningsforbundet.  
<http://hdl.handle.net/11250/2432675>
- Nygård, B. (2007, 31.januar). *Hvordan bruke tolk?* Tidsskrift for norsk psykologforening.  
<https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2007/01/hvordan-bruke-tolk>
- OECD. (2004). *Career Guidance and Public Policy*. Organization for Economic Cooperation & Development.
- Ridley, Sahu, A., Console, K., Surya, S., Tran, V., Xie, S., & Yin, C. (2021). The Process Model of Multicultural Counseling Competence. *The Counseling Psychologist*, 49(4), 534–567.  
<https://doi.org/10.1177/0011000021992339>
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget (310 s.)
- Røkenes, Hanssen, P.-H., & Tolstad, O. (2012). *Bære eller breste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Skilbrei. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Sloan, A. & Bowe, B. (2014). Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum design. *Quality & Quantity*, 48(3), 1291-1303. DOI:10.1007/s11135-013-9835-3.
- Statistisk sentralbyrå. *Nesten 15% er innvandrere*. 9.mars.2020. Hentet fra  
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nesten-15-prosent-er-innvandrere>
- Sultana, R. G. (2017). Career guidance in multicultural societies: identity, alterity, epiphanies and pitfalls. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(5), 451-462.  
<https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1348486>
- Super. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298.  
[https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Terry, Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. In *The Sage handbook of qualitative research in psychology, 2e* / (Second edition., Vol. 2, pp. 17–36). SAGE Inc.  
<https://doi.org/10.4135/9781526405555.n2>
- Tjora. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg., p. 285). Gyldendal akademisk.
- Tjora. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

- Tracy. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851.  
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Vespia, Fitzpatrick, M. E., Fouad, N. A., Kantamneni, N., & Chen, Y.-L. (2010). Multicultural Career Counseling: A National Survey of Competencies and Practices. *The Career Development Quarterly*, 59(1), 54–71.  
<https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00130.x>
- Zunker. (2011). *Career counseling: a holistic approach* (8. utgave). Brooks/Cole.
- Østmoen, Juritsen, L., Wilhelmsen, T., & Sletten, B. O. (2020). Profesjonsveileder og barnehagelærerutdanner. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 14(2), 1–19.  
<https://doi.org/10.23865/up.v14.1990>
- Øzerk, M. (2005). Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv. *Dahl, G. Kvitvik & V. Saltveit (Red.), Utfordringer og muligheter*, 92–108.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet " Skolerådgiveres opplevelse av multikulturell veiledning"?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om hvordan skolerådgivere opplever multikulturell veiledning med elevene. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I dagens samfunn er karriereveiledning og skolerådgivning viktige ressurser og tjeneste for menneskene. På en skole har elevene ulike behov for karriereveiledning. En skolerådgiver møter elever med ulike kjønn, alder og etnisk bakgrunn.

I den forbindelse aktualiseres (følger) spørsmålet om hvordan skolerådgivere opplever multikulturell veiledning.

Dette danner utgangspunktet for min masteroppgave med følgende problemstilling:

*Hvordan opplever skolerådgivere multikulturell veiledning?*

Denne problemstillingen vil jeg besvare gjennom en kvalitativ studie, hvor jeg ønsker å få innblikk i skolerådgivernes opplevelser. For å få dette til, ønsker jeg å gjennomføre et forskningsintervju med 6-7 informanter

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i kraft av din stilling som skolerådgiver i ungdomsskole eller videregående skole, og det antas dermed at du har erfaring med karriereveiledning.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir med i et intervju for å besvare noen forskningsspørsmål.. Det vil ta deg ca. 1-1,5 time. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du opplever multikulturell veiledning og hvilke utfordringer du

møter i ditt arbeid med elever med en annen etnisk bakgrunn enn den norske. Dine svar fra intervjuet blir registrert via et lydopptak. Dette vil bli overført til en kryptert lagringsenhet- og slettet fra opptakeren umiddelbart etter intervjuet. Intervjuet vil så bli transkribert. Også transkripsjonen vil oppbevares på en kryptert lagringsenhet. Datamaterialet vil bli slettet etter endt prosjekt.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst frem til publisering trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere, arbeidsplassen/arbeidsgiver etc...

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som forsker og min veileder som har tilgang til opplysningene som blir gitt.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil, som nevnt ovenfor, oppbevares på en kryptert lagringsenhet, slik at ingen andre får tilgang til dette.
- Alt av personlige opplysninger blir anonymisert i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er slutten av juni. Alt datamaterialet og dermed alle personopplysninger blir slettet etter avsluttet prosjekt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra instituttet i pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Institutt for pedagogikk og livslanglæring ved NTNU.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Esra Kacamaz

*Student*

Esra Kacamaz

*Veileder*

Gunhild Marie Roald

---

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*skolerådgiveres opplevelse av multikulturell veiledning*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide  
Intervjuguide

## **Introduksjon**

Jeg vil starte med takke for at du stiller opp for intervjuet. Jeg er interessert i å høre om dine subjektive erfaringer i møte med multietniske elever. Alle svar er like bra, det finnes ingen rette eller feile svar. Jeg tar et lydopptak, slik at jeg kan huske bedre det vi snakker om senere. Det blir også brukt til transkribering. Lydopptaket vil bli lagret på en kryptert lagringsenhet, og vil bli slettet etter endt prosjekt. Alt av personopplysninger blir anonymisert. Intervjuet skal handle om multikulturell veiledning. Jeg kommer til å bruke begrepet multietniske elever. Du må også huske på taushetsplikt når det gjelder dine elever.

## **Bakgrunns spørsmål**

Fortell kort om din bakgrunn (Utdanning, yrke, stilling)

## **Multikulturell veiledning**

Hva legger du i begrepet multikulturell veiledning?

Hvordan opplever du veiledningen med multietniske elever?

Synes du det er forskjell på karriereveiledningen i møte med multietniske elever enn norske?

Kan du fortelle en gang du opplevde å være til god hjelp for en multietnisk elev?

-hva gjorde at det gikk bra?

Kan du fortelle om en gang du opplevde å ikke få kontakt/gi god hjelp til de med en annen etnisk bakgrunn?

Har du noen ganger fått tilbakemelding fra de multietniske elevene om veiledningen de har fått fra deg?

Hvilke kvalifikasjoner/egenskaper må man ha for å kunne hjelpe multietniske elever?

-Nøkkelord: Bevissthet

## **Avslutning**

Er det noe mer du ønsker å legge til?

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## Meldeskjema

### Referansenummer

743975

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjektittel

Karriereveilederes opplevelse av multikulturell veiledning

#### Prosjektbeskrivelse

Formålet med prosjektet er å få frem karriereveilederes subjektive erfaringer i møte med multi-etniske lever (altså multikulturell veiledning). Jeg er etter å finne om i hvor stor grad karriereveiledere er bevisst på multikulturell veiledning når de møter elevene på ungdomsskolen. Forskningsspørsmålene går ut på om hvilke utfordringer de møter med multikulturell veiledning og hvordan de opplever det. Denne problemstillingen vil jeg besvare gjennom en kvalitativ studie, hvor jeg ønsker å få innblikk i karriereveilederens opplevelser. For å få dette til, ønsker jeg å gjennomføre et forskningsintervju med 6-7 informanter

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Lydopptak skal tas på grunn av transkribering og for å huske alt som blir sagt. Det skal lagres på kryptert lagringsenhet, og slettes etter endt prosjekt.

#### Ekstern finansiering

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Esra Kacamaz, [REDACTED], tlf: [REDACTED]

#### Behandlingsansvar

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Gunhild Marie Roald, gunhild.m.roald@ntnu.no, tlf: [REDACTED]

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Karriereveiledere på ungdomsskolen eller videregående skole

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget trekkes fra eget nettverk og kjente karriereveiledere. Deretter skal disse karriereveiledere hjelpe til å kontakte andre veiledere som er relevant til prosjektet. Da skal jeg kontakte de via mail eller skoletelefonen for å sende inn informasjonsskrivet osv. De kan når som helst frem til publiseringen av oppgaven trekke seg fra prosjektet.

**Alder**

25 - 60

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)



## Tredjepersoner

---

### Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

## Dokumentasjon

---

### Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)
- Manuelt (papir)

### Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Vil helst ha det skriftlig, som for eksempel via mail.

### Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Etter intervjuet blir notatene/transkriberingen sendt til informantene, og de kan trekke seg eller spør om å korrigere opplysningene. De får også muligheten til å bli tilsendt oppgaven hvis det er ønskelig når det nærmer seg fristen. Som skrevet tidligere kan de når som helst frem til publiseringen trekke seg tilbake. De får beskjed om dette via informasjonsskrivet, men også muntlig.

### Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

## Tillatelser

---

### Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

## Behandling

---

### Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

### Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Prosjektansvarlig

### Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

## Sikkerhet

---

### Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

### Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Opplysningene krypteres under lagring
- Adgangsbegrensning

## Varighet

---

### Prosjektperiode

15.02.2022 - 30.06.2022

### Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

### Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

## Tilleggsopplysninger

---

Det meste er informert, men er litt avhengig av dere om når kvalitative delen kan starte i prosjektet. Er jeg som student som har tilgang til personopplysningene til informantene, men hvis det er nødvendig vil veilederen også få disse personopplysningene (sjeldent).

