

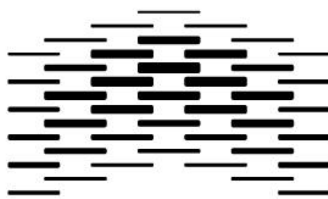
# **MASTEROPPGAVE I YRKESPEDAGOGIKK**

**Mai 2017**

**Helhetlig rådgivning i videregående skole**

**Lin Egaas Røen**

**Fakultet for lærerutdanningen og internasjonale studier  
Institutt for yrkesfaglærerutdanning**



**HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS**

## **Forord**

Jeg føler meg heldig som har fått fordype meg i et tema jeg virkelig interesserer meg for; helhetlig rådgivning. Masterprosjektet har ikke bare gitt meg en dypere forståelse, det har også åpnet opp for nye spennende utfordringer.

En stor takk til min veileder Nina Aakernes, som har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og støttende ord. Jeg ønsker også å takke hver og en av dere i læringsgruppen for deres innspill, gode humør og flotte personligheter.

Jeg vil takke min avdelingsleder Marit Steinsland som har tilrettelagt for meg slik at masteren kunne bli en realitet. Jeg ønsker også å berømme min kollega Yvonne, som har tatt vare på klassen min når jeg har vært på samlinger.

Min kjære søster Hege, fortjener også en stor takk som har hjulpet meg med sin kunnskap. Tilslutt vil jeg takke Åmund for sin tålmodighet og støtte, uten deg hadde jeg ikke klart det.

Min kjære datter Nora sier at hun er glad for at hun skal få tilbake livet sitt igjen.

**«Do you know your people?»  
«Do you love them?»**

**- Mor Teresa-**

(Gjengitt etter Spurkeland, 2012, s. 13)

## Sammendrag

Formålet med prosjektet har vært å belyse hvordan rådgivere praktiserer helhetlig rådgivning. Jeg ønsker å få innsikt i hvordan rådgiverne samhandler med elever, kartlegge hvem som er de viktigste samarbeidsaktørene til rådgiverne og løfte frem utfordringer som kan oppstå i rådgivningsarbeidet.

Denne masteroppgaven er et kvalitativt prosjekt, hvor det er gjennomført intervju av rådgivere i videregående skole. Problemstilling som dette prosjektet skal forsøke å svare på er: Hvordan praktiserer rådgivere helhetlig rådgivning i videregående skole?

En viktig del av min hverdag som kontaktlærer i videregående skole, er å følge opp elever både i forhold til sosialpedagogiske utfordringer og yrkes- og utdanningsrådgivning. Det var en av grunnene til at jeg valgte «helhetlig rådgivning» som tema for denne masteroppgaven. Videre har jeg vært opptatt av konsekvensene rådgivningen gir elevene. En annen årsak til valg av tema er at en lærende organisasjon er i kontinuerlig utvikling og greier å fornye sin praksis når det er nødvendig. Slik jeg ser det, spiller helhetlig rådgivning en vesentlig rolle i en skole som vil utvikle seg som en lærende organisasjon, og strekke seg etter det nasjonale målet for kvalitet i opplæringen; alle elevene skal inkluderes, oppleve mestring og alle elevene skal gjennomføre videregående opplæring.

Mine funn viser at en rådgiver må investere i relasjoner til elevene siden det har stor betydning for utbytte rådgivningen ga dem. Samarbeid med både interne og eksterne aktører er en betingelse for rådgiverne for å kunne gi elevene helhetlig rådgivning. Hver og en samarbeidsaktør i samarbeidet rundt eleven har sin faglige kompetanse og kjenner eleven fra hvert sitt ståsted. I samarbeidet med andre aktører er taushetsplikten en stor utfordring i rådgivningsarbeidet. Informasjonsutveksling om eleven kan bli så begrenset i samarbeidet med andre aktører, at det kan forhindre rådgivere i å se elevene fra et helhetlig perspektiv. Det kan se ut til at skoleledelse og rådgivere ikke har felles forståelse i forhold til gjennomføring av videregående skole. Rådgiverne opplever press fra ledelsen om at elevene skal gjennomføre, uten at de har inngående kjennskap til elevsakene. Disse ulike forståelsene kan oppleves utfordrende for rådgiverne. Hvordan rådgiverne lykkes er avhengig av deres individuelle kompetanse og egnethet.

## **Holistic counseling in high school**

The purpose of this project has been to highlight how counselors practice holistic counseling. My aim is to get insight in how counselors interact with students, map who are the main collaborators to the counselors and highlight challenges that may arise from the work of counseling. This thesis is a qualitative project, based on interviews with counselors in high school. The question this project will try to answer is: "How does counselors provide holistic counseling in high school"?

An important part of my daily work as a teacher in high school is to follow up the students, both in terms of socio-educational challenges and work related-/educational counseling. It was one of the reasons I chose «holistic counseling» as the theme for this thesis. Also, I am interested in the outcome of the counseling for the individual students.

Another reason for the choice of theme is that a learning organization is in continuous development and therefore should continuous improve its practice when required.

My view is that holistic counseling is a key success factor for a school that continuously seeks to develop as a learning organization, and strive for the national target for quality in education; all students should be included and experience success, and complete secondary education. My findings show that a counselor must invest in their relationship with their students, as it has great importance for the quality and result of the counseling.

Cooperation with both internal and external stakeholders is a prerequisite for counseling, in order to give students comprehensive counseling. All involved parties have their professional competence and knows the student from their respective standpoint. Confidentiality is a major challenge in counseling work. Exchange of information about the student may be so limited in cooperation with other collaborators, that it can prevent counselors from seeing students from a holistic perspective. It may appear that the school management and counselors do not have a common understanding with respect to the completion of high school.

The counselors feel the pressure from management that the students are required to complete their education, without having the thorough knowledge of the actual issues concerning the student. These different views can be challenging for the counselors.

How counselors succeed depends on their individual competence and skills.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1. Egne erfaringer</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2. Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>10</b>
<b>1.3. Hensikten med rådgivning</b> .....	<b>12</b>
<b>1.4. Begrepsavklaring, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål</b> .....	<b>14</b>
<b>1.5. Tema og avgrensning</b> .....	<b>15</b>
<b>1.6. Prosjektets oppbygning</b> .....	<b>16</b>
1.6.1. Oppsummering.....	18
<b>2.0. Utviklingen innen rådgivningsfeltet og styringsdokumenter som regulerer rådgivningsarbeidet</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1. Delt rådgivningstjeneste</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2. Opplæringslova</b> .....	<b>19</b>
<b>2.3. Oppsummering</b> .....	<b>22</b>
<b>3.0. Et teoretisk perspektiv på rådgivning og veiledning</b> .....	<b>22</b>
<b>3.1. Rådgivning og veiledning</b> .....	<b>23</b>
<b>3.2. Rådgivningstradisjoner og ulike syn på veiledning og læring</b> .....	<b>24</b>
3.2.1. Den psykodynamiske tradisjon .....	25
3.2.2. Atferdsterapeutisk tradisjon .....	25
3.2.3. Rasjonell eller kognitiv tradisjon.....	26
3.2.4. Humanistisk tradisjon .....	26
3.2.5. Forskjeller og likheter mellom rådgivningstradisjonene.....	27
<b>3.3. Konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på veiledning og læring</b> .....	<b>28</b>
3.3.3. Forskjellen på konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på læring .....	33
<b>3.4. En rådgivers væremåte og ansvar</b> .....	<b>33</b>
3.4.1. Etikk – et stort ansvar for en rådgiver.....	33
3.4.2. En terapeutisk holdning i rådgivningssituasjoner .....	35
3.4.3. Relasjonskompetanse og anerkjennende dialog .....	36
3.4.4. Evnen til å lytte - et viktig aspekt ved rådgiverkompetansen.....	37
3.4.5. Elevsyn .....	38
<b>3.5. Frafallsproblematikken</b> .....	<b>38</b>
<b>3.6. Rådgivere i den lærende organisasjon</b> .....	<b>39</b>
3.6.1. Fem disipliner i den lærende organisasjon .....	40
<b>3.7. Rådgivernes samarbeid med andre aktører</b> .....	<b>42</b>
3.7.1. Samarbeidsprosess rundt eleven.....	42
3.7.2. Samarbeid mellom foreldre/foresatte og skole .....	44
3.7.3. Taushetsplikt i samarbeidet med aktører i- og utenfor skolen .....	44
<b>3.8. Oppsummering</b> .....	<b>45</b>
<b>4.0. Forskningsdesign</b> .....	<b>46</b>
<b>4.1. Forskningstilnærming</b> .....	<b>46</b>
4.1.1. Kvalitativ metode .....	46
4.1.2. Fenomenologisk tilnærming .....	48
4.1.3. Hermeneutisk tilnærming .....	48
<b>4.2. Fremgangsmåte for innsamling av opplysninger</b> .....	<b>49</b>
4.2.1. Semistrukturert intervju.....	50
<b>4.3. Redegjørelse for utvalg</b> .....	<b>50</b>
<b>4.4. Forskerrollen og forskningsetiske hensyn</b> .....	<b>50</b>
4.4.1. Gjennomføring av pilotintervju .....	52
4.4.2. Transkribering og kategorisering av intervjuene.....	52
<b>4.5. Validitet og reliabilitet</b> .....	<b>54</b>
<b>4.6. Oppsummering</b> .....	<b>57</b>

<b>5.0 Resultater .....</b>	<b>57</b>
<b>5.1. Organisering av rådgivertjenesten .....</b>	<b>57</b>
<b>5.2. Praktisk rådgivningsarbeid.....</b>	<b>59</b>
5.2.1. Frafallsproblematikken.....	62
<b>5.3. Relasjoner mellom rådgiver og elev .....</b>	<b>64</b>
<b>5.4. Samarbeid med andre aktører .....</b>	<b>67</b>
<b>5.5. Oppsummering.....</b>	<b>71</b>
<b>6.0. Drøfting.....</b>	<b>72</b>
<b>6.1. Hvordan samhandler rådgivere med elever?.....</b>	<b>72</b>
<b>6.2. Hvem er rådgivernes viktigste samarbeidsaktører i- og utenfor skolen? .....</b>	<b>76</b>
<b>6.3. Hvilke utfordringer har rådgivere i rådgivningsarbeidet? .....</b>	<b>80</b>
<b>6.4. Oppsummering.....</b>	<b>84</b>
<b>7.0. Konklusjon/veien videre .....</b>	<b>84</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>86</b>
<b>Vedlegg 1 Resultat av meldeplikttest.....</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg 2 Intervjuguide .....</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg 3 Erklæring om samtykke.....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 4 Erklæring om samtykke.....</b>	<b>94</b>

## **Figurliste.**

<b>Figur 1: Utviklingssonen.....</b>	<b>34</b>
<b>Figur 2: Samspillet mellomtjenestene.....</b>	<b>45</b>
<b>Figur 3: Hermeneutiske spiral.....</b>	<b>52</b>

## 1.0 Innledning

I dette masterprosjektet rettes fokuset mot rådgivernes hverdag i videregående skole. Forskningsfeltet er helhetlig rådgivning. Målet med prosjektet har vært å belyse hvordan rådgivere praktiserer helhetlig rådgivning. Mitt ønske om å videreutvikle kompetansen i å kunne gi elevene helhetlig rådgivning har to perspektiv; et individuelt perspektiv og et samfunnsmessig perspektiv. Ved å ta det individuelle perspektivet ønsker jeg å lære noe om hvordan man som lærer kan bli bedre i å gi helhetlig rådgivning til elevene, slik at de inkluderes, opplever mestring og fullfører videregående skole. Ved å ta et samfunnsmessig perspektiv, kan man si noe om rådgiverens viktige rolle i et system som har som mål at alle elever skal fullføre videregående skole. Denne masteroppgaven er et kvalitativt prosjekt, hvor det er gjennomført intervju av rådgivere i videregående skole.

I innledningskapittelet vil jeg belyse mine egne erfaringer og begrunne valg av tema. Jeg vil videre gjøre rede for hensikten med rådgivning. Deretter blir begrepsavklaringer og problemstilling og forskningsspørsmål presentert. Tilslutt framstiller jeg tema og avgrensning og prosjektets oppbygning.

### 1.1. Egne erfaringer

Buland & Mathiesen (2008, s. 24) har skrevet en kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole som sier: «kontaktlærer er på mange måter frontlinjeaktøren også i arbeidet med rådgivning, både når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivning og sosial pedagogisk rådgivning.» Jeg kjenner meg igjen i dette sitatet. Min rolle som kontaktlærer i videregående skole, har endret seg siden jeg startet min karriere som lærer. Utfordringer knyttet til elevenes sosiale og emosjonelle vansker som påvirker opplæringen, og sosiale relasjoner mellom elever, er blitt en større del av min hverdag. Det er mange elever som krever av min tid, og flere trenger hjelp ved at noen går i dybden i deres liv. Mange trenger også råd og veiledning i forhold til yrkes- og utdanningsvalg. Elevene må i løpet av opplæringsløpet ta valg i forhold til utdanning, som har stor betydning for framtiden deres. Flere elever trenger også å bli realitetsorientert i forhold til karrieredømmer, sett ut ifra faglige, fysiske og psykiske forutsetninger. Min er erfaring er at flere elever er frustrert over at de ikke har planer for egen yrkeskarriere.



I samarbeid med kontaktlærerne, kan rådgiverne få elevene til å oppleve trygghet på skolen, hjelpe dem i å ta riktige yrkesvalg, og ikke minst bidra til å gi dem faglig og sosial mestring.

Før tusenårsskifte hadde rådgivere ansvaret for både yrkes- og utdanningsrådgivningen (YoU) og den sosialpedagogiske rådgivningen (sos.ped). Fra 2000 – 2003 ble det vedtatt av Læringscenteret/Utdanningsdirektoratet at den enkelte rådgiver kun skulle ha ansvar for en av de to komponentene i rådgivningstjenesten. Det ble kalt for Delt rådgivningstjeneste (DRT). Formålet med delingen var å styrke rådgivningstjenesten, for flere argumenterte for at YoU rådgivningen kom i skyggen av sos.ped rådgivningen (Buland, Bungum, Haugbakken, Mathiesen & Aaslid, 2011, s. 33).

Erfaringer jeg har med elevoppfølging tilsier at disse komponentene må sees i en helhet, for å kunne hjelpe eleven på best mulig måte. YoU og sos.ped rådgivere må se på rådgivningen som en holistisk handling som jeg finner støtte hos Buland & Mathiesen (2008, s.12)

Elever som har vært i kontakt med rådgiver, gir meg tilbakemeldinger på at det hjelper dem å snakke med rådgiver for å kunne både mestre skolen, utdanningsvalg og andre situasjoner i livet. Jeg opplever derfor rådgivningstjenesten som en viktig faktor i elevens liv. Ut i fra et samfunnsmessig perspektiv er rådgivningstjenesten en viktig faktor for å lykkes i å håndtere frafallsproblematikken. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) hevder at for mennesker uten videregående opplæring, kan det bli vanskelig i en tid hvor arbeidsmarkedet i stadig økende grad stiller krav til generell kompetanse. Det kan dermed bli vanskelig å få seg arbeid (Wollscheid, 2010).

Senter for økonomisk forskning (SØF) har gjennomført et prosjekt finansiert av Kunnskapsdepartementet i 08/09- Kostnader av frafall i videregående opplæring. Der kom det frem at arbeidslivet har stadig mindre behov for ufaglært arbeidskraft. De som faller fra kan i større grad enn andre etablere livsmønster og atferd som innebærer en belastning for individet som kriminalitet, rusmisbruk og sykdomsfremkallende livsstil (Falch, Johannesen & Strøm, 2009). Min erfaring er at elever som blir fulgt opp av rådgivningstjenesten, klarer seg bedre på skolen og ellers i livet.

## 1.2. Bakgrunn for valg av tema

Et tidligere emne i masterstudie, belyste jeg temaet frafall og hvordan jeg som kontaktlærer gjennom tett elevoppfølging kan bidra til å hindre eller redusere frafallet. Jeg fikk da kunnskap om hvor viktig det er å være tett på eleven, hvor mye det betyr for eleven å ha en god skole som veileder og hjelper dem til å få et trygt og godt læringsmiljø, slik at frafall ikke blir et alternativ. Rådgivningstjenesten på skolen som var tilgjengelig for elevene og ga dem helhetlig rådgivning, var en svært viktig faktor i forebyggingsarbeidet mot frafall (Buland, Havn, Finbak & Dahl, 2007).

I følge St. meld. Nr. 44 (2008 – 2009) Utdanningslinja, må det trekkes inn fagpersoner som har kompetanse på rådgivning. Rådgivere som fagpersoner kan bidra til å forebygge fravær, lav skoleinteresse og psykososiale vansker, som er risikofaktorer til frafall (St.meld. nr. 44 (2008 – 2009), 2009, s. 25).

Forståelsen min av frafallsproblematikken bygger på arbeidet mitt med tidligere emne i dette masterstudie. Mitt engasjement rundt temaet frafall, og i tillegg til min interesse for elevoppfølging, gjorde at jeg så behovet for å få mer kunnskap om helhetlig rådgivning. Kontaktlærerne er frontlinjeaktøren i arbeidet med rådgivning, både når det gjelder yrkes- og utdanningsrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning (Buland & Mathiesen, 2008, s. 24). Min erfaring er at så lenge elevene blir godt ivaretatt på skolen, får gode råd og veiledning til karrierevalg og hjelp til sine sosialpedagogiske utfordringer, klarer som regel elevene å gjennomføre påbegynt opplæringsløp.

SØF-rapport 08/09 påpeker at de som faller fra videregående opplæring, i større grad enn andre etablerer livsmønstre og atferd som innebærer en belastning for individet. Det kan være kriminalitet, rusmisbruk og sykdomsfremkallende livsstil (Falch et al., 2009). Jeg er derfor av den oppfatning at både kontaktlærere og rådgiverne har et stort samfunnsansvar.

En annen utløsende faktor for bakgrunn av valg av dette temaet, i tillegg til min interesse, var SINTEF- rapporten *Gode råd?* Det er en kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole (Buland & Mathiesen, 2008). Etter å ha lest rapporten opplevde jeg at den sammenfattet viktige og sentrale spørsmål knyttet til innhold og kvalitet i rådgivningsarbeidet.

Derfor ønsker jeg å forankre denne studien i begrepet helhetlig rådgivning. Helhetlig rådgivning favner «hele mennesket». Yrkes- og utdannings rådgivning er avhengig av sosialpedagogisk innsikt i den enkelte elev og omvendt. Rådgivning er en helhetstenkende aktivitet og kan ikke på meningsfylt vis deles (Buland & Mathiesen, 2008, s. 12).

Et annet aspekt som påvirket mitt valg av tema er delingen av rådgivningstjenesten. I følge SINTEF- rapporten *Gode råd? Var det flere rådgivere som mente at yrkes- og utdannings delen falt bort siden den sosialpedagogiske delen tok så mye av rådgivningstiden*. Også i følge SINTEF – rapporten *Skolens rådgivning- på vei mot framtida?* opplevde rådgiverne i det daglige at yrkes- og utdannings rådgivning kom i skyggen av den sosialpedagogiske rådgivningen. Akutt sosial pedagogisk kriseløsning kom ofte foran yrkes- og utdannings rådgivning (Buland, Bungum, Haugsbakken, Mathiesen & Aaslid, 2011, s. 28). Ansvar for sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdannings rådgivning ble derfor delt mellom flere personer (Buland et al., 2007). Delingen har vært kontroversiell. Mange rådgivere har hevdet at en slik deling kan være uheldig for eleven. Det har blitt framhevet at det vil svekke muligheten til å gi elevene en helhetlig rådgivning, som favner hele mennesket (Buland et al., 2010). Jeg vil på bakgrunn av SINTEF- rapporten *Gode råd?* Og SINTEF – rapporten *Skolens rådgivning- på vei mot framtida?*, finne ut hvordan rådgiverne arbeider for at den helhetlige rådgivningen blir ivaretatt. På grunnlag av dette ønsker jeg gjennom dette forskningsprosjektet å utvikle mer kunnskap om helhetlig rådgivning.

Helhetlig rådgivning innebærer å veilede og gi råd til elever i forhold til yrkesrelaterte spørsmål. Denne rådgivningen skal bidra til at eleven kan utvikle kunnskap som gjør det mulig å ta selvstendige valg for videre karriere. Det innebærer midlertidig også veiledning og rådgivning knyttet til sosialpedagogiske utfordringer.

Jeg har et tett samarbeid med rådgiverne på skolen, og ser viktigheten av deres arbeid. Gjennom dette prosjektet har jeg et ønske om å få mer kunnskap om hvordan de jobber for å ivareta elevene gjennom helhetlig rådgivning. Målet er å få en dypere forståelse av rådgivernes hverdag og bedre kompetanse innenfor fagfeltet rådgivning. Gjennom forskningsprosjektet ønsker jeg å finne mer ut om hvordan rådgiverne samhandler med elevene og hvem som er rådgivernes viktigste samarbeidsaktører i – og utenfor skolen. For å kunne besvare problemstillingen vil jeg også påstå at det er viktig å få kunnskap om utfordringer som kan oppstå i rådgivningsarbeidet knyttet til både individ- og

organisasjonsperspektiv.

Min oppfatning er at skolen som en helhet kan ha nytte av dette forskningsprosjektet. Jeg kan i samarbeid med rådgivere, bidra til å øke kvaliteten på rådgivningsfeltet generelt, og kan være en pådriver til at organisasjonen får større fokus på helhetlig rådgivning. Det kan jeg gjøre ved at jeg som kontaktlærer er bevisst på å trekke inn yrkes- og utdanning og sosialpedagogiske delene i arbeidet rundt elevene i samarbeidet med rådgiverne. Buland & Mathiesen (2008, s. 24) påstår at en god rådgivningstjeneste har tett kontakt og samarbeid med kontaktlærere/faglærere.

Masteroppgaven har fått tittelen «helhetlig rådgivning i videregående skole» for å presisere at utdanningsrådgivning er avhengig av sosial pedagogisk innsikt i den enkelte elev og omvendt. Rådgivning er helhetstenkende aktivitet og kan ikke på meningsfylt vis deles (Buland & Mathiesen, 2008, s. 12). Ved å se helhetlig på eleven, uavhengig av rådgivertittel, mener jeg at flere elever kan få opplevelsen av å bli ivaretatt og få den rådgivningstjenesten de har krav på.

### 1.3. Hensikten med rådgivning

Hensikten med rådgivning er å styrke elevenes refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere og sitt eget liv. Denne forståelsen deler jeg med Gravås & Gaarder (2011, s.16). Gravås og Gaarder (2011, s.16) sier også at elevene har behov for flere typer innsikt og kompetanse i forbindelse med sin egen karriereutvikling og sitt liv.

I følge Gravås & Gaarder (2011, s. 21) må en rådgiver styrke elevenes refleksjon. Han må bidra til at elevene får økt innsikt i vesentlige sider ved seg selv, som er relevante i forhold til sin egen personlige- og karriereutvikling. Helt konkret må rådgiver sammen med eleven, arbeide med karriereplanlegging, kompetansekartlegging og utforsking av elevenes personlige egenskaper som styrker og svakheter. Slike refleksjonsprosesser bør ha et sterkt fokus på motivasjon. Rådgiver må finne frem til hva elevene liker og har lyst til drive med. Dermed kan rådgivere hjelpe eleven til å finne frem til sine grunnleggende ønsker for arbeidslivet, for å oppnå økt bevissthet om hva som er viktig for vedkommende for å få et godt liv.

Motivasjonen til å gjøre noe skal styrkes. Det er nyttig å ha fokus på elevenes selvforståelse, når eleven begynner å handle i forhold til sin karriere. Denne handlingsdimensjonen er viktig for rådgiveren å ivareta (Gravås & Gaarder, 2011, s. 21).

For at en rådgiver skal kunne klare å utforske elevenes personlige egenskaper i form av styrker og svakheter, er samarbeid mellom kontaktlærer og rådgiver viktig. Kontaktlærer har inngående kjennskap til eleven. Rådgiver trenger informasjon om elevens faglige ferdigheter, interesser og ikke minst hvis det er noe sosiale utfordringer eleven sliter med. Det må også være kontinuerlig dialog mellom rådgiver/e og kontaktlærer, slik at informasjon/råd til eleven blir gitt på noenlunde samme grunnlag. Det kan være frustrerende og hemmende for utvikling, hvis flere personer kommer med ulike råd.

Gravås & Gaarder (2011, s. 21) hevder videre at målsettingen til en rådgiver ikke kun handler om å håndtere den aktuelle situasjonen for eleven her og nå. Målet må også være at eleven blir i stand til å vurdere og ta egne valg, i både fremtidige karriererelaterte situasjoner og andre livssituasjoner. Eleven skal altså få ferdigheter til å håndtere egen karriere og sitt eget liv. Kjernen i alle karriererelaterte spørsmål er bevisstheten om egen motivasjon, kompetanse og personlige egenskaper. Flere av elevene skal søke læreplasser, og da kan ferdigheter også i denne sammenheng være jobbsøkningsferdigheter. Det kan for eksempel være hvordan en god CV settes opp, eller hvordan man bør presentere seg på et jobbintervju.

Jeg opplever at flere av elevene har behov for støtte i å utvikle forskjellige jobbsøkningsferdigheter, og andre ferdigheter som kan være nyttige i fremtidige karriererelaterte situasjoner. De trenger blant annet veiledning knyttet til sosiale ferdigheter. Det kan være måten de kommuniserer på, både verbalt eller non verbalt.

Gravås & Gaarder (2011, s. 23) drøfter forskjellen mellom ulike problemstillinger. Noen typer spørsmål kan man finne faktabaserte svar på. Temaer som utdanningsvalg og jobbvalg i forhold til livsfaser, kan være mer komplekse. Her mener jeg det er viktig å ha et helhetlig perspektiv på eleven. Samtalen bør dermed dreie seg om elevenes liv, forutsetninger, eventuelle utfordringer og om hvilke tanker eleven har. Gravås & Gaarder (2011, s. 23) understreker at rådgivning ikke er terapi. En rådgiver må allikevel bidra til at eleven får hjelp av riktige instanser, i f.eks. kriser og angsttilstander.

#### 1.4. Begrepsavklaring, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Siden jeg skal skrive om helhetlig rådgivning velger jeg å ikke skille rådgivningsbegrepene, YoU- og sos.ped rådgivning. Der det blir naturlig å skille rådgivningsformene, omtales de som sos.ped- og YoU rådgivning.

YoU rådgivning og karriereveiledning er begge etablerte begrep og brukes om en annen i forskningslitteraturen. Det blir mest naturlig for meg å bruke begrepet YoU rådgivning, da dette er en tittel som ofte blir brukt for å definere rådgiver stillingen.

Rådgivning og veiledning er også to begreper som brukes om hverandre i forskningslitteraturen. Begrepene er ikke formelt definert i lover og forskrifter, og de er vanskelig å skille fra hverandre. Forskjellen mellom rådgivning og veiledning blir også noe uklart når man har definerte rådgiverstillinger i skoleverket, der hovedfunksjonen er veiledning av elever. I dette forskningsprosjektet velger jeg å bruke begrepet råd ved at jeg støtter meg til Kvalsund & Fikse (2015, s. 10) som sier at råd er en direkte slutning til ordets umiddelbare betydning, der rådgiver kommer med ulike forslag til eleven, eller foreslår løsninger på problemer som han/hun selv ikke kan løse. Begrepet veiledning bruker jeg ved at jeg støtter meg til Skagen (2013, s. 22) som hevder at veiledning er en mykere kommunikasjon der spørsmålene dominerer, og at de riktige spørsmålene kommer frem til en erkjennelse.

Skagen (2013, s. 21) hevder at veiledningsprosessen kan innebære rådgivning. Den som veiledes kan ha behov for å få råd. Derfor kan begrepene i dette prosjektet bli brukt litt om en annen. Der det blir naturlig og skillet kommer tydelig frem, velger jeg å kategorisere dem.

Her presenteres en definisjon på veiledning og på rådgivning:

«Etter vår oppfatning kan man betrakte rådgivning, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp, bedre i stand til å hjelpe seg selv, ikke bare den aktuelle saken de er oppe i, men også i andre, lignende situasjoner.» (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 2015, s. 15).

Definisjonen mener jeg legger vekt på at den som mottar veiledning eller rådgivning må selv bidra til å ta ansvar for å lære og utvikle seg, slik at han/hun blir rustet til å møte samfunnets utfordringer.

#### 1.4.1. Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen blir følgende:

«Hvordan praktiserer rådgivere helhetlig rådgivning i videregående skole?»

Ut i fra prosjektets tema og problemstilling har jeg kommet fram til følgende forskningsspørsmål som jeg vil prøve å besvare i studien:

##### 1. Hvordan samhandler rådgiverne med elevene i rådgivningstiden?

Jeg vurderte ulike begreper som var dekkende for dette spørsmålet. Til slutt landet jeg på begrepet «samhandling». Dette begrepet beskriver viktigheten av samspillet mellom to eller flere aktører som kommuniserer med hverandre. Jeg mener derfor det kan gi svar på hvordan rådgiverne bruker rådgivningstiden for å gi elevene helhetlig rådgivning.

##### 2. Hvem er rådgivernes viktigste samarbeidspartnere i- og utenfor skolen?

Min erfaring er at samarbeid med ulike aktører er grunnleggende i arbeidet med helhetlig elevoppfølging. Målet med dette forskningsspørsmålet er derfor å se på hvem som er rådgivernes viktigste samarbeidspartnere både i – og utenfor skolen.

##### 3. Hvilke utfordringer kan oppstå i rådgivningsarbeidet?

Som rådgiver må man forholde seg til ulike relasjoner mellom elever og andre samarbeidspartnere. Relasjoner kan være en positiv faktor eller en begrensning for å lykkes med helhetlig rådgivning. Hvilke samarbeidsstrukturer man har for å være i kontinuerlig utvikling som rådgiver, vil også påvirke den helhetlige rådgivningen. Det blir derfor naturlig at et av forskningsspørsmålene handler om utfordringer som kan oppstå i rådgivningsarbeidet.

#### 1.5. Tema og avgrensning

Jeg har i denne studien valgt å konsentrere meg om den skolebaserte rådgivningstjenesten i videregående skole, YoU- og sos.ped rådgivning. Buland & Mathiesen (2008) hevder at andre sentrale aktører i samarbeidet med rådgivningstjenestene som Oppfølgingstjenesten (OT) og Pedagogisk- og psykologisk tjeneste (PPT) er både nært og minst like viktig. Der det blir naturlig trekkes disse aktørene inn i studien.

For å avgrense oppgaven har jeg i hovedsak konsentrert meg om forskning som fokuserer primært på rådgivning i videregående skole, og om hvordan rådgiverne jobber for å gi elevene helhetlig rådgivning.

Når det gjelder problemstillingen, er spørsmålene i intervjuguiden knyttet opp mot forskningsspørsmålene, som er utarbeidet fra problemstillingen. Tema i prosjektet er helhetlig rådgivning. Nyere forskning på relevante områder, er benyttet for å belyse forskningsspørsmålene. I forhold til problemstillingen er det relevant at jeg ser på begrepene rådgivning og veiledning og ulike rådgivningstradisjoner. Konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på veiledning og læring mener jeg også er av interesse. Min vurdering er at det er aktuelt å beskrive forventninger til en rådgivers menneskesyn, ansvar med tanke på etikk, terapeutisk holdning i rådgivningssituasjoner, relasjonskompetanse og anerkjennende dialog. Rådgivere har et stort samfunnsansvar, derfor blir frafallsproblematikken gjort rede for. Rådgivere har en rolle i skolen som skal bidra til utvikling og læring hos elevene. Det krever at rådgiveren selv er i kontinuerlig utvikling. For å lykkes med dette er man avhengig av gode strukturer for samhandling og læring. Derfor vil jeg sette helhetlig rådgivning inn i konteksten til den lærende organisasjon. Jeg utdyper også viktigheten av rådgivernes samarbeid med foresatte/foreldre og andre aktører.

Da jeg ikke er ansatt som rådgiver, kommer jeg gjennom hele prosjektet å se rådgivning i lys av erfaringene mine som kontaktlærer. Forståelsen for rådgivernes hverdag har jeg fått ved å ha et tett samarbeid med rådgivertjenesten på min skole.

## 1.6. Prosjektets oppbygning

**I kapittel 1** starter prosjektet med en innledning. Bakgrunn for valg av tema og hensikten med rådgivning forklares. Forankring av prosjektet beskrives, og deretter følger begrepsavklaringer, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål. Temaet og avgrensning presenteres og fremstilles. Tilslutt presenteres prosjektets oppbygning.

**I kapittel 2** gjør jeg greie for utviklingen innenfor rådgivningsfeltet gjennom å beskrive utviklingen av rådgivertjenesten i Norge. Styringsdokumenter som er ledende for en rådgivers arbeid, som opplæringslova og forskrift til opplæringslova, blir presentert.



**I kapittel 3** presenterer jeg et teoretisk perspektiv på rådgivning og veiledning hvor jeg ser på likheter og forskjeller mellom rådgivning og veiledning. Jeg gjør så greie for rådgivningstradisjoner og ulike syn på veiledning og læring. Jeg drøfter også to ulike syn på veiledning og læring; konstruktivistisk og sosiokulturelt.

Deretter tar jeg for meg etiske vurderinger som en rådgiver må forholde seg til, for å sikre kvalitet i rådgivningen. Jeg redegjør videre om behovet for en terapeutisk holdning i rådgivningssituasjoner og viktigheten av å ha god relasjonskompetanse og anerkjennende dialog overfor elever i rådgivningssituasjoner. Frafallsproblematikken blir også gjort rede for.

Deretter flyttes fokus fra et individuelt perspektiv til et organisasjonsperspektiv. Jeg beskriver teorigrunnlaget til Peter Senge (1999) om den lærende organisasjon. En lærende organisasjon er i kontinuerlig utvikling og greier å fornye sin praksis når det er nødvendig. Senges beskrivelse av den lærende organisasjon gjennom fem disipliner, blir sett opp i mot forutsetninger for utvikling av helhetlig rådgivning.

Til slutt i teori kapittelet tar jeg for meg rådgivernes samarbeid med andre aktører. Jeg presenterer en illustrasjon som viser hvordan samspillet utspiller seg mellom tjenestene. Jeg utdyper også viktigheten av rådgivernes foreldresamarbeid og taushetsplikt i samarbeid med aktører i- og utenfor skolen.

**I kapittel 4** vil jeg gjøre rede for forskningstilnærming i prosjektet, kvalitativ metode og fenomenologisk tilnærming. Fremgangsmåtene som er brukt for analyse av data og fremgangsmåte som er brukt for å innhente opplysninger blir presentert. Deretter følger en redegjørelse for utvalg av informanter som er brukt i intervjuene. Jeg gjør rede for forskningsetiske hensyn som er tatt for å utføre intervjuene og fremgangsmåten for analysen. Validitet og reliabilitet i prosjektet blir tilslutt drøftet.

**I kapittel 5** presenteres resultatene.

**I kapittel 6** drøftes funn og teori, sett i lys av problemstillingen.

**I kapittel 7** er det laget en konklusjon og tanker om veien videre.

### 1.6.1. Oppsummering

Vi har nå sett på innledningen av prosjektet, egne erfaringer og bakgrunn for valg av tema. Hensikten med rådgivning og forankring av prosjektet har også blitt beskrevet. Deretter er problemstillingen og forskningsspørsmålene blitt presentert, og begrepene veiledning og rådgivning sine likheter og forskjeller er gjort rede for. Videre har vi sett på tema og avgrensning, og prosjektets oppbygning har så blitt beskrevet.

I neste kapittelet blir det gjort rede for utviklingen innen rådgivningsfeltet og styringsdokumenter som regulerer rådgivningsarbeidet.

## **2.0. Utviklingen innen rådgivningsfeltet og styringsdokumenter som regulerer rådgivningsarbeidet**

Formålet med prosjektet er å finne ut av hvordan rådgivere praktiserer helhelhetlig rådgivning. Derfor mener jeg det er relevant å skrive noe om hvordan utviklingen av rådgivertjenesten har vært i Norge, da det har hatt stor betydning for hvordan rådgivertjenesten er organisert i forhold til helhetlig rådgivning i dag. En rådgiver må forholde seg til styringsdokumenter som lover og forskrifter. Derfor vil jeg i dette kapittelet kommentere noen av lovene som er forankret i rådgivningsarbeidet.

### 2.1. Delt rådgivningstjeneste

Siden innføringen av rådgivningstjenesten i Norge (1959 i grunnskolen og 1969 i videregående skole), har det pågått en diskusjon om hvordan tjenesten skal organiseres og hva rådgivernes kompetanse og funksjon skal være (Buland et al., 2010). I revidert læreplan fra 1964 ble det bestemt at rådgiverne skulle være en lærerstilling, rådgivere skulle tilhøre lærerkollegiet, uten spesielle krav til utdanning (Buland & Mathiesen, 2008).

I følge Teig fra 2000 var «normalmodellen» at YoU- og sos.ped rådgiver ble utført av samme person. Var det mer enn en rådgiver ved skolen, delte man imidlertid arbeidet i tre av fire tilfeller. Denne delingen skjedde stort sett ved deling av klasser, deling mellom YoU- og sos.ped rådgivning, kjønnsbasert deling og i videregående ble det delt etter studieretning. Normalmodellen var da imidlertid at sos.ped rådgivning og YoU rådgivning ble sett som to

sider av samme funksjon, og vanligvis dekket av samme person eller personer (Buland et al., 2010).

I følge Hernes (2010, s. 7) er den store frafallsprosenten en av hovedgrunnene til at fokuset på rådgivning har økt betraktelig det siste tiåret, en tredjedel av hvert elevkull faller fra. Buland et al. (2007) hevder at dette er en stor utfordring for både eleven det gjelder og for samfunnet. Et av prosjektene som ble iverksatt fra politisk hold, var «Satsing mot frafall» som varte i perioden 2003 – 2006. Der kom det blant annet frem at en av de sentrale grunnene til at ungdom avbrøt videregående opplæring, var feilvalg. For å forebygge frafall, ble det prioritert oppgave å utvikle gode rådgivningssystemer (Buland et al., 2007).

Etter en rapport fra SINTEF (2008) «Gode råd?» satt mange rådgivere med en opplevelse av at hele rådgiverkapasiteten gikk med på å løse sosialpedagogiske problemstillinger som også økte sterkt i omfang. Det ble iverksatt flere tiltak for å styrke rådgivningstjenesten fra politisk hold (Buland et al., 2007). Et av tiltakene var et forsøksprosjekt ledet av Læringscenteret/Utdanningsdirektoratet som hadde som hensikt å styrke rådgivningstjenesten, Delt rådgivningstjeneste (DRT) fra 2000 – 2003. Hovedmålet var å prøve ut en deling av rådgivningstjenesten, slik at ansvaret for sos.ped rådgivning og YoU rådgivning ble delt mellom flere personer. Gjennom å rendyrke YoU rådgivningen, var målet å bidra til å styrke denne på ulike måter (Buland et al., 2007). Evalueringen av prosjektet var vellykket. Delingen bidro til fokusering, styrking og rydding av YoU rådgivningen uten at det hadde gått ut over det sosialpedagogiske arbeidet (Buland, Mathiesen & Mordal, 2015).

Buland et al., (2010) fastslår at DRT ikke har vært ukontroversielt. Mange har hevdet at en slik deling kan være uheldig for eleven. Det har blitt framhevet at det vil svekke muligheten til å gi elevene en helhetlig rådgivning som favner hele mennesket. YoU rådgivningen er også avhengig av sosialpedagogisk innsikt i hver enkelt elev siden rådgivning er en holistisk aktivitet.

## 2.2. Opplæringslova

I følge St. Melding 16 (2006- 2007) «Og ingen stod igjen», heter det blant annet at for å sikre at det sosialpedagogiske- og utdannings- og yrkesrådgivningsarbeidet ses i en helhet, vil departementet blant annet presisere i regelverket at rådgivning ofte må skje i samarbeid med

andre aktører, for eksempel PPT, skolehelsetjenesten eller OT (St. meld. nr. 16 (2006 – 2007) 2007, s. 34). Den la grunnlaget for endring av forskriften til opplæringsloven § 9-2 første ledd.

I dag har elevene en lovfestet rett til nødvendig rådgivning som er forankret i opplæringsloven:

«Elevane har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbod, yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmare forskrifter.»

Det står i kapittel 22, forskriftene til opplæringsloven om elevenes rett til sosial pedagogisk og yrkes- og utdanningsrådgivning og kan på mange måter virke som om rådgivningen ikke skal sees helhetlig, men være delt.

«Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgivning: Sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Tilbodet skal være kjent for elevar og føresette, og vere tilgjengeleg for elevane ved den enkelte skolen.»

Her kommer det tydelig frem i forskriften til opplæringsloven at elevene har rett på helhetlig rådgivning:

Rådgivinga skal medverke til å utjamne sosial ulikskap, førebyggje fråfall og integrere etniske minoritetar. For at rådgivinga skal bli best mogleg for eleven, skal skolen ha eit heilskapleg perspektiv på eleven og sjå den sosialpedagogiske rådgivinga og utdannings- og yrkesrådgivinga i samanheng (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Formålet med den sosialpedagogiske rådgivningen kapittel 22 § 22-2, er blant annet:

Å medvirke til at den enkelte elev finn seg til rette i opplæringa og hjelpe eleven med personlege, sosiale og emosjonelle vansker som kan ha noko å seie for opplæringa og for eleven sine sosiale forhold på skolen.

Ved behov kan eleven få hjelp til mellom anna:

- Klarleggje problem og omfanget av desse

- Kartlegge kva skolen kan medvirke til, og om det er behov for hjelpeinstansar utenom skolen
- Finne dei rettehjelpeinstansane og formidle kontakt med desse (Opplæringslova, 1998).

Formålet med utdannings- og yrkesrådgivning kapittel 22 § 22-3, er blant annet å:

Å bevisstgjere og støtte eleven i val av utdanning og yrke og utvikle kompetansen til den enkelte til å planlegge utdanning og yrke i eit langsiktig læringsperspektiv.

Retten til nødvendig utdannings- og yrkesrådgivning inneber at eleven mellom anna har rett til:

- rådgivning og rettleiing som er knytt til val av yrke og utdanning
- oppdatert informasjon om utdanningsvegar i Noreg og andre land
- oppdatert informasjon om yrkesområde og arbeidmarknaden lokalt, nasjonalt og internasjonalt
- opplæring i å finne og orientere seg i informasjon og bruk av rettleiingsverktøy
- informasjon om søknadsfristar, inntaksvilkår og finansieringsordningar
- opplæring og rettleiing om jobbsøking og andre søknadsprosedyrar (Opplæringslova, 1998).

Flere har påpekt at disse forskriftene er relativt åpne og gir stort rom for skjønnsmessig fortolkning. Dette har bidratt til lokale variasjoner i den praktiske utøvelsen av rådgivningen (Buland et al., 2007). Mine erfaringer er at det også er personavhengig hvordan forskriftene fortolkes og hvordan rådgivningen praktiseres.

Jeg forstår det slik at i arbeidet med elever, er det flere lover rådgiverne må forholde seg til, ikke bare opplæringslova. Det understrekes av Johannesen et al., (2015, s. 262) at rådgivere i utdanningssektoren vil i økende grad stå overfor situasjoner hvor de må begrunne tiltak og ytelser. Foreldre og barn har krav på informasjon om sine rettigheter og muligheter til å få hjelp. Dette fremgår av forvaltningsloven § 11, som sier at de ulike forvaltningsorganene har en generell veiledningsplikt (Forvaltningslova, 1967). Rådgivere i skolen har også denne

plikten både juridisk, etisk og moralsk til å gi beskjed når det begås feil eller urett. Ved å ha kunnskap om det lovmessige grunnlaget, kan det føre til at flere krever sin rett og får hjelpen når den trengs. Rådgivere må forholde seg til flere lover «på tvers.» Det som menes med det, er lover som også gjelder i virksomheter som arbeider etter en eller flere spesiallover.

Eksempler på det er personopplysningsloven fra 2000 og diskriminerings- og tilgjengelighetsloven fra 2008 (Johannessen et al., 2015, s. 264).

I Norge har kravet om samarbeid i praksis vært nedfelt i en rekke lover. Det skal prege samarbeidet en rådgiver skal ha med andre aktører i arbeidet rundt eleven. Det er blant annet lov om helsetjenester i kommunene (1982), lov om spesialisthelsetjenesten (1999), lov om sosiale tjenester (1991) og gjennomføring av psykisk helsevern (1999) (Willumsen, 2009, s 17).

### 2.3. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet hvordan rådgivertjenesten har vært organisert siden revidert læreplan fra 1964 (Buland et al., 2007). Jeg har videre forsøkt å gjøre rede for relevante paragrafer som er forankret i opplæringsloven.

I neste kapittel gjør jeg rede for teoretiske perspektiv på rådgivning og veiledning.

## 3.0. Et teoretisk perspektiv på rådgivning og veiledning

Jeg starter med å gjøre rede for likheter og forskjeller mellom begrepene råd og veiledning. Så tar jeg for meg fire hovedtradisjoner som de aller fleste kan spores tilbake til. Deretter ser jeg på konstruktivistisk veiledning. Dette mener jeg er mest hensiktsmessig siden konstruktivismen går tilbake til den humanistiske psykologien, hvor flere sentrale momenter fra denne tradisjonen benyttes av de fleste rådgiverne (Johannessen et al., 2015, s. 47). Jeg ser også på et konstruktivistisk læringssyn som hevder at tilegning av kunnskap får et bredere anvendelsesområde, om de konstrueres av elevene selv. Jeg ser på sosiokulturelt læringssyn som hevder at kunnskap og læring må sees i sammenheng med fellesskapet, språket og kulturen. Videre tar jeg for meg en rådgivers væremåte og ansvar med fokus på etikk, terapeutisk holdning, relasjonskompetanse, anerkjennende dialog og evne til å lytte. Jeg ser også på elevsyn en rådgiver bør ha. Videre tar jeg for meg noe om frafallsproblematikken og konsekvenser det har for samfunnet. Deretter ser jeg på rådgivere i den lærende organisasjon

og rådgivernes samarbeid med foreldre/foresatte og andre aktører. Dette er teorier jeg mener belyser min problemstilling som omhandler helhetlig rådgivning.

### 3.1. Rådgivning og veiledning

En vanlig forståelse av rådgivningsbegrepet er å gi råd (direkte råd). Dette er en direkte slutning knyttet til ordets umiddelbare betydning (Kvalsund & Fikse, 2015, s.10). I rådgivning kreves en relasjon, der rådgiver kommer med ulike forslag til eleven om å gjøre noe bestemt som forhåpentligvis skal hjelpe, eller foreslå løsninger på problemer som han/ hun selv ikke får til å løse (Kvalsund & Fikse, 2015, s.10).

Skagen (2013, S. 22) hevder at veiledning er ofte forstått som en mykere kommunikasjon der spørsmålene dominerer og veilederen legger vekt på symmetri i forholdet. Skagen (2013, s. 22) har følgende definisjon på symmetri: «Symmetri betyr samsvar mellom veileder og den eller de han veileder, i forhold til veiledningssituasjonen.» Veiledning oppfattes som demokratisk og det legges vekt på at de riktige spørsmålene kommer frem til en erkjennelse. Mine erfaringer er at ved å legge vekt på symmetri i samtaler med elever, fører det til større åpenhet hos eleven, og bidrar til et større tillitsforhold mellom eleven og meg. Ved rådgivning er mer direkte kommunikasjon tillatt, der kompetanse og erfaring kan utnyttes som fordel i veiledningen (Skagen, 2013).

Skagen (2013, s. 21) understreker at veiledning og rådgivning ikke er to forskjellige metoder, men to sider av samme sak. Mine erfaringer med begrepene er at veiledning blir ofte brukt innenfor yrkessammenhenger og veiledning av elever i klasserommet. Rådgivning blir ofte brukt innenfor arbeid innrettet mot organisasjonsnivå som YoU- og sos.ped rådgivning. Jeg opplever at elever ikke alltid har forutsetninger til å komme frem til erkjennelse ved veiledning, de både ønsker og trenger ofte gode råd. Min erfaring med elevoppfølging, er at uansett råd og- eller veiledning, er mest mulig symmetri i forholdet viktig for at elevene ønsker å ta imot hjelpen de blir tilbudt. Jeg finner støtte hos Skagen (2013, s. 21) som sier at i et veiledningsforhold der det er etablert en god relasjon mellom veileder og eleven, er råd en viktig del av den gode veiledningen.

Ut i fra en idealsituasjon kan vi forstå rådgivning som rådsøkers erkjente behov for hjelp og rådgivers evne og vilje til å hjelpe (Kvalsund & Fikse, 2015). Det kan være en situasjon hvor

jeg som kontaktlærer sammen med eleven, har prøvd ut det jeg kan for å løse elevens utfordringer. Da har jeg muligheten til å ta kontakt med rådgiver på skolen som da er villig til å hjelpe, og har kunnskap, erfaring og ikke minst ressurser til å ta seg av det aktuelle problemområdet. Eleven har innsikt i sine egne utfordringer og er mottakelig for hjelp fra rådgivningstjenesten. Da mener jeg vi har en idealsituasjon for utførelse av rådgivning.

Mine erfaringer er at flere av elevene må motiveres av meg for å gå til rådgiver. De møter ikke opp til avtalt tid hos rådgiver, og det blir meg som kontaktlærer som må tale elevens sak, slik at elevene kan få hjelpen de trenger av rådgivningstjenesten. Derfor mener jeg at det ikke alltid er idealsituasjoner for elever og rådgivere. I følge Hychner & Jacobs (1995) representerer idealsituasjoner en gjensidig forståelse av hjelpesituasjonen. Det vil si at begge parter forstår hverandre og kommuniserer om og med begge sider i relasjonen. Med dette menes at eleven uttrykker seg til rådgiver om sine behov, og om hvordan han eller hun forventer at rådgiveren skal være tilstede i relasjonen (Hychner & Jacobs, 1995).

### 3.2. Rådgivningstradisjoner og ulike syn på veiledning og læring

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan rådgivere praktiserer helhetlig rådgivning i videregående skole. Da med tanke på hvordan de samhandler med elevene, hvem rådgiverne samarbeider med og utfordringer som kan dukke opp i rådgivningsarbeidet både på individ- og organisasjonsnivå. Rådgivningstradisjonene har også gjennomgått store forandringer fra de oppstod og frem til i dag. Jeg mener det er viktig som rådgiver å ha kunnskap om grunnleggende tanker og begreper innenfor hver av dem, og hvilket menneskesyn og syn på utvikling og læring de bygger på. Det sannsynliggjøres av Johannessen et al., (2015, s. 54) som sier at hvis man skal drive med profesjonell rådgivning er det viktig å ha kunnskap om ulike rådgivningstradisjoner. Johannessen et al., (2015, s. 54) sier videre at teknikker og ferdigheter som benyttes i rådgivningsprosessen vil bli tomme og mekaniske dersom de ikke er forankret i et tilstrekkelig teoretisk grunnlag. Teknikker og ferdigheter i rådgivningsprosessen kan bli meningsløse hvis rådgiveren mangler en forståelse av menneskers indre verden.

Johannessen et al., (2015, s. 30) nevner spesielt fire hovedtradisjoner:

- Den psykodynamiske tradisjon
- Den atferdsterapeutiske tradisjon



- Den rasjonelle/kognitive tradisjon
- Den humanistiske tradisjon

Jeg velger å trekke ut det mest grunnleggende i tradisjonene, men foretrekker og gå dypere inn i humanistisk tradisjon. Det mener jeg er mest hensiktsmessig siden Johannessen et al., (2015, s. 53) hevder at det er en populær tilnærming som de fleste rådgivere i skolen benytter seg av. Det er også en tilnærming jeg kjenner meg igjen i, i arbeidet med elevoppfølging. Jeg velger også å ta for meg den psykodynamiske tradisjonen, selv om det er en rådgivningstradisjon jeg ikke tror er vanlig for en rådgiver å benytte. Denne tradisjonen ble utviklet med utgangspunktet i mennesker med symptomer på sterke nevroser. Jeg velger å ta den med fordi denne tradisjonen har ifølge Johannessen et al., (2015, s. 32) hatt meget stor innflytelse i vår kultur.

### 3.2.1. Den psykodynamiske tradisjon

Psykoanalysen oppstod omkring 1880 på grunnlag av Sigmund Freud og i sin opprinnelige form, benyttes den ikke så ofte. Det ble på den tiden brukt hypnose for å gjenkalle ting som hadde hendt i tidlig barndom. Dette førte til at pasientenes symptomer forsvant. Emosjonell gjenoppliving med språklig artikulering av følelser i en kontrollert analytisk situasjon ble nøkkelen til å hjelpe mennesker med psykiske problemer (Johannessen et al., 2015, s. 32). Dette er en tradisjon jeg ikke kjenner meg igjen i arbeidet med veiledning av elever. Jeg mener at den psykodynamiske tradisjon minner mye om en behandlingsform. Utover i vårt århundre har den utviklet seg i flere retninger. Den har blant annet hatt innflytelse på hvordan sosiale, kulturelle og miljømessige forhold har på personlighetsutvikling. Det var her Eriksson og hans teori om utviklingskriser, hvor menneskets ego utvikling fra fødsel til død kommer frem (Johannessen et al., 2015, s. 32). Jeg vil påstå at en rådgiver ikke skal være behandler, men kan henvise videre til behandlere som kan gi eleven den hjelpen han/hun trenger.

### 3.2.2. Atferdsterapeutisk tradisjon

Til forskjell fra andre tradisjoner bygger ikke atferdsterapien på at den som søker hjelp blir bedre av å snakke. Atferdsterapien legger vekt på teknikker og prosedyrer med fokus på miljømessige faktorer. Dette gjør den ut fra en analyse av behov og miljøbetingelser som former individets atferd, det er atferden som står i fokus (Johannessen et al., 2015, s. 34).

Det er B.F. Skinner som står bak det som har fått betegnelsen atferdsterapi som er knyttet til hans laboratorieforsøk med rotter og duer. Der han viste hvordan dyrene kunne lære ulike

typer atferd ved å ta utgangspunkt i dyrenes primærbehov og manipulere dem ved hjelp av miljøbetingelser og forsterkningsprinsipper. Hele teorien er bygd opp av betingingsprinsipper. Klassisk betingning som vil si at man gjennom stimuli som knyttes sammen i tid, assosiasjoner, lærer og operant betingning, som vil si at når atferd forsterkes ved belønning, øker sannsynligheten for gjentakelse av atferden (Johannessen et al., 2015, s. 35).

Jeg ser at dette er en tradisjon som sikkert flere rådgivere kan benytte seg av. De kan forsterke positiv atferd på elevene ved å belønne dem ved å gi ros og positive tilbakemeldinger hvor tanken er gjentakelse av positiv atferd. Elever trenger å oppleve mestring som igjen kan gi dem motivasjon. Spesielt med tanke på elevene som ikke opplever faglig mestring som f.eks. gode karakterer. De trenger å oppleve mestring på andre områder for å bli motivert. Det er heller ikke alle elever som opplever mestring kun gjennom belønning, men mine erfaringer er at ros og positive tilbakemeldinger er viktig å gi elevene for å vise at du har tro på dem.

### 3.2.3. Rasjonell eller kognitiv tradisjon

Johannessen et al., (2015, s. 41) sier at felles for disse teoriene innenfor denne tradisjonen, er at de er amerikanske, og at de er basert på menneskets mobilisering av sine logiske evner for å kunne overvinne emosjonelle problemer. De mente at alle mennesker i utgangspunktet er rasjonelle og fornuftige. Når noen har problemer, skyldes det at de har feil oppfatninger. Disse feiloppfatningene handler ikke bare om det som har skjedd i fortiden. Det skyldes like mye prosesser som pågår i menneskets liv her og nå (Johannessen et al., 2015, s. 41). Elevene har noen ganger feiloppfatninger i forhold til selvbilde og forutsetninger om hva de kan mestre. En rådgiver kan ved bruk av rasjonell eller kognitiv tradisjon, realitetsorientere eleven i forhold til det å mestre skolen og sitt sosiale liv. Store deler av terapien går ut på direkte undervisning. Hele spekteret av rådgivningsteknikker, også fra andre tradisjoner, benyttes (Johannessen et al., 2015, s. 41).

### 3.2.4. Humanistisk tradisjon

Humanistisk tradisjon oppstod som en reaksjon på atferdsterapiens mekaniske og upersonlige tilnærming (Johannessen et al., 2015, s. 47). Det er mange teorier og retninger innenfor humanistisk rådgivning. Både Maslow som er kjent for sitt behovshierarki og Gestalt terapien som ser på det helhetlige mønster i den menneskelige personlighet, har hatt stor innflytelse innenfor humanistisk tradisjon. Den viktigste eksponenten for humanistisk tradisjon er C. Rogers med sin klientsentrerte terapi. Den klientsentrerte rådgiver oppfatter individet som

essensielt godt fra naturens side. Individet har en medfødt evne til å realisere sine muligheter, og til å leve på en fredelig, kreativ og produktiv måte. Psykologiske og sosiale krefter kan motvirke en slik naturlig god utvikling. Mennesket må ha kunnskap om seg selv for å kunne hanskes med sine konflikter og problemer. Når negative følelser og holdninger dukker opp, skyldes det at grunnleggende behov ikke blir oppfylt. Mennesket har også evne til å ta lærdom av erfaringer. Rådgiveren skal hjelpe rådsøker til å velge selv, og til å være sin egen arkitekt (Johannessen et al., 2015, s. 47).

Det sentrale i rådgivningen er at en rådgivningsrelasjon baseres på varme, empati og god kommunikasjon. Rådgiveren må være åpen og ikke forutinntatt, og må lytte og oppmuntre på en varm og aksepterende måte. Rådgiveren skal akseptere klientens følelser og meninger uten å se etter skjult mening. Denne terapien er ikke dirigerende, og hjelpesøkeren skal ha hele og fulle ansvaret for sin egen vekst (Johannessen et al., 2015, s. 50).

Humanistisk tradisjon mener jeg er en tradisjon som bør danne grunnlaget og være ledende for alle mennesker som jobber med rådgivning, eller annen type elevoppfølging. Den handler om å ha et positivt elevsyn og ha fokus på å gi eleven mye omsorg. Den bygger videre på å utvikle tillit i relasjonen, noe som bidrar til å gjøre elevene mer åpen for å motta råd/veiledning. Jeg mener det er viktig å ta med det sentrale i rådgivningen, og elementene som rådgivningsrelasjonen baseres på; varme, empati, god kommunikasjon og unngå forutinntatthet.

Johannessen et al., (2015, s. 53), bekrefter at Humanistisk rådgivning er en populær og virkningsfull metode. Flere sentrale momenter fra denne tradisjonen benyttes av de fleste rådgiverne.

### 3.2.5. Forskjeller og likheter mellom rådgivningstradisjonene

Disse fire rådgivningstradisjonene ser jeg er forskjellige i forhold til begreper som benyttes, hvilke metoder rådgiveren anvender og hvilken rolle rådgiveren har. Utenom den psykodynamiske tradisjon, ser jeg at en kombinasjon av rådgivningstradisjonene er tilnærminger jeg kjenner meg igjen i, i arbeidet med elevoppfølging. Som nevnt ovenfor er humanistisk tradisjon den tradisjonen jeg kjenner meg mest igjen i, men hvilken tradisjon jeg blir inspirert av, er kontekstavhengig, situasjonsbetinget og elevavhengig. Jeg opplever at elever kan ha problemer med å ha fulle ansvaret for sin egen vekst som Humanistisk tradisjon

også innebærer (Johannessen et al., 2015, s. 50). Det er fordi jeg opplever at flere elever som begynner på videregående skole er på mange områder umodne. De er fortsatt veldig unge og mange elever er så lite selvregulerte at det blir vanskelig å ha fulle ansvaret for egen vekst. De fleste trenger støtte og hjelp fra voksne. Dette finner jeg støtte for hos Andreassen, Hovdenak & Swahn (2008, s. 59).

Med referanse til Johannessen et al., (2015, s. 53), er de ulike rådgivningstradisjonene mer ulike knyttet til begreper, enn til praksis. Tilnærmingen rådgiverne benytter vil være preget av hans eller hennes grunnleggende teorisyn, men det vil variere fra rådgivningssituasjon til rådgivningssituasjon. I noen rådgivningssituasjoner vil noen tilnærminger være bedre enn andre (Johannessen et al., 2015, s. 54). Johannessen et al., (2015, s. 30) sier videre at ulike tradisjoner i økende grad låner fra hverandre, og i praksis kan derfor bli vanskelig å skille fra hverandre.

Min erfaring er at hvordan man tilnærmer seg en elev, og opplevelsen av denne, er avgjørende for om man lykkes eller ei. Elever som søker hjelp er ofte i sårbare situasjoner, og alle er forskjellige. Alle som jobber med elevoppfølging bør være gode menneskekjennere. Med det mener jeg at man som profesjonell fagperson raskt finner best mulig tilnærming tilpasset hver enkelt elev. Relasjonen mellom rådgiver og elev blir avgjørende for hvor stor grad eleven blir mottakelig for hjelp.

Johannessen et al., (2015, s. 39), presiserer også at disse fire teoriene representerer bestemte måter å tolke menneskelig atferd på. En rådgiver bør alltid formidle tolkningen til den som søker hjelp. Det er nødvendig for at det skal etableres en gjensidig forståelse mellom rådgiver og den som søker hjelp. Dette er også viktig slik at hjelpesøkeren aksepterer de premissene som ligger til grunn for den rådgivningstradisjonen, som rådgiveren anvender.

### 3.3. Konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på veiledning og læring

Sett i lys av Boge, Markus, Moe & Ødegaard (2014, s. 15), har veiledning i utdanning og yrke hatt kompetanseutvikling som overordnet mål. Dersom veiledningen skal støtte veisøkerens læreprosesser, må forståelse for hvordan læring skjer, være utgangspunktet. I den forbindelse mener jeg det er relevant å se på hvilket læringssyn jeg mener kan være det rådende innenfor rådgivning. Jeg mener også det er relevant å ta for meg ulike måter å forstå læringsbegrepet

på. Jeg velger derfor å se nærmere på konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på veiledning og læring, da jeg mener dette er læringssyn som ivaretar helhetlig rådgivning.

### 3.3.1. Konstruktivistisk syn på veiledning og læring

De historiske linjene på konstruktivismen går tilbake til den humanistiske psykologien der enkelt menneske er formål og tema for veiledning. Konstruktivisme som filosofisk tradisjon kan føres flere hundre år tilbake. Piaget regnes som den mest sentrale konstruktivisten i det 20. århundre (Skagen, 2013, s. 79).

Konstruktivisme vil si ifølge Säljö (2007, s. 57): «vektleggingen av at individene ikke passivt tar i mot informasjon, men gjennom sine aktiviteter selv konstruerer sin forståelse av omverdenen.» Denne definisjonen kan også forstås som om at det legges vekt på at eleven selv har et ansvar for egen vekst og utvikling.

Skagen (2013, s. 80), bekrefter at konstruktivistisk veiledning er opptatt av å løse praktiske problemer i menneskers liv og bygger på å fremme individets interesser. Min erfaring er at du må være inkluderende og spørrende i veiledningssituasjoner. Skagen (2013, s. 80) sier videre at veiledningen har læring som formål, ikke behandling. Konstruktivismen har en grunnleggende idé om at mennesket skaper (konstruerer) seg selv gjennom språk og tenkning. Konstruktivistene mener også at samfunnet og mennesket er i pakt med verden og samfunnsutviklingen. Troen på en objektiv virkelighet er forlatt, verden består av flere virkeligheter som står i forbindelse med hverandre.

I følge Skagen (2013, s. 80) er Bakhtin et velkjent navn innenfor konstruktivismen. Bakhtin sin forståelse av veiledningssamtalen og forholdet mellom partene, bygger på et dialogisk perspektiv. Et viktig prosjekt er å åpne dialogen mest mulig slik at en får med relevant kunnskap fra den konteksten veiledningen foregår i. Da mener jeg at mest mulig symmetri i forholdet med eleven er vesentlig slik at eleven får tillit til deg, og kan gi mest mulig informasjon om seg selv slik at du kan se eleven i et helhetlig perspektiv. Dette finner jeg støtte hos Skagen (2013, s. 82), som sier at asymmetri i et veiledningsforhold regner konstruktivistene som ufruktbar. De avviser slike forhold der en ekspert veileder en novise, og regner ikke det som god veiledning. Veiledningssamtalen er den viktigste delen av hele veiledningsprosessen, nødvendigheten av symmetriske relasjoner understrekes sterkt (Skagen, 2013, s. 82).

Med tanke på at konstruktivistene regner asymmetri i et veiledningsforhold som lite fruktbar, har jeg den oppfatning at forholdet mellom rådgiver og elev vil være preget av asymmetri, selv om rådgiver har en ekte grunnleggende respekt for eleven, og er bevisst på at forholdet skal preges av likeverd. Bakgrunnen for denne påstanden er at rådgiveren har kunnskap, oversikt og erfaring, mens eleven trenger hjelp i forhold til en situasjon som kanskje han/hun føler virker uoverkommelig. Aldersforskjellen på rådgiver og elev, og rådgivers posisjon og autoritet mener jeg også kan føre til at blir det forskjell i makt. Lassen (2014, s. 56) påpeker at det er viktig at en rådgiver streber etter å etablere gjensidighet i forhold til hjelpesøkeren, og at den asymmetriske posisjonen ikke blir brukt av rådgiveren for å dekke egne behov for status eller makt.

Skagen (2013, s. 85) sier at den konstruktivistiske veilederen er åpen for de fleste metoder innen rådgivning, men metodene som brukes må ikke stenge igjen dialogen. Metodene skal bidra til en åpen flyt i dialogen og fjerne hindringer for mer selvrefleksjon og bedre forståelse. Metodene som brukes skal jakte på positive forandringer, flytte oppmerksomheten vekk fra problemer og bort til de positive sidene, slik at det bringes klienten til målet. Her ønsker jeg å fremheve at eleven må få en oppklaring på at det er en hensikt at oppmerksomheten flyttes vekk fra problemer han/hun kommer med. Min erfaring er at elever kan være veldig opptatt av å snakke om sine problemer, og kan ha vanskeligheter med å flytte fokuset vekk fra sine utfordringer.

Det fremheves også viktigheten av lytting. Veilederen har et ansvar for å sørge for at klientens fortellinger blir underlagt sensur. Fortellingene er verdifulle til å gjennomlyse en kontekst (Skagen, 2013, s. 85).

I følge Bråten (2012, s. 131) har pedagoger med konstruktivistisk orientering siden slutten av 1970-tallet hevdet at kunnskap og strategiske prosedyrer får et bredere anvendelsesområde om de konstrueres av elevene selv. Som kjennetegn på konstruktivistisk rådgivning har Poplin (gjengitt etter Bråten, 2012, s. 131), framhevet blant annet vektlegging av elevenes aktive og kontinuerlige søken etter mening. Andre kjennetegn er positiv utnyttning av elevenes feil handlinger og svar, oppmerksomhet for følelsenes betydning for læring, fokusering av forandringer i elevenes kunnskaper og samsvar mellom hva elevene allerede kan og deres nåværende læringserfaringer. Etter min oppfatning er at kjennetegnene på konstruktivistisk

rådgivning som Poplin (gjengitt i Bråten, 2012, s. 131) legger opp til, må en rådgiver jobbe med elevene over lengre tid for å kunne bli godt kjent med dem for å kunne positivt utnytte elevenes feil handlinger og svar. Jeg vil også påstå at samarbeid med andre aktører er grunnleggende for å kunne fokusere på forandringer i elevenes kunnskaper og samsvar mellom hva elevene allerede kan og deres nåværende læringserfaringer.

### 3.3.2. Sosiokulturelt syn på veiledning og læring

Innen sosiokulturell læringsteori er det viktigste budskapet at individets kunnskap og læring må sees i sammenheng med fellesskapet, språket og kulturen. Læring skjer kontinuerlig og er grunnleggende sosial. Læring skjer når man er del av et fellesskap og språket er sentralt i læreprosesser (Bråten, 2012, s. 103). Säljö (2007, s. 18) sine tanker rundt begrepet sosiokulturell er blant annet at det handler om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og formes av deltakelse i kulturelle aktiviteter og hvordan de tar i bruk de redskapene som kulturen stiller til disposisjon.

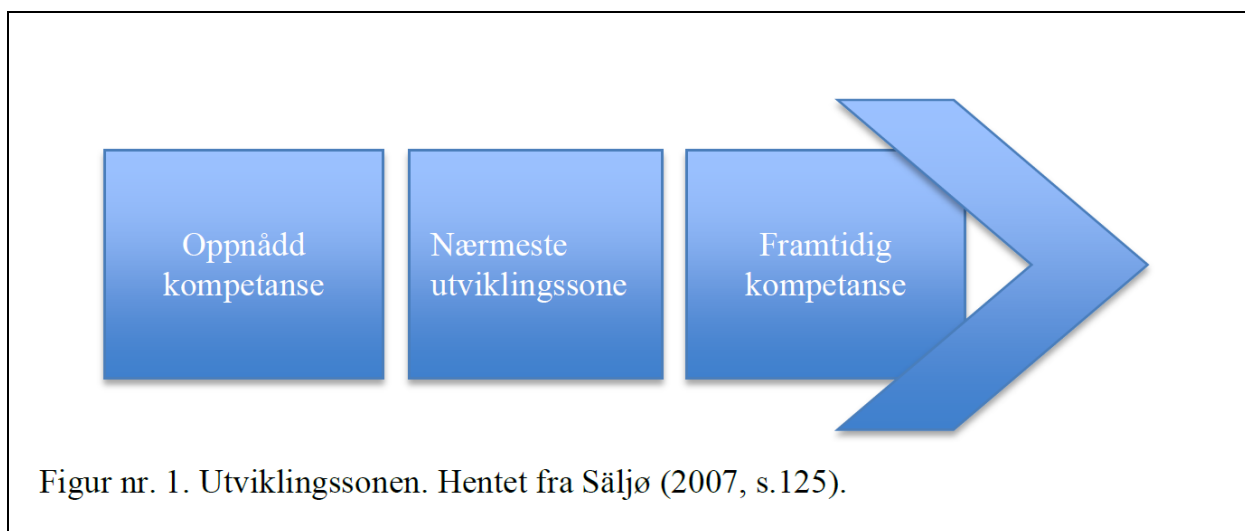
I følge Bråten (2012, s. 103) var for Vygotsky språket tenkningens sosiale redskap. Språk og tale er viktige mentale funksjoner hos mennesker, samtidig som de er med på å forme andre mentale funksjoner. Begreper må læres, begrepslæring muliggjør viderelæring, og begreper knytter sammen ulike erfaringer. Sentralt for Vygotsky er at språk og tenkning er uatskillelige. Han anser den kognitive utviklingen hos barn som noe som henger nøye sammen med barnets mestring av tenkningens sosiale middel, som er språket. Barnets sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle for Vygotsky, i begrepsdanningen og begrepsutviklingen (Bråten, 2012, s. 103).

Vygotsky skiller mellom *spontane begreper* og *akademiske begreper*. Akademisk begreper brukes f.eks i faglige diskusjoner og i lærebøker, mens spontane begreper brukes gjennom sosiale erfaringer i naturlige situasjoner i hverdagslivet, hverdagslivets begreper. Forholdet mellom dem er at de påvirker hverandre i utviklingen (Bråten, 2012, s. 103). Bråten (2012, s. 107) sier videre at skolens bidrag må være å skape forståelige rådgivningstimer der betingelser for innlæring av akademiske begreper på norsk blir optimale.

Jeg opplever at flere elever mangler grunnleggende begreper når de starter i videregående skole. Rådgiver må derfor balansere bruken av akademiske begreper i rådgivningssituasjoner hvor eleven trenger hjelp. Ved å bruke akademiske begreper eleven ikke forstår, kan det

ødelegge for mye informasjon eleven har forstått. Dette kan gi en opplevelse av at rådgivningen ikke var nyttig. Jeg vil allikevel påstå at skolen har et ansvar for at begrepsdanningen og begrepsutviklingen av akademiske begreper til eleven blir ivaretatt, men at det blir hver enkelt lærer sitt ansvar for å få begrepslæring integrert i undervisningen. Säljö (2007, s. 38) sier at det er gjennom kommunikasjon individet blir delaktige i kunnskaper og ferdigheter. I et sosiokulturelt perspektiv på mennesker og læring, er kommunikative prosesser helt sentrale.

Vygotsky mener at mennesket hele tiden utvikler og forandrer seg, og vi har i enhver situasjon mulighet til å ta til oss kunnskaper fra samspillsituasjoner og våre medmennesker. Han brukte begrepet nærmeste utviklingssone for å uttrykke et mer dynamisk begrep på menneskets utvikling og læring. Han definerer denne utviklingssonen som avstanden mellom det et individ kan prestere på egen hånd, uten støtte, og det individet kan prestere ved hjelp av en voksen, eller en som er mer kompetent. Figur 1. illustreres utviklingssonen.



Det er den mer kompetente som veileder den som er mindre kompetent (Säljö, 2007, s. 125). Med dette begrepet ville Vygotsky ifølge Säljö, (2007, s. 125) fremheve at det ut i fra et psykologisk perspektiv, ikke bare er den kompetansen individet allerede viser, men også hva som er potensialet i individets forståelse. Med litt veiledning eller assistanse fra omgivelsene, kan vi løse problemer som vi ville ha problemer med å klare helt på egen hånd (Säljö, 2007, s. 123). En rådgiver som blir den kompetente, kan sammen med eleven eller ved samarbeid med andre aktører, finne ut hva som er potensialet i elevens forståelse. Ved å veilede eleven på rett vei kan eleven klare å løse problemene sine.



### 3.3.3. Forskjellen på konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på læring

Forskjellen på et konstruktivistisk og et sosiokulturelt syn på læring forstår jeg med at konstruktivismen vektlegger individets individuelle tankesett, og vektlegger ikke sosial og kulturell bakgrunn, slik det sosiokulturelle læringssynet gjør. Når man jobber som rådgiver, og for å kunne gi elevene helhetlig rådgivning, vil jeg påstå at det er viktig å fokusere på begge læringssynene hvor eleven blir da betraktet som et aktivt handlende menneske. Kunnskap, forståelse og mening blir skapt (konstruert) i møte mellom mennesker i sosiale interaksjoner.

### 3.4. En rådgivers væremåte og ansvar

Formålet i dette prosjektet var å finne ut av hvordan rådgivere praktiserer helhetlig rådgivning. Jeg vil påstå at en rådgivers væremåte overfor elevene, har stor betydning i forhold til hvor mye råd og veiledning eleven er mottagelig for. Jeg synes derfor det er hensiktsmessig å skrive om etiske vurderinger til en rådgiver, som skal sikre kvalitet i rådgivningen. Deretter presenterer jeg teori knyttet til en terapeutisk holdning i rådgivningssituasjoner, og viktigheten av å ha god relasjonskompetanse og anerkjennende dialog overfor elever i rådgivningssituasjoner. Jeg ser også på elevsyn og frafallsproblematikken.

#### 3.4.1. Etikk – et stort ansvar for en rådgiver

Etiske vurderinger eksisterer både som bevisste og ubevisste verdivalg. Valgene blir synliggjort i håndteringen av dilemmaene rådgiverne møter i praksis. Erfaring og bevisstgjøring av de vanligste dilemmaene, kan gjøre rådgiverne bedre rustet til å ta stilling til dilemmaene når de oppstår, slik at de kan handle etisk forsvarlig (Lassen, 2014, s. 56).

All form for rådgivning handler om å sikre kvalitet i rådgivningen. Ifølge Gravås & Gaarder (2011, s. 21), dreier det seg om at den enkelte rådgiver må være opptatt av de etiske aspektene ved rådgivning. De sier også at veiledning er en etisk handling, og det vil alltid forekomme etiske utfordringer ved veiledning.

Den enkelte rådgiver har alltid ansvaret for de etiske aspektene ved veiledningen. Derfor har den enkelte rådgiver også selv ansvar for å ha kontinuerlig fokus på å utvikle sin faglige kompetanse, for å kunne håndtere etiske utfordringer (Gravås & Gaarder, 2011, s. 21).

I veiledningen til elevene jeg er kontaktlærer for, trer jeg på samme måte som en rådgiver, inn i elevenes liv og kan påvirke deres situasjon og valg. I følge Buland et al., (2015), er rådgivingen i yrkesfagene mer integrert i undervisning og planer. Derfor opplever jeg ofte i skolehverdagen, etisk vanskelige samtaler i forhold til blant annet hvilke utdanningsvalg elevene ønsker å ta. Det kan for eksempel være urealistiske valg knyttet til elevens personlige egnethet, hvor jeg blir i tvil om hvordan jeg skal realitetsorientere eleven. Noen ganger har eleven ikke forutsetninger til å klare yrket han/hun ønsker å jobbe i. I slike situasjoner har jeg mulighet til å ta kontakt med ledelsen på skolen, som kan gi meg råd og støtte om hvordan jeg skal håndtere slike hendelser. I ekstraordinære tilfeller kan ledelsen ta kontroll over situasjonen ved at de kobler inn foresatte, rådgivere og- eller andre aktører slik at eleven får god ivaretagelse og at valget til eleven blir realistisk.

Med referanse til Gravås & Gaarder (2011, s. 75), bekrefter de viktigheten av å trekke inn ledelsen. De mener det er et systemansvar å sikre at veiledere på skoler får tilstrekkelig mulighet til å bli kompetente i forhold til etikk. De mener videre at det er viktig å ha et definert fokus på etikk. I fellesskap har både veiledere og ledere ansvar for å utvikle et fagmiljø der etikk kommer på dagsorden, og blir en naturlig del av hverdagen.

Rådgivning er en profesjonell relasjon, og en elev som velger å benytte seg av rådgivningen må være trygg på at han eller hun blir behandlet på en etisk god måte. Rådgivningen må holde høy faglig kvalitet. Utvikling av etiske retningslinjer og rådgivningen kan ha stor betydning for feltets autoritet og anerkjennelse i forhold til elevene (Gravås & Gaarder, 2011, s. 75). Her mener jeg rådgivere i skolen har et stort ansvar og kommunisere med ledelsen om viktigheten av at etikk blir satt på dagsorden, og at etiske retningslinjer blir utarbeidet. Som Gravås & Gaarder (2011, s. 75) sier, må vi i fellesskap ta ansvar for at denne helt vesentlige delen av rådgivningen holder høy faglig kvalitet.

### 3.4.2. En terapeutisk holdning i rådgivningssituasjoner

En rådgiver må være seg selv, ekte, et helt menneske, altså genuin. Det kalles *kongruens* (Johannessen et al., 2015, s. 292). Det oppfatter jeg som om man skal ikke prøve å spille en rolle hvor man ikke klarer å opptre ekte, samtidig som man skal opptre profesjonelt som fagperson.

*Empati* nevnes også som en kvalitet i terapeutisk holdning i Johannessen et al., (2015, s. 292). Med empati menes å kunne sette seg mentalt inn i elevens situasjon. Det blir viktig å kunne se saken fra elevens synspunkt, følge dem på veien og utforske det eleven ønsker å utforske. Rådgiveren skal virke interessert og stå frem som et omsorgsfullt menneske. Det er på den måten tilliten mellom rådgiver og elev utvikles (Johannessen et al., 2015, s. 292).

Eleven har krav på å bli møtt med respekt og aktelse. Det nevnes som den tredje kvaliteten, *positiv aktelse* i Johannessen et al., (2015, s. 292). Rådgiveren må med andre ord akseptere eleven slik han/hun er, selv om rådgiver skulle mene at eleven har dårlige egenskaper og atferdstrekk. Uansett skal eleven få råd og hjelp til å mestre sitt liv bedre, noe som Johannessen et al., (2015, s. 292) bekrefter.

De tre nevnte punktene ovenfor er også viktige ledetråder i mitt arbeid som kontaktlærer. Når du er ansatt på en videregående skole, omgås du et mangfold av unge personligheter. Jeg vil påstå at ingen av disse elevene har som hensikt å ha dårlige egenskaper og atferds trekk. Mine erfaringer tilsier at negativ atferd hos en elev, kan være et skalkeskjul for en som kan ha opplevd overgrep, eller som har vært eller er mobbeutsatt. Er du ansatt som pedagog, mener jeg det er av stor betydning, at du har ferdigheter til å kunne se elevene helhetlig. En må finne ut hva som kan være årsaken til disse atferdstrekkene. Min erfaring er at hvis du klarer å være ekte og personlig, og samtidig klarer å legge til side egne behov, klarer du å tilnærme elevene på en god og profesjonell måte. Viser du empati og ser saken fra elevens perspektiv, bekrefter man ovenfor elevene at du viser respekt og positiv aktelse. Elevene blir da mer mottakelige for hjelp, og rådgivningen kommer elevene mer til nytte ved at dårlige egenskaper og atferds trekk hos eleven avtar.

### 3.4.3. Relasjonskompetanse og anerkjennende dialog

Juul & Jensen (2002, s. 145) definerer relasjonskompetanse som å «se det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten- og som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvar for relasjonens kvalitet.» Her kommer det tydelig frem at i samspillet mellom rådgiveren og eleven er det utelukkende rådgiveren som har relasjonsansvar. Riis & Kristiansen (2008, s. 66) hevder at ved å ha god relasjonskompetanse handler om å ha en anerkjennende dialog. De presiserer at anerkjennelse i denne sammenheng ikke er en kommunikasjonsteknikk, men en samtaleform som bygger på rådgiverens evne og vilje til å forholde seg åpent og inkluderende til elevenes indre virkelighet og selvforståelse. De sier videre at å forholde seg anerkjennende innebærer å ta i bruk hele seg- både følelser og intellekt. Rådgiveren må altså ta på seg det hele og fulle ansvaret for at relasjonen mellom rådgiver og elev bidrar til at eleven får mulighet til å utvikle seg.

Å være anerkjennende betyr:

- å «se» hele eleven
- å bekrefte elevens fokus og perspektiv
- å handle respektfullt (Riis & Kristiansen, 2008, s. 66).

Jeg kan igjen trekke paralleller mellom det å være kontaktlærer og rådgiver. Som kontaktlærer har vi mange samtaler med elever som innebærer rådgivning og veiledning. Gode relasjoner mellom meg og elever, er årsaken til at samtaler fører til utvikling hos elevene. Ved å være en anerkjennende voksen, åpner du opp for et godt og åpent forhold. Du viser elevene respekt. Dermed blir elevene blir mer lydhøre på råd og veiledning, og de respekterer deg tilbake. Et annet viktig aspekt med å være anerkjennende, er at du har tid til elevene.

For å klare å «se» hele eleven og bekrefte elevens fokus og perspektiv, mener jeg at en rådgiver må prioritere og sette av god tid med elevene. Ved å «se» hele eleven kan det gi rom for styrket selvfølelse og dermed gi eleven mulighet til å inngå i en ekte likeverdige, respektfull og empatisk relasjon med rådgiveren og ikke minst lærerne og de andre elevene (Riis & Kristiansen, 2008, s. 66).

Innenfor relasjonskompetanse legger Riis & Kristiansen (2008, s. 67) vekt på at i alt profesjonelt arbeid spiller fagpersonens utstråling, væremåte og gjennomslagskraft en viktig

rolle. Riis & Kristiansen (2008, s. 67) hevder at slike egenskaper ikke alltid er medfødte, men at de fleste av oss kan lære det ved at vi utvikler oss personlig og faglig gjennom hele livet. Jeg støtter meg også til Spurkeland (2012, s. 13) som hevder at relasjonskompetanse kan i stor grad læres gjennom trening. Ved å se på Spurkeland (2012, s. 17) sin definisjon på relasjonskompetanse: «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker», vil jeg påstå at Spurkeland gir rådgiverne et stort ansvar som jeg mener er en forpliktelse du må påta deg gjennom å jobbe med helhetlig rådgivning. Ved å se elevene helhetlig, er det mange relasjoner rådgivere skal forholde seg til, og ofte mennesker i sårbare situasjoner. Derfor mener jeg det er viktig at rådgivere er bevisst på hvor viktig denne kompetansen er, og at den kan læres og utvikles. Rådgivere må ha selvinnsett og reflektere over tilbakemeldinger og signaler de får av elever og andre samarbeidsaktører, som kan si noe om deres relasjonskompetanse.

For å gi helhetlig rådgivning er min vurdering at rådgiverens relasjonskompetanse kan ha stor betydning for hvordan rådgivningen fører til utvikling hos eleven. Det er da avgjørende at rådgivere «investerer» i relasjoner til elevene. Relasjoner er nemlig selve grunnlaget for naturlig påvirkning, i følge Spurkeland (2012, s. 14). Han hevder videre at relasjonskompetanse er helt avgjørende for å få til resultater. Ved å igjen støtte meg til definisjonene til Juul & Jensen (2002, s. 145) og Spurkeland (2012, s. 17) vil jeg påstå at både livserfaring og erfaring med oppfølging av elever, er av stor betydning før en trer inn i en rådgiverfunksjon.

#### 3.4.4. Evnen til å lytte - et viktig aspekt ved rådgiverkompetansen

Kommunikasjon er kjernen i all veiledning. Evne til å lytte er grunnlaget for god kommunikasjon. Burnard (gjengitt etter Tveiten, 2014, s. 109) beskriver ulike aspekter ved lytting. *Lingvistiske aspekter* som har med setninger, ord og metaforer å gjøre. Metaforer kan være verdifulle å få med seg, de kan si mer enn ordene selv. *Paralingvistiske aspekter* handler om det som ikke sies med ord, men stemmeleie og stemmens volum. *Ikke verbale aspekter* som handler om kroppsspråk, ansiktsuttrykk, mimikk og kroppsholdning. Både ved paralingvistiske aspekter og ikke verbale aspekter mener jeg det kan bli stort rom for tolkning. Det er derfor viktig å få bekreftet at tolkningene dine som rådgiver er korrekte. Det er også viktig å være fokusert, slik at man ser alle aspektene. Aktiv bruk av lytting kan da være et godt virkemiddel. I følge Tveiten (2014, s. 111) innebærer aktiv lytting at rådgiver stiller

utdypende spørsmål, ber om at eleven forteller mer om noe, viser både nonverbalt og verbalt at han/hun er interessert og lytter til det eleven forteller. Som nevnt tidligere, må en rådgiver ha tid til eleven og ha fokus på at all atferd alltid har et budskap.

#### 3.4.5. Elevsyn

Som nevnt ovenfor, er det rådgiverens ansvar i møte med eleven å ta på seg hele ansvaret for relasjonens kvalitet. Som rådgiver må du skifte fokus fra eleven til *samarbeidet* og fra elevenes handlinger til *egne handlinger*. Du må ha et positivt elevsyn som kjennetegnes ved en overbevisning om at:

- Elevers atferd er deres språk og inneholder alltid et budskap.
- Elevers hensikt er alltid positivt.
- Elever har lyst til å lære og utvikle seg, og gjør det i relasjoner med de ansatte på skolen ( Riis & Kristiansen, 2008, s. 68).

For å jobbe som rådgiver mener jeg at ved å ha denne overbevisningen som punktene over sier, har du et godt elevsyn og det kan gi elevene større rom for utvikling. Ungdommer er ikke alltid i stand til å ta ansvaret for sin relasjon til voksne. De kan ha meninger og forslag, men de kan ikke ha ansvaret. Min erfaring etter mange års arbeid med ungdom, er at når dem kan virke hensynsløse, er det for at de ikke har lært enda å ta hensyn.

### 3.5. Frafallsproblematikken

I følge St. meld. nr. 44 (2008 – 2009), 2009, s. 19) «Utdanningslinja», er svake ferdigheter, høyt fravær, lav skoleinteresse og psykososiale vansker risikofaktorer til frafall. Dette er kjennetegn hos elever som ikke fullfører videregående opplæring, og bør dermed brukes aktivt i forebyggingsarbeidet til en rådgiver. En rådgiver vil gjennom elevsamtaler og foreldresamtaler få god kjennskap til slike risikofaktorer. Elever med sosiale og faglige utfordringer må bli fanget opp, og tiltak må iverksettes raskt i samarbeid med andre aktører dersom problemene til elevene tilsier dette (Kunnskapsdepartementet, 2014).

I følge SØF- rapport 08/09, vil elever som faller fra i større grad enn andre, etablere atferd og livsmønster som kan innebære kriminalitet, rusmisbruk og sykdomsfremkallende livsstil. På lengre sikt kan manglende utdanning innebære sosial eksklusjon, fordi at en ikke kan delta i samfunnet på likeverdige premisser. Utdanning beskytter, og gir ikke bare mennesker mulighet til jobb, men også trygghet og sosialtilhørighet (Falch et al., 2009).

Jeg vil påstå at ved å ikke gjennomføre videregående skole, kan det oppleves som et stort personlig nederlag for den det gjelder. Dette kan igjen gå utover selvfølelsen til den enkelte som er viktig for å ha tro på seg selv, og ikke minst for å få troen av å mestre noe igjen. Sett i et samfunnsperspektiv blir det også et tap for samfunnet når ungdom faller utenfor fellesskapet. I følge St. meld. nr. 31 (2007 – 2008) «kvalitet i skolen», sies det at god kvalitet i opplæringen som bidrar til å hindre frafall er både en investering i den enkeltes livsprosjekt og i vår felles fremtid (St. meld. nr. 31 (2007 – 2008) 2008, s. 9). Min mening er også at det ikke finnes noe alternativt til god kvalitet i opplæringen, hvis du skal ha vekst og fremgang i et samfunn.

### 3.6. Rådgivere i den lærende organisasjon

På bakgrunn av min problemstilling som handler om hvordan rådgivere praktiserer helhetlig rådgivning, vil jeg se det i sammenheng med en teori knyttet til lærende organisasjoner. Senge (1999, s. 19) definerer den lærende organisasjon med: «En organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid.» Hensikten er å kontinuerlig utvikle en god skole hvor alle ansatte bidrar til at elevene opplever et utviklende, godt og trygt læringsmiljø som er tilpasset alle elevene. Slik jeg ser det, spiller helhetlig rådgiving en vesentlig rolle i en skole som vil utvikle seg som en lærende organisasjon, og strekke seg etter det nasjonale målet for kvalitet i opplæringen; alle elevene skal inkluderes og oppleve mestring og alle elevene skal gjennomføre videregående opplæring (St. Meld. Nr. 31 (2007-2008), 2008, s. 11).

For å utvikle skolen og en helhetlig rådgiverfunksjon vil jeg påstå det er viktig å skille mellom individuell læring og organisasjonslæring. Det må etableres arenaer i organisasjonen for dialog og samhandling, slik at viktig kunnskap hos hver enkelt kan bli en del av en felles forståelse i kollegiet.

Peter Senge (1999) beskriver fem disipliner som må være tilstede for at en organisasjon kan kalle seg for en lærende organisasjon. Hver av disiplinene dreier seg om hvordan enkeltmennesket tenker, ønsker, samhandler og lærer av hverandre. Han sier videre at å praktisere en disiplin innebærer livslang læring. En disiplin er en utviklingsvei der man kan

tilegne seg visse ferdigheter eller kompetanse, og det er helt vesentlig at de fem disiplinene utvikles parallelt (Senge, 1999, s. 16).

De 5 disiplinene beskrives kort nedenfor og brukes til å identifisere behovene for utvikling av helhetlig rådgivning på en skole.

### 3.6.1. Fem disipliner i den lærende organisasjon

Den første disiplinen Senge snakker om er «personlig mestring.» Han mener at en organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer. Mennesker som kan sitt fag og har høy grad av personlig mestring, er i stand til å forstå hvilke resultater som betyr mest for dem. Resultatene som bør bety mest for rådgivernes del, mener jeg må være at elevene mestrer og gjennomfører videregående opplæring. Ved å jobbe på individnivå, med elevoppfølging, erfarer jeg selv at det gir mange opplevelser som kan føre til personlig mestring. Du ser utvikling hos elevene og den hjelpen du gir, fører til resultater.

Jeg kan også oppleve personlig mestring gjennom god samhandling med kollegaer. Derfor mener Senge at personlig mestring er den lærende organisasjons åndelige fundament. Det handler om at man kontinuerlig klarlegger og utdyper sin personlige visjon, utvikler tålmodighet, konsentrerer sine krefter og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte (Senge, 1999, s. 16). Tidligere i teorigrunnet har jeg identifisert viktige kompetanser en rådgiver må ha for å oppleve personlig mestring og utvikling hos elevene: Kunnskap om lovverk, relasjonell kompetanse, forståelse av etikk, personlig egnethet, gode kommunikasjonsferdigheter og høy faglig kvalitet. For å lykkes med helhetlig rådgivning må man være i kontinuerlig utvikling.

Den andre disiplinen er «mentale modeller.» Senge (1999, s. 16) sier at våre holdninger har gjennomtrengende påvirkningskraft på vår ubevisste tenkemåte. Mentale modeller er inngrodde antakelser, tankebilder eller generaliseringer som påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Senge sier videre at dette innebærer også evnen til å gjennomføre «lærende» samtaler, der mennesker blottstiller sin egen tankegang og åpner seg for påvirkning fra andre (Senge, 1999, s. 16). En rådgiver må være bevisst på at sine holdninger kan ha en påvirkningskraft, både for elever og andre samarbeidsaktører innad i



organisasjonen. For å gjøre en tilfredsstillende jobb i forhold til elever og med andre samarbeidsaktører, er det avgjørende at de må være bevisst på sin tenkemåte. Det handler om å blottstille sin egen tankegang, for å åpne seg for påvirkning fra andre. Kompetanseutvikling og deling av kompetanse mellom andre rådgivere kan være et godt bidrag til å bryte opp i gamle mentale modeller. Dette kan føre til læring på alle nivå.

Å «skape felles visjoner», er den tredje disiplinen. I organisasjoner der det finnes en ekte visjon vil mennesker skape og lære fordi de har lyst, ikke fordi de har blitt fortalt hva de skal gjøre (Senge, 1999, s. 16). Visjonsbygging handler om å ha et felles bilde av organisasjonens fremtidige verdier og mål. Senge mener at en felles visjon må være knyttet til personlige visjoner hos mennesker i hele organisasjonen, og at den blir en levende kraft først når folk virkelig tror de kan skape sin egen framtid (Senge, 1999, s. 16). Hvordan ledelsen på skolen fronter felles visjon og mål er avgjørende om de får de ansatte med seg. En rådgiver som samhandler med mange ulike aktører, har også et godt utgangspunkt for å spre felles visjon og fremtidige mål. For å bidra til utviklingen av en lærende organisasjon vil helhetlig rådgivning bety at man lojalt fronter felles visjon og mål for skolen på ulike arenaer. På den måten kan helhetlig rådgivning indirekte bidra til at elevene opplever mestring og gjennomfører videregående opplæring.

Hvis ikke grupper kan lære vil heller ikke organisasjoner lære. Derfor er «gruppelæring» den fjerde disiplinen til Senge (1999, s. 16). En felles visjon, kunnskap, evner og kompetanse er i seg selv ikke tilstrekkelig. Utfordringen ligger i å arbeide som et team og spille sammen. En gruppe mennesker kan dermed, gjennom godt lederskap, oppnå intelligens som overstiger summen av intelligensen til gruppens enkeltmedlemmer (Senge, 1999, s. 16). Når gruppelæring fungerer, fører det til økt læring for elevene, og de ansatte lærer mer. Når gruppen lærer bidrar det til en rask personlig vekst hos de enkelte medlemmene. Her må gruppemedlemmene sette sine tidligere overbevisninger til side og begynne å tenke i fellesskap. For å jobbe helhetlig med elevene, vil jeg påstå at samhandling er en vesentlig faktor for å lykkes. Rådgivere er avhengig av å tenke i fellesskap sammen med andre aktører, som jeg finner støtte hos Senge (1999, s. 16). Det må derfor lages gode strukturer for samhandling i organisasjonen. Jeg utdyper dette nærmere i et eget kapittel (kap. 3.7.) hvor samarbeid med andre aktører beskrives.

«Systemtenkning» er den femte disiplin. I følge Senge (1999, s. 17), knytter den femte disiplinen de fire andre disiplinene «personlig mestring», «mentale modeller», «skape felles visjoner» og «gruppelæring» til et helhetlig system. Denne systemforståelsen, utgjør, ifølge Senge den femte disiplin. Poenget er at skolen som organisasjon bare kan forstås gjennom et helhetlig perspektiv. En skole består av elever, lærere, rådgivere, andre ansatte og ledere. Man er i tillegg avhengig av skolebygninger og læremidler. Skolen er også en del av et utdanningssystem, og dermed underlagt politiske føringer. I følge systemtenkningen kan man bare forstå skolesystemet gjennom å tenke på helheten. Alt henger sammen med alt, akkurat som forståelsen av helhetlig rådgivning.

### 3.7. Rådgivernes samarbeid med andre aktører

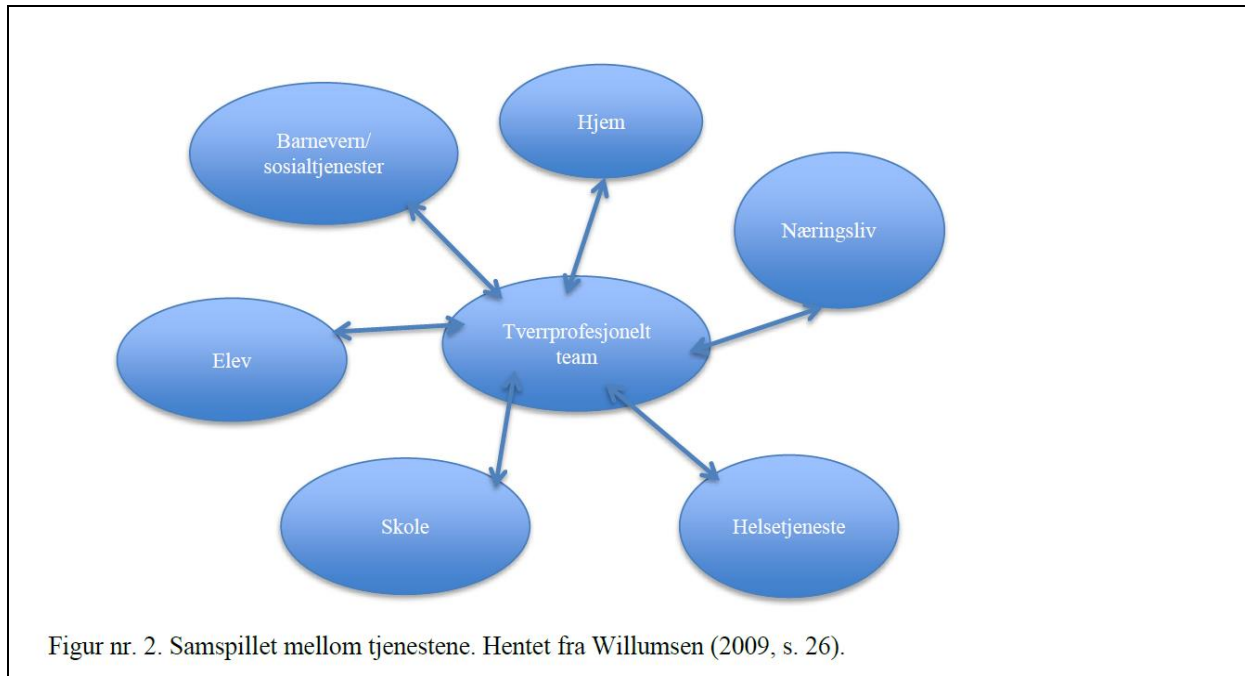
I dette studie er et av forskningsspørsmålene mine å finne ut av hvordan rådgivere samarbeider seg imellom, og hvordan de samarbeider med andre aktører i- og utenfor skolen for å kunne gi elevene et helhetlig rådgivningstilbud. Derfor mener jeg det er hensiktsmessig å definere begrepet samarbeid og skrive noe om samarbeidsprosessen i et tverrprofesjonelt samarbeid rundt eleven. Jeg skriver også om samarbeid med foreldre/foresatte da jeg vil påstå at de er en viktig samarbeidsaktør for å kunne se eleven helhetlig. Jeg mener også det er viktig å skrive noe om taushetsplikt da min egen erfaring er at den plikten kan være utfordrende i samarbeidsprosesser rundt eleven. utfordringer i rådgivningsarbeidet er også et av forskningsspørsmålene i denne studien.

#### 3.7.1. Samarbeidsprosess rundt eleven

Willumsen (2009, s. 22) mener det finnes en rekke definisjoner på samarbeid fordi at definisjonene fokuserer på forskjellige aspekter av samarbeidet, samtidig som det også kan dreie seg om ulike kontekster, målgrupper og nivåer.

Jeg har valgt å bruke en definisjon på samarbeid som inkluderer både profesjonelle og brukere, og samtidig gir rom for den dynamiske prosessen som kan finne sted i et samarbeid. Jeg mener at det er eleven som står i fokus og er en viktig aktør i samarbeidet. Payne's definisjon på det som han kaller for «det åpne teamet» er følgende: «The professional and multiprofessional teams and the network of people we link in the community and team working and networking together as an integrated form of practice» (Payne, 2000, s. 5). Her inkluderer Payne (2000, s. 5), både de profesjonelle som inngår i teamet og inkluderer

personer som kan være elev og nettverk bestående av for eksempel pårørende som kan delta i arbeidet rundt eleven. Definisjonen gir også rom for å ta inn flere nivåer som individnivå, profesjonsnivå og organisasjonsnivå (Willumsen, 2009, s. 23).



Illustrasjonen figur 2. ovenfor viser hvordan samspillet utspiller seg mellom tjenestene i det samarbeidet de skaper i teamet. Det er en dynamisk veksling mellom hver enkelt profesjonell og den tjenesten vedkommende representerer og det som foregår i samarbeidet, og vice versa (Willumsen, 2009, s. 26). I denne samarbeidsprosessen streber deltakerne etter å finne en balanse mellom de ulike bidrag. Her er hver enkeltes bidrag avhengig av blant annet hvilke muligheter og begrensninger deltakerne skaper for hverandre. Her ligger også muligheten til å prøve ut løsninger for å se hvilke som kan være fruktbare for eleven. Willumsen (2009, s. 27) påpeker at en slik samarbeidsprosess forutsetter at deltakerne anerkjenner forskjeller og samtidig er fleksible, og klarer og få ting til å henge sammen ved å integrere de ulike bidragene.

Min erfaring er at i samarbeidet mellom lærer og rådgiver, blir vi veldig godt kjent med eleven. Jeg mener derfor at skolen er en viktig deltaker i samarbeidsprosesser rundt eleven. Vi observerer dem i både faglige og i sosiale sammenhenger. Vi har også ofte samtaler med dem, hvor behovet til eleven blir veldig synlig. I oppfølging av elever på skolen, trenger vi også bidrag fra andre aktører for å kunne se eleven helhetlig. Min erfaring med

samarbeidsprosesser i arbeidet med elevoppfølging, er at vi har helt klart har et forbedringspotensial. Det mangler gode samhandlingsstrukturer for å lykkes. Aktører både i- og utenfor skolen må bli bedre til å finne ut av hva vi sammen kan gjøre, slik at det blir til det beste for eleven. Hver deltaker har mye å bidra med, de har hver sin faglige bakgrunn, og kjenner eleven på hver sin måte.

### 3.7.2. Samarbeid mellom foreldre/foresatte og skole

Nordahl (2014, s. 26) sier at i samarbeidsprosesser rundt eleven, er foreldre og skole gjensidig avhengig av hverandre. Begge parter har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling. Nordahl (2014, s. 27) understreker at foreldre/foresatte har fått tildelt en sterk rolle i det norske skoleverket, og skolen har plikt til å drive et aktivt samarbeid med foreldre/foresatte. For å få til utvikling og skape et trygt og godt læringsmiljø slik at elevene blir ivaretatt helhetlig, kan samarbeid med foreldre/foresatte være avgjørende for å lykkes. Min opplevelse er at det ofte er de som kjenner eleven best og kan være betydningsfulle for barnas motivasjon og læring. Dette underbygges i Læreplanverket for Kunnskapsløftet; Prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5) som sier at foreldre/foresatte har stor innvirkning på motivasjonen og læringsutbyttet deres. Videre sies det at samarbeidet mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet.

### 3.7.3. Taushetsplikt i samarbeidet med aktører i- og utenfor skolen

Johannessen et al., (2015, s. 292) sier at i utgangspunktet skal opplysninger som kommer fram i rådgivningssituasjoner være en sak mellom elev og rådgiver og skal ikke diskuteres med andre. De sier videre at det kan komme tilfeller hvor fullstendig taushetsplikt er uetisk, eller ikke ønskelig å opprettholde. Da med tanke på behov for å føre protokoller, at eleven trenger beskyttelse, at man deltar i arbeidsmøter eller hvor lovverket krever at man gir informasjon videre. I slike tilfeller skal eleven gi sitt samtykke, eller gjøres oppmerksom på den lovmessige plikten. Mine opplevelser er at samtykke fra eleven er noe som blir lite brukt i samarbeid mellom aktører, og min mening er at det må aldri være slik at taushetsplikten skader eleven mer enn den gavner. Informasjon fra andre aktører kan være viktig for å kunne hjelpe eleven helhetlig. Johannessen et al., (2015, s. 292), sier at ved samarbeid med andre aktører, er det viktig at rådgiver kun bidrar med informasjon som har interesse i saken. Det må være rom for avveining og skjønn i de tilfeller der konfidensialiteten må begrenses. De

understreker også at det er i prinsippet uetisk å gi videre informasjon til andre, med mindre eleven ønsker det. Det som deles med rådgiveren er elevens eiendom.

### 3.8. Oppsummering.

Vi har nå sett på forskjeller og ulikheter mellom begrepene råd og veiledning. Jeg opplever det vanskelig å skille begrepene da råd kan være en viktig del av den gode veiledningen. Deretter har vi sett på rådgivningstradisjonene psykodynamiske, atferdsterapeutisk, rasjonell eller kognitiv og den humanistiske tradisjon, hvor jeg påpeker at rådgivningsbegrepene er mer ulike knyttet til begreper, enn til praksis. Hvilken tradisjon jeg blir inspirert av, er kontekstavhengig, situasjonsbetinget og elevavhengig. I forhold til syn på læring og veiledning, konkluderer jeg med at det viktig å fokusere både på konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn for å kunne gi elevene helhetlig rådgivning. Da blir elevene betraktet som et handlende menneske. Kunnskap, forståelse og mening blir skapt (konstruert) i møte mellom mennesker i sosiale interaksjoner. Videre har jeg tatt for meg etiske vurderinger og ansvaret en rådgiver har i forhold til det. Det er et systemansvar for å sikre at rådgivere får tilstrekkelig mulighet til å bli kompetente i forhold til etikk. Hver enkelt rådgiver har også selv ansvar for å ha kontinuerlig fokus på å utvikle sin faglige kompetanse, for å kunne håndtere etiske utfordringer. Jeg har så gjort rede for viktige kvaliteter en rådgiver bør ha i forhold til å ha en terapeutisk holdning, relasjonskompetanse, og hvordan ha en anerkjennende dialog og et godt elevsyn. For at elevene skal bli mer mottakelig for hjelp må en rådgiver være ekte, empatisk og stå frem som et omsorgsfullt menneske. Alle elever skal få hjelp til å mestre sitt liv uavhengig av dårlige egenskaper og atferdstrekk. I samspillet mellom rådgiver og elev er det utelukkende rådgiver som har relasjonsansvar. Jeg har også tatt for meg noe om frafallsproblematikken og konsekvenser det kan medføre for den enkelte og for samfunnet. En rådgiver må ha kjennskap til risikofaktorene for frafall for å kunne medvirke til at elever ikke slutter på skolen. Videre har jeg begrunnet hvordan helhetlig rådgiving kan bidra til å utvikle en lærende organisasjon ved hjelp av Senge's fem disipliner, og sett dem i sammenheng med helhetlig rådgiving. Jeg har tatt for meg samarbeidsprosesser rundt eleven, og illustrert hvordan samspillet i et samarbeid utspiller seg mellom tjenestene det skaper i teamet rundt eleven. Jeg har også sett på samarbeid mellom foreldre/foresatte og skole. I oppfølging av elever på skolen, trenger vi bidrag fra andre aktører for å kunne se eleven helhetlig.

Deretter har jeg gjort rede for taushetsplikten rådgivere har i samarbeid med andre aktører, og begrunnet mitt syn på hvorfor det er viktig å få samtykke fra eleven for å kunne få en mer helhetlig forståelse i elevens situasjon.

I neste kapittel vil jeg begrunne og gjøre rede for valg av forskningsdesign.

## **4.0. Forskningsdesign**

I dette kapitlet vil jeg begrunne og gjøre rede for min forskningstilnærming og begrunne valget av metoden. Videre forteller jeg om fremgangsmåten for innsamling av data hvor jeg deretter gjør rede for utvalg av informanter. Jeg gjør så rede for forskerrollen og etiske betraktninger i forhold til kvalitativ metode som jeg har brukt til å samle inn data. Kapitlet inneholder også betraktninger i forhold til validitet og reliabilitet.

### **4.1. Forskningstilnærming**

Jeg vil minne om problemstillingen som lyder som følgende:

«Hvordan praktiserer rådgivere helhetlig rådgivning i videregående skole?»

#### **4.1.1. Kvalitativ metode**

Innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv, blir mennesket i følge Guba & Lincoln (gjengitt i Postholm, 2010, s. 34) betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling. Kunnskap er i stadig endring og fornyelse, det er ikke noe som er gitt en gang for alle og som skal overføres eller forløses. Guba & Lincoln (gjengitt i Postholm, 2010, s. 34) mener også at kvalitativ forskning innebærer et nært samarbeid mellom forsker og informanter. Kvalitativ forskning representerer et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon. Kvale & Brinkmann (2015, s. 219) sier at resultatet har vi kommet frem til i fellesskap.

Kunnskapsutviklingen i kvalitativ forskning dreier seg om hvordan kunnskapen blir til mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Kunnskapsutviklingen som blir til i dette prosjektet, er resultatet av forholdet mellom meg og forskningsdeltakerne og hvordan vi ser på fenomenet helhetlig rådgivning (Guba & Lincoln (gjengitt i Postholm, 2010, s. 34).

Relasjonen mellom meg og informantene, og det sosiale rundt oss, er med på å konstruere vår forståelse av helhetlig rådgivning. Jeg har min erfaring og kompetanse med elevoppfølging som kontaktlærer, og informantene har sin erfaring og kompetanse med elevoppfølging som rådgivere. Relasjonen mellom meg og informantene bærer preg av samme interesse for elevoppfølging, og sammen konstruerte vi en virkelighetsforståelse av helhetlig rådgivning.

Problemstilling bestemmer metoden, og metoden skal gi data som belyser min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Som Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) sier, søker jeg å forstå verden sett fra informantenes side. Jeg søker å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden som rådgivere i forhold til å gi elevene helhetlig rådgivning. Jeg mener derfor det er mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode og intervju som tilnærming. Informantene får mulighet til å utdype sine meninger, og det kan komme frem nyanser, oppfatninger og tanker og følelser om helhetlig rådgivning. Det gir også anledning til å stille oppfølgings spørsmål. Ved å bruke kvalitativ metode og intervju som tilnærming, kan jeg i dette prosjektet få en dybde av virkeligheten til rådgiverne.

Postholm (2010, s. 17) sier at det å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv og deres erfarte fenomen fra virkeligheten. Jeg må rette blikket mot rådgivernes hverdagshandlinger i deres naturlige kontekst. Postholm (2010, s. 26) sier videre at i kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i de situasjonsbestemte betingelsene, situasjonen er med på å forme studien. Forskeren er med på å tolke de ulike situasjonene ut ifra sin egen referanseramme. Jeg som forsker tar da med mine erfaringer og teorier fra hverdagen min med elevoppfølging og samarbeidet med rådgivere, og prøver å forstå og skape mening i datamaterialet jeg har samlet inn. Jeg lager kategorier på bakgrunn av min empiri. Dette innebærer i følge Postholm (2010, s. 26), at jeg har en induktiv tilnærming til forskningen og det innebærer at studien er verdiladet. Postholm (2010, s. 128) sier også at virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer i sosial samhandling. Kulturen, historien og de sosiale aspektene som inngår i informantenes liv og handlinger, vil føre til at det kan eksistere mange virkeligheter og sannheter. Jeg må derfor være oppmerksom på at det ikke finnes en objektiv forståelse av virkelighet, for en annen person med sine erfaringer og med sine relasjoner til informantene, kan konstruere en annen opplevelse enn den jeg har fått i dette prosjektet.

#### 4.1.2. Fenomenologisk tilnærming

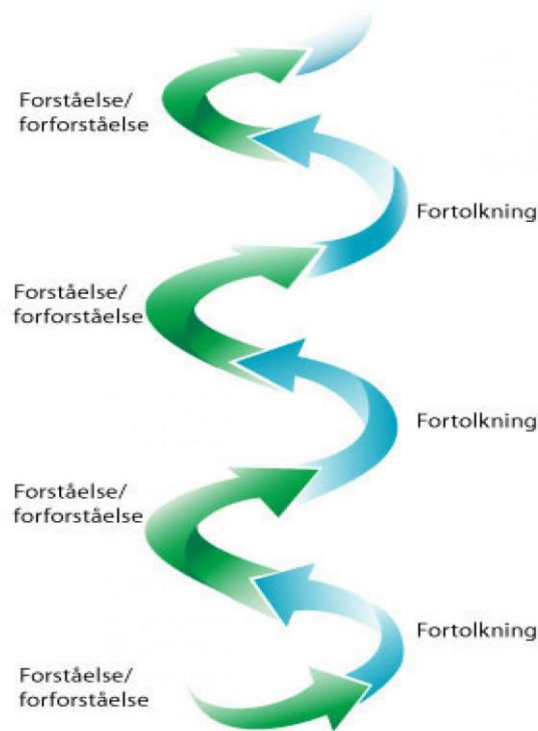
Mitt utgangspunkt for denne studien, er fenomenologisk tilnærming, hvor ifølge Creswell (gjengitt i Postholm, 2010, s. 41) blir informantene intervjuet i forhold til sine erfarte fenomen fra virkeligheten. Postholm (2010, s. 41) sier at hensikten med en slik forskning er å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen som mennesker har når det gjelder et fenomen.

Fenomenet i min studie blir rådgivernes opplevelser og erfaringer når det gjelder å gi elevene helhetlig rådgivning. Målet blir å ta fatt i enkeltrådgivernes opplevelser, samtidig som jeg som forsker prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltrådgivere. Innenfor fenomenologiske studier, som min studie er basert på, vil jeg som forsker ha undersøkelsesspørsmål klare på forhånd. Jeg er allikevel åpen for at disse undersøkelsesspørsmålene kan endres underveis i forskningsprosessen. I denne studien fokuserer jeg på deltakerens perspektiv. Noen antagelser kan bekreftes, avkreftes, mens nye forhold kan bringes inn i forskningsarbeidet. Dette tyder igjen på at jeg har en induktiv tilnærming til studie (Postholm, 2010, s. 27).

#### 4.1.3. Hermeneutisk tilnærming

For å analysere tekster og transkribering av intervju, støttet jeg meg til hermeneutikken. I følge Postholm (2010, s. 19), innebærer denne tenkningen at jeg som forsker må prøve å oppdage og legge frem meningsperspektivene til informantene som jeg studerer talen eller skriftspråket til. En prosess som også blir kalt den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen, blir mening skapt. Med utgangspunkt i en ofte og uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet, fortolkes dens forskjellige deler, og settes delene på ny i relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Det forstår jeg med at jeg har en forforståelse før jeg starter intervjuet med bakgrunn i min kompetanse med elevoppfølging, og gjennom hele intervjuet og gjennom tolkningen jeg gjør, får jeg hele tiden en ny forforståelse. Når jeg skal transkribere intervjuet og analysere dataene, setter jeg sammen de enkelte delene til en helhet som blir min fortolkning. Dette illustreres av figur. 3.





*Figur 3.* Hermeneutiske spiral. Hentet fra [www.forskning.no](http://www.forskning.no)

Hans Georg Gadamer (1900 – 2002) er berømt for å si at forståelse er avhengig av visse fordommer, og enhver tekst får sin mening fra en kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Jeg vil påstå at på lik linje som mine fordommer, blir også min kompetanse i elevoppfølging et viktig redskap i å oppdage min fortolkning, ved å sette sammen de enkelte delene til en helhet. På den ene siden kan det være en styrke da jeg forstår terminologien. Jeg kjenner meg igjen i flere situasjoner, og kan derfor lettere komme med en fortolkning. På den andre side må jeg være oppmerksom på at det kan være en svakhet, da jeg og informantene kan forstå verden ulikt og mine erfaringer kan være ulike deres erfaringer. Det kan bidra til at min fortolkning er preget av mine verdier.

#### 4.2. Fremgangsmåte for innsamling av opplysninger

Jeg ønsker i denne studien å få mer forståelse og innsikt i rådgivernes arbeid med elevoppfølging. Det var derfor viktig for meg å få frem hvordan rådgiverne praktiserer helhetlig rådgivning, som favner «hele mennesket.» Som Buland & Mathiesen (2008) sier, er rådgivning en helhetstenkende aktivitet og kan ikke på meningsfylt vis deles.

#### 4.2.1. Semistrukturert intervju

Jeg valgte å bruke et semistrukturert intervju. Sett i lys av min problemstilling og mine forskningsspørsmål, mener jeg at semistrukturert intervju er best egnet da jeg ønsket å få finne ut om hvordan rådgiverne praktiserer helhetlig rådgivning. Semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver, og ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det vil derfor si at intervjuene ikke ble styrt av spørsmål, men skulle være preget av informantenes verden. Semistrukturerte intervjuene ble gjennomført i overensstemmelse med en intervjuguide som sirklet inn bestemte temaer og som inneholdt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden ble brukt til å strukturere intervjuet og holde fokus på temaene der jeg ønsket å få mest mulig data (Vedlegg 2).

#### 4.3. Redegjørelse for utvalg

Kvalitative studier har ikke et fast opplegg eller en oppskrift på hvordan studie skal gjennomføres. Det er allikevel vesentlig at jeg som forsker har tenkt gjennom hvilke personer jeg vil invitere inn i forskningsarbeidet. I utvalget mitt, var det vesentlig for meg å finne personer som hadde erfaring med helhetlig rådgivning. Det er derfor gjort et strategisk utvalg av informanter. Det er ifølge Grønmo (2011, s. 88), et utvalg som bygger på systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra analytiske og teoretiske formål er mest interessante og relevante å inkludere i en bestemt studie. Jeg har på bakgrunn av det spurt fem rådgivere til å være informanter som jeg vet har et ønske om å kunne bidra til denne studien. Det kan bety at de da har et ønske om å hjelpe til med at jeg kan få relevant data til forskningen min.

#### 4.4. Forskerrollen og forskningsetiske hensyn

I følge Kvale & Brinkmann (2015, s. 52, 274) er et fenomenologisk intervju en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Jeg som intervjuer har en vitenskapelig kompetanse, og det er jeg som setter i gang og avslutter intervjusituasjonen. Det er også jeg som stiller spørsmål og bestemmer hvilke temaer jeg ønsker å følge opp. For å unngå et mest mulig asymmetrisk maktforhold mellom meg og informantene, la jeg opp til at intervjuene ikke skulle bli styrt av spørsmål fra intervjuguiden, men være preget av en god dialog. Jeg unngikk avbrytelser, og var bevisst på at kroppsspråket mitt skulle være positivt. Intervjuguiden ble sendt til informantene i god tid

før intervjuene skulle finne sted, slik at de kunne forberede seg og dermed unngå usikkerhet. Med referanse til Kvale & Brinkmann (2015, s. 52) som sier at det er viktig å ta hensyn til det personlige samspillet mellom meg som forsker og informantene, fokuserte jeg på å være ydmyk og vise dem takknemlighet for at de ønsket å bruke sin tid til å bidra med sine erfaringer og sin kunnskap til mitt prosjekt. Kvale & Brinkmann (2015, s. 95) sier videre at en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse og at det menneskelige samspill påvirker intervjupersonene. Jeg hadde derfor som mål å oppnå gode relasjoner til informantene. Det gjorde jeg først og fremst ved å prøve å være imøtekommende og vise meg oppriktig interessert i deres erfaringer og kunnskap.

Sett i lys av Kvale & Brinkmann (2015, s. 104) som sier at informert samtykke innebærer at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg fra undersøkelsen, ble erklæringen om samtykke undertegnet av både rektorene og informantene før gjennomføringen av intervjuene (Vedlegg 3 og 4). Det ble nøye presisert at alle personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Verken navn eller skole ville bli nevnt i eller i dialog rundt masteroppgaven. Det er kun meg som forsker som har tilgang til dataene, noe som også ble presisert i samtykke erklæringen. Deltakerne kunne også når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn.

I en kvalitativ intervjuundersøkelse, der deltagernes utsagn fra en privat intervjusituasjon kan inngå i offentlige rapporter, skal man sørge for å beskytte informantenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Rådgiver miljøet i den videregående skole er ikke stort, og for å sikre anonymiteten har jeg valgt fiktive hankjønn navn på deltakerne. Jeg oppgir hverken alder på deltakerne eller navn på skoler hvor de er tilsatt. Jeg oppgir heller ikke hvor høy stillingsprosent deltakerne har til rådgivning, da det kan gå utover beskyttelsen av anonymitet. Er det utsagn hvor det er åpenbart at informantene har feiltolket spørsmål, har jeg valgt å ikke velge ut slike utsagn for å ivareta informantenes verdighet på best mulig måte. Jeg har også utelatt fortellinger fra informantene som har gitt meg informasjon som ikke har relevans til temaet i studien.

Jeg tok meldeplikttest på NSD sine nettsider og fikk svar på at mitt prosjekt ikke var meldepliktig (Vedlegg 1).

#### 4.4.1. Gjennomføring av pilotintervju

Jeg gjennomførte et pilot intervju med en rådgiver jeg ikke har noe samarbeid med i det daglige. Jeg valgte å gjennomføre et pilot intervju slik at jeg kunne avdekke eventuelt mangler og svakheter i forhold til intervjuguiden, og meg som intervjuer. Hensikten med å bruke lydopptak under hele pilotintervjuet var at jeg kunne lytte på intervjuet i etterkant, og eventuelt endre på mine spørsmålsformuleringer for å kunne stille spørsmål til informantene som kunne bidra til få gode svar. Jeg supplerte med kommentarer og stikkord på et ark under hele pilotintervjuet, slik at jeg i etterkant kunne bearbeide spørsmålene som jeg opplevde ble misforstått. Jeg noterte også ned stikkord der jeg ville gjøre endringer på rekkefølgen av temaene i intervjuguiden. Temaene jeg ønsket å ha mest fokus kunne derfor komme tydeligere frem.

#### 4.4.2. Transkribering og kategorisering av intervjuene

Kvale og Brinkmann (2015, s 206) sier at intervjuerens hukommelse har sine åpenbare begrensninger. Derfor valgte jeg å transkribere intervjuene innen et par dager etter at hvert intervju var gjennomført. Det valgte jeg å gjøre slik at jeg blant annet husket kroppsspråk til informantene, ironi og atmosfæren under intervjuene.

Jeg valgte å transkribere intervjuene om til mer formell, skriftlig stil for å få en lettere oversikt over det. Jeg noterte tidspunkter hvor jeg kunne gå tilbake til i lydopptaket for å skrive av sitater. Jeg noterte ikke ned pauser og uttrykk som eh, mm o.l. Det valgte jeg ikke å gjøre fordi det kan være vanskelig å forstå pauseord når de blir presentert skriftlig (Nilssen, 2014, s. 158). Som Kvale & Brinkmann (2015, s. 205) sier, må jeg være klar over at jeg kan skape kunstige konstruksjoner som kanskje ikke er dekkende for den levde muntlige samtalen ved å oversette fra talespråk til skriftspråk

Jeg hadde lastet ned et program på Ipaden hvor lydkvaliteten var god. Jeg kunne også sette opptakene på «slow play» slik at jeg fikk notert hvert ord.

Jeg leste gjennom intervjuene flere ganger, slik at jeg kunne bli godt kjent med innholdet og få en følelse av helheten. Deretter meningsfortettet jeg intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Kvale & Brinkmann (2015, s.232) sier at meningsfortetting kan være til hjelp for å analysere lange og ofte komplekse intervjutekster. Mine intervjuer varte fra 40 min til 80

min. Meningsfortettingen skrev jeg på Post-it lapper og klistret på fem plakater, en plakat til hvert intervju. Jeg oppdaget i denne prosessen at det utviklet seg mønster i datamaterialet, hvor det dukket frem fire kategorier. Navnene på disse kategoriene kommer både fra teorien jeg har anvendt i oppgaven, og fra ord og uttrykk forskningsdeltakerne selv anvendte (Postholm, 2010, s. 89). Noen av kategoriene tredde naturlig frem i analysearbeidet, men virkeligheten til rådgiverne kan være kompleks og svarene kan ha store variasjoner. Derfor opplevde jeg det utfordrende å kategorisere svarene. Kategoriene flyter derfor til dels inn i hverandre da helhetlig rådgivning er sammensatt og alt henger i sammen. På den andre siden ser jeg at det kan styrke helhetsbilde ved å plassere funn under flere kategorier for å styrke andre funn. Det henger sammen med rådgivningens kompleksitet der alt er vevd inn i hverandre, slik at det noen ganger kan være vanskelig med å skille hva som er hva (Nilssen, 2014, s. 94). Jeg valgte derfor i en av kategoriene å lage en underkategori slik at forklaringen til fenomenet blir mer presist og fullstendig (Nilssen, 2014, s. 94).

Jeg strukturerer dataen i kategoriene:

- *organisering av rådgivertjenesten*
- *praktisk rådgivningsarbeid med underkategori frafallsproblematikken*
- *relasjoner mellom rådgiver og elev*
- *samarbeid med andre aktører.*

Kategorien «*organisering av rådgivertjenesten*» er en kategori som ble veldig fort synlig i dataen da rådgiverne ble spurt om hvordan rådgivningstjenesten var organisert på sin skole.

Kategorien «*praktisk rådgivningsarbeid*» ble fremtredende da rådgiverne i intervjuet forteller om hvordan de jobber for å styrke elevenes refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere og sitt eget liv. Alle rådgiverne snakket om hvordan de opplevde og forholdt seg til elever som ønsket å slutte i opplæringsløpet. Jeg valgte derfor i denne kategorien å lage en underkategori som heter «*frafallsproblematikken.*»

Alle informantene påpekte betydningen av gode relasjoner i forhold til samarbeid og utvikling til elevene. Det ble derfor naturlig å kalle en kategori for «*relasjoner mellom rådgiver og elev.*»

Det viser seg ut ifra dataene at det å være i samarbeidsprosesser rundt eleven med aktører i- og utenfor skolen preger store deler av rådgiverens hverdag. Det ble derfor fornuftig for meg å ha «*samarbeid med andre aktører*» som en egen kategori.

Jeg har strukturert analysen etter disse fire kategoriene. Jeg har valgt å presentere analysen ved å referere informantene med deres fiktive navn, sammen med sitater fra intervjuene og teori som jeg mener er relevant. Der det er hensiktsmessig, trekker jeg også inn mine erfaringer.

#### 4.5. Validitet og reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatene troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere. Dette har med å gjøre om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Postholm (2010, s. 169) sier at reliabilitet refereres til resultatenes pålitelighet, at det kan gjentas og reproduseres. Postholm (2010, s. 169) sier videre at dette ikke er i samsvar med logikken i kvalitativ intervjuing, siden innen fenomenologisk forståelse vil det tvert imot være en fordel at ulike synspunkter kommer frem. Det kan ha betydning for mitt prosjekt ved at jeg kan få et bredere bilde av hvordan hver enkelt rådgiver praktiserer helhetlig rådgivning.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 275) mener at begrepet pålitelig ikke bare har en metodologisk betydning, men også er en moralsk betydning, som når vi snakker om en pålitelig person. Det begrunner de med å begrepsliggjøre det slik at det blir relevant for intervjuforskningen. Jeg må derfor være bevisst på at min intervjuteknikk ikke skal bære preg av ledende spørsmål, men stille riktige oppfølgingsspørsmål. Jeg må også være oppmerksom på at fokuseringen på reliabilitet ikke motvirker kreativ tenkning og variasjon når jeg skal transkribere og kategorisere svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Jeg må være klar over at reliabiliteten eller påliteligheten kan trues av flere faktorer. Informantene kan være uvillige til å snakke om sensitive emner eller svare på spørsmål som informantene mener kan være kontroversielle. Jeg som intervjuer og informantene kan også bruke språk og begreper på forskjellige måter som kan redusere reliabiliteten eller påliteligheten. En annen ting som kan minke reliabiliteten eller påliteligheten, er at

informantene kan ha en tendens til å huske positive saker og undertrykke de negative, og ha behov for positiv selvpresentasjon (Postholm, 2010, s 170). Informantene jeg hadde nær relasjon med, kan bevisst eller ubevisst holde informasjon tilbake som kunne være relevant for min forskning. På bakgrunn av Kvale & Brinkmann (2015, s. 107) som sier at personlig nærhet i forskningsrelasjonen stiller vedvarende, sterke krav til forskerens finfølelse med hensyn til hvor langt han eller hun kan gå i undersøkelsene sine, mener jeg at det var komfortabelt å stille oppfølgingsspørsmål til informantene jeg hadde nær relasjon med. Det gjorde det ikke vanskelig å stille dem oppfølgingsspørsmål når jeg følte det var noe de kunne utdype mer, da jeg er trygg på dem som personer.

Under et par av intervjuene måtte jeg utdype enkelte spørsmål, spesielt spørsmål som gikk konkret på helhetlig rådgivning. Det kan da føre til at min mening kom tydelig frem under forklaringene da jeg har sterke meninger rundt temaet. Jeg må være bevisst på at det kan føre til at informantenes svar ble farget av mine meninger. Årsaken til at jeg måtte utdype disse spørsmålene kan tyde på at begrepet helhetlig rådgivning er et begrep som ikke er kjent for dem. På en annen måte kan det igjen styrke reliabiliteten siden vi da fikk oppklart spørsmål slik at de ikke ble misforstått.

Noe som jeg mener styrker reliabiliteten, er at jeg gjorde lydopptak av intervjuene og at jeg selv transkriberte hvert intervju rett etter de var gjennomført. På den måten kunne jeg lytte til svarene om igjen og kunne huske dialekten til informanten, pauser, forstyrrelser, kroppsspråk og lignende. Jeg har referert korrekt hva som ble sagt under intervjuene, og jeg har ikke redusert noe informasjon jeg ikke ønsker skal komme frem i mitt prosjekt. Jeg har jobbet grundig og systematisk som mulig med de innsamlede dataene. På bakgrunn av dette mener jeg at undersøkelsen er gjennomført på en troverdig måte.

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det handler også om i hvilken grad mine refleksjoner faktisk reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite noe om (Pervin, 1984, s. 48). Salner (gjengitt i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277) sier at validitet ikke bare handler om metodene som blir benyttet, men forskeren som person. Forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet blir da ytterst viktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Da jeg har en induktiv tilnærming, hevder Postholm (2010, s. 27) som nevnt tidligere, at studien er verdiladet. Jeg må være oppmerksom på at forskningen, mine meninger og den nære distansen jeg har til temaet helhetlig rådgivning kan påvirke resultatene. Dette innebærer at forskningen jeg gjør aldri kan være fri for verdier. Jeg har vært bevisst på at mitt engasjement og sterke meninger rundt temaet ikke skal påvirke transkriberingen, meningsfortettingen og kategorisering av intervjuene.

Tre av informantene var veldig pratsomme i intervju situasjonene. Det bidro til at jeg fikk et helhetlig bilde over hvordan de som rådgivere praktiserte helhetlig rådgivning, og nye impulser til prosjektet tredde frem. To av informantene svarte mer konkret på spørsmål, noe som bidro til at jeg fikk konkrete svar på spørsmålene jeg lurte på. Jeg opplevde at jeg ble tryggere på forskerrollen for hvert intervju som ble avholdt. Under de siste intervjuene var jeg mer kompetent til å stille oppfølgingsspørsmål slik at samtalen kom inn på rett spor igjen, eller at de konkrete svarene ble mer utfyllende.

I forbindelse med meningsfortettingen og kategoriseringen av informantenes svar, opplevde jeg etterhvert som tiden gikk at det var vanskelig å huske hvilke situasjoner de forskjellige svarene var blitt sagt i. Det kan derfor være at et svar som egentlig tilhører en kategori, er tatt med under en annen kategori. Jeg mener det er hensiktsmessig å la kategoriene flyte i hverandre for å få frem helhetsbilde og få en dybde av virkeligheten. Som nevnt tidligere i prosjektet, kan noen svar høre hjemme i flere kategorier da helhetlig rådgivning er sammensatt og alt henger sammen.

Jeg sitter igjen med en følelse av at alle informantene hadde et ønske om å bidra med relevant informasjon til datainnsamlingen min. I hvert eneste intervju opplevde jeg at jeg fikk til gode relasjoner med informantene som igjen bidro til at rådgiverne fortalte meg sine synspunkter og erfaringer. Noe som gjorde meg trygg i intervjusituasjonen og som er en styrke, er at jeg som intervjuer har lang erfaring med elevoppfølging, og har god kompetanse på området som blir min forforståelse. Jeg har også et godt bilde på hvordan rådgivernes hverdag er. For å være enda mer selvsikker hadde jeg tilegnet meg mye kunnskap innen temaet helhetlig rådgivning før intervjuene skulle gjennomføres. Det gjorde jeg også for å være rustet til å oppklare misforståelser, eller hvis det skulle dukke opp spørsmål fra informantene hvor jeg måtte gi grundige forklaringer.



## 4.6. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for kvalitativ metode, intervju som var min metode tilnærming i prosjektet. Min fenomenologiske og hermeneutiske tilnærming til prosjektet har jeg også belyst. Fremgangsmåten min for innsamling av opplysninger hvor det ble brukt et semistrukturert intervju ble presentert. Redegjørelse for utvalget mitt, forskerrollen og forskningsetiske hensyn er også beskrevet. Jeg har videre presentert fremgangsmåten for analyse av data, og hvordan jeg gikk frem for å transkribere og kategorisere intervjuene. Validiteten og reliabiliteten i prosjektet mitt er også gjort rede for.

I neste kapittel legger jeg frem mine resultater fra undersøkelsen.

## 5.0 Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg mine resultater.

Jeg strukturerer funnene i kategoriene:

- *organisering av rådgivertjenesten*
- *praktisk rådgivningsarbeid med underkategori frafallsproblematikken*
- *relasjoner mellom rådgiver og elev*
- *samarbeid med andre aktører*

For å sikre informantenes anonymitet har jeg valgt fiktive navn, og velger at alle er hankjønn. Navnene er Kristian, Trond, Vegard, Lars og Arne.

Kristian, Trond, og Lars har stilling som Sosialpedagogiske rådgivere. Arne og Vegard har stilling som Yrkes- og utdannings rådgivere.

### 5.1. Organisering av rådgivertjenesten

Alle skolene som deltar i forskningen, har delt rådgivningstjeneste (DRT) som vil si at ansvaret for sos.ped rådgivning og YoU rådgivning ble delt mellom flere personer. (Buland et al., 2007). Med bakgrunn i det kan det tyde på at det varierte noe fra skole til skole hvordan DRT var organisert og hvor mye de enkelte rådgiverne, bevisst ga helhetlig rådgivning til elevene.

Arne er tydelig på at hans hovedfokus er studie- og yrkesveiledning, men at det ikke er helt lukka grenser. Sos.ped rådgiverne på hans skole driver også med yrkes- og studieveiledning. Han sier at det ikke skjer ofte, men det hender at han henviser elever til sos.ped rådgiver hvis hovedproblemet er sosialpedagogisk.

Trond sier:

*«(...) viktig å skille sos og YoU. Du kan ikke sitte med alt. Veldig greit å skille sos og YoU for å kunne spesialisere oss.»*

Her vises et eksempel på hvordan han noen ganger kan føle seg litt maktesløs av all informasjonen han får av elevene:

*«(...) du kan bli en dumping plass. Du får hørt mye, men ikke gjort deg ferdig. Det blir bare satt på vent (...))»*

Lars forteller at på hans skole er det delt rådgivningstjeneste, men veldig mye går i hverandre. En del av sosialrådgivningen er ivaretatt av YoU rådgivere. Han sier videre:

*«(...) alt for lite sos.rådgivning i skolen. Det er kø og vi får bare gjort litt av det vi skal gjøre (...))»*

Det kommer også frem i intervjuet at Lars henviser elevene ganske fort til YoU rådgiver på grunn av hans manglende kompetanse, men han svarer på de tingene han kan.

Kristian sier at han har troen på den helhetlige rådgivningen. Han beskriver det med at det er fin fordeling mellom YoU- og sos.ped rådgivning. YoU rådgivere på hans skole har ansvaret for det tekniske med arrangementer og messer. De har kontakt med inn og utland, universiteter og lager samlinger. Her gir Kristian et eksempel på det:

*«(...) tiden med arrangementer hadde blitt spist opp. Hadde ikke fått tid til det viktigste på individnivå. Lukke døren å ha all verdens tid med de (...))»*

Vegard forteller at på hans skole så har de bestemt seg for at elever skal få hjelp uansett hvem de går til, You- eller sos.ped rådgivere. Han sier at det er ulovlig å sende eleven ut hvis han

kommer inn til en rådgiver. «Jeg føler ikke jeg er en god rådgiver hvis vi skal være rigide på hvem som skal gjøre hvilke oppgaver. Ungdom som er i krise skal ikke føle seg som en kasteball (...)» Vegard forteller videre at rådgiverne har faste oppgaver på skole hvor han jobber. Han viser til et eksempel hvor YoU rådgiver snakker om søknadsprosessen og sos.ped rådgiveren tar seg av særinntaket. Han legger til at de deler litt på dette og.

Dette kan forstås som Buland & Mathiesen (2008) sier, at YoU rådgivning er avhengig av sosialpedagogisk innsikt i den enkelte elev og omvendt. Rådgivning er en helhetstenkende aktivitet og kan ikke på meningsfylt vis deles (Buland & Mathiesen, 2008).

Ut ifra funnene kan det forstås som at informantene på et vis tenker helhetlig og gir elevene helhetlig rådgivning. Dette kan sees i lys av at det kan være personavhengig av hvor mye helhetlig en rådgiver tenker. Da med tanke på om en YoU- eller sos.ped rådgiver er åpen for å gi elevene råd og veiledning som ikke nødvendigvis handler om tittelen sin.

På et par av skolene kan funnene tyde på at det bærer noe preg på manglende tid og ressurser til den sosialpedagogiske rådgivningstjenesten. Det er praktisk og effektivt at rådgivningstjenesten er delt. De kan da lettere «spesialisere» seg innenfor sitt felt, og henvise til den andre rådgiveren hvis det er en mer omfattende sak.

## 5.2. Praktisk rådgivningsarbeid

Alle informantene nevner *tid* som noe særdeles viktig i rådgivningstiden sammen med elevene. Det kommer tydelig frem i dataene at flere rådgivere ønsker mer ressurser slik at de får mer tid sammen med elevene, og får bedre mulighet til å følge de opp.

Å ha tid til elevene støttes av Gravås & Gaarder (2011, s.12), som sier at elevene har behov for flere typer innsikt og kompetanse i forbindelse med sin egen karriereutvikling og sitt liv, og det kan ta tid. Det kom også frem i dataene at det er noe som tar tid for å få det til. Jeg kan da tolke ut i fra dataene at det kan være manglende ressurser til rådgivningstjenesten på enkelte skoler.

Kristian sier at tid og det å være fokusert er alfa omega. Eleven skal føle de har all verdens tid med rådgiverne. Han sier: «Du må ikke dette ut. Du skal få de i tale, også den tause eleven. All atferd forteller noe. Når de ikke forteller noe, må du få tak i fortellingen.»

Her mener jeg Kristian viser et eksempel på at han bruker sin evne til å lytte for å få frem *Ikke verbale aspekter* som i følge Burnard (Gjengitt i Tveiten, 2014, s.109) handler om kroppsspråk, ansiktsuttrykk, mimikk og kroppsholdning.

Vegard forteller også at det er flere rådgivningsprosesser det brukes lang tid på. Et eksempel han ga som det brukes lang tid på, var å finne ut hvordan interessedestekten sammenfaller med egenskapen og karakterer til eleven. Vegard sier videre: «(...) jeg må vise engasjement for å vise at veiledningen er ikke for å være ond. Det trengs tid og det er en utfordring (...) vi må veilede ut ifra elevenes forutsetninger. Der trenger man tid.»

Lars nevner også tid. Han sier at en samtale med en elev kan utløse mange nye faktorer som man trenger tid til. Han sier: «(...) du er ikke ferdig etter en gang. Det utløser masse nye ting. Du skal innhente nye ting og kanskje henvise de videre (...))»

Vegard forteller at han bruker tid med elever på å finne frem til løsninger i sammen. Med bakgrunn i det sier han: «(...) viktig å være en veileder, det skal aldri være et svar til et barn du ikke kjenner (...) vi skal åpne opp tankegangen til elevene slik at de selv kan konkludere. Det er vanskelig å ikke konkludere som en rådgiver.»

Kristian beskriver tiden han er i prosess med elevene og gir dem oppskrifter på å bli robust og hvordan elevene kan styre tankene sine. Han nevner også flere ganger at det er viktig for en rådgiver å ha en agenda, elevene kommer ikke bare for å snakke. Han sier at du må være bevisst på hva du holder på med som rådgiver, hva du vil og hva du vil oppnå. Han presiserer flere ganger at en rådgiver må ha et mål med elevene.

I veiledningen sammen med elever har Trond fokus på at han bruker minst mulig «må» til elever, men mest mulig «kan».

Arne beskriver det på denne måten: «(...) jeg sier aldri at du bør gjøre det, men kan komme med noen forestillinger, så de får noe å tenke på.»

Lars sier også at han får også elevene til å tenke over rådene sine selv.

Vegard og Kristian er allikevel bevisst på å ha en tydelig og ikke minst ærlig kommunikasjon med elevene. Med bakgrunn i det sier Vegard: «(...) *si ting rett ut, ikke pakk det inn. Det kan bli en bjørnetjeneste. Har erfart gang på gang at det ikke fungerer (...) jeg kan føle meg litt brutal noen ganger (...) man må tåle å bli upopulær når man har realitetsorientert elever som ikke har så god selvinnsikt (...)*»

Kristian mener det er viktig å være direkte og engasjert. Han sier aldri til elevene at det kommer du aldri til å bli, men, sier videre: «(...) *jeg kaller en spade for en spade hvis det er en elev med handicap (...) jo mer tydelig du er jo bedre er det (...) elevene synes det er kjempe greit, ikke dulle med de, men er jo vennlig da.*»

Dette kan sees i lys av at kommunikasjonen til rådgiverne her handler om forskjellen på å gi råd og veiledning, og hvilken situasjon de befinner seg i sammen med eleven. Dette kan forstås som Skagen (2013, s. 22) sier, ved rådgivning er mer direkte kommunikasjon tillatt, der kompetanse og erfaring kan utnyttes som fordel i veiledningen (Skagen, 2013, S. 22). Han sier videre at veiledning ofte er forstått som en mykere kommunikasjon der spørsmålene dominerer og veilederen legger vekt på symmetri i forholdet. Veiledning oppfattes som demokratisk og det legges vekt på at de riktige spørsmålene kommer frem til en erkjennelse.

Som jeg selv erfarer som kontaktlærer, er det flere elever som ikke har forutsetninger til å klare målene de setter seg. Med bakgrunn i det er det viktig å gi realistiske råd til elevene slik at de ikke går med falske forhåpninger. Det er mye bedre for elevenes selvtillit hvis de opplever mestring. Når en realitetsorienterer elever er det viktig å vektlegge i kommunikasjonen at eleven skal bli møtt med respekt og aktelse.

Vegard mener det er viktig i prosessen med elever, at en rådgiver ikke må være redd for å konfrontere seg selv med egne fordommer og egen forutinntatthet. Han sier: «(...) *jeg blir glad når det oppdages og da utvikler jeg meg. Viktig å bli arrestert av og til*»

Arne er tydelig på at det viktigste er at elevene blir tatt på alvor. En rådgiver må støtte og vise vei.

Dette kan forstås som Johannessen et al., (2015, s. 292) nevner som en viktig kvalitet til en rådgiver, *positiv aktelse*. Rådgiveren må med andre ord akseptere eleven slik han/hun er.

Uansett om rådgiver synes eleven har dårlige egenskaper og atferdstrekk skal eleven få råd og hjelp til å mestre sitt liv bedre (Johannessen et al., 2015, s. 292).

Lars bruker mye tanker om seg selv i rådgivningsprosesser med elever. Her vises et eksempel på det: «(...) *hva ville jeg tenkt hvis jeg var far?*» Han nevnte også at det var viktig som rådgiver å sette deg på nivået som eleven er, ikke der som vi ønsker at han/hun skulle vært.

Kristian er klar i talen på hva som er viktig i rådgivningstiden sammen med elevene: «(...) *aldri gi opp. Gir du opp, gir eleven opp.*» Han sier videre at de må være bevisst på å være en positiv faktor i eleven sitt liv. Vi må ordne opp slik at det går bra med elevene.

Dette kan forstås som at rådgiverne bryr seg mye om elevene og gir dem mye omsorg. Johannessen et al., (2015, s. 292) sier at empati er en viktig kvalitet i terapeutisk holdning. De sier videre at rådgiverne skal også virke interessert og stå frem som et omsorgsfullt menneske. Det er på den måten tilliten mellom rådgiver og elev utvikles.

### 5.2.1. Frafallsproblematikken

Jeg får frem i dataene at det kan være forskjellige oppfatninger hvordan rådgiverne opplever ledelsen på skolene, i forhold til prosesser på systemnivå. Noe som i den sammenhengen ble nevnt flere ganger av alle informantene, var frafallsproblematikken. Jeg vet av erfaring at skoleeier og ledelsen på skolene er opptatt av at flest mulig elever skal gjennomføre, noe som ble bekreftet av fire av fem informanter. Informantene var tydelig på at de også ønsker at flest mulig elever skal gjennomføre, men alle mener at det er rådgiverne som hører elevenes fortellinger og utfordringer dem har, noe ikke ledelsen gjør. De mener derfor at det ikke alltid er til det beste for elevene å gå på skole hvis det er andre ting som kan være en positiv faktor i elevenes liv.

Lars mener at det ikke er katastrofe hvis elevene tar en pause fra skolen hvis det er en plan videre for dem. Han påpeker at skoleeier er veldig opptatt av å få ned frafallet. Han beskriver det slik: «(...) *smartere at en elev blir ferdig etter fem år enn å gå ut å ikke bestå (...) det kan være godt for eleven å ta en pause og reflektere litt, også komme tilbake (...)*»

Trond mener også det er viktig noen ganger for elevene å stoppe opp og ta en pause.

Vegard var veldig opptatt av å finne ut årsaken til at elever ønsker å slutte. Han sier: *«Hvis elever ønsker å slutte er det viktig å se eleven og forstå hva er det som gjør at det er vanskelig å komme på skolen.»*

Kristian var veldig opptatt av å få frem hvor viktig sos.ped rådgivere er i forhold til frafallsproblematikken. Han sier: *«(...) hvis de ikke hadde hatt sos. ped rådgivere som ordnet opp, hadde de ikke gått på skolen (...) vi hadde hatt kjempe mye drop outs (...) vi snakker med alle lærere og gir de tilpasset opplæring (...) vi skriver dem ut hvis de går til noe bedre (...) vi skriver de aldri ut til ingenting.»* Han la også til at rådgiverne på skolen er i liten konflikt med ledelsen siden de er mer opptatt av tall enn det rådgiverne er.

Arne er litt oppgitt over hvordan skoleeier tenker. Han sier: *«skoleeier forventer at vi skal forhindre frafall (...) de vil i utgangspunktet spare penger og regner med at vi får de gjennom den strakeste veien.»*

Trond er den eneste informanten som opplever lite press på gjennomføring. Det kan være et tegn på at Trond er den rådgiveren jeg intervjuet som har minst erfaring i å jobbe som rådgiver i skolen. Han forteller meg også at skolen han jobber på har mange drop outs. Her vises et eksempel på at han ikke tar lett på drop outs problematikken: *«(...) det er mange som har sluttet og den er vond å kjenne på. Selv om jeg føler at i alle saker har vi gjort det riktig i forhold til eleven.»*

Med bakgrunn i mine funn tyder det på at rådgiverne tenker mer på den enkelte eleven og veileder dem ut ifra hva som er det beste for han/hun. Det forstås som at informantene ikke lar elevene slutte på skolen uten å ha noe annet å gå til. De tenker på elevenes beste og på sitt samfunnsansvar som SØF- rapport 08/09 viser, at elever som faller fra vil i større grad enn andre, etablere atferd og livsmønster som kan innebære kriminalitet, rusmisbruk og sykdomsfremkallende livsstil. På lengre sikt kan manglende utdanning innebære sosial eksklusjon, fordi at en ikke kan delta i samfunnet på likeverdige premisser. Utdanning beskytter, og gir ikke bare mennesker mulighet til jobb, men også sosialtilhørighet og trygghet (Wollscheid, 2010).

Det kommer også frem at rådgivere ikke kan eller ønsker å tenke tall, men at de ikke ønsker mange drop outs. En annen ting mine funn også kan tyde på, er at det kan se ut som om

rådgiverne og ledelsen i denne sammenheng ikke har felles mål. Sett i lys av Senge (1999, s. 16) som sier at for å være en lærende organisasjon handler det om å ha et felles bilde av organisasjonens fremtidige verdier og mål. Senge (1999, s. 16), mener at en felles visjon må være knyttet til personlige visjoner hos mennesker i hele organisasjonen, og at den blir en levende kraft først når folk virkelig tror de kan skape sin egen framtid. Hvordan ledelsen på skolen fronter felles visjon og mål, vil nok enkelte hevde er avgjørende om de får de ansatte med seg. En rådgiver som samhandler med mange ulike aktører, har også et godt utgangspunkt for å spre felles visjon og fremtidige mål.

### 5.3. Relasjoner mellom rådgiver og elev

Alle informantene påpekte betydningen av å ha bygge relasjoner med elevene for å få til samarbeid og utvikling hos elevene. Med bakgrunn i det mener Riis & Kristiansen (2008, s. 66) at det er rådgiveren som skal ta på seg det hele og fulle ansvaret for at relasjonen mellom rådgiver og elev, bidrar til at eleven får mulighet til å utvikle seg.

Funnene mine kan tyde på at det å være god på å bygge relasjoner var en nødvendig egnethet hos en rådgiver. Du må være en god menneskekjenner og like å jobbe med elever. Her vises det eksempler på det:

Lars sier: «(...) *relasjoner er viktig for å til et samarbeid med eleven, slik at eleven ikke opplever rådgiver som en heftelse.*»

Kristian mente også at du måtte være glad i folk.

Han sier: «*relasjonskompetanse må være en egnethet (...) du må være interessert i ungdommen, du må like de (...) du må synes det er gøy å få ting til og være veldig tilstede (...)*»

Trond mente at det ikke var fasit på hvordan en rådgiver skulle være, han mente det var veldig personavhengig.

Dette kan sees i lys av at innenfor relasjonskompetanse legger Riis & Kristiansen (2008, s. 67) vekt på at i alt profesjonelt arbeid spiller fagpersonens utstråling, væremåte og gjennomslagskraft en viktig rolle. Riis & Kristiansen (2008, s. 67) sier videre at slike



egenskaper ikke alltid er medfødte, de fleste av oss kan lære det, og at vi personlig og faglig kan utvikle oss livet igjennom.

Med bakgrunn i Burnard (gjengitt i Tveiten, 2014, s. 109) som sier at kommunikasjon er kjernen i all veiledning, og at evne til å lytte er grunnlaget for god kommunikasjon, var noe alle informantene påpekte. Det ble blant annet nevnt at for å få til gode relasjoner og utvikling hos elevene var det nødvendig å være en god lytter og kommunisere godt med dem.

Vegard var veldig tydelig på at en god rådgiver lytter og klarer og se eleven. Han beskriver det slik: «(...) *elever liker oppmerksomhet, de liker å bli sett og de liker å ha noen å snakke med.*»

Arne mener at lytting og det å være flink å kommunisere er veldig sentrale ting som rådgiver. Lars mener også at det å være en lyttende rådgiver er viktig. Han sier: «(...) *du må lytte til hva de tenker.*»

Trond nevner ikke spesifikt lytting som en viktig egnethet, men han er tydelig på at du ikke kan fungere som en rådgiver hvis du ikke kan kommunisere. Det samme gjelder Kristian, han nevnte heller ikke spesifikt lytting, men nevnte flere ganger hvor viktig det er å være tilstede. Det tolker jeg som om Trond og Kristian lytter, viser interesse og ser eleven.

Under denne kategorien *relasjoner mellom rådgiver og elev*, kom det å ha *tid* frem igjen, som noe veldig viktig for å oppnå gode relasjoner til elevene. Med bakgrunn i det påpeker Lars at for å skape gode relasjoner må du ha tid til elevene. De andre informantene var også tydelige på at tiden var viktig for å kunne bygge gode relasjoner med elevene.

Kristian beskriver det slik: (...) *elevene skal være ditt prosjekt. Det skal gå bra med de og da må du ha tiden.*»

Trond nevner også viktigheten med tiden, ved å si dette: «(...) *foreldre og faglærer har ikke tid til å ta elevenes perspektiv. Derfor må jeg gjøre det (...)*»

Senge (1999, s. 16) sier at hvis ikke grupper kan lære vil heller ikke organisasjoner lære. Det kan tyde på at det er en utfordring for Trond i å arbeide som et team og spille sammen. Jeg vil

påstå at rådgivere er avhengig av å tenke i fellesskap sammen med andre aktører for å jobbe helhetlig med elevene.

Ved spørsmål som gikk ut på hva elevene forventer av dem som rådgivere og hvordan forholdet mellom elevene og rådgiveren bør være, opplevde informantene det noe forskjellig.

Trond mener det er viktig at rådgiveren er synlig. Han har alltid døren åpen hvis han ikke har elevsamtale. Han oppsøker elever selv ved at han er synlig på skolen og går rundt og prater med dem.

De andre informantene har fast kontortid og elever må avtale tid til rådgivning. Grunnen til at Trond har mulighet til å være så synlig og oppsøke elever, kan være fordi at Trond har en større stillingsprosent til rådgivning enn de andre informantene.

Kristian er helt tydelig på at elevene har en veldig tillit til at det blir gjort noe for dem. Han mener elevene forteller han alt og at de tenker at de er i trygge hender. Her vises et eksempel på det: *«jeg føler jeg er deres "guaridan angel"(...) jeg kan ta en del av byrdene, ordne opp, så slipper de å tenke på det.»* Kristian påpeker at relasjonen mellom han og eleven har stor betydning for resultatet til eleven, og trekker ofte seg selv inn som et eksempel til eleven for å vise likeverd. Han mener også at det er viktig å frem kunnskapen om eleven der og da og vise at de blir respektert. Da mener han det er viktig med tålmodighet.

Arne er klar på at noe av det viktigste i forholdet mellom rådgiver og elev er at elevene blir tatt på alvor uansett hva grunnen er til at de oppsøker rådgiver. Han presiserer i den sammenheng: *«(...) veldig kjekt med elevene som kommer (...)»*

Vegard forteller at elevene forventer at han er deres «advokat.» Han er ofte med på møter for å lytte og ivareta eleven.

Funnene som er beskrevet ovenfor kan tyde på at fire av rådgiverne gir uttrykk på hver sin måte at de er anerkjennende med elevene. Dette kan forstås som Riis & Kristiansen (2008, s. 66) mener, at de tar i bruk hele seg- både følelser og intellekt som må komme innenfra rådgiverne selv. De «ser» hele eleven, bekrefter elevens fokus og perspektiv og handler respektfullt.

Lars var den eneste av informantene som var opptatt av all kunnskapen du må ha som rådgiver. Det var noe som han ofte nevnte under intervjuet. Han nevner viktigheten av kunnskap om alt ifra etiske problemstillinger til hvordan man henviser elever videre til andre instanser.

De andre informantene nevnte ikke direkte kunnskap, men var mer opptatt av den personlige egnetheten som var viktig hos en rådgiver. Dette kan sees i lys av Johannessen al., (2015, s. 292) som sier at en rådgiver må være seg selv, ekte, et helt menneske, altså genuin.

#### 5.4. Samarbeid med andre aktører

Sett i lys av St. melding 16 (2006- 2007) Og ingen stod igjen, heter det blant annet at for å sikre at det sosialpedagogiske- og utdannings- og yrkesrådgivningsarbeidet ses i en helhet, vil departementet blant annet presisere i regelverket at rådgivning ofte må skje i samarbeid med andre aktører (Utdanningsdirektoratet, 2008). Det er også nedfelt i flere lover i Norge om krav om samarbeid som skal prege samarbeidet en rådgiver har med andre aktører rundt eleven (Willumsen, 2009, s 17). Med bakgrunn i det bekrefter Kristian, Trond, Vegard og Lars at de først og fremst samarbeider med kontaktlærere/lærere og at det er viktig å samarbeide med dem hele tiden. Her vises det eksempler på det:

Kristian sier: *«(...) det er lærerne jeg jobber mest med (...) jeg snakker med lærerne hele veien, hvis ikke blir det system det ikke er kontroll på.»* Han presiserer flere ganger under intervjuet at gjennom samtaler med lærere, bidrar han med kunnskapsformidling slik at kunnskapen øker i lærerkollegiet.

Lars sier: *«kontaktlærerne er de som kjenner eleven best (...) må ha samarbeid med kontaktlærer som tilrettelegger.»*

Funnene kan tyde på at Trond og Vegard mener det samme som Lars i forhold til samarbeid med lærere og tilrettelegging, men at de opplever noe utfordringer knyttet til samarbeidet. Med bakgrunn i det sier Trond: *«(...) skal passe seg for å være en utenfra som forteller lærere hvordan de skal tilrettelegge (...)*» Han mente også at mange lærere brukte han som et multiverktøy, noe han var tydelig på at han ikke var. Det hendte av og til at han sendte elever

tilbake som var blitt henvist av kontaktlærere, hvis det viste seg å være en oppgave kontaktlæreren kunne ta seg av selv.

Vegard sier det på denne måten: «(...) vanskelig med mandatet som rådgiver i samarbeid med lærere. Du er en kollega og selv en faglærer (...) du må da være ydmyk (...)» Han presiserte at han allikevel ikke er redd for å ta direkte kontakt med kontaktlærer hvis han hører om en mobbesak eller et klasse- og læringsmiljø som er dårlig.

Mine funn kan tyde på at utfordringene i samarbeidet mellom rådgiver og lærere er at det bærer misforståelse i kommunikasjonen mellom dem og forståelse av hverandres oppgaver. En rådgiver kan fortelle en lærer hvordan det skal tilrettelegges rundt eleven faglig og sosialt, men det er også mange andre hensyn en lærer skal ta i et klasserom. Dette kan stemme med teorien til Willumsen (2009, s. 27), som sier at i samarbeidsprosessen streber deltakerne etter å finne en balanse mellom de ulike bidrag. Her er hver enkeltes bidrag avhengig av blant annet hvilke muligheter og begrensninger deltakerne skaper for hverandre.

Arne forteller at han ikke samarbeider noe særlig med kontaktlærere, men med faglærerne i programfagene. Han mener at faglærerne tar seg mye av yrkes- og studieveiledningen selv. Det kan stemme ved å se i lys av teorien til Buland et al., (2015) som sier at yrkes- og utdanningsrådgivningen i yrkesfagene er mer integrert i undervisning og planer. Han presiserer at faglærerne gjør en kjempegod jobb, og at elever kommer til han som rådgiver når det handler om mer avanserte spørsmål i forhold til yrke- og utdanning.

Trond mener også at de som veileder best i forhold til karriere og forutsetninger til elevene, er lærere og teamet som følger eleven i skolehverdagen.

Lars og Vegard mener at avdelingsleder er en viktig samarbeidspartner. Det mener de er på grunn av at avdelingslederne har et stort pedagogisk ansvar, styrer økonomi og har mandat til å ta beslutninger.

Kristian mener at avdelingsleder ikke er en viktig samarbeidspartner, han nevner at han samarbeider med avdelingsledere kun for at de skal være orienterte. Dette kan forstås som at relasjonen mellom han som rådgiver og avdelingsleder har betydning for hvor mye de samarbeider. Måten han beskriver det som er noe selvmotsigende, for i neste sving sier han:

*«(...) du klarer det ikke alene (...) vi må korrigere hverandre, er det lurt eller? Vi må hele veien lage et system som forhindrer uheldige hendelser.»*

Trond snakker mye om teamet rundt eleven under intervjuet, som jeg fikk bekreftet under intervjuet at avdelingsleder er en del av. Han sier: *«(...) teamet rundt eleven er akkurat som en liten ansvarsgruppe. Alle kjenner elevene godt både faglig og sosialt.»*

Noe jeg undrer over er at det er ingen som nevner skoleleder som en viktig samarbeidspartner internt i skolen. Eneste er Vegard som sier: *«samarbeid er kjempeviktig når man jobber med mennesker. Vi har et felles mål fra skoleeier til faglærer og få eleven der han skal og ønsker.»* Sett i lys av Senge's (1999, s. 19) definisjon på den lærende organisasjon: «En organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid.» Hvor hensikten er å få til en god skole som mulig, og vil bidra til at elevene blir godt ivaretatt og som kan oppleve et godt og trygt læringsmiljø som er tilpasset for elevene, stemmer ikke mine funn med teorien. Min erfaring er at alles parters bidrag er avhengig av hverandre for å få det til. Min tolkning er at de fleste av informantene ikke ser seg som en del av en helhet, en lærende organisasjon. Det kan tyde på skoleledelsen må legge til rette for at rådgivere får hjelp til å utvide perspektivet sitt, og lage gode strukturer for samarbeid, og fronte felles visjon og mål.

Når det kommer til samarbeid med foresatte er det noe varierende svar. Jeg tolker dataene på den måten at fire av informantene har ofte kontakt med foresatte på ulike måter og ser verdien med å ha de med på laget. Det var også viktig for rådgiverne å ha en åpen dialog med eleven om når og hvorfor de tar kontakt med foresatte.

Arne var den eneste som ikke har mye kontakt med foresatte, det hender foresatte tar kontakt med han når han er på utdanningsmesser. Han har ingen kontakt med dem i det daglige. Det kan forstås som at han overlater saker hvor foresatte er involvert, til sos. ped rådgiverne.

Trond har ofte kontakt med foresatte på den måten at han er med på møter med foresatte, lærer og elev som en lytter, og kan svare på spørsmål som eventuelt dukker opp.

Kristian forteller at han ofte kaller inn foresatte på møter. Hvis det er foreldrene som er problemet for eleven, lar han være å kalle de inn og kobler inn andre aktører, f. eks barnevernet. Han sier: *«(...) jeg kan kalle inn foreldre, men hvis det er fysisk og psykisk*

*overgrep, melder jeg fra til barnevernet og gjør grep i forhold til det (...)*» Han presiserte også at når foreldre er problemet, er det vanskeligst.

Vegard har ofte kontakt med foresatte. Da er eleven som regel tilstede selv, eller så vet eleven at han har vært i kontakt med dem.

Lars er tydelig på at det ikke handler om viljen til å ha kontakt med foresatte: «(...) *det kunne vært mer samarbeid med foreldre.*»

Ved spørsmål om hvilke eksterne aktører som var viktig i samarbeidet rundt eleven for å gi dem helhetlig rådgivning, nevnte Kristian, Lars og Trond barnevernet, helsesøster, PPT og OT som viktige eksterne samarbeidspartnere for å få til utvikling hos eleven.

Arne mente at han ikke hadde noe samarbeid med eksterne aktører, det kunne hende det var noe samarbeid med NAV. Det kan igjen tyde på at elevsaker hvor samarbeid er viktig, overlater han til sos.ped rådgiverne.

Med bakgrunn i mine funn var det var ingen tvil om at det oppsto utfordringer knyttet til samarbeidsprosesser med eksterne aktører. Dette kan sees i lys av Willumsen (2009, s. 27, som sier at i samarbeidsprosesser streber deltakerne etter å finne en balanse mellom de ulike bidrag. Her er hver enkeltes bidrag avhengig av blant annet hvilke muligheter og begrensninger deltakerne skaper for hverandre.

Dataene min kunne tyde på at taushetsplikten var en utfordring i samarbeidsprosesser med eksterne aktører, og at det kunne være en begrensning for deres arbeid med elevene. Det varierte allikevel hvilke aktører de opplevde som mest utfordrende i forhold til taushetsplikten.

Kristian mente at barnevernet og helsesøster har misforstått taushetsplikten. Han presiserte at han opplevde det som veldig personavhengig. Det var også viktig for han å diskutere med for eksempel behandler om hva som er det beste for eleven. Han er klar i talen når han beskriver det slik: «*Taushetsplikt er et misforstått begrep hvis det ikke tjener eleven.*»

Vegard var veldig opptatt av å ha et godt samarbeid med personer som hadde erfaring og tilknytning til eleven. Han nevnte blant annet grunnskolen. Han har opplevd hendelser som ikke har vært greit for elevene på grunn av at noen har utelatt informasjon i erfaringsoverføringen. Han sier: «(...) å få informasjon om eleven kan være verdifull. Derfor er samarbeid med grunnskolen viktig.»

Trond opplever taushetsplikten som utfordrende i den forstand at eksterne aktører ønsker gjerne masse opplysninger fra han om elevene, men de er veldig sparsommelige med informasjon andre veien. Willumsen (2009, s. 27) påpeker at i en samarbeidsprosess forutsetter det at deltakerne anerkjenner forskjeller og samtidig er fleksible og klarer og få ting til å henge sammen ved å integrere de ulike bidragene.

Trond var også tydelig på at han ikke deler informasjon uten å ha snakket med elevene og fått deres samtykke.

Lars har et ønske om at det skal bli mer vanlig å innhente samtykke fra eleven, slik at alle kunne jobbet mer helhetlig rundt eleven.

Det var kun Arne som ikke opplevde noen utfordringer knyttet til samarbeidet med eksterne aktører. Han sier: «*jeg opplever ingen utfordringer i forhold til samarbeid med eksterne samarbeidspartnere (...) i forhold til taushetsplikten er det ikke kontroversielle ting som blir snakket om. Det blir mer samtaler rundt arbeidsmarked og utdanning.*»

Her kan det igjen tyde på at Arne kun har fokuset på YoU rådgivning og saker hvor det må tenkes mer helhetlig rundt eleven blir overlatt til sos.ped rådgiverne.

## 5.5. Oppsummering

Nå har vi sett på mine resultater hvor jeg har strukturert funnene i kategoriene:

- *organisering av rådgivertjenesten*
- *praktisk rådgivningsarbeid med underkategori frafallsproblematikken*
- *relasjoner mellom rådgiver og elev*
- *samarbeid med andre aktører*

I neste kapittel drøfter jeg funnene mine opp mot teori sett i lys av problemstillingen.

## 6.0. Drøfting

I dette kapitlet drøfter jeg mine funn opp mot teorien jeg har skrevet om i prosjektet.

Jeg vil minne om at problemstillingen min lyder følgende: «Hvordan praktiserer rådgivere helhetlig rådgivning i videregående skole?»

Jeg strukturerer drøftingen etter forskningsspørsmålene mine som er:

1. Hvordan samhandler rådgivere med elever?
2. Hvem er rådgivernes viktigste samarbeidsaktører i- og utenfor skolen?
3. Hvilke utfordringer kan oppstå i rådgivningsarbeidet?

### 6.1. Hvordan samhandler rådgivere med elever?

Sett i lys av den klientsentrerte terapi hvor det sentrale i rådgivningen er at rådgivningsrelasjonen baseres på varme, empati og god kommunikasjon, kan det med mine funn stemme som Johannessen et al., (2015, s. 53) skriver, at dette er en populær tilnærming som de fleste rådgivere i skolen benytter seg av. Det var tydelig at informantene var oppriktig interessert i elevene og ga dem mye omsorg. På den måten la de vekt på å få gode relasjoner med dem. Her vises et eksempel på det: *«jeg føler jeg er deres "guardian angel" (...) jeg kan ta en del av byrdene, ordne opp, så slipper de å tenke på det.»*

For å kunne gi dem god omsorg og få eleven i tale, tolker jeg ut ifra mine funn at relasjonskompetanse er en egenskap alle som jobber med elevoppfølging må ha, og at det er den voksnes ansvar for at gode relasjoner med elever blir etablert. Johannessen et al., (2015, s. 292) bekrefter at en rådgiver skal virke interessert og stå frem som et omsorgsfullt menneske, og at det er på den måten tilliten mellom rådgiver og elev utvikles.

Juul & Jensen (2002, s. 145) definerer relasjonskompetanse på denne måten: «Se det enkelte barn på dets premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten- og som pedagogenes evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvar for relasjonens kvalitet.» Her legger Juul & Jensen hele ansvaret på den voksne og jeg tolker definisjonen på den måten at atferden må tilpasses hvordan en skal tilnærme seg den enkelte elev. Det kan da oppleves som om han/hun blir mer åpen og mer mottakelig for hjelp hvis du klarer å oppnå gode relasjoner med dem, og da mener jeg at det



ikke er én fasit på væremåte eller tilnærming. En må kunne lese eleven, lese situasjonen og tilpasse seg deretter. En måte å tilnærme seg en elev på kan virke mot sin hensikt hvis det gjøres på samme måte mot en annen elev.

Mine data bar preg på at informantene brukte mye empati for å få til gode rådgivningsprosesser. Det ble i den forbindelse blant annet nevnt at rådgiverne måtte være bevisst på å være en positiv faktor i eleven sitt liv. Dette kan også sees i lys av Johannessen et al., (2015, s. 292), som nevner *empati* som en viktig kvalitet i terapeutisk holdning, som vil si å sette seg mentalt inn i elevens situasjon og se saken fra deres vinkel og følge eleven på veien, der han/hun velger å gå, og utforske det han/hun ønsker å utforske.

En informant påpekte at relasjonen mellom han og eleven har stor betydning for resultatet til eleven, og i den forbindelse trakk han seg selv inn som eksempler til eleven for å vise likeverd. Med bakgrunn i det kan det forstås som at informanten la vekt på å få til gode rådgivningsprosesser ved at veiledningen preges minst mulig av asymmetri i veiledningsforholdet, og at makten har i egenskap å være rådgiver, ikke misbrukes. Jeg mener at det allikevel alltid vil være en form for asymmetri i et veiledningsforhold da det er rådgiveren som er eldst, har kunnskap og energi til å hjelpe eleven, mens det er eleven som er den hjelpesøkende og kanskje er i en sårbar situasjon.

I følge Skagen (2013, s. 82), regner også konstruktivistene asymmetri i et veiledningsforhold som lite fruktbar. De avviser forhold der en ekspert veileder en novise, og regner ikke det som god veiledning. Nødvendigheten av symmetriske relasjoner understrekes sterkt. Jeg tolker mine data som at informantene på forskjellige måter legger vekt på å vise likeverd i veiledningssituasjoner, og at de opplever at relasjonen mellom han og eleven har stor betydning for resultatet. Enkelte vil nok ut ifra mine funn hevde at det hele handler om rådgivernes positive elev syn. Riis & Kristiansen (2008, s. 68) sier at positivt elev syn kjennetegnes ved at elevs atferd er deres språk, og inneholder alltid et budskap. Elevs hensikt er alltid positivt. Elever har lyst til å lære å utvikle seg og gjør det i relasjoner med de ansatte på skolen. Ved å ha de gode holdningene som Riis og Kristiansen beskriver, og som etter min oppfatning informantene mine har i seg, vil jeg påstå at det er en fordel når ønsker om gode relasjoner med elever skal etableres.

Det var tydelig i mine funn at god kommunikasjon var helt avgjørende for å få til gode relasjoner og utvikling hos elevene. I et sosiokulturelt perspektiv på mennesker og læring er kommunikative prosesser helt sentrale (Bråten, 2012, s. 107). Mine data viste at evnen til å lytte var en viktig kvalitet hos en rådgiver. Burnard (gjengitt i Tveiten, 2014, s. 109) sier, at det finnes ulike aspekter ved lytting for å få tak i budskapet til eleven som *lingvistiske aspekter, paralingvistiske aspekter og ikke verbale aspekter*. Det tolker jeg som om Burnard og informantene mener at all atferd har et budskap. Det er derfor viktig at en rådgiver er fokusert og har evnen til å lytte, slik at en får med seg alle aspektene. For at ikke tolkningen til en rådgiver skal bli for stor, eller at budskapet til eleven blir feiltolket, er det viktig å bruke aktiv lytting. Tveiten (2014, s. 111) sier at det innebærer at utdypende spørsmål blir stilt, og at rådgiver ber om at eleven forteller mer om noe. Rådgiver må vise nonverbalt og verbalt at han/hun er interessert og lytter til det eleven forteller. Dette kan sees i lys av den konstruktivistiske veilederen som er opptatt av at metodene som brukes skal jakte på positive forandringer i dialogen, flytte oppmerksomheten vekk fra problemer og bort til de positive sidene slik at det bringes klienten til målet. I den forbindelse fremheves det viktigheten av lytting (Skagen, 2013, s. 85).

Å gi råd er i følge Kvalsund & fikse (2015, s. 10) en direkte slutning knyttet til ordets umiddelbare betydning. Rådgiver kommer med ulike forslag til eleven om å gjøre noe bestemt. Forhåpentligvis skal dette hjelpe, men hvis man ikke lykkes kan eleven selv foreslå løsninger på problemer som han/hun selv ikke får til å løse. Ifølge min data mener jeg at informantene er mer veiledende enn rådgivende med tanke på at veiledning er en mykere kommunikasjon der spørsmålene dominerer, og det oppfattes som mer demokratisk. Det legges vekt på at de riktige spørsmålene kommer frem til en erkjennelse (Skagen, 2013). Informantene får elevene til å tenke over rådene selv og de bruker minst mulig «må» til elever, men mest mulig «kan.» Min tolkning er at alle informantene, i enkelte situasjoner, velger å gi elevene konkrete råd. Det kan være når elevene selv ønsker dette, eller når elevene er i sårbare situasjoner som gjør at de ikke klarer å ta stilling til hva som er best for dem. Noen ganger har ikke en elev forutsetninger for å ta et valg, og i den sammenheng brukes ordet «må» i rådgivningen. Disse erfaringene har jeg selv knyttet til arbeidet med elevoppfølging. I den forbindelse ønsker jeg å presisere at det er viktig å ha satt seg godt inn i elevens situasjon, slik at feilvalg for eleven ikke blir en realitet.

Mine data bærer også preg av at kommunikasjonen informantene har med elevene er ærlig og tydelig når elevene trenger å bli realitetsorientert. Her vises et eksempel på det: «(...) jeg kaller en spade for en spade hvis det er en elev med handicap (...) jo mer tydelig du er jo bedre er det (...) elevene synes det er kjempe greit, ikke dulle med de, men er jo vennlig da.» Dette kan forstås som det Skagen (2013) beskriver, at veiledning og rådgivning ikke er to forskjellige metoder, men to sider av samme sak.

Innen sosiokulturell læringsteori er læring og utvikling grunnleggende sosial (Bråten, 2012, s. 103), og konstruktivistene har en grunnleggende idé om at mennesket skaper (konstruerer) seg selv gjennom språk og tenkning. I denne sammenheng kan dette forstås som at utviklingen av kunnskap, forståelse og mening til eleven skjer blant annet sammen med rådgiverne i veiledningsprosesser. I tillegg tilrettelegges det rundt eleven, slik at læringen blir skapt sammen med lærere og medelever i klasserommet, og- eller i andre sosiale arenaer på skolen. Mine funn viser at informantene finner løsninger sammen med elevene og at de er i prosess sammen med dem. Dette kan tyde på at rådgiverne har fokus på å se begge læringssynene i en helhet, hvor eleven blir betraktet som et aktivt handlende menneske hvor kunnskap, forståelse og mening blir skapt (konstruert) i møte mellom mennesker i sosiale interaksjoner (Skagen, 2013, Säljö, 2007, Peavy, 1997, Bråten, 2012).

Når vi er i prosess sammen med elevene, følger man elevens utviklings- og læringsprosess tett. Man har dermed mulighet til å se potensiale i elevens forståelse. Flere av rådgiverne beskrev viktigheten av å ha denne prosessen sammen med elevene. Dette er sammenfallende med Vygotsky sin teori knyttet til nærmeste utviklingssone (Säljö, 2007, s. 125). Rådgiverne ser avstanden mellom det eleven kan prestere på egenhånd, uten støtte, og det eleven kan prestere ved hjelp av en voksen eller mer kompetent. En informant beskrev tiden han er i prosess med elevene, og hvordan han gir dem oppskrifter på å bli robust. Da kan han på den måten følge eleven og finne ut hva som er potensiale i elevens forståelse. Mine data bekrefter teorien som viser at relasjoner er viktig. En god relasjon mellom rådgiver og elev, er av stor betydning for et vellykket resultat, i følge informantene. Det kan forstås som at rådgiverne er bevisst på å bli godt kjent med elevene. Informantene beskriver også viktigheten av å samarbeide med mennesker som kjenner eleven godt, slik at de kan bidra til å finne potensiale i elevens forståelse.

Sett i lys av at barnets sosiokulturelle erfaringer og opplevelser spiller en viktig rolle for Vygotsky i begrepsdanningen og begrepsutviklingen, sier Bråten (2012, s. 107) at det må skapes forståelige rådgivningstimer, der betingelser for innlæring av akademiske begreper på norsk blir optimale. Vygotsky skiller mellom *spontane begreper* og *akademiske begreper*. Forholdet mellom dem er at de påvirker hverandre i utviklingen (Bråten, 2012, s. 103). Min erfaring er at mange elever mangler grunnleggende begreper når de begynner i videregående skole. Det kommer til uttrykk gjennom manglende bruk av *spontane* begreper, men merkes tydeligst gjennom fravær av *akademiske* begreper. Det var ingen av informantene som spesifikt nevnte viktigheten av begrepsdanning og begrepsutvikling for å skape forståelige rådgivningstimer med elever.

Informantene fokuserte i større grad på *lytting*, noe som var fremtredende i undersøkelsen. Det kan forstås som om at rådgiverne opplever at flere elever kommer til dem for å snakke om sine sosialpedagogiske utfordringer, og at samhandlingen bærer preg av at rådgiverne er mest aktivt lyttende. En informant bekrefter at lytting er en stor del av hans hverdag. Han nevnte at han blir litt maktesløs av all informasjonen han får av elevene: «(...) *du kan bli en dumping plass. Du får hørt mye, men ikke gjort deg ferdig. Du blir bare satt på vent (...).*» Min tolkning til at begrepsdanning og begrepsutvikling ikke ble nevnt i undersøkelsen, er tilsynelatende at rådgiverne har en manglende bevissthet rundt å legge til rette for rådgivningstimer der betingelser for innlæring av akademiske begreper på norsk blir optimale. På den andre side kan det tyde på at rådgiverne er bevisst på å ikke bruke akademiske begreper slik at de er sikker på at elevene forstår veiledningen, og at den kommer eleven til nytte.

## 6.2. Hvem er rådgivernes viktigste samarbeidsaktører i- og utenfor skolen?

En rådgiver er forpliktet til å samarbeide med ulike aktører som er tilknyttet eleven. Det er i følge Willumsen (2009, s 17) nedfelt i flere lover i Norge. Mine funn viser at samarbeid med aktører i- og utenfor skolen preger store deler av rådgivernes hverdag, og er en vesentlig faktor for å kunne gi eleven helhetlig rådgivning. Ut ifra mine data viser det seg at rådgivere samarbeider mest med kontaktlærer, og i noen tilfeller involveres også faglærer da det er snakk om tilrettelegging faglig- og sosialt. Et sitat som beskriver det er: «*kontaktlærerne er de som kjenner eleven best (...) må ha samarbeid med kontaktlærer som tilrettelegger.*»

Som kontaktlærer, kjenner jeg meg igjen i sitatet ovenfor. Det er kontaktlærer som observerer og samhandler daglig med elevene. Vi blir godt kjent med dem, og vi observerer dem i både faglige og i sosiale sammenhenger. Kontaktlærer har også ofte samtaler med elevene, hvor behovet til hver enkelt blir synlig. Mine funn kan tyde på at det er kontaktlærere som oftest henviser eleven til rådgiver.

Det kom frem i undersøkelsen at fire av fem informanter har fast kontortid, hvor det må avtales tid til rådgiver. Det kan bety at informantene opplever samarbeidet med kontaktlærere som viktig, fordi rådgivere og kontaktlærere er avhengig av å samarbeide for å lykkes med helhetlig rådgiving rundt eleven. Samarbeid mellom ulike aktører, er en vesentlig faktor for å lykkes i arbeidet med elever som har behov for rådgivningshjelp. Det er flere elever som ikke oppsøker hjelp, selv om de har behov. Idealsituasjonen for en rådgiver og en elev er når elever har identifisert egne hjelpebehov, og på eget initiativ oppsøker rådgiver og avtaler tid uten å bli henvist av kontaktlærer. Kvalsund & Fikse (2015) skriver om dette. Det er bedre det er en gjensidig forståelse av hjelpesituasjonen, hvor begge parter forstår hverandre og kommuniserer, enn at det er kontaktlærerens ønske om at eleven skal ta imot hjelp.

En informant sier: *«Det er lærerne jeg jobber mest med. Jeg snakker med lærerne hele veien, hvis ikke blir det system det ikke er kontroll på (...).»* Dette kan sees i lys av Buland & Mathiesen (2008) som sier at YoU rådgivning er avhengig av sosial pedagogisk innsikt i den enkelte elev og omvendt, for å kunne se eleven helhetlig (Buland & Mathiesen, 2008). Funnene bærer preg av at det i samarbeidet mellom kontaktlærer og rådgiver, utveksles mye informasjon i forhold til elevenes situasjon, både når det gjelder sosial pedagogiske utfordringer og forutsetninger, og interesser eleven har i forhold til yrkes valg. Gjennom samarbeid med ulike aktører kan inngrrodde antagelser og egne generaliseringer, som kan være til hinder for utvikling påvirkes. Det er dette Peter Senge (1999) kaller brudd i mentale modeller. Senge sier videre at dette innebærer også evnen til å gjennomføre «lærende» samtaler, der mennesker blottstiller sin egen tankegang og åpner seg for påvirkning fra andre (Senge, 1999, s. 16).

Mine data viser at samarbeid mellom kontaktlærer og rådgiver er en nødvendighet for å få til utvikling som ivaretar elevene og som kan gi dem et trygt læringsmiljø. Dette kan sees i lys av Senge's (1999, s. 19) definisjon av den lærende organisasjon: «En organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid.» Hensikten er å få til en god skole

som mulig, og bidra til at elevene blir godt ivaretatt slik at de kan oppleve et godt og trygt læringsmiljø som er tilpasset for elevene. Det er kontaktlæreren som gjør den daglige observasjonen både faglig og sosialt og rådgiver som har ressurser til å hjelpe eleven videre ved å for eksempel samarbeide med eksterne aktører. Det er midlertid ledelsen ved skolen som er hovedansvarlig for å legge til rette for gode samarbeidsstrukturer. Gjennom gode strukturer kan det utvikles en kultur for samarbeid, hvor fokuset er at alle i organisasjonen ønsker å spille hverandre gode, for å lykkes i arbeidet med eleven. Alle ansatte i organisasjonen har et ansvar for å bidra til dette.

Opplevs personlig mestring hos den enkelte, er det også lettere å legge til rette for gruppelæring (Senge, 1999, s. 17). Hos enkelte av informantene kan man få inntrykk av at ledelsen blir betegnet motstander i arbeidet med rådgivning med tanke på gjennomføring av elever. Ledelsen fokuserte mer på tall enn situasjonen eleven var i. Det kan se ut til at skolen ikke har en felles forståelse av hvordan de skal arbeide mot de store felles målene som at alle elevene skal oppleve inkludering og mestring og alle elever skal gjennomføre videregående skole. Dette kan være til hinder for å lykkes med helhetlig rådgivning.

For å kunne se eleven helhetlig, sier Buland & Mathiesen (2008) at YoU rådgivning er avhengig av sosial pedagogisk innsikt i den enkelte elev og omvendt, (Buland & Mathiesen, 2008). Det tolker jeg som om det skal være et etablert og systematisk samarbeid mellom rådgiverne på skolene, slik at den helhetlige rådgivningen blir ivaretatt. I denne tolkningen antyder jeg også at kan det være trygt og ikke minst kvalitet sikrende å samarbeide med andre som jobber med det samme og har erfaringer på området. Det viste seg i undersøkelsen at alle skolene hvor jeg gjennomførte intervjuer, hadde delt rådgivningstjeneste. Det vil si at rådgiverne er ansatt i enten som YoU rådgiver eller som sos.ped rådgiver. Det var ikke fremtredende i undersøkelsen at det var et etablert samarbeid mellom dem. Det som imidlertid er et betydningsfullt funn i forhold til å se eleven helhetlig, er at fire av fem rådgivere ivaretar både den sosialpedagogiske og yrkes- og utdanningsrådgivningen til eleven, uavhengig av hvilken rådgiver tittel de har.

Sett i lys av Senge's beskrivelse av de fem disiplinene i den lærende organisasjon, vil jeg påstå at skoleeier også er en viktig aktør når organisasjoner arbeider kontinuerlig med å forbedre sin evne til å skape sin egen fremtid. Det var ingen informanter som spesifikt nevnte skoleeier som en viktig samarbeidspartner. Det kan derfor se ut til at rådgiverne ikke ser

skolen som organisasjon som bør forstås gjennom et helhetlig perspektiv. En skole består av elever, lærere, rådgivere, andre ansatte og ledere, men skolen er også en del av et utdanningssystem, og dermed underlagt politiske føringer. Føringer fra skoleeier skal være styrende for arbeidet til en skole.

På bakgrunn av mine data var avdelingsleder en viktig samarbeidspartner for fire av fem informanter. Begrunnelsen for dette var avdelingsleders ansvar for pedagogikk, økonomi og deres mandat til å ta beslutninger. Det kan forstås som om at skoleeier er en mer diffus samarbeidsaktør for rådgiverne, enn det skolelederen er. Det er rådgivernes nærmeste leder de forholder seg til. Avdelingsleders oppgave blir da å sikre at relevant informasjon fra skoleeier blir oversatt. Et sitat fra en informant viser nødvendigheten av samarbeid med avdelingsleder som bidrar til å kvalitet sikre at elevene blir ivaretatt både faglig og sosialt: «(...) *du klarer det ikke alene (...) vi må korrigere hverandre, er det lurt eller? Vi må hele veien lage et system som forhindrer uheldige hendelser.*» Det kan forstås som om avdelingsleder på den måten også blir inkludert i arbeidet med elevene. Sitatet tyder også på en ansatt som ønsker å være lærende gjennom å få tilbakemeldinger på arbeidet.

I St. Melding 16 (2006- 2007) «Og ingen stod igjen», skrives det at for å sikre helhet i det sosialpedagogiske- og utdannings- og yrkesrådgivningsarbeidet, vil departementet blant annet presisere i regelverket at rådgivning ofte må skje i samarbeid med andre aktører (Utdanningsdirektoratet, 2008). Det forstår jeg som om det både gjelder aktører i- og utenfor skolen. Eksterne aktører som er viktige samarbeidspartnere for å ivareta elevene helhetlig, beskrives i mine funn, og de er barnevernet, helsesøster, PPT og OT. Sett i lys av samarbeidsprosessen til Willumsen (2009, s. 27) ligger muligheten til å prøve ut løsninger som deltakerne bidrar med for å se hvilke som kan være fruktbare for eleven. Det kan blant annet bety ut i fra min undersøkelse at rådgiverne er bevisst på å bruke kompetansen til samarbeidsaktørene de nevnte som viktige og hva de har å bidra med. Med bakgrunn i at Willumsen (2009, s. 27) påpeker at en slik samarbeidsprosess forutsetter at deltakerne anerkjenner forskjeller og samtidig er fleksible og klarer å få ting til å henge sammen ved å integrere de ulike bidragene, kan det indikere at mine informanter er positive til å integrere de ulike bidragene. Barnevernet, helsesøster, PPT og OT ble nevnt som *viktige* eksterne samarbeidsaktører. Det kan også være tegn på at de er interessert i elevenes læring og utvikling, og hver enkeltes bidrag i samarbeidet kan være formålstjenlig for eleven.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet som handler om hvem som er rådgivernes viktigste samarbeidsaktører i – og utenfor skolen, understreker Nordahl (2014, s. 27) at foreldre/foresatte har fått tildelt en sterk rolle i det norske skoleverket. Skolen har plikt til å drive et aktivt samarbeid med foreldre/foresatte. Det underbygges av Læreplanverket for Kunnskapsløftet, generell del; Prinsipper for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5) som sier at foreldre/foresatte har stor innvirkning på motivasjonen og læringsutbyttet deres. Mine informanter mente også at de samarbeider ofte med foreldre/foresatte, men på ulike måter. Jeg tolket også dataene slik at de så verdien av å ha de med på laget. Et sitat som viser at det ikke står på viljen til rådgiverne om å ha samarbeid med foreldre, er dette: «(...) *det kunne vært mer samarbeid med foreldre (...)*» Med bakgrunn i Payne's definisjon på det som han kaller for «det åpne teamet»: « The professional and multiprofessional teams and the network of people we link in the community and team working and networking together as an integrated form og practice» (Payne, 2000, s. 5), tolker jeg som om definisjonen gir rom å ta inn foreldre/foresatte, i og med at den tar inn flere nivåer som individnivå, profesjonsnivå og organisasjonsnivå (Willumsen, 2009, s. 93).

Nordahl (2014, s. 26) er tydelig på at i samarbeidsprosesser rundt eleven er foreldre/foresatte og skole gjensidig avhengig av hverandre. De har en felles oppgave i forhold til barnas læring og utvikling. En uttalelse til en informant kan gjøre det Nordahl (2014, s. 26) sier noen ganger vanskelig. Informanten påpekte at når det er foreldre som er problemet, er det vanskelig å samarbeide med dem. I følge informanten unnlater han i slike situasjoner å kalle inn foresatte, og kobler heller inn andre aktører som f.eks. barnevernet. Det kan bety at rådgiverne har mye samarbeid med foreldre/foresatte, og at bidraget til foresatte kan være verdifulle i forhold til å finne løsninger som kan være fruktbare for eleven. Hvis det ikke er tjenlig for eleven, kan det se ut til at de benytter andre samarbeidsaktører for å ivareta eleven helhetlig.

### 6.3. Hvilke utfordringer har rådgivere i rådgivningsarbeidet?

Det kom tydelig frem i min undersøkelse at taushetsplikten var den største utfordringen i rådgivningsarbeidet, i samarbeidet med eksterne aktører. Med bakgrunn i dette, kan det forstås som at det er mange involverte aktører i elevenes liv. PPT, helsesøster og barnevernet var noen av de eksterne samarbeidsaktører som ble nevnt som de viktigste, og det kan tyde på at det kan være mange relasjoner for en elev og rådgiver å forholde seg til. En informant presiserte at han opplevde det veldig personavhengig i forhold til hvordan, og hvor mye



informasjon som ble delt i samarbeidsprosesser. Han nevnte også i undersøkelsen at det var viktig for han å diskutere med for eksempel behandler, om hva som er best for eleven.

Sett i lys av samarbeidsprosessen til Willumsen (2009, s. 27) hvor deltakerne streber etter å finne en balanse mellom de ulike bidrag, og hvor hver enkeltes bidrag er avhengig av blant annet hvilke muligheter og begrensninger deltakerne skaper for hverandre, tyder mine data på at taushetsplikten kan bli en begrensning i å gi elevene helhetlig rådgivning. I denne prosessen sier Willumsen (2009, s. 27) at det ligger mulighet til å prøve ut løsninger for å se hvilke som kan være fruktbare for eleven. Med tanke på at informantene mente at taushetsplikten var en utfordring, kan det forstås som om det er avgjørende for rådgiverne at informasjon om eleven som har relevans og som har interesse i saken blir delt. Det står i Johannessen et al., (2015, s. 292) at i utgangspunktet skal opplysninger som kommer fram i rådgivningssituasjoner være en sak mellom elev og rådgiver og skal ikke diskuteres med andre. De presiserer også at det kan forekomme tilfeller hvor fullstendig taushetsplikt er uetisk eller ikke ønskelig å opprettholde (Johannessen et al., 2015, s. 292). Det forstår jeg som om det også kan gjelde andre aktører i samarbeidet med eleven.

Dataene viser at informantene la stor vekt på å bygge gode relasjoner med elevene, og i den forbindelse tolker jeg det som om de legger vekt på at eleven skal ha tillit til at det kun er relevant informasjon som blir delt, slik at han/hun ikke lar frykten for mistillit stå i veien for å åpne seg. Det stemmer med teorien til Johannessen et al., (2015, s. 292) som sier at i samarbeid med andre aktører, er det viktig at rådgiver kun bidrar med informasjon som har interesse i saken. Johannessen et al., (2015, s. 292) hevder at taushetsplikten er streng, men at i tilfeller hvor det er viktig at informasjonen bør gis videre, kan eleven gi sitt samtykke eller gjøres oppmerksom på den lovmessige plikten som krever at man skal gi informasjon videre. I den forbindelse nevnte en informant i undersøkelsen at han ikke deler informasjon om eleven uten å ha snakket med han/hun og fått elevens samtykke. En annen informant skulle ønske at det var bedre rutiner i å innhente samtykke fra eleven, slik at alle kunne jobbet mer helhetlig. Det kan tyde på at det å innhente samtykke fra eleven er noe som blir lite praktisert av eksterne aktører i samarbeidet. Ut ifra dataene kan det forstås som at informasjon om eleven kan være verdifull for aktørene å få, slik at de får en mer helhetlig forståelse i elevens situasjon.

Med tanke på at undersøkelsen min viser at taushetsplikt kan være en begrensning i samarbeidsprosesser rundt eleven, kan det forstås som at det er mangel på kunnskap fra andre aktører om hvordan skolesystemet fungerer i arbeidet rundt elevene, og hvor mye tilrettelegging skolen kan bidra med. Som jeg forstår ut ifra mine funn er at mye av informasjonen som blir utelatt til skolen, kan være verdifull å ha for å kunne arbeide helhetlig rundt eleven.

En informant kunne fortelle at han hadde opplevd hendelser som er negative for elevene. Årsaken er at det ble utelatt informasjon i erfaringsoverføringen fra ungdomsskole til videregående skole. Med det informanten beskriver, kan det forstås som at enkelte aktører kan være for sparsommelige med informasjon om eleven, og det kan tyde på at taushetsplikten i noen tilfeller blir misforstått. En informant bekrefter akkurat det, han sier: «*Taushetsplikt er et misforstått begrep hvis det ikke tjener eleven.*» Jeg har inntrykk av at det er behov for en skikkelig gjennomgang av hva som er taushetsbelagt. Det kan oppleves som om offentlige institusjoner henviser til taushetsplikt for å demonstrere makt, uten at det er vurdert om den forespurte informasjon vil kunne være til hjelp for den det gjelder. Helhetlig rådgivning forutsetter at alle aktører som har noe å bidra med, bidrar. Dette gjelder både skole, helse og barnevern.

Hvis eleven i et hvert tilfelle skal bestemme fullt og helt over informasjonen, stemmer ikke teorien til Johannessen et al., (2015, s. 292) helt med mine funn. Den sier at det som deles med rådgiveren er elevens eiendom, som jeg også tolker kan handle om andre aktører, for eksempel det eleven deler med helsesøster er også elevens eiendom. Av erfaring ser jeg ofte at det er de voksne samarbeidsaktørene rundt eleven som må ta avgjørelse om hva informasjon som bør deles, og som har interesse for saken. Det er ikke alltid eleven har forutsetninger til det. På den andre side kan det tyde på at Johannessen et al., (2015, s. 292) mener med det, er at eleven skal være med på å bestemme hva som skal deles i form av at eleven samtykker, slik at han/hun er trygg på at det kun er opplysninger som har interesse for saken som blir delt. Som nevnt tidligere, er informantene opptatt av å bygge gode relasjoner med elevene og i den forbindelse er tillit viktig. Mine funn viste også at to av informantene nevnte samtykke som noe meningsfullt.

Alle informantene nevnte frafallsproblematikken som en utfordring, med tanke på at flere mente at det var et press fra ledelsen på at flest elever skal gjennomføre. Utfordringen gikk ut

på at det var rådgiverne som hørte på elevens fortellinger og visste hvilke problemer som lå til grunn for at de ønsket å droppe ut fra skolen. De mente at ledelsen på skolene tenkte mer på tall på gjennomføring enn på elevenes beste. I flere situasjoner mente informantene at det var til det beste for eleven å ta en pause, og at det ikke alltid var til det beste for han/hun å gå på skole hvis det var andre ting som kan være en positiv faktor i deres liv. Det kan forstås som om rådgiverne tar i bruk klientsentrert terapi, som er den viktigste eksponenten til humanistisk tradisjon, hvor de tenker at alle mennesker har en evne til å ta lærdom av erfaringer og at rådgiver skal hjelpe radsøker til å velge selv, og til å være sin egen arkitekt (Johannessen et al., 2015, s. 53). På den andre siden er det en sannsynlighet for at skoleledere ikke kan ta hensyn til hvordan rådgiverne sitt syn er på frafallsproblematikken og hvordan de griper den an.

Jeg tolker mine funn som om informantene tar deres samfunnsansvar alvorlig, men at skoleledere opplever et større press fra øverste hold på at det skal være fine tall på gjennomføringsstatistikken. Det med tanke på at i følge SØF- rapport 08/09 vil elever som faller fra i større grad enn andre, etablere atferd og livsmønster som kan innebære kriminalitet, rusmisbruk og sykdomsfremkallende livsstil. På lengre sikt kan manglende utdanning innebære sosial eksklusjon, fordi at en ikke kan delta i samfunnet på likeverdige premisser (Falch et al., 2009). Utdanning beskytter, og gir ikke bare mennesker mulighet til jobb, men også sosialtilhørighet og trygghet (Wollscheid, 2010).

Alle informantene nevnte *tid* som noe særdeles viktig i arbeidet med elevoppfølging. Det er rådgivningsprosesser det brukes lang tid på. En informant kunne fortelle at en samtale med en elev kan utløse mange nye faktorer som det trengs tid til å ordne opp i. Det kom tydelig frem i mine funn at rådgiverressursen var for liten til at de får nok tid sammen med elevene, slik at de fikk god nok mulighet til å følge dem opp. Som en informant sa: «(...) *Elever liker oppmerksomhet, de liker å bli sett og de liker å ha noen å snakke med.*» Sitatet forteller meg at elever ønsker trygghet på skolen, de ønsker å bli sett, anerkjent og oppleve at de blir ivaretatt. Dermed ser jeg utfordringen rådgivere har knyttet til tid. Det finner jeg støtte hos Gravås & Gaarder (2011, s. 12) som sier at det kan ta tid for å oppfylle elevenes behov, slik at de får flere typer innsikt og kompetanse i forbindelse med karriereutvikling og sitt liv. Som kontaktlærer opplever jeg at å ha nok tid, kan være en stor utfordring, selv om vi har større mulighet til å være spontane i forhold til elevsamtaler og tilrettelegging. Tid er også viktig for å kunne bygge gode relasjoner med elevene. Informantene mente at relasjoner var en viktig

forutsetning for å få til god kommunikasjon med elevene. Her er et eksempel som forteller om viktigheten av god kommunikasjon, og hvor jeg tolker at tiden kan være en utfordring: «(...) du må ikke dette ut. Du skal få de i tale, også den tause eleven. All atferd forteller noe. Når de ikke forteller noe, må du få tak i fortellingen (...).»

#### 6.4. Oppsummering

Vi har nå sett på hvordan jeg har drøftet mine funn opp mot teorien jeg har belyst i prosjektet. Drøftingen ble strukturert etter forskningsspørsmålene mine som er:

1. Hvordan samhandler rådgivere med elever?
2. Hvem er rådgivernes viktigste samarbeidsaktører i- og utenfor skolen?
3. Hvilke utfordringer kan oppstå i rådgivningsarbeidet?

I neste avsnitt presenterer jeg en konklusjon/oppsummering av de viktigste funn i prosjektet sett i lys problemstillingen.

### 7.0. Konklusjon/veien videre

I dette kapittelet konkluderer jeg med de viktigste forskningsfunnene. Jeg belyser tilslutt noen tanker om hvilken betydning mine forskningsfunn kan ha for det yrkespedagogiske forskningsfeltet. Temaet for dette prosjektet er hvordan rådgivere praktiserer helhetlig rådgivning.

Dette prosjektet har vist at relasjonskompetanse er en essensiell forutsetning hos en rådgiver for å kunne praktisere helhetlig rådgivning. Det var derfor ikke uventet at hvilket utbytte rådgivningen ga elevene, handlet om relasjoner mellom rådgiver og elev. En rådgiver må investere i relasjoner til elevene, slik at de blir mer mottakelig for hjelp. Det er rådgivers ansvar for å opprette et tillitsforhold med dem.

Samarbeid med både interne og eksterne aktører er en betingelse for rådgiverne for å kunne gi elevene helhetlig rådgivning. Hver og en samarbeidsaktør i samarbeidet rundt eleven har sitt sin faglige kompetanse, og de kjenner eleven fra hvert sitt ståsted. Tett samarbeid mellom rådgivere og kontaktlærer er en nødvendighet for å kunne tilrettelegge slik at eleven får et trygt og godt læringsmiljø han/hun har krav på. Eksterne aktører som er viktige i samarbeidet

for å kunne gi eleven helhetlig rådgivning var barnevernet, helsesøster, PPT og OT. Samarbeid med foresatte/foreldre er verdifullt, hvis det er tjenlig for eleven. Opplevs samarbeidet med foreldre/foresatte som destruktivt, er andre samarbeidsaktører aktuelle for å ivareta eleven helhetlig.

En stor utfordring i rådgivningsarbeidet er taushetsplikten. Informasjonsutveksling om eleven kan bli så begrenset i samarbeidet med andre aktører, at det kan forhindre rådgivere i å se elevene fra et helhetlig perspektiv. Informasjon om eleven kan være verdifull for rådgiverne å få, slik at de kan bidra med mer hjelp og ikke minst få en dypere og mer helhetlig forståelse i elevens situasjon. Dette kan igjen bidra til at eleven kan lykkes med livet sitt.

Rådgivere opplever et press fra ledelsen på at flest elever skal gjennomføre. Det er rådgiverne som hører på elevenes fortellinger og hvilke problemer som ligger til grunn for at de ønsker å slutte på skolen. Det kan se ut til at rådgiverne og ledelse ikke har felles forståelse av visjon og mål. Skal skolene arbeide som en som lærende organisasjon, som kontinuerlig arbeider for å forbedre seg gjennom å arbeide mot felles mål, må det lages bedre strukturer for organisasjonslæring og samarbeid. Det kan se ut til at samarbeidet som beskrives av informantene er personavhengig, og ikke en integrert del av et system for helhetlig rådgivning.

Jeg vil anta at det er sannsynligvis både rådgivere, kontaktlærere- og andre pedagoger som jobber med elevoppfølging, som vil kjenne seg igjen i mine funn. Masterprosjektet kan bidra til mer kunnskap og bevisstgjøring i forhold til *hvorfor* man samhandler med elever sånn som man gjør. Mine forskningsfunn kan også gi en bekreftelse på utfordringer man kjenner på i arbeidet med elevoppfølging. Det kan igjen bidra til økt fokus på situasjoner som har forbedringspotensiale.

Jeg håper at masterprosjektet kan bidra til at alt fra organisasjons til individnivå på skolen, kan få mer kunnskap om hva helhetlig rådgivning innebærer. Helhetlig rådgivning er et begrep som er lite brukt i både forskningslitteraturen, og som kom frem i mine funn er et ukjent begrep for rådgivere. Det kan bidra til at min skole som har DRT får en økt bevissthet i å se på YoU- og sos.ped rådgivning i en helhet som kan favne hele mennesket

## Litteraturliste

- Andreassen, I. H., Hovdenak, S. S., Swahn, E. *Utdanningsvalg- Identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E., E. (2014). (2.utg.). *Læring gjennom veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bråten, I. (2012). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Buland, T., Dahl, T., Finbak, L., Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy: Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. (SINTEF- rapport nr. 50502.00/2007).  
Hentet fra  
[https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/fracfall.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/fracfall.pdf)
- Buland, T., Bungum, B., Haugsbakken, H., Mathiesen, I. H. & Aaslid, B. E. (2010). *Skolens rådgivning- på vei mot framtida?* (SINTEF- rapport nr. A13861).  
Hentet fra  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/radgiving.pdf>
- Buland, T., Bungum, B., Haugsbakken, H., Mathiesen, I. H. & Aaslid, B. E. (2011). *På vei mot framtida- men i ulik fart?* (SINTEF- rapport nr. 60i022).  
Hentet fra  
[https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Sluttrapport\\_radgiving.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/Sluttrapport_radgiving.pdf)
- Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2008). *Gode råd?* (SINTEF- rapport nr. A8018).  
Hentet fra  
[https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/rapport-radgiving.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/rapport-radgiving.pdf)
- Buland, T. & Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2015). *Rådgiverrollen*. (SINTEF- rapport nr. 102008335). Hentet fra  
<https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Endelig%20rapport%20r%C3%A5dgiverrollen%20UDF.pdf>
- Diskriminering- og tilgjengelighetsloven. (2008). *Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne*. Hentet fra  
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2008-06-20-42>
- Falch, T., Johannesen, A.B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående*

- opplæring*. (SØF-rapport nr. 08/09). Hentet fra  
[http://www.sv.ntnu.no/iso/torberg.falch/nettsider/Paper/SOF-R\\_08\\_09.pdf](http://www.sv.ntnu.no/iso/torberg.falch/nettsider/Paper/SOF-R_08_09.pdf)
- Fikse, C. & Kvalsund, R. (2015). *Rådgivningsvitenskap*. [Bergen]: Fagbokforlaget.
- Forskning.no. (2012). *Hva er hermeneutikk*. Hentet 24.8.2016 fra  
<http://forskning.no/filosofiske-fag/2012/02/hva-er-hermeneutikk>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet fra  
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskriften%20til%20oppl%C3%A6ringsloven>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingssåten i forvaltningssaker*. Hentet fra  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Gravås, T. F. & Gaarder, I. E. (Red). (2011). *Karriereveiledning*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Helse og omsorgstjenesteloven. (1982). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester mm*.  
Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*.  
(Fafo-rapport nr. 03/2010). Hentet fra  
[http://www.faf.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](http://www.faf.no/media/com_netsukii/20147.pdf)
- Hycner, R. & Jacobs, L. (1995). *The healing relationship in gestalt therapy*. [New York]: The Gestalt Journal Press.
- Johannessen, E. Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2015). *Rådgivning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Juul, J. & Jensen, H. (2002). *Fra lydighet til ansvarlighet- pedagogisk relasjonskompetanse*.  
[Oslo]: Pedagogisk forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Prinsipper for opplæringen*. [Oslo]: Departementet.  
Hentet fra  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_kunnskap\\_sloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. [Oslo]:  
Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalsund, R. & Fikse, C. (2015). *Rådgivningsvitenskap*. [Bergen]: Fagbokforlaget.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*.  
[Oslo]: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2014). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo:

- Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#KAPITTEL\\_24](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24)
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Riis, P. & Kristiansen, J. G. (2008). *Profesjonelle dialoger*. [Oslo]: Universitetsforlaget.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sosialtjenesteloven. (1991). *Lov om sosiale tjenester*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-12-18-131>
- Spesialisthelsetjenesteloven. (1999). *Lov om spesialisthelsetjenesten*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-61>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 16 (2006 – 2007). (2007). *Og ingen stod igjen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Säljö, R. (2007). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. [Oslo]: J. W. Cappelens forlag a.s.
- Tveiten, S. (2014). *Veiledning- mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pervin, L. A. (1984). *Personality*. New York: Wiley.
- Payne, M. (2000). *Teamwork in multiprofessional care*. London: Macmillan.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Psykisk helsevernloven. (1999). *Gjennomføring av psykisk helsevern*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-62>
- Willumsen, E. (2009). (Red.). *Tverrprofesjonelt samarbeid i praksis og utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst- Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. (NOVA- rapport nr. 12/10). Hentet fra



<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst-tidlig-innsats-og-tiltak-mot-frafall-i-videregaaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten>

## Vedlegg 1 Resultat av meldeplikttest



### **Resultat av meldeplikttest: Ikke meldepliktig**

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte identifiserende personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: *For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.*

*Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:*

- direkte via personetydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

*Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.*

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern

## Vedlegg 2 Intervjuguide

### INTERVJUGUIDE

#### **Innledende spørsmål:**

- Hvor lenge har du jobbet som skolerådgiver?
- Hvor stor del av stillingen din er fastsatt til rådgivning?

#### **1.Hvordan jobber rådgiverne for å gi elevene helhetlig rådgivning ved å se rådgivningsformene sosialpedagogisk- og yrkes- og utdannings rådgivning i et helhetlig perspektiv?**

- Er det delt rådgivningstjeneste ved skolen du jobber?
- Opplever du et stort skille mellom sosialpedagogisk rådgivning og YoU- rådgivning?
- *Hvilke erfaringer har du med å gi helhetlig rådgivning?*

#### **2. Hvilke erfaringer har rådgiverne at rådgivningen er til nytte for elevene?**

- Hva mener du kjennetegner en god rådgiver og hvilke ferdigheter kreves det av en rådgiver?
- Hvordan vil du beskrive dine oppgaver?
- Hva opplever du av forventinger fra:
  1. elevene
  2. foreldre/foresatte
  3. kollegaer
  4. skoleledelse
  5. skoleeier
  6. eksterne aktører
- *Hvordan opplever du at elever tar imot råd i forhold til yrkesvalg?*
- *Hvordan opplever du at elever tar imot råd i forhold til sosialpedagogiske utfordringer?*

*- Hvilke etiske utfordringer kan rådgiverne komme ut for i rådgivningsarbeidet? Har du eksempel?*

### **3. Hvordan samarbeider rådgiverne med andre aktører- i og utenfor skolen for å gi elevene helhetlig rådgivning?**

*- Hvem mener du er dine viktigste samarbeidspartnere i og utenfor skolen?*

*- Opplever du noen utfordringer i forhold til samarbeid med andre aktører?*

### **4.I hvilken grad styrer rådgiverens praksis i tråd med lov og forskrifter ?**

*- Står du ofte overfor situasjoner hvor du må begrunne tiltak og ytelser, sett i lys av lover og forskrifter?*

*- Hvilke utfordringer mener du rådgiverne har i rådgivningsarbeidet, sett i lys av lover og forskrifter?*

## ERKLÆRING OM SAMTYKKE

Jeg er student ved Høyskolen i Oslo og Akershus og tar et masterstudie i yrkespedagogikk. Jeg skal i den forbindelse skrive min avsluttende masteroppgave.

Masteroppgaven skal ta for seg hvordan rådgivere i den videregående skole jobber for å gi elevene et helhetlig tilbud.

Hensikten med masteroppgaven handler om hvordan jeg kan få mer kunnskap om hvordan rådgivere i skolen jobber for å gi elevene et helhetlig tilbud, og hvordan elevene blir ivaretatt både når det gjelder rådgivning innen karrierevalg og sosialpedagogiske utfordringer.

Studien innebærer gjennomføring av intervju av fem rådgivere. Informantene vil få intervjuguiden på forhånd slik at de kan forberede svar. Selve intervjuet blir gjennomført på skolen hvor informantene jobber, og det blir tatt opp på lydbånd.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Verken navn eller skole vil bli nevnt verken i, eller i dialog rundt masteroppgaven. Det er bare meg som forsker som vil ha tilgang til dette materialet, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opptakene av intervju blir transkribert og både lydopptak og papirutgave blir slettet/ makulert etter endt studie, som skal etter planen leveres våren 2017.

Det er frivillig å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom de trekker seg, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studie, ta kontakt med Linn Egaas Røen på tlf 91603338

Jeg har mottatt informasjon om studie, og er villig til at det blir gjennomført intervju på skolen.

-----  
Rektors navn og dato

-----  
Informantens navn og dato

-----  
Linn Egaas Røen

## ERKLÆRING OM SAMTYKKE

Jeg er student ved Høyskolen i Oslo og Akershus og tar et masterstudie i yrkespedagogikk. Jeg skal i den forbindelse skrive min avsluttende masteroppgave.

Masteroppgaven skal ta for seg hvordan rådgivere i den videregående skole jobber for å gi elevene et helhetlig tilbud.

Hensikten med masteroppgaven handler om hvordan jeg kan få mer kunnskap om hvordan rådgivere i skolen jobber for å gi elevene et helhetlig tilbud, og hvordan elevene blir ivaretatt både når det gjelder rådgivning innen karrierevalg og sosialpedagogiske utfordringer.

Studien innebærer gjennomføring av intervju av fem rådgivere. Informantene vil få intervjuguiden på forhånd slik at de kan forberede svar. Selve intervjuet blir gjennomført på skolen hvor informantene jobber, og det blir tatt opp på lydbånd.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Verken navn eller skole vil bli nevnt verken i, eller i dialog rundt masteroppgaven. Det er bare meg som forsker som vil ha tilgang til dette materialet, og deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opptakene av intervju blir transkribert og både lydopptak og papirutgave blir slettet/ makulert etter endt studie, som skal etter planen leveres våren 2017.

Det er frivillig å delta i studien, og informantene kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom de trekker seg, vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studie, ta kontakt med Linn Egaas Røen på tlf 91603338

-----  
Informantens navn og dato

-----  
Linn Egaas Røen