



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.

«(...) så det handler liksom om å bare være der (...)»

Rådgiveres opplevelse av møtet med elever som viser atferdsvansker

Viktoria Sofie Danielsen
Masteroppgave i Pedagogikk
Emnekode: PED-3904.
Mai 2021



Sammendrag

Tema: Rådgivning av elever som viser atferdsvansker

Problemstilling: Hvordan opplever rådgivere møtet med elever som viser atferdsvansker?

Bakgrunn og formål: Formålet med studien som omtales i denne masteroppgaven er å bidra med kunnskap om rådgivning av elever som viser atferdsvansker. Både rådgivning og atferdsvansker er tema jeg finner interessante å jobbe med, både i teori og praksis. Mens det for atferdsvansker foreligger flere studier fra Norge og andre land, er det få studier innen rådgivning, og særlig på rådgivning av elever som viser atferdsvansker. Dette gjorde det spesielt interessant å undersøke dette nærmere i denne studien.

Metode: For å kunne besvare problemstillingen valgte jeg kvalitativ metode. Jeg gjennomførte fire semistrukturerte intervju med rådgivere fra ungdomsskolen. Analysemetoden for studien var fortolkende fenomenologisk analyse, på engelsk kjent som Interpretativ phenomenological analysis (IPA). Forskningsdesignet for oppgaven er fenomenologiske studier, den vitenskapsteoretiske bakgrunnen er hermeneutisk fenomenologisk, og epistemologien er konstruktivisme.

Resultat og funn: Analysen fra de fire intervjuene endte opp med seks hovedtemaer, de er:

1. Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn utagerende atferd.
2. Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp.
3. Betydningen av forutsigbarhet og tålmodighet i relasjon rådgiver-elev.
4. Opplevelsen av at rådgiver får betydning for eleven.
5. Betydningen av å kartlegge situasjonen med eleven der den er.
6. Betydningen av ekstra støtte fra samarbeidende instanser.

Resultatene fra studien får fram det rådgivere opplever som viktige holdninger i møtet med elever som viser atferdsvansker, samt deres opplevelse av hva elevene har behov for.

Rådgiverne forteller i tillegg hva som er utfordrende i møtet med disse elevene. Dette er tematikk som underbygges også i internasjonale studier. Gjennomgående i min studie og i andre sentrale studier vises det også til at humanistisk rådgivningstradisjon er sentral blant rådgiverne.

Abstract

Theme: Counseling of pupils who show behavioral difficulties

The aim of this study was to examine school counselors experience with pupils showing behavioral difficulties. The research question is: *How do counselors experience the encounter with pupils who show behavioral difficulties?*

I completed four semi structured interviews with school counselors from three different schools about their experience. The method of analysis for the study is Interpretative phenomenological analysis (IPA). The research design for the thesis is phenomenological studies, of which the scientific theoretical background is hermeneutic phenomenological and the epistemology is constructivism.

The result from this thesis ended in six main categories:

1. The experience that internalized behaviour is more challenging than extroverted behavior.
2. The importance of being there for the pupils, listening and never giving up.
3. The importance of predictability and patience in the counselor-pupil relationship.
4. The experience that the counselor becomes important to the pupil.
5. The importance of mapping the situation with the pupil, where the pupil is.
6. The importance of extra support from collaborating professional groups

The result from this study reveal important attitudes that counselors experience as central to the counseling of pupils who show behavioral difficulties, as well as what the pupils need. The counselors have also referred to what is challenging in the meeting with these pupils. Other studies also documents that it is important that counselors are aware of their attitudes, the importance of counseling for the students showing behavioral difficulties. And also that, the counseling my informants talk about, is inspired by a humanistic counseling tradition.

Forord

Denne oppgaven er mitt avsluttende prosjekt ved master i pedagogikk på Norges arktiske universitet i Tromsø. Tidlig på masterstudiet fanget jeg interessen for temaet rådgivning og tenkte det var et spennende og interessant tema å skrive en mastergrad om. Likeså har jeg gjennom min bachelorgrad i pedagogikk og også på masterstudiet vært interessert i temaet elever som viser atferdsvansker. Ved interesse for begge temaene valgte jeg derfor å slå dem sammen i en problemstilling for denne mastergraden.

Å skrive en mastergrad har både vært spennende, interessant og unikt, likeså har det vært utfordrende og hektisk. Prosessen med å skrive en mastergrad har noen dager følt alt for lang og å nå mål kunne virke uoppnåelig, samtidig var det dager hvor alt fungerte og det var gøy å skrive. Mastergraden er nå fullført, og jeg føler meg stolt som har klart det. Når jeg fullførte bacheloren min i pedagogikk, hadde jeg ikke klart å se for meg at jeg to år etter skulle fullføre en mastergrad i pedagogikk.

Jeg hadde ikke klart å fullføre denne mastergraden uten hjelp fra min veileder Cato R.P Bjørndal. Tusen takk for alle gode råd og hjelp gjennom hele prosessen, setter stor pris på alle gode tilbakemeldinger og et fint samarbeid. Samtidig vil jeg takke mine venninner som har hjulpet meg med rettskrivning, råd og gitt meg motivasjon på de dagene som var utfordrende i denne prosessen med å skrive mastergraden. Takker også mine medstudenter på studiet for gode råd, gode samtaler og god kollegastøtte på masterkontoret.

Tromsø, 15. Mai 2021

Viktorija Sofie Danielsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Rådgivningsordningen i norsk skole	2
1.2	Elevers rett til rådgivning	3
1.3	Bakgrunn for valg av problemstilling.....	3
1.4	Formål og Problemstilling	4
1.5	Viktige begrepsavklaringer i studien.....	4
1.6	Oppbygging av oppgaven.....	5
2	Forskning på rådgivning av elever i skolen	7
2.1	Litteratursøk.....	7
2.2	Norsk og internasjonal forskning på rådgivning av elever som viser atferdsvansker .	8
3	Teoretisk bakgrunn for rådgivning	11
3.1	Norsk faglitteratur om rådgivning	11
3.2	Rådgivningstradisjoner	11
3.3	Humanistisk rådgivningstradisjon	12
3.3.1	Carl Rogers tre holdninger	13
3.4	Andre viktige holdninger.....	16
3.5	Arbeidsallianse	17
4	Teoretisk bakgrunn for atferdsvansker	19
4.1	Utagerende atferd.....	20
4.2	Innagerende atferd	21
4.3	Likheter mellom utagerende og innagerende atferd	21
4.4	Kartlegging av atferdsvansker	22
4.5	Ekstra støtte fra andre instanser.....	22
5	Metode	25
5.1	Valg av forskningsdesign	25

5.2	Vitenskapsteoretisk bakgrunn.....	26
5.3	Forskningsprosessen	27
5.3.1	Utvalg av informanter	27
5.3.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	27
5.3.3	Gjennomføring av intervjuer.....	28
5.3.4	Transkriberingen	29
5.3.5	Analyseprosessen	29
5.4	Reliabilitet, validitet og transparens	31
5.4.1	Reliabilitet og transparens i min studie	32
5.4.2	Validitet i min studie	33
5.5	Etiske retningslinjer	33
6	Resultat.....	37
6.1	Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn utagerende atferd	37
6.2	Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp.....	39
6.3	Betydningen av forutsigbarhet og tålmodighet i relasjonen rådgiver-elev.....	41
6.4	Opplevelsen av at rådgiver får betydning for eleven.....	42
6.5	Betydningen av å kartlegge situasjonen med eleven der den er	44
6.6	Betydningen av ekstra støtte fra samarbeidende instanser	45
7	Diskusjon.....	47
7.1	Oppsummering av studiens funn	47
7.2	Studiens funn relatert til annen forskning.....	48
7.3	Studiens funn relatert til norsk rådgivningstradisjon.....	52
7.4	Implikasjoner av funnene	54
8	Avslutning	57
8.1	Studiens styrker og svakheter	57
8.2	Veien videre for meg selv og forskningen.....	58

Referanseliste.....	59
Vedlegg 1 Informasjonsskriv	63
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	67
Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD	72
Vedlegg 4 Eksempel fra analyseprosessen.....	73

1 Innledning

Ungdomsårene er en viktig tid i ens liv, den er preget av forandringer og overganger til nye faser av livet. De fleste endringene kommer eleven seg igjennom på egenhånd, eller ved å søke støtte hos venner og familie. Andre ganger er det derimot behov for å søke hjelp hos andre enn personene i ens eget nettverk, og gjerne noen som er lett tilgjengelig i hverdagen. For elever i ungdomsskolen er rådgiveren på skolen en person de kan henvende seg til for å få den nødvendige hjelpen. Blant elevene som kan ha spesielt behov for å oppsøke rådgiver på skolen, er elevene som viser atferdsvansker. Studier fra Europa og Nord-Amerika rapporterer at andelen barn som viser atferdsvansker er på 1-3% blant jenter og 2-5% blant gutter og ved pubertetsalder øker andelen. Tall for Norge viser at rundt 5-10% av norske barn og unge viser atferdsvansker, og omtrent halvparten av barna som viser atferdsvansker som barn, viser det fortsatt i ungdomsårene (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund & Ngyuen, 2020, s. 15).

Det er altså en betydelig andel av elevene i skolen som viser atferdsvansker, og at skolen og rådgiverne kan ta imot elevene på en god og kunnskapsrik måte når de møtes, kan ha stor betydning. Spesielt viktig er det når en kjenner til hvor store konsekvensene kan være for den enkelte elev hvis atferdsvanskene vedvarer over lengre tid. Det fremkommer blant annet i studier som har fulgt elever over et lengre tidsrom, at elever som viser atferdsvansker har større sjanse for avbrutt skolegang, psykiske problemer, kriminalitet, rusmisbruk, frafall fra arbeidslivet, relasjonelle vansker og sykelighet (Fergusson, Horwood & Ridder, 2005). Det er også dokumentert at elever som viser atferdsvansker oftere kommer i konflikt med voksne og har få jevnaldrende relasjoner (Berg et al., 2020, s. 15).

Omfanget av innagerende og utagerende atferd er omtrent likt, selv om elevene som viser utagerende atferd i de fleste tilfeller legges mer merke til i skolen enn elevene som viser innagerende atferd. Grunnen til dette er at elevene som viser utagerende atferd i større grad provoserer og utfordrer de voksne, mens elevene som viser innagerende atferd oftere er mer forsiktige og dermed kan bli mer usynlige. Konsekvensene i livsperspektivet for dem som viser utagerende atferd er gjerne mer dramatiske. Altså er det viktig at en også ser de elevene som gjør seg synlige. Det er også flere gutter enn jenter som viser atferdsvansker (Nordahl, Sørлие, Manger & Tveit, 2005, s. 35:50).

Forskningen presenterer ulike risikofaktorer som påvirker utviklingen av atferdsvansker. Risikofaktorer som kan påvirke fra svangerskapet av, er blant annet mors rusmisbruk, psykiske problemer og feilernæring. I de første leveårene er andre risikofaktorer som kan påvirke utviklingen av atferdsvansker blant annet hyperaktivitet, sen motorisk utvikling og nevrobiologiske problemer. Videre er det flere kontekstuelle faktorer som kan være risikofaktorer, slik som fravær av gode jevnaldrenderelasjoner, foreldres rusmisbruk og psykisk helse, størrelsen på familien, skilsmisse, foreldres parforhold og sosioøkonomiske faktorer som lønn og utdanning (Beck & Shaw, 2005, s.36- 37).

1.1 Rådgivningsordningen i norsk skole

I Norge ble rådgivning i grunnskolen innført i 1959, og det har siden vært diskutert hvilken rolle, funksjon og kompetanse en rådgiver skulle ha. Tidligere hadde rådgiverne ikke noe spesifikk utdannelse innenfor rådgivning, de fleste hadde bakgrunn som lærere og uten noe mer spesifikt for rollen som rådgiver. I studien til Teigs (2000, vist til i Buland & Mathiesen 2008, s. 7) ble det dokumentert at én av fire rådgivere ikke hadde noen formell utdanning på området og åtte av ti rådgivere var mellom 40 og 60 år gamle. Samtidig fikk studien fram at rådgiverne selv etterlyste mer kompetanse, på et sammensatt og komplekst fagområde der de hadde ansvar for både den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen (Buland & Mathiesen, 2008, s. 7. viser til Teig, 2000). Det har vært diskutert hvem i og utenfor skolen som skal ha ansvar for hva i henhold til rådgivning. Delt rådgivningstjeneste (rådgivning som hele skolens ansvar) var et forslag til løsning av dette. Forslaget ble til med bakgrunn i at rådgiverne har for mange oppgaver å gjøre alene. Det ble fremhevet at rådgivning ikke skulle være skippertaksarbeid, men en gjennomgående aktivitet, hvor rådgiver samarbeider med hele lærerkollegiet (Buland & Mathiesen, 2008, s. 12).

I dag er rådgivningens pedagogiske formål å sette de som søker hjelp, i bedre stand til å kunne hjelpe seg selv. Både i den gjeldende saken, men også i andre lignende situasjoner (Johannesen, Kokkersvold & Vedeler, 2010, s. 19). Det er med utgangspunkt i den konteksten jeg i denne oppgaven forstår hvordan rådgivningen i ungdomsskolen er i dag. Rådgivningen kan også foregå på ulike nivåer, men for denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i direkte rådgivning. Det vil si rådgivning gitt direkte til individet det gjelder (Johannesen et al., 2010, s. 23).

1.2 Elevers rett til rådgivning

I opplæringsloven § 9-2 står det at «Elevane har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål» (Opplæringsloven, 1998, § 9-2).

Sosialrådgivning i skolen er derfor et tilbud skolen har, slik at lovkravet skal bli oppfylt og en sosialrådgiver blir utøveren som skal sørge for at dette skjer (Ellingsgard, 2015, s. 7).

Forskriften til opplæringsloven §22-1 sier at «Den enkelte eleven har rett til to ulike former for nødvendig rådgivning: sosialpedagogisk rådgivning og utdanning- og yrkesrådgivning. Tilbudet skal være kjent for elevar og føresette og være tilgjengeleg for elevane ved den enkelte skolen» (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §22-1). Dette tilsier at elevene skal få informasjon, veiledning, oppfølging og hjelp til å finne sin plass i skolen og til å ta avgjørelser for videre utdanning og yrkesvalg.

Ved å tilby rådgivning, skal det være med på å forebygge sosiale ulikheter og frafall fra skolen, samt integrere etniske minoriteter. Rådgivningen blir best hvis skolen har et helhetsperspektiv på rådgivningen, det vil si at de ser sosialrådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen i sammenheng med hverandre (Forskrift til opplæringsloven, 2006, §22-1). Det er sentralt at både utdanning- og yrkesrådgivningen og sosialpedagogisk rådgivning har et godt samarbeid, men for denne oppgaven vil sosialpedagogisk rådgivning være hovedfokuset. Sosialpedagogisk rådgivning har som formål å medvirke til at hver enkelt elev finner sin plass i skolen, og hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som kan få betydning for elevens sosiale forhold på skolen. Eleven kan få hjelp til å kartlegge sin utfordring og omfanget av det, kartlegge hva skolen kan hjelpe til med og eventuelt rådgivning om hvordan den kan få hjelp fra andre hjelpeinstanser ved behov (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 22-2).

1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

I prosessen med å finne relevant litteratur for oppgaven ble det tidlig tydelig at det foreligger lite norsk litteratur spesifikt for temaet rådgivning av elever som viser atferdsvansker, samt for hvordan rådgivere opplever rådgivningssamtalen. Likevel finnes det noe norsk forskning som er relevant for studien, samt internasjonale studier som går mer konkret inn på studiens tema.

På bakgrunn av mangel på forskning på temaet blir det enda viktigere at temaet får oppmerksomhet i denne oppgaven og det vises at det er behov for norsk litteratur og forskning på rådgivning av elever som viser atferdsvansker.

1.4 Formål og Problemstilling

Ved valg av tema for oppgaven ble rådgivning raskt interessant for meg og temaet rådgivning av elever som viser atferdsvansker virket spennende. Temaet kunne hatt ulike innfallsvinkler, men jeg var interessert i rådgivernes opplevelser og erfaringer. Formålet med studien er å bidra med kunnskap om rådgivning av elever som viser atferdsvansker. For dette formålet har jeg valgt å gjennomføre en fenomenologisk intervjustudie med fire informanter, der den endelige problemstillingen er:

Hvordan opplever rådgivere møtet med elever som viser atferdsvansker?

1.5 Viktige begrepsavklaringer i studien

Atferdsvansker hos elever uttrykkes på mange ulike måter. Noen er voldelige, henger i gardinene og er lite samarbeidsvillig, andre er innesluttet og sitter stille for seg selv, men har store utfordringer de ikke har delt med noen ennå. Det brukes ulike begreper relatert til dette temaet, blant annet atferdsproblemer, problematferd, men i denne oppgaven er det begrepet atferdsvansker som er gjeldende. Det er også ulik begrepsbruk angående utagerende og innagerende atferd, eksempelvis internalisert og eksternalisert atferd. For denne oppgaven vil jeg bruke begrepene utagerende og innagerende atferd. Samtidig vil det ikke bli satt fokus på diagnostiserbare atferdsvansker, slik som Attention Deficit Hyperactivity disorder (ADHD), Oppositional defiant disorder (ODD) og angst og depresjon i oppgaven. Jeg vil senere i teoridelen vise til hvilke definisjoner av begrepet atferdsvansker som er utgangspunkt for denne studien (kap 4). Gjennomgående i oppgaven vil jeg bevisst skrive at elevene viser atferdsvansker og/eller utagerende og innagerende atferd. Bakgrunnen til det er at elevene ikke *er* en atferdsvanske, som en statisk tilstand, men i gitte situasjoner *viser* de atferdsvansker (Lund, 2012, s. 25).

Flere begreper anvendes om fenomenet rådgivning, blant annet veiledning, konsultasjon og coaching (Johannesen et al., 2010, s. 19-20). For denne oppgaven vil jeg bruke begrepet rådgivning med betydningen av direkte rådgivning slik Johannesen et al., (2010) beskriver (kap 1.1).

1.6 Oppbygging av oppgaven

Temaet for denne mastergraden er rådgivning av elever som viser atferdsvansker og oppgaven er delt inn i åtte kapitler. Det første kapitlet i oppgaven er innledningen, der ble relevant informasjon om fenomenet atferdsvansker presentert. Videre ble rådgivningsordningen i norsk skole vist til, og det ble vist til opplæringsloven og elevenes rett til rådgivning, samt bakgrunnen for valg av problemstilling. Deretter ble formålet med oppgaven, og problemstillingen presentert i en egen del av innledningen, og viktige begrepsavklaringer for oppgaven.

Kapittel to tar for seg et utvalg av tidligere studier på temaet rådgivning av elever som viser atferdsvansker, hvorav det er fem internasjonale studier som går nærmere inn på dette. Samtidig vil jeg vise til andre relevante norske studier angående temaet. De omhandler sosialpedagogisk rådgivningskvalitet i norsk skole i dag, betydningen av empati i rådgivning og hvordan rådgivere selv opplever rådgiverrollen.

I kapittel tre av oppgaven presenteres den teoretiske bakgrunnen for rådgivningsbegrepet. Her gjennomgås først temaet rådgivning. Det vises til fire ulike rådgivningstradisjoner, med vekt på humanistisk tradisjon, da den har relevant sammenheng med resultatene fra denne studien. Deretter går jeg inn på Carl Rogers tre holdninger (kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati) som er sentrale innenfor humanistisk rådgivningstradisjon. Jeg vil samtidig presentere flere viktige holdninger som er sentrale i rådgivning (ydmykhet, entusiasme, å lytte og å se eleven), for deretter å presentere det relaterte begrepet arbeidsallianse.

I kapittel fire går jeg nærmere inn på atferdsvansker. Til å begynne med vil temaet atferdsvansker overordnet bli beskrevet, og det vil bli vist til hvilken definisjon på atferdsvansker som er utgangspunkt for oppgaven. Etter det vil jeg se nærmere på temaet utagerende atferd. Jeg bygger på Ogdens (2015) tre typer ikke-diagnostiserbare utagerende atferd (læring- og undervisningshemmende, norm- og regelbrytende atferd, alvorlig atferdsproblemer). Innagerende atferd beskrives deretter nærmere, og her presenterer jeg Lunds (2012) definisjon på innagerende atferd. Senere presenterer jeg likheter mellom utagerende og innagerende atferd, hvordan en skal kartlegge atferden og hvilke andre instanser som er sentrale ved ekstra hjelp.

Kapittel fem er metodedelen, og her vil bakgrunn for valg av metode bli forklart. Videre presenteres den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for oppgaven, som er hermeneutisk fenomenologisk. Deretter går jeg inn på forskningsprosessen for studien, der informantene blir presentert og forskningsprosessen for denne studien blir beskrevet fra start til slutt. Inn under forskningsprosessen blir analyseprosessen beskrevet, der fortolkende fenomenologisk metode er analysemetoden for studien. Etter forskningsprosessen har blitt beskrevet ses det nærmere på reliabilitet, transparens, og validitet i forhold til studien. På slutten av metodedelen rettes oppmerksomheten mot de etiske retningslinjene for studien, fra planlegging til avslutning.

I det sjette kapitlet presenteres de seks hovedtemaene som analysen resulterte i, med illustrerte sitater.

Syvende kapittel er diskusjonsdelen. I første del diskuteres studiens funn opp mot tidligere forskning på temaet. I andre del av diskusjonsdelen diskuteres norske rådgivningstradisjoner i sammenheng med studiens funn. I tredje og siste del blir implikasjoner av funnene diskutert.

Åttende og siste kapittel avslutningen. I avslutningen kommenteres det om oppgaven har svart på problemstillingen. Deretter viser jeg til studiens styrker og svakheter, samt veien videre for meg selv og forskningen.

2 Forskning på rådgivning av elever i skolen

I dette andre kapitlet vil jeg kort presentere prosessen med litteratursøket for forskning på temaet rådgivning av elever som viser atferdsvansker og resultatene av søket. Jeg vil vise til to norske studier som tar for seg kvaliteten på sosialpedagogisk rådgivning i dag og hvordan rådgiverne selv opplever deres rolle. I tillegg til en artikkel og en bok som tar for seg gode eksempler på viktigheten av empati. Deretter vil jeg vise til fem utenlandske studier, som rapporterer hvordan rådgivere kan hjelpe lærere i skolen å håndtere elever som viser atferdsvansker, betydningen rådgivning har for elevene og en mer utvidet forståelse av hvordan rådgivningspraksisen i skolen kan være.

2.1 Litteratursøk

I prosessen med å finne relevante studier på temaet rådgivning av elever som viser atferdsvansker, benyttet jeg flere søkemotorer, blant annet google scholar, idunn og Oria. De mest brukte søkerordene på temaet var på norsk og engelsk. Jeg startet med et generelt litteratursøk til å begynne med, for deretter å spesifisere søket. Søkeordene jeg brukte var «rådgivning» og «atferdsvansker» hver for seg, men også «rådgivning» AND «atferdsvansker» sammen og «atferdsvansker» AND «skole». Søkeordene «innagerende atferd», «internalisert atferd», «utagerende atferd» og «eksternalisert atferd» ble brukt for å finne relevant litteratur, i tillegg til «veiledning» for seg selv, men også «veiledning» AND «atferdsvansker». På engelsk var de mest brukte søkeordene, «internalized behavior», «externalized behavior», «counseling/counselling» og «counselling AND students» AND «behavioral problems» AND «school» og «behavioral problems» AND «school». Det generelle søket ga en god oversikt over temaet som helhet, og ved å spesifisere søket resulterte det i relevante treff på konkret forskning innen temaet.

Resultatene av søket viste at det finnes få norske studier som har undersøkt rådgivning av elever som viser atferdsvansker. De norske studiene som er inkludert i denne oppgaven er inkludert på bakgrunn av at de fremmer viktige trekk ved rådgiverrollen, noe som er sentralt for denne oppgaven som ønsker å undersøke rådgivernes rolle i møte med elever som viser atferdsvansker. Dette får fram betydningen av at det er behov for mer norsk forskning, konkret på temaet rådgiver i møtet med elever som viser atferdsvansker. Internasjonale studier jeg presenterer i oppgaven, er studier som omhandler rådgivers betydning for elever

som viser atferdsvansker. Noen av studiene har preg av terapi i sammenheng med rådgivningen, og dette henger sammen med synet til Johannessen et al. (2010) på rådgivningstradisjonene, grunnet at deres forståelse av rådgivningstradisjonene er preget av terapi.

2.2 Norsk og internasjonal forskning på rådgivning av elever som viser atferdsvansker

Studier rapporterer at elever er fornøyde med den sosialpedagogiske rådgivningen (Buland, Mathiesen, Mordal, Tønseth, Austnes-Underhaug & Skoland, 2014), og setter pris på at rådgivere er til stede på skolen (Buland et al., 2014; Kourkoutas, Stavrou & Plexousakis, 2018). Også rådgivere opplever at de har betydning for elevene (Bjørndal, 2014; Buland et al., 2014). Rådgivning kan ha mange viktige funksjoner for å bedre elevens trivsel og fungering, og kan bidra på flere områder. Blant annet får studier fram at elever som viser atferdsvansker har vist mindre utfordrende atferd etter tiltak fra rådgivning (Alotaibi, 2015; Kernaghan & Stewart, 2016; Kourkoutas et al., 2018; Nelson, Dykeman, Powell & Petty, 1996; Swank & Shin, 2015), og at elever gjennom rådgivning har vist mindre atferdsvansker ved og lære å håndtere egen atferd (Kernaghan & Stewart, 2016; Nelson et al., 1996; Swank & Shin, 2015). Ikke bare kan rådgivning bidra til mindre atferdsvansker. Studier presenterer også at elever har fått det bedre i relasjoner til andre og har rapportert bedre humør, og at det kan være en brikke for å hjelpe elevene med angst og depresjon (Alotaibi, 2015; Kernaghan & Stewart, 2016; Swank & Shin, 2015;). Konkret rådgivningsarbeid har også vist resultater på bedre selvfølelse hos elever (Swank & Shin, 2015).

For at rådgivningen i skolen skal bidra til å hjelpe elever best mulig, viser studier at flere faktorer er sentrale. Et avgjørende element er at rådgivers rolle er tydelig definert og anerkjent i skolen, slik at elever vet at de kan oppsøke rådgiver for hjelp (Buland et al., 2014; Mordal, Buland & Mathiesen, 2015), og slik at rådgivere lettere kan vite hva deres rolle er å hjelpe til med for de ulike elevene (Mordal et al., 2015). Det vil også være viktig at lærere vet hva rådgivers rolle er, og hvilken funksjon rådgivere kan ha i samarbeid mellom lærer og elev. Dette fordi studier rapporterer at elever opplever det enklere å oppsøke lærere enn rådgivere for å få hjelp hvis de ikke er sikre på hvorvidt rådgiver er den egnede å gå til (Buland et al., 2014).

Gjennomgående i forskningen som foreligger på feltet, er det tydelig at godt samarbeid mellom de ansatte og øvrige instanser oppleves viktig for rådgiverne (Kourkoutas et al., 2018; Mordal et al., 2015). Rådgivere møter mange ulike problemstillinger i møte med elever, og da kan det være utfordrende å vite både hvordan rådgiveren kan håndtere situasjonen best mulig, og når det eventuelt er behov for involvering av øvrige instanser (Mordal et al., 2015). Eksempelvis kan saker med elever med større og sammensatte psykososiale vansker oppleves særlig utfordrende for rådgivere, og de kan føle seg ensomme i håndteringen av slike saker (Mordal et al., 2015).

For at rådgivningen skal være til hjelp for eleven, er det flere sentrale elementer som trekkes fram som betydningsfulle. Blant annet viser Bjørndal (2016;2014) til viktigheten av empati i rådgivningssamtalen, da dette gir en følelse av trygghet og forståelse som kan øke deltakelse hos eleven i samarbeidet med rådgiveren (Bjørndal, 2016, s. 56, viser til Bohart et al., 2002; Bjørndal, 2014). Tid trekkes også fram som et viktig element for at rådgiver skal oppleve å gjøre en god jobb i å hjelpe elevene i den grad det er behov for (Buland et.al., 2014; Mordal et.al., 2015).

3 Teoretisk bakgrunn for rådgivning

3.1 Norsk faglitteratur om rådgivning

Det finnes ulik norsk litteratur om temaet rådgivning, og ulike forfattere fokuserer på forskjellig innhold. Jeg har i denne oppgaven tatt utgangspunkt i Johannessen et al., (2010) og deres forståelse av rådgivningstradisjonene, grunnet at denne boken lenge har vært en sentral bok i norsk rådgivning. Jeg tar også utgangspunkt i Lassen (2014) sin bok om rådgivning, spesielt fordi denne boken har en grundig omtale av Carl Rogers holdninger, som er sentralt i kapitlet tre. Av annen norsk litteratur innenfor temaet rådgivning som kunne ha vært sentral å ta med er Skagen (2013). Skagen (2013) har publisert en bok som gir en innføring i rådgivning og veiledning, ved å vise til ulike rådgivningstradisjoner og metoder, men denne boken er lite tilknyttet konteksten rådgivning i skolen, derfor vektlegges den ikke her. Hvilke av de ulike perspektivene som presenteres i de ulike bøkene som har preget norsk rådgivning i skolen mest, kan man ikke si for sikkert. En Sintef- rapport fra 2008 hevdet at flertallet av rådgivere på den tiden ikke hadde noe formell utdanning innen rådgivning, og på den måten ble de ikke preget av ulike teoretiske perspektiver på rådgivning (Buland & Mathiesen, 2008, s. 15). Likeså trekker de fram Johannessen et al. (2010) som en sentral bok innenfor temaet. Dette er en av grunnene til at jeg tar utgangspunkt i Johannessen et al. (2010) rundt temaet rådgivning og rådgivningstradisjoner. Den andre grunnen er at Johannessen et al. (2010) forståelse av rådgivningstradisjonene har preg av psykologi og terapi, som blir sentralt å sammenligne med noen av studiene jeg viste til i kapittel to.

3.2 Rådgivningstradisjoner

Innenfor rådgivning finnes det flere ulike tradisjoner med ulik historisk bakgrunn, ulikt syn på mennesket og hvordan mennesket utvikler seg og lærer, og de har ulike metoder og strategier. For denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i Johannessen et al. (2010) sin forståelse av rådgivningstradisjoner, som er inspirert av psykologi og terapi.

Den første rådgivningstradisjonen er psykodynamisk tradisjon, med Sigmund Freud som en sentral opphavsmann. Hovedmålet med psykodynamisk rådgivning er å hjelpe eleven gjennom en emosjonell gjenopplivning av angst og andre konflikter fra tidligere. Ved å sette ord på og arbeide seg gjennom tidligere hendelser, danner det et nytt grunnlag hvor eleven

kan oppnå sine behov på en bedre og realistisk måte. Rådgiveren skal fortolke og analysere ut fra psykoanalysens begreper og forståelse (Johannesen et al., 2010, s. 32-33).

Den andre rådgivningstradisjonen er atferdsterapeutisk tradisjon. Innenfor atferdsterapeutisk tradisjon blir mennesket sett på som et produkt av betinging, som lærer sine atferdsmønstre gjennom stimuli og respons. Grunntanker er at mennesket verken er godt eller ondt, men er født med blanke ark, og vil påvirkes av det det opplever gjennom livet. I atferdsterapeutisk rådgivning er det sentralt at rådgiver observerer hendelser og atferd. Ved observasjon av atferd skaper det et utgangspunkt for operasjonalisering av mål og utarbeiding av atferdsterapeutiske teknikker som er basert på forsterkningsprinsipper (Johannesen et al., 2010, s. 35-36).

Tredje rådgivningstradisjon er rasjonell eller kognitiv tradisjon. Innunder rasjonell eller kognitiv tradisjon er det tre ulike teorier det tas utgangspunkt i. Disse er rasjonell-emosjonell terapi hvor A. Ellis er opphavsmann, realitetsterapi med W. Glasser i spissen og transaksjonsanalyse med E. Berne og T. Harris i spissen. Felles for alle tre er at de er amerikanske og er basert på menneskets mobilisering av sine logiske evner for å kunne overvinne emosjonelle problemer. For rasjonell og kognitiv tradisjon står det sterkt at alle mennesker i utgangspunktet er rasjonelle og fornuftige, så hvis noen har det vanskelig, skyldes det feil oppfatning. En rådgiver innenfor denne tradisjonen vil være en skolemester. Det er et stort utvalg av teknikker som kan brukes innunder rasjonell og kognitiv tradisjon, og rådgiver vil derfor velge de teknikkene som er mest riktig og hensiktsmessig for hver situasjon (Johannesen et al., 2010, s. 40-41).

De tre første tradisjonene har nå kort blitt beskrevet for å få et innblikk i hva de står for. Likevel vil den fjerde av de fire rådgivningstradisjonene, humanistisk tradisjon, være hovedfokuset i denne oppgaven. Årsaken er at resultatene fra min studie har god sammenheng med prinsippene i humanistisk rådgivningstradisjon. Humanistisk rådgivningstradisjon blir nærmere beskrevet nedenfor.

3.3 Humanistisk rådgivningstradisjon

Humanistisk tradisjon oppsto som en reaksjon på psykoanalysens determinisme og atferdsterapiens noe mekaniske og upersonlige tilnærming (Johannesen et al., 2010, s. 47). Sentralt innenfor humanistisk tradisjon er Carl Rogers klientsentrerte terapi. En klientsentrert

rådgiver oppfatter individet som godt fra naturens side. De mener at individet dessuten har en medfødt evne til å realisere sine muligheter og å leve på en fredfull, produktiv og kreativ måte. Det som kan motvirke en slik naturlig god utvikling er sosiale og psykologiske krefter (Johannesen et al., 2010, s. 49). Mennesker i lys av Rogers teori forstås som at de har evner til å håndtere sine konflikter og problemer, men hvis de mangler kunnskap om seg selv, vil dette bli hindret. Ifølge humanistisk tradisjon er mennesket et rasjonelt, sosialt, framtidsrettet og realistisk vesen. Ved negative og antisosiale følelser, skyldes det at grunnleggende behov ikke blir oppfylt (Johannesen et al., 2010, s. 49). Carl Rogers står for at alle mennesker:

- Har verdi i seg selv, er unike og fortjener respekt.
- Både har evne og rett til å finne sin egen vei.
- Kan velge sine egne verdier.
- Kan være konstruktive og ansvarlige.
- Kan hamle opp med egne følelser, tanker og atferd.
- Har potensial for konstruktiv forandring og personlig utvikling mot et fullverdig liv (Johannesen et al., 2010, s. 49).

Ifølge humanistisk tradisjon er rådgiverens rolle å lytte og oppmuntre på en varm og aksepterende måte, og rådgivernes holdninger vektlegges sterkt (Johannesen et al., 2010, s. 50). Rogers har holdninger som er særlig sentral for å gjennomføre god rådgivning, og disse vil bli presentert nedenfor.

3.3.1 Carl Rogers tre holdninger

For å kunne gjennomføre rådgivningen på best mulig måte, er det sentralt at rådgiver er interessert i, og har et ønske om å gjøre sitt beste for å hjelpe eleven. For å få dette til presenterer Carl Rogers (1965, vist til i Lassen, 2014, s. 65) tre viktige holdninger som er sentrale for rådgiverens verdier og menneskesyn. Er disse til stede i relasjonen mellom rådgiver-elev vil det være gode muligheter for samarbeid. De tre holdningene er kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati. Det har betydning at de er skrevet i den rekkefølgen de er skrevet i, da de er logisk sammenbundet på den måten. Rådgiver vil ha behov for en stor grad av empati, men for å kunne vise rikelig med empati kreves det først at rådgiver aksepterer og bryr seg om eleven. Altså eksisterer ikke god nok empati uten ubetinget positiv aktelse (Lassen, 2014, s. 65. viser til Rogers, 1965). Hverken empati eller ubetinget positiv aktelse

blir meningsfulle hvis det ikke er ekte, hvis ikke rådgiver er genuin i rollen. Å være kongruent er derfor den primære holdningen, ifølge Rogers (1965, vist til i Lassen, 2014, s. 65-66).

Å være kongruent tilsier at rådgiver er seg selv på en genuin måte, som en fullstendig, integrert og hel person. Ifølge Rogers (1990, vist til i Lassen, 2014, s. 66) vil dette si å være transparent. Med transparent menes at rådgiver er autentisk og troverdig, men ikke udiskriminerende åpen. Rådgiver bruker de delene av seg selv som er mest relevante i rådgivningsrollen, og andre personlige sider bør utebli fra det profesjonelle forholdet, såfremt de ikke brukes på en konstruktiv måte. For å skape autenticitet er det også viktig å innrømme uvitenhet og tvil, samtidig som en viser interesse for å undersøke situasjonen videre for å skape autenticitet. Ved en slik autenticitet blir det mulig for rådgiveren å være åpen for elevens erfaringer, uten å bli påvirket av egne erfaringer (Davis et al., 2002, vist til i Lassen, 2014, s. 66). Dette er sentralt slik at rådgiver kan lytte aktivt og oppfatte elevens situasjon så nøyaktig som mulig, og for ikke å forstørre, forminske eller fornekte elevens situasjon. Likeså er spontanitet og kontinuitet viktige momenter som preger det autentiske forholdet. Spontanitet vil si å møte eleven på en åpen og naturlig måte som ikke er for mye preget av forsvar, noe som krever en trygghet hos rådgiveren. Kontinuitet tilsier at rådgiver beholder en profesjonell profil og ikke viser ulike sider for hvert møte med eleven (Lassen, 2014, s. 66).

I ubetinget positiv aktelse ligger det at rådgiver kommuniserer at vedkommende bryr seg om eleven, som en person med menneskelige muligheter, på en genuin måte. Det tilsier at rådgiver ikke må bli påvirket av elevens tanker, følelser eller atferd, men at rådgiver aksepterer eleven på en ikke-dømmende måte. Rådgiver må sette pris på eleven på en helhetlig måte, altså respektere elevens uttrykk for vonde, fiendtlige, defensive og unormale følelser, likeså de gode, positive eller modne følelsene (Lassen, 2014, s. 67). Når rådgiveren bryr seg om eleven som en autonom person, blir det lettere å forholde seg til eleven som subjekt og anerkjenne han eller henne som hovedaktør i sin egen virkelighet. Eleven blir da sett og hørt uten at hans eller hennes opplevelser blir modifisert. Rådgivers anerkjennelse av eleven er nødvendig for å skape en trygg kontekst, som gjør at eleven kan utforske seg selv og deres utfordringer sammen med rådgiver på et meningsfylt plan. Det tilsier ikke at rådgiver alltid vil være enig med eleven og dens verdier, men at rådgiver prøver å se verden ut ifra elevens øyne (Lassen, 2014, s. 68, viser til van Deurzen-Smith, 1998).

Empati vil si evnen til å oppleve eller fange opp elevens fenomenologiske verden, og blir ofte sett på som en tretrinnsprosess. Det første trinnet viser en persons evne til å oppfatte en annens følelse, og dette tilsier både en affektiv og en kognitiv dimensjon. Det er både en indre og ytre forståelse, og følelsen vil treffe en selv i eget følelsesapparat, og gi en opplevelse av den andres følelse. Ved å jobbe med disse følelsene og bearbeide dem, blir vi kjent med at disse følelsene ikke er våre egne, og dette gjør at du raskt fanger opp den andres følelser i ulike scenarioer og du vil være bevisst hvordan den andre har det (Lassen, 2014, s. 69). Dette tilsier ikke at vi fullt ut kan skjønne hvordan noen andre har det, for ingen kan ha fullstendig forståelse for andres indre verden. Empati er ulikt sympati i den grad at det er den andre sin følelse og ikke våre egne følelser som er utgangspunktet for å kunne forstå (Lassen, 2014, s. 69). Empati i rådgivningssituasjonen gjør det enklere for rådgiver å fokusere på eleven og ikke anvende egne erfaringer og følelser for å forstå eleven. Ved å bruke empati i rådgivningssituasjonen kan vi stille oss følelsesmessig inn på eleven. Evnen til å oppfatte den andres følelser virker å være en forutsetning for å skape en god og nær relasjon mellom rådgiver og elev i rådgivningssituasjonen (Lassen, 2014, s. 69-70). Empatisk kommunikasjon er det andre trinnet i en empatisk prosess. Kinge (1999, s. 13. vist til i Lassen, 2014, s. 70) beskriver det slik:

(...) den eneste måten å kunne gi virkelig hjelp til andre mennesker på er ved å utvide og utvikle vår egen forståelse av dem, men vel så viktig å vise vår forståelse på en måte som utvikler deres egen bevissthet og forståelse for seg selv slik at de kan anerkjenne og respektere seg selv som de er. (Lassen, 2014, s. 70)

Det tredje trinnet i en empatisk prosess er formidling av forståelse, og dette er knyttet til elevens reaksjon på hvordan rådgiver formidler sin forståelse av følelser på. Reaksjonene eleven gir er en følge av både hvordan rådgiver passer med dem og hvordan han eller hun bidrar med tilbakemeldinger som fremmer vekst hos eleven (Lassen, 2014, s. 72).

I tillegg til Rogers (1990, vist til i Lassen, 2014, s. 72) holdninger er det også andre holdninger som er relevant for en rådgiver å ha innenfor humanistisk rådgivningstradisjon. Davis et al., (2002, vist til i Lassen, 2014, s. 72) hevder at ydmykhet og dempet entusiasme er sentralt. Med ydmykhet menes at rådgiveren er realistisk med hensyn til det han eller hun har å tilby, og er kjent med sine begrensninger. Ved å være bevisst dette, hjelper det rådgiver å

godta ulikheter mellom seg selv og andre parter, uten at rådgiver skal føle seg overlegen eller underlegen i sin rolle. Da blir det banet vei for respekt og ubetinget positiv aktelse. Å være ydmyk hjelper også på samarbeid mellom rådgiver og elev. Når rådgiver anerkjenner sitt eget bidrag i hjelpeprosessen, anerkjenner vedkommende også samtidig bidraget til den som søker hjelp, som for eksempel en elev (Lassen, 2014, s. 72). Å vise entusiasme i arbeidet med eleven er også en sentral holdning, da det bidrar til å etablere samarbeidet mellom rådgiver og elev (Seligman, 2011, vist til i Lassen, 2014, s. 72). At entusiasmen bør være dempet handler om måten entusiasmen blir formidlet på, at rådgiver gir positiv respons og viser engasjement, uten å være overveldende. Ved å ha en dempet entusiasme og proaktiv holdning kan rådgiver og elev fokusere på det som kan og bør utvikles hos eleven (Lassen, 2014, s. 72-73). Hvis rådgiver er entusiastisk på elevens vegne, vil hans eller hennes krefter og ressurser komme tydeligere fram (Lassen, 2014, s. 73).

3.4 Andre viktige holdninger

En annen holdning som er sett på som sentral for rådgiver, er å være lyttende. Her skilles det mellom å høre og å lytte, der å høre er den fysiske prosessen som skjer når lyd treffer trommehinnene våre, mens å lytte handler om prosessen der hjernen tolker disse impulsene og gir dem mening. Ved å høre er det ikke gitt at man lytter til betydningen bak de oppfattede ordene som blir sagt. Å lytte er derfor et hovedelement som er sentral i rådgiversituasjonen, hvor rådgiver bevisst må være til stede i situasjonen og lytte til hva eleven sier, og dette har selvsagt nær sammenheng med å vise empati for eleven (Bjørndal, 2016, s. 71). En rådgiver som skal lytte har behov for å være bevisst hvordan kroppsspråket til eleven er i rådgivningssamtalen, da dette kan hjelpe for å forstå eleven og dens utfordringer. At også rådgiver er bevisst hvordan en selv fremstår i møte med eleven er viktig, som å vise med blikkontakt og kroppsspråk at en har tid og interesse av å lytte (Bjørndal, 2016, s. 73-75 viser til Burgoon, 1994). For at rådgiver skal vise at vedkommende lytter til eleven, er speiling en god metode å vise det på. Å speile tilsier å lytte etter essensen i det eleven sier og å kort formidle dette tilbake til eleven, slik at rådgiver bekrefter at den lytter og forsøker å forstå hva eleven sa (Bjørndal, 2016, s. 78. viser til Brodley, 1996; Cochran & Cochran, 2006).

Lund (2004) fremmer viktigheten av at voksne i skolen ser eleven. Elever som viser innagerende og utagerende atferd har behov for å bli sett, både i klasserommet, og i rådgivningssamtalen. Når eleven blir sett, vil dem føle at de hører til i en sammenheng og at

de er betydningsfulle. Det vil også hjelpe eleven til å bli tydeligere overfor seg selv og andre. Lund (2004, s. 98) mener at å bli sett er et grunnleggende behov som alle har. For elever som viser innagerende atferd er det særlig viktig å være bevisst på å ikke overse, da disse ofte blir mer usynlige enn elevene som viser utagerende atferd og tar mer plass i klasserommet og øvrige skolearenaer. Konsekvensen av å ikke se eleven som viser innagerende atferd er at eleven selv må håndtere sine utfordringer, når eleven har behov for hjelp av rådgivere eller andre hjelpeinstanser (Lund, 2004, s. 99). Det er ulike måter rådgiver kan vise at en ser eleven. Blant annet kan det være å vise at man er oppmerksom på eventuelt ubehag hos eleven, gi komplimenter for ønsket atferd hos eleven, samt vise at man er genuint interessert i samtale med eleven og det samtalen inneholder (Lund, 2004, s. 100).

3.5 Arbeidsallianse

Om holdningene nevnt ovenfor er til stede vil det være et godt utgangspunkt for å danne en såkalt god arbeidsallianse mellom rådgiver og elev. Det vises i tidligere forskning at relasjonen mellom rådgiver og elev ikke skal bli tatt for gitt og at kvaliteten kan variere. Dette vises i tidligere forskning angående kvalitet i terapi, psykologisk rådgivning og andre hjelperelasjoner. Begrepet arbeidsallianse har opprinnelse i effektstudier av terapi og er en samlebetegnelse på sentrale faktorer som forklarer hvorfor noen terapeuter er mer til hjelp enn andre. I skolerådgivningskonteksten er arbeidsalliansen et samarbeid mellom rådgiver og elev, for å skape endring. Den består av 1) gjensidige avtaler og enighet om målene som søkes i endringsprosessen, 2) begge parternes oppgaver og 3) relasjonene mellom partene, som er nødvendig for å opprettholde virksomheten (Bjørndal, 2016, s. 40. viser til Borduin, 1983). Viktigheten av arbeidsallianse er her tydelig. Å ikke ha bygget en arbeidsallianse mellom rådgiver og elev, kan forstås som å bygge et hus uten en god grunnmur. Hvis du ikke har en god grunnmur, kan huset stå i fare for å kollapse (Bjørndal, 2016, s. 41).

Empati, som beskrevet tidligere, er hovedfaktoren for å skape relasjon mellom rådgiver og elev. En empatisk rådgiver får hjulpet eleven slik den skal, og de andre omtalte holdningene kan bidra til å bygge relasjon med eleven. I tillegg er empati grunnlaget for å kunne oppnå alle de tre delene av arbeidsalliansen. Dette viser at begrepet arbeidsallianse også har god sammenheng med humanistisk rådgivningstradisjon, i den grad at den vektlegger relasjon og ansvarlighet (Johannesen et al., 2010, s. 49). Men det er viktig å være bevisst på at arbeidsalliansen kan svekkes. For eksempel hvis eleven ikke føler den kan fortelle alt til

rådgiver og blir sittende med utfordringer som ikke blir snakket om, eller ved at det blir uklarheter om felles mål, partnernes oppgaver og relasjon dem imellom (Bjørndal, 2016, s. 42-43). Derfor vil alle elementene nevnt tidligere være særlig viktig å vektlegge for å skape god arbeidsallianse mellom rådgiver og elev.

4 Teoretisk bakgrunn for atferdsvansker

Begrepet atferdsvansker defineres på mange ulike måter, og det foreligger ingen universell definisjon som alle forholder seg til. Årsaken er at det varierer hvordan vi skiller mellom normalatferd, normale oppdragelses- eller disiplinproblemer, atferdsvansker eller atferdsforstyrrelser hos barn og unge. Det som går igjen i definisjonene er at atferdsvansker hos barn og unge er vedvarende opposisjonell, aggressiv og/eller destruktiv atferd, som er klart utenfor det som vurderes som sosialt aksepterende atferd (Berg et al., 2020, s. 14).

Begrepet atferdsvansker i denne oppgaven vil ikke bli sett på som en diagnostisk kategori, men heller til utagerende og innagerende atferd som kan variere fra lette avvik i atferd, til mer alvorlige avvik. Kjennetegnene er at atferden varer over tid og at den bryter med eksisterende sosiale normer, verdier, forventninger og regler (Berg et al., 2020, s. 14). Atferdsvansker blir gjeldende når atferden får negative konsekvenser for andre rundt eleven, samtidig som den fører til at elevens utvikling, læring og positivt samspill med andre elever og voksne blir hindret eller forsinket (Berg et al., 2020, s. 14).

Jeg vil i denne oppgaven ta utgangspunkt i Ingrid Lund (2012) sin definisjon på atferdsvansker. Hun formulerer det slik:

Atferden blir en utfordring for omgivelsene når den bryter med forventet atferd, skaper utrygghet og hindrer samarbeid og åpen kommunikasjon. Atferden blir en utfordring for barnet og ungdommen når den hindrer læring og stabile og trygge relasjoner og øker frykten for å formidle sin sårbarhet. Konsekvensene kan bli utrygghet, depresjon, angst, avvising, ensomhet og økt indre og/eller ytre aggresjonsuttrykk. (Lund, 2012, s. 22)

Definisjonen av Lund (2012) viser til at vansker opptrer i samspill med omgivelsene. Det tilsier at vanskene ikke er i eleven, men at de blir til i møtet med krav og forventninger som elever ikke klarer å forholde seg til. Noen elever vil vende følelser innover mot seg selv, mens andre vender dem ut mot verden (Lund, 2012, s. 22). Jeg vil fremheve at det er normalt å føle seg sint og frustrert i noen situasjoner, samtidig som det er normalt å være sjenert og stille i klasserommet. Men det er sentralt å være bevisst atferden. Hvis atferden vedvarer og går ut over hverdagen din i den grad at det blir et problem, når det går forbi dette skillet, vil det bli en atferdsvanske (Lund, 2012, s. 22).

4.1 Utagerende atferd

Angående utagerende atferd skiller Ogden (2015) mellom tre ulike ikke diagnostiserbare utagerende atferder. Ogden (2015) beskriver den første som lærings- og undervisningshemmende atferd og den kan defineres slik «Lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø» (Ogden, 2015, s.14. viser til Sørli, 2000 & Ogden, 1998). Norm og regelbrytende atferd er den andre type atferdsvansen. Ogden (2015) beskriver den slik:

Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventning til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Det hemmer undervisnings og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling. (Ogden, 2015, s. 15)

Norm- og regelbrytende atferd er ifølge definisjonen gjeldende for både de utagerende elevene, og de innagerende elevene, men de utagerende i aller størst grad.

Den tredje typen atferdsvanske innenfor ikke-diagnostiserbar utagerende atferd ifølge Ogden (2015) er alvorlige atferdsproblemer.

Alvorlige atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendtlig og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over lengre tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømming, skulk og motarbeiding av voksen autoritet. (Ogden, 2015, s. 16)

Ogden (2015) skiller klart de tre ikke-diagnostiserbare utagerende atferdene, læring og undervisningshemmende er særlig sentral i klasserommet og på skolen. Norm og regelbrytende atferd er sett på som litt mer alvorlig, da den får større betydning for eleven, ved å ikke forholde seg til normer og regler. Alvorlige atferdsproblemer er av de tre mest alvorlige og kan få stor betydning for elevens fremtid hvis atferden vedvarer. Alvorlige atferdsproblemer er oftest mer omfattende og krevende, og det er ofte behov for ekstra støtte fra andre hjelpeapparater og hjemmet, og hjelpen bør skje raskt (Ogden, 2015, s. 15-16).

4.2 Innagerende atferd

Ved innagerende atferd er det Lund (2012) sin definisjon som vil bli tatt utgangspunkt i for denne oppgaven. Hun definerer innagerende atferd slik: «Innagerende atferd er en benevnelse på en atferd der følelser, opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet» (Lund, 2012, s. 27).

Angående innagerende atferd er det viktig å ikke bagatellisere atferden til jenta på midterste rad i klasserommet, som sitter der stille og ikke forstyrrer noen. Lund (2012) fremhever at uansett om årsaken til atferden ikke er noe alvorlig, så må man sjekke ut følgende hos eleven: Atferdens kontekst, atferdens frekvens, atferdens innvirkning på livskvaliteten til eleven og atferdens sosiale konsekvenser. Dette gjøres for å være på den sikre siden og for at eleven skal kunne få hjelp hvis det er behov for det (Lund, 2012, s. 27). Det er også andre refleksjoner man kan gjøre for å kartlegge innagerende atferd hos elever. Noen eksempler på dette er å se etter elevens manglende evne til læring som ikke kan begrunnes intellektuelt eller med fysiske årsaker, elevens manglende evne til å skape sosiale stabile relasjoner med jevnaldrende og voksne, og uventede følelser og reaksjoner under normale omstendigheter. I tillegg til generell tristhet eller depresjon, er det tendenser til å utvikle fysiske symptomer eller frykt i forbindelse med personlig- og/eller skoleproblematikk (Lund, 2012, s. 25). Forekomsten av elever som viser innagerende atferd spriker fra 4% til helt opp mot 20% av barn og unge fra alderen 4 til 18 år (Lund, 2012, s. 27. viser til Asendorpf, 1986; Henderson & Zinbardo, 2001; Sørli, 2000). Årsaken til spriket kan være ulik begrepsforståelse og at innagerende atferd er nært diagnoselandskapet som angst og depresjon (Lund, 2012, s. 27).

4.3 Likheter mellom utagerende og innagerende atferd

Utagerende og innagerende atferd kan til å begynne med fremstå som veldig forskjellig fra hverandre i deres uttrykksmåter, men det er også mange atferds uttrykk ved dem som er like. Overordnet har elever som viser innagerende atferd en tilbaketrukket sosial atferd, de er tause og kan være offer i mobbesituasjoner. Utagerende atferd er uro, sinne, konfliktskapende, fysisk utagering (slag, spark, hærverk) og de kan selv ha mobberollen. Felles for begge atferds uttrykkene er ensomhet, utfordring i å etablere stabile vennskap, de har en atferd som utfordrer omgivelsene, andreanklager, selvanklage og atferden hindrer gunstig læring (Lund, 2012, s. 30).

4.4 Kartlegging av atferdsvansker

I omtalen av innagerende atferd (kap 4.2) ble betydningen av kartlegging nevnt, men jeg vil her gå litt nærmere inn på det. Ved å kartlegge en elev som viser tendenser til atferdsvansker er det viktig å ta hensyn til hvor komplekst fenomenet er. Det trenger ikke være en konkret årsak til atferden, men det vil ofte være ulike grunner til at eleven utvikler atferdsvansker. Atferdsvansker blir til i samspill med miljøet rundt eleven og ved kjennetegn hos eleven selv (Drugli, 2013, s. 71. viser til Sameroff, 2009). Atferdsvanskene hos eleven vil alltid bli tydelig i en kontekst, og det er derfor sentralt å kartlegge både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer for å kunne forstå elevens atferdsvanske og vite hva som er viktig å gjøre på veien videre. For noen elever vil det være sentralt å utføre nevrologisk utredning, og dette skjer oftest hos Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) (Drugli, 2013, s. 71). Elevens sårbarhet provoseres eller dempes av faktorer i miljøet rundt eleven. Derfor er det særlig sentralt når tiltak skal settes at det rettes søkelys mot hvordan atferden er hos eleven, i ulike scenarioer og med ulike mennesker (Drugli, 2013, s. 72. viser til Nordahl, Sørlie, Manger & Tveit, 2005; Overland, 2007). Videre i kartleggingen vil det være viktig å kartlegge elevens positive og negativ sider og deres beskyttelsesfaktorer for å kunne få et helhetlig bilde av eleven. Dette er også viktig for å finne hvilke tiltak som tar hensyn til hva som er med på å skape og/eller opprettholde atferdsvansken (Drugli, 2013, s. 72-73). For å kunne forhindre videre problemutvikling er det viktig å kartlegge eleven tidlig, det vil si å tidlig se etter hvor alvorlig atferdsvansken er og til hvilken grad det går utover elevens funksjonsnivå.

4.5 Ekstra støtte fra andre instanser

I mange tilfeller vil rådgiver ha behov for hjelp fra andre instanser. Relevante hjelpende instanser er blant annet Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), helsesykepleier, barnevernet, familievernkontor og Multisystematisk terapi (MST). PPT har særlig betydning for sakkyndig vurdering knyttet til spesialpedagogiske behov, i saker hvor det er snakk om lærevansker og andre skolerelaterte problemer (Ellingsgard, 2015, s. 68). BUP er relevant for elevene som har alvorlige psykiske vansker og hvor de har behov for å snakke med noen med faglig kompetanse. Helsesykepleier er rådgivers nærmeste og viktigste samarbeidspartner, og har mye kunnskap fra helseperspektivet og vil ha god oversikt over andre samarbeide instanser som kan være alternativer for videre hjelp (Ellingsgard, 2015, s. 68-69). Barnevernet blir nødvendig i saker

som er særlig alvorlige eller hvor det er snakk om omsorgssvikt av eleven. Som rådgiver har man meldeplikt til barnevernet hvis man er bekymret, samt opplysningsplikt hvis man har informasjon om en aktuell sak. Familievernkontoret er et lavterskeltilbud som har som formål å hjelpe med familierelaterte problemer, og de skal tilby rådgivning og behandling mot kriser og vansker i familien (Ellingsgard, 2015, s. 70-71). MST er et behandlingstilbud for familier med ungdom som har alvorlige atferdsvansker. Det kan være alt fra konflikter i hjemmet, utfordringer på skolen, uheldig innflytelse fra venner, rus eller kriminalitet. Behandlingen i MST vil være skreddersydd hver enkelt familie og terapeuten i MST møter familien hjemme hos dem. Der samarbeider de med behandlingsmål og det blir gjort evaluering løpende i behandlingsforløpet. MST- terapeuten er tilgjengelig for familien 24 timer i døgnet, syv dager i uken under hele behandlingsforløpet, som kan vare fra tre til fem måneder (Bufdir, 2020).

5 Metode

Målet for denne oppgaven er å bidra til kunnskap om rådgivere i ungdomsskolens erfaringer og opplevelser med å være rådgiver for elever som viser atferdsvansker. Problemstillingen som er utgangspunktet for å besvare dette er: *Hvordan opplever rådgivere møtet med elever som viser atferdsvansker?*

Videre i metodedelen vil følgende temaer bli belyst: 1) Valg av forskningsdesign, 2) Vitenskapsteoretisk bakgrunn, 3) Forskningsprosessen, 4) Reliabilitet, transparens og validitet 5) Etske retningslinjer.

5.1 Valg av forskningsdesign

I henhold til problemstillingen for studien var jeg interessert i å få inngående tilgang til hvordan rådgiverne opplever møtet med elever som viser atferdsvansker, det tilsier at epistemologien for denne studien er konstruktivisme og den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for studien er hermeneutisk fenomenologisk. Forskningsdesignet for studien er fenomenologiske studier (Crotty, 1998), grunnet at dette har tydelig sammenheng med kvalitativ metode og semistrukturert intervju, som er utgangspunktet for denne studien. Jeg gjennomførte fire semistrukturert intervju, som ble tatt opp på lydopptaker. Ut fra problemstillingen så jeg kvalitativ metode som relevant, og analysemetoden for denne oppgaven er fortolkende fenomenologisk studie.

Analysemetoden fortolkende fenomenologisk analyse blir originalt kalt Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), men jeg anvender den norske oversettelsen fortolkende fenomenologisk analyse. Fortolkende fenomenologisk analyse tar for seg informantens personlige erfaringer om et tema og vil utforske informantens mening i både deres sosiale, men også personlige verden. At analysemetoden er fenomenologisk tilsier at en er ute etter detaljerte beskrivelser av erfaringene til informanten (Smith & Osborn, 2008, s. 53). Samtidig blir fortolkende fenomenologisk analyse ofte brukt i studier med semistrukturerte intervjuer og problemstillinger som har til hensikt å undersøke informantens subjektive opplevelser, derfor ble fortolkende fenomenologisk analyse valgt som analysemetode for denne oppgaven (Smith & Osborn, 2008, s. 55,57).

5.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

I henhold til studiens forskningsdesign og valg av analysemetode for oppgaven, er det vitenskapsteoretiske perspektivet for oppgaven hermeneutisk fenomenologisk, og epistemologien er konstruktivisme. Det vil bli nærmere beskrevet nedenfor. Analysemetoden fortolkende fenomenologisk analyse bygger på fenomenologi og hermeneutikk og ble derfor særlig sentral for denne studien (Eatough & Smith, 2017).

Jeg har med bakgrunn i plan for oppgaven valgt konstruktivisme som epistemologi.

Konstruktivisme er passende for oppgaven grunnet at konstruktivismen fokuserer på hvordan en skaper mening i den virkeligheten en befinner seg i, og i samspill med andre. Forskjellige mennesker kan oppleve den samme situasjonen, men skaper en egen mening om det (Crotty, 1998). I denne intervjustudien vil jeg undersøke hvordan rådgiverne beskriver like og ulike meninger i samspill med elever som viser atferdsvansker.

Hermeneutikk vektlegger betydningen av å fortolke menneskers handlinger ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det som virker innlysende. Innenfor hermeneutikk legges det vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men heller at fenomener kan tolkes på ulike nivåer. Meningen vil kun forstås i lys av den sammenhengen vi studerer den i, eller er en del av. Det blir tatt utgangspunkt i helheten for å kunne få en forståelse for delene. Innen samfunnsvitenskapelige tilnærminger er hermeneutikk en inspirasjonskilde, hvor fortolkning har en sentral plass (Thagaard, 2013, s. 41). Hermeneutikken er ikke en bestemt forskningspraksis, hvor det er retningslinjer for fortolkningen. Originalt var hermeneutikken knyttet til fortolkninger av tekster. Vi kan derfor fra et samfunnsvitenskapelig ståsted si at hermeneutikk knyttes til å «lese» kultur som tekst, hvor målet er å få en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013, s. 41).

Fenomenologi har grunnlag i filosofen Edmund Husserl, og for å forstå fenomenologi må man først se til Husserl og hans filosofi (Bjurwill, 1995, s. 5). Fenomenologiens filosofi vokste fram på 1800-tallet, og blir sett på som en motreaksjon på naturvitenskapens ide, og dens mål om å nå objektivitet og en «sann» kunnskap om verden (Rosberg, 2008, s. 85). Ordet fenomenologi stammer fra det greske ordet phainomenon som betyr «det som viser seg», det som blir synlig for vår bevissthet (Rosberg, 2008, s. 85). Målet var å danne en filosofi og vitenskap som kunne forstå det subjektive i den menneskelige verden. Både

menneskets bevissthet, tanker, verdier, følelser og også menneskets handlinger, meninger og intensjoner (Rosberg, 2008, s. 85).

Med hermeneutisk fenomenologisk vitenskapsteoretisk bakgrunn for oppgaven, er den hermeneutiske delen av perspektivet å fortolke data fra intervjuene og skape mening i det. Den fenomenologiske delen av perspektivet har som oppgave å forstå informantenes indre følelser og tanker, altså få en forståelse av det subjektive.

5.3 Forskningsprosessen

I denne delen av oppgaven beskrives og diskuteres forskningsprosessen. Først omtales utvalg av informanter, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og til slutt prosessen med transkriberingen. Deretter beskrives fremgangsmåten som ble brukt i analyseringen av materialet.

5.3.1 Utvalg av informanter

Forskningsprosessen begynte i det jeg sendte inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og fikk godkjent søknaden (vedlegg 3), deretter begynte utvalg av informanter.

Studien som ble gjort for denne masteroppgaven hadde utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever rådgivere møtet med elever som viser atferdsvansker?* Jeg laget derfor en oversikt over mulige informanter fra ungdomsskoler i nærområdet, men også andre steder i Nordland, Troms og Finnmark fylke. Deretter sendte jeg mail til rådgiverne (til sammen 12 invitasjoner), med vedlagt informasjonsskriv av studien der jeg spurte om de ville delta i mastergradsprosjektet (Vedlegg 1). Det endte med at jeg fikk fire informanter (både kvinner og menn) som var villig til å delta i studien. Dette er i tråd med forskningstradisjonene innenfor fenomenologiske studier, der ofte få informanter intervjues, men med dybde i hvert intervju. Det varierte hvor lenge informantene hadde jobbet som rådgivere, men samtlige hadde flerårige erfaringer med elever som viser atferdsvansker (4-30 år). For å beholde anonymiteten deres vil jeg videre i oppgaven ikke vise til kjønn eller bruke navn, men heller omtale dem som Rådgiver 1,2 osv.

5.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

Når analysemetoden ble valgt ble den satt som utgangspunkt for utarbeiding av intervjuguiden. Det er som oftest semistrukturerte intervju fortolkende fenomenologisk

analyse analyserer, og derfor ble denne analysemetoden valgt for mitt prosjekt.

Semistrukturert intervju tilsier at intervjuer kan ha en relativ åpen tilnærming til intervjuet. Dette innebærer at intervjuer tar utgangspunkt i en intervjuguide, men at en tilpasser spørsmålene til hva informanten sier og lar informanten fortelle deres erfaring uten å avbryte for å gå videre til neste spørsmål (vedlegg 2). Ved at intervjuet er semistrukturert betyr det at nye temaer kan dukke opp underveis og her kan intervjuer velge å spørre mer om dette hvis de ser på det som relevant (Smith & Osborn, 2008, s. 58).

Ved utarbeiding av intervjuguide i en studie som anvender fortolkende fenomenologisk analyse og semistrukturert intervju var jeg bevisst på noen prinsipper. Blant annet hvilke hovedtemaer innenfor min problemstilling jeg var interessert i å få vite noe om, og hvordan rekkefølgen på spørsmålene skulle være. Jeg begynte med å spørre om begrepsforståelse for atferdsvansker slik at informantene og jeg hadde en felles forståelse av de begrepene som var særlig relevante å ha avklart videre i samtalen. Jeg tenkte også på hvilke mulige oppfølgingsspørsmål som kunne bli relevant til hvert spørsmål, og styrker og svakheter ved spørsmålene (Smith & Osborn, 2008, s. 61).

Spørsmålene som ble brukt i det semistrukturert intervjuet, med utgangspunkt i fortolkende fenomenologisk analyse ble tilpasset de jeg intervjuet og var åpent formulert. Men det menes at spørsmålene ikke var ledende, altså åpnet de for at informantene kunne svare utdypende (Smith & Osborn, 2008, s. 63). Med fenomenologi som bakgrunn for min oppgave var det viktig at spørsmålene mine var åpne, slik at informanten kunne fortelle mest mulig åpent om sine opplevelser.

5.3.3 Gjennomføring av intervjuer

I gjennomføringen av intervjuene, som tok sted via Teams, var det viktig at jeg brukte tiden som var satt og unngikk å uttrykke stress. Samtidig la jeg vekt på å stille ett spørsmål om gangen slik at ikke informantene skulle føle seg overveldet. Det var ikke alltid behov for omfattende oppfølgingsspørsmål og ofte kunne enkle spørsmål som «hva mener du med det»? være tilstrekkelig for å få informanten til å fortelle mer. Samtidig var jeg som intervjuer bevisst på hvordan informanten reagerte på spørsmålene, og jeg var forberedt på å tilpasse spørsmålene enda mer og at det kanskje var spørsmål informanten ikke ville svare på (Smith & Osborn, 2008, s. 64). Jeg var også bevisst på at dette var første gang jeg skulle gjennomføre

slike intervju. Opprinnelig var planen å intervjuere rådgiverne på skolen der de jobbet, men grunnet Covid-19, ble alle intervjuene gjennomført digitalt. Derfor ble det en litt annen situasjon, og det er sentralt å nevne at det kunne kommet fram annen informasjon hvis intervjuet ble gjennomført fysisk istedenfor digitalt. Likevel opplevde jeg at rådgiverne virket genuint interessert i å fortelle deres erfaringer, og de ga ikke uttrykk for at digital gjennomføring satte begrensninger for deres ønske om å dele de erfaringene de anså som relevante. Intervjuene varte fra 35 minutter til 1,5 time. Dette viser at noen av rådgiverne hadde mer å fortelle enn andre, men likevel fikk alle fortalt sine erfaringer.

5.3.4 Transkriberingen

Da intervjuene var gjennomført var det tid for å transkribere. Med utgangspunkt i lydopptakene fra intervjuene skrev jeg ned alt fra intervjuene, på dialekt. Senere endret jeg sitatene deres fra dialekt til bokmål. Ved å lese igjennom transkriberingene ble jeg fort bevisst på hva jeg kunne gjort annerledes under intervjuene. Siden dette var første gang jeg gjennomførte slike intervju, var jeg ikke alltid like flink å stille oppfølgingsspørsmål som kunne ført til at rådgiverne fortalte mer. I noen tilfeller oppfattet jeg i ettertid at rådgiverne virket særlig opptatt av noe av det de snakket om, og at det var rom for å stille flere oppfølgingsspørsmål enn det jeg gjorde. Dette er noe jeg la merke til ved det første intervjuet allerede, og var bevisst på å forbedre til de resterende intervjuene, men ser likevel at jeg har behov for mer erfaring med å lede intervjuer.

5.3.5 Analyseprosessen

Fortolkende fenomenologisk analyse er som nevnt analysemetoden jeg har valgt å bruke. Analysedelen av oppgaven var jeg forberedt på å bruke en del tid på, for å finne mest mulig relevante temaer fra transkriberingen, og slik at jeg ikke overså noe viktig. Fortolkende fenomenologisk analyse er delt inn i fire trinn:

1. Se etter temaer i det første transkriptet
2. Koble temaene sammen
3. Fortsette med analysen for de andre intervjuene
4. Skrive ned resultatene

(Smith & Osborn, 2008, s. 67,70,73,76)

5.3.5.1 Lese transkriptet og notere koder

Første trinn av analysen var å grundig lese transkriberingen og trekke ut sentrale koder. Jeg valgte å jobbe med et intervju av gangen. Og leste transkriberingen for intervjuet flere ganger for å bli godt kjent med innholdet. Jeg tok notater for hånd, der jeg i høyre marg noterte koder og mulige temaer, og i venstre marg noterte jeg andre viktige ting jeg så som sentralt å være bevisst på fra transkriberingen (Smith & Osborn, 2008, s. 67).

5.3.5.2 Koble temaene sammen

Andre trinn av analysen var å se sammenheng mellom temaene i det enkelte intervju, som var skrevet i høyre marg av transkriberingen. Deretter skrev jeg alle temaene fra marginen inn digitalt, i den rekkefølgen de var i transkriberingen. For å deretter skrive de ut, og se etter sammenheng dem imellom for hånd. Etter å ha funnet sammenheng mellom de ulike temaene delte jeg de inn i grupper, for så å trekke fram hovedtemaer fra hver gruppe. Dermed laget jeg en oversikt over mulige hovedtemaer fra hvert intervju, der jeg viste til linjetallet temaet var relevant og et sitat som bekreftet at det var sentralt i intervjuet (Smith & Osborn, 2008, s. 70). Se eksempel på dette i vedlegg (4).

5.3.5.3 Sammenheng mellom hovedtemaene fra hvert intervju

Da alle hovedtemaer fra hvert intervju var produsert, kunne jeg videre se etter sammenhengen dem imellom, for å utarbeide de endelige hovedtemaene for oppgaven. Å se sammenheng mellom hovedtemaene fra hvert intervju er trinn tre av analysen. Det viste seg at flere av temaene var sentrale i alle intervjuene, mens noen temaer var mer relevant i noen av dem, noe som ofte er tilfelle i fortolkende fenomenologiske undersøkelser (Smith & Osborn, 2008, s. 73).

5.3.5.4 Skrive ut resultatene

Fjerde og siste trinn av analysen er å skrive resultatene fra analysen og beskrive temaene. Jeg endte til slutt opp med seks hovedtemaer som viste seg sentrale i alle intervjuene. Disse presenteres utdypende i resultatdelen. Til slutt endte jeg opp med seks hovedtemaer som var sentrale i alle intervjuene (Smith & Osborn, 2008, s. 76). Hovedtemaene er:

1. Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn utagerende atferd.
2. Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp.
3. Betydningen av forutsigbarhet og tålmodighet i relasjon rådgiver-elev.

4. Opplevelsen av at rådgiver får betydning for eleven.
5. Betydningen av å kartlegge situasjonen med eleven der den er.
6. Betydningen av ekstra støtte fra samarbeidene instanser.

Jeg vil kort begrunne valget mitt for å jobbe med analysen for hånd og ikke via et digitalt analyseprogram. Dette gjorde jeg på bakgrunn av at jeg følte jeg kom nærmere transkriberingen og rådgivernes erfaringer. I tillegg synes jeg det var enklere å lese transkribering da det var skrevet ut, og ikke via datamaskinen. Jeg tenker at valget om å jobbe på den måten, gjorde at jeg fikk jobbet godt med analysen og endte opp med gode hovedtemaer.

5.4 Reliabilitet, validitet og transparens

Reliabilitet i kvalitative studier handler om hvorvidt prosjektet er gjort på en pålitelig og tillitvekkende måte. Det vil si, om en annen forsker som bruker samme metode som deg, har mulighet til å komme fram til samme resultat. Hvis du har gjort studien på en pålitelig og tillitvekkende måte, vil studien bli repliserbar (Thagaard, 2013, s. 201-202). Innen reliabilitet skilles det mellom ekstern og intern reliabilitet. Dette fremhever Seale (1999, vist til i Thagaard, 2013, s. 202) i boken *The quality of qualitative research*. Der blir ekstern reliabilitet knyttet opp mot repliserbarhet, hvor Seale konkluderer med at det er vanskelig å oppnå repliserbarhet i kvalitative studier. Intern reliabilitet er knyttet til grad av sammenheng mellom konstruksjon av data mellom forskere som arbeider innen samme prosjekt. For å kunne oppnå intern reliabilitet er det viktig at man konkret og spesifikt beskriver forskningsprosessen fra begynnelse til slutt (Thagaard, 2013, s. 202).

Validitet har sammenheng med tolkningen av data, og omhandler gyldighet av tolkninger forskeren kommer fram til. Validitet blir vurdert i den grad forskningsspørsmålet blir besvart og om resultatene presenterer den virkeligheten som ble studert (Thagaard, 2013, s. 204. viser til Silverman, 2011). Innenfor validitet skilles det også mellom ekstern og intern validitet. Intern validitet har sammenheng med hvordan årsakssammenhenger støttes innen en bestemt studie. Ekstern validitet er derimot knyttet opp mot forståelsen fra den ene studien, og om samme forståelse kan være gyldig også i andre sammenhenger. I den sammenhengen brukes begrepet overførbarhet, som omhandler om vi kan anvende samme tolkninger fra en studie til

en annen. Validiteten for en studie vil bli sterkere hvis man er særlig kritisk i analyseprosessen (Thagaard, 2013, s. 205).

Transparens i kvalitative studier handler om hvorvidt leseren skal kunne se hva som har blitt gjort i studien, altså hvor presist og utfyllende forskningsgjennomgangen blir beskrevet i oppgaven (Lotz, 2003).

5.4.1 Reliabilitet og transparens i min studie

Jeg har tidligere i metoddelen (5.3) forsøkt å beskrive forskningsprosessen i denne studien så nøyaktig som mulig, slik at studien min kan bli mest mulig transparent. For at andre skal kunne utføre samme studie som jeg har gjort og få helt like resultater, må de følge min prosess nøyaktig. Dette er utfordrende i kvalitative studier, da blant annet forskerrollen, herunder forskerens personlighet og ulike informanter, har betydning for hvordan prosessen er og hvilket resultat du får. Det er sannsynlig at noen med samme problemstilling kunne ha fått lignende resultat, men det er utfordrende å få helt like resultater. I tillegg har denne studien et lite utvalg på fire informanter, og selv om de fire informantene trakk fram mye likt fra sine erfaringer, var det også noe som skilte dem fra hverandre. Resultatene kunne ha blitt annerledes hvis utvalget bestod av flere deltakere. Problemstillingen for min studie er åpen, noe som kan gjøre at tolkningen av den kan bli ulik, og samtidig har ulike informanter forskjellige erfaringer med elever som viser atferdsvansker. Derfor kan man ikke garantere nøyaktig samme resultat som min studie.

Som nevnt tidligere ble også intervjuene for denne studien gjennomført digitalt. At intervjuene var digitale, kan også hatt innvirkning på hva rådgiverne fortalte av erfaringer. Eksempelvis kunne særlig sensitive erfaringer og hva som er utfordrende blitt utelatt. Likeså følte jeg at rådgiverne fortalte en hel del, men resultatene kunne ha vært annerledes ved et fysisk intervju. Hvis en annen forsker skulle ha hatt en lik problemstilling, men gjennomføre intervjuene fysisk, vil det også kunne påvirke hvorvidt resultatene ville bli like. Ved at jeg har beskrevet forskningsprosessen så nøyaktig som mulig tidligere, vil dette være mitt utgangspunkt for at andre forskere skal kunne utføre samme studie, og jeg kan oppnå intern reliabilitet. Gjennomføringen av valgt analysemetode kan styrke reliabiliteten for studien, ved at jeg har fulgt fortolkende fenomenologisk analyse systematisk og holdt meg innenfor trinnene i denne prosedyren. Hvis andre forskere skulle gjort samme studie, vil det å følge

samme analysemetode være et utgangspunkt for å kunne styrke den eksterne reliabiliteten til min studie. Jeg er også bevisst på at det er utfordrende i kvalitativ forskning å ha en studie som har ekstern reliabilitet.

5.4.2 Validitet i min studie

Med utgangspunkt i problemstillingen min som er: *Hvordan opplever rådgivere møtet med elever som viser atferdsvansker?* har jeg i denne studien undersøkt nettopp det, nemlig informantenes opplevelser med elever som viser atferdsvansker. De seks hovedtemaene som fremkommer i resultatene har utgangspunkt i informantenes opplevelser. Ut ifra resultatene mener jeg problemstillingen er besvart. Opplevelsen fra intervjuene var at rådgiverne svarte ærlig på spørsmålene og ville dele sine erfaringer, men at de tok hensyn til sin taushetsplikt og ikke beskrev alle erfaringene i detalj slik at elevene kunne bli gjenkjent. Samtidig unnlot de muligens særlige sensitive erfaringer, noe ikke minst digitale intervjuer kan ha bidratt til. Det er ikke gitt at resultatene fra min studie vil ha lik betydning i en annen studie, men ved en eventuell studie med lignende problemstilling, vil det være mulighet for liknende resultater.

5.5 Etiske retningslinjer

Det er etiske retningslinjer å ta hensyn til under hele prosessen med intervju som metode, også helt fra begynnelsen av forskningsprosjektet. Dette omhandler blant annet om temaet blir valgt kun på bakgrunn av den vitenskapelige verdien av kunnskapen, eller om det også tas hensyn til om temaet kan forbedre den menneskelige problemstillingen det blir forsket på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Dette var jeg bevisst på i valg av tema og jeg synes selv rådgivning av elever som viser atferdsvansker er et interessant tema som det er behov for mer forskning på, både sett ut fra et ståsted i rådgivningsfagfeltet, og av hensyn til rådgivere og elevene de arbeider med.

Videre i planleggingen av studien må andre etiske retningslinjer tas i betraktning. Informert samtykke er en av dem, som vil si at informantene mine fikk nødvendig informasjon om forskningsprosjektets hovedformål og om hovedtrekkene i designet, likeså eventuelle risikofaktorer ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke bekrefter også at informantene deltar frivillig og deres rett til å trekke seg når som helst, dersom de skulle ønske å ikke lengre delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene mine fikk tilsendt det informerte samtykket sammen med informasjonsskrivet for oppgaven, slik at

de kunne få viktige opplysninger om forskningsprosjektet før det valgte å skrive under det informerte samtykket. Grunnet Covid-19 fikk jeg tilsendt informert samtykke på mail fra tre av informantene, mens det kun var en av informantene som hadde mulighet å skrive under fysisk. I informasjonsskrivet som informantene fikk tilsendt ble de informert om konfidensialiteten i oppgaven. Det vil si at data fra intervjuet kun skulle bli brukt på den måten informantene var enige i (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106. viser til Kaiser, 2012).

Som nevnt tidligere skulle informantene være anonyme i oppgaven. Når informantene skrev under på det informerte samtykket, samtykket de til å delta i intervjuet, at intervjuet ble tatt opp på lydopptaker og at data fra intervjuet kunne bli transkribert og anonymisert brukt i masteroppgaven. Jeg så ingen åpenbare risikofaktorer som deltakelse i studien kunne føre til for mine informanter. Årsaken var at det ikke skulle bli fortalt særlig sensitive personlige opplysninger, i tillegg til at arbeidsplassen deres ikke ville få konsekvenser ved at de deltok (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

Under selve intervjusituasjonen er det behov for å klarlegge konfidensialitet i intervjuguiden og samtidig vurdere om intervjusituasjonen får konsekvenser for informanten, eksempelvis stressopplevelser og endret selvbilde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Informantene for min oppgave virket ikke påvirket av intervjusituasjonen, og alle informantene var voksne personer som trolig hadde hatt lignende intervjuerfaringer tidligere.

Under transkriberingen av intervjuene må man også være bevisst på konfidensialiteten av informantene. I tillegg må en vurdere hva det vil si å gjøre en lojal skriftlig transkripsjon av informantens muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Da det ikke ble nevnt særlig sensitive personopplysninger i intervjuene, transkriberte jeg alt informanten sa, men jeg var bevisst på hva som kunne brukes til oppgaven og hva som ikke kunne brukes. Jeg var i tillegg bevisst på at jeg skulle presentere data fra studien på en seriøs måte, slik at informantene kunne bli fremstilt sannferdig.

I analysen av intervjuene gjelder det å være bevisst på hvor dypt og kritisk du kan analysere intervjuene for å ikke krysse noen etiske retningslinjer. Samtidig er det sentralt å vurdere om informanten skal være med på å bestemme hvordan uttalelser de har fortalt, skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Analysedelen gjennomførte jeg på egenhånd, og jeg var bevisst på hvor kritisk jeg kunne analysere all data fra intervjuene. Dette gjorde jeg for å ikke

plutselig gi en annen betydning av noe informantene fortalte, enn hva som opprinnelig var ment.

I rapporteringen av studien må man også være bevisst på konfidensialiteten og tenke over konsekvensene for informanten og institusjonen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I min oppgave er det ingen særlige personlige opplysninger som i rapporteringen av studien kan tenkes å få konsekvenser for informanten.

6 Resultat

I dette kapitlet presenteres resultatene fra analysen av intervjuene jeg gjennomførte med fire rådgivere. Sluttproduktet fra analysen var seks hovedtemaer, og de blir presentert i en sammenhengende rekkefølge.

6.1 Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn utagerende atferd

Alle rådgiverne uttrykte at de opplevde det som mer utfordrende å arbeide med elever som viser innagerende atferd, i forhold til elever som viser utagerende atferd. For rådgiver 1 var dette sentralt: «De er jo veldig ofte mange ganger vanskeligere å komme innpå, enn kanskje de med utagerende atferd». Videre presenterer rådgiver 1 flere eksempler på hvorfor elever som viser innagerende atferd er mer utfordrende å forholde seg til enn elever som viser utagerende atferd: «fordi veldig mange har fått over tid bygd opp et skall innvendig, som er kjempevanskelig å komme inn under» og: «(...) vi har nesten lettere for å, å håndtere at noen sier «hold kjeft» og «di drittkjerring» sant «jeg gidder ikke snakke med deg», kontra de som bare ikke sier noen ting (...)».

Rådgiver 1 snakker i en del av intervjuet også ut fra perspektivet til den eleven som viser innagerende atferd. Dette for å få fram hvordan de kan føle seg i skolen i sammenheng med elever som viser utagerende atferd. I eksemplet rådgiver 1 viser til, sier eleven: «(...) jeg skjønner ikke hvorfor ingen ser at jeg har det vanskelig, må jeg begynne å slåss og kaste ting, å være stygg i munnen for at noen skal se meg».

I intervjuet med rådgiver 2 er det også sentralt at elever som viser innagerende atferd er mer utfordrende enn elever som viser utagerende atferd. Blant annet sier rådgiver 2: «(...) de sakene, jeg synes jo ofte de sakene er vanskeligere enn de her sakene med de utagerende egentlig». Og når jeg spør om grunn til det, sier rådgiver 2: «ehh på det å komme inn på de elevene, som er såpass stille og forsiktig og for seg selv, kanskje ikke ønsker å prate så mye, det er jo ofte ei stor utfordring (...)».

Når rådgiver 2 får spørsmålet om hvordan det var å være rådgiver for elever som viser innagerende atferd, svarer vedkommende:

(...) det var veldig tungt når du bare på en måte får bare de der skuldertrekningene, da er det kjempetungt å sitte med sånn enveiskommunikasjon og eh ja du føler deg litt sånn dum nesten, fordi at du sitter og spør en masse spørsmål og byr opp til samtale, også får du ingenting tilbake ikke sant, det er veldig tungvint (...).

Rådgiver 2 ser også en annen grunn til at det mer utfordrende med elevene som viser innagerende atferd:

(...) jeg synes de er vanskelig, de er mye tyngre å jobbe med, og ofte er det jo kanskje tyngre saker som gjør at de blir innagerende, ehh jeg tenker da kanskje på slike overgrepssaker, psykisk og fysisk vold, den type problematikk, ehh det er jo alltid mye vanskeligere, og det er mye vanskeligere å plukke opp, når de bare sitter og drar på skuldrene og sier «jeg vet ikke» enn hvis de forteller om den ruta dem knuste og den øla dem drakk og de pillene de tok, det er så mye mer å ta tak i da(...).

Dette viser at også rådgiver 2 synes denne problematikken er utfordrende, særlig i den grad at det ofte er veldig tunge saker som kan ligge til grunn for å vise den innagerende atferden.

Også her får rådgiver 2 fram at de utagerende er enklere å jobbe med:

(...) de utagerende elevene som jeg har møtt, sånn hvis jeg tenker på de største sakene jeg har jobbet med, gjennom de siste årene, de er jo veldig pratsomme, de vil jo gjerne fortelle ikke sant, veldig åpen og da er det jo veldig lett å jobbe med det, for da er det jo mye å ta tak i underveis.

Videre forteller rådgiver 3 om lignende erfaringer:

ja jeg synes at det er lettere å få til ei endring enn å, disse som, de med introverte problemer og ikke kommer på skolen, det er mye mer arbeidskrevende og alle de som ikke har skoleoppmøte, og du, suksesskriterier er så vanskelig å finne og du har selv lite opplevelse av at du klarer å gjøre en forskjell, fordi ehh problemene er så store.

Dette tyder på at rådgiver 3 er enig i at denne typen atferd er utfordrende og at elever som viser utagerende atferd er enklere å håndtere. Rådgiver 3 forteller videre: «Ja jeg synes jo alle de der er veldig utfordrende (...)». Rådgiver 4 uttrykker likeartede opplevelser av vansker med elevene som viser innagerende atferd, snakker lite og kan ha mye fravær i skolen:

Ja det er vanskeligere, for det er ofte mer lukket rom, utagering er jo utagering det har vi jo sett og noen har observert, det innadvendte er mye vanskeligere å få tak på, og mange elever vil ikke snakke, noen elever blir borte fra skolen (...).

Videre får rådgiver 4 fram hva som er utfordrende:

(...) det måtte være de der som ikke vil si noen ting, hvor man egentlig ikke kommer noen vei (...) ja men det rare er jo at ofte med de der man føler man ikke kommer noen vei (...) så er det nesten uten unntak at de gjerne vil komme tilbake (...).

Samtidig forteller rådgiver 4: «(...) og det sier meg noe at det for mange av elevene er utrolig vanskelig å snakke om de her tingene, det er ikke det at de ikke vil, men de får det bare ikke til». Her kommer betydningen av å huske at selv om noen av elevene er tilbakeholdende med å dele, betyr det ikke at de ikke har behov for hjelp.

6.2 Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp

Alle fire rådgivere uttrykte at det var viktig å være der for eleven, lytte og aldri gi opp eleven. Det viser at rådgiverne uttrykker en sterk interesse, vilje og holdning om å hjelpe elevene som viser atferdsvansker. Når rådgiver 1 blir spurt om hva som er mest positivt med å være rådgiver for elever som viser atferdsvansker, svarer rådgiver 1: «At man får lov å være den personen som er der for de, som kanskje er den personen som kan ta imot de tingene som er vanskelig». Videre vektlegger rådgiver 1 prinsippet om å ikke gi opp elevene:

(...) men jeg er av den oppfatningen at man aldri kan si at man ikke kommer noen vei og man kan aldri gi opp et barn, man må fortsette i det uendelige og høre på «jeg vet ikke, jeg bryr meg ikke» og bare vise at jeg er her.

Samtidig får rådgiver 1 fram viktigheten av å møte eleven der den er:

(...) jeg har sittet under pulter med elever og snakket, og bygd med klosser under bordet og bare sittet der, i for eksempel lang tid, en satt jeg bare under pulten med i en halvtime og vi snakket ikke, vi bare satt der så det handler liksom om å bare være der.

Rådgiver 2 forteller også om betydningen av å være tilstedeværende for eleven: «jeg bare er der og kan høre på det som er vanskelig, og ofte kan det være veldig fint at noen kan høre litt på» og betydningen av å lytte til eleven: «Det å være god å lytte». Rådgiver 2 sier også videre: «(...) det å på en måte vise at jeg tåler å høre det de har å fortelle, og at jeg bryr meg, at de på en måte føler seg både sett og hørt er viktig». I tillegg sier rådgiver 2 at det er viktig å ikke gi opp eleven: «og det å vise at man ikke gir opp». Samtidig fremhever rådgiver 2 betydningen av å lytte: «(...) det å være en god lytter er jo absolutt viktig, fordi det er jo ungdommer som trenger å bli hørt (...)».

På spørsmål om hvilken erfaring rådgiver 3 har med elever som viser atferdsvansker trekker rådgiver 3 fram:

Ja det som går igjen, det er jo at jeg må jobbe med at de skal tro på meg, de skal tro at jeg er genuint opptatt av de og interessert i å hjelpe, og da er det kjempeviktig at jeg, at jeg er veldig ærlig, at jeg er god å lytte og at jeg aldri går bak ryggen deres (...).

Rådgiver 3 trekker også fram hjemmebesøk som noe som har fungert bra: «(...) poenget mitt er jo, at dette er det som virker (...)», og dette er relevant for rådgiver 3 i situasjoner med elever som viser atferdsvansker, og som ikke vil komme på skolen. Derfor sier rådgiver 3 videre: «(...) altså det aller viktigste er å vise den unge at du er så viktig at, vi som skole glemmer deg ikke, vi gir deg ikke opp (...)». Dette er igjen en illustrasjon på rådgiverens verdsetting av å ikke gi opp elevene.

Rådgiver 4 vektlegger mye av det samme som de andre rådgiverne, med hensyn til holdninger om å være der, lytte og aldri gi opp eleven. Rådgiver 4 sier: «Ja jeg tenker det handler om å holde de inntil seg, det handler om at de skjønner at jeg vil dem vel». Et hovedelement for rådgiver 4 og som rådgiver 4 brenner for er: «(...) det andre er å vise at jeg synes de er fine folk». Samtidig som rådgiver 4 henviser til å ha jobbet lenge med noen elever, og viktigheten av å ikke gi opp: «(...) så handler det om at man har gått en vei i lag med dem, også har man en magesfølelse på at her er det et eller annet (...)».

6.3 Betydningen av forutsigbarhet og tålmodighet i relasjonen rådgiver-elev

I analysen kom betydningen av forutsigbarhet og tålmodighet i relasjonen rådgiver-elev fram som et hovedtema. Jeg valgte å kombinere forutsigbarhet og tålmodighet i ett hovedtema, fordi rådgiverne ofte snakker om dette i sammenheng med hverandre, idet mange av relasjonene de har med elever varer over lengre tid. Eksempelvis når rådgiver og elev avtaler neste rådgivningssamtale. Dette er viktig for elever som viser atferdsvansker og det vises i analysen.

Rådgiver 1 svarer på spørsmål om hva rådgiver 1 har lært ved å jobbe med elever som viser innagerende atferd: «Ehh jeg har lært at de trenger tid, og at de trenger veldig sånn stabilitet, men det gjør jo de utagerende elevene også». Her kommer det fram at elever som viser innagerende atferd har særlig behov for tid. At elevene som viser innagerende atferd har behov for tid kom stadig til uttrykk i intervjuene, men også at både elever som viser innagerende og utagerende atferd har behov for forutsigbarhet. Rådgiver 1 presiserer at elevene som viser innagerende atferd har behov for tid:

Jeg opplever at det å sette av, det er viktig å ikke bruke for lang tid, for noen elever er kanskje ti minutter mer en nok (...) det å sitte i en sånn samtale over lang tid er tungt (...) men er det at elever plutselig åpner seg (...) er det viktig å sette av tid (...).

I sammenheng med forutsigbarhet i rådgivningen forteller rådgiver 1: «(...) som jeg også tenker er veldig viktig, som jeg alltid har med meg, hvis jeg sier til en elev «okei, men da snakkes vi igjen i morgen», det er kjempeviktig at vi gjør det (...)».

Rådgiver 2 sier seg også enig i dette: «og det å på en måte ta seg tid». Videre sier rådgiver 2: «(...) også det å vite at du har tid til at hvis samtalen trekker litt ut (...) at du liksom ikke går fem minutt før du skal ha undervisning og henter en elev til samtale». Angående forutsigbarhet sier rådgiver 2: «(...) det er jo det å på en måte avtale en neste samtale, og at de vet at det kommer en ny samtale (...)» og: «Ja, så høres vi igjen på tirsdag ikke sant (...)».

I intervjuet med rådgiver 3 fremkommer også betydningen av forutsigbarhet med elever som viser innagerende atferd. Rådgiver 3 forteller: «(...) jeg henter deg om en måned for eksempel (...) så ser vi hvordan det har gått, eller du kan bare komme og se på døra mi, jeg har

timeplanen på døra». Fra intervjuet med rådgiver 3 kom det også fram at elever som viser innagerende atferd har behov for tid. På spørsmål om hva rådgiver 3 har lært av å jobbe med elever som viser innagerende atferd, svarer rådgiver 3: «Det er at ting tar tid, og at du må aldri gi opp». Videre sier rådgiver 3: «(...) men du må være utholdende som hjelper (...)».

Rådgiver 4 poengterer også at å jobbe med elever som viser innagerende atferd tar tid: «(...) det er jo tidkrevende, og et langsiktig arbeid (...) det tar tid å jobbe med dem da som er knyttet til selvfølelse (...)». Rådgiver 4 sier videre på spørsmål om forskjellen mellom å ha elever som viser atferdsvansker versus de som ikke gjør det i samtale: «(...) men det er klart det er mye mer jobb ofte, sant det er mer tidkrevende, men det gjør jo også at man ofte blir godt kjent med dem da (...)». Rådgiver 4 presenterer her at ved å bruke tid, vil man skape relasjon med elevene, som rådgiver 4 ser på som noe positivt. Forutsigbarhet er også viktig for rådgiver 4: «(...) så man trenger jo noen klare avtaler og tettere oppfølging (...)». Dette ble fortalt i sammenheng med elever som viser utagerende atferd og hvordan rådgiver 4 gjennomfører rådgivningssamtalen med de som viser utagerende atferd.

6.4 Opplevelsen av at rådgiver får betydning for eleven

For rådgiverne vil det være situasjoner hvor de føler at de har gjort jobben sin godt eller at de har fått betydning for eleven, noe som stadig kom til uttrykk i intervjuene. Angående hva som er mest givende med å være rådgiver, deler Rådgiver 1 en erfaring:

Det gir meg noen ting, samtidig som jeg synes det er trist at en elev kan si (...) «du er en av de få som ser meg» (...) de samtalene vi har, er på en måte med på å hjelpe, til at skolehverdagen går, det gir meg jo noen ting å vite at det jeg gjør betyr noen ting for elevene.

I sammenheng med elevene som viser innagerende atferd, opplever rådgiver 1 at jobben får betydning: «ehh det er jo når du opplever at eleven klarer å bygge tillit til deg (...) åpner seg mer og mer». I fortsettelsen når rådgiver 1 blir spurt om hva som var spesielt givende med den erfaringen som rådgiver 1 henviser til ovenfor, forteller vedkommende:

(...) det at når du har for eksempel brukt mye tid på en elev som ikke har sagt noen ting, og så opplever du at plutselig kommer den eleven og spør etter deg, det tenker jeg jo er et veldig sånn godt tegn på at du har betydd noen ting (...).

Rådgiver 2 har også opplevd jobben som betydningsfull når tiltakene har effekt. På spørsmål om hva som er mest positivt med å være rådgiver for elever som viser atferdsvansker svarte rådgiver 2:

Det er jo når man klarer å snu et mønster kanskje, ja når det på en måte har vært vanskelig og tungt over tid, og så plutselig så ser man eleven fungere (...) kanskje til og med fungere både på det faglige og sosiale (...).

Rådgiver 2 forteller videre at: «Det er jo sakene hvor ting snur fullstendig, men også hvor det bare snur litt». Her beskriver rådgiver 2 opplevelsen av at jobben får betydning, der rådgiver 2 sammen med eleven har fått til en endring som har hatt betydning for eleven.

Et annet eksempel på at rådgiveren har opplevd å ha betydning for eleven, kommer fram i intervjuet til rådgiver 3. Rådgiver 3 sier: At du får til å gjøre en forskjell (...) å få kollegaene til å forstå at det er omgivelsene sine reaksjoner på atferden, som er avgjørende for endring og suksess» og «Det er når de viser tillit til meg, og hvis jeg får til å lage en avtale (...) avdekke hva er det vi kan gjøre annerledes slik at vi får til å gjøre avtaler om endring».

Rådgiver 3 forteller også om flere eksempler hvor vedkommende har fått betydning for elevene. Dette vises i erfaringene som blir fortalt, blant annet at rådgiver 3 brenner for å gjøre det lille ekstra ved å dra hjem til elevene og snakke med dem, noe rådgiver 3 har opplevd at elevene har satt pris på.

Rådgiver 4 synes det er betydningsfullt når:

(...) det er fint, det er givende å snakke med ungdommene, det er utrolig fint å være i dialog med de og det i seg selv er givende (...) hvis man får til å skape endring(...) så er jo det selvfølgelig en veldig god start (...) man ønsker jo å være til hjelp (...).

Rådgiver 4 forteller om en interessant erfaring med elever som rådgiver 4 har hatt utfordringer med, likevel over tid kan gi uttrykk for at rådgivningen har vært viktig for dem: «(...) det rare er jo at ofte med de der man føler man ikke kommer noen vei (...) så er det nesten uten unntak at de gjerne vil komme tilbake (...)

6.5 Betydningen av å kartlegge situasjonen med eleven der den er

For at rådgiver skal utvikle god forståelse for atferden til eleven, vektla stadig rådgiverne betydningen av å kartlegge situasjonen for eleven. Rådgiver 1 sier: «(...) men jeg tenker at det å ha tenkt igjennom, på hvilken måte vil dette barnet være mest mottakelig», og videre ved å skape relasjon til elevene, vil det åpne for å få et innblikk i deres situasjon og ta utgangspunkt i dette for samtalen. Rådgiver 2 understreker også at det er viktig å kontakte andre fagpersoner på skolen for å kartlegge eleven: «(...) så synes jeg det er veldig greit å kanskje prate med kontaktlærer først, prate med faglærerne, hva ser dere?»

Samtidig fremhever rådgiver 2 også taushetsplikt, og at rådgiver 2 ikke kan fortelle det elevene sier til andre lærere på skolen: «(...) de tingene de forteller meg, det forteller de jo til meg, det kan jeg ikke springe rundt å liksom «jo han gjør jo det fordi at moren ruser seg jo ikke sant (...)». For rådgiver 3 var det å kartlegge situasjonen særlig viktig, men også å kartlegge beskyttelsesfaktorene til eleven:

(...) Oftest så bruker jeg en teknikk som jeg kaller for en sånn kartleggingssamtale, og det gjør jeg fordi at, fordi at det eleven forteller meg av vanlige hverdagslige praktiske ting (...) uten å snakke om det som er vanskelig, det forteller meg så mye, det forteller meg om eleven sin evne til å sette ord på ting (...) ha kunnskap om familie og sammenhengen han eller hun lever i og under (...) hvordan er tilknytningen hjemme (...).

Rådgiver 3 fortsetter: «Jaja, jeg er veldig bevisst på å kartlegge beskyttelsesfaktorene og (...) vi må jo kartlegge, ligger det hos eleven selv (...) eller ligger det i miljøet (...) eller ligger det i omsorgssituasjonen». Rådgiver 3 fremmer også betydningen av kulturelle betingelser i kartleggingen, dette for å vise hvor forskjellig kulturen kan være fra sted til sted og hva som er sett på som risikofaktorer for eksempel akkurat der du er. Rådgiver 3 presiserer at risikofaktorer som er inn under det kriminelle lovverket ikke skal bli sett på som greit, men at man kan være litt bevisst på kulturelle betingelser der man er: «(...) men du må alltid gi rom for, du må ta deg tid til å forstå, hva er den kulturelle betingelsen der du kommer».

For rådgiver 4 var det også viktig å kartlegge atferden til elevene, det ble godt synlig i intervjuet:

(...) det å finne ut hva det er som trigger dette, og det gjør man jo en større jobb på (...) å finne ut hva er det som ligger bak denne atferden, hva er triggeren og hvordan kan vi (...) ikke bare unngå de, men hvordan kan vi møte de da, på en god og på en bedre måte.

Rådgiver 4 synes det er viktig å bli kjent med elevene og slik kartlegge situasjonen. Rådgiver 4 har derfor selv laget en egen kartleggingsmodell som det ble tatt utgangspunkt i for å kartlegge eleven:

(...) så laget jeg en modell som jeg bruker, som handler om det å se på (...) bakgrunnen til elevene, altså de rammefaktorene de har hjemme, snakke litt om (...) interessene deres, men også litt hva det er som gir kraft inn i livene deres (...) hva tenker du selv at er dine ressurser (...).

6.6 Betydningen av ekstra støtte fra samarbeidende instanser

Alle rådgiverne uttrykte at de oppfattet det som viktig å sikre støtte fra andre instanser. Rådgiver 1 fremmer viktigheten av at å få elevene videre i systemet, og mener det er bedre enn å ikke gjøre noe. Da føler rådgiver 1 at jobben blir gjort: «(...) men jeg tenker at man hjelper allikevel hvis man får det videre i systemet, hvis det er det barnet trenger». Rådgiver 2 opplever det som frustrerende å jobbe med elever hvor det ikke skjer endringer og det er lite en som rådgiver kan gjøre. Spesielt kan det være frustrerende når mange ulike instanser er inne i bildet for å hjelpe, men det fører ikke til endring: «(...) også vet du at det kanskje er veldig lite du kan gjøre, fordi det allerede er så mye inne i bildet (...) av hjelpeapparater, men får liksom ikke snudd det (...)». I intervjuet til rådgiver 3 kommer betydningen av ekstra støtte fra andre instanser fram, i saker hvor situasjonen med eleven er særlig utfordrende, eksempelvis ved skolevegring, noe rådgiver 3 gir et eksempel på. I eksemplet er mange instanser innblandet og det skjer ikke endring hos eleven og det er behov for kommunikasjon mellom de ulike instansene: «(...) sånn at alle etater som er inne, vi er jo mange da (...)».

Ved spørsmål om hvordan rådgiver 4 synes det er å være rådgiver for elever som viser atferdsvansker, forteller rådgiver 4 om den avgjørende betydningen av å samarbeide med andre instanser for å kunne få gjort jobben sin: «vi er jo avhengige av andre instanser, som barnevernet, ja MST også videre (...) det at rammeverket rundt er jo så avgjørende, sånn vi kan jo bidra med en liten bit da (...)». I tillegg til at rådgiver 4 fremmer betydningen av andre

instanser er også rådgiver 4 kritisk til systemet rundt: «(...) av og til står man og stamper imot et system som ikke fungerer godt nok for den her eleven». For rådgiver 4 var det viktig å være tydelig i samarbeidet med andre instanser, for at elevene skulle få den hjelpen de trengte: «(...) så blir jeg mye tydeligere i forhold til andre instanser, hva man kan forvente og prøve å være litt de her ungene sin talsmann (...) når rammeverket ikke fungerer (...)».

7 Diskusjon

Jeg velger å dele diskusjonsdelen opp i ulike deler. Til å begynne med oppsummeres studiens funn. Og etter dette diskuteres studiens funn relatert til annen forskning. Deretter relateres studiens funn til norsk rådgivningstradisjon. Til slutt ser jeg nærmere på implikasjoner av studien.

7.1 Oppsummering av studiens funn

I denne delen av oppgaven diskuteres analyseresultatene opp mot teorien og tidligere forskning med relevans for oppgaven. Formålet med denne studien er å bidra med kunnskap om rådgivning av elever som viser atferdsvansker, med utgangspunkt i problemstillingen:

Hvordan opplever rådgivere møtet med elever som viser atferdsvansker?

For å kunne besvare problemstillingen ble det gjennomført fire semistrukturerte intervju, og analysen resulterte i seks hovedtemaer. Hovedtemaene er: Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn utagerende atferd, dette ble raskt synlig i analysen og alle rådgivere ga på ulike måter uttrykk for dette (tema 1). Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp var andre hovedtema (tema 2), dette var også viktig hos alle rådgivere og noe de vektla sterkt. Tredje hovedtema var betydningen av forutsigbarhet og tålmodighet i relasjon rådgiver-elev (tema 3). Tålmodighet og forutsigbarhet opplevde rådgiverne som sentralt i møte med alle elevene, men spesielt i møte med elever som viser innagerende atferd. Opplevelsen av at rådgiver får betydning for eleven ble det fjerde hovedtemaet (tema 4), rådgiverne fortalte om flere eksempler på at de i sin rolle hadde betydning for eleven, og at de opplevde spesiell betydning når de så positiv atferdsendring hos elevene. Betydningen av å kartlegge situasjonen med eleven der den er ble det femte hovedtemaet (tema 5). Rådgiverne vektla verdien av å undersøke bakgrunnen for atferden, samt risiko- og beskyttelsesfaktorer. Det siste hovedtemaet var betydningen av ekstra støtte fra samarbeidende instanser (tema 6). Alle rådgiverne så det sentralt og viktig å samarbeide med andre instanser. Samtidig var også noen kritiske, dette blir nærmere presentert senere i diskusjonsdelen.

Formålet med oppgaven var altså å bidra med kunnskap om rådgivning av elever med atferdsvansker. Resultatene dekker dette formålet i den grad at det belyser hva rådgiverne vektlegger som viktig i møtet med disse elevene. Resultatene gjenspeiler altså både hva rådgiverne opplever som utfordrende i møtet med disse elevene, men også hvilke elementer

som rådgiverne oppfatter som sentrale å legge vekt på i møtet med elever som viser atferdsvansker.

7.2 Studiens funn relatert til annen forskning

Resultatene fra min studie gir informasjon om hva rådgiverne opplever som utfordrende i møtet med elever som viser atferdsvansker, men også hva som er viktige elementer å bruke i møtet med disse elevene. Blant annet ser de det som særlig utfordrende med elevene som viser innagerende atferd (tema 1). Den samme problemstillingen er gjeldende i studien til Mordal et al. (2015), som rapporterer at rådgiverne opplever at det er mer utfordrende med elever som viser større og mer sammensatte psykososiale utfordringer. Dette sammenfaller med det rådgiverne i min studie beskriver som utfordrende i møtet med elever som viser innagerende atferd, og at vanskene kan være store og sammensatte. Samtidig opplever rådgiverne det som ekstra utfordrende å hjelpe disse elevene, siden det kan være vanskeligere for disse elevene å åpne seg og fortelle om sine vansker. Elevene som viser utagerende atferd kan også ha store vansker, men rådgiverne opplever det som enklere å samarbeide med disse elevene da de ofte er mer åpne og gjerne forteller.

Studien til Mordal et al. (2015, s.73) får også fram at sosialpedagogisk rådgivning tar tid, og at det ikke alltid er enkelt å hjelpe alle elevene hvis rådgiverne også har ansvar for utdannings- og yrkesrådgivningen. Erfaringen av at det tar tid å hjelpe elever som viser atferdsvansker er også sentralt i min studie (tema 3). Rådgiverne fremhever ikke minst at det er viktig å tilpasse tiden til hver enkelt elev. Noen elever, særlig elever som viser innagerende atferd, har et ekstra behov for at det er rom for å bruke lang tid, uten at eleven «gis opp» av rådgiverne. Andre elever kan ha behov for kortere samtaler.

Samtidig presenterer undersøkelsen til Buland et al. (2014) at rådgiverne føler de ikke har tilstrekkelig med tid til å gjøre en god nok jobb, noe som også påvirkes av usikkerhet angående ansvarfordeling med skolen og andre instanser (Buland et al., 2014). Rådgiverne fra min studie fremhever viktigheten av hjelp fra andre instanser og betydningen det har for eleven, samt hvor viktig det er å ha et godt samarbeid instansene imellom, og hvor frustrerende det kan være hvis de ulike instansene ikke gjør jobben sin. Derfor er ansvarsfordeling fremhevet som et viktig moment hos både rådgiverne fra denne studien, samt rådgiverne fra studien til Buland et al. (2014).

Elevene har krav på et sosialpedagogisk rådgivningstilbud i skolen, slik at de har noen å henvende seg til om sine utfordringer (Opplæringsloven, 1998, § 9-2), og det er dette kravet rådgiverne ønsker å innfri på en god måte. I tråd med rådgiverne i undersøkelsen til Buland et al. (2014) viser altså rådgiverne i min studie at de ønsker å gjøre en god jobb for elevene som har behov for dem, men at det er noen praktiske forutsetninger som må legges til rette for at de skal oppfylle rollen på best mulig måte.

Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp er også et av hovedtemaene som ble funnet for min studie (tema 2). Under dette temaet trekker rådgiverne særlig fram viktigheten av å vise empati i møte med elevene, og at dette er avgjørende i den jobben de gjør. De fleste av hovedtemaene jeg endte opp med til slutt fremhever at rådgiverne er empatiske og vil hjelpe elevene deres. Rådgiverne ønsker med det at elevene skal føle seg sett og forstått, og at de vet at det er noen på skolen som ønsker å lytte og være der for dem. Sett i sammenheng med tidligere forskning, presenterer Bjørndal (2016, s. 56. viser til Bohart et al., 2002) hvordan empati har betydning for eleven, og at empati hjelper eleven å tenke bedre, gir økt trygghetsfølelse og at eleven føler seg forstått, samt at det øker viljen til samarbeid. Betydningen empati kan ha i en samtale understøttes også av Bjørndal (2014), som viser til en rådgivningssamtale som fikk en positiv vending etter at rådgiver tydelig brukte empati i rådgivningssamtalen. At rådgiverne jeg intervjuet trakk spesifikt fram viktigheten å være der for elevene, kommer tydelig fram også i andre studier. Blant disse viser Buland et al. (2014) at elevene i Nord-Trøndelag satt pris på at sosialrådgiverne var tilgjengelig for dem hvis de trengte det (Buland et al., 2014, s. 162-164).

Hvis alle rådgivere hadde tatt utgangspunkt i de egenskapene jeg presenterer i resultatene, vil det være en god oppskrift for at rådgiveren kan gjøre en god jobb og at det har betydning for elevene som viser atferdsvansker, da dette er egenskaper elever som viser atferdsvansker har behov for. Det er ikke alle land som har et etablert rådgivningssystem i skolen, men som jobber for å etablere det (Alotaibi, 2015). Studien min, sammen med tidligere nevnt forskning, underbygger betydningen av at rådgivning er tilgjengelig og tilrettelagt i skolen (Buland et al., 2014; Kernaghan & Stewart, 2016; Kourkoutas et al., 2018; Mordal et al., 2015; Swank & Shin, 2015).

Flere av studiene jeg har tatt med i forskningsgjennomgangen (kap 2) dokumenterer verdien rådgivningen har hatt for elevene (Alotaibi, 2015; Kernaghan & Stewart, 2016; Kourkoutas et al., 2018; Nelson et al., 1996; Swank & Shin, 2015). Disse studiene viser ikke hvilken metode som har hatt sterkest positiv verdi i arbeid med elever med atferdsvansker, men både individuelle tilnærminger og grupperådgivning har vist seg nyttig. Hvilke konkrete faktorer som har vært utslagsgivende for den positive endringen er ikke beskrevet i alle studiene, men det er noen fellestrekk mellom studienes metoder og de egenskapene som trekkes fram som viktige av rådgiverne jeg intervjuet.

Felles for studiene med utgangspunkt i grupperådgivning er at rådgivningen foregår over tid (Kernaghan & Stewart, 2016; Nelson et al., 1996; Swank & Shin, 2015). Dette er et viktig element i resultatene fra min studie, at det er mulighet å bruke tilstrekkelig med tid sammen med elevene. Dette både for å kunne bli godt kjent med elevene og slik ha mulighet å kartlegge deres styrker og utfordringer, men også for å skape en god relasjon og gjøre elevene trygg i rådgivningen (tema 5). En annen mulig styrke er at grupperådgivningen i studiene ikke baserer seg på enesamtaler mellom rådgiver og elev, altså er det aktiviteter som kan være med å styrke relasjonen både mellom rådgiver og elev, og elevene seg imellom (Kernaghan & Stewart, 2016; Nelson et al., 1996; Swank & Shin, 2015). De ulike variasjonene av grupperådgivning som varer over tid, kan sannsynligvis være et godt alternativ for å skape relasjon med elevene som viser innagerende atferd, da de ikke fokuserer direkte på å sitte i samtale med elevene alene, men har ulike aktiviteter og program for å hjelpe elevene som viser atferdsvansker. Samtidig vil rådgivning som foregår i grupper være en mulighet hvor elevene som viser innagerende atferd, kan få verdifull trening i å være sosial med andre og uttrykke meninger og vansker. Elevene som viser utagerende atferd er aktive, og av den grunn kan rådgivning gjennom aktiviteter være en fin måte for dem å få snakket med rådgiver, da slipper de sitte stille i et rom med rådgiver (Kernaghan & Stewart, 2016; Nelson et al., 1996; Swank & Shin, 2015).

Studien har ikke til hensikt å gi en oppskrift for hvordan rådgiverne skal møte elever som viser atferdsvansker, men med utgangspunkt i temaene i studien, fremkommer det egenskaper

(tema 1 til 4) som kan bidra positivt for å møte behovene, og hjelpe elevene, i rådgivningssamtalene.

På samme måte som elever får effekt av rådgivningen, opplever rådgivere å ha betydning for elever (tema 4). Dette beskriver rådgiverne i min studie tydelig, der de trekker fram flere eksempler, på når elevene har vist at rådgiverne har fått betydning for dem. Kourkoutas et al. (2018) rapporterer også dette, i studien kommer det fram at elevene setter pris på at det er et rådgivningstilbud i skolen, og at de har noen de kan snakke med om sine utfordringer. Dette blir også sentralt å nevne i forhold til de studiene hvor rådgivningen har vist seg å ha betydning for elevene som viser atferdsvansker. Det viser at det har betydning at elevene har mulighet til å snakke med noen om deres utfordringer eller delta i grupperådgivningsprosjekter som har som hensikt å skape endring i uønsket atferd (Kernaghan & Stewart, 2016; Nelson et al., 1996. Swank & Shin, 2015). Vi kan her se en sammenheng imellom de studiene som rapporterer hvilken betydning rådgivning har for elevene som viser atferdsvansker, og at rådgiverne får betydning for elevene.

I resultatene fra min studie var også en av hovedtemaene betydningen av ekstra støtte fra samarbeidende instanser (tema 6). Viktigheten av partnerskap og nettverk med andre etater blir også trukket fram som viktig i studien til Mordal et al. (2015), da rådgiverne opplever at samarbeid med andre instanser gjør det lettere for dem å gjøre sin jobb bedre. At rådgiverne fra studien til Buland et al. (2014) og Mordal et al. (2015) viser usikkerhet om ansvarsfordeling i arbeidsoppgavene er et godt eksempel på betydningen av godt samarbeid med andre instanser, slik at de ulike etatene vet hva som er deres rolle og ansvar. Det trenger ikke være BUP eller andre eksterne etater, men også parter intern i skolen og fordeling av ansvar der. Et generelt godt samarbeid mellom alle parter som har del i en elevsak, er sentralt for at elevene skal få den hjelpen de trenger. Derfor må det være klare skiller mellom hva som er de ulike parters oppgaver. Det blir gitt et godt eksempel på betydningen av hjelp fra andre parter i studien til Kourkoutas et al. (2018), som rapporterer at rådgiverne kan være til god hjelp for lærerne. Hvis alle parter er enig i deres ansvarsoppgaver kan de hjelpe hverandre, og det vil være mer sannsynlig at eleven får hjelpen han eller hun trenger.

Studien min presenterer altså flere elementer som er sentrale for rådgivere, og flere av disse elementene gjenspeiles også i tidligere forskning. Samtidig viser denne studien tydelig hvilke konkrete egenskaper som er viktige, særlig i møte med elever som viser atferdsvansker, noe som er mindre dekket av tidligere forskning sett i sammenheng med rådgivning.

7.3 Studiens funn relatert til norsk rådgivningstradisjon

Det har i begynnelsen av oppgaven blitt presentert ulike rådgivningstradisjoner som teoretisk bakgrunn for rådgivning, med særlig vekt på humanistisk tradisjon. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvorvidt elementer fra de ulike rådgivningstradisjonene samsvarer med resultatene fra min studie. Rådgiverrollen innenfor humanistisk tradisjon har fokus på å lytte og oppmuntre på en varm og aksepterende måte (Johannesen et al., 2010, s. 50). Dette kan tydelig knyttes til resultatene fra min studie, der rådgiverne nettopp fremhever at det er avgjørende å hjelpe elevene på en empatisk måte og møter elevene der de er (tema 2 til 6).

Carl Rogers klientsentrerte terapi og hans holdninger for å gjennomføre god rådgivning har også god sammenheng med resultatene fra min studie. Rådgiverne uttrykker at de har fokus på eleven som mottar rådgivning, og når elevene forteller om deres utfordringer så er de der for dem, de lytter og setter av tid til å hjelpe dem (tema 2 og 3). Samtidig uttrykker rådgiverne at de har mye empati for elevene, de bryr seg om eleven og vil deres beste. For å skape autenticitet er det sentral at rådgiverne er bevisst på sine sider som viser uvitenhet og tvil (Davis et al., 2002, vist til i Lassen, 2014, s. 66). Dette beskriver rådgiverne når de gir uttrykk for at det kan være utfordrende å arbeide med enkelte elever, at det fremmer tvil om jobben de gjør er god nok ut fra de forutsetningene de har (tema 1).

Som nevnt samsvarer resultatene fra studien i denne oppgaven med flere sentrale elementer i humanistisk rådgivningstradisjon, og sett i forhold til andre tradisjoner er det den humanistiske tradisjonen som samsvarer mest med min studie. Dette kan naturlig ha en sammenheng med at rådgivning generelt i stor grad bærer preg av humanistisk tradisjon. At rådgiverne er der for elevene, lytter og hjelper dem med deres utfordringer er kanskje naturlige elementer man forventer at alle i møte med barn og unge i norsk skole vektlegger. Samtidig er det ulikt hvordan de ulike rådgivningstradisjonene fokuserer på de ulike egenskapene, der det i humanistisk tradisjon er hovedelementene, mens det i andre tradisjoner kan være implementert i de mer spesifikke arbeidsmetodene. Mange som arbeider ut fra andre

tradisjoner enn humanistisk kan altså inneha disse egenskapene, men fokuset ligger på konkrete arbeidsmetoder, som kognitivt arbeid eller psykodynamisk tradisjon.

Av øvrige rådgivningstradisjoner er den psykodynamiske sentral å trekke inn i sammenheng med studien. Psykodynamisk tradisjon er sterkt preget av psykologi og terapi, ved at rådgiveren skal fortolke og analysere utfra psykoanalysens begreper og forståelse (Johannesen et al., 2010, s. 32-33). Tradisjonen tar ikke utgangspunkt i at rådgiverne er psykologer, men at de anvender begreper og metoder med utspring i psykodynamisk tradisjon. Resultatene fra studien min presenterer at rådgiverne kan oppleve det som viktig å arbeide grundig sammen med elevene som viser atferdsvansker, altså at det kreves samtaler og rådgivning på et dypere og mer personlig plan. Samtidig er rådgiverne klar på at deres rolle er rådgivning, og hvis det er behov for mer terapeutiske og behandlende tilnærming, vil dette være innenfor ansvarsområdet til samarbeidende instanser. De beskriver heller ikke et psykodynamisk fokus relatert til begreper og metoder. På denne måten ser vi at min studie ikke er i sterk sammenheng med psykodynamisk tradisjon.

Videre er atferdsterapeutisk rådgivningstradisjon en tradisjon der rådgiver har fokus på å observere atferd og hendelser (Johannesen et al., 2010, s. 35-36). I sammenheng med resultatene for min studie kommer betydningen av kartlegging fram, noe som står sentralt i atferdsterapeutisk rådgivningstradisjon. Rådgiverne i studien min forklarer hvordan de kartlegger og observerer atferden både direkte i samtale med eleven selv, men også indirekte ved å blant annet innhente lærernes syn på hvordan elevens atferd kan forstås. Samtidig har rådgiverne i min studie lite fokus på konkret atferdsendring, noe som er hovedelementet i denne rådgivningstradisjonen. Rådgiverne har fokus på å se elevene i et helhetsperspektiv heller enn å fokusere på atferdsvanskene. På denne måten er det lite i studien min som viser til at rådgiverne benytter metoder spesifikt fra atferdsterapeutisk tradisjon.

Rasjonell og kognitiv rådgivningstradisjon har fokus på at mennesker i utgangspunktet er rasjonelle og fornuftige, og hvis noen har det vanskelig, skyldes det feil oppfatning. Rådgiveren blir også sett på som en skolemester innen denne tradisjonen (Johannesen et al., 2010, s. 40-41). I forhold til resultatene fra denne studien uttrykker ikke rådgiverne en antakelse om at atferden skyldes feil oppfatning, heller ser de ikke seg selv som skolemestre. En rådgiver vil være i asymmetri til eleven i den grad at rådgiver har mer kunnskap enn

eleven, men rådgiverne fremmer ikke at de er skolemestre. Oppsummert ser vi altså at resultatene fra denne studien viser sammenheng med flere av rådgivningstradisjonene, men i all hovedsak sammenheng med humanistisk tradisjon.

7.4 Implikasjoner av funnene

Funnene i denne masterstudien kan ha implikasjoner for alle som direkte eller indirekte arbeider med å tilby elever som viser atferdsvansker rådgivning i norsk skole. Enten disse er rådgivere, skoleledere og rådgiverutdannende. Studien gir mange indikasjoner på hva det kan være viktig å legge vekt på for at rådgivningen skal bli god for elevene:

Rådgiverne uttrykte gjennomgående i intervjuene at de opplever det mer utfordrende med elever som viser innagerende atferd fremfor elever som viser utagerende atferd (tema 1). Mye av bakgrunnen for dette var at elevene som viser innagerende atferd, ofte har store og tunge utfordringer og finner det vanskeligere å fortelle om sine utfordringer. Elevene som viser utagerende atferd oppleves derimot oftere som mer samarbeidsvillige, der de gjerne deler mye om seg selv til rådgiverne, også om hvilke uhensiktsmessige handlinger de foretar seg. Dette får fram viktigheten av de holdningene jeg har presentert i begynnelsen av oppgaven (kap 3). Elever som er hos rådgiver har behov for empati, kongruens, positiv aktelse, ydmykhet, dempet entusiasme, og å bli lyttet til og sett (Bjørndal, 2016; Lassen, 2014; Lund, 2004). For elevene som viser innagerende atferd vil jeg trekke fram at det har særlig betydning for dem å bli sett og lyttet til. Dette har sammenheng med prinsippet om at elevene som viser utagerende atferd blir sett i skolen, og at elevene som viser innagerende atferd kan bli oversett, grunnet at de ikke er like synlig. Derfor blir det ekstra viktig at rådgiver og andre voksne på skolen ser elevene som sitter stille i klasserommet, slik at de får hjelp så raskt som mulig og utfordringene slipper å bli enda større.

Samtidig er det viktig å trekke fram at alle elever har behov for å bli sett, på en genuin og ektefølt måte, også elevene som viser utagerende atferd. Det som gjør at fokuset i mindre grad ligger på å se disse elevene, er at de i større grad gjennom sin atferd blir lagt merke til, de tar plass i skolehverdagen (Ogden, 2015). Slik blir deres atferd raskere lagt merke til, og det kan mistenkes at atferden er en vanske som trenger oppfølging. Det betyr som sagt ikke at disse elevene ikke skal sees av de voksne, men at det er enklere å fange opp deres atferd versus de elevene som ikke forstyrrer eller skaper oppmerksomhet med sin atferd.

Likeså er det viktig å vise hvorfor det er viktig med forutsigbarhet for elevene som viser atferdsvansker. I en situasjon hvor det blir jobbet over lengre tid med elever som viser atferdsvansker, vil stabilitet og faste avtaler være med å trygge eleven (tema 3). Samtidig er dette ideelt for å skape arbeidsallianse imellom rådgiver og elev, da arbeidsallianse er grunnet i gjensidige avtaler og enighet om mål (Bjørndal, 2016, s. 40. viser til Bordnin, 1983). I tilfellene hvor det tar tid før eleven åpner seg til rådgiver og samarbeidet kan oppleves frustrerende, kan det sees på som en mulighet å arbeide med alliansen, fremfor vanskene. Altså kan tiden brukes til å bli bedre kjent og skape en bedre relasjon, og da bekrefter rådgiveren overfor eleven at eleven ikke gis opp, og det er rom for å bruke tid. Prinsippet om å aldri gi opp eleven var særlig fremtredende i resultatene, og det var noe alle rådgiverne jeg intervjuet uttrykte at de var engasjert i (tema 2). Det viser at rådgiverne er genuint interessert i å hjelpe elevene.

For å kunne hjelpe elevene vil det være behov for å kartlegge atferden, i tilstrekkelig grad til at man får en forståelse av hva som kan årsake eller trigge atferden (tema 5). Dette var sentralt hos rådgiverne jeg intervjuet, der de vektlegger at atferden sees i en kontekst hvor det blir synlig hva som er utfordringen. Derfor må rådgiverne kartlegge både individuelle, relasjonelle og kontekstuelle faktorer hos eleven (Drugli, 2013, s. 71). Konteksten det blir tatt utgangspunkt i kan være likt for elevene som viser innagerende og utagerende atferd. Dette grunnet at ensomhet og utfordringer med å etablere stabile vennskap kan være fellestrekk, samt at atferden kan være til utfordring for andre og hindre gunstig læring (Lund, 2012, s. 30). Bakgrunnen for kartlegging av elevene er at det har betydning for hvilke tiltak som skal settes inn. Det vil være vanskelig å sette i gang, og tilpasse tiltakene for å forbedre atferden til eleven uten å ha noe bakgrunn for hvorfor eleven har den atferden som den har.

Rådgivernes rolle har begrensninger, og det er en sentral del av rollen som rådgiver å være bevisst på når det er behov for involvering av øvrige instanser (tema 6). Mange elever vil ha behov for hjelp av andre kvalifiserte fagpersoner, dette kan være fra instanser som PPT, BUP, MST, helsesykepleier og barnevernet (Ellingsgard, 2015). Når rådgiver oppfatter et behov hos eleven som best kan dekkes av en annen instans, er det avgjørende at rådgiver kjenner sine begrensninger og kobler på de relevante instansene. Dette er viktig slik at rådgiver arbeider i tråd med de retningslinjene og kvalifikasjonene rollen innehar, og ikke trer ut av sin rolle (Davis et al., 2002, vist til i Lassen, 2014, s. 66). I tilfellene der det er behov for hjelp fra

andre instanser er det også nødvendig at det er et godt samarbeid instansene imellom. Oppstår det uenigheter eller konflikter i arbeidsfordeling eller kvalitet på arbeidet, kan det by på frustrasjon, da de ulike instansene ønsker å gjøre en god jobb, men ikke opplever at eleven hjelpes på optimalt vis.

Ut ifra hva rådgiverne i studien for denne oppgaven forteller, blir det bekreftet at de har mye erfaring med elever som viser atferdsvansker. I intervjuene med rådgiverne spurte jeg også om de hadde behov for mer kunnskap om elever som viser atferdsvansker, der de fleste fortalte at de aldri kunne bli ferdig utlært og at det alltid var behov for mer kunnskap. Alle mine informanter hadde utdanning innen rådgivning, men det er ikke alltid slik at de som er rådgivere har utdanning og god nok kunnskap på tematikken atferdsvansker. Siden atferdsvansker er utbredt blant elever i skolen, vil det være nødvendig at lærere og rådgivere har kjennskap til dette. Kanskje bør det i både rådgivnings- og lærerutdanningen vises større fokus på disse vanskene, slik at elevene kan få den hjelpen de har behov for i skolen.

I denne siste delen av diskusjonsdelen har jeg understreket betydningen av å se elevene med innagerende atferd, da det er et kjent fenomen at de blir oversett i et klasserom sammen med flere elever som viser utagerende atferd. Jeg har også sett på viktigheten av å kartlegge atferden til elevene som viser atferdsvansker og når det er behov for ekstra støtte fra andre instanser, samt hvor viktig det er at rådgivere har kunnskap om temaet atferdsvansker

8 Avslutning

Oppgavens formål har vært å belyse temaet rådgivning av elever som viser atferdsvansker, med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever rådgivere møtet med elever som viser atferdsvansker?* Resultatene fra studien presenterer viktige holdninger rådgivere opplever som sentrale å tilegne seg i møtet med elever som viser atferdsvansker, samt hva de opplever at elevene har behov for. Likeså har rådgiverne vist til hva som er utfordrende i rollen som rådgiver i møte med disse elevene. Det vises også at det i andre studier angående dette temaet er sentralt å være bevisst på deres holdninger, hvilken betydning rådgivning har for elevene og samtidig at rådgivningen mine informanter forteller om, er preget av en humanistisk rådgivningstradisjon. Jeg valgte å ha et sitat som ble fortalt av en av mine informanter som overskrift på denne studien, da jeg synes det valgte sitatet oppsummerte godt hva resultatene for denne studien er. Rådgiverne i møtet med elever som viser atferdsvansker, forteller at det viktigste budskapet til syvende og sist er: «... det handler liksom bare om å være der for dem».

8.1 Studiens styrker og svakheter

Etter gjennomført studie vil det alltid være mulighet for forbedring, og det er både styrker og svakheter ved denne studien. En styrke er at temaet er sentralt og spennende, det er også et tema som det er lite norsk forskning på. Temaet er viktig i dagens samfunn, med tanke på at mange elever i ungdomsskolen viser atferdsvansker og har behov for hjelp. Samtidig er det en styrke å fremheve jobben rådgivere gjør i skolen og i sammenheng med elever som viser atferdsvansker. I oppgaven har jeg også presentert relevant teori, jeg har begrunnet mitt valg for metode og beskrevet og begrunnet mine valg i forskningsprosessen. I tillegg har jeg kommet fram til seks viktige hovedtemaer som får fram informantenes fokus og budskap. I diskusjonsdelen fremhever jeg resultatene fra studien opp mot annen forskning på temaet. Jeg får også fram hvor sentral humanistisk rådgivningstradisjon er for rådgivningen og jeg viser til implikasjonene ved studien.

På den andre siden er det også flere ting ved studien som kunne blitt gjort bedre. Blant annet kunne det vært rom for å presentere annen type teori som sentral for studien. Det kan også tenkes at kvaliteten ved intervjuene og informasjonen jeg fikk ut av dem kunne blitt bedre hvis jeg hadde mer trening i å intervju. Da tenker jeg spesielt på øving i relevante

oppfølgings- og oppklarings spørsmål som kan gi fine nyanser og detaljerte forklaringer. Dette kunne jeg for eksempel fått til ved at jeg hadde trent på å gjennomføre flere pilotintervjuer før de fire intervjuene ble gjennomført. Det er også sentralt å nevne at det er første gang jeg analyserer et datamateriale og selvsagt kunne jeg også utviklet mine analyseferdigheter gjennom mer trening. Det kan også nevnes at rådgiverne snakket mest om viktige egenskaper og holdninger en rådgiver ideelt sett bør ha i møtet med elever som viser atferdsvansker og fortalte lite om negative opplevelser. Det er tenkelig at fysiske intervjuer istedenfor digitale intervjuer kunne åpnet for en samtale der det var enklere å dele mer sensitiv informasjon, slik som negative sider av rådgivernes arbeidshverdag.

8.2 Veien videre for meg selv og forskningen

Jeg valgte temaet for denne oppgaven på bakgrunn av jeg synes det var spennende og at det var noe jeg ønsket å få mer kunnskap om. Hvis jeg skulle ha forsket videre på dette, ville flere innfallsvinkler være spennende. Eksempelvis kunne det være å observere elevene i samtale med rådgiver, eller å snakke med elevene selv om deres opplevelser i skolen og i møtet med rådgiver. Å fokusere på spesifikt innagerende eller utagerende atferd kunne også gitt et dypere innblikk i temaet enn denne oppgaven gjorde.

Det er i alle fall klart at dette er et felt som det kunne vært interessant å få mer forskning på og som det er behov for mer forskning på. Ikke minst som bidrag til at elevene som viser atferdsvansker kan ha en best mulig skolehverdag, med god rådgivning. Blant annet hadde det vært behov for forskning på elever som viser innagerende atferd i rådgivning, da dette virket utfordrende for de fleste rådgiverne. Samtidig kunne det vært flere norske kvalitative studier og større kvantitative studier på temaet. Likeså kan det være behov for mer forskning på utdannings- og yrkesrådgivning, relatert til elever som viser atferdsvansker. Dette er et stort fagfelt som alltid vil ha behov for mer og nyere forskning.

Referanseliste

- Alotaibi, T. (2015). Combating anxiety and depression among school children and adolescents through student counselling in Saudi Arabia. *Social and Behavioral Sciences*. 205. 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.006>
- Beck, J. E., & Shaw, D. S. (2005). The influence of perinatal complications and environmental adversity on boys antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 46(1), 35-46. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00336.x
- Berg, R.C., Johansen, T.B., Jardim, P.S. J., Forsetlund, L. & Nguyen, L. (2020). *Oversikt over systematiske oversikter: Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger*. (FHI rapport, 2020). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle-handlinger-rapport-2020.pdf>
- Bjurwill, C. (1995). *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P. (2014). En samtale på randen av sammenbrudd- og andre bilder av empatiens betydning i veiledningssamtaler. I L. Knudsen og E. Stjernstrøm (red), *Stemmer i veiledningsrommet* (s. 219-237). Oslo: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler- mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. (1. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bufdir. (2020, 16. Oktober). Multisystemisk terapi (MST), Hentet fra https://www.bufdir.no/Barnevern/Tiltak_i_barnevernet/Metoder/Multisystemisk_terapi_i_MST_Behandlingstilbud_for_familier_med_ungdom_med_alvorlige_atferdsvansker_et_alternativ_til_plassering_utenfor_hjemmet_12_18_ar/
- Buland, T. & Mathiesen, H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltes yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole*. (SINTEF Rapport, 2008). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/sluttrapport_radgivning.pdf

- Buland, T. Mathiesen, I.H. Mordal, S. Tønseth, C. Austnes-Underhaug, R. & Skoland, K. (2014). «Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ»: Skolens rådgivning i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag. (SINTEF rapport, 2014). Hentet fra. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2461635/skolens%2br%25C3%25A5dgivning%2bi%2bST%2bNT%2bog%2bMR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Crotty, M. (1998). Introduction: The Research Process. I Crotty, M. (1998). *The Foundation of Social Research: meaning and perspective in the research process* (s. 1-17). London: SAGE Publications.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn- evidensbasert kunnskap og praksis*. (1. utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Eatough, V. Smith, J. A. (2017). Interpretive Phenomenological Analysis. I Willig, C. & Staintin Rogers, W. (Red), *Handbook of Qualitative research in psychology*. (2. utg, 193-212). London: SAGE.
- Ellingsgard, K. (2015). *Sosialrådgivning i skolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Fergusson, D. M., Horwood, J., Ridder, E.M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 46(8), 837-849.
doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00387.x
- Forskrift til opplæringsloven (2006). Forskrift til opplæringsloven. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#KAPITTEL_26
- Johannesen, E. Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning- tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kernaghan, D. & Stewart, D. (2016). «Because you have Talked about your Feelings, you Don't Have to Think about them in School»: Experiences of School-Bases Counselling for Primary School Pupils in Northern Ireland. *Child Care in Practice*. 22(3), 231-246. DOI: 10.1080/13575279.2015.1118015

- Kourkoutas, E, Stavrou, P-D & Plexousakis, S. (2018). Teachers` Emotional and Educational Reactions toward Children with Behavioral Problems: Implication for School-Based Counseling Work with Teachers. *Journal of Psychology and Behavioural Science*. 6(2), 17-33. DOI: //doi.org/10.15640/jpbs.v6n2a3
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. (2014). *Rådgivning- kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lotz, K. (2003). Transparens, originalitet og gyldighet. *Norsk arkitekturforskning* (1) 75-87. Hentet fra <http://arkitekturforskning.net/na/article/viewFile/263/223>
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet- innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2004). *Hun sitter jo bare der- om innagerende atferd hos barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mordal, S. Buland, T. & Mathiesen, I.H. (2015). *Rådgiverrollen- mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. (SINTEF A26556). Hentet fra <https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Endelig%20rapport%20r%C3%A5dgiverrollen%20UDF.pdf>
- Nelson, J.R, Dykeman, C, Powell, S. & Petty, D. (1996). The effects of a group counseling intervention om students with behavioral problems. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(1). 21-33. Hentet fra https://www-jstor-org.mime.uit.no/stable/42869168?sid=primo&seq=1#metadata_info_tab_contents
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge- teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (1. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rosberg, S. (2008). Fenomenologi. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (85-105). Lund: Studentlitteratur.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. (2.utg). Oslo: Cappelen damm akademiske.
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological Analysis.. I J. A Smith (red). *Qualitative Psychologys: A practical Guide to Research Methods*. (2. utgave, 53-80). USA: Sage Publications Ltd.
- Swank, J. M. & Shin, S. M. (2015). Garden Counseling Groups and Self-Esteem: A Mixed Methods Study With Children With Emotional and Behavioral Problems. *The journal for Specialist in Group Work*, 40(3), 315-333.
<https://doi.org/10.1080/01933922.2015.1056570>
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitativ metode*. (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Rådgivers erfaring med elever som viser atferdsvansker»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å intervju rådgivere i skolen og høre om deres erfaringer med barn som viser atferdsvansker. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er mastergradsstudent ved UIT, Norges arktiske universitet på studiet pedagogikk. I mitt mastergradsprosjekt skal jeg undersøke rådgivere sin erfaring med elever som viser atferdsvansker. Jeg er interessert i å høre gjennom et semistrukturert intervju hvordan du har opplevd å drive rådgivning med denne gruppe elever.

Følgende overordnede spørsmål vil være utgangspunkt for intervjusamtalen.

- Hvordan opplever rådgivere møte med elever som viser atferdsvansker?
- Hva vektlegger du som viktig i forberedelsene til en rådgivningssamtale?
- Hvordan forstår du begrepet atferdsvansker?
- Vil du fortelle om et møte med elev(er) som viste atferdsvansker?

Til hvert av spørsmålene vil det stilles oppfølgingsspørsmål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UIT, Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet. Ved fakultet humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (HSL).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å spørre deg om å delta, grunnet at du jobber som rådgiver og møter ulike barn og unge.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette mastergradsprosjektet skal det gjennomføres 4-6 semistrukturerte intervjuer på rundt 1 time. Det skal ikke innhentes personsensitive opplysninger i intervjuet. Deltakeren vil bli anonymisert i publisering av masteroppgaven og eventuelle vitenskapelige artikler i etterkant. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker og det vil bli gjort korte notater underveis i intervjuet. Intervjuet foregår i deltakeren hjemkommune. Hvis du velger å delta innebærer det at du vil delta i et semistrukturert intervju på rundt 1 time, hvor det blir stilt ulike spørsmål angående temaet rådgivning i sammenheng med atferdsvansker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved UIT, er det kun student Viktoria Danielsen og veileder Cato Bjørndal som vil ha tilgang til opplysningene. I masteroppgaven vil navnet ditt bli byttet ut med Rådgiver 1, 2, 3 osv. Og i masteroppgaven nevnes verken hvilken skole du jobber på eller hvor i landet skolen er. Dataen blir lagret på en trygg plass bak personlig kode. I masteroppgaven vil det ikke nevnes opplysninger om deg som kan identifisere hvem du er.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2021. Når mastergradsprosjektet er ferdig, vil all data fra deltakeren slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Det er frivillig å delta i studien, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UIT, Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Viktoria Danielsen, student. (vda012@uit.no), 41550944.

Cato Bjørndal, veileder, (cato.bjorndal@uit.no), 77646487.

Joakim Bakkevold, Personvernombud ved UIT, (personvernombud@uit.no),
77646322/97691578

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)
eller på telefon: 55 58 21 17.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Viktoria Danielsen

Mastergradsstudent i Pedagogikk.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Rådgivers erfaring med elever som viser atferdsvansker», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at intervjuet blir tatt opp på lydopptak
- at dataen fra intervjuet, kan bli transkribert og brukt i masteroppgaven anonymisert.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide

I intervjuet er det ikke til hensikt at informantene skal fortelle personlige opplysninger om de elevene de har hatt til rådgivning. Jeg er kun interessert i erfaringer rundt fenomenet atferdsvansker i sammenheng med rådgivning.

1. Løs prat

- Introduksjon av hverandre.
- Uformell prat.

2. Informasjon

- Si noe om bakgrunnen og formål med intervjuet.
- Forklar hva intervjuet skal brukes til, og forklare taushetsplikt og anonymitet.
- Spør informant om noe er uklart og om det er noen spørsmål.
- Informer om opptak og informer om samtykke til opptak, samt underskrift.
- Start opptak

3. Rådgivning

- Kan du kort fortelle om karrierebakgrunnen din?

Hva er du utdannet som?

Hva gjorde at du begynte å arbeide som rådgiver?

Hvor lenge har du jobbet som rådgiver?

4. Atferdsvansker

- **Innledning- lærere kan forstå atferdsvansker på ulike måter og kanskje er det ikke alltid klart**

- Kan du fortelle litt om hvordan du forstår begrepet atferdsvansker?

Er det et begrep du er godt kjent med?

Er det noe som er uklart med det begrepet?

- Hvordan forstår du begrepet utagerende atferd?

Er det et begrep du er godt kjent med?

Er det noe som er uklart med det begrepet?

- Hvordan forstår du begrepet innagerende atferd?

Er det et begrep du er godt kjent med?

Er det noe som er uklart med det begrepet?

5. Erfaring

- **Introduksjon- I løpet av disse årene som rådgiver antar jeg at du har møtt mange ulike elever, hvor noen har vist tegn til atferdsvansker.**

- Kan du beskrive hva som vanligvis kjennetegner en rådgivningssamtale med elever som viser atferdsvansker?

Hva er annerledes i forhold til rådgivning med elever som ikke viser atferdsvansker?

Er det noe forskjell?

- Hvordan har du opplevd å være rådgiver for elever som viser atferdsvansker?

Hva har vært mest positivt ved å være rådgiver for elever som viser atferdsvansker?

Hva har vært mest negativt ved å være rådgiver for elever som viser atferdsvansker?

- Hvilke egenskaper har du erfart som viktig for å drive rådgivning av elever med atferdsvansker?

Hvorfor akkurat de egenskapene?

Hvilke egenskaper eller kompetanse skulle du ønske du hadde mer av?

- Hvordan har du opplevd din utvikling gjennom årene du har arbeidet som rådgiver - for elever med atferdsvansker?
- Hva vektlegger du som viktig i forberedelsene til en rådgivningssamtale?

6. Spesifikke erfaring med rådgivning av elever som viser utagerende atferd

- Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd rådgivning med elever som har vist utagerende atferd?

- Hvordan tilpasser du rådgivningssamtalene elever som viser utagerende atferd?

Hvordan forbereder du rådgivningssamtalen for elever som viser utagerende atferd?

- Hva har du erfart som særlig viktig for å gjennomføre en rådgivningssamtale med elever som viser utagerende atferd?

- Hva har du opplevd som mest utfordrende i møte med elever som viser utagerende atferd?
- Hva har du opplevd som særlig givende i samtale med elever som viser utagerende atferd?
- Hva vektlegger du som viktig i gjennomføringen av rådgivningssamtalen med elever som viser utagerende atferd?
- Har du brukt en spesiell modell for utgangspunkt i rådgivningssamtalen?
Hvis ja, hvilken? Og hvorfor akkurat denne?
- Hva har du gjennom din erfaring som rådgiver lært av å jobbe med elever som viser utagerende atferd?
Er det noe som spesifikt utpeker seg?
- Som rådgiver, opplever du behov for mer kompetanse om elevene som viser utagerende atferd?
Hvis ja, hvordan kompetanse?
- Hva vektlegger du som viktig i avslutningen i rådgivningssamtalen med elever som viser utagerende atferd?

7. Spesifikke erfaringer med rådgivning av elever som viser innagerende atferd

- Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd rådgivning med elever som har vist innagerende atferd?
- Hvordan tilpasser du rådgivningssamtalen elever som viser innagerende atferd?
Hvordan forbereder du rådgivningssamtalen elever som viser innagerende atferd?
- Hva har du erfart som særlig viktig for å gjennomføre en rådgivningssamtale med elever som viser innagerende atferd?

- Hva har du opplevd som mest utfordrende i møte med elever som viser innagerende atferd?
- Hva har du opplevd som særlig givende i samtale med elever som viser innagerende atferd?
- Hva vektlegger du som viktig i gjennomføringen av rådgivningssamtalen med elever som viser innagerende atferd?
- Har du brukt en spesiell modell for utgangspunkt i rådgivningssamtalen?
Hvis ja, hvilken? Og hvorfor akkurat denne?
- Hva har du gjennom din erfaring som rådgiver lært av å jobbe med elever som viser innagerende atferd?
Er det noe som spesifikt utpeker seg?
- Som rådgiver, opplever du behov for mer kompetanse om elever som viser innagerende atferd?
Hvis ja, hvilken kompetanse?
- Hva vektlegger du som viktig i avslutningen i rådgivningssamtalen med elever som viser innagerende atferd?

8. Avsluttende spørsmål

- Er det noe i dette intervjuet som har vært uklart?
Hvis ja, hva?
- Har du noe mer du ønsker å fortelle om temaet rådgivning i møte med elever som viser atferdsvansker?

Vedlegg 3 Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Rådgivers erfaring med elever som viser atferdsvansker

Referansenummer

908451

Registrert

13.11.2020 av Viktoria Sofie Danielsen - vda012@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Cato R.P Bjørndal , cato.bjorndal@uit.no, tlf: 77646487

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Viktorija Sofie Danielsen , vda012@uit.no , tlf: 41550944

Prosjektperiode

01.12.2020 - 20.06.2021

Status

08.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

08.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.12.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 4 Eksempel fra analyseprosessen

Tabell med temaer fra første intervju

Oversikt over temaer- Atferdsvansker som grunnelement

- Betydningen av å oppfatte sårbarheten hos barn med atferdsvansker. 53, 58, 65, 94, 227
«Det e veldig sårbare barn»
- Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn de med utagerende atferd. 261 «de e jo veldig ofte mange ganga vanskeligere å komme inn på innpå, en kanskje de med utagerende atferd»
- Opplevelsen av at utagerende atferd er mindre utfordrende enn de med innagerende atferd. 294 «Vi har nesten lettere for å takle at når si «hold kjeft» og «de drittkjerring» sant, «æ gidd ikke snakke med dæ» kontra de som bare ikke sir når ting»
- Opplever god forståelse på begrepet atferdsvansker. 22, 23, 24 «når som har det vanskelig»

Egenskaper sentralt i rådgivning

- Betydningen av å se barnets behov og tilpasse rådgivningen. 102,103, 120
«Forskjellig fra elev til elev»
- Betydning av stabilitet i relasjonen rådgiver-elev. 201, 251, 329 «Okei, men da snakkes vi i morra»
- Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp. 79, 148, 172, 174, 254, 303
«den person som e der for dem» «aldri gi opp et barn»
- Betydningen av å bruke tid og tilpass tiden. 74, 262, 269, 274, 328 «du må bruke lengre tid»
- Erfaring med å utvikle trygghet i egen rådgiverrolle. 63, 87, 88 «æ ser et annerledes barn»
- Betydningen av å kartlegge situasjonen med eleven. 107, 110 «men æ tenke at det å ha tenkt igjennom, på korsen måte vil dette barnet være mest mottakelig»
- Betydningen av ekstra støtte. 182, 198 «Få det videre i systemet»

Tabell med temaer fra andre intervju

Oversikt over temaer- atferdsvansker som grunnelement

- Opplever god forståelse på begrepet atferdsvansker. 40, 46 «den atferden som bryt med normen»
- Opplevelsen av at utagerende atferd er mindre utfordrende enn de med innagerende atferd. 101, 322 «veldig åpen, og da e det jo veldig lett å jobbe med de»
- Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn de med utagerende atferd. 97, 136, 530 «Æ syns jo ofte de sakan e vanskeligere enn de her saken med de utagerende egentlig»

Egenskaper sentralt i rådgivning

- Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp. 150, 225, 262, 361, 370, 555, 579 «æ bare e der, og kan høre på det som e vanskelig, og ofte kan det være veldig fint at når kan høre litt på» 125, 128, 235, 417, 543, 548, 578 «nei æ trur jo litt at det va det at æ sto i det»
- Betydningen av stabilitet i relasjonen rådgiver- elev. 512, 525, 629 «at de vet at det kommer en ny samtale»
- Betydningen av å bruke tid og tilpasse den. 270, 463, 542, 578 «og det å på en måte ta seg tid»
- Opplevelsen av at rådgiver får betydning for eleven. 186, 194, 340, 402 «det e jo når man klare å snu et mønster»
- Betydningen av ekstra støtte. 212, 437 «så mye inne i bilde allerede sant, av hjelpeapparat»

Tabell med temaer fra tredje intervju

Oversikt over temaer- Atferdsvansker som grunnelement

- Opplever god forståelse på begrepet atferdsvansker. 29, 137, 139, 152, 158. «*atferden er en reaksjon på nåkka som skjer dem*»
- Opplevelsen av at utagerende atferd er mindre utfordrende enn de med innagerende atferd. 209 «*æ syns det e lettere å få til ei endring enn å, dissa som, de med introverte problem og ikke kommer på skolen*»
- Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn utagerende atferd. 211, 516, 626. «*æ syns jo alle de der e veldig utfordrende*»
- Betydningen av kulturelle betingelser der du er. 387, 393, 406 «*du kommer med din egen ryggsekk, altså du har din egen kulturelle forståelse*»

Egenskaper sentralt i rådgivning

- Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp. 20, 23, 175, 177, 228, 295, 361, 470, 513, 682 «*altså det aller viktigste e å vise ungen at du e så viktig, vi som skole glemme dæ ikke, vi gir dæ ikke opp*»
- Betydningen av å ha fokus på positivitet i samtalen. 230-232. «*Det å kunne ha vanskelige samtala uten at det hele tida fokusere på det negative, ikke negative, fokusere på problematikk, det å smile, å le, å finne artige ting for å gjøre det lettere for eleven, ja det e, mi erfaring e at det hjelpe mye*»
- Betydningen av stabilitet i relasjon rådgiver- elev. 648, 654 «*æ hente dæ om en en måned for eksempel så snakke, så ser vi korsen det har gått og, eller du kan bare komme å se på døra mi, æ har timeplan på døra*»
- Betydningen av hjemmebesøk hos elever med atferdsvansker. 361, 465, 483 «*poenget mitt e jo at dette e det som virke*»
- Betydningen av å kartlegge situasjonen til eleven og finne beskyttelsesfaktorer. 183, 240, 241, 251, 262, 273, 439 «*jaja æ e veldig bevisst på å kartlegge beskyttelsesfaktora*»
- Betydningen av å bruke tid og tilpasse den. 472, 626 «*Du må være utholdende som hjelper*»
- Betydningen av ekstra støtte. 663 «*sånn at alle etater som e inne, vi e jo mange da*»

Tabell med temaer fra fjerde intervju

Oversikt over temaer- Atferdsvansker som grunnelement

- Opplever god forståelse på begrepet atferdsvansker. 142 «den viktigste endringa, e dette med å forstå at en atferdsvanske e en ferdighet dem må lære seg»
- Opplevelsen av at utagerende atferd er mindre utfordrende enn innagerende atferd. 357 «må tåle stillhet, det treng æ ikke på de utagerende, sjeldent at det e stilt»
- Opplevelsen av at innagerende atferd er mer utfordrende enn utagerende atferd. 48, 291, 332, 340, 356 «ja det e vanskeligere, for det e ofte mer lukka rom»
- Betydningen av positiv tilbakemelding til de med innagerende atferd. 266, 386 «å si noe om dem som bra menneske, så gjør æ det hvertfall i de her samtalan»

Egenskaper sentralt i rådgivning

- Betydningen av å ha fokus på positivitet i samtalen. 148, 163, 266 «å si at dem e fine folk»
- Betydningen av å kartlegge situasjonen med eleven. 65, 76, 190, 193, 229, 242 «det å finne ut ka e det som trigge det her»
- Betydningen av å være der for eleven, lytte og aldri gi opp. 61, 70, 76, 82, 156, 234, 269, 299 «det som e viktig, det e jo egentlig å holde de her eleven inntil seg og dem skjønne at man vil dem vel» 122, 289, 303 «gått en vei i lag med dem»
- Betydningen av å bruke tid og tilpasse den. 89, 103, 120, 197, 326, 356 «det e jo tidkrevende og et langsiktig arbeid»
- Betydningen av stabilitet i relasjon rådgiver- elev. 189, 224, 268, 286, 303 «så man treng jo når klare avtala og tettere oppfølning»
- Opplevelsen av at rådgiver får betydning for eleven. 116. «ja det må jo være, de gangan man klare å skape ei endring, som kan være god da»
- Opplevelsen av å være kritisk til systemet rundt. 137, 205 «av og til står man å stampe imot et system som ikke fungerer godt nok for den her eleven»
- Betydningen av ekstra støtte. 98. «vi e jo avhengig av andre instansa»

