

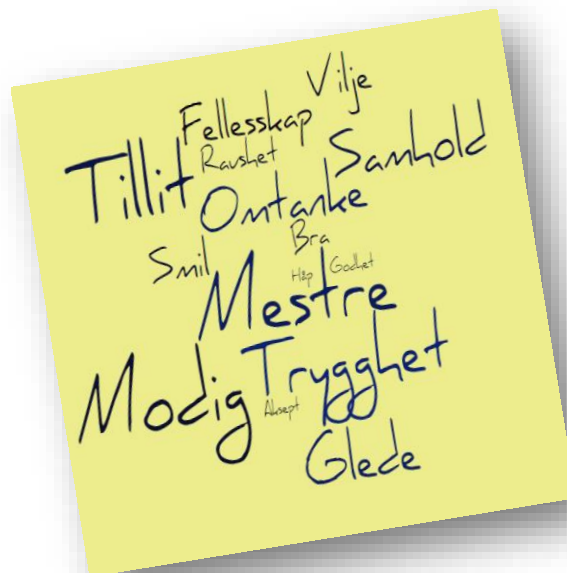
Avdeling for pedagogikk og sosialfag

Clary-Anne Kroken Hammershaug

En kvalitativ studie av praksisfeltet sosialpedagogisk rådgivning i videregående skole i Oppland, i lys av Self-Determination Theory

ELEVEN STREVER – HVORDAN IVARETA ELEVENS AUTONOMI?

How to ensure the student's autonomy - when the student faces
difficulties?



Master i spesialpedagogikk, rådgivning og endring

Vår 2018

Samtykker tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA X

NEI

FORORD

Etter å ha jobbet i videregående skole i 30 år, har jeg hatt gleden av å studere en master i spesialpedagogikk, rådgivning og endring ved Høyskolen Innlandet, Lillehammer.

Jeg vil takke de som takkes bør. Gausdal vg skole og Oppland fylkeskommune som anbefalte min søknad om studiepermisjon, og Udir som innvilget den. Jeg har følt meg privilegert, og er takknemlig for å ha fått lov til å studere. Takk til Høyskolen Innlandet, Lillehammer, for et interessant og utfordrende studieløp. Det har vært strevsomt og til tider ensomt å bli student igjen, men veldig lærerikt og morsomt. En tid for faglig påfyll og refleksjoner unner jeg alle i skolen etter noen år i yrket. Takk til mine kollegaer og medstudenter som har gitt meg sparring når jeg har spurt om å mene sammen med meg. Ikke minst – takk til sos.ped rådgiverne som delte sine erfaringer, uten dere hadde jeg ikke fått tilgang til praksisfeltet. Og takk kjære søster Lilleba og mine barn, Ole-Marius og Kjersti, for oppmuntring og heiarop, dere gav meg tro når jeg tvilte på prosjektet mitt. Takk også til min veileder Jenny Steinnes, som helt klart har vært veileder og ikke den som har kommet med svar(ene).

BANEN

Det nyttar 'kje tala til rette
med ord som ingen forstår.
Vil ein med meining mette
gjeld det at heim det når
som var det så sjølsagt sunge
som tala av nestetunge.

Det gledar å sanse atte
den vitring å kjenne seg vel
med det ein er fødd til å fatte
frekvensen for eiga sjel.
Ein er i sin eigen bane
med alt ein kan vita og ane

Knut Buen

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	3
SAMMENDRAG	6
Abstract	7
1. INNLEDNING	9
1.1 Bakgrunn og problemstilling	11
1.1.1 Kunnskapsstatus	13
1.2 Definisjoner og disposisjon av oppgaven	13
1.2.1 Sosialpedagogisk rådgivning	14
1.2.2 Kulturforståelse i en skolekontekst og fenomenet eleven strever	15
1.2.3 Autonomi	16
1.2.4 Personlig autonomi	17
1.3 Oppgavens begrensninger	18
2. RÅDGIVNING I VIDEREGÅENDE SKOLE	20
2.1 Elevtjeneste(n) i Oppland fylkeskommune	20
2.2 Sosialpedagogisk rådgivning	21
2.2.1 Samarbeidsutfordringer internt i skolen – og eksternt	22
3. TEORI	24
3.1 Valget av teoretisk rammeverk	24
3.2 Self-Determination Theory (SDT)	26
3.2.1 Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet	27
3.2.2 Cognitive Evaluation Theory (CET)	29
3.2.3 Organismic Integration Theory (OIT)	30
3.2.4 Causality Orientations Theory (COT)	32
3.2.5 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)	33
3.2.6 Goal Contents Theory (GCT) Aspirations, Life Goals, and Their Varied Consequences	34
3.2.7 Relationships Motivation Theory (RMT)	35
3.2.8 Kritikk av Self-Determination Theory	35
4. METODE	37
4.1 Om kvalitativ forskning	37
4.1.1 Vitenskapsteoretisk forankring	38
4.2 Forskningsintervjuet	39
4.3 Utvalg og presentasjon av informanter	41
4.4 Fordeler og ulemper med metoden	42
4.5 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen	44
4.6 Analysemetode og kvalitetskrav	46
5. EMPIRI	50
5.1 Meningsfortetting av empirien	51
5.2 Beskrivelser av hvordan ivareta autonomi	53
5.2.1 Hvordan elevens stemme blir hørt	53
5.2.2 Roller, konfidensialitet og tillit	57
5.2.3 Setting, samarbeid og kompetanse	58
5.2.4 Forebyggende arbeid	61

5.3 Beskrivelser av utfordringer ved å ivareta autonomi	63
5.3.1 Eleven selv	63
5.3.2 Forventninger og kontroll	64
5.3.3 Arbeidssituasjon	65
5.4 Analyse og utfordringer	67
6. DRØFTINGER	68
6.1 Drøfting av empiri og Self-Determination Theory(SDT)	69
6.1.1 Drøfting av hvordan ivareta elevens autonomi sett i lys av SDT	70
6.1.2 Drøftinger av utfordringer ved å ivareta autonomi i lys av SDT	83
7. OPPSUMMERING	89
7.1 Avslutningsvis – noen betraktninger	90
7.2 Videre forskning	91
LITTERATURLISTE	92
VEDLEGG	94
Vedlegg 1: Godkjenningbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).....	95
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	97
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	100

SAMMENDRAG

En kvalitativ studie innenfor sosialpedagogisk rådgivning i videregående skole av hvordan ivareta elevens autonomi når eleven strever. **Formålet** med studien har vært å problematisere og drøfte hvordan man gjennom sos.ped rådgivning kan ivareta elevens autonomi når eleven strever. Kvalitativt semi-strukturerte intervju er **metoden** som har framskaffet virkelighetsbeskrivelsene til tre sosialpedagogiske rådgivere i Oppland fylkeskommune angående tematikken. Beskrivelsene er drøftet ut fra rammebetingelsene til sos.ped rådgiver, gitt av opplæringsloven med forskrifter, og Oppland fylkeskommunes beskrivelser av ansvarsområde innenfor elevtjenesten, i lys av Self-Determination Theory(SDT) til Ryan og Deci. En sosialkognitiv motivasjonsteori med fokus på kompetanse, autonomi og tilhørighet. En teori basert på menneskets ønske om å være kompetent og selvbestemt, der oppfattet kompetanse påvirker den indre motivasjonen når man har en opplevelse av at man kan påvirke resultatet.

Studiens er forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapsperspektiv. **Resultatene** som springer ut fra empirien viser at sos.ped rådgiverne alle har sine ulike syn på hvordan elevens autonomi kan ivaretas i rådgivningsprosesser, men det er enighet om individuell tilpasning og respekt for den enkelte elevs selvbestemmelsesrett. To rådgivere har en mer standardisert løsningsorientering i sin tilnærming. De beskriver fastlagte metoder, skriftlige veiledere og manualer, rådgivningsteknikker og systemiske forhold. En av rådgiverne trekker mest fram samarbeidsstrukturer og -kulturen internt og eksternt, samt hvordan samhandling gir rom for felles refleksjon og kompetanseheving.

Jeg har drøfter hvordan det kan være problematisk å inneha en rådgiverrolle hvor man både er den det er enklest for eleven å søke råd og støtte hos, og samtidig skulle være den som skal realitetsorientere og iverksette konsekvenser. Dette er noe som kan skape utrygghet hos eleven. En kan spørre seg hvilket tillitsforhold eleven egentlig kan ha til sos.ped rådgiver, og dette kan bli et motsetningsforhold både for eleven og rådgiveren.

Tid, nærhet, samtale, mestre, samarbeid er ord rådgiverne bruker hyppig, og mener er vesentlig for å kunne ivareta elevens autonomi. Refleksjon, kompetanse og samarbeid fremheves som viktig for å kunne gjøre arbeidet godt i alle ledd i skolen.

Studien peker på skolen som institusjon, der det strukturelle kan skape utfordringer med å ivareta elevens autonomi når eleven strever. Drøftingene peker på hvordan strev kan

avhjelpest eller forsterkes i rådgivningsprosesser. Mål om at eleven skal gjennomføre skolen, vil kunne gjøre det vanskelig for sos.ped rådgiver å ivareta elevens autonomi under gitte arbeidsbetingelser. Sos.ped rådgiverrollen kan synes ved siden av å ha ansvaret for forebyggende psykososiale aktiviteter i skolen, å være mer en administrativ stilling. Innkalle og lede møter, informere om konsekvenser, vise eleven smarte planleggingsløsninger, og/eller lede eleven til andre hjelpeinstanser.

Studien peker på utfordringer med at funksjonen ikke har formelle kompetansekrav, men samtidig et omfattende ansvarsområde. Hvordan funksjonen løses blir personavhengig og handler om utøvelse av skjønn, kompetanse og samarbeidsevne. Tydeligere ansvarsavgrensninger og formalkrav til å inneha stillingen, vil kunne være en vei å gå for å kunne gi reelle muligheter til å sikre god ivaretagelse av elevens autonomi gjennom sosialpedagogisk rådgivning, når eleven strever.

Abstract

A qualitative study in social education counseling in upper secondary school of how to ensure the student's autonomy when the student faces difficulties. The purpose of the study has been to problematize and discuss how to improve the student's autonomy through social counseling when the student strives. Qualitative semi-structured interview is the **method** that has provided the reality descriptions of three social education advisors in Oppland province, regarding the issue. The empire is discussed by the framework of the social education advisor role, given by Government documents and Oppland province's documents, and the Self-Determination Theory (SDT) of Ryan and Deci. An organismic theory of human behavior and personality development. A social cognitive motivational theory, who is focusing on competence, autonomy and belonging, and the theory is based on the human desire to be competent and self-determined, whose perceived competence affects on the inner motivation when the ability to influence the outcome are experienced.

The study is a phenomenological-hermeneutical science perspective. **The results** that emerge from the empirical evidence show that the counselors all had different views on how the student's autonomy can be taken care of, but there is an agreement on individual adaptation and respect for the individual's self-determination right. Two advisors have a more standardized solution orientation in their advisory approach. They describes

established methods, written guides and manuals, advisory techniques and systemic conditions. One of the advisers mostly speaks of the teamwork and -culture internally and externally, and how the teamwork allows reflection and competence raising.

I have discussed how it may be problematic to hold a counselor role where it is easiest for the student to seek advice and support, and at the same time to be the one who will inform the student about reality and initiate consequences. This can lead the student to lose his confidence in the counselor. One can ask what relationship the student really can have with the adviser, and there can be a contradiction for both the student and the counselor.

Time, closeness, conversation, to cope, collaborations are words the advisers use frequently, and say is essential to safeguarding the student's autonomy. Reflection, competence and interaction are emphasized as important in order to work well in the school.

The study points to the school as an institution, where the structural can create challenges in safeguarding the student's autonomy when the student strives. Discussions point to how difficulties can be rectified or strengthened in counseling. Goals to complete the school may make it difficult to ensure the student's autonomy under the given working conditions to the social education adviser. The advisory role seems to be administrative, except from being in charge of preventive psychosocial activities in school. To Invite and direct meetings, inform about consequences, show the student smart planning solutions, and/or lead the student to other help agencies.

The study points to the challenges that the role does not have formal competence requirements and at the same time a comprehensive area of responsibility. How the social education adviser solve the role will depend on the person, and it is about individual judgment, competence and skills in teamwork. Clearer responsibilities and formal requirements to hold the position could be a way to go to provideing real opportunities to ensure good care of the student's autonomy through social education counseling when the student faces difficulties.

1. INNLEDNING

Torgeir kom inn døra til sosialpedagogisk rådgiverkontor. Han var ikke blid, han var rett og slett opprørt, eller kanskje mer sint. Ikke vet jeg. Han hadde gått inn og ut av denne døra siden han var i midten av 1.klasse på videregående. Jeg ble ikke kjent med han før mot slutten av VG2, da jeg overtok som sos.ped rådgiver. Jeg er enda ikke kjent med han. Torgeir og jeg hadde hatt mange samtaler, og nå var vi kommet til "deadline", vi er i begynnelsen av mars siste året hans på VG3.

Hvorfor var Torgeir så opprørt? Nei, se det fant jeg aldri ut av, sånn egentlig. Han kom; pratet om at han skulle skjerpe seg, nå skulle han bare ..., og da visste han at han kom til å klare seg. Denne praten hadde vi hatt mange ganger, og den handlet alltid om det samme. Han skulle bare, og han skulle skjerpe seg. Praktisk hjelp med planlegging og selvregulering var gjennomdrøftet og konkretisert i forhold til hans hverdag. Det samme med motivasjon for skole. Men denne praten om hva han tenkte og hvorfor han strevde, nei - det fortalte han aldri. Om det var for at han ikke hadde ordene, eller kanskje rett og slett ikke visste, eller ville fortelle for det var for vanskelig for han. Man kan gjøre seg mange undringer om hvorfor det var sånn, men først: Hvorfor var det deadline? Jo, for skulle han få muligheten til å gå et 4. år på videregående, så måtte det vedtas nå - før fristen. Det ville innebære at han ble deltidselev, og det måtte dokumenteres planlagt. Dette hadde vi snakket om flere ganger som en mulighet. Han hadde gitt uttrykk for at det var et fornuftig forslag. Men nå var det; hvis bare ..., så skulle han klare det.

Han ville gå i klassen sin. Han ville gå på skolen sin. Selv om han hadde et enormt fravær og manglende karaktergrunnlag. Han visste, eller måtte vite, etter mange møter og flere varselbrev, at han ikke kom til å få karakter i flere fag. Alt han ville hadde han rett til. Han gikk tre år på skolen sin, i klassen sin. Det ble ikke noe vitnemål.

Dette er en fortelling fra en sos.ped rådgivers hverdag. Historien om eleven du aldri når. Målet om å fullføre videregående skole ble aldri nådd. Historien kunne vært helt annerledes, men slik er hverdagen til sos.ped rådgiver, forskjellig fra situasjon til situasjon.

Vi kan kanskje si at vi som skole mislyktes, han fikk ikke fullført videregående. Men vi respekterte hans integritet, og jobbet hardt med å ivareta hans autonomi. Ingen av delene vil jeg si ble styrket. Det var ikke noe fruktbart samarbeid. Ingen av oss følte mestring.

Som sosialpedagogisk rådgiver vil man alltid spørre seg; gjorde vi alt vi kunne gjøre, og gjorde vi alt vi skulle gjøre? Hvilket landskap er det sos.ped rådgiver beveger seg i? Sos.ped rådgiver i videregående skole er ingen profesjon, og det er ikke knyttet noen formalkrav til å inneha funksjonen, men samtidig er den tillagt et bredt ansvarsområde.

Hvordan kan rådgivere i skolen være med å ivareta eleven når han sliter på skolen, eller har det vanskelig i livet sitt? I samfunnsdebatten generelt og skoledebatten spesielt er det de siste årene satt et økt fokus på psykisk helse og livsmestring. Det uttrykkes bekymring for at for mange ikke fullfører videregående skole. Denne bekymringen er sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv problematisk med tanke på å opprettholde velferdstilbud til mange når færre jobber. Sett i et individperspektiv vil det kunne føre til redusert livskvalitet, hvis man ikke får tilgang til arbeidsmarkedet som blir mer og mer kunnskapskrevende.

Skolen styres ut fra de til enhver tid gjeldende lover og forskrifter, som også omhandler rådgivningstjenesten i videregående skole. I disse dager er det mange endringer som skjer i samfunnet vårt. Kommuner og fylkeskommuner slås sammen, noe som vil påvirke det videregående skole skoletilbudet også. Dette, sammen med revidering av læreplaner og systemer kommer til å gjøre store inngripen i hvordan skolen forvalter sitt mandat.

Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, skolens nye "grunnlov" ble fastsatt 1. september 2017 (Forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen, 2017), men har ikke trådt i kraft enda. Det vil skje sammen med fornyelsen av læreplanene.

Læreplaner, strukturendringer, roller og ansvarsfordeling diskuteres og endres i disse dager (Meld. St. 21 (2016-2017); Meld. St. 28 (2015-2016); NOU: 2, 2015)

Skolen som institusjon skal på mange måter bære barn og unge. Med bære mener jeg at skolen må være seg bevisst rollen som bidragsyter til at alle unge har og får et godt liv. De unge skal ikke bare stimuleres med fagkunnskap og individuell utvikling, de skal også guides til hva det innebærer å være et godt menneske i et fellesskap, og utfordres på det. Det forutsetter at de får tid og anledning til å finne ut hva de er gode på, hvem de er, og ikke minst kjenne uforbeholden tilhørighet og anerkjennelse. Dette er ikke mindre viktig for de elevene som har diverse utfordringer enn for de som ikke har det. Alle fortjener å være en del av fellesskapet, også de som har vanskeligheter av alvorlig eller moderat art.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Som ungdom er man i en fase av livet hvor det skjer mange endringer i kropp og sinn. Relasjoner til mennesker og steder skifter, og oppgavene vi stilles overfor øker i mengde og vanskelighetsgrad. Man er uerfaren på de fleste områder samtidig som man holder på å gjøre seg kjent med seg selv. I det ene øyeblikket vet man hva man vil, er trygg på egne ferdigheter og relasjoner, for i neste øyeblikk å synes det meste er umulig.

Alvorlige spørsmål som hvem er jeg, hva kan jeg og hva er jeg interessert i, må den unge nå for alvor begynne å forholde seg til. De fleste vil oppleve å håndtere greit ulike utfordringene de blir stilt overfor i livet sitt, samtidig med at de modnes fysisk, mentalt og sosialt. Med økt kunnskap og innsikt på ulike områder vil mestringsfølelsen vokse, sosiale relasjoner utvikles og man blir mer og mer selvstendig. Underveis i dette selvstendighetsprosjektet vil noen kunne oppleve at de strever, at de ikke har det så greit. Det kan være ulike grunner til og alvorlighetsgrad av strev, men for den unge selv oppleves det vanskelig og alvorlig. Andelen som sliter med ulike ting har holdt seg relativt stabilt de siste årene, men vi ser en tendens til at omfanget av psykiske helseplager øker (10/17, 2017). For å håndtere vanskene ungdommen opplever vil rådgivertjenesten i videregående skolen være et viktig tjenestetilbud.

Dette emnet er også viktig fordi rådgiverfunksjonene og rollefordeling/ansvar i skolen står under press - samtidig som flere elever sliter nå enn før. Det kan synes sånn, men det handler også om at det kommer fram i større grad gjennom kartlegging og med mer åpenhet i samfunnet på mange områder som var taushetsbelagt før. For eksempel seksuell legning og identitetssøken, familieproblematikk, kroppspress og -uttrykk, religion, konvensjoner, psykiske vansker og lidelser, sosial utestenging og mobbing.

Det skjer mange endringer i samfunnet som også fører til hyppige, større eller mindre endringer i skolen. Vi ser at samfunnet endrer seg fort, ungdommene blir usikre på hva framtiden bringer. De eksistensielle spørsmålene kommer til dem tidligere enn de kanskje er moden for å håndtere. Det er mulig for den unge å se, og til en viss grad forstå, verden i et refleksivt perspektiv gjennom alle medieflatene vi omgis av. Men hvor de plasserer seg selv i denne bevisstheten er de antagelig ikke helt klar til å ta innover seg. Fysisk er ikke hjernen utviklet, kunnskap og forstand er begrenset når det gjelder å håndtere livet som sådan. Følelser som sorg og nederlag er forholdsvis nye i deres bevissthet. Følelser forstås ikke, de er ikke kjent med sine egne følelser, eller forstår ikke hva de kommer av, det er

ikke erfart, og kanskje ingen har fortalt dem noe om det heller. Det kan også være at de er det fortalt, men de har ikke vært klar til å ta det inn over seg og forstå. Situasjoner og begreper er bare abstrakte og tas ikke inn. Læring er nært knyttet til utvikling, og læring bygger på kunnskap. Autonomi, mestring og tilhørighet blir på mange måter nøkkelen til å oppleve velbehag og glede i livet.

Dette prosjektet handler om elever der strevet oppstår etter at eleven har startet på videregående. Strev kan komme av forhold som er skolerelatert eller andre ting, men det kommer til syne i skolen. Det er ikke alltid mulig å forsere vanskeligheter på en enkel måte, hver og en må forså og takle sine vanskeligheter med sin forståelse av verden. Dette handler både om den indre og ytre verden vår. Ungdomstid er overgangstid, og hver og en må vi lære oss å stå på egne bein, takle utfordringer, arbeide mot mål og drømmer. Leve livene våre. **Studiens problemstilling er:**

Eleven strever – hvordan ivareta elevens autonomi gjennom sosialpedagogisk rådgivning i videregående skole, i lys av Deci & Ryans Self-Determination Theory.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver sosialpedagogiske rådgivere at elevens stemme blir hørt i rådgivningsprosesser?
2. Avdekker fortellingene til sosialpedagogiske rådgivere utfordringer med tanke på hvordan ivareta elevens autonomi?

Barn og unge kjenner til livet som elev, og mange identifiserer seg kanskje først og fremst som en skoleelev. Det å være datter til, vennen til, musiker eller idrettsutøver, er også roller de kan identifisere seg med. Men det meste av dagen og mye av året brukes på skolen, og elevrollen er nok for de fleste den dominerende i den unges liv. Da kan det være flere ting som kan ha betydning. For noen vil det være å kunne si; jeg er en flink elev. For andre handler det kanskje om egne ferdigheter, å oppleve at du utfordres og utvikler deg, eller at ting er gøy. Å få være med å bestemme i hverdagen sin og ta avgjørelser i spørsmål som er viktige for en selv blir, uavhengig av mål eller kvalifikasjoner, vesentlig for god livskvalitet (Ryan & Deci, 2017, s. 361). Høy livskvalitet forutsetter en god balanse mellom krav omgivelsene stiller og de forutsetninger som enkeltmennesket har. Livsmestring er ett av tre flerfaglige temaer i fagfornyelse av Kunnskapsløftet (Meld. St. 28 (2015-2016)).

1.1.1 Kunnskapsstatus

Forskning de siste 20 årene på sosialpedagogisk rådgiver eller sosiallærerrollen i skolen har jeg ikke funnet. Det er ikke dermed sagt at det ikke er gjort, men mine søk i databaser har ikke ført fram. Ivaretagelse av autonomi når mennesket streve, har jeg funnet forskning på innenfor helsesektoren. Det er forskning som problematiserer når og hvordan ivareta pasientautonomi, retten til å bestemme over egen kropp og behandling.

Autonomistøttende undervisning er det forsket på opp mot effekt på faglig motivasjon, også sett i forhold til hva den gode relasjonen betyr i opplæringen.

Rådgivning og ivaretagelse av autonomi som sådan er det forsket på innenfor arbeids- og lederfeltet. Self-Determination Theory er brukt som teoretisk rammeverk for motivasjonsforskning i ledelse, økonomi, undervisning og idrett.

1.2 Definisjoner og disposisjon av oppgaven

Med strev menes her strev som kommer til uttrykk på skolen. Strevet kan vise seg som økt fravær, manglende innleveringer, møter ikke til prøver, aggressiv atferd, nedstemthet, vegring for fremføringer, fortvilelse over å ikke klare faglige krav, eller egne krav til prestasjon eller andre ting. Strevet i seg selv behøver nødvendigvis ikke å være skolerelatert, men det kommer til uttrykk på skolen, og kan også i større eller mindre grad gå ut over elevens skoleprestasjoner. At en elev strever behøver nødvendigvis ikke føre til at det går ut over det faglige, men det kan ha mye å si for elevens trivsel og tilhørighet, helse og humør, og føre til en redusert livskvalitet. Uansett årsak er det strev som på en eller annen måte kommer til syne på skolen. Studien har tatt utgangspunkt i elever der strevet kommer til syne for lærere og rådgivertjenesten, etter at de har startet på videregående. Eleven har fullført 10 årig grunnskole og er kommet inn på videregående på ordinært grunnlag. Videregående har ikke noe informasjon om at det kan være noe bekymringsverdig når eleven starter. Det vil ikke si det samme som at eleven ikke har hatt ekstra tiltak eller tilrettelegging i ungdomsskolen, men på grunn av regelverket følger denne type informasjon ikke eleven automatisk over i videregående. Det er elever som begynner på videregående, og der skolen ikke har informasjon om vansker, jeg har tatt utgangspunkt i.

Definisjon og avgrensninger av sos.ped rådgiver og autonomi skrives det om her i 1. kap. Kulturforståelse i en skolekontekst er tatt med for å gi en beskrivelse av forhold som rådgiverarbeidet i skolen også avhenger av. Andre begreper som er brukt i oppgaven forklares etter hvert som de er tatt inn i teksten, på samme måte som strev ble forklart i forrige avsnitt.

I kap.2 redegjøres det for hvilke styringsdokumenter sosialpedagogisk rådgivning er underlagt, og samtidig pekes det på at rollen ikke er en egen profesjon og noen utfordringer det kan medføre. Dette trekkes fram i drøftingsdelen.

I kap. 3 presenteres det teoretiske rammeverket i studien som er Self-Determination Theory til Deci & Ryan. Metode og vitenskapsteoretisk ståsted redegjøres for i kap. 4. Empirien presenteres i kapittel 5, før problemstillingen drøftes i lys av empiri og teori, og oppsummering i kapittel 6. Avslutningsvis gjøres noen betraktninger omkring tematikken og videre forskning.

1.2.1 Sosialpedagogisk rådgivning

Rådgivning er en av skolens mange oppgaver, og elever har rett til nødvendig rådgivning om utdanning og yrkesvalg, og om sosiale spørsmål ifølge opplæringslovens § 9-2.

Rådgivning kan defineres som en prosess der rådgiver gir hjelp til selvhjelp til den hjelpesøkende som står overfor ulike utfordringer, når hensikten er mestring og kompetanseheving (Henderson & Thompson 2011; Johannesen, Kokkersvold & Vedeler 2010; Lassen 2002, 2013, 2014 i (Vogt, 2016, s. 19). Begrepet er knyttet til ulike faglige tradisjoner og betraktes gjerne som et paraplybegrep for hjelp som gis i form av terapi, konsultasjon, veiledning, systemrettet rådgivning og innovasjon, og undervisning.

Sosialpedagogisk rådgivning i skolen innebærer arbeid for å hjelpe og støtte eleven personlig, og opplæring av enkeltelever eller elevgrupper med livsmestring som hensikt. Sosialpedagogisk rådgivning innebærer et mangfold av oppgaver, og har de siste ti årene vært økende mot elever med sosiale og emosjonelle vansker. Sos.ped rådgiver skal med andre ord støtte og hjelpe den enkelte elev når det har oppstått problemer, og drive med forebyggende arbeid for et godt og trygt skolemiljø for alle.

Denne oppgaven handler om sosialpedagogisk rådgivning, og hvordan ivareta elevens autonomi når eleven strever gjennom sosialpedagogiske rådgivningsprosesser. I og med at

sos.ped rådgiver nødvendigvis må samhandle med flere for å kunne hjelpe eleven i et videre perspektiv, finner jeg det nødvendig å si litt om kulturforståelse i en skolekontekst. Det gjør jeg også fordi drøftingene vil være ut fra hva jeg tolker som gyldig i min forståelse av sannhet (objektiv verden) og riktighet (sosiale verden), og er det som kan sies å være innenfor det vi her kan kalle et sosialpedagogisk kommunikasjonsfellesskap (Thomassen, 2006 s.86-94).

1.2.2 Kulturforståelse i en skolekontekst og fenomenet eleven strever

I et samfunnsvitenskapelig perspektiv betraktes kultur som en måte å leve på. Kultur kan sies å sette kriterier for hva som betraktes som normalt og hvordan samfunnsmedlemmene reagerer på det som er forskjellig. Det omfatter både symbolske aspekter som tro, ritualer, vaner, verdier, arbeidsorganisering, fritidsaktiviteter og materielle goder (Barnes mfl. (1999) i (Kassah & Kassah, 2009, s. 53)). Kultur er en grunnleggende kraft for menneskets sosialisering, og vi blir som oftest bærere av de verdier, normer og holdninger som er rådende i det samfunnet vi vokser opp i (Kassah & Kassah, 2009, s. 54).

Williams (1981:13) i (Kassah & Kassah, 2009, s. 54) betrakter kultur som et system der handlinger, meninger og verdier blir kommunisert, reproduisert, erfart og utforsket. I en skolekontekst vil det over tid utvikles et kulturelt arbeidsfellesskap gjennom alle aktørenes gjensidige påvirkning. Det vil for eksempel kunne være ulike forståelser internt på en skole om eleven som strever (fenomenet), og det kan det være flere årsaker til. Organiseringen av videregående skole med avdelinger etter fag og/eller program er en mulig årsak. Det er gjerne et mangfold av tjenestetilbud i et skolemiljø, som alle skal ivareta både danning og utdanning av unge menneskers forberedelser til selvstendig liv og virke. Et rådgiverfellesskapet vil for eksempel ha sin kulturforståelse, og vil være ulike fra skole til skole, på tross av felles fylkeskommunale og statlige føringer. Fritidstilbud til barn og unge i et miljø, og andre faktorer vil også være med å påvirke kulturen lokalt på en skole.

Selv om vi har fått et mer pluralistisk samfunn, vil det alltid være noen forståelser som "lever sitt eget liv" i lokalsamfunn. Utsagnet; "slek har oss gjort i alle år"¹ er et eksempel. Det forstod jeg ikke da jeg som ung lærer kom til Lillehammerområdet på 1980 tallet. Det måtte erfares for å implementeres i min forståelse, en kort forklaring gav meg ingen

¹ Et uttrykk som brukes i indre Østlandsområder, som beskriver at fordi det har vært slik er det grunn god nok til at det fortsatt skal være sånn. Det kan også bety at det beste er at det ikke skjer noen forandring.

mening. Uttrykket ble forstått på ulike måter og hadde ulik innflytelse den gang, som i dag. Men holdningene uttrykket reflekterer har sin innvirkning på både lokalkultur og skolekultur også i dag. Å endre kulturforståelser er som å snu en tankbåt, det tar sin tid. Og motstanden til endring kan beskrives som vind og havstrømmer, og før vi kommer inn i smulere farvann vil det ikke være så enkelt å "tørne båten". Det vil kreve evne til å lese havet og vinden, energi, utholdenhet og tålmodighet for å endre kurs.

Samfunnsvitenskapelig forskning kan sies å aldri være fullstendig forutsetningsløs. Den vil alltid være relatert til verdier. Debatten i og om vdg opplæring i samfunnet som retter seg mot utfordringer som stort frafall, ungdommers (dårlige) psykiske helse, for mange som ikke klarer å bestå og få vitnemål, og dermed ikke får inngangsbilletten til lære plass eller høyere utdanning, kan man si er studiens kulturelle verdiimpregnering (Weber i(Grimen, 2004, s. 381)). Dette er utfordringer ikke bare for den unge selv, men også for samfunnet. Med andre ord er dette forutsetningene og det som gir grunnlaget for å studere fenomenet.

1.2.3 Autonomi

Ifølge store norske leksikon brukes ordet autonomi om det som følger av sin egen indre lovmessighet, uavhengig av påvirkning utenfra. Ut fra moralfilosofien er det en persons evne til selv å bestemme sine handlinger og grunnlaget for dem, og man regnes som autonom når man handler ut fra egne grunner("Store norske leksikon,") .

Helt fra filosofen Augustins (354-430) teori om at mennesket har en fri vilje i og med at det kan velge å synde, har forståelsen om at vi er fri til å tenke og ville utviklet seg. Forståelse av menneskets frihet, vår bevissthet og væren, er noen av de store spørsmålene filosofer og vitenskapsmenn gjennom alle tider har befattet seg med, og det har endret seg i takt med vitenskapelig og teknisk utvikling, politiske og sosiale endringer(Hauge & Holgernes, 2002, s. 184-185). Fra å tenke at verden oppstod ut fra en gudommelig kraft til Darwins evolusjonsteori. Fra å tenke at vi styres av en gud og det hinsidige, til at det er ut fra menneskelig vilje og viten. Og nå; hvilke krefter kan vi si at mennesket er styrt av? Og når, hvordan og i hvor stor grad er vi styrt av for eksempel sosial kontroll? Skjer det bare i enkelte samfunn, i spesielle grupperinger og/eller gjennom (sosiale) medier? Konvensjoner har, og vil nok alltid ha i større eller mindre grad, innflytelse på menneskers frihet og oppfattelse av å være selvbestemt. Det være seg ut fra familiære, religiøse, kulturelle, politiske og/eller ideologiske forventninger. I dette prosjektet er autonomi forstått som

personlig autonomi. Ivaretagelse vil her si hvordan ivareta for økt selvbestemmelse. Hjelp, støtte, informere, undervise, verne og anerkjenne med mål om økt selvbestemmelse, større autonomiorientering.

1.2.4 Personlig autonomi

Personlig autonomi forbindes med selvbestemmelse, myndiggjøring og autentisitet.

Kirkegaard skreiv om å velge seg selv, som vil si å eksitere som menneske (subjekt) i og med at man engasjerer seg. Å leve et autentisk liv vil si å stadig bedre bli i stand til å leve som ens samvittighet forteller er riktig. Å være trofast mot seg selv (Johannessen, Vedeler, & Kokkersvold, 2010, s. 55-72).

I Kants moralfilosofi er begrepene frihet og autonomi sentrale. Tilstedeværelse av frihet og autonomi er en forutsetning for moralitet. For å forstå hva dette innebærer må det læres, gjennom oppdragelse og erfaring. Oppdragelse er det som disiplinere, kultiverer, siviliserer og moraliserer oss på en sånn måte at vi er i stand til å sikre vår egen framtid i samarbeid med andre. Det vi gjør for å sikre oss selv skal ikke komme i konflikt med andres frihet, og vi har også et ansvar for å fremme andres opplysning og frihet (Hauge & Haga, 2014, s. 188-206).

Autonomi og integritet er begreper som har nær etisk tilknytning. Menneskets egenverdi kan si noe om menneskets integritet. Ethvert menneske bør betraktes og behandles som en person (subjekt), uavhengig av funksjon, egenskaper eller omstendigheter. Alle mennesker har integritet i kraft av å være menneske, andres oppfatning av et menneskes integritet handler ikke om ens egenoppfattelse av integritet. Autonomi innebærer menneskets selvbestemmelse, og den avhenger igjen av forstand, vilje, erfaring og følelsesmessige funksjoner. Det vil dermed også være det moralske svaret på alle menneskers rett til integritet. Vår integritet kan bli krenket men vi vil aldri miste den, den er umistelig. Autonomien derimot kan både bli krenket og mistes. I medisinen brukes begrepet selvbestemmelsesrett, eller pasientautonomi, og betyr frihet til å treffe egne valg som har betydning for eget liv og egen helse. Pasienten bestemmer selv om han eller hun vil ha hjelp, men denne selvbestemmelsesretten blir begrenset hvis pasienten ikke anses å være kompetent til å ta avgjørelse om egen behandling. For eksempel barn, mennesker med alvorlig psykisk lidelse eller alvorlig psykisk utviklingshemming, demente, bevisstløse eller om man er sterkt svekket. Et barn har begynnende autonomi, og når evnen til å ivareta

og verne om sitt eget menneskeverd øker, øker også sikkerheten for å ikke bli utsatt for overgrep og forakt fra andre (Bischofberger, Dahlqvist, & Elinder, 1991, s. 38-45). Etter hvert som et barn vokser til vil selvbevisstheten øke. Hvem man er, hva man vil og sammen med hvem. Og med denne økte bevisstheten øker evnen til selvbestemmelse.

1.3 Oppgavens begrensinger

Fenomenet eleven strever – hvordan ivareta elevens autonomi studeres, drøftes og problematiseres men kommer ikke frem til noen konklusjoner. Egen forståelse av pedagogikk og rådgivning, fargelegger oppgaven, og gjør meg blind i møte med intervjupersonene.

Den institusjonelle rammen på den enkelte skole drøftes ikke, samtidig peker jeg innledningsvis på at skolen er en sosiokulturell overbygging (grunlaget for menneskelig samhandling), og at kultur er av betydning å forstå landskapet sos.ped rådgiver arbeider og er en del av. Selv om dette ikke drøftes eksplisitt er det av betydning å holde fram for å forstå sos.ped rådgiverposisjonen – i et rådgiverfelleskap (elevtjenesten) – i videregående skole – i utdanningsstrukturen – i vårt samfunn. På tross av at vårt samfunn kan ses på som svært liberalt, og med stor frihet og rettigheter for enkeltindividet, så styres vi av tvang - økonomisk produktivitet forventes i vårt kapitalistiske verden.

Skolen er (står i dag i fare for å bli) et verktøy for staten, hvor hovedoppgaven er å opprettholde et system som stadig skaper økonomisk vekst. Og hvis opplæringen, hjelp og støtte, rådgivning og veiledning, blir preget av en samfunnsplanlegging, og denne igjen er dominert av et ønske om å gjøre den unge skolert og tilgjengelig for produksjon, da er det fare for at den institusjonelle rammen, altså skolen, som et selvstendig normativt korrektiv, kommer i bakgrunnen. Dette peker jeg bare indirekte på i drøftingen, men kan ikke se bort fra det fordi jeg drøfter ifra sos.ped rådgivers perspektiv, og empirien peker på hvordan sos.ped rådgiver operer i dette spennet mellom å ivareta enkeltindividet og være vokteren av systemet, produktivitet.

Hvis den unge lærer seg å forstå sin egen situasjon ut fra autoriteters tanker i stedet for å lære seg å bruke sin egen fornuft, så lærer de samtidig å tilpasse seg situasjoner de selv ikke har innflytelse over. Vi må ha innflytelse på de materielle ordningene som styrer vår interaksjon og situasjon, for å oppleve selvbestemmelse og frihet til deltagelse i demokrati.

Det vil være nødvendig å gi elevene innsyn i skolesystemets bestemmelser, lover og regler, men også hvilken betydning skolen har i en historisk og sosial kontekst, da disse temaene er vesentlige i selve oppdragelsen. Sannhet og fornuft er ikke entydig, og det er ved å lære dette ungdommene vil lære at det ikke er bare en løsning på deres strev, og at de har mulighet til å forstå sin situasjon utifra en kontekst. Dette er sett fra den strukturelle siden. Det samme vil gjelde læring og erfaring som kan gjøre den unge i stand til å bli mer kjent med sitt eget følelsesliv. Egne emosjoner og reaksjoner. Håndtering av konflikter, uro og stress. Hvordan en selv kan utfordre og møte - gjøre oppgaver og handle på måter som skal til for å få det til. Å lykkes. Ved å bli stilt overfor en fornuftig og optimal progresjon, justere forventningene i forhold til egne forutsetninger, sammen med omgivelsene. Utfordringene kan justeres, gjøres vanskeligere eller letter. Muligheter til å klare, eller tilfreds med å ikke klare, kommer selvsagt ann på den unges eget ambisjonsnivå.

2. RÅDGIVNING I VIDEREGÅENDE SKOLE

Sosialpedagogisk rådgivning er en del av rådgivertjenesten i videregående skole. For å få en klarhet i hvor sosialpedagogisk rådgivning plasseres i dette tjenestetilbudet vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for lovtekster, forskrifter og rådgivertjenesten i Oppland fylkeskommune – elevtjenesten.

Rådgivningstjenesten i videregående skole er satt sammen av rådgivere og helsepersonell som alle har sine ulike ansvarsområder. Elever i norsk skole har rett til nødvendig rådgivning om utdanning og yrkesvalg, og sosiale spørsmål (Opplæringslova, 1998§ 9-2. Rådgiving og skolebibliotek).

Tilbudet om rådgivningstjenesten i skolen skal være kjent for elever og foresatte, og være tilgjengelig ved den enkelte skole. Hvilken form rådgivningen blir gitt i, vil være ut fra eleven sitt behov og ønsker. Rådgivningen skal medvirke til å utjevne sosial ulikhet, forebygge frafall og integrere etniske minoriteter. Eleven skal få rettleiding, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen (Forskrift til opplæringslova kapittel 22. Retten til nødvendig rådgivning, 2006). Skolens mandat som helhet er å bidra til elevens personlige, sosiale og faglige utvikling og læring (Opplæringslova, 1998§ 1-1. Formålet med opplæringa). For kunne imøtekomme disse komplekse oppgavene på en god måte for alle elevene, er rådgivertjenesten som sagt blitt en stadig viktigere del av tjenestetilbudet i dagens skole.

2.1 Elevtjeneste(n) i Oppland fylkeskommune

Med innføringen av Kunnskapsløftet fikk vi delt rådgivertjeneste (Meld. St. 16 (2006-2007)). I Oppland fylkeskommune ble da begrepet elevtjenesteen introdusert. Et begrep som ifølge deres hjemmeside, favner tjenester gitt til eleven gjennom: elev- og lærlingeombud, kontaktlærer, sosialpedagogisk rådgiver, helserådgiver, utdannings- og yrkesrådgiver, og oppfølgingstjenesten (Oppland fylkeskommune, 2016).

Hva begrepet *elevtjeneste* innebærer av tjenester varierer forøvrig fra fylke til fylke. Som eksempel kan nevnes at i Hedmark sorterer det meste av tjenestetilbud som angår eleven under ordet elevtjenestee. Der er det alt fra bibliotekstjeneste og IKT-hjelp til PP-tjenesten og rådgivertjenester. Informasjon om dette finnes på skolens hjemmesider, se eks (Elverum videregående skole, 2011). Men, det står derimot ikke noe om elevtjeneste på hjemmesiden

til Hedmark fylkeskommune. I Troms Fylkeskommune brukes derimot ikke begrepet, hverken i praksisnære settinger, på elektroniske informasjonssider til skolene eller fylkeskommunens sider, og/eller i offentlige skriv.

Utdanningsdirektoratet bruker heller ikke begrepet. Der er PPT og spesialpedagogikk sortert for seg, og rådgivning for seg (Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage grunnopplæring og IKT, 2018). Elevtjenesten er heller ikke et begrep man finner i læreplaner, lover og forskrifter.

I Oppland er for eksempel Pedagogisk Psykologisk Tjeneste *ikke* en del av elevtjenesten, men samtidig finner vi elevtjenesten og PPT under samme sortering på skolenes hjemmesider. Se eks fra Gjøvik videregående skole sin hjemmeside (G. v. s. Oppland fylkeskommune, 2016). Forøvrig er skolenes hjemmesider laget og styrt fra sentraladministrasjonen i Oppland Fylkeskommune, og er likt utformet for alle de videregående skolene i fylket. Slik begrepet elevtjenesten brukes i Oppland i dag, og måten det vises til på skolenes hjemmesider, kan det – slik det ser ut for meg, være til forvirring for elever, foresatte og til dels for de ansatte i videregående skole.

Uten å problematisere dette for mye, da hver rådgiver eller kontaktlærer som ser en elev med behov for hjelp, eller får en henvendelse fra en elev eller via foresatte med behov for hjelp og støtte, antagelig vil kunne videreformidle til hensiktsmessig tjeneste, så mener jeg bruken av begrepet i seg selv kan føre til unødvendige uklarheter om hvor man får hjelp til hva, samt uklarheter om prosess(er) og rettigheter når en elev strever. I denne oppgaven har jeg ikke drøftet utfordringene med selve begrepsbruken, men jeg har sett på hvordan sos.ped rådgivere bruker og forstår begrepet når de beskriver samarbeidet mellom ulike aktører i og utenfor skolen, med henblikk på ivaretagelse av elevens autonomi.

2.2 Sosialpedagogisk rådgivning

Denne oppgaven setter som sagt søkelyset på sosialpedagogisk rådgivning. Hva er sosialpedagogisk rådgivning? Ifølge utdanningsdirektoratet er det:

Sosialpedagogisk rådgivning skal hjelpe den enkelte elev til rette i opplæringen.

Den skal hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle problemer som kan ha betydning for elevenes opplæring og sosiale forhold på skolen. Hjelpen kan bestå i å klargjøre problemer og omfanget av dem og avklare hva skolen kan hjelpe

til med. Elevene kan også få hjelp til å vurdere om de trenger hjelp utenfor skolen. Da kan rådgiver bistå med å finne de rette hjelpeinstansene og få kontakt med disse. Fagfeltet har sterke berøringspunkter med læringsmiljøfeltet og arbeidsområder knyttet både til PP-tjenesten og skolehelsetjenesten (Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage grunnpplæring og IKT, 2015).

En god del av arbeidet som sosialpedagogisk rådgiver skal ivareta er som beskrevet tverrfaglig eller flerfaglig innenfor skolen, det kan også være i samarbeid med eksterne instanser som skal bistå skolen i arbeidet for optimal læring og gode sosiale forhold for eleven (Forskrift til opplæringslova kapittel 22. Retten til nødvendig rådgivning, 2006§ 22-2. Sosialpedagogisk rådgiving). Dette er et krevende arbeid hvor det er helt nødvendig med oppmerksom og aktiv samhandling fra alle involverte for å kunne gi relasjonene retning og innhold. Og da blir gjerne spørsmålet, hva er retningen – for hvem, og hvordan definere innholdet? Er det sos.ped rådgiver i samarbeid med eleven som finner retningen som er best for eleven? Eller får forskrifter, lover og strukturelle forhold fortrinn som kan gjøre at eleven som strever står i fare for å miste skoleplassen fordi han/hun "passer ikke inn"? Eleven mestrer ikke etter de gitte forutsetningene.

Hvordan arbeider rådgiver med å ivareta elevens autonomi hvis strevet til eleven er rusrelatert, kriminalitet, omsorgssvikt eller andre ting som kan kreve involvering av politi og/eller barnevern? Hva innebærer egentlig elevens strev og hvem er det ønskelig og/eller nødvendig å involvere i hvert enkelt tilfelle? Hvem samhandler internt og eksternt.

2.2.1 Samarbeidsutfordringer internt i skolen – og eksternt

Skolen som organisasjon er i dag *ikke* pålagt et ansvar for tverrfaglig og tverretatlig samarbeid. Men, i stortingsmelding *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)) er det foreslått å lovfeste skolens deltagelse i tverrfaglig samarbeid. Hva som ligger i begrepet tverrfaglighet avklares ikke konkret i meldingen, men det kan forstås som at det er vesentlig for å imøtekomme behovet for å tenke mer samordnet og helhetlig til det beste barn og unge. Dog uten at det er gitt noen eksplisitt avklaring av begrepet, og heller ikke hvordan prosesser mellom hjelpeaktører bør eller skal foregå.

Når en elev i videregående skole strever er det flere personer omkring eleven som kan bidra med støtte og hjelp. Elevens nærmeste omsorgspersoner, familie og venner, og

skolens ansatte er noen av disse. Hvem eksterne samarbeidsparter skolen involverer eller blir involvert av, avhenger av hva som er elevens strev.

I skolen er det kontaktlæreren som er elevens primærrelasjon. Han eller hun skal legge til rette for både kunnskapsoverføring, personlig vekst og utvikling ifølge opplæringsloven (Opplæringslova, 1998§ 8-2. Organisering av elevane i klassar eller basisgrupper). Elever på videregående skole skal ifølge loven ha jevnlig dialog med kontaktlærer om egen utvikling faglig og sosialt (Forskrift til opplæringslova kap 20, 2010§ 20-4). To ganger i året skal kontaktlæreren også ha en planlagt og strukturert samtale med foreldre og eleven, om hvordan eleven arbeider og kompetanse i fagene. Etter at eleven er blitt myndig er ikke skolen pålagt å ha samtale med foresatte. Men hvis det skulle være hensiktsmessig for eleven, og eleven samtykker, er det ikke noe som hindrer dette.

Samtalene skal være en del av å klargjøre hvordan det kan samarbeides med å legge til rette for læring og utvikling hos den enkelte elev. Alle skolens ansatte - lærere, ledelse, rådgivere og helsesøster kan i større eller mindre grad bli viktig å involvere for å bidra til at eleven får optimale muligheter til å utvikle seg faglig og sosialt.

Hvordan samarbeidet med eleven som strever, dens foresatte og ulike involverte interne og eksterne aktører er med å fremmer (eller hemmer) elevens interesser og ønsker, vil være avhengig av flere forhold? Noen ganger vil samhandlingen i seg selv være svært utfordrende. Et viktig anliggende blir da – hvordan ivareta elevens autonomi som sosialpedagogisk rådgiver i samarbeidet med interne og eksterne aktører når eleven strever? Hvem bidrar med hva? Vil alle disse ulike aktørene – med sine blikk og sin kompetanse, sin ekspertise-, diagnose- og posisjonsmakt, kunne føre til at elevens stemme bli svak, og kanskje ignorert, med alle "vi vet best, vi har erfart, nå skal jeg vise deg" stemmene?

3. TEORI

Hvem er det som hjelper og støtter, eller kan få innpass til det når eleven strever? Og hvordan ivareta elevens autonomi? Hvordan presenteres for eksempel muligheter slik at han eller hun forstår ikke bare hvilke muligheter og hjelp som tilbys, men også utfordres på hvordan finne sin vilje og forstå sin frihet til med- og selvbestemmelse i situasjonen – også med sitt strev? Denne oppgaven fokuserer på en av hjelperne, sosialpedagogisk rådgiver i videregående skole, og drøfter hvordan ivareta elevens autonomi gjennom sos.ped rådgivning når eleven strever. Tilnærmingen er gjort i en sosialkonstruivistisk forståelse av fenomenet, og drøftes i lys av Self-Determination Theory til Deci & Ryan. Teorien er et godt rammeverk for å drøfte betydningen ivaretagelse av autonomi har for den unges psykiske helse, emosjoner og oppfattet velbehag. Hvordan andre, her sosialpedagogisk rådgiver, ivaretar elevens autonomi er undersøkt ved kvalitative en til en intervju.

For å forstå hvordan rådgiverne undersøker elevens strev og dennes (indre)motivasjon for skole, behov for og vilje til å gjøre endringer, har jeg valgt å bruke Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2017). I mitt virke som idrettslærer og rådgiver, trener og aktiv idrettsutøver på høyt nivå over flere år, gir selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan mening å bruke også som en "veiledningsguide" for å forstå rådgivernes beskrivelser av hvordan de opplever å ivareta elevens autonomi, deres beskrivelser av jobbautonomi og tilhørighet i et arbeidsfellesskap.

3.1 Valget av teoretisk rammeverk

Innledningsvis skreiv jeg om hvilken betydningen det har for den unge selv og samfunnet som sådan å få til skolen. Å være ungdom innebærer en overgang fra å være barn til å bli voksen. Mange fysiologiske og mentale endingene foregår samtidig med at de unge går på videregående skole. Ungdommen skal da erverve seg store mengder faglig kunnskap, og det skjer samtidig med at hjernen rent fysisk utvikler seg mye og den kognitive kapasiteten øker. De utvikler seg masse fysisk, psykisk og sosialt. Kroppen vokser mye og endrer fasong, hormoner kommer i sving og med dem humørsvingninger. Endringene man gjennomgår i ungdomsårene er store og kan i seg selv være utfordrende nok for mange. Identitetsprosjektet er ikke for nybegynnere, men så er det nettopp det de unge er – nybegynnere. Ungdomstiden innebærer disse overgangene for alle, men vil oppleves ulikt for hver og en. Hvis det skulle oppstå andre problemer og utfordringer samtidig med at den

unge holder på å finne sin vei mot voksenlivet og selvstendighet, da vil det kunne bli behov for støtte og hjelp.

Jeg har ikke tatt utgangspunkt i rådgivningsteori som sådan, men den psykologiske motivasjonsteorien til Ryan og Deci. Self-Determination Theory (SDT) på norsk; Selvbestemmelsesteorien. Teorien er med utgangspunkt i menneskelig motivasjon og atferdsendring, og er spesielt opptatt av hvordan sosial-kontekstuelle faktorer støtter eller hindrer mennesker å blomstre. Målsetting for sos.ped rådgivning i skolen generelt kan sies å være økt livskvalitet, å lære å hjelpe seg selv og å kunne forebygge at problemer oppstår. Ved å velge SDT flytte fokus for rådgivningen mer til elevens behov og hvilken effekt veiledning kan ha på eleven. Rådgiver arbeider hele tiden med øye for elevens behov, og å gi optimale betingelser for eleven. Det er ivaretagelse av elevens autonomi, som igjen er avhengig av opplevd mestring og tilhørighet det handler mest om.

SDT er valgt fordi den peker på betydningen ivaretagelse av autonomi har for at vi skal kunne lære og utvikle oss som mennesker, kunne ta selvstendige avgjørelser og ta i bruk våre kapasiteter. Og når problemstillingen søker svar på hvordan ivareta elevens autonomi, blir det SDT predikerer om autonomi som et grunnleggende psykologiske behov for å oppleve mening og velbehag i livet et godt rammeverk. Teorien predikerer hvorfor autonomi er så tett forbundet med mestring og tilhørighet, og for en ungdom som skal prestere faglig på skolen vil mestring være forbundet med å få det til på skolen, i et fellesskap med venner og lærere som gir ubetinget vennskap og anerkjennelse.

Gjennom mitt arbeid som idrettsfaglærer, rådgiver og leder i skolen, har jeg vært særlig opptatt av hva som motiverer elevene til handling. Hva det er som gjør at hver og en finner glede med det faglige, sosiale eller hva det nå måtte være man holder på med. Hvordan vi kan jobbe utrolig hardt for å oppnå noe på sikt, på tross av at arbeidet i seg selv kanskje ikke er spesielt morsomt eller givende der og da. Som idrettsutøver på høyt nivå har jeg erfart det på kroppen, bokstavelig talt, hvordan opplevelsen av mestring, velbehag og glede kan drive til utholdenhet og innsats. Hvordan man i øyeblikket kan oppleve en flow, kjenner på en umiddelbar glede, mestringsfølelse eller begeistring på egne eller andres vegne. Hvordan kreativitet og lek tar deg, og du fylles helt med de gode følelsene. Alle skulle få lov til å kjenne på glede og begeistring, og finne ut hva det er som gir deg dine pasjoner. Og samtidig undrer jeg meg over hva det er som gjør at noen tilsynelatende er

såre tilfreds med å ikke ta initiativ, eller syns det gir mest velbehag at andre bestemmer og kontrollerer situasjonen.

En god plass å begynne tenker jeg er å gi rom til å forstå seg selv og sine behov bedre, å finne ut hva det er som motiverer deg. Prøve ut sine interesser og få anledning til å holde på med det så lenge det begeistrer og gir velbehag, og det ikke går ut over andre eller på bekostning av dine muligheter til å ta ansvaret, også for deg selv. Autonomi er ett av tre basale psykologiske behov for oss mennesker for å utvikle oss mentalt ifølge SDT (Ryan & Deci, 2017). Men blir vi derimot redusert i vår egen myndighet skapes u-helse.

3.2 Self-Determination Theory (SDT)

Self-Determination Theory (SDT) er et teoretisk rammeverk utviklet av motivasjonsforskerne Richard M. Ryan og Edward L. Deci, for å studere menneskelig motivasjon og adferd. Teorien bygger på en grunnleggende antagelse om at menneske er en aktiv organisme som vil utvikle og utfordre seg selv, og at dette er en indre medfødt trang. Vi søker utfordringer og får nye erfaringer og perspektiver, og på denne måten utvikler vi oss videre og får mer lærdom.

SDT is an *organismic perspective*, approaching psychological growth, integrity, and wellness as a life science. SDT specifically assumes that humans have evolved to be inherently curious, physically active, and deeply social beings. Individual human development is characterized by proactive engagement, assimilating information and behavioral regulations, and finding integration within social groups. (Deci & Ryan, 2002, s. 4).

Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness, var en motivasjonsteori med sitt utspring fra 1970 tallet. Edward L. Deci (f.1942) begynte da, som en av flere, å problematisere hva som hemmer og fremmer den indre motivasjonen. Forståelsen av hva som motiverer menneske gikk da fra et behovsperspektiv, som i Pavlovs(1849 - 1936) klassiske betinging, stimuli - respons, og Skinners(1904 – 1990) operante betinging(Deci & Ryan, 2002, s. 4), til en forståelse av menneskets behovet for mestring, å mestre for sin egen del. Sammen med Richard Ryan (f.1953) utviklet Edward L. Deci, Self-Determination Theory (SDT). I 1999 ble den første konferansen for å drøfte

SDT forskning holdt på University of Rochester. Det var om lag 75 forskere av ulik grad fra 20 universitet fra USA, Canada, Tyskland og Israel som deltok (Deci & Ryan, 2002).

Teoriens overordnede forståelse redegjøres for i neste delkapittel, før de seks miniteoriene forklares relativt kort.

3.2.1 Behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet

SDT predikerer at det i tillegg til fysiologiske behov, er tre grunnleggende psykologiske behov alle mennesker vil forsøke å tilfredsstille, i den grad omgivelsene tillater det.

Autonomi, kompetanse og tilhørighet er de behovene som må tilfredsstilles for at vi skal kunne vokse, utvikle oss mentalt og gi oss opplevelse av velbehag. SDT fokuserer på hvordan sosiale og kulturelle faktorer kan fremme eller undergrave menneskets følelse av fri vilje og initiativ, trivsel og velvære, samt innsatsen som ytes for å kunne prestere bedre eller overkomme vansker. Ifølge SDT øker den indre motivasjonen når mennesket lever i et miljø hvor visse grunnleggende behov blir tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2017, s. 10).

SDT's syn på behovet for kompetanse bygger på White's (1959) forutsetninger av effektmotivasjon, som peker på at mennesket er født med en trang til å ha en effekt på og å mestre sine omgivelser (Deci & Ryan, 2002, s. 361)

SDT ser ikke på motivasjon som enten eller, interessert eller ikke. Teorien sier at motivasjon kan ha flere nyanser gjennom en prosess - internalization. Det sentrale er; i hvilken grad er man indre eller ytre motivert. For å få autonom motivasjon må ikke en aktivitet være en glede i seg selv, men den enkelte må se og ta til seg verdien i aktiviteten. Teorien skiller mellom ytre og indre årsaker til motivasjon, og forklarer motivasjon som en drivkraft for å tilfredsstille de menneskelige psykologiske kjernebehov; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Når disse behovene tilfredsstilles, utvikles det selvbestemmende mennesket. Mennesker trives og vokser, oppnår mål og kjenner større velvære når betingelsene de lever under støtter tilfredsstillelsen av deres basale behov. Teorien peker på hvilke forhold som støtter disse kjernebehovene. Hva som er med å fremme de mest viljes-bestemte og høy-kvalitets-former for motivasjon og engasjement for aktivitet, inkludert hva som fremmer bedre ytelse, utholdenhet og kreativitet. Tilfredsstillelse av behovene viser seg å føre til bedre mental helse, lavere tilstand av depresjon, angst, generelt høyere kvalitet i livet og mer helsefremmende atferd. Hvis disse

tre psykologiske behov ikke støttes, eller motarbeides innenfor en sosial kontekst, vil det kunne ha en ugunstig innvirkning på menneskets innstilling og velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 3-4).

SDT begynner som sagt med antagelsen om at alle mennesker har en aktiv holdning til livet, med en indre medfødt trang til utvikling. Vi søker nye utfordringer og får nye erfaringer og perspektiver, og slik utvikler vi oss og får ny lærdom. Dette fører til at vi søker å utvikle oss til å mestre utfordringer, og integrerer nye erfaringer inn i en sammenheng med følelsen av mestring, og dermed selvtilit. Denne utviklingen vil imidlertid ikke fungere automatisk, men krever kontinuerlig sosial støtte. Behovene søker vi dekket ved å få tilbakemeldinger fra andre mennesker på hvordan vi mestrer en oppgave eller en situasjon, samtidig som vi har behov for å føle at vi har valgmuligheter og kan bestemme selv, og at vi kan bygge relasjoner til andre mennesker. Den sosiale konteksten støtter eller motarbeider altså de naturlige tendenser til aktivt engasjement og psykologisk vekst. Dialektikken mellom den aktive organismen og den sosiale konteksten, er det som er grunnlaget for SDT sin teori om oppførsel, erfaring og utvikling.

Ifølge SDT vil vår sterkeste motivator og indre drivkraft være søken etter vekst og personlig utvikling. Mennesket ønsker å tilfredsstille og utvikle egne potensialer og muligheter. SDT er imidlertid mer enn en motivasjonsteori fordi de underliggende prinsipper og teorier den tar utgangspunkt i har betydning også for vår personlighet, sosiale utvikling og psykologiske funksjon. Teorien prøver å forklare samspillet mellom en aktiv, integrerende menneskelig natur og sosiale kontekster som enten styrker eller hindrer motivasjonen. Hva det innebærer å ha opplevelsen av å ha valgmuligheter til å initiere og regulere egne handlinger, det som kan betegnes som autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 10, 14, 218).

Teorien er delt inn i seks mini-teorier. Til å begynne med var det fire, nå er den utviklet til seks. Jeg har redegjort kort for alle seks miniteoriene for å vise kompleksiteten i teorien, og for at dennes helhetstenkning skal komme til sin rett. SDT er en svært omfattende teori, og jeg vil ikke på noen måte kunne rettferdiggjøre den i sin helhet i denne oppgaven. Det interessante med teorien i mitt prosjekt er det den predikerer om autonomi – som ett av tre grunnleggende psykologiske behov. Derfor har jeg i drøftingsdelen av oppgaven orientert ut fra problemstillingen og empirien, og knytter det SDT predikerer om autonomi til dette.

De seks miniteoriene er:

1. Cognitive Evaluation Theory (CET) del 1 og 2, teori om Kognitiv evaluering
2. Organismic Integration Theory (OIT), teori om Organisk integrasjon
3. Causality Orientations Theory (COT), teori om Kausal orientering
4. Basic Psychological Needs Theory (BNT), teori om Grunnleggende Psykologiske behov
5. Goal Contents Theory (GOT), teori om Målinnhold
6. Relationships Motivations Theory (RMT), teori om Forholdsmotivasjon

3.2.2 Cognitive Evaluation Theory (CET)

CET, teori om kognitiv evaluering, er den første av miniteoriene, og fokuserer eksklusivt på indre motivasjon. Hvordan hendelser i de sosiale omgivelsene påvirker indre motivasjon.

Del 1 tar for seg effekten belønning, tilbakemelding og andre ytre hendelser har på indre motivasjon.

Del 2 handler om interpersonlige og intrapersonlige prosesser som påvirker indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 123).

CET søker å belyse faktorer som kan forklare variasjon i indre motivasjon. Den tar utgangspunkt i et menneskesyn som ser menneske som reflekterende, handlende og proaktivt. Teorien forklarer hvordan belønning, tilbakemelding, ytre hendelser og den sosiale konteksten påvirker individets indre motivasjon.

Vårt indre behov for kompetanse og å mestre utfordringer har betydning for den indre motivasjon. En opplevelse av økt kompetanse kan for eksempel gi elever i videregående skole opplevelse av å lykkes. Og sammen med positive tilbakemeldinger fra lærere og andre betydningsfulle personer, forutsatt at eleven føler selvbestemmelse og egenrespekt for sitt arbeid, vil dette være vesentlig for opplevd indre motivasjon i hverdagen.

Deltagelse i aktivitet som i utgangspunktet er indre motivert, noe man gjør fordi det er interessant og morsomt, vil derimot kunne undergraves hvis ytre belønning blir introdusert og det blir det viktigste (Deci og Ryan (1980, 1985) i (Ryan & Deci, 2017, s. 127)). For eksempel karakterer. Det er også et annet spørsmål ved å bruke belønning for å motivere. Å belønne en person for en aktivitet formidler også, eller kan gi signal om at aktiviteten i

seg selv ikke er verdt å gjøre for aktivitetens egen skyld. Aktiviteten går dermed fra å være interessant og gøy, altså indre motivert for en person, til å være uinteressant med mindre han får belønning (Lepper, Sagotsky, Dafoe og Green (1982) i (Ryan & Deci, 2017, s. 128)). En elev vil oppleve inkompetanse hvis aktiviteten i seg selv ikke mestres, og det vil kunne føre til lavere indre motivasjon for skolearbeidet generelt.

Ytre kontroll av aktiviteten fra andre, vil kunne gi en ytterlig opplevelse av mindre mestring, føre til redusert indre motivasjon og samtidig undergrave elevens autonomi (Ryan (1982) i (Ryan & Deci, 2017, s. 129)).

Tilhørighet påvirker også den indre motivasjonen, men mest der aktiviteten er sosialt betinget, eller personen selv verdsetter sosial tilhørighet som viktig. Opplevd kompetanse og autonomi er det som i størst grad antas å ha påvirkning på den indre motivasjon. (Ryan & Deci, 2017, s. 123-178).

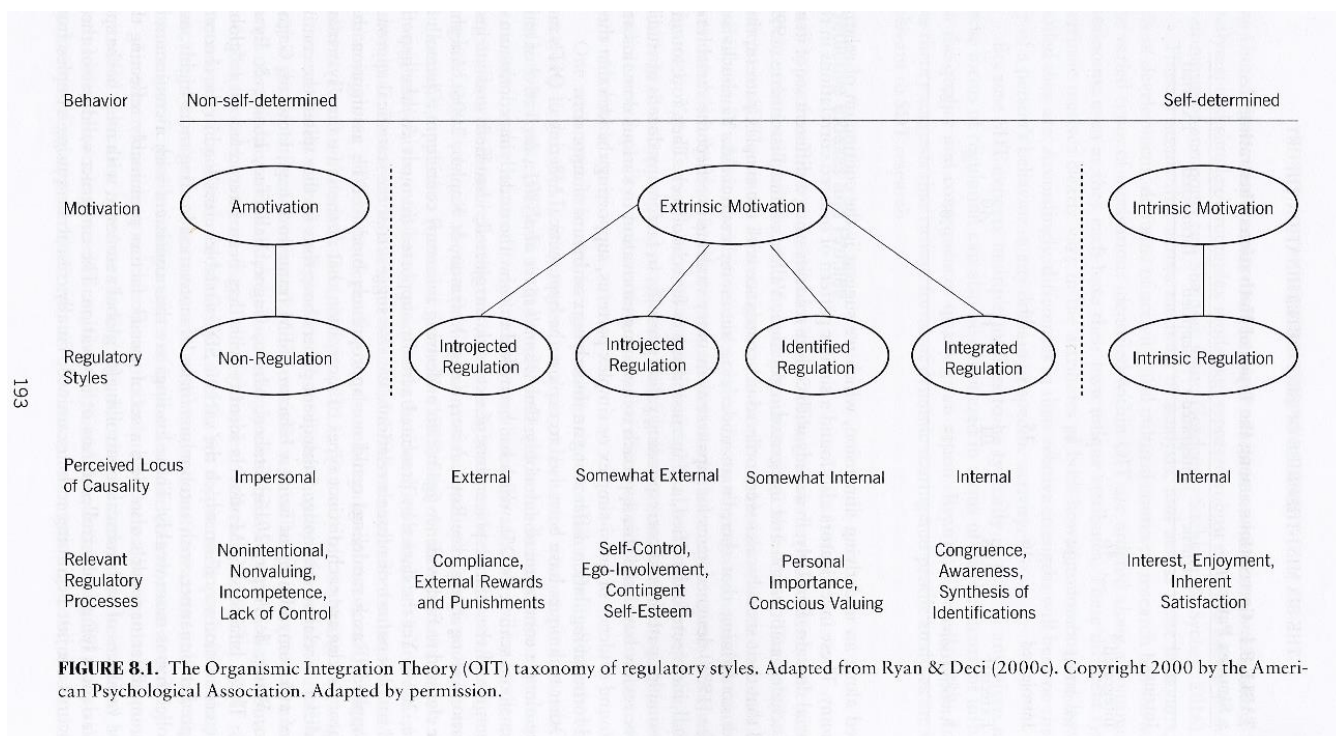
3.2.3 Organismic Integration Theory (OIT)

OIT, teori om organisk integrasjon, skiller mellom handlinger som blir gjort frivillig - autonomt, og handlinger som utføres for mer eller mindre ytre årsaker. Å gjøre noe fordi det gir deg glede er assosiert med indre motivasjon, og det trengs ingen ytre påvirkning for å handle. Er ikke aktiviteten iboende interessant, utfordrende eller underholdende vil den kreve en annen form for ytre motivasjon. OIT beskriver ulike former for ytre og indre motivasjon ved å forklare og gradere motivasjon gjennom å se all motivert atferd i sammenheng med hva for type regulering som blir brukt, «locus of causality», og graden av autonomi.

OIT handler om internalisering og differensiering av ytre motivasjon. Kjernen i teorien er at individet har evne til å motta og omsette informasjon til omverden, og til å integrere denne informasjonen kognitivt. Dette skjer gjennom internaliseringsprosessen, menneskets ønske om å transformere ekstern regulering og gjøre den om til indre regulering. Dette skjer som følge av menneskets behov for autonomi og selvbestemmelse. OIT beskriver indre motivasjon som energien i internaliseringsprosessen (Ryan & Deci, 2017, s. 180-191). Internaliseringsprosessen beskriver motivasjon som en prosess med flere stadier hvor individet opplever større eller mindre grad av autonomi, kompetanse og ytre påvirkning. Teorien skiller mellom innholdet i målene og reguleringen av motivasjon.

I tillegg til indre motivasjon har Deci og Ryan identifisert fire forskjellige former for regulering av ytre motivasjon. Ekstern regulering, introjeksjon, identifisering og integrert regulering. De har utviklet en modell som illustrerer deres teori for hvordan internaliseringsprosessen fungerer.

Figur 1: Fra a-motivasjon til indre motivasjon.



Kilde: (Ryan & Deci, 2017, s. 193)

Motivasjon som følge av ekstern regulering handler om at vi søker å unngå straff eller få belønning. Introjeksert regulering handler om å søke indre kontroll og involvering. En form for kontrollert motivasjon, men mindre enn ved eksternt regulert motivasjon. Identifisert kontroll, tildelte oppgaver gjøres, uten å ha noe forhold til dem, men de er av personlig viktighet på grunn av konsekvensene. Integrert regulering handler om at personen har identifisert handlingen, men skiller mellom handlingen og verdien bak handlingen. Handlingen motiverer ikke personen, men verdien bak. For eksempel belønningen i form av karakterer eller lønn.

3.2.4 Causality Orientations Theory (COT)

COT, teori om kausal orientering, handler om individuelle forskjeller av hvordan menneske orienterer seg i miljøer, slik at det støtter deres egen autonomi, kontrollerer deres adferd eller amotivasjon. Den beskriver hvordan individuelle forskjeller i menneske gir tendenser til å orientere seg mot miljøer, og regulerer adferd på ulike måter. Tre typer av kausal orientering beskrives i (Ryan & Deci, 2017, s. 216-219).

Autonomiorientering handler om personer som agerer ut av interesse og verdsetter hva som foregår. En sterk grad av autonomiorientering kan påvirke oss mennesker forskjellig. For de som søker muligheter for å kunne være autonome, vil denne bevisstheten skape muligheter for større utfoldelse. Den indre motivasjon og selvbestemmelse vil kunne utvikles hos autonomiorienterte mennesker, og de kan bli i bedre i stand til å takle det å bli utsatt for kontroll og ytre press (Ryan & Deci, 2017, s. 221-223).

Kontrollorientering er med fokus på belønning, gevinst eller godkjenning. Her opplever ikke personen mulighet til å ta egne valg. Dette gjør at personen føler at arbeidsoppgavene er noe han/hun må eller burde gjøre. Når mennesket er kontrollorientert vil ens eget selvverd knyttes til gode prestasjoner, og personen vil være ego-involvert i å prestere godt. Samtidig vil han/hun unngå å mislykkes fordi arbeidet eller oppgavene har en verdi eller betyr noe for personen (Ryan & Deci, 2017, s. 223-224).

Amotivasjon er en orientering som preges av angst om inkompetanse. Det innebærer at individet føler seg maktesløs og u-kompetent i mange situasjoner. Dermed svekkes selvbildet og personen føler seg hjelpeløs, nervøs og/eller umotivert, noe som ikke gir mestringsfølelse. Dermed svekkes selvbildet og han/hun vil handle uten intensjon (Ryan & Deci, 2017, s. 225-226).

Alle disse tre orienteringene er motivasjonelle av natur og sier noe om individets stadige interaksjon og tolkning av omverdenen, og regulering av atferd. Det skjer en utvikling av disse orienteringene over tid. En autonom orientering beskrives som atferdsregulering på grunnlag av egne mål og interesser. Man handler på eget initiativ, søker utfordringer og tar ansvar for egne handlinger.

En kontrollerende orientering beskrives som enten å presse på, eller bli lagt press på, for å skape handling. Belønning, ego-involvering og tidsfrister tenderer mot å drive mennesker med en slik orientering. Fokuset ligger mer på hva andre krever av deg enn hva du selv vil.

Distansert eller amotivert orientering beskriver mangel på initiativ til å involvere seg i aktiviteten, og personer med en slik orientering føler ofte inkompetanse og hjelpeløshet. Disse ulike orienteringene kan beskrive hvor en er i forhold til indre eller ytre motivasjon og regulering av atferd (Ryan & Deci, 2017, s. 233,238).

3.2.5 Basic Psychological Needs Theory (BPNT)

BPNT, teori om grunnleggende psykologiske behov, tydeliggjør og utdyper sammenhengen de grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet har for vårt psykologiske velvære og full funksjon. Mennesket har en motivasjonell kraft som direkte forbindes med vårt velvære. Subjektivt velvære tilfredsstilles når vi føler oss vel, og motsatt hvis noe hindrer oss i å få tilfredsstilt våre behov, vil vi kunne oppleve ubehag. I BPNT defineres behovene for autonomistøtte, kompetanse og sosial tilhørighet som grunnleggende behov. I hvilken grad disse grunnleggende behovene tilfredsstilles vil påvirke vår indre motivasjon. Det betyr at hvis behovene ikke dekkes vil det undergrave den indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 239-243).

Autonomi er ett grunnleggende behov og handler om selvbestemmelse, et behov for å føle mulighet til å velge selv. Autonomi knyttes til integritet, frivillighet og vitalitet. I skolesammenheng vil dette handle om mulighet til å påvirke egen opplærings situasjon, å få anledning til å komme med innspill og være delaktig i prosessene som man involveres i. Det grunnleggende behovet for **autonomi** handler om frivillighet og valgmulighet. Å bli kontrollert eller ikke oppleve autonomi, kan i seg selv føre til en opplevelse av å streve i skolehverdagen (Ryan & Deci, 2017, s. 246-248).

Det andre grunnleggende behovet er **kompetanse**, som handler om at vi har behov for å føle mestring av oppgaver, og i interaksjon med våre omgivelser. Mestring handler om mer enn mentale og fysiske ferdigheter. Det handler også om å mestre samhandling med våre omgivelser, opplevelse av vennskap og samarbeid med, som i denne sammenheng først og fremst vil være medelever og lærere. Å oppleve det motsatte kan føre til mistriivsel, lite motivasjon for fagene og vilje til å legge en innsats i skolerelaterte utfordringer.

Det tredje og siste grunnleggende behovet som må tilfredsstilles er **sosial tilhørighet**. Dette handler ikke om generell interaksjon, men en følelse av reell trygghet, verdsettelse, respekt og omsorg fra omgivelsen. En opplevelse av trygghet i skolemiljøet generelt.

Disse behovene forklares også med at vi mennesker har behov for å føle oss betydningsfull for andre. Uten vennskap og tilhørighet vil vi føle oss fortappt. Alle disse grunnleggende behovene må være tilsted i en skolesammenheng for at eleven skal oppleve sin autonomi ivaretatt(Ryan & Deci, 2017, s. 256-263).

3.2.6 Goal Contents Theory (GCT) Aspirations, Life Goals, and Their Varied Consequences

GCT, teori om målinnhold, ser nærmere på ytre belønninger og disses innvirkning på motivasjon, behovstilfredsstillelse og velvære. Forskning innen GCT har vist at materielle ting, berømmelse eller anerkjennelse p.g.a. image eller prestasjon, ikke øker behovstilfredsstillelse selv om man lykkes i å oppnå målene(Ryan & Deci, 2017, s. 273). I motsetning finner man at mål som innebærer forhold til nære relasjoner, personlig utvikling eller det å bidra i et fellesskap skaper behovstilfredsstillelse, og det gir bedre helse og velvære. GCT har funnet bevis i sin forskning for at mål som er indre definerte er mer forpliktende enn mål satt ut fra ytre belønning. Studier viser f.eks. at studenter som var mer ytre motivert opplevde lavere psykisk velvære, viste flere symptomer på indre stress, og var mer involvert i stoffbruk enn studenter som var mindre fokusert på ytre mål (Kasser and Ahuva (2002) i (Ryan & Deci, 2017, s. 281)).

I skole vil ensidig fokus på karakteroppnåelse bli en form for ytre belønning, som i seg selv ut fra GCT, vil kunne undergrave indre motivasjon. Men samtidig viser forskningen at hvis målene er definert av eleven selv f.eks. karakternivå, medfører det en økt forpliktelse for eleven. Det er elevens eget valg, og eleven vil jobbe for å oppnå sine mål. Men blir målet, karakteroppnåelse, viktigere enn engasjementet i selve læringen av fagets innhold, viser studier at karakteren blir lavere enn for de elevene som engasjerer seg i læreprosessen og er genuint interessert i fagets innhold. I tillegg blir opplevelsen av velbehag lavere for de med et ytre motivert fokus(Ryan & Deci, 2017, s. 369-373).

I skolesammenheng blir disse forståelsene av hva som motiverer en elev avgjørende med tanke på læring. Det riktige spørsmålet er ikke, hvordan kan personer motivere andre, men heller, hvordan personer kan skape betingelser slik at andre, eller en selv, kan motivere seg selv(Ryan & Deci, 2017, s. 287-289).

3.2.7 Relationships Motivation Theory (RMT)

RMT, teori om forholdsmotivasjon, er en teori om motivasjon i forhold til andre mennesker, og er den siste miniteorien som er utviklet i SDT rammen. Teorien vektlegger at tilhørighet alene ikke er nok for å tilfredsstille betydningsfulle forhold til andre, autonomi og kompetanse er også viktig.

De beste og mest kvalitetsrike forholdene er de som støttes av alle de tre psykologiske behovene, autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse tre behovene påvirker menneskers hverdag, og i forhold til andre mennesker er særlig tilhørighet av betydning, men alle tre behovene er sammenflettet, og på et vis gjensidig avhengig av hverandre (Ryan & Deci, 2017, s. 293).

Et verdifullt nærvær verdsettes fordi begge verdsetter hverandre, uavhengig av ytre fordeler. Et betingelsesløst, fordomsfritt forhold verdsettes, og er best, når begge senser at den andres omsorg er frivillig og uten forventning om personlig vinning eller fordeler. RMT sier følelsen av å være tilknyttet andre er et indre psykologisk grunnleggende behov, og at vi mennesker trenger tilhørighet for å blomstre. Flere klinikere har (Winnicott (1965), Fairbairn (1952), Bowlby (1969)) understreket på lignende vis, at mennesket har en iboende, grunnleggende tilbøyelighet til å forholde seg til, eller binde seg til andre (Ryan & Deci, 2017, s. 295).

3.2.8 Kritikk av Self-Determination Theory

At teorien starter med konseptet autonomi, av å være selvbestemt, av å handle ut fra en integrert følelse ut fra seg selv, tilsier at teorien nødvendigvis må starte med en antagelse om at vi er aktive og vekstorienterte organismer. Men, det allestedsnærværende bevis på at mennesker ofte er ganske passive, uintegreerte, og reaktive krever både en metateori som nøyaktig kan omfatte samspillet av proaktivitet og sårbarhet i menneskets natur, og en teori som skiller de ulike typer av regulering som kommer av samspillet.

De fleste motivasjonsforskere, utenom de som fokuserer på SDT, har ikke vært i stand til å fange de forskjellige former for regulering som reflekterer forskjellige grader av aktivitet og passivitet. Disse forskjellige kvalitetene og typer av selv-regulering er rutinemessig observert i kliniske anvendte settinger, og er godt anerkjent fra dynamisk og fenomenologisk baserte perspektiver, men de empiribaserte teoriene som feilet med å

registrere disse forskjellige typene av motivasjon er ikke i stand til å adressere noen av de mest kritiske aspektene av menneskelig adferds regulering(Deci & Ryan, 2002, s. 433).

Det er et kritisk aspekt ved teorien at alle tre behovene er essensielle og neglisjering av bare ett av behovene vil ha negative konsekvenser for mennesket. Hvert av behovene bidrar hver for seg, og er samtidig sammenflettet, til å øke eller svekke opplevelsen av tilfredshet og/eller velvære. Dette synet kan føre til et mangelperspektiv mer enn vekstperspektiv. Hva er det som mangler for at mennesket skal kunne oppleve velbehag, hvilke konsekvenser får manglene for menneskets motivasjon.

4. METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske aspektene ved kvalitativ forskning og de metodiske valgene jeg har gjort i min studie. Først skriver jeg om hva kvalitativ metode er og dens vitenskapelige forankring, og hva forskningsintervjuet innebærer. Så presenterer jeg utvalg, mulige fordeler og ulemper med utvalget, før jeg redegjør for prosessen, analysemetode og kvalitetskrav. Forskerrollen, forforståelse, kvalitet og forskningsetiske betraktninger skriver jeg om i alle delene i kapitlet.

4.1 Om kvalitativ forskning

Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning. Begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser (Denzin & Lincoln (2005a:10) i (Thagaard, 2013, s. 17)). Det er informantenes eller intervjuobjektets oppfatninger og forestillinger av egen verden som skal løftes fram. I denne oppgaven brukes intervjupersonen i stedet for intervjuobjektet. Det er mennesker jeg har intervjuet, og for å holde fram deres beskrivelser av menneskelige handlinger har jeg valgt å bruke intervjuperson ikke objekt. Målet er å skape en forståelse av hvordan personer opplever og forstår forskjellige fenomener. Virkelighetsbildet forskeren får vil avhenge av hvem som gir informasjonen, her sosialpedagogiske rådgivere i videregående skole i Oppland. Hvordan er dette interessant og troverdig kunnskap om virkeligheten angående fenomenet. Og, gir informasjon (data) oss svar på forskningsspørsmålet (Jacobsen, 2015, s. 14-16)?

Kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske antagelser eller forutsetninger (Creswell (2007) i (Nilssen, 2012, s. 25)). Denne studien søker som det ble sagt innledningsvis kunnskap om hvordan ivareta elevens autonomi gjennom sosialpedagogisk rådgivning i videregående skole når eleven strever. Den grunnleggende teoretisk forutsetning er Deci & Rayans Self-Determination Theory.

4.1.1. Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitative tilnæringer er hovedsakelig basert på teorier om menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk)(Thagaard, 2013, s. 40-43). En fenomenologisk tilnærming tar sikte på å beskrive erfaringer, mens hermeneutisk teori handler om fortolkning av de beskrevne fenomenene. Med en fenomenologiens underliggende antagelse om at realiteten er slik sos.ped rådgiverne oppfatter at den er(Kvale og Brinkmann i (Thagaard, 2013, s. 40)), har jeg utforsket deres erfaringer og meninger.

Praksishandlinger kan beskrives og forstås på forskjellige måter, og er avhengig av kontekst og samhandling i et mellommenneskelig felt(Thomassen, 2006, s. 34-35). Det ontologiske og epistemologiske ståstedet i kvalitativ forskning handler om at virkeligheten og kunnskapen er det som blir (re)konstruert i møtet mellom forskeren og dem som deltar i studien. Det kan eksistere mange versjoner av virkeligheten, og at det eksisterer mange virkeligheter betyr også at forskningen kan gi oss noen svar, men ikke svaret. Det er heller ikke noe som finnes og kan beskrives uavhengig av den samhandlingen som skjer. Som forsker må man vite at når kvalitativ metode brukes kan forskningen aldri bli objektiv eller fri for verdier(Nilssen, 2012, s. 25-26).

En studie av hvordan ivareta autonomi når eleven strever, handler ikke om at en sannhet er mer gyldig enn en annen, men å studere sosiale handlinger og fortolke dem. Tolkningen har jeg vurdert ut fra min forståelse av det vi her kan kalle et sosialpedagogisk kommunikasjonsfellesskap(Thomassen, 2006, s. 86-94). Når man er opptatt av å belyse personers opplevelser, synspunkter, selvforståelser og erfaringer vil intervjuundersøkelser være egnet(Thagaard, 2013, s. 13).

4.2 Forskningsintervjuet

Intervju kan gjøres med ulik strukturingsgrad. Fra helt faste spørsmål til åpne intervju – mer som en samtale med rom for spontanitet, refleksjoner og utdypning (Ryen, 2002, s. 15-18). For å hente inn informasjon (data) og prøve å få innsikt i virkelighetsforståelsen til sos.ped rådgivere, har jeg valgt semi-strukturert intervju. Ved å gjøre intervjuet semi-strukturert gis beskrivelser av den sosiale virkeligheten plass ut fra sos.ped rådgivernes egne perspektiver, og samtidig sikres tematikken belyst. Det semi-strukturerte intervjuet legger her til rette for en dialog som tillater at sos.ped rådgiver er med å styre samtalen. De kan fortelle fritt fra egen praksis med sine eksempler, og vil dermed kunne gi meg som forsker kunnskap om fenomenet fra sine perspektiver.

Intervjuene ble gjennomført med en intervjuguide med tema og oppfølgingsspørsmål. Transkribering, lydopptak og notater ble gjort under og rett etter intervjuet og har dannet grunnlaget for analysen. Datainnsamlingen, analysen og tolkningen vil jeg si kan betraktes som overlappende aktiviteter (Ryen, 2002, s. 144-163).

Datainnsamlingen i kvalitativ metode preges ofte av en nærhet mellom forsker og informant. Det vil alltid oppstå en relasjon mellom forsker og informant, og derfor en påvirkning av resultatet fra forskeren selv. En forskningseffekt som alltid vil være tilstede. Egen fortolkning av virkeligheten, både forforståelse og når undersøkelsen fortolkes, er umulig å unngå. Dette må man være oppmerksom på for det vil nødvendigvis påvirke resultatene. Samtidig kan denne nærheten være en fordel med muligheten det gir til å gå dypere inn på hva den enkelte sos.ped rådgiver mener, og hvordan hun tolker sin virkelighet (Jacobsen, 2015, s. 27-30).

Felles trekk vil kunne gi grunnlag for en generell forståelse av tematikken. I denne studien er ikke det hovedhensikten, men mer å ha fokus på å beskrive virkelighetsforståelsen til sos.ped rådgiverne, for å drøfte dem i en sosialkonstruivistisk forståelsesramme. Tanken er å få fram deltagerens syn på en god måte, og for meg er det viktig at deres syn kommer tydelig fram. Gjennom intervjuet vil sos.ped rådgiver og jeg kunne konstruere kunnskap gjennom en gjensidig menneskelig interaksjon. Så selv om det er jeg som forsker som har tema, og er den som kontrollerer samtalen ved å bestemme hvilke spørsmål som stilles, vil vi sammen produsere kunnskap.

Forsker – informant, er et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjon(Thagaard, 2013, s. 96), og i anvendelsen av intervjuet for mitt forskningsformål, forsterkes det asymmetriske ytterligere. Samtidig har jeg den posisjonen at jeg selv er middelaldrende kvinne, jobber i videregående skole, og kan dermed møte intervjupersonene med en viss symmetrisk interaksjon(Thagaard, 2013, s. 116-117). Men det er intervjupersonens opplevelser av temaet som skal fram, mens forskerens egne holdninger og meninger holdes utenfor samtalen. Som forsker må jeg være oppmerksom på hva som sies, lytte etter hva som sies og følge det opp for konkretiseringer, samtidig som jeg inntar en holdning om at det er intervjupersonenes oppfatninger som er gjeldende.

For å få innblikk i sos.ped rådgiverens virkelighetsforståelse er det viktig at jeg som forsker er åpen og evner å beskrive det som uttrykkes av deltagerne, samt at oppmerksomheten rettes mot de selvfølgelighetene som dannes innenfor en kultur. Sos.ped rådgivere i skolen opptrer i et kulturelt og språklig arbeidsfellesskap, og vil ha til dels opparbeidet og selvsagt forståelse av tema.

Historier om sosiale fenomener som fortelles ut fra herskende interessers synspunkter og ut fra rådende normer (Ryen, 2002, s. 63)

Sos.ped rådgivernes beskrivelser og bruk av språk kan forstås og tolkes i lys av den lille og den store fortellingen, og vil kunne avdekke (lov)forklaringer, ideologi eller kulturforståelser som kan være begrensende for elevens autonomi. Elevens viljesfrihet og myndighet vil kunne stå i fare for å underkues mer enn å ivaretas(Snævarr, 2017, s. 106-107, 286-289).

Sos.ped rådgiver i skolen er ingen egen profesjon, men det er som sagt omfattende og sammensatte ansvarsområder tilknyttet rollen ifølge opplæringsloven og forskrifter. Poenget med å forske på sosialpedagogisk rådgiverpraksis er for å få fram hvordan intervjupersonene fortolker og forstår sin praksis(Jacobsen, 2015, s. 125-145). Dette var også noe av det intervjupersonene oppga som motivasjon for å delta i studien, å bidra med informasjon om arbeidsområdet. Det var også noe av utgangspunktet mitt for å gå nærmere inn på tematikken. I Oppland fylkeskommune er sos.ped rådgiver en del av elevtjenesten, som er rådgivertjenesten i videregående skole, og i studien har jeg forsket på hvordan denne delen av elevtjenesten er, sett ut fra sos.ped rådgivernes beskrivelser.

4.3 Utvalg og presentasjon av informanter

Jeg har gjort et strategisk utvalg som ifølge Thagaard er

... deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver(Thagaard, 2013, s. 60).

Sos.ped rådgivere i videregående skole antas å ha kunnskapen som studien søker, og de arbeider tett opp mot elever som strever. Deres arbeidssituasjon innebærer krav om å ivareta elevens autonomi, samtidig med krav om samarbeidsevner, effektivitet og kvalitet fra interne og eksterne aktører.

Området er avgrenset til Oppland fylke av hensyn til begrensede økonomiske og tidsmessige ressurser, og for å kunne ha muligheten til møte deltagerne i studien personlig til intervju. Alle sos.ped rådgiverne i de videregående skole i fylket, eller de som har oppgavene tilhørende sos.ped rådgiving, er forespurt om å delta. Det var ni offentlige skoler og en privat skole som ble forespurt om deltagelse i prosjektet, og av disse var det fire som sa seg interessert i å delta i studien. Utgangspunktet var at min veileder skulle trekke ut fire tilfeldige deltagere av de som sa seg villig til å delta. Jeg fikk positiv respons fra fire, så da gav utvalget seg selv. Underveis i prosessen ble utvalget redusert til tre på grunn av at en deltager ikke kunne stille til intervju før langt ut i mars. Dermed ville tiden ha blitt knapp da jeg hadde langt opp til at deltagerne skulle kunne lese gjennom transkriberingen. Dette var for at de skulle kunne korrigere og supplere beskrivelsene sine, og for økt samforståelse mellom oss. Det var ikke et must å lese gjennom og kommentere transkriberingen, men et valg intervjupersonen skulle kunne gjøre selv. Å respondere viste seg å ta noe lengre tid enn jeg hadde antatt, derfor ble siste intervju valgt bort i samråd med veileder. Intervjuene vil uansett ikke føre til at jeg kan si noe om hvordan ting ER, de er ment som en hjelp til å drøfte fenomenet ut fra intervjupersonenes beskrivelser.

Skolen jeg selv jobber på er utelatt for ikke å la egen praksiserfaring få for stor innflytelse på forskningen. Det vil den nok til en viss grad få uansett, men ved å utelukke egen arbeidsplass reduseres denne feilkilden.

Alle tre deltagerne var kvinner, over 40 år med pedagogisk utdanning, rådgiverutdanning og/eller erfaring, samt lang fartstid i skole og/eller habiliteringstjenesten. Deres interesse for å delta i studien var: Interessert i tema, synes det er viktig å bidra til undersøkelser når noen har lyst til å skrive om arbeidsområdet, bevisstgjøre seg selv, selvutvikling, dele

arbeidserfaring, synliggjøre oppgaver som sos.ped rådgiver innehar og få respons på hvordan oppgaver løses. Av hensyn til deltageres anonymitet vil det ikke bli beskrevet noe ytterligere rundt deres person, samt at utsagn fra deltagerne presenteres i tilfeldig rekkefølge. Kategoriene er systematisert ut fra empirien, men den enkeltes beskrivelser kan komme tidlig i en kategori og seint i en annen, det er gjort systematisk usystematisk.

4.4 Fordeler og ulemper med metoden

Min forforståelse av tema vil som sagt til i en viss grad kunne påvirke studien, men det kan være både fordeler og ulemper med det. En fordel er at når jeg intervjuer deltagerne for å få innsikt i fenomenet, vil jeg lettere forstå hva det er de beskriver. Samtidig blir det en ulempe da min forforståelse kan bli begrensende for hva jeg hører. De forholdene jeg tar for gitt i et kulturelt og språklig fellesskap jeg selv er en del av, kan komme til å ikke bli avdekket tilfredsstillende. Dermed går jeg glipp av interessante eller aktuelle forhold omkring tematikken. Jeg har så langt som mulig forsøkt å avklare mine forventninger og antagelser i innledningen.

Fordelene med å avgrense studien geografisk er muligheten det gir til å diskutere tematikken i et praksisfellesskap av rådgivere i videregående skole i Oppland fylke. Studien kan løfte fram (eventuelle felles) utfordringer knyttet til hvordan ivareta elevens autonomi når eleven strever. Ulempen med det kan bli ivaretagelsen av anonymitet. I tolkningen av utsagn og drøftingene har jeg derfor vært spesielt varsom med hensyn til det.

En annen ting å være oppmerksom på er at det som kommer fram, vil jeg som forsker være prisgitt den som forteller, og dermed vil det være en viss risiko for at de fortellingene som setter rådgiveren og/eller deres skole i et mindre heldig lys, aldri fortelles. Uansett hva som fortelles eller ikke, så vil undersøkelser gi en beskrivelse av en kun liten flik av virkeligheten sett fra intervjupersonenes perspektiver (Jacobsen, 2015, s. 36-38). Og det de forteller vil også være prisgitt hva jeg tolker, eller mener å høre de sier. Francis Bacon hevder, sier Flyvbjerg (2004) i (Nilssen, 2012, s. 139), at det er grunnleggende menneskelig å tendere til å være mer åpen for funn som støtter det vi tror enn det som ikke støtter våre antagelser. Og med en bevissthet om at min bakgrunn, verdier, holdninger, interesser, behov og miljø vil være med å verdilade forskningen, har jeg arbeidet med min egen refleksivitet i forhold til mine erfaringer og verdier. Jeg kan selvsagt ikke garantere for at forskningsresultatet har blitt redusert som følge av min subjektive fargelegging. Men

samtidig er denne studien prisgitt en interaksjon med intervjupersonene, mitt teoretiske ståsted og min alltid tilstedeværende subjektivitet (Flyberg, (2004) i (Nilssen, 2012, s. 140)).

Det var viktig for meg å gjøre pilot-intervju for å sikre at jeg fikk belyst fenomenet tilfredsstillende. Dermed måtte jeg øve, også fordi jeg er en uerfaren forsker. Jeg fikk gjort ett pilotintervju, noe som var veldig nyttig da jeg i etterkant så at jeg hadde gjort flere feil. Opptakeren tok ikke opp lyd – selv om den stod på, telefonen min ringte underveis i intervjuet og jeg hadde gjort slurvete notater. Disse erfaringene førte til økt presisjonsnivå da det kom til forskningsintervjuene. Jeg skjerpet spørsmålsstillingen, fulgte opp mer ved å spørre om de kunne si mer, eller utdype mer. Jeg sjekket opptaker ekstra nøye + at mobilen ble brukt som back-up. Notater tok jeg mest i form av stikkord, for å flytte min oppmerksomheten til intervjupersonen og samtalen.

Etter piloten hadde jeg en samtale med den jeg intervjuet, og fikk da respons på at hun opplevde situasjonen som trygg samtidig som hun syntes hun ble utfordret på tematikken. Det var gledelig. Men det skal sies at vi har jobbet lenge sammen, så der slo det antagelig inn – en forent enighet om tema. Historier om sosiale fenomener som fortelles ut fra herskende interessers synspunkter og ut fra rådende normer (Ryen, 2002, s. 63).

Et annet viktig moment jeg må ha med meg i vurderingen, er den interaksjonelle konteksten. Hvilke aspekter rådgiverne vektlegge i sine fortellinger og som er hennes meninger, er en personlig fortelling av situasjonen, ikke situasjonen i seg selv som kan forstås på flere ulike måter. Dette vil ikke være tilgjengelig for meg, og det som ikke er tilgjengelig kan jeg heller ikke fortolke, da det er rådgivernes fortellinger som er saken (Thagaard, 2013, s. 40).

Det er grunn til å være oppmerksom på at de som deltar i studien var tre som sa ja. De svarte relativt raskt, og det var derfor grunn til å undersøke nærmere deres motiv for deltagelse for å utelukke eventuelle andre motiver enn det jeg ønsket å undersøke. Ellers var det en forholdsvis homogen gruppe, godt voksne kvinner med mye erfaring fra videregående skole og/eller rådgiverpraksis. Mye likhet i erfaringsbakgrunn kan selvsagt ha påvirket studien. Da data jeg fikk inn er fra et voksent kvinneperspektiv, og kan dermed betraktes som smalt. Men, det kan også ses på som en styrke. Deres interesse for studien viser at de er opptatt av tematikken, og dermed har de ikke bare et ønske om å reflektere rundt dette men gjør det ut fra verdifull erfaring.

4.5 Praktisk gjennomføring av undersøkelsen

For å hente inn informasjon om fenomenet i praksisfeltet har jeg som sagt gjort semi-strukturerte intervjuer. Det vil si at jeg i stor grad lot intervjupersonene beskrive hvordan de opplever sin virkelighet, for på denne måten å få innblikk i deres virkelighetsforståelse. Problemstillingen som ses i lys av teori, har vært styrende for intervjusituasjonen og analysen.

Jeg har forsøkt å ha en pragmatisk, abduktiv tilnærming til min forskning. Det vil si at jeg har kombinert induktive og deduktive prosesser. Selv om informasjonen (data) fra intervjupersonene er styrende for min forskning (induktiv), så vil teorien være styrende for hvordan jeg ser på denne informasjonen (deduktiv). Dette er gjort utifra en tanke om at empirien og teorien forhåpentligvis vil inngå i et fruktbart vekselspill (Jacobsen, 2015, s. 35; Ryen, 2002, s. 20).

Praktisk har jeg gjennomført kvalitative intervju med tre sos.ped rådgivere i videregående skole. Men før jeg kunne starte undersøkelsen søkte jeg Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om godkjenning av forskningsprosjektet, og fikk det². Geografisk har jeg avgrenset undersøkelsen til Oppland fylkeskommune. Dette kunne gi utfordringer med tanke på anonymisering da det er bare 10 offentlige (9 invitert til å delta i studien) og 1 privat videregående skole i Oppland, men så lenge det ikke kommer fram i empirien hvem og hvor utsagn kommer fra mener jeg anonymitet er ivaretatt. Alle intervjupersonene fikk en skriftlig informasjon om studien via rektor på sin skole, og videre i en oppfølgingsmail direkte fra meg. Jeg snakket også med alle om ivaretagelsen av anonymitet før jeg startet intervjuet. De fikk i tillegg transkriberingen av intervjuet til gjennomlesning, for å kunne gjøre eventuelle korrigering og supplering av sine utsagn. Dette var viktig for at de skulle være trygge på at det de sa ikke skulle bli fremstilt på en slik måte at de ikke lengre kunne stå inne for sine uttalelser. Muntlige uttalelser vil dessuten også se annerledes ut på trykk, og deres kommentarer underveis – tatt ut av sin sammenheng kan ofte føles fremmede. Informasjon om at alle opptak og transkribering av intervjuet skulle slettes etter at prosjektet var ferdigstilt, ble gitt både skriftlig og muntlig. Ingen har trukket seg fra studien, og de har alle kommentert mer eller mindre etter gjennomlesning. Kommentarer og korrigeringer har ikke medført endringer av selve meningsinnholdet slik jeg ser det. Det var noen presiseringer fordi noe så rart ut etter at det var skriftliggjort og tatt ut av

² Godkjennelsesbrevet fra NSD. Vedlegg 1

helheten. Fra en av deltagerne i studien fikk jeg noe mer utfyllende og supplerende informasjon. Det er selvsagt tatt med i empiri og diskusjonsdelen, men ikke gjort eksplisitt. Dette er både fordi det ikke har betydning for prosjektet som sådan og for å garantere anonymitet.

Jeg kontaktet rektorene på skolene pr. telefon før jeg sendte informasjon om studien og forespørsel om deltagelse i pr. mail³. Rektor sendte informasjonen videre til sos.ped rådgivere på mail, eller den som innehar sos.ped oppgavene hvis skolen ikke har sos.ped rådgiver. Noen sendte det via avdelingsleder for rådgivning og/eller spesialpedagogisk team på skolen. Skolene har ulike måter å organisere seg på, og veien til å spørre sos.ped rådgiver på den enkelte skole var det rektor som styrte. For å sikre meg informasjon om hva som skjedde angående forespørselen, ba jeg rektor om å sendte kopi til meg når han/hun videresendte forespørselen om deltagelse i studien til aktuelle personer på sin skole. På denne måten fikk jeg anledning til å kommunisere direkte med vedkommende han/hun sendte mailen til, for da fikk jeg navn og mailadresse til potensielle intervjupersoner. Jeg fikk kontakt med, det vil si svar på mine henvendelser, fra alle rektorene utenom en. Der fikk jeg hverken telefon kontakt eller svar på mine henvendelse pr. mail eller SMS. Ringte denne skolen tre ganger også etter at jeg hadde sendt mail til rektor, uten å få respons.

Det var ellers tre av de andre rektorene jeg ikke fikk pratet med på tlf, men de hadde telefonsvarere med beskjed innlagt om å sende SMS eller mail, så ville de ta kontakt. Jeg prøvde å ringe alle minst to ganger, hvis jeg ikke hadde fått tak i dem eller de hadde ringt meg tilbake, før jeg sendte SMS eller mail uten først å ha pratet med dem.

Det er ikke alle skolene som har sos.ped rådgiver, men da har de andre som ivaretar sosialpedagogiske rådgiveroppgaver, dette gjaldt to skoler. Tre skoler hadde turnoversituasjon. Det vil si at på noen av disse skolene hadde vedkommende stillingen en kort periode p.g.a. permisjon, sykemelding, eller skolen hadde ikke besatt stillingen for tiden, da den som hadde stillingen nylig hadde sluttet av ulike årsaker.

Tidlig i prosessen tok jeg derfor kontakt med en sos.ped rådgiver som hadde permisjon, for å høre om hun kunne tenke seg å delta i studien hvis jeg ikke fikk tak i nok intervjupersoner. Dette var etter avtale med rektor på den skolen hun hadde permisjon fra.

³ Brev til skolene med informasjon om studien, forespørsel og svarslipp om frivillig deltagelse i studien. Vedlegg 2

Vedkommende jeg tok kontakt med har lang fartstid som sos.ped rådgiver, og ville vært interessant å prate med. Hun sa seg villig dersom jeg ble i beit for deltagere i studien. Nå ble det ikke behov for det, for de fire som sa ja til å delta, kom på banen relativt fort. De som hadde sagt seg villig til å delta i studien mailet og pratet jeg med på telefon, for å avklare nærmere med dem studiens formål og avtale tidspunkt for intervju.

Det er forskjeller mellom skolene og ulikheter i hvordan sos.ped rådgivere arbeider, men jeg har valgt å ikke gjengi noen ulikheter eksplisitt i oppgaven. Jeg trekker fram sitater fra intervjureferatene, men det er ikke av betydning å beskrive ulikheter mellom skolene. Det mener jeg også ville blitt uoversiktlig, og kjernen i studien ville kunne blitt vanskeligere å peke på.

Alle tre intervjuene ble gjennomført i uke 8, transkribert og sendt ut i uke 9. Responsen tok det litt over to uker å få tilbake. Analysen har jeg brukt god tid på, for å sikre kvalitet.

4.6 Analysemetode og kvalitetskrav

I all forskning, så også i den kvalitative, er validitet, reliabilitet og generaliserbarhet sentralt. Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, og validitet knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet. Overførbarhet knyttes til vurderinger av spørsmålet om tolkninger som er basert på den enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 22-23).

For å underbygge denne studiens reliabilitet har jeg beskrevet forskningsprosessen; hvordan intervjuene er gjort, og meningsfortetningen av sos.ped rådgivernes beskrivelser. Å kopiere studien vil nok likevel kunne by på problemer, og det er det flere årsaker til. De som deltok vil antagelig påvirkes ved å delta i studien, så hvis de samme skulle bli intervjuet igjen vil deres beskrivelser være annerledes. Utvikling i samfunnet gjør sitt til at deres oppfatninger endres, og en kopiering av meg som forsker og min analytiske tankeprosess vil også være vanskelig. Samfunnsbildet endres også og en analyse av data i en endret virkelighet vil påvirke resultatet.

Forskningens validiteten handler om fortolkninger, og min posisjon i relasjon til miljøet som studeres og den forståelsen jeg utvikler i løpet av prosjektet (Thagaard, 2013, s. 193-194). Innholdsanalysen ble gjort ut fra sos.ped rådgivernes beskrivelser for å finne kjernen

av meninger. Hvordan jeg har gjort mine subjektive fortolkninger av tekstdata, har jeg forsøkt å gjøre så transparent som mulig med detaljerte beskrivelser av analysen.

Spørsmålet om overførbarhet i prosjektet kommer jeg tilbake til i drøftingen.

Hvert intervju varte litt i underkant av en time, og ble gjennomført på sosialpedagogisk kontor på den enkelte intervjudeltagers skole. Siden sos.ped rådgiver har en hektisk hverdag, som mange i videregående skole har, valgte jeg å dra til dem for ikke å oppta mer av deres tid enn nødvendig. Det var også av betydning at det å være på egen hjemmebane er gunstig i tilfelle det skulle skje noe som krevde dem i arbeidet. Et kjent sted for dem førte kanskje til at det også ble en mer avslappende og trygg situasjon? Ved å besøke dem ble min kontekstforståelse bedre. Vi samtalte på sos.ped rådgiver kontoret.

Alle kontorene var innredet slik at 5-6 personer kunne være tilstede samtidig, men de var likevel ikke spesielt store vil jeg si. To av kontorene lå veldig skjernet i skolebygningen, og i nær tilknytning til andre rådgivertjenester. En skole hadde sos.ped kontoret i nærheten av de andre rådgiverfunksjonene, og i samme gang som flere klasserom. Lyd og lysforhold var gode på alle kontorene.

Under intervjuet noterte jeg stikkord på intervjuguiden, så den brukte jeg for å sikre at de alle temaene ble berørt, og for å få en mest mulig lik inngang til samtalene. Guiden justerte jeg for øvrig noe etter pilotintervjuet. Jeg la til et par konkretiserings spørsmål (skrevet med rødt i guiden) om hvordan elevens stemme blir hørt⁴. Opptak av intervjuet sikret at alt som ble sagt kom med. Det er grunn til å være obs på at det alltid vil være en viss fare for at intervjupersonen kan føle seg hemmet og legge bånd på seg når lydopptak gjøres. Slik jeg oppfattet det, og ut fra det jeg kunne høre på opptaket i etterkant, så var det ingen som lot til å være påvirket av at samtalen ble tatt opp. På alle tre intervjuene snakket vi sammen både før og etter at lydopptakeren var slått på, uten at jeg merket noen endring i samtalene. Fra det ene intervjuet noterte jeg ned noe av samtalen vi hadde etter at intervjuet var avsluttet, men opptakeren var ikke slått av. Dette sendte jeg til intervjupersonen sammen med transkriberingen av intervjuet. Grunnen til at jeg gjorde det, og som jeg også skrev til vedkommende, var fordi jeg mente det som ble sagt hadde med tematikken å gjøre. Vedkommende ga ingen kommentar til at det var gjort.

⁴ Intervjuguide med justerte konkretiserings spørsmål i rødt. Vedlegg 3.

Under selve intervjuet lot jeg sos.ped rådgiver styre samtalen innenfor tema, og oppfordret dem til å fortelle fritt. Når det ble fortalt om situasjoner og hendelser som ble litt uklare eller upresise for meg i forhold til tema, spurte jeg bare om de kunne si mer om det, konkretisere eller gi eksempler.

Intervjuene ble gjennomført uten avbrudd av betydning. En fikk en telefon men da kastet hun bare et raskt blikk på den og sendte hurtigsvaer på SMS. En annen fikk en elev på døra, men eleven ble bedt om å vente litt, da vi holdt på å avslutte intervjuet.

Tema for undersøkelsen; ivaretagelse av autonomi, vil på sett og vis også berøres i møtet mellom sos.ped rådgiver og meg som forsker. Min utspørring vil kunne ha påvirkning på sos.ped rådgivernes egen oppfattelse av profesjonell autonomi. Og prosessen den enkelte har hatt med å forberede seg til intervjuet, selve intervjuet og så gjennomlesning av transkripsjonen, kan ha ført til refleksjon som igjen kan ha innvirkning på egen oppfatning av autonomi i arbeidet. Hvordan jeg anerkjente intervjupersonen under intervjuet, hennes fortellinger som nødvendigvis omhandler utøvelse av skjønn, uten å trekke mine meninger inn i samtalen, og i det følgende inn i analysen, vil også handle om å ivareta autonomi og faglig integritet.

Det var viktig for meg at de opplevde 100% frihet til å trekke fram det de ville i samtalen mellom oss. En følelse av tvang med tanke på deltagelse i studien, men også tvang som også kunne komme fra intervjupersonen selv, iløpet av intervjuet ettersom det utviklet seg, er ikke heldig med tanke på ivaretagelse av intervjupersonen som sådan. Nå vil jeg ikke tillegge dette prosjektet større kraft i den sammenheng enn det har, men det er relevant å nevne i og med at anerkjennelse og respekt er viktig for opplevd autonomi også i enkeltsituasjoner som her, i og med at det berører personens utøvelse arbeidet.

Skjønn i arbeidssammenheng er i stor grad avhengig av styrings- rapporterings- og kontrollsystemer. Men det handler også om hva den enkelte rådgiver oppfatter som viktig totalt sett for å ivareta elevens autonomi. Hva når jeg syntes det som ble fortalt ikke var greit, jeg stusset på det og kjente at jeg hadde lyst til å spørre mer direkte om hun syntes at det var å ivareta elevens autonomi? Her har jeg lyttet, transkribert, lest og lyttet igjen, for å få klarhet i hvordan jeg har påvirket samtalene? De gangene jeg har hatt ledende spørsmål har jeg sagt det, "nå blir det et litt ledende spørsmål, ...". Det gjorde jeg da for å få tak i om det kunne være noe som er utfordrende med tanke på ivaretagelse av elevens autonomi. For eksempel så spør jeg: "Avklaringsmøter, er det det, eller blir det mer sluttmøter?"

Det sos.ped rådgiverne valgte å beskrive, tanker om egen praksis angående tematikken, og hvilke eksempler de valgte å hente fram, stod de fritt til å bestemme selv. Det har vært vesentlig for meg å anerkjenne sos.ped rådgivernes fortellinger som de var, og som nødvendigvis omhandlet deres utøvelse av skjønn. Så når jeg stusset over det de fortalte, forsøkte jeg å ha en kritisk vurdering til hva som var nødvendig å spørre mer direkte om. Deres fortellinger skulle få plass. Mine undringer valgte jeg å ikke registrere, men blir selvfølgelig en del av fortolkningene som er gjort ut fra beskrivelsene til sos.ped rådgiverne, og i lys av teorien. Etter å ha lyttet gjennom intervjuene, transkriberte jeg dem og sendte det til gjennomlesning for intervjupersonene. Jeg valgte å ikke skrive på dialekt. Alt som ble sagt skreiv jeg ned ordrett. Pauser ble laget som prikker, hendelser i parentes. Bekreftelsesord ble ikke tatt med 100%, men noe for å få fram ordvekslinger og sammenhenger. Jeg gjorde det på denne måten for å forstå hvordan vi skapte virkeligheten der og da, og for å få frem innhold og mening på en mest mulig autentisk måte. Og ikke minst; i respekt for intervjupersonene og informasjonen som ble delt (Nilssen, 2012, s. 46-51).

Transkriberingen gjorde jeg umiddelbart, og intervjupersonene fikk den før det hadde gått en uke. Dette var for å at de skulle få lest det mens intervjuet var ferskt i minnet, og for at eventuelle korrigeringer og suppleringer skulle bli mest mulig innrettet mot intervjusituasjonen slik den hadde vært. Etter noen uker og et par forespørsler på mail om hvordan det gikk, fikk jeg tilbake transkriberingen.

Etter transkribering, før tilbakemelding fra intervjupersonene, fargekodet jeg svarene for å se sammenhenger. Jeg tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og da fikk jeg en slags oversikt over hva de hadde sagt og hvor mye de hadde pratet om det. Jeg startet med litt analysere jfr. teori fortløpende med å noterte i margin noen tanker og spørsmål jeg hadde der og da. Deretter satte jeg beskrivelsene og sitater til intervjupersonene inn i et skjema i forhold til intervjuguiden. For å analysere innholdet måtte jeg gå flere runder med materialet, dette beskriver jeg nærmere i empirikapitlet. Etter gjennomlesning fikk jeg som sagt noe utfyllende materiale, som selvsagt ble tatt med.

Empirien (funnene) presenteres i neste kapittel. Jeg har valgt å ikke bruke ordet funn eller data i en betydningen som kan si noe om at slik ER fenomenet. Beskrivelsene til hver og en av de sosialpedagogiske rådgiverne er deres - og bare deres erfarte virkelighet i en arbeidskontekst og ut fra sin eksistens.

5. EMPIRI

Empirien er fra semi-strukturerte intervju av tre sos.ped rådgivere i videregående skole i Oppland. Med et ønske om å være åpen for det som måtte komme fram, og fokusere på deres utsagn, har studien en fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk analyse vil ha en ambisjon om å få frem det vi gjerne ikke legger merke til, og søker å nå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Målet er å beskrive hva sos.ped rådgiverne har fortalt om hvordan de i sitt arbeid ivaretar elevens autonomi, og utfordringer de opplever i den sammenheng. Og med en fenomenologisk tankegang, betyr det at det som beskrives av sos.ped rådgiver eksisterer både subjektivt i mennesket og som en objektiv størrelse i vår verden. Realiteten er slik folk oppfatter den (Thagaard, 2013, s. 40).

Selve intervjuet ble gjennomført med noen innledende spørsmål, en oppvarming for å bli litt kjent, høre hverandres stemmer og få en relasjon. Så kom den spesifikke delen av oppvarminga, med en tilnærming til hvilke typer strev sos.ped rådgiver opplever at elever kan ha, avklaringer av forståelser angående ivaretagelse av autonomi og hva som er mitt anliggende med studien. Fortellingene til sos.ped rådgiver gav meg også et innblikk i hvordan de arbeider i rådgivningstjenesten på skolen, og hvor rådgiverens engasjement ligger. Hvordan ivareta elevens autonomi var ikke alltid eksplisitt med i disse beskrivelsene, men implisitt ble tema berørt. Uansett; det intervjupersonenes fortalte var i en samtale med meg, på ett sted, og var om en bestemt sak. Det var ikke slik at vi hele tiden holdt oss strengt til tematikken, men det som ikke er relevant for studiens problemstilling har jeg ikke tatt med.

Hoveddelen av intervjuet var med fokus på hvordan ivareta elevens autonomi, og eventuelle utfordringer ved det. Jeg tok utgangspunkt i hvordan elevens stemme blir hørt, og det var sos.ped rådgiverne som valgte hvilke settinger og eksempler de tok fram. Underveis spurte jeg om spesifikke settinger om hvordan sos.ped rådgiver arbeider for å ivareta elevens autonomi. Arbeidssituasjonen til sos.ped rådgiver og arbeidsfellesskapet ble berørt for å få en forståelse av hvordan de opplever å ha tid til å gjøre jobben, og hvordan de organiserer seg og samarbeider. Mot slutten av hoveddelen var tema; eventuelle opplevde utfordringer i spennet mellom taushetsplikt og informasjonsplikt, og hva de tenker om det når det kommer til ivaretagelse av elevens autonomi.

Avslutningen bestod av en oppsummering av intervjuet, der jeg åpnet for om det var andre ting de ville si. Her ble det gitt en mulighet til å prate helt fritt egentlig, og da tok alle opp igjen det som jeg oppfattet at de hadde vært spesielt opptatt av å få frem i intervjuet. Ikke for at jeg sa det, men for at de ville det. I de neste delkapitlene presenteres empirien.

5.1 Meningsfortetting av empirien

For å belyse sos.ped rådgivernes opplevelser av egen virkelighet har jeg gjort en induktiv innholdsanalyse av intervjuene. Induktiv analyse innebærer å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet i motsetning til en deduktiv tilnærming der data blir analysert ved hjelp av et forhåndsdefinert rammeverk. Patton (2002) i (Nilssen, 2012, s. 14). For å høre hva som ble formidlet, lytte etter mening – og rydde i mine umiddelbare oppfatninger og forforståelser, var det nødvendig å gjøre mange og grundige gjennomganger av materialet. Og ikke minst for å få en oversiktlig presentasjon av empirien i oppgaven.

Etter gjentatte lyttinger til intervjuene, transkribering og flere gjennomlesninger kom jeg fram til en kategorisering ved å sette det inn i to forskjellige tabeller. Ifølge Thagaard er en utforming av tabeller og oversikter nødvendig å gjøre for å få system og se strukturer (Thagaard, 2013, s. 15-16). Etter hvert som kategoriene kom til syne, fikk jeg en fenomenologisk meningsfortetting av empirien.

Intervjupersonenes beskrivelser som er relevant for problemstillingen har jeg kategorisert i to hovedkategorier; *Hvordan ivareta autonomi og utfordringer ved å ivareta autonomi*. Se tabell 1. Hver hovedkategori har underkategorier (sort kulepunkt) og koder (blant kulepunkt), og er gjort ut fra sos.ped rådgivernes beskrivelser av sin virkelighet.

Presentasjonen av empirien er strukturert etter kategorier og underkategorier med egne overskrift. Delkapittel 5.2 tar for seg hvordan ivareta autonomi, med underkategoriene elevens stemme, roller, konfidensialitet og tillit, setting, samarbeid og læring og forebyggende tiltak som egne underkapittel. Delkapittel 5.3 presenterer utfordringer ved å ivareta autonomi, med eleven selv, forventninger og arbeidssituasjon i underkapittel.

Tabell 1: Kategorisering av empiri

Hvordan ivareta autonomi? (5.2)	Utfordringer ved å ivareta autonomi? (5.3)
<ul style="list-style-type: none"> - Elevens stemme (5.2.1) <ul style="list-style-type: none"> ○ Identifisere strev - kartlegge ○ Elevens ønsker - vilje ○ Hindringer - uttrykte ○ Behov - hjelp - Roller, konfidensialitet og tillit (5.2.2) <ul style="list-style-type: none"> ○ "Åpenhet" ○ Relasjoner ○ En makt ubalanse - Setting, samarbeid og læring (5.2.3) <ul style="list-style-type: none"> ○ Samtaler, møter ○ Refleksjon, opplæring - Forebyggende tiltak (5.2.4) <ul style="list-style-type: none"> ○ Inkludering ○ Tilhørighet 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven selv (5.3.1) <ul style="list-style-type: none"> ○ Kompetanse, ferdigheter ○ Modenhetsnivå, språk ○ Atferd • Forventninger (5.3.2) <ul style="list-style-type: none"> ○ Familie ○ Mål m/rådgivning • Arbeidssituasjon (5.3.3) <ul style="list-style-type: none"> ○ Taushets- informasjonsplikt ○ Rolleavklaringer ○ Eksternt samarbeid

Setting vil si en til en rådgivning og møter som rådgiverne prater om i intervjuene. Det kan være samarbeids- og avklaringsmøter. Samarbeidsmøter gjennomføres når det må et utvidet samarbeid til for å hjelpe og støtte eleven i hans/hennes strev. Da kan foresatte, karriereveileder, kontaktlærer, faglærere, fastlege, barnevernet og/eller BUP være aktuelle parter å innkalle til samarbeid. Hvem som er med avhenger av hva saken gjelder og hvordan man bør samarbeide i hvert enkelt tilfelle – grovt sagt. Avklaringsmøter er møter man har når det er nødvendig å avklare hva som kan gjøres for at eleven ikke skal droppe ut av skolen. Avklaringsmøter er ment å sikre at elevens opplæringssituasjon ivaretas, at alle forhold ses på, og at det gjøres nettopp avklaringer. Oppfølgingstjenesten deltar på møtene med OT-rådgiver. Det er for å gi informasjon om hva de kan bidra med hvis eleven velger å slutte, og for å sikre en tettere oppfølging av eleven hvis han/hun skrives ut av skolen. Oppfølgingstjenesten skal følge opp elever som slutter, dropper ut, av videregående skole. I Oppland fylkeskommune har sos.ped rådgiver ansvar for avklaringsmøter, innkalling av avdelingsledere, kontaktlærere og oppfølgingstjenesten ved skolen((Oppland

fylkeskommune, 2016). Ref. viser til OFK's hjemmeside, som viser til skolenes). For ikke å peke på en bestemt skole har jeg gjort det på den måten, selv om alle de videregående skolenes hjemmesider i Oppland, som sagt tidligere i oppgaven, er likt utformet. En grundigere forklaring av de forskjellige møtenes formelle krav og hensikt i skolestrukturen, gjøres ikke fordi da jeg mener det ikke er av betydning for å belyse fenomenet. Ansvarsgruppemøte var det ingen av intervjupersonene som nevnte, og er derfor heller ikke tatt med. Ansvarsgruppemøter er gjerne for de eleven som har vært inne i hjelpeapparatet før de kom til videregående (BUP, barnevern, politi). Men det kan selvsagt også være aktuelt å opprette ansvarsgruppe etter at eleven har startet på videregående.

5.2 Beskrivelser av hvordan ivareta autonomi

Nå vil jeg ta fram beskrivelsene til sos.ped rådgiverne om; hvordan ivareta elevens autonomi. For å få en oversikt har jeg som sagt laget underkategorier. Det kan virke noe søkt ut fra sos.ped rådgivers komplekse praksishverdag, der flere ting er gjensidig avhengig av hverandre. Men for å få en oversikt i det komplekse og en ryddig presentasjon, har jeg sett det hensiktsmessig å gjøre det på denne måten. Faren er at nyanser av det som ligger mellom mistes, det er sjelden enten eller men snarere både og når det kommer til praksis. Summen av delene er ikke helheten, og det jeg presenterer her kan dermed stå i fare for å bli sett som oppdelte deler.

Sos.ped rådgivernes beskrivelser av hvordan elevens stemme blir hørt er fra; hvordan de samarbeider og er hentet fra ulike settinger. Ivaretagelse av elevens autonomi handler om mer enn elevens stemme, det handler om å se hele elevens livssituasjon, hvordan samarbeid skjer, strukturer i samarbeidet, tillit og konfidensielt som skaper trygghet og åpenhet. Forebyggende arbeid er en viktig del av sos.ped arbeidet for å bedre det psykososiale miljøet på en skole, og er vel så viktig for en elev som strever som for de som ikke gjør det.

5.2.1 Hvordan elevens stemme blir hørt

Sos.ped rådgivernes beskrivelser av hvordan de arbeider for å høre *elevens stemme* har rådgiverne gjort med eksempler fra ulike settinger. De beskriver hva de sier og gjør for å identifisere strevet, kartlegge livssituasjonen til eleven, og for å få tak i hva eleven selv

mener. De forteller om hvilke hindringer eleven kan oppleve og hjelp skolen kan tilby. Sos.ped rådgiverne har fortalt om hvordan en til en rådgivning og forskjellige andre samhandlinger skjer, sammen med eleven og/eller andre, både i og utenfor skolen.

Kartlegging av eleven var en rådgiver spesielt opptatt av. Hun sa at det var viktig å få et bilde av hele livssituasjonen til eleven, å snakke med eleven for å bli kjent. Samtalen vår som sådan var preget av hennes beskrivelser hvordan dette handlet om ikke bare henne s møte med eleven, men også andre. Hun supplerte dette også etter gjennomlesning av transkriberingen. Alle sitatene her er fra en rådgiver:

... vi samtaler med dem for å finne årsaken til fraværet. Det kan være så mangt, og da får vi jo vite lite litt mer om bakgrunn, hva som gjør at de har problemer med å komme på skolen.

... må finne ut hva eleven vil. Setter oss ned og prater litt først, hvem han er og ...

... ser at her er det en elev som trenger litt ekstra, noen må prate med denne eleven. Vi undersøker med kontaktlærer mere om det er noe rundt.

... Vi samtaler med eleven. Vi er tilsted og prater,

... det er viktig å få en god dialog med eleven, LYTTE til hva eleven virkelig sier og mener.

De to andre sos.ped rådgiverne pratet ikke like eksplisitt om kartlegging av hele elevens livssituasjon. Deres beskrivelser handlet mer om hvordan de samtaler med eleven i ulike settinger for at elevens stemme skal bli hørt, mer der og da - i situasjonen. Det er konkrete beskrivelser av hva de sier og gjør for at eleven skal få hjelp, og hvordan de ivaretar hans eller hennes ønsker. Men alle er de opptatt av å hjelpe eleven, og høre på hva eleven ønsker i forhold til sin skolegang.

Alle forteller om hvordan de er opptatt av å høre hva eleven sier. Det handlet om å finne årsaker til strev, og da mest fra et skoleperspektivet – hvordan få til skolen. En av rådgiverne hadde et tydelig videre perspektiv i tilnærmingen for å forstå elevens strev, som jeg har nevnt. Men hun var også opptatt av, som de to andre, hva de som skole kunne gjøre slik at eleven kunne få til skolen. De var alle tydelige på at hjelpen eller tilretteleggingen var et tilbud, eleven måtte ville ta imot hjelpen selv. De kunne tilby løsninger, men eleven måtte ønske det.

For å gi noen eksempler på denne løsningsorienteringen mot å få til skole, og hvordan de samtidig ivaretar elevens vilje, sa en rådgiver: "Hvis strevet handler om dårlig motivasjon for skole, så jobber vi med å finne ut sammen med eleven hva som er best for han/henne".

En annen sier: "Det er eleven selv som må ha lyst, ville det. Vi kan bare fortelle litt om hva vi kan gjøre, vi kan ikke gjøre endringene for eleven". De sier at de gir eleven konkrete forslag om tiltak, hjelp og støtte, samtidig som de er tydelige på at det må være elevens valg om han/hun vil ta imot.

Eleven kan gi uttrykk for hva som er hindringer for at han/hun strever. Elevens strev kan handle om andre eller utenforliggende hendelser som eleven ikke rår over. (Her menes ikke hindringer for at sos.ped rådgiver kan ivareta elevens autonomi). Det kan være alt fra å ha mistet en nær vennerelasjon, kjærlighetssorg, konflikt med noen – lærere, foresatte eller venner. Hvor mye sos.ped rådgiver bidrar med veiledning avhenger av situasjonen. Her er rådgiverne også klare på at det blir opp til eleven, hva som er riktig for den enkelte. Noen er mer selvstendig og trenger bare litt sånn akutt hjelp, som en rådgiver uttrykte det. Hvor mye og hvilken hjelp avhenger av eleven, og hva som er problematikken. "Noen elever kan komme i konflikt med lærere – da kan det være komplisert. I noen tilfeller hjelper det at jeg snakker med læreren, da kan misforståelser fort rettes opp i. Er det alvorligere, tar avdelingsleder over". En rådgiver beskriver for eksempel mobbeproblematikk slik: "Som oftest lar det seg løse med en prat. Blir det mer alvorlig settes ledelsen inn, som for eksempel ved mobbing. Da blir alle de involverte innkalt, avklaringer gjøres og handling iverksettes".

Alle var entydige på at hvert tiltak er individuelt - det gjelder for nettopp den eleven. Det kan være hjelp til å konkret å lære seg hvordan planlegge og strukturere hverdagen hvis eleven strever med det. En rådgiver sier hun viser dem eksempler på hvordan de kan planlegge med bok eller på mobilen med ulike apper, "og så prøver de å finne ut hva som fungerer for dem, får litt sånn hjemmelektse, og kan se om det er noe for dem iallfall". De beskriver også hvordan de hjelper og veileder elever angående selvregulering når det kommer til hvor hvordan og hvor mye de bruker sosiale medier, nattesøvn, festing og rus.

Hjelpe- og løsningsmuligheter rådgiverne beskriver er flere, og de er på tilbudssiden for å legge til rette slik at eleven kan få tilpasset opplæringsløp. Det kan være å redusere fag, det vil si at eleven blir deltids elev og tar videregående over flere år, eller det kan være mer tilpasninger som å redusere arbeidsmengden i fag for en periode, legge til rette for at eleven kan jobbe hjemme deler av skoledagen. Ekstra hjelp faglig fra hjelpelærer i perioder, flere timer, ressursgrupper. Eller hvis en elev har vært så mye borte og står i fare for å stryke, så kan planleggingsdager brukes f.eks. for å ta igjen det tapte med praksis på

verksted. Rådgiverne beskriver en mengde tilrettelegginger som kan gjøres med utgangspunkt i skolen, avhengig av type strev eleven har.

En rådgiver beskriver helt eksplisitt hva hun bruker å si til eleven i en til en rådgivning. Her er noen eksempler: "Jeg sier: Jeg vet ikke hva som er best for deg, men vi kan snakke om forskjellige ting, og så kan du eventuelt prøve det ut litt en periode, og så kan du bestemme hva som er best for deg". "Jeg er nok veldig inne på dette at - jeg vet ikke hva som er best for deg", sier hun. Jeg spør: "Men vet dem det? Hva som er best for dem". Da sier hun: "nei, og det er ikke sikkert du vet selv enda heller, men det kan hende du må prøve å finne det ut. (Flere av beskrivelsene gir hun i en form som ved direkte tale til eleven, det er ikke meg hun sier det til). Videre beskriver hun: "Vi (skolen) kan kanskje gi noen råd, og vi kan snakke om ting som gjør at eleven kjenner hva som er mest riktig for seg akkurat nå, og så er det ikke sikkert at det er det som er riktig i morgen".

Alle rådgiverne sier de opplever elevene er glade for at dem kan få litt hjelp. Jobben sier de handler mye om å veilede i forhold til studieteknikk og struktur. Som en sa: "Det er ofte bare små grep, en liten samtale, det lille ekstra som skal til for at eleven skal få hjelp til å komme seg videre. Enkle praktiske råd og tips i forhold til økonomi, søvn, kosthold". En beskriver hvordan de kan hjelpe elever som sliter med muntlige framlegg eller å ta ordet i klassen, som forteller at de kvier seg for det. Framlegg kan gjøres i små grupper, de får øvd seg med å ha framlegg sammen med rådgiver(e) først, gruppevis framlegg, bare læreren, alt etter hva som passer best for den enkelte elev. "Noen lærere er obs på det og lar dem få ha framlegg bare for læreren, mens andre pusher på dem og sier at du skal ha for klassen". .."men hvis vi fra elevtjenesten sier at den eleven sliter virkelig så blir det tatt hensyn til, det blir det". "Både jeg og helsesøster har sagt at dem er velkommen til å øve seg foran oss"..."da blir det ikke så farlig etter hvert, overkommer en sånn barriere". "Vi oppmuntrer til å samarbeide med andre elever i klassen som de har tillit til – elever som kan være støttende med blikket under fremføring".

En rådgiver beskriver at de også har elever som de faktisk henter hjemme, eller ringer og vekker, for de kommer seg ikke på skolen. De hjelper eleven til han klarer å stå i det selv. "Men hadde vi ikke ringt, eller brukt så mye tid på han så tror jeg aldri han hadde klart å gjennomføre. Så en del grep ser vi nytter, sånne små grep". Jeg spør: "Syns vedkommende at det var ålreit å bli ringt til"? "Ja, han ville det, han ønsket at jeg skulle ringe. Og den gutten han er nå i ferd med å klare å gjennomføre".

Konkret hjelp til selvregulering er noe alle rådgiverne forteller om, og sier at det sammen med at dem modnes gjør sitt til at de får det til selv etter hvert. Eks.: "ja, og så ser vi jo at det nytter da, den hjelpa de får, altså hjelpa opphører jo etter hvert. Det er kanskje litt sånne vanskelige situasjoner i livet, som gjør at de vokser - de vokser litt til, blir litt mer modne og klarer etter hvert å takle livet sitt på en litt annen måte, enn de gjorde da de startet her".

To rådgivere bruker uttrykket "shopper", om at eleven kan gå fra rådgiver til rådgiver og søke hjelp. ", mange er jo sånn at dem shopper tjenester og, dem går fra den ene til den andre og har liksom behov for noen å snakke med". (Sier litt mer om det) "det er greit at dem går til en kanskje, eller at dem forholder seg til en eller to faste". (Sier litt om åpenhet i elevmiljøet). "Og når dem er her, så er dem jo helt åpne, og forteller om problemer". Jeg spør: "Har du inntrykk av at dem er åpne, generelt da"? Svarer: "Ja, jeg syns det". Spør: "så dem er hjelpesøkende"? Hun: "Ja". Jeg: "Det er liksom ikke noe tvil om hva de vil ha hjelp til"? Hun sier: "Nei, men noen har jo bare behov for å prate litt og sette ord på ting, si at dem sliter og har det vanskelig. Og noen trenger å... blir jo veldig forbauset over at vi har mange gode tiltak for å kunne hjelpe dem i perioder".

I forbindelse med at jeg spør om hva elevtjenesten er, så sier en rådgiver: "For vi har jo mange elever som shopper, det er fra den ene døra til den andre". Jeg: "Mange"? Hun: "Nei, ikke mange, men noen. Noen elever som shopper. Og da er det veldig greit da, ok, ja, har vært hos meg og fått hjelp, har vært der og fått hjelp. Og så er det kanskje noe med at da kan vi kanskje snakke om eleven, og si noe om det da. At det handler om å bli sett for noen ikke sant, både bli sett og hørt, de trenger det lille ekstra". "Eleven føler jo at vi er en elevtjeneste".

5.2.2 Roller, konfidensialitet og tillit

Hvordan de ivaretar konfidensialitet og tillit, beskriver de med at de er åpne og avklarer (helst) med eleven på forhånd. For eksempel: "Jeg spør om det er greit at vi søker råd hos andre". Et annet eksempel, Jeg spør: "Når du får en elev til deg, og så oppdager du at her må du koble på flere, hvordan gjør du det"? "Nei. Da gjør jeg det sammen med eleven. Så henter vi inn den som vi trenger å ha hjelp av". Videre: ", at vi kan ha en åpen tone, åpen dialog - og jeg er veldig på det at hvis du føler at nå går jeg litt over grensa pågående, så skal dem si fra. Og idet vi gjør noen sånne avtaler så er jo tilliten der, det vil jeg si, den kommer veldig fort på plass". Hun sier også at hun er veldig klar og tydelig på at hun ikke

er noen helsesrådgiver, lege eller psykolog. Hun kan forslå at eleven kan søke råd hos andre og hvordan hun åpner for det med å si: "er det kanskje legen du skal snakke med?"

Når vi senere i samtalen er inne på strev som gjør at det kan være hensiktsmessig å koble inn andre hjelpeinstanser, beskriver hun at da kan hun for eksempel si til eleven: "Jeg kan høre på det du sier. Hvis jeg blir veldig bekymret så må jeg kanskje kontakte noen andre".

Ved å bruke denne metoden beskriver hun også hvordan hun ivaretar eleven med hensyn til hvor åpen eleven kan velge å være. "Kan jeg få lov til å spørre deg". Litt senere fremheves denne spørreteknikken og suppleres med; ", og så kan du velge om du vil svare eller ikke"? Det er ikke alltid rådgiverne avklarer med eleven før de kontakter andre, se utfordringer med å ivareta autonomi.

En forteller at de alltid går nøye gjennom møtereferatet sånn at mening blir rettet opp. Hun sier at de er tydelige på hva som lagres i elevarkivet.

5.2.3 Setting, samarbeid og kompetanse

Med setting menes her ulike møter, møteplasser. Samarbeid kan være internt på skolen og/eller med andre utenfor skolen. Foreldre, elevens relasjoner i forbindelse med fritidsinteresser og hobbyer, og profesjonsutøver innenfor helsevesen, barnevern og politi.

Rådgiverne gir noen beskrivelser fra møtesettinger av hvordan de ivareta eleven. Ett eksempel fra avklaringsmøte; "...der vi var enige om at avdelingsleder skal være den som skal ivareta eleven sine interesser og er litt snill, mens jeg kanskje er litt mer tøff og forteller dem konsekvenser, oppfølgingstjenesten og jeg. Konsekvenser av å ikke ha god adferd, ikke gjøre det beste ut av skolen". Og litt lengere ut i intervjuet et eksempel på hva hun kan si til eleven: "Når motivasjonen er så lav at du ødelegger undervisningen for de andre elevene så er det jo ikke sikker vi ønsker å ha deg her på andre året", eller "Har du tenkt å stå uten skoleplass til neste år"? Hun sier at de får det forklart på en grei måte, og hvis det er noe med klassemiljøet eller noe, så er skolen mottakelige for å gjøre noe med det. "Jeg opplever at elevene er veldig åpne, og sier det...vi er veldig opptatt av det". "jeg tror eleven føler seg ivaretatt i møte".

En annen beskrivelse er av møtedeltagernes plassering i avklaringsmøter og hvorfor sos.ped rådgiver gjør det slik. Hun sier; "og det er vi som har kontakt (da snakker hun om

eleven og seg selv), de andre er egentlig bare tilhørere. Det er jeg og eleven som egentlig liksom har møtet litt, og så spør vi de andre, vi henvender oss til dem, dem er jo med i møtet – men det er vi som har nærheten. Og det synes jeg er veldig viktig". Jeg spør: "Og det er på en måte veldig - hva skal jeg si - en konstruert ivaretagelse av eleven"? Hun svarer: "Ja, det skjer noe hvis eleven blir sittende der (peker på en stol lengre unna sin plassering) og så skal jeg sitte der (peker på den stolen hun bruker å sitte på i møter), og så sitter det to andre der (stolene nærmest henne stol). Da får ikke jeg den kontakten". Jeg spør mer: "For dere har møtene her? I det rommet her? Noe hun bekrefter; "vi er alltid her". Jeg spør: "For her er det jo ikke et klassisk møtebord"? Da forteller hun at det verste hun vet er hvis hun kommer på et sånt møterom, det der typiske møtebordet er, ", da vil jeg sitte ved siden av eleven". Videre sier hun: "Akkurat når det er jeg som eier møtet, så er jeg veldig opptatt av at eleven skal være ivaretatt, og at han ikke skal føle at det er mange her. Jeg tror det er mange elever som jeg har hatt her og pratet med, og vi har egentlig hatt mange tilskuere, men jeg tror egentlig dem glemmer det litt, for da er vi inne i en samtale". Jeg spør: "For det gjør noe med ivaretagelse av eleven, eleven blir veldig ensom, er det det"? "Ja, så det var noe av det første jeg sa her, og det var nok noe jeg snudde litt om på. Hvis jeg skal lede de møtene her så må jeg ha nærhet til eleven, jeg synes det er veldig fint hvis foresatte sitter ved siden av som elevens støtte". Hun forteller også at det hender hun ber alle om å gå ut, og så prater hun med eleven alene. Jeg spør(overrasket): "ja, for da kan du åpne for det"? Ja sier hun. Da sier jeg (etter at første overraskelsen har lagt seg og jeg ville protestere, og husker på at min jobb er ikke å komme med mine meninger, men å forstå hva er det som skjer - hva er du hun sier her). Jeg: "Så deilig å høre". Hun: "Ja, altså jeg har ikke hatt noen opplæring eller noe, dette er min måte å jobbe på, så det har skjedd i ganske mange møter at jeg sier at nå tror jeg kanskje at dere kanskje kan være snill å gå ut litt. Og det er veldig fint for da går OT ut og prater litt med foresatte. Hun kan betrygge litt hva som kan skje hvis... eller bare prate sånn generelt".

Sos.ped rådgiverne sier om avklaringsmøter:

"På møtene blir det drøftet med eleven, og om eleven er motivert for å gå som fulltidselev, eller om en må redusere fag. ... Det kan være aktuelt å fortsette i en bedrift som gir praksis for et fremtidig fagbrev. Eleven kan også velge å finne en jobb på egenhånd. For de elevene som absolutt ikke er motivert til å fortsette skolegangen, er det å komme ut i arbeidslivet en fin løsning".

"Vi kjører veldig på avklaring, det må jeg bare si. Vi har stått fast på det, vi kjører avklaringsmøter sammen og jeg er opptatt av at vi skal ha avklaringsmøter ikke avbrudd".

"Vi er veldig klare og tydelige på at vi har ikke avklaringsmøter for at vi skal ta noen, vi har avklaringsmøter for at vi skal finne gode løsninger".

"Vi setter alltid av en time til avklaringsmøter, og kommer vi ikke i mål setter vi opp en ny time".

", for jeg kunne vært snar til å skrive et avbruddsskjema. Og så - problemet løst. Men det gjør vi ikke og da sier jeg at da gjør vi en avtale om når vi skal møtes igjen, eller gis beskjeder, hvem som skal ha beskjeder. Og at dem får lov til å tenke seg om, at dem kan velge det eller det, alternativ en, to og tre. Og så gjør vi det skriftlig".

Rådgiverne sier at når det kommer fram at eleven har utfordringer som **krever kompetanse** utover det skolen kan tilby, henviser de videre til fastlegen, eller kobler inn andre hjelpeinstanser til samarbeid på skolen. Det kan være fastlege, BUP, barnevern, politi. Dette skjer ikke før etter at flere i skolen og foresatte, hvis eleven er under 18 år, og kanskje ledelsen på skolen er involvert.

En annen sier de er høflige og ærlige med eleven. De spør bestandig eleven etter møter om han/hun synes det var greit å bli innkalt til møte, har møte vært ok, føler du deg ivaretatt, har du fått fram ditt riktige syn. De er nøye med å håndhelse og takke for møtet etterpå. Og de spør; "hvordan går det med deg, har du det bra".

De forteller mye om hvilke systemer de har og hvordan de jobber. To skoler gjennomfører regelmessig refleksjon internt i elevtjenesten. En sos.ped rådgiver forteller at de gjør det også sammen med velferdsyrker utenfor skolen. De sier det er for å utvide egen horisont, få andres syn på vanskelige saker. Samarbeidet med andre innebærer også opplæring fra BUP eller barnevernet. "Vi har et veiledningsteam der hele elevtjenesten får veiledning fra BUP og barnevernet. Elevproblematikk vi har behov for å drøfte, og vi gir hverandre tilbakemeldinger. Sist mandag var de her, da hadde vi en liten forelesning om Aspberger og Tourette som vi hadde lyst til å vite litt mer om. Så det er litt faglig påfyll etter det behovet vi har, det er greit at vi vet litt om dette for elevene går jo i vanlige klasser".
Forklare nærmere etter gjennomlesning av transkriberingen. "Viktig med mer kunnskap om diverse diagnoser og hvilke utfordringer det kan medføre for eleven, lærere og andre i skolehverdagen. Mange lærere føler det kan være en stor belastning, fordi man vet for lite om hvordan eleven reagerer. Viktig med kunnskap og at vi vet mer om hvordan vi skal

takle utfordringene, som en lærer sa: Jeg vet egentlig ikke hva jeg skal gjøre når elever driver med selvskading og har låst seg inne på toalettet".

Rådgiverne beskriver hvordan apper på telefon er tatt i bruk. Snapp og elevappen.no. En sier:

"altså jeg tror kanskje at det er sånn at elevene er vant til at ganske mye er tilgjengelig".

"Blir lettere for eleven da, behøver ikke banke på, kan være anonyme".

"Appen kan være inngangsporten til å ta kontakt med elevtjenesten. Elevene blir invitert til personlig møter hvis behovet er der".

En rådgiver peker på utfordringer ved bruk av app på smarttelefon, se neste delkap.

To av rådgiverne gav konkrete beskrivelser av hva de gjorde for å ta tak i en elev når de så at det var fravær eller andre ting som gjorde at eleven ikke hadde det bra. Og de fortalte om rutiner i skolens strukturelle system. På ett sted fylte kontaktlærer ut et skjema, på en annen skole var det eleven selv som måtte fylle ut et skjema. Så ble utfordringene til eleven søkt løst i samarbeid elev-lærer, eller tatt videre til team som jobbet med elev-utfordringer eller direkte til rådgiverteam.

En rådgiver fortalte om at de hadde et sterkt rådgiverteam; "så vi har et ganske stort fagteam", og hva de gjorde og hvordan de samarbeidet med elever, lærere og ledelsen. Hun sier: "..vi er nødt til å prate, vi kjenner elevene og har samme taushetsplikt, så... i saker som er veldig vanskelige så må vi prate, vi er nødt til å prate om det". Dette er fra en beskrivelse av saker hvor barnevernet og/eller politi er invitert inn i samarbeidet.

5.2.4 Forebyggende arbeid

Alle rådgiverne fortalte om arbeid som ble gjort på skolen for å trygge det psykososiale miljøet. Det var ulike program/tiltak for å fremme vennerelasjoner, og det var samarbeid med fritids- og hjemmemiljøet til elevene. Det ble fortalt om samarbeid med alle ungdomsskolene i regionen, og at de der informerer om hvordan de jobber utadvendt. "Går ut i miljøet, følger opp litt utenfor skolen".

Noen beskrivelser om forebyggende arbeid, (fra alle skolene, tilfeldig og blandet rekkefølge på utsagnene):

"Vi har elevmentorer som går inn i klassene og jobber med klassemiljøet allerede fra skolestart".

" , så jeg mener at vi har et veldig stort apparat der vi jobber med hele mennesket. Vi har jo, der vi har masse sånne aktiviteter, vi har drømmeskolen (flere av vg skolene i Oppland som har), og vi har masse tiltak som gjør at de skal få lov til å blomstre på alle arenaer på en måte, ikke bare det faglige, men det sosiale, det kreative, hele mennesket".

"Nå driver vi å lage et verktøy, helserådgiver PP-rådgiver og meg, der vi skal kartlegge klassemiljøet. [...] vi går inn og observerer litt miljøet i klassen, for å se hvem som tar kontakt med hvem og hvem som ikke noen henvender seg til. Vi tegner opp sosiogram for å finne hvordan klassemiljøet ser ut. [...] og så har vi et skjema der vi spør hvordan eleven har det i klassen, hvem de er sammen med, samarbeider med, hvem de er sammen med på fritida, om de føler at det er noen som bryr seg om dem i klassen osv. Elevene fyller ut skjema i etterkant av at vi har observert klassemiljøet. Det er god dialog med kontaktlærer under prosessen. Det skal være et verktøy for klasselæreren". Jeg spør: "Er det for at det kommer flere øyne som ser eller..."? Hun: "Ja, der er for å finne ut hvordan det sosiale miljøet i klassen er, [...] Og vi finner jo ut en god del her, de elevene som liter, ikke har noen venner, at vi kan jobbe litt og lage til arenaer der de kan møtes og finne noen venner da".

"Det er jo sånn at alle klassene på VG1 får et "jobb smartere" kurs når dem begynner. Vi går gjennom alt i forhold til søvn, hvordan det påvirker oss, hva som er lurt i forhold til studieteknikk, og hvordan de kan legge planer, planlegge".

"Kontaktlærer samtaler med elevene like etter skolestart da, både med elever og foreldre, og har flere samtaler, så iløpet av de samtaleene så kan de jo fange opp ganske mye".

"Vi har jobbet mye med klasseledelse og(navngir ikke hva for å ivareta anonymitet) for å trygge elevene. At det skal være faste plasser, og det skal være roteringer, og dem skal vite hvor dem skal sitte når skolen begynner. Ha sine faste å jobbe sammen med, skifte etter en periode. Hjelp hverandre, samarbeide og informere, være kollegaer som når dem kommer ut i arbeidslivet".

"Vi tilbyr stressmestring til elevene. I flere klasser har helserådgiver og jeg stressmestringsøvelser med alle elevene i klassene, over en lengre tidsperiode. Elevene er positive til det og ønsker at vi skal fortsette med øvelsene. De sier de får roet seg ned og føler det behagelig. Øvelse vi benytter oss av er: "Å hvile i kroppen", "Lande her og nå". Fokus på pust og enkle massasjeøvelser (nakke og skuldre)".

"Vi har drømmeskole, og vi har elevmentorere. De er så herlige, dem hadde klemmedag på Valentinsdag, da hadde dem klemmestasjon på biblioteket. De delte ut hjerter og, dem finner på en del ting sjøl som elevmentorere da".

Nå har jeg trukket fram beskrivelsene fra virkeligheten til tre sos.ped rådgivere av hvordan de arbeider med å ivareta elevens autonomi. Nå vil jeg tekke fram utfordringer.

5.3 Beskrivelser av utfordringer ved å ivareta autonomi

Sos.ped rådgiverne har beskrevet flere forhold som kan være utfordrende i yrkesutøvelsen med tanke på å ivareta elevens autonomi. Eleven selv, andres forventninger og mål, og arbeidssituasjonen til sos.ped rådgiver er underkategoriene jeg har systematisert det i.

5.3.1 Eleven selv

Elevens ressurser, ferdigheter, modenhet, selvtillit, interesser, språk, atferd og emosjoner er ord rådgiverne bruker når de beskriver hva det kommer ann på hos elever som strever.

Rådgivernes beskrivelser av utfordringer med å ivareta elevens autonomi som ligger i eleven selv, kommer til uttrykk på flere måter. En sier dette om ressurser: "Noen ganger vet ikke elven sitt eget beste". Eller: "jeg så jo etter hvert at det han søkte kanskje ikke var så realistisk da. (forklarer litt mer) og det var en elev som jeg vet sliter veldig mye".

En annen: "Det varierer egentlig med nivået dem er på, intelligensmessig og ja, hva slags ressurser dem har med seg". " Er ganske umodne og barnslige". "

Generasjon prestasjon som kommer til uttrykk med å krav om å være flink på alle områder. Krav som ofte kommer fra eleven selv, eller tolkes som krav via ulike andre eller media, og som kan oppleves ubehagelig og bli problematisk for eleven. En rådgiver sier at det kan være noen jenter, kanskje litt mer på studiespesialiserende, som opplever press på å fungere på alle områder og sliter med det. Samarbeider med helsesøster og at det da er fint å være to i disse samtalene. En annen sier: "å gå for litt lavere karakterer i stedet for å slite seg ut, og måtte slutte for eksempel. Sånne perfeksjonistiske jenter".

En rådgiver sier at det kan hende eleven ikke vil mer, vil ikke ha mer veiledning - "men dem føler nok at de blir fulgt med, at vi bryr oss". Og det gjør de også, beskriver det med at da følger de opp ved å prate med kontaktlærer, høre om det går bra. Eller sender på en SMS til eleven og spør; "hvordan går det med deg"? Om dette kan sies å være en utfordring ved å ivareta elevens autonomi kan nok diskuteres, eleven er autonom nok til å bestemme seg for å handle uten hjelp og støtte fra sos.ped rådgiver. Jeg diskuterer det under kategorien samarbeid.

Feilvalg, dårlig skolemotivasjon, sliter psykisk, eller kommer ikke på skolen og får ikke hjulpet dem, er andre utfordringer med sos.ped rådgiverne beskriver som vansker med å få ivare tatt elevens autonomi. Dem vet ikke hva dem vil, eller vil bare være på skolen men vil ikke jobbe med skolen, er umotivert for skolearbeidet. En del sliter med dårlig selvtillit, er ensomme, nedstemte, deprimerte, er uhøflige, bråker, plager andre. De vil ikke ta imot veiledning, eller klarer ikke, ser ikke poenget. Ensomme elever - sitter mye på rommet sitt og spiller og slit med emosjonelle problemer. Kommer ikke så lett fram hos gutter, kan komme via karriereveileder, og "da tar vi ofte sånn felles veiledning med karriere og meg, for det er mere enn at eleven bare vil vite litt om yrke".

5.3.2 Forventninger og kontroll

Familiesituasjon er en fellesfaktor sos.ped rådgiverne bringer på banen som kan gjøre at eleven strever. Strevet kan handle om at de er ensomme, men samtidig har eleven flere å gå til. De er mye alene hjemme, føler seg ensomme i flytting mellom å bo hos mor og far. Det kan være interessekonflikt etter skilsmisse, som ofte handler om økonomi. Hvor skal den unge bo og hvor mye, som får betydning for den enkelte foreldres personlige økonomi. Dette kan medføre konflikt mellom foreldrene, som oppleves vanskelig for eleven. Den unge kan også selv ha konflikt med den ene eller begge foreldrene. Dette er komplisert, men elevene er lojale mot sine foreldre og egen hjemmesituasjon, og vil ikke si at det er problematisk for dem, sier sos.ped rådgiverne. Samtidig er det nettopp det det er.

En rådgiver beskriver en elev som var sint på faren sin, og han hadde ikke annet valg enn å bo hos faren sin etter skilsmisse. Jeg spør henne om det er noen spesiell måte hun jobber på for å ivareta eleven når det er denne type strev. "Jeg prøver å støtte han egentlig, vi prøver på en god måte å si at hvis du ikke er med på det, eller hvis du ikke vil det, eller at jeg skjønner at dette er vanskelig for deg - så vi går jo imot foresatte. Vi må jo det noen ganger. (Sier litt mer konkret om saken) men jeg tror jo eleven føler seg ivare tatt". Sier litt mer om at eleven var sint, at han ikke hadde noe valg egentlig på hvor han skulle bo, men at han også var sint i møter på skolen. "Han tok jeg inn flere ganger til samtale, vi prøver jo å følge opp med samtale slik at dem ikke på en måte går ut herfra og er bitre". Jeg sier: "Ja, for da mister dem jo tilliten til deg"? "Ja, og det går jo ikke". Jeg: "Nei, for da glipper det jo både hjemme og på skolen". Hun: "Vi prøver å vise forståelse, både i ord og handling på en måte".

Rådgiverne sier også at det kan være vanskelig å ha kontakt med foresatte. De svarer ikke på mail, SMS eller brev. De opplever å måtte innkalle til møter på nytt for at foreldre ikke har møtt, og at de da følger opp med SMS og telefon for å sikre at foresatte møter.

Alle rådgiverne gir uttrykk for at målsettingen med rådgivningen er at eleven skal fullføre videregående skole. De var samtidig tydelige på at det er viktig at elevene har det bra, fullføring var underordnet hvis eleven ikke hadde det bra.

"Du vil jo prøve å hjelpe elevene så godt du kan, slik at de skal ha det bra og skal klare å fullføre skolegangen. Det er liksom det som er målsettinga, at de skal komme ut her og ha et papir, at de er kvalifisert til å komme seg videre, det er jo det som er vårt fokus, i hvert fall mitt".

", og vi må jo prøve å finne løsninger sånn at dem kommer gjennom [...], for det er jo fullføring som er målet. Trivsel og fullføring".

", og da må vi jobbe med hele eleven, ikke bare fag, men den sosiale biten er også kjempeviktig".

"Det hjelper jo ikke hvis du har gode karakterer hvis du ikke fungerer. Jeg mener at vi har et veldig stort apparat der vi jobber med hele mennesket".

", og når lærere sier dette skjærer seg, ...så sier jeg at dette er tilbudet dem får, eleven er deltids elev, og vi behøver ikke å ha noe tro på det engang, men vi yter service her og nå, det er dette tilbudet de får, og så får vi bare se hvordan det går... kanskje er det nok i noen tilfeller at en elev faktisk kan si til medelever at jeg er elev påfor det normaliserer livet deres. Det kan hende målet ikke er å bestå i noen fag, men rett å slett å bli friskere psykisk, få sosial kompetanse, kunne gå ut fra hjemme".

Lærerkonflikter, utrygghet i fremføringer eller andre forhold som gjør det vanskelig for eleven inn mot læreren skaper utfordringer med å ivareta elevens autonomi. Noen lærere som ikke har forståelse sier en sos.ped rådgiver.

5.3.3 Arbeidssituasjon

Samarbeid med andre fagpersoner i skolen og utenfor skolen, med hjemmet og/eller strukturelle forhold er det som kommer inn under arbeidssituasjon.

Når eleven er blitt myndig beskriver rådgiverne utfordringer som kan oppstå, eks får ikke tak i eleven. "Kontakter ikke foreldrene over hodet på eleven etter fylte 18, men det kan være vi er nødt til å ringe hjem og høre". Alle sier de bruker denne metoden, de ringer

hjem og spør etter eleven, sier ikke hva det gjelder, men at de skulle ha pratet med eleven og ber foresatte si fra om at han/hun må ta kontakt med skolen.

Sos.ped rådgiverne sier, hver på sine måter, at kontaktlærere og andre ikke alltid tar tak når de ser en elev som strever, eller følge ikke opp tiltak de har blitt enige om. Noen eksempler:

"Jeg synes kanskje noen kontaktlærere kunne være litt mer interessert i det sosiale miljøet, for jeg vil tro at de ser elever som sitter der og er litt utenfor".

"Det er nok mange kontaktlærer som har tenkt at her kommer jeg med problemet, så legger jeg det her og så er det problemet løst".

"Vi får jo henvendelser fra kontaktlærer for dem følger jo opp elevene tett, skal gjøre det, ikke alle gjør det men...".

"Har kontaktlærer holdt kontakten med hjemmet, slik som han skulle gjøre, har han fulgt opp i praksis".

Skolen har samarbeidsparter utenfor skolen som kan være utfordrende, og det kommer for eksempel til uttrykk slik:

"Syns vel egentlig at i enkelte saker, at barnevernet er litt for slappe, følger opp en del elever som vi føler barnevernet burde vært inne og jobbet her".

"I noen tilfeller føler vi at barnevernet ikke gjør jobben sin, venter til eleven har blitt 18".

"Innimellom har vi og med barnevernet, eller (privat barneverntjeneste benevnes) har vært inne på flere elever nå. Og da har dem vært på banen med ønsker. Men...er jo privat sånn at dem er mer resultatorientert. Hvis det ikke skjer noe framgang, eller at dem ikke får til noe innen 3 mnd for eksempel, så bare lukker dem saken. Da er dem ute av bildet. Men dem jobber veldig hardt for å få det til da, dem jobber veldig målbevisst".

"Viktig at bekymringen for eleven kommer inn til elevtjenesten så raskt som mulig. Det er litt variasjon hvor raskt kontaktlærer gir beskjed til elevtjenesten, noen kan vente litt for lenge før vi får beskjed. Noen ganger er eleven allerede i ferd med å droppe ut...".

"Jeg tror det er litt viktig å kanskje bry seg litt for mye enn for lite da, og hvis vi forklarer eleven grunnen til at du kontakter andre, eller bryr deg, er jo for at jeg vil hjelpe deg".

"Vi har jo noen tilfeller der vi er litt i tvil om vi egentlig burde ha kontaktet barnevernet [...], men jeg synes vi har en god dialog med barnevernet, [...] terskelen er jo ikke så høy for å ringe og prate med dem [...] av og til dette grenselandet, det kan være litt vanskelig.

Er det her egentlig en barnevernssak eller er det en skolesak, [...], så jeg føler vi opererer litt i en sånn gråsoner".

Systemkritikk eller samhandlingsvansker prater alle mer eller mindre om. Selv om jeg ikke drøfter strukturelle forhold som sådan i oppgaven, eller samhandling mellom yrkesutøvere, så uttrykker dette samtidig rådgivernes frustrasjon over at lover og regler, strukturelle forhold og avklaringer mellom funksjoner kan være utfordrende når det kommer til å ivareta elevens autonomi. Litt som å si at det er rusk i maskineriet, eleven gis ikke reell innflytelse p.g.a. ovennevnte forhold.

Flere skoler har tatt i bruk applikasjoner som en måte for elevene å ta kontakt eller spørre om råd. Med en App er det raskt å få hjelp, og eleven kan velge å være anonyme. En rådgiver sier dette om en app de prøver: "Det fine med appen er at elevene kan velge å være anonyme - noen spørsmål kan være vanskelig å stille for eleven - da kan det være greit å være anonym. Men en app kan aldri erstatte en god samtale der man møter blikkene til hverandre. Det blir kanskje det som blir den største utfordringen i framtidssamfunnet - ensomhet og mangel på møteplasser og menneskelig kontakt, samtidig vil ungdommene ha svar ganske kjapt og da er appen grei".

Rådgiverne uttrykker bekymring for elever som ikke mestrer skolen, syns synd på dem. Ser elever som strever på skolen, mens de kan blomstre i fritidsmiljøer. To undrer seg over hva det er de miljøene gjør som skolen ikke klarer.

5.4 Analyse og utfordringer

En systematisering av en omfattende empiri har vært krevende, og det vil alltid være en viss fare for at meningsfortetting av funnene kan ha ført til at noen viktige poeng som sos.ped rådgiverne beskrev har gått under radaren min. Empirien er selvsagt systematisert ut fra min tolkning av intervjuene og den konteksten vi hadde. Feilkildene er forsøkt redusert til et minimum med en grundig bearbeiding av materialet, og ved at intervjupersonene ved gjennomlesning av transkripsjonen er gitt anledning til å korrigere, supplere og konkretisere sin forståelse.

Poenget med empirien er ikke å finne de "riktige", gode eller sammenfallende praksiser om hvordan ivareta elevens autonomi. Men å drøfte og problematisere hvordan ivareta elevens autonomi når eleven strever gjennom sos.ped rådgivning i lys av Deci og Ryans Self-

Determination Theory. Forskningen min bærer med andre ord preg av et samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Abduksjon fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (Alvesson & Sköldberg:54-57; Mason 2002:179-182 i(Thagaard, 2013, s. 197-198)).

6. DRØFTINGER

Denne studien startet med en undring omkring; hvordan ivareta elever som strever sin autonomi gjennom rådgivning når eleven går på videregående skole. Alle elever har rett til nødvendig rådgivning ifølge opplæringsloven, §9-2. I prosjektet er det den sosial-pedagogiske rådgiverrollen som er studert. Det er gjerne den rådgiveren som det er lettest for eleven å ta kontakte når han/hun trenger hjelp og støtte. Som en av sos.ped rådgiverne jeg intervjuet sa det: "Det er ganske lavterskel for å ta kontakt med oss, de kommer...".

I innledningen av oppgaven fortalte jeg en historie om Torgeir. En elev som hadde kommet til sos.ped rådgiver jevnlig – alle tre årene sine på videregående. Hva som lå bak hans strev kom aldri helt til syne for sos.ped rådgiver, eller Torgeirs lærere, men han gav uttrykk for at han hadde behov for hjelp og støtte. Utfordringene som var synlige; var fravær og lite faglig innsats. Dette var en helt vanlig gutt fra et helt vanlig hjem. Samarbeidet mellom skolen og hjemmet var godt, helt til han ble 18 år, da ville ikke Torgeir at skolen skulle ha kontakt med foreldrene mer. Han ville fra da av selv informere de han mente skulle informeres om hans skoleanliggende. Han hadde akkurat så høy faglig innsats som var nødvendig for å komme inn både på vg2 og 3. Avtaler var skrevet, og med rektors godkjenning ble han tatt inn. Torgeir hadde et sterkt ønske om å fortsette studieløpet han hadde begynt på, han var motivert for å ha skoleplassen men viste ikke interesse for fagene eller skolearbeid som sådan. Det ble gjort avtaler som gjorde at han fikk fortsette, på tross av mye fravær og fag som ikke var bestått. Dette er en av flere historier om en elev som strever og ikke har det helt greit. Han fikk ikke til skolen og hadde bedt om hjelp, men fikk - på tross av mange hjelpere og hjelpetiltak - likevel ikke til skolen, og han strevde i livet sitt.

Med dette som bakteppet blir spørsmålet, hvordan ivareta elevens autonomi gjennom sos.ped rådgivning når eleven strever. I drøftingene vil jeg søke å se empirien i lys av Self-

Determination Theory, som jeg har redegjort for i kap.3, og lover og forskrifter sos.ped rådgiver rollen reguleres av. Og med en hermeneutisk tilnærming som innebærer at jeg både i mitt møte med intervjupersonene og litteraturen, er prisgitt min fortolkning og forståelse fra øyeblikk til øyeblikk. Hermeneutikken bygger på et prinsipp om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten. Jeg har gjort tolkninger av utsagn ut fra min forståelse, teorien og ut fra det jeg oppfatter rådgiverne beskriver. Meningsaspektene er hentet fra begges utsagn, men også fra min forforståelse og litteratur. Jeg drøfter fra et sos.ped rådgiver perspektiv. En rolle det er implisitte forventninger til ut fra lover og forskrifter, og som utøves innenfor de strukturelle forhold og arbeidsfellesskapet på den enkelte skole.

Ifølge Geertz i (Thagaard, 2013, s. 41-43), er ideene til tolkninger alltid hentet fra annen, tidligere litteratur, og ikke fra dataene i seg selv. Og en god fortolkning er en fortolkning som "treffer". Fortolkningen jeg har gjort er i lys av SDT, og jeg søker å avdekke betydningen forhold som beskrives kan ha når det kommer til praksis og ivaretagelse av elevens autonomi.

I drøftingsdelen sier jeg først litt om sos.ped rådgiverrollens generelt, før jeg drøfter *hvordan ivareta elevens autonomi* i lys av SDT og sos.ped rådgiverrollens betingelser i underkapittel 6.1.1 I teksten har jeg **uthevet** elevens stemme, roller, konfidensialitets og tillit, setting, samarbeid og læring, samt forebyggende tiltak. *Utfordringer med å ivareta elevens autonomi* drøftes på samme vis i underkapittel 6.1.2, med utheving i teksten av leven selv, forventinger og arbeidssituasjon.

6.1 Drøfting av empiri og Self-Determination Theory(SDT)

Rådgivning i skolen er ment å være en hjelp og støtte for eleven som strever, men det kan i noen tilfeller vise seg vanskelig når det kommer til praksis. Empirien er en meningsfortetting av beskrivelsene til tre sos.ped rådgiver om hvordan ivareta elevens autonomi.

Hver sos.ped rådgiver vil selvsagt det beste for eleven, og jobber for det. Utøvelsen av sos.ped rådgiver funksjonen er imidlertid avhengig av mange faktorer. Sos.ped rådgiver er en av flere roller i skolen, som alle skal samhandle til det beste for eleven. Sos.ped rådgiveren som person er i seg selv en faktor, og når det ikke er noen spesifikke

formalkrav knyttet til å inneha funksjonen, vil kompetansen kunne være forskjellig. Men det er ikke dermed sagt at en helsefagarbeider eller rådgiver fra andre sektorer løser oppgavene bedre eller dårligere enn en med pedagogisk utdanning. Hva som skal til for å utføre sos.ped rådgiver funksjonen er ikke klart, og det avhenger som sagt av mange faktorer. En rådgiver jeg intervjuet sa det slik: "Hva er sos.ped rådgivning, det kan være eleven eller kanskje kontaktlæreren som trenger litt veiledning".

Lover og forskrifter, ansvarsbeskrivelser og samarbeidsstrukturer i skolen, vil kunne både hemme og fremme sos.ped rådgiverens muligheter til å ivareta elevens autonomi. Skjønner i arbeidssammenheng er som jeg har redegjort for innledningsvis, i stor grad avhengig av styrings- rapporterings- og kontrollsystemer. Men det handler også om hva den enkelte rådgiver oppfatter som viktig totalt sett for å ivareta elevens autonomi. Da blir rådgiveren som person en viktig faktor. Hvilke motiver har sos.ped rådgiver i utøvelsen av jobben. Motiver er ikke det samme som motivasjon, men er retningsgivende for motivasjon. Det kan være både bevisste og ubevisste motiver som er de styrende for personen. Når man er satt til å lede eller veilede andre, er evne til selvrefleksivitet essensielt for bevissthet omkring egne motiver.

Med et ønske om å løfte fram sos.ped rådgivernes beskrivelser om hvordan de arbeider for, og utfordringer med å ivareta elevens autonomi, drøfter jeg det i lys av SDT og rammebetingelsene gitt fra myndighetene.

6.1.1 Drøfting av hvordan ivareta elevens autonomi sett i lys av SDT

Hvordan **elevens stemme** blir hørt i ulike settinger av rådgivningsprosessene, vil ha betydning for at eleven skal kunne få reell medvirkning. Autonomi handler om frivillighet og valgmulighet ifølge Basic Psychological Needs Theory, BPNT (Ryan & Deci, 2017, s. 246-248). Teorien predikerer at autonomi knyttes til integritet, frivillighet og vitalitet. Men hvis vi ikke føler mestring av oppgaver, i interaksjon med våre omgivelser med reelt følt trygghet, verdsettelse, respekt og omsorg, vil autonomibehovet ikke tilfredsstilles. Det samme vil skje hvis vi blir kontrollert.

Alle rådgiverne beskriver at de er opptatt av å **lytte til eleven**, og høre hva elevens strev handler om. De forteller om at de har mange ulike løsninger og forslag til hjelp, samtidig som de sier at det er opp til eleven om de vil ta imot hjelpen. De må ønske det selv. De

mange ulike hjelpetiltakene gjentar jeg ikke her, de er nøye beskrevet i empirien (s.53). Rådgiverne understreker at eleven må ønske det selv, de kan hverken velge eller gjøre for eleven, bare foreslå. Dette drøftes selvsagt med eleven, og eleven kan også få anledning til å prøve ut forskjellig en periode, før han eller hun bestemmer seg. Et utsagn på dette er: "Jeg kaller møtene med elevene for samarbeid, for vi samarbeider, det er ikke noe sånn at jeg skal bestemme, vi samarbeider pleier jeg å si. Nå som du og jeg skal samarbeide". Skolene kan tilpasse masse innenfor det mulige. Jeg tolker disse utsagnene som løsningsorienterte, og med et skole-fremover-rettet fokus. Hva skal til for å få til skole? Og det kan på mange måter sies å være skolens mandat, bidra til at eleven får til skole.

Men det kan være et dobbelt budskap til eleven som strever, når han eller hun får konkrete forslag til hjelp eller støtte. Dette må jeg klargjøre nærmere. Når en elev får forslag fra sos.ped rådgiver om hjelp som kan gis, tilrettelegginger skolen kan gjøre, eller hun viser eleven konkret hvordan han/hun for eksempel kan planlegge skolehverdagen sin på en bedre måte, så følger det også en forventning med det hvis eleven bestemmer seg for å ta imot hjelpen, nemlig å få det til. Hvordan skal eleven få til skole, når han/hun strever nettopp med å få til skolen? Strevet kan bunne i andre ting ja, men eleven strever like fullt, og skolen kan i seg selv også være en tilleggs-byrde for annet strev. Elevens selvbestemmelse ivaretas, men samtidig utfordres eleven på å ta ansvar og gjennomføre det som tilbys. Klarer eleven å være selvbestemmende og gjennomfører?

Valgfrihet er kraftkrevende – autonomikrevende. Ethvert valg er valg av en konkret forandring som skal påføres noe konkret gitt. Friheten til å velge kan oppleves belastende, og opplever eleven at det som forventes av han eller henne er uklart, ikke betyr noe for andre enn han/henne, som for eksempel rådgiveren bryr seg egentlig ikke. Eller det kan være at forventningen er tydelig men den følges av krav som oppleves umulige for eleven å håndtere. Forhandlingskortet til forventningene blir utelukkelse fra fellesskapet (må slutte på skolen) eller påføring av skam. Det kan gi en opplevelse av å mislykkes. Forventninger er også eleven selv med på å skape, ut fra sine omgivelser. Hva eleven selv ønsker kan avdekkes ved å samtale flere ganger med eleven, også for at eleven selv skal gis anledning til å reflektere over hva som er hans/hennes, og betydningsfulle andres forventninger. Hvordan var det med Torgeir sin sak, var det tilfeldigheter som styrte rådgivning og tiltak, mer en systematisk kartlegging i samarbeid med han?

Vet eleven hva han kan – og vil eleven bestemme selv? For å kunne velge og gjennomføre det man har valgt, må man være i stand til det. Selvbestemmelse avhenger av autonomi, mestring og tilhørighet, slik SDT predikerer det (Ryan & Deci, 2017). Mestring kan oppnås med økt kompetanse, men kompetanse er mer enn faglig kunnskap. Mestring handler om kompetanse. Hvordan opplever vi å inneha ferdigheter som betyr noe for oss, som vi virkelig verdsetter. Det handler ikke bare om hvem vi er, men også om hvem vi ønsker å være. Hvordan opplever vi vår mestring når det kommer til våre menneskelige relasjoner? Og da blir spørsmålet fort; hva er vi motivert for, hvilken retning og styrke har vår motivasjon? Og hvem har vi tilhørighet og støtte fra når det virkelig "bær i hæringa"?⁵

Når vi er svake som mennesker, har det strevsomt, så mister vi oversikt og retning. En ungdom kan godt få det til rent faglig på skolen, men likevel oppleve å streve. En følelse av lav mestring, dårlig selvtillit og generelt dårlig velvære kan handle om så mangt. For oss alle er tilhørighet og forholdet til andre mennesker vesentlig. Og ifølge Relationships Motivation Theory (RMT), må forholdet være gjensidig, uavhengig av ytre fordeler. Forholdet må være betingelsesløst, og mennesket trenger tilhørighet for å blomstre (Ryan & Deci, 2017, s. 293, 295). Vennerelasjoner er viktig for oss mennesker, og kanskje spesielt i tenårene ser vi at de unge flokker seg sammen og knytter nære vennskapsbånd. Noen vennskapsbånd kan bli så tette at det i seg selv kan virke ekskluderende, andre gis ikke tilgang til å bli venner med de som har nettopp veldig tette bånd. Ikke alle har venner å være sammen med når de er på skolen, eller kanskje heller ikke på fritiden. Rådgiverne snakker om hvordan ensomme elever sliter, er utrygge på skolen og ikke deltar i noe sosialt liv på fritiden. Uten vennskap og tilhørighet vil vi føle oss fortapt predikerer Basic Psychological Needs Theory (BPNT) (Ryan & Deci, 2017, s. 256-253). Sosial tilhørighet er et grunnleggende behov som må tilfredsstilles. Vi mennesker har behov for å føle oss betydningsfull for andre.

Voksenrelasjoner er selvsagt også av stor betydning for eleven som strever. På skolen er den gode relasjonen til lærere og andre av skolens ansatte også av betydning. Å vite og føle at læreren vil deg vel handler om å ha en god relasjon. Relasjonen må være gjensidig, men samtidig har elev - lærer relasjonen en tilhørende rolleidentitet og skjev maktbalanse. Hva elev eller lærerrollen handler om, har hver og en av oss våre egne forestillinger om, og våre grunnleggende kunnskaper om hva det innebærer tar vi mer eller mindre for gitt. Eleven vil

⁵ Når det virkelig røyner på, blir vanskelig å få til.

alltid være mer prisgitt læreren, enn læreren eleven i relasjonen. Sos.ped rådgiverne snakker om elev lærerkonflikter, og at det ikke alltid er friksjonsfritt. En prat med læreren løser ofte opp i misforståelser, men sos.ped rådgiverne gir også forsiktig kritikk til kontaktlærer om manglende oppfølging. Samarbeidsutfordringer drøfter jeg nærmere senere.

Foreldre er den voksenrelasjonen som betyr mest for en ungdom, og den unge vil kjenne større velvære når de opplever at deres nærmeste støtter deres søken mot å utvikle egne muligheter og potensialer (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Familieproblematikk eller skilsmisseproblemer, er noe alle sos.ped rådgiverne tar fram i sine beskrivelser av hva elevene strever med. Dette kan tolkes som at alle trekker fram vansker i nære relasjoner som en årsak til strev hos elever. Dette er et sammenfallende funn i empirien, som viser at det kan være vesentlig å kartlegge familiesituasjon for å forstå elevens strev, å få en forståelse av hva eleven opplever og forstår i en større kontekst. Se hele elevens liv, som igjen kan gi eleven bedre innsikt i egen situasjon. Å samtale med mor og far for å høre deres versjon vil kunne være en vei å gå, men jeg sier ikke at det alltid er det. Flere av rådgiverne prater om at de samarbeider med foresatte, men de sier også at det kan være vanskelig med mye flytting, foresatte får nye relasjoner og at det er forbundet med mange vanskelige følelser som sorg, sinne og fortvilelse. Ingen av sos.ped rådgiverne snakker om at de samarbeider med familievernkontor, hvis det handler om skilsmisseproblematikk.

Det er heller ikke skolens anliggende å ta initiativ til den type samarbeid. Det vil være å blande seg, og det er stor forskjell på å bry seg og blande seg. Ifølge forskrift til opplæringsloven, skal sosialpedagogisk rådgivning hjelpe den enkelte elev til rette i opplæringen (Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage grunnopplæring og IKT, 2015). Men det står også at rådgivningen skal hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle problemer som kan ha betydning for elevens opplæring og sosiale forhold på skolen. Hjelp med å klargjøre problemer, omfanget av dem og avklare hva skolen kan hjelpe til med. Hvordan skal sos.ped rådgiver navigere i dette landskapet mellom skolerelatert hjelp og ivaretagelse av personlig, sosiale og emosjonelle problemer? Når blir det egentlig mer å blande seg enn å bry seg?

Sos.ped rådgiverne sier samtidig at de har lite kontakt med foreldrene, at det er mest når det kommer til avklaringsmøter og det er alvorlig fare for drop-out, eller i mobbesaker at foreldrene blir innkalt. Slik jeg tolker dette er det både kontakt med hjemmet og samtidig

ikke. Vil det si at det er vanskelig å ha kontakt, eller består kontakten egentlig mest av informasjon fra skolen til foresatte? Eller kan det handle om at det er uklart for sos.ped rådgiverne hvor mye de skal ta initiativ til samarbeid med hjemmet? Det kan også handle om tid. Alle sos.ped rådgiverne har forholdsvis små deltidsstillinger og en satt til å håndtere en omfattende ansvarsområde. Hva som gjorde at de ikke kontaktet foresatte mer spurte jeg ikke eksplisitt om.

Hvordan sos.ped rådgivere ivaretar elevens autonomi når det kommer til i hvor mye eleven og/eller skolen skal involvere foresatte, vil nok variere fra sak til sak. Å hjelpe eleven er sos.ped rådgivernes hovedfokus. De sier blant annet at de mange ganger syns synd på eleven. Det går på hjemmesituasjon og at eleven blir overlatt mye til seg selv.

De mange hjelpebeskrivelsene til sos.ped rådgiverne viser at de har et sterkt fokus på å hjelpe elevene ut fra strevet de har, men også å gi elevene kunnskap slik at de kan hjelpe seg selv. De har fokus på å gjøre eleven selvstendig slik jeg tolker det. De hjelper dem gjennom å gi de opplæring i hvordan planlegge, styre økonomi, regulere søvn og de gir kostholdsveiledning. Disse eksemplene på konkret selvregulering eksemplifiseres ved at de blant annet sier de kan ringe og vekke dem, besøke og hente elever hjemme. De strekker seg vel strengt tatt langt ut over det man kan forvente av en sos.ped rådgiver. De er med og gi eleven kunnskap og ferdigheter som må til for å mestre livet som elev på videregående skole, og i neste omgang bli selvstendige i eget liv. De viser i ord og handling at de bryr seg. Hjelpen bærer preg av omsorg og instruksjon gitt eleven for å klare det som må til for å håndtere livet som sådan.

Men ut fra beskrivelsene til sos.ped rådgiverne om hva elever strever med, vil det kunne tenkes at de elevene som virkelig strever ikke har mulighet til å kunne klare å velge, og langt mindre gjennomføre tilretteleggingen? Er det derfor enkelte sos.ped rådgivere går utover hva som kan forventes, de ringer og henter? Hvis tidsressursen sos.ped rådgiver har til rådighet innenfor funksjonen hadde blitt fulgt, hvordan hadde det blitt med oppfølging og hjelp da? Slik jeg tolker det forutsetter mange av de hjelpetiltakene eleven får, en tett oppfølging og sosial support. Hva er det så som driver eleven til handling, negativ handling eller ikke handling?

Hvis vi ser til SDT og teorien om kausal orientering, Causality Orientations Theory (COT), har vi mennesker individuelle forskjeller av hvordan vi orienterer oss i miljøer. Teorien predikerer tre typer av kausal orientering; orientering som støtter vår egen autonomi,

kontrollerer vår adferd eller amotivasjon. Vi har tendenser til å orientere oss mot miljøer og regulere adferd på ulike måter (Ryan & Deci, 2017, s. 216-219). Behovet for å oppleve autonomi vil riktignok være forskjellig hos oss mennesker, og en autonom regulering skjer det en utvikling av over tid. Hvilket behov eleven har vil man ikke kunne få en forståelse av uten å undersøke nærmere hva som motiverer eleven til handlinger eller fravær av handling. Behovet for autonomi sier noe om hvor viktig den enkelte oppfatter det er å få velge og delta frivillig i en aktivitet eller sosial sammenheng.

En opplevelse av kontroll er individ- og situasjonsavhengig, og har ulik orientering. Hvor fokuset ligger vil være interessant å undersøke for å forstå mer av hva som er drivkraften til eleven. Og når jeg skriver forstå handler det også om å forstå elevens forståelse. En økt selvforståelse og -bevissthet vil igjen kunne gi en sterkere autonomiorientering. Men det er ikke nødvendigvis slik at den autonome orienteringen er det som gir "det gode liv".

Elevens motivasjonelle orientering er av natur og sier noe om hans eller hennes stadige interaksjon og tolkning av omverdenen, og regulering av atferd. Hva som driver eleven mot hvilken orientering vil det skje en utvikling eller endring av over tid. De ulike orienteringene kan beskrive hvor en er i forhold til indre eller ytre motivasjon og regulering av adferd (Ryan & Deci, 2017, s. 233-238). Dette vil også kunne komme mer fram gjennom samtaler med eleven, og samtidig muliggjøre en bevissthet hos eleven selv. Å høre elevens stemme handler om mer enn å finne ut hva han eller hun trenger av hjelp for å få til en endring slik at skolen mestres. Eleven vil med fordel kunne guides til å forså sin egen forståelse av fortid, nåtid og fremtidige mål og drømmer. Derigjennom vil elevens autonomi kunne ivaretas uten å tvinge eller manipulere eleven på noen måte.

Det blir som en sos.ped rådgiverne er spesielt tydelig på, at samtalen må handle om kartlegging, hva strevet handlet om og høre hva eleven har av drømmer, før man drøfter med eleven alternative eller mulige endringer. Og hjelper eleven til å sette små realistiske mål. Rådgiverne beskriver hvordan hjelpen kan handle om å regulere målsettingen for eleven, moderere egne karakterkrav for eksempel. Slik jeg tolker det snakker de om hvordan eleven kan bevisstgjøres egne målsettinger.

Ser vi til Goal Contents Theory (GCT) (Ryan & Deci, 2017, s. 287-289), kan den være nyttig å bruke i skolesammenheng da skole i stor grad handler om å prestere. Skolens læreplan er målstyrt, og elevene stimuleres til å sette seg mål for hva de ønsker å oppnå, og hva som må til for å klare det. Samtaler med eleven om hva det betyr for han eller henne å

få til skolen, om hvorfor de har valgt som de har gjort. Om det er ut fra eget ønske og interesser, drømmer eller andres forventninger. Da blir ikke spørsmålet om hvordan man kan motivere eleven, men heller hvordan skolen kan skape betingelser slik at eleven kan motivere seg selv. Blir det klart for eleven hva det betyr for han å få til skole, og at eleven ut fra egen forståelse og avklaringer definerer sine mål, da vil det kunne være med å gi eleven en opplevelse av bedre helse og velvære. Det vil også kunne føre til en større forpliktelse for eleven, når han har definert målene selv og ut fra en selvbevissthet omkring hva han vil og hvorfor. Men blir derimot fokuset bare gjennomføring eller karakteroppnåelse, vil det kunne gi ubehag, og opplevelse av indre stress. Gleder og interesser "ruler" karakteroppnåelse (Ryan & Deci, 2017, s. 381)

Før eleven kan komme dit at målsetting vurderes, må strevet kartlegges og situasjonen forstås. Eleven må gis anledning til å opparbeide seg en relativt god autonomi, gis betingelser som ubetinget tilhørighet, og ha en reflektert selvinnsikt når det kommer til hva som er egne mestringsområder. Dette ser vi er de tre grunnleggende psykologiske behovene som SDT predikerer (Ryan & Deci, 2017), og vil forutsette tid til samtaler slik at elevens stemme kan komme fram. Tid til å samtale for å gi eleven anledning til å få en økt forståelse av hva strevet hans eller hennes handler om. Problemløsning blir mer neste trinn, eleven må nødvendigvis hjelpes til å forstå sine utfordringer før tiltak. Hjelp og støtte til å reflektere blir da selvsagt.

Ut fra denne tenkningen vil det være nødvendig å klargjøre formalkrav tilknyttet sos.ped rådgiver stillingen, og tilføre økt tidsressurs slik jeg ser det. Formalkrav ikke bare innenfor rådgivning generelt, men også om skolen som institusjon med tilhørende styringsdokumenter, ungdoms utvikling og læring generelt, og spesifikk kunnskap på disse områdene når den unge har behov for ekstra støtte og hjelp. Spesialpedagogisk rådgivning vil være, slik jeg ser det, nødvendig kunnskap for å kunne ivareta elever som strever i videregående opplæring. Innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet vektlegges hele elevens livsverden langt i større grad, enn pedagogikken og faglig metodikk-tenkning tradisjonelt har gjort. Spesialpedagogen må på banen både innenfor rådgivningsfeltet i videregående skole, og som fagformidler.

Ulike roller, konfidensialitet og tillit er en av underkategoriene empirien frambrakte av sos.ped rådgivernes beskrivelser når det kommer til hvordan ivareta elevens autonomi.

Sos.ped rådgivers egen rolle sier de i stor grad handler om hva de kan hjelpe og støtte eleven med, og drive med forebyggende tiltak, som er en egen kategori og drøftes der. Rollen beskriver de ut fra kompetanse og ansvarsområde, og at de foreslår andre hjelpeinstanser for eleven når de senser at her må det andre fagpersoner inn på banen. Rettigheter jfr. regelverk er de nøye med å informere eleven om, og hvilke muligheter som kan gis innenfor regelverket. Sos.ped rådgiverne sier at de opplever at de fleste elevene har stor tillit til dem, er åpne og glade for å få hjelp. Ofte er eleven overrasket over hvor mye hjelp skolen kan tilby. Det er en selvfølge for alle rådgiverne at de viser eleven respekt.

Noen få elever vil ikke ha mer hjelp, eller trekker seg unna rådgivning etter en stund. Her forsøker sos.ped rådgiverne å følge opp via kontaktlærer for eksempel, gjennom å spørre om hvordan det går. Da hender det sos.ped rådgiver sender på en SMS, spør om det går bra, og sier det bare er å komme hvis de lurer på noe. Det skal være lett å få hjelp. Dette er intensjonen til sos.ped rådgiverne – å hjelpe. De sier også at de opplever å ha et godt samarbeid med lærerne på skolen. Utfordringer kan være at ikke alle kontaktlærere følger opp avtaler, og sos.ped rådgiverne sier også at de kanskje kunne brydd seg mer om de oppgavene som ivaretar et godt elevmiljø og trivsel. Slik jeg tolker det kan det handle om at en kontaktlærer har (for) mange elever, (for) mange oppgaver i tillegg til å planlegge og gjennomføre undervisning. Organisering av hel klasse blir rett og slett for mye i tillegg til å være primærkontakt med hjemmet, samarbeidskoordinator for klassens lærere og skulle planlegge, gjennomføre og evaluere opp til flere fag både i egen klasse og andre klasser.

Ut fra beskrivelsene til sos.ped rådgiverne kommer det fram et spenningsforhold mellom intensjonen om å hjelpe og strukturelle forhold internt på skolen slik jeg tolker det. De strukturelle forholdene er sos.ped rådgiveren også en del av, og hvis sos.ped rådgiver får for stort fokus på lave frafallstall, og ser på det som gode resultater fordi det viser seg i statistikken, kan det være fort gjort å bli mer tro mot systemet enn eleven. Kravene om å få det til gitt fra skoleeier eller en selv - altså hjelpe eleven til å få et vitnemål slik at eleven er kvalifisert for videre studier eller lærlingeplass, er en uttalte målsetting for sos.ped rådgiverne. Blir fokuset for stort på det vil man kunne stå i fare for å ikke se eleven strev, for fokuset blir for løsningsorientert mot å få til skole. Strevet har vi ikke plass til.

Ser vi tilbake på Torgeirs historie, så ble det ikke noe vitnemål. Var det å gjøre han en bjørnetjeneste, å la han få fortsette på skolen, når det var mange indikatorer på at dette ikke kom til å gå bra? Han kunne bare sluttet, eller? Når blir det opp til skolen å si at du får

faktisk ikke gå her, vi kaster deg ut av skolen? Ingen kunne vite om ikke Torgeir kom til å klare de faglige kravene, og som skole viste vi han tillit. Det kan men si både var bra og ikke bra. I hvor stor grad det var enten eller vil ingen kunne gi svar på, annet enn i Torgeirs eget etterpåklokskapens lys.

Når sos.ped rådgiver skal være en viktig hjelper for elever som strever, og samtidig skal være den som har ansvaret for å kontakte foresatte når faresignaler oppstår, får ansvaret for å føle opp fravær av elever, og har ansvaret for avklaringsmøter, da kan det oppstå et spenningsforhold her. Med det mener jeg, eleven vil kunne oppleve at sos.ped rådgiver svikter hvis han/hun ikke får til hjelpetiltakene (med en gang). Sos.ped rådgiver skal hjelpe og for å hjelpe betinger det tillit, men det er sos.ped rådgiver som samtidig skal være gjennomføreren av restriksjoner, og blir den som bruker forhandlingskortet til forventningene. Og når sos.ped rådgiver kanskje ikke engang har en relasjon til eleven, ikke kjenner eller har møtt eleven før for eksempel avklaringsmøte som hun har innkalt til og skal lede, da vil rollen kunne bli redusert til "et ris bak speilet". Elevene vil fort kunne oppfatte det å skulle gå til sos.ped rådgiver som ensbetydende med det som i tidligere tider var å bli sendt til rektor. Et refsingstiltak, nå må du skjerpe deg. Strukturelle forhold får betydning for hvor stort rom skolen gir sos.ped rådgiver, og det igjen eleven. Når det blir smalt handlingsrom kan det gi lite fokus på elevens helhetlige behov, og mer på hvordan får vi det til innenfor skolen. Og da kan det fort bli eleven som må tilpasse seg skolen mer enn skolen tilrettelegger for eleven som strever. Ressursene blir styrende.

Sos.ped rådgivernes beskrivelser fra avklaringsmøter tolker jeg som at det viser en form for forsiktig tvang, ultimatum og konsekvenser bringes på banen. Det gjøres i beste mening, og de sier det er for å hjelpe eleven. En beskrivelse av hvordan et møte kan organiseres ut fra møtedeltagernes plassering bærer preg av isolering av eleven. Jeg tolker det som at det er ment for at eleven skal ha nærhet til sos.ped rådgiver, og ikke oppleve det overveldende at så mange er tilstede i møtet. Men med denne organiseringen vil det samtidig lukkes for aktiv deltagelse fra de øvrige møtedeltagerne. Deres refleksjoner og undringer vil hemmes, og det kan føre til at viktig informasjon fra alle involverte ikke blir utvekslet. Eleven blir overlatt til sos.ped rådgivers gode råd. Sos.ped rådgiver sier at med å organisere det på denne måten vil elevens egne meninger og selvbestemmelse ivaretas, slik jeg tolker det. Og det tenker jeg er en god tanke. Men hvorfor være flere i et møte med så stor alvorlighetsgrad for eleven, og ikke la informasjon og samtalen involvere alle møtedeltagerne? Hvis eleven skal ta alvorlige avgjørelser vil det med stor sannsynlighet

være til det beste at så mye informasjon som mulig løftes fram, og at alles ulike forståelser kan gjennomdrøftes, før avklaringer og beslutninger gjøres. At eleven har noe ensidig bare sos.ped rådgivers forslag å forholde seg til og eventuelt prøve ut, vil være å gi færre mulighetsbetingelser enn om flere hadde kommet til ordet, etter min mening. Foresattes nærhet i plassering til eleven veier ikke opp for mangel på direkte øyekontakt og invitasjon inn i samtalen. Møtesettingen lukker og isolerer mer enn den åpner og inkluderer slik jeg oppfatter det.

Når sos.ped rådgiver også sier at vi er ikke her for å ta noen, indikerer det alvor i situasjonen. Det er ment å trygge eleven, men samtidig kommer det indirekte fram at her kan eleven faktisk miste fellesskapet sitt. Det samme skjer når sos.ped rådgiver i møtet sier; det er ikke sikkert vi vil ha deg her. Ifølge SDT der det grunnleggende behov for å kjenne tilhørighet, mestring og autonomi for å føle velvære og full funksjon, og i utsatte situasjoner vil det være særs viktig jfr. Basic Psychological Needs Theory (BPNT) (Ryan & Deci, 2017, s. 256-263)) og Relationship Motivation Theory (RMT) (Ryan & Deci, 2017, s. 293)).

Nå har ikke jeg vært tilstede på disse møtene, jeg har bare fått de referert. Men det setter i gang noen undringer om hvordan kan det være å være sos.ped rådgiver. Man er satt til å være systemets vokter og gjennomfører – og skal også ivareta elevens selvbestemmelse. Dette kan handle om tid til å gjøre jobben, og de tre jeg intervjuet hadde relativt små deltidsstillinger hvis man ser på ansvarsområdet og antall elever. Da er det mange elever som søker hjelp og liten tidsressurs til å gjøre jobben, og dermed også til å bli kjent med eleven. Rådgiverne forteller at det avsetter minst en time til avklaringsmøter, og nye møter avtales om det ikke kommer til avklaringer i møtet. Tid til å samtale med eleven for å virkelig la eleven komme til ordet i en til en rådgivning strekker ikke til, og løsningen kan bli å effektivisere med raske hjelpeløsninger kan det synes som. En rådgiver forteller at det hender hun ikke har møtt eleven engang før avklaringsmøte. Ut fra en tanke om at det er viktig å kjenne eleven, se drøftinger jeg har gjort tidligere i kapitlet, for å kunne hjelpe eleven, synes det vanskelig å få elevens reelle deltagelse og selvbestemmelse med i beslutninger. Bestemmelser eleven skal ta vil kunne være på sviktende grunnlag. For i det hele tatt å kunne ta bestemmelser kreves det relativt sterk autonomi, og det er nettopp det som gjerne er utfordringen til eleven når han eller hun strever, liten grad av autonomi. Sos.ped rådgiverne sier det også: jeg opplever at de har lav selvtilit. Nå er ikke selvtilit

det samme som autonomi, men summen av mestring, tilhørighet og autonomi tilsvarer på mange måter selvtilliten man opplever å ha i situasjonen.

Hvis eleven skulle være en person med sterk autonomiorientering (Ryan & Deci, 2017, s. 221-223), og viser det gjennom å være påståelig eller har liten vilje til å se situasjonen fra andre enn sitt eget perspektiv, så handler det ikke om lav selvtillit, men kanskje mer svak selvinnsikt. Dette kan være en hemmer. Elevens ståsted er, og vil alltid være, kompasset som må brukes for å ivareta eleven, slik at man kan arbeide for at eleven skal kunne oppleve og forstå hvilken viljesfrihet han eller hun kan ha innenfor det mulige i situasjonen. Da vil det være en fordel for eleven tenker jeg, å få gjennomdrøftet både skolens muligheter og betingelser, samt hjelp med å se dette i lys av sine egne behov og ferdigheter. Eleven vil mange ganger selv ha de gode løsningsforslagene, bare han eller hun blir spurt og gis tid og rom til å tenke seg om.

Det er store forskjeller i hvordan de tre skolene praktiserer rådgivningen, selv om de (tilsynelatende) har en forholdsvis lik struktur. Dette viser, slik jeg tolker det, at det er både sos.ped rådgiveren som person og hvordan de som jobber innenfor det de kaller elevtjenesten samhandler. Den sosiale orden av personenes gjensidige påvirkning av hverandre, påvirker hvordan samhandlingen skjer i praksis. Et kulturelt praksisfellesskap.

Setting, samarbeid og læring viser seg i empirien som møtevirksomhet og samarbeid. Settinger har jeg allerede drøftet under elevens stemme og roller. Å skille kategoriene helt eksplisitt er ikke enkelt ut fra en så kompleks funksjon som sos.ped rådgivning er i praksis. I det følgende vil jeg nå drøfte samarbeid og læring.

Samarbeid, læring og kompetanseheving beskriver sos.ped rådgiverne som viktig i sitt arbeide. Refleksjon internt i elevtjenesten gjøres både for egenutvikling og økt trygghet i jobben, og for å sikre at ikke elever shopper tjenester og misforståelser oppstår. Da kan eleven i verste fall ende opp med å ikke få hjelp på tross av at han eller hun søker veiledning. Det er nært samarbeid med andre velferdsyrker, som er med i et større team for å hjelpe eleven. De kommer også på besøk til skolen ved behov. Eksterne aktører innehar kompetanse som de deler med rådgivertjenesten i skolen, og dermed økes mulighetene for å treffe bedre med hjelpetiltak og tilrettelegging for eleven. Mer informasjon fra flere ivaretar eleven. En rådgiver sa: vi er jo alle underlagt den samme taushetsplikten, og vi må snakke med hverandre.

Hvis vi nå ser SDT og Cognitiv Evaluation Theory (CET), i lys av sos.ped rådgiverrollen, og ikke med henblikk på å ivareta elevens autonomi direkte, så predikerer den at autonomi ikke handler om å bestemme alene. Rådgivere med trygg arbeidsautonomi er da de som samarbeider og reflekterer i fellesskap, og det vil være en viktig faktor for hvordan man opplever å kunne ivareta elevens autonomi gjennom (sos.ped) rådgivning (Ryan & Deci, 2017, s. 123).

En følelse av mestring av felles utfordringer vil kunne ha betydning for sos.ped rådgivers motivasjon i arbeidet. Økt kompetanse gir gjerne økt mestring, som igjen gir en opplevelse av å lykkes, forutsatt at sos.ped rådgiver føler selvbestemmelse og egenrespekt for sitt arbeide. Ytre kontroll derimot vil kunne føre til det motsatte, jfr. å bli en systemvokter mer enn ivaretager av eleven på grunn av tidsknapphet, prosedyrer og skjemaer som skal fylles ut. Det blir noe mekanisk og teknisk over det hele (Ryan & Deci, 2017, s. 123-128).

Opplevd kompetanse og autonomi er det som i størst grad antas å ha påvirkning på den indre motivasjonen. Som igjen kan gi den nødvendige utholdenheten og selvtillit til å stå i yrket over tid.

Ser vi til beskrivelsene sos.ped rådgiverne er det på noen skoler eleven selv som fyller ut fraværsskjema om årsak til fravær, mens det på andre er lærer(e) som gjør det. Ser vi på eksemplet viser det hvordan eleven kan bli direkte involvert i sitt eget skoleanliggende på en skole, mens det i effektivitetens ånd er læreren som gjør skjemajobben (for eleven) på en annen skole. Hva dette gjør med elevens eierskap til egen skolesituasjon er ikke vanskelig å forstå. Kontrollorienteringen stimuleres mer enn autonomiorienteringen. Hvorfor det blir slik kan man undres over, men skjemaet ble kanskje ikke fylt ut for eleven, men mer for skolen og systemet. Et annet poeng er at når eleven ikke får ansvaret for å gjøre det selv, så får han eller hun heller ikke tillit fra skolen om at dette forventer vi at du mestrer. Eleven får ikke hjelp i selvstendighetsprosjektet, men heller signal om at du er ikke effektiv nok. Hjelp til enkelte elever ville i noen tilfeller kreve opplæringstid, og det er som kjent en knapphetsfaktor i skolen i dag. Bare så synd at eleven ikke fikk oppleve å gå et lite steg på sin vei mot å bli selvstendig (og effektiv).

En undring jeg gjør meg videre er hvordan sos.ped rådgiver navigerer i jobblandskapet sos.ped innebærer, og da spesifikt med tanke på hvordan ivareta elevens autonomi. Hvis de forhold jeg har pekt på utifra funn i empirien, så kan det se ut til at strukturer og tid bli mer en hemmer enn ivaretager av elevens autonomi. Hvordan tilpasser sos.ped rådgiver seg

disse betingelsene? Deres beskrivelser handler først og fremst om hvordan de hjelper og støtter eleven. Har det skjedd en internaliseringsprosess? Ifølge SDT og OIT (teori om organisk interaksjon), har mennesket ønske om å transformere ekstern regulering og gjøre den om til indre regulering, og er noe som skjer som følge av menneskets behov for autonomi og selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2017, s. 180-193).

Det samme kan sies om motivasjonen til en elev, den tilpasser seg ut fra ytre krav, og kan gjennomføres for verdien av å gjøre er større enn selve gjøren. Eleven skiller mellom verdien og handlingen. Jeg kan godt fullføre skolen, men liker det ikke. Det kan også være at eleven ser det hensiktsmessig ut fra hva andre ønsker eller sier er lurt, eller eleven ser ikke andre muligheter. Å handle på slike grunnlag vil neppe være til det gode for personen om livet skal fortsette i den banen. Å gjøre fordi det er forventet, en selv ser ikke andre alternativer, og dermed settes egne behov til side. Det kan sammenlignes med en form for sosial kontroll, og er ikke det som oppleves stimulerende og helsebringende ifølge SDT. Det er grader av å følge råd, ville og ikke ville, noen råd vil selvsagt eleven finne hensiktsmessig og internalisere til sine egne med tiden. Mennesket har evnen til å motta og omsette informasjon fra omverden, og til å integrere denne informasjonen kognitivt (ibid).

Samhandling med utenforstående sier sos.ped rådgiverne er godt. Litt forsiktig kritikk av barnevernet tolker jeg som sunn friksjon i vanskelige saker. Men jeg gjør meg en undring omkring hvordan kjøp av barnevernstjenester som er inne kort tid, kan være et bidrag til å ivareta elevens autonomi. Jeg forstår det slik at den private tjenesten er inne i relativt kort tid, 3 mnd, fordi de er resultatorientert. Det kan også være for at de mener at de ikke kan, eller ikke innehar kompetansen som skal til, for å hjelpe hvis de ikke ser endringer innen kort tid. Hva det gjør med en elev som trenger hjelp fra barnevernet, som kommer med hjelp men gir deg opp etter kort tid, kan man bare undre seg over. Voksne har ikke tro på meg, tillitsbrudd med påfølgende relasjonsvansker og i verste fall relasjonsskade kan bli resultatet. Hverken eleven eller sos.ped rådgiver har antagelig noen innvirkning på dette, derfor lar jeg videre drøftinger ligge. Men betingelsene for gjensidig frihet avhenger av sosiale og politiske forhold. Elevens selvopplevelse, som for oss alle, skapes av både hvordan du selv er og hvordan andre evaluerer deg i situasjonen. En helhetlig konstruksjon av indre og ytre signaler. For sterk innordning av ytre sosial påvirkning fra andre kan før til at man mister seg selv, mister troen på egen kompetanse, ferdigheter og muligheter (Ryan & Deci, 2017, s. 256-253). Sos.ped rådgiver som hjelper og støtte, og eleven med et ungt

lettpåvirkelig, umodent og uferdig sinn er spilt ut på sidelinjen. (Hjelpen kom, den så, agerte og dro).

Forebyggende tiltak er en blanding av informasjon/opplæring, felles pedagogisk organisering på tvers av fag og klasser, observasjon og elevinvolvert arbeid for å fremme et godt psykososialt miljø på skolen som helhet. Empirien viser at det er et mangfold av tiltak, og den viser at sos.ped rådgiverne har et genuint engasjement og stor gjennomføringsvilje. Samarbeid med fritidsaktiviteter og engasjementet deres generelt for elevenes ve og vel utenom skoletiden, mener jeg viser hvilken ressurs sos.ped rådgiverne er i skolen. Hvor mange elever som får styrket sin autonomi, tilhørighet og mestring i skolemiljøet, og som hadde kommet i kategorien strever hvis så ikke hadde skjedd vet vi ikke. Vi vet heller ikke hvor stor effekt denne type tiltak har for de elevene som strever, men ikke så mye at de har kommet inn til rådgivning enda. Effekten forebyggende arbeid har vil vi bare kunne fått et slags svar på hvis vi kuttet det ut.

Det ville være som å kaste unger ut på dypt vann for at de skulle lære å svømme, mange ville druknet uten en hjelpende hånd fra andre. Arbeid for et godt og trygt psykososialt miljø i skolen viser empirien er en måte sos.ped rådgiver arbeider for å ivareta elevens autonomi. At behovet for tilhørighet og mestring også tilfredsstilles, viser hvordan alle tre behovene er sammenflettet og gjensidig avhengig av hverandre (Ryan & Deci, 2017).

6.1.2 Drøftinger av utfordringer ved å ivareta autonomi i lys av SDT

Empirien frambrakte tre kategorier om hva som kan være utfordrende med å ivareta elevens autonomi gjennom sos.ped rådgivning. Eleven selv, forventninger og arbeidssituasjon.

Utfordringer med å ivareta elevens autonomi som ligger i **eleven selv**, kommer til uttrykk som: Vet ikke sitt eget beste eller det kommer ann på elevens ressurser, modenhetsnivå, adferd, emosjoner og vansker eleven opplever å ha. Det kan være opplevde krav om å være flink og pen. Hvor disse opplevde kravene som de strever med å oppnå kommer fra, vil nok variere. Empirien sier her at samtaler som kan normalisere hva som er normalt er en vei å gå. Og hvis det handler om urimelige høye krav til seg selv angående karakterer, er samtale også veien å gå for å hjelpe eleven til å balansere sitt aspirasjonsnivå. I så å si alle beskrivelsene til sos.ped rådgiver er de opptatt av å hjelpe eleven til å se sitt realistiske

ambisjonsnivå, og gjøre valg som kan harmonere med deres resurser og modenhetsnivå. Hvor mye eleven utfordres i disse veiledningsprosessene, å reflektere over hvem er jeg, hva kan jeg og hva vil jeg, gir ikke empirien svar på. Da måtte jeg gått dypere inn på denne type problematikk.

SDT og GCT predikerer nettopp at motivasjon, behovstilfredsstillelse og velvære handler om å hjelpe eleven til å finne mål som innebærer forhold til nære relasjoner, personlig utvikling eller det å bidra i et fellesskap. Det gir bedre helse og velvære, og skaper i det store behovstilfredsstillelse. Å hjelpe eleven til å også fokusere på dette, og samtidig finne sitt mål for skoleprestasjoner, vil kunne gi opplevd større velbehag. Hva som motiverer eleven vil være av stor betydning i skolesammenheng ifølge GCT, både med tanke på læring, trivsel og opplevd velbehag. Skole handler mye om faglige prestasjoner, men glemmes forholdet til nære relasjoner, personlig utvikling og betydningen det å bidra i et fellesskap har for vårt psykologiske velvære, så vil det være en fare for at mange vil oppleve stress og vansker vokser etter hvert som de faglige kravene øker (Ryan & Deci, 2017).

Forventninger som er den andre kategorien empirien brakte fram av det som er utfordrende ved å ivareta autonomi, handler blant annet om foresatte som ikke møter opp når de er innkalt til møter på skolen. Foresatte har ikke presasjonsforventninger på vegne av sin sønn eller datter. Men her handler det om at de ikke åpner brev, svarer ikke på mail og SMS. Dette er en alvorlig utfordring når sos.ped rådgiver får ikke istand samarbeid hjem-skole etter mitt skjønn, og jeg vil i det følgende si litt om det.

Å ikke respondere på skolens innkalling til møter og forsøk på å ta kontakt på andre måter, kan indikere at foresatte ikke tar den unge på alvor, eller ikke har nærhet til sitt eget barn og ser at den unge strever. Hvis vi ser til det som ble sagt om å høre elevens stemme og strev, så handlet det blant annet om opplevd ensomhet. Hvis eleven opplever at hans behov ignoreres av foresatte, så kan det føre til at eleven blir flau over å ha slike foreldre, og det kan gi en opplevelse av at de ikke bryr seg om meg, og hvordan det går med meg på skolen. Dette kan i begge tilfeller føre til ubehag og stress, nettopp på grunn av enshomhet og mangel på trygghet i nære relasjoner. Følelser settes i spill, og hvor disse følelsene kommer fra er ikke alltid den unge i stand til å sette ord på. Følelsene kan utløse sinne eller andre følelsesuttrykk som bunner i fortvilelse, ensomhet, sjalusi og/eller skam. Historien

om den eleven som var sint på faren sin illustrerer denne type utfordring. Og hvordan skal sos.ped rådgiver håndtere sitt funksjonsansvar, som innebærer samarbeid med hjemmet?

Andre forventinger som er utfordrende er målet med rådgivningen. Skolen, rådgiverne, foresatte og andre forventer at en ungdom fullfører videregående skole. Dette kan gi eleven en følelse av liten og ingen mulighet til å ta styring over egen situasjon, for det gis (tilsynelatende) ikke andre muligheter enn å fortsette med å gå på skolen. Sos.ped rådgivers jobb handler om å støtte eleven, men mulighetsbetingelsene er små.

Rådgiverene sier riktignok at de er oppmeksomme på at eleven "må fungere", det hjelper ikke med gode karakterer hvis man ikke fungerer. Men forventingen om å fullføre videregående skole er sterk fra alle hold, også fra eleven selv, og når eleven opplever å ikke mestre skolehverdagen sin, vil det kunne forsterke strev. Empirien er tydelig på at skolen har et stort apparat som kan jobbe med hele mennesket, men alle i skolen er likevel ikke alltid like engasjert i elevens ve og vel. En uteblivelse av for eksempel en lærers eller kontaktlærers reelle engasjement, vil kunne skape utrygghet og lite velbehag hos eleven ifølge SDT. Eleven merker selvsagt at lærer(ne) ikke har trua, sagt på en annen måte trua på målsettingene. Elevens autonomi kan sies å bli ivaretatt på ett område i skolen, men ikke på andre områder. Ifølge BPNT (teorien om grunnleggende psykologiske behov), er det en nær sammenheng mellom behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Vår motivasjonelle kraft som direkte forbindes med vårt velvære, vil kunne miste sin kraft og retning hvis sosial støtte uteblir, i dette tilfellet lærerens oppfølging. Det kan føre til at eleven ikke føler seg vel, eller sågar føler ubehag. Graden av tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet vil påvirke vår indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 239-243). Konflikt med lærer forsterker ytterligere elevens ubehag, og følt inkompetanse. Hvordan kan skolen i praksis ivareta elevens autonomi, på tross av gode intensjoner gjennom sos.ped rådgivning, når andre nære relasjoner som mor og far, og lærere på ulike måter viser at de ikke involverer seg og har trua på eleven?

Arbeidssituasjonen er den tredje kategorien som springer ut av empirien om utfordringer. Her er taushets- og informasjonsplikt, rolleavklaringer og samarbeid momenter rådgiverne snakker om. Myndighetsalder berøres når det kommer til taushetsplikt. Her beskriver alle sos.ped rådgiverne hvordan de kan kontakte foresatte ved å ringe og spørre etter eleven, og på den måten indriekte får varslet foresatte om at nå går det ikke så bra på skolen med deres sønn eller datter. Slik jeg tolker det gjøres dette både fordi skolen er pålagt å

kontakte eleven hvis han ikke har varslet skolen om hvorfor han ikke har vært på skolen, og fordi de på denne måten faktisk få informert foresatte om at de ikke får tak i eleven. Underforstått han er ikke på skolen og som en rådgiver sa; det bør jo ringe noen bjeller da kanskje. Sos.ped rådgiver viser at hun bryr seg og agerer med å ringe og presentere seg fra skolen, men bryter ikke taushetsplikten. Elevens integritet ivaretas og nærmeste pårørende varsles.

Hva det gjør med ivaretagelse av elevens autonomi vil bero på hvordan eleven opplever dette. Hvis eleven for eksempel er i konflikt med foresatte og/eller personer på skolen, kan det gi en opplevelse av å bli kontrollert. Ytre kontroll av aktiviteten fra andre, vil kunne gi en ytterligere opplevelse av mindre mestring, føre til redusert indre motivasjon og samtidig undergrave elevens autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 129). Hvis eleven ikke har vært åpen overfor foresatte om sitt strev, kan det føre til at eleven nå opplever at det var fint at foresatte fikk vite. Eleven får støtte og forholdet til mor og far bedres.

Men det kan også likeså godt hende at eleven blir flau, sint, lei seg for at foresatte har fått vite at han eller hun ikke har møtt på skolen. Eleven opplever å skuffe sine foresatte, og det kan gi en forsterkning av dårlig mestringsfølelse. Mestringen behøver ikke handle om å få til det skolefaglige som nevnt, men andre sosiale forhold eller at eleven får ubehag ved å gå på skolen. Hvilke reaksjoner eleven får kan man ikke vite, og hvis man kjenner hele elevens livssituasjon vil man være bedre i stand til å agere til det beste for eleven. Hvilken orientering har eleven i forhold til miljøene rundt seg, og hvordan regulerer eleven adferden sin? COT (teorien om kausal orientering) predikerer at vi har tre typer orientering. Autonomi, kontroll og amotivasjon. Alle tre orienteringene er motivasjonelle av natur og sier noe om individets stadige interaksjon og tolkning av omverden og regulering av atferd (Ryan & Deci, 2017, s. 216-219) Hvis sos.ped rådgiver ikke kjenner eleven godt, blir det da hensiktsmessig at det er sos.ped rådgiver som har ansvaret for å følge opp elevfravær og ikke kontaktlærer? Noen skoler har denne ordningen, ikke alle. Men alle sos.ped rådgiverne sier de har benyttet seg av praksisen med å ringe hjem for å etterlyse eleven. Og det tenker jeg er en naturlig og rimelig handling. Det ville skjedd på enhver arbeidsplass, møter ikke folk på jobb og ingen har hørt noe fra vedkommende, så kontaktes selvfølgelig nærmeste pårørende. Det er bedre å bry seg litt for mye enn for lite. Det er en omsorgshandling å bry seg.

Her er det to utfordringer slik jeg ser det. Den ene handler om hva som har skjedd i relasjonen mellom elev – sos.ped rådgiver før tlf.samtalen, og hva som skjer i etterkant. Det andre handler om det strukturelle som avgjør handlingsrommet til sos.ped rådgiver. Tiden sos.ped rådgiver har til å løse oppgaven og rutiner i samarbeid med andre. Tiden brukes til samtaler med eleven og til samhandlingen med de ulike aktørene i skolen som har med eleven å gjøre. Elevens kontaktlærer, men også andre lærere og eventuelt andre funksjoner i elevtjenesten. Eleven er den som først og fremst må bli spurt, elevens stemme må få plass. Når det kommer til rolleavklaringer og samarbeid har jeg drøftet det litt under forventninger, og sos.ped rådgivernes forsiktige kritikk av at det av og til kan handle om kontaktlærers manglende oppfølging.

Sos.ped rådgiverne sier de har et godt samarbeid med øvrige både interne og eksterne aktører. Men de kritiserer forsiktig både kontaktlærer og barnevern for å være "litt slappe", samtidig som de peker på arbeidsmengde og at det kanskje er uklart hvilke forventninger man har til hverandre. Dette tolker jeg som at begge parter tillater seg å avvete, ser det litt ann hva de andre bidrar med. Sos.ped rådgiver er lengre unna eleven enn kontaktlærer, og er dermed avhengig av at det meldes inn behov til elevtjenesten så raskt lærer(e) registrerer bekymringer angående elev. Her foregår det mange ulike samhandlingsrutiner, på flere nivå og er forskjellig fra skole til skole. Elever som strever alene vil ikke få den nødvendige sosiale støtten, som er nødvendig for å kunne blomstre. Jfr. RMT (Ryan & Deci, 2017, s. 293-295).

Apper og teknologi har jeg valgt å kateoriere under arbeidssituasjon og utfordringer. Mange elever bruker Snapschat og elevtjensten.no for å sende forespørsler direkte til helsesøster og/eller rådgiver hvis de har noe de lurar på. Rådgiverne sier det er en fin og rask måte for elevene å få hjelp, og ikke minst hvis eleven ønsker å være anonym. Men de uttrykker også bekymring for at det menneskelige møte hvor man møter blikkene til hverandre kan avta. Dette er slik jeg tolker det, bekymringsfullt hvis de unge ikke klarer å oppsøke hjelp som er tilgjengelig på skolen. Om det er for at de mangler ord, er sjenerte, flau eller rett og slett ikke kjenner til andre måter enn den som kommer til uttrykk gjennom teknologien, er vanskelig å mene noe om. Utviklingen etter at datamaskinen og smart-telefonen gjorde sitt inntog i skolen har skjedd raskt. Vi hverken ser mulighetene eller forstår konsekvensene av denne forholdsvis nye kommunikasjonsformen enda. Man kan undre seg over hvordan man skal kunne ivareta eleven som strever sin autonomi

gjennom teknologi. Kommunikasjon og avklaringer er utfordrende selv i det menneskelige møte, og hvordan skal man få tak i den non-verbale kommunikasjonen gjennom apper. Det vil bli informasjon på et enkelt nivå, og implementering av forståelse hos den enkelte overlates til hver og en. Eller i beste, alternativt verste fall, til grupper av unge mennesker som snakker sammen, og som har en nokså lik og begrenset forståelse i sin ungdomsverden. Og med alle i samme aldersgruppe, i samme miljø, nye i livet med hensyn til erfaringer, så kan det bli mer en forsterking av uro når ungdommene ikke får hjelp til å se ting i et utvidet perspektiv. Evnen til refleksjon er grunnleggende viktig for å forstå, evne å se forskjellige forhold fra flere ståsteder. Verden er ikke svart - hvit, eller rett - galt.

7. OPPSUMMERING

Eleven strever - hvordan ivareta elevens autonomi gjennom sosialpedagogisk rådgivning? Det finnes selvsagt ikke ett svar på hvordan dette kan gjøres, og det har heller ikke vært studiens intensjon å finne et svar på hva som er mest riktig. Her har hensikten vært å drøfte hvordan det gjøres og utfordringer med det, slik praksisfeltet sosialpedagogisk rådgivning i videregående skole beskrives av rådgiverne, og i lys av Self-Determination Theory.

Å mislykkes eller lykkes i arbeidet som sos.ped rådgiver handler om så mye mer enn å hjelpe eleven til å fullføre videregående. Å gi tid og rom slik at den enkelte ungdom kan få støtte og hjelp når livet ikke er så greit. Bidra til at den unge finner ut av sitt strev og selv forstår hva og hvordan han/hun motiveres til handling.

Forskningsspørsmålene 1: Hvordan beskriver sosialpedagogiske rådgivere at eleven stemme blir hørt i rådgivningsprosesser? Her viser beskrivelsene til rådgiverne at de har de beste intensjoner med å slippe elevens stemme til, og de samarbeider tett med skolens øvrige personale. Samarbeidet med hjemmet bærer inntrykk av å være mest informasjonspreget, og andre instanser bra men samtidig avventende - hvem som tar tak er uklart. Når det kommer til ulike rådgivningsprosesser med eleven og avklaring av forståelse, beskriver de både hvordan de gir omsorg og behandler eleven med respekt, men også hvordan de gjennom mild tvang prøver å få eleven på banen og ta tak i eget liv. Sos.ped rådgiver sier deres oppgaver er mest å hjelpe eleven med praktiske ting. Planlegging og selvregulering. Elever som sliter mer med psykisk u-helse, læringsproblemer og konflikt med voksne i skolen blir guidet videre.

Beskrivelsene viser at det arbeides for gode samhandlingsrutiner, og felles refleksjon. Elevtjenesten er det faglige samarbeidslaget intervjupersonene oftest refererer til.

Forskningsspørsmål 2: Avdekker fortellingene til sosialpedagogisk rådgiver utfordringer med tanke på hvordan ivareta elevens autonomi? Beskrivelsene avdekker både hvordan de selv og i samhandling med eleven, interne og eksterne andre, kan komme til å hemme mer enn fremmer elevens autonomi.

Studien avdekker familieproblematikk som eneste felles funn om hvorfor eleven strever. Ingen av sos.ped rådgiverne sier noe eksplisitt om hvordan de arbeider for å ivareta elevens autonomi i disse tilfellene. Men det kommer fram i både beskrivelsene av situasjoner og hva de sier, at de av og til må gå imot foresatte, de snakker elevens sak. Elever på

videregående skole anses muligens som så voksne at det forventes at de klarer å håndtere konflikt med eller mellom foresatte, at det å involvere skolen ikke er så vanlig. Men ifølge empirien kan det være et område å framsnakke og å være oppmerksom på, for eksempel på foreldremøter og i samtaler med hjemmet.

7.1 Avslutningsvis – noen betraktninger

Hvis funn i studien skal tas til følge vil det medføre noen praktiske implikasjoner for utdanningsinstitusjoner, fylkeskommunen, videregående skole og de som arbeider i fagfeltet.

Det er i dag ikke noen formelle utdanningskrav til å inneha sosialpedagogisk rådgiverfunksjon i videregående skole. Det har kommet formalkrav til å inneha rollen som karriereveileder, så det ville vært ønskelig om så hadde skjedd for sos.ped rådgiver også. Et aspekt ved å innføre formelle utdanningskrav er at det ville kunne løftet sos.ped rådgiverfunksjonen, og sikret ivaretagelse av eleven i større grad i alle situasjoner i skolesystemet.

I dag kan det synes som sos.ped rådgiver blir mer en koordinator mellom eleven, kontaktlærer og faglærere, foresatte, administrasjon, PP-tjenesten, helserådgiver og andre eksterne aktører som oppfølgingstjenesten, BUP, barnevern, politi og fastlege. Er sos.ped rådgiver blitt mer en rolle som avlastet øvrige funksjoner både internt i skolen og eksternt? Og er sos.ped rådgiver blitt ledelsens alibi for at det blir iverksatt og dokumentert handling når en elev strever? Funksjonens vide ansvarsområde skulle tilsi mer tid til å utøve arbeidet, og innføring av formelle kompetansekrav.

Til slutt har jeg lyst til å fremheve de mange forebyggende psykososiale tiltakene sosialpedagogiske rådgivere ivaretar, og som bidrar til å ivareta alle elevenes autonomi gjennom aktiviteter som styrker deres tilhørighet til andre og samhandlingskompetanse. Elever som strever med sosiale og psykiske vansker, uten at det har kommet til syne før de begynner på videregående, får antagelig mye øvelse som kan bedre deres kompetanse innenfor disse områdene, nettopp gjennom systematisk aktivitet for å fremme et godt psykososialt miljø på skolen. Elevaktiviteter hvor elevene involveres og er deltagende, vil kunne gi den enkelte elev en økt forståelse av hva som gir god psykisk helse. Elever på videregående er i en fase av livet hvor det skjer store fysiske og psykiske endringer. Og

med fornuftig guiding i identitetsprosjekt sitt, er forebyggende aktiviteter i skolen et bidrag til å hjelpe elevene med å mester livets små og store utfordringer.

Forebyggende virksomhet i skolen har derimot ikke like stort fokus når det kommer til de økonomiske bevilgningene til skolen som kunne forsvart en økt stillingsstørrelse til sos.ped rådgivning, og som også ville gjort det mulig å oppfylle alle ansvarsområdene funksjonen er underlagt. Noe av utfordringene til sos.ped rådgiverrollen er at skolens virksomhet lever i spennet mellom krav fra myndigheter og skoleeier om gode resultater, les karakterer og lite frafall som kan telles, og den pedagogiske og sosiale tanken om å ivareta hele mennesket. I dette spennet har den økonomisk og effektive tankegangen en tendens til å vinne.

7.2 Videre forskning

Videre forskning innenfor rådgivningsfeltet og elever som sliter, som kunne vært interessant å utforske mer:

Se på om det er noen sammenhengen mellom skolenes interne samarbeidsstrukturer, refleksjons- og kunnskapsdeling i rådgivningsteamet/elevtjenesten på skolen, og frafall.

Effekten av å ta i bruk elektroniske informasjonsplattformer i en stadig mer digitalisert verden. Hvordan ivaretas elevens personvern, og oppfølging både i forhold til elevens strev og i forhold til lover og forskrifter? Hvem sikrer elevens rettigheter, og hvordan får eleven nødvendig hjelp på/gjennom en upersonlig media plattform? Bilder og ord konkretiserer problemområder i livet generelt som for eksempel på Snappschat, men hvordan forstår eleven dette?

Skolen bør kanskje vektlegge mer betydningen den har av å være kulturbærer som sådan, men også ivaretager av ungdomsfellesskapet. Betydningen tilhørighet har for oss mennesker, har de siste årene fått større fokus i arbeidet på videregående skole i Oppland fylkeskommune, blant annet gjennom systematisk forebyggende arbeid som "Drømmeskolen" (Drømmeskolen, 2018). Hvilken effekt har dette arbeidet hatt? Her vil det kunne ses på frafallstall fra før innføringen av prosjektet, og i sykluser over for eksempel 2 og 2 års mellomrom. Dette kan også ses på i forhold til antall elever som er inne til rådgivning, og type strev eleven søker hjelp og støtte til. Har "Drømmeskolen" den effekten prosjektet sier å ha for god psykisk helse?

LITTERATURLISTE

- 10/17, N. R. (2017). *Ungdata 2017, nasjonale resulater* (Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bischofberger, E., Dahlqvist, G., & Elinder, G. (1991). *Barnets integritet : etik i vårdens vardag*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Drømmeskolen, V. f. b.-. (2018). - for trygg barndom og god psykisk helse. Hentet fra http://www.vfb.no/no/vi_tilbyr/drommeskolen/
- Elverum videregående skole, H. f. (2011, 15.01.2014). Elevtjeneste. Hentet 13.02 fra <https://elverum.vgs.no/Elevtjeneste>
- Forskrift om overordna mål og prinsipp i skolen. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Forskrift til opplæringslova kap 20, F. i. g. o. v. o. (2010). § 20-4. *Foreldresamarbeid i vidaregåande opplæring*. Hentet fra <https://lovdata.no/SF/forskrift/2006-06-23-724/§20-4>
- Forskrift til opplæringslova kapittel 22. Retten til nødvendig rådgivning. (2006). *Retten til nødvendig rådgivning*. Hentet fra <https://lovdata.no/SF/forskrift/2006-06-23-724/§22-1>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hauge, L. S., & Haga, S. (2014). *Handling valg og ansvar : etikk og menneskesyn i historisk perspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- Hauge, L. S., & Holgernes, B. (2002). *Filosofia : en historie om kjærlighet til visdom* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, E., Vedeler, L., & Kokkersvold, E. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kassah, A. K., & Kassah, B. L. (2009). *Funksjonshemming : sentrale ideer, modeller og debatter*. Bergen: Fagbokforl.
- Meld. St. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen, Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-20062007-/id441395/?q=St.%20meld.%20nr%2016%20\(2006-2007\)](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-20062007-/id441395/?q=St.%20meld.%20nr%2016%20(2006-2007))
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU: 2. (2015). *Å høre til - Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- Oppland fylkeskommune. (2016). Elevtjenesten og PPT. Hentet fra <https://www.oppland.no/fagomrader/opplaring/elevtjenesten-og-ppt/>
- Oppland fylkeskommune, G. v. s. (2016). Elevtjenesten og PPT. Hentet 13.02 fra <http://www.gjovik.vgs.no/for-elever/elevtjenesten-og-ppt/>

-
- Opplæringslova. (1998). *LOV-1998-07-17-61* Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora : en kritisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- . Store norske leksikon. *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon*.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage grunnopplæring og IKT. (2015). *Hva er rådgivning?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgivning/hva-er-radgivning/>
- Utdanningsdirektoratet - direktoratet for barnehage grunnopplæring og IKT. (2018). *Læring og trivsel*. Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenningbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1: Godkjenningsbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)



Jenny Elise Steinnes
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 02.02.2018

Vår ref: 58626 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

58626	<i>Eleven strever, hvordan ivareta elevens autonomi?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jenny Elise Steinnes</i>
Student	<i>Clary-Anne Kroken Hammershaug</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Belinda Gloppen Helle

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Eleven strever – hvordan ivareta elevens autonomi?

Bakgrunn og formål

I min masterstudie i spesialpedagogikk, rådgivning og endring på Høgskolen

Innlandet, avd. Lillehammer, forsker jeg på hvordan ivareta elevens autonomi når eleven strever. I den forbindelse ønsker jeg å intervju sosialpedagogiske rådgivere på videregående skoler i Oppland om tema, derfor får du denne forespørselen.

Ditt bidrag kan belyse dagens virkelighet og er av stor betydning for at jeg skal kunne få tilgang til rådgiverperspektivet, noe som er særs vesentlig for å kunne belyse fenomenet ut fra dagens situasjon og gi prosjektet nytteverdi.

Alle sosialpedagogiske rådgivere i Oppland Fylkeskommune blir forespurt om å delta i prosjektet via rektor på den enkeltes skole. Av de som melder seg trekker min veileder på HIL, Jenny Steinnes, ut 4 tilfeldige deltagere. Det hadde vært gledelig om du meldte din interesse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Du deltar i et personlig intervju på ca. 60 min. på din arbeidsplass. Jeg tar notater iløpet av intervjuet, og det blir tatt opp på lydfil. I etterkant blir intervjuet transkribert, og det er ønskelig at du, forutsatt at du sier deg villig til det, leser gjennom intervjuet og gir tilbakemelding. Det kan være for å korrigere og/eller supplere informasjon. Du kan også delta i prosjektet uten å velge å lese gjennom intervjuet i etterkant, da det ikke er noen betingelse for å delta.

Intervjuet gjennomføres som et åpent intervju, mer som en samtale.

Tema for prosjektet er: **Eleven strever – hvordan ivareta elevens autonomi?**

Det er ønskelig at du kan fortelle, gjerne gjennom eksempler, hvordan du ser på det å ivareta autonomi til elever som strever. Det kan være beskrivelser av hvordan det gjøres i veiledningssamtaler, på samarbeidsmøter, når vedtak skal gjøres og ved gjennomføring av vedtak.

Fortellinger om hvordan elevens stemme ivaretas i veiledningsprosesser, og eventuelle utfordringer med det.

Andre ting som vil bli tatt opp er om du opplever utfordringer mellom informasjonsplikt og taushetsplikt, eventuelt hvilke? Og opplever du noen utfordringer ved overgang til myndighetsalder med tanke på å ivareta elevens autonomi? Og eventuelt andre forhold som angår tema, som du ønsker å ta fram iløpet av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder, Jenny Steinnes, som vil ha tilgang til informasjonen. Alle dataopplysninger oppbevares sikkert under studien. Ingen navn blir brukt, det lages egne koblingsnøkler som oppbevares adskilt fra øvrige data. Ingen deltagere vil kunne gjenkjennes i publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2018. Alle data blir slettet etter prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Hvis du skulle trekke deg, vil alle opplysninger om og fra deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med prosjektleder, masterstudent: **Clary-Anne K. Hammershaug**, mob. 995 93 887, e.post: kroh@online.no, alternativt clary-anne.k.hammershaug@oppland.org

eller veileder: **Jenny Steinnes**, Professor, avdeling for pedagogikk og sosialfag, Høgskolen Innlandet avd. Lillehammer, tlf.61288331, E-post: jenny.steinnes@inn.no

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Ser fram til å samarbeide med deg om et tema som engasjerer meg i mitt arbeid der jeg opplever at stadig flere ungdommer strever av ulike årsaker.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Sett kryss av for hvilken deltagelse du vil være med på. (Gjennomlesning kan velges bort, ikke krysses av for, selv om du deltar i studien).

Intervju

Gjennomlesning og eventuelt kommentere, korrigere informasjon av intervjuet i etterkant

Navn

Clary-Anne K. Hammershaug

Prosjektleder

Mob. 995 93 887

E-post: kroh@online.no clary-anne.k.hammershaug@oppland.org

Masterstudie spesialpedagogikk, rådgivning og endring

Høgskolen Innlandet, Lillehammer

Avd. Pedagogikk og sosialfag

Vedlegg 3: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Eleven strever - hvordan ivareta elevens autonomi?

Individnivå, sos.ped rådgivning i videregående skole

Struktur	Notater, kommentar
<p>Hilse på og sette rammen for samtalen.</p> <p>Uformell prat</p> <p>Informasjon - si litt om prosjektet generelt</p> <p>Avklaringer med hensyn til</p> <ul style="list-style-type: none"> - taushetsplikt og anonymitet - ev. spørsmål, uklarheter <p>Informere om</p> <ul style="list-style-type: none"> - gjennomføringen av intervjuet, opptak - sikre samtykke <u>før</u> opptak starter 	
<p>Innledning til tema</p> <p>Erfaring som sos.ped rådgiver?</p> <p>Elever som strever? <i>Noen spes grupper?</i></p> <p>Type strev du opplever elever kan ha?</p> <p>Egne synspunkter på hva som legges i begrepet autonomi?</p> <p>Ivaretagelse av (elevens) autonomi?</p>	

<p>TEMA</p> <p>1) Hvordan opplever du at elevens stemme blir hørt, at hans/hennes fortellinger kommer fram i veiledningsprosesser?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. I samtaler med deg? b. I samarbeidsmøter m/kontaktlærer? Faglærer? Foresatte? c. Ved forslag til tiltak d. Gjennomføring og.. e. ... oppfølging av tiltak? f. Gjennomføring av ev vedtak. ... g. ... og oppfølging av vedtak? <p><i>Hvordan opplever du at eleven velger? (Strategi eller plan? Bevissthet?)</i></p> <p>2) Hvordan arbeider du, er det noen teknikker du tar mer i bruk enn andre for å ivareta elevens autonomi?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. (medbestemmelse – selvbestemmelse) <p><i>Hvordan sjekkes forståelse med eleven? Hvordan gjøres avklaringer med eleven?</i></p> <p>ARBEIDSSITUASJON</p>	

3) Hvordan opplever du **din virkelighet** som rådgiver, (slik du ser det) når det gjelder å ivareta elevens autonomi? Fortell gjerne om opplevelsen fra egen virkelighet her.

- a. Hvordan opplever du det?
- b. Kan du fortelle, gi noen eksempler?

-Hvilke muligheter tilbys?

-Hvordan foregår kommunikasjonen)

-Hva har skjedd forut? Fastlagte prosedyrer?

-Hvordan undersøker du hva som ligger til grunn for elevens strev når du spør eleven?

Spør andre? Innhenter informasjon (hos andre)?

-Kartlegginger, oppfølging, avklaringer, tiltak?

4) Kan du fortelle om hvordan du i din praksis opplever (at du håndterer) **utfordringer** mellom informasjonsplikt og taushetsplikt?

- a. Hvordan håndterer du i praksis overgangen til myndighetsalder jfr informasjonsplikt og taushetsplikt?

<p>5) Andre ting du vil si noe om, kommer på angående tema etter denne samtalen?</p>	
<p>Oppsummering</p> <ul style="list-style-type: none">- Gjennomgang av notatene jeg har gjort- Sjekke forståelse - Er det noe du vil tilføye? - Minne om at det bare er å ta kontakt om hun/han kommer på noe hun/han syns er vesentlig senere - For de som samtykker i gjennomlesning: Minne om at intervjuet blir sendt til gjennomlesning, for korrigerings og justering av forståelse.- Sjekke at tlf. og mailadresse er korrekt. <p>TAKK, for tiden du har avsatt og bidraget til studien.</p>	