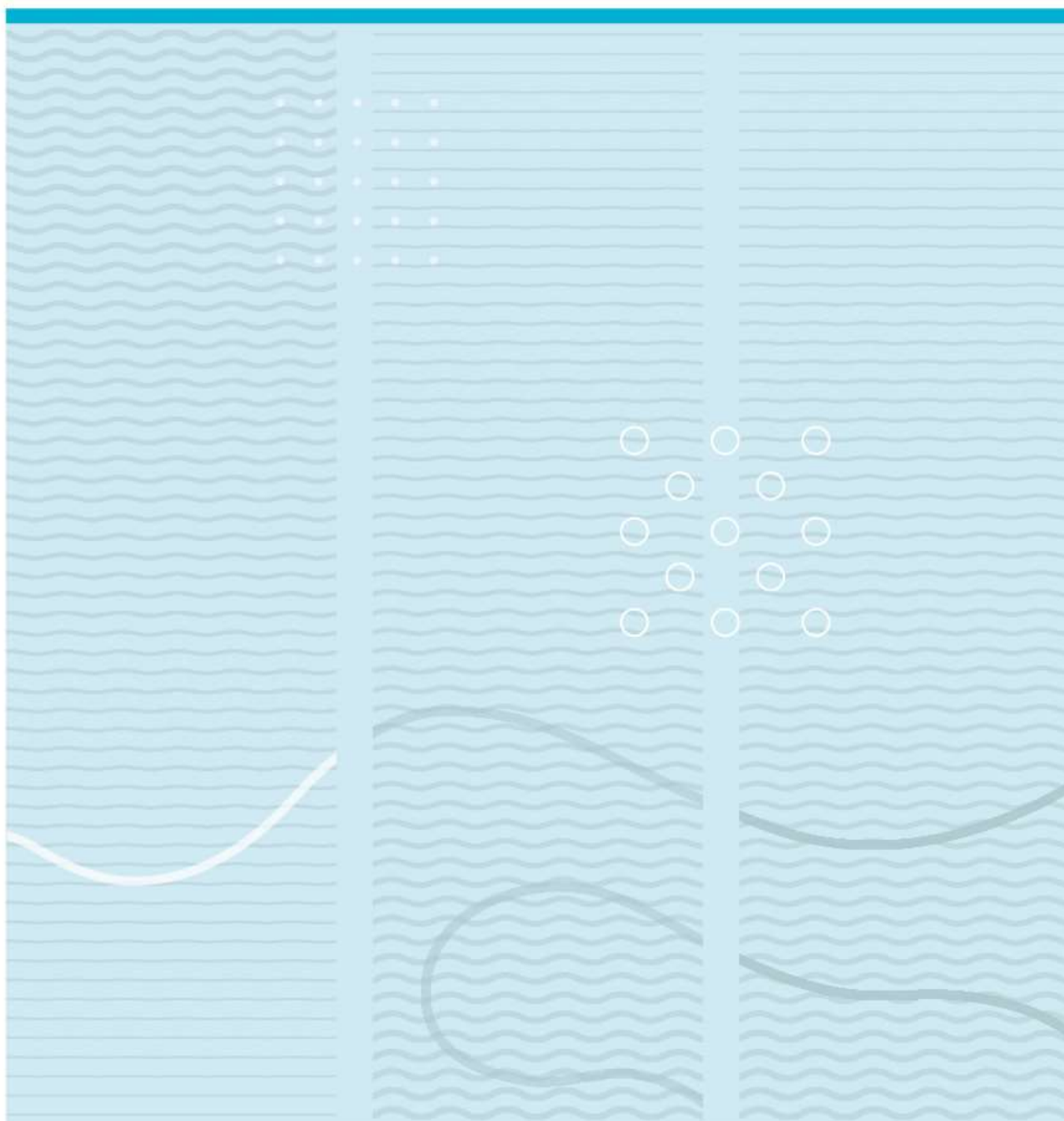


Einar Lindhjem

Relasjon, samtaler og livsmestring

Hvordan kan vi forstå relasjonens betydning for livsmestringsamtaler med folkehøgskoleelever som har utfordringer knyttet til psykisk helse?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Einar Lindhjem

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Utfordringer knyttet til psykisk helse er vanlig blant ungdom og studenter. Psykisk helse og livsmestring kan påvirke hverandre gjensidig, og gjennom læreplanverket LK20 og NOUen « En folkehøgskole for alle» er livsmestring satt på skolens dagsorden. Samtaler har en sentral plass i folkehøgskolens pedagogikk, og brukes både til faglig og personlig oppfølging. Hvordan opplever elever med psykiske helseutfordringer livsmestringsrelaterte samtaler i en folkehøgskolekontekst? Problemstillingen sees i et relasjonsperspektiv, og belyses med dette forskningsspørsmålet: *Hvordan kan vi forstå relasjonens betydning for livsmestringssamtaler med folkehøgskoleelever som har utfordringer knyttet til psykisk helse?*

Det teoretiske rammeverket bygger på idéene til Carl Rogers, Martin Buber, Gregory Bateson og Hans Skjervheim, samt på forskning om lærer-elev relasjon og forskning om elevsamtaler. Studier fra andre utdanningskontekster viser at relasjon har sammenheng med psykisk helse, og påvirker opplevelsen av elevsamtaler. Denne studien har en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju. Fire tidligere elever fra egen skole var informanter, forskerrollen er transparent og grundig problematisert. Intervjudataene ble underkastet en tematisk analyse basert på Braun & Clarkes metode, analyseprogrammet NVivo ble benyttet. Prosjektet er godkjent av NSD.

Resultatene viser at relasjonen til samtalepartner generelt har stor betydning, og er viktig for alle fasene i prosessen med livsmestringssamtaler: Etablering av kontakt, det personlige møtet, og for samtalenes bidrag til elevenes livsmestring. Den gode relasjonen er personlig og kjennetegnes av genuin interesse, trygghet, anerkjennelse, likeverd, empatisk lytting og empatisk forståelse. Samtalene ga nye perspektiver, økt selvforståelse, følelse av lettelse, og grunnlag for tilrettelegging. Fremtredende hindringer i samtaleprosessen var usikkerhet og bekymring knyttet til kombinert rolle som både lærer og samtalepartner, og opplevelsen av tid og tilgjengelighet.

Relasjon og livsmestringssamtaler er et område der folkehøgskolens rammevilkår gir spesielt gode forutsetninger for å lykkes. Implikasjoner for pedagogisk praksis dreier seg bl.a. om å sikre tid og rom til å utvikle gode relasjoner, og til gjennomføring av livsmestringssamtaler. Det bør legges til rette for utvikling av relasjonskompetanse, og usikkerhet og bekymring knyttet til roller må adresseres.

Abstract

Mental health issues are common among Norwegian students. Life skills and mental health have a mutual impact, and the national curriculum LK20 and Norwegian Official Report (NOU) 2022:16 have put life skills on the schools' agenda. Dialogue is central to Folk High School pedagogy and is used for both academic and personal guidance. How do Folk High School students experience life skills dialogues? This thesis approaches the research problem in a relational perspective, and aims to answer this research question: *How can we understand the importance of relationship regarding life skills dialogues with Folk High students coping with mental health issues?*

The theoretical framework is based upon the works of Carl Rogers, Martin Buber, Gregory Bateson and Hans Skjervheim; previous teacher-student relationship research, as well as teacher-student dialogue research. Studies focusing on other educational contexts establish a connection between relationships and mental health and reveals how relationships affects the experienced teacher-student dialogues. The thesis uses a qualitative strategy comprising semi-structured interviews. The researcher's school provided four previous students as informants, the researcher's role is transparent and thoroughly assessed. A thematic analysis (Braun & Clarke) of the data was conducted using NVivo. The research project was approved by the Norwegian Center for Research Data (NSD).

The results show that teacher-student relationships in general have great impact and are important throughout all phases of dialogue: Making contact, personal encounters, life skill outcome contribution. The good relationship is defined by a personal interaction, genuine interest, feeling of security, recognition, mutual respect, empathic listening and empathic understanding. The dialogues contributed to life skills by increased self-understanding, opening new perspectives, feeling relieved, providing a basis for adapted teaching. Central obstacles were uncertainty and worries regarding the combined role of teacher and counselor, and the perceived experience of time and accessibility.

The Norwegian Folk High Schools have general operating conditions that make the thesis' focus a field where they are likely to excel. Pedagogical implications comprise facilitating opportunities for relationship building and conduct of guidance dialogues. Interpersonal skills training should likewise be facilitated, and role uncertainty must be addressed.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Innhold	4
Forord	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn	8
1.1.1 Psykisk helse blant ungdom og studenter	8
1.1.2 Livsmestring i skolen	8
1.2 Folkehøgskole som kontekst for oppgaven	9
1.2.1 Hva er folkehøgskole?	9
1.2.2 Styringsdokumenter	10
1.2.3 Samtalens plass i folkehøgskolepedagogikken	10
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.4 Begrepsavklaringer	11
2 Teori	13
2.1 Grunnleggende relasjonsteoretikere	13
2.1.1 Martin Buber – dialogfilosofi	13
2.1.2 Hans Skjervheim – deltager og tilskuer	14
2.1.3 Gregory Bateson – kommunikasjonsteori	15
2.1.4 Carl Rogers – klientsentrert terapi og terapeutisk holdning	17
2.2 Rådgivning	18
2.2.1 Fagfeltet rådgivning	18
2.2.2 Ulike tradisjoner og perspektiver på rådgivning	19
2.3 Livsmestring	22
2.3.1 Begrepet livsmestring	22
2.3.2 Livsmestringsrelaterte samtaler	23
2.4 Forskning på livsmestringsrelaterte samtaler og lærer-elev relasjon	25
3 Metode	28
3.1 Forskningsdesign	28
3.2 Vitenskapsteoretisk forankring	28

3.3	Datainnsamling: Semistrukturert intervju	30
3.4	Utvalg	31
3.5	Etiske vurderinger	33
3.5.1	Informert samtykke	33
3.5.2	Konfidensialitet	34
3.5.3	Konsekvenser	34
3.5.4	Egen rolle.....	35
3.6	Planlegging og gjennomføring av intervjuene	36
3.7	Analyse	37
3.8	Reliabilitet og validitet.....	38
3.9	Generalisering	40
4	Resultater	42
4.1	Hvordan beskrives relasjonen til samtalepartner?	43
4.1.1	Genuin interesse	43
4.1.2	Personlig.....	44
4.1.3	Trygg.....	45
4.1.4	Likeverdig	45
4.1.5	Nære relasjoner.....	46
4.2	Relasjonens betydning for å etablere kontakt.....	47
4.2.1	Tilgjengelighet	47
4.2.2	Lærer eller samtalepartner?.....	48
4.2.3	Hindringer	48
4.3	Relasjonens betydning for møtet i livsmestringssamtalene	49
4.3.1	Anerkjennelse.....	49
4.3.2	Forståelse	50
4.3.3	Bli sett og lyttet til	51
4.3.4	Tid og tilgjengelighet	51
4.4	Hvordan samtalene bidro til livsmestring.....	52
4.4.1	Lettelse	52
4.4.2	Tilrettelegging	52
4.4.3	Nytt perspektiv på utfordringene.....	53
4.4.4	Forstå seg selv	54

4.5	Praktiske aspekter	55
4.5.1	Tidsbruk.....	55
4.5.2	Sted	55
4.5.3	Oppfølging.....	55
4.6	Oppsummering av hovedfunn.....	56
5	Diskusjon	58
5.1	Hovedfunn i lys av teori.....	58
5.1.1	Relasjonen har stor og omfattende betydning.....	58
5.1.2	Sentrale relasjonsaspekter	60
5.1.3	Relasjonelle utfordringer og hindringer	63
5.2	Implikasjoner for praksis	65
5.2.1	Tid og rom for relasjonsutvikling og samtaler	66
5.2.2	Utvikling av relasjonskompetanse	67
5.2.3	Redusere usikkerhet knyttet til roller	68
5.3	Oppsummerende refleksjon over forskningsspørsmålet	69
6	Avslutning	70
	Referanser	71
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	75
	Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring, informanter	77
	Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeerklæring, tredjeparter	80
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	82
	Vedlegg 5: Kodebok.....	84
	Vedlegg 6: Transkriberte intervjuer	98

Forord

Da jeg begynte som masterstudent høsten 2019, var det gått 20 år siden jeg tok praktisk-pedagogisk utdanning. I alle disse årene, også under dette studiet, har jeg jobbet i folkehøgskolen. Et av utviklingstrekkene i denne perioden har vært økningen av psykiske helseutfordringer hos elevene, spesielt det siste tiåret. Det har vært faglig spennende, og veldig meningsfullt, å fordype seg i dette området av pedagogikken. Forhåpentligvis kan den økte forståelsen bidra til at folkehøgskoleelever som strever kan få enda litt bedre hjelp i hverdagen.

Takk til alle forelesere og faglig ansvarlige på Institutt for pedagogikk, USN, for utrolig interessante og lærerike år på masterstudiet. Spesiell takk til førsteamanuensis Michael Weiss for inspirerende og trygg veiledning gjennom dette prosjektet. Videre vil jeg takke alle kollegaer og ledelse ved Ringerike folkehøgskole som har oppmuntret og tilrettelagt for å kombinere jobb og studier. Og uten at noen tidligere elever hadde stilt seg til disposisjon for intervjuer, hadde det ikke blitt en masteroppgave: Takk til dere som deltok og delte erfaringer om relasjon og samtaler.

Likevel: Størst takk til min bedre halvdel Katrine, som sørget for at jeg fikk tid og rom til pedagogikkstudier og oppgaveskriving.

Hønefoss, 19. mai 2023

Einar Lindhjem

1 Innledning

1.1 Bakgrunn

1.1.1 Psykisk helse blant ungdom og studenter

Psykiske plager må sies å være vanlig blant ungdom og studenter i Norge. De selvrapporterte plagene økte på 2010-tallet, nå kan det se ut til at økningen har flatet ut og stabilisert seg på et høyt nivå. Ungdatarapporten 2022 viser at så mange som 30% av jentene og 13% av guttene på VG3 har «mange psykiske plager». De vanligste plagene er bekymringer og følelsen av at alt er et slit. Det er også mange som sliter med søvnløshet, tristhet og nedstemthet (Bakken, 2022, s. 35). Blant studenter finner vi at 35% rapporterer om alvorlige psykiske plager. Også her er andelen mye høyere blant kvinner enn hos menn, henholdsvis 40% og 24% (Sivertssen & Johansen, 2022, s. 71-72).

Tallet på barn og unge som er registrert med psykisk lidelse hos primærhelsetjenesten, har også økt det siste tiåret, og lå i 2020 på rundt 10%, nokså likt for jenter og gutter (Bang et al., 2018). Av studenter oppgir 20% å ha en psykisk lidelse. Hos kvinnelige studenter er tallet 23%, hos menn 13% (Sivertssen & Johansen, 2022, s. 72).

Vi har ikke tilsvarende tall for forekomsten av psykiske plager og lidelser hos folkehøgskoleelever i Norge, men basert på erfaring er det rimelig å anta at tallene ikke avviker nevneverdig fra det vi finner hos VG3-elevne. De siste årene har rundt 55% av folkehøgskoleelevne vært jenter (NOU 2022:16, s. 39), noe som kan bety hyppigere forekomst av psykiske utfordringer, men dette er usikkert. De fleste elevne er 19 og 20 år gamle, og befinner seg altså i alder/utdanning mellom videregående skole og universitet/høyskole (NOU 2022:16, s. 36).

Ifølge folkehelse rapporten oppgir personer med redusert psykisk helse å ha dårligere livskvalitet. Blant faktorer som kan fremme livskvaliteten, peker rapporten bl.a. på styrking av livsmestringsferdigheter (Nes et al., 2021).

1.1.2 Livsmestring i skolen

Med Kunnskapsløftet (LK20) ble «folkehelse og livsmestring» innført som et tverrfaglig tema i grunnskole og videregående skole. Temaet har som siktemål å fremme god psykisk og fysisk helse, og det dreier seg om å «forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv». LK20 peker på mange områder som kan være aktuelle i arbeidet med livsmestring, i forhold til psykisk

helse er det f.eks. håndtering av tanker og følelser, grensesetting, rusmidler og relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). I underkapittel¹ 2.3 vil vi gå grundigere inn i livsmestringsbegrepet.

Den pensum- og eksamensfrie folkehøgskolen har frihet til å velge sitt faglige innhold og pedagogiske fokus. Tradisjonelt har faglig og sosial utvikling gått hånd i hånd i dannelsingsprosessen (Folkehøgskoleforbundet, 2021). Elevenes personlige utvikling har ikke minst vært et resultat av skolenes sosiale engasjement og arbeid med demokratisk deltagelse (Knutas, 2011, s. 92).

I NOUen «En folkehøgskole for alle» som forelå høsten 2022, foreslås det å utvide folkehøgskolelovens formålsparagraf, slik at skolene også skal «bidra til økt livsmestring» (NOU 2022:16, s. 19). I skrivende stund er denne utredningen ute på høring, så i hvilken grad livsmestring faktisk vil løftes frem i skoleslaget, gjenstår å se. Det vi imidlertid kan fastslå, er at livsmestring er satt på dagsorden, også i folkehøgskolen.

1.2 Folkehøgskole som kontekst for oppgaven

1.2.1 Hva er folkehøgskole?

Den første norske folkehøgskolen ble etablert på Hamar i 1864, basert på de pedagogiske idéene til Grundtvig (1783-1872), en dansk dikter og prest. Grundtvigs setning «Menneske først, Christen saa» (Mikkelsen, 2014, s. 40) peker frem mot de grunnleggende humanistiske verdiene i dagens frilynte folkehøgskole (Folkehøgskoleforbundet, 2021). Selv om de kristne folkehøgskolene har en litt annen bakgrunn og historie (Grønvik, 2011), kjennetegnes begge skoletypene av pedagogisk frihet, stor variasjon og vekt på praktisk erfaring. Det finnes 85 norske folkehøgskoler, fordelt på 52 frilynte og 33 kristne. Alle skoler fastsetter selv sitt verdigrunnlag, med folkeopplysning og allmenndanning som formål. Skolene har verken karakterer eller eksamen, det er heller ingen utenforliggende instans som bestemmer pensum. Elevene bor på internat, og følges tett opp av lærerne, som har kvelds- og nattevakter i tillegg til undervisning. I folkehøgskolen kalles dette å ha «tilsyn». Det sosiale livet er viktig, og det er vanlig med aktiviteter og arrangementer utenom undervisningstiden (NOU 2022:16, s. 24-26). Som nevnt er de fleste elevene 19 og 20 år gamle, og totalt er det årlig rundt 7000 elever på norske folkehøgskoler (Statistisk sentralbyrå, 2023).

¹ Nummererte deler av (hoved-) kapittel betegnes som «underkapittel».

1.2.2 Styringsdokumenter

Det er i første rekke Folkehøgskoleloven (2002) som er styrende for virksomheten. Utover formålet «allmenndanning og folkeopplysning» sier loven lite om hva som skal være det faglige innholdet i skolene, men det fastslås at folkehøgskolen skal være eksamensfri, at skolene skal ha internat, og at internatet skal være en integrert del av læringsarenaen (§2). Forskrift til lov om folkehøyskoler (2006) er supplerende, og omhandler i første rekke rammefaktorer som tilskuddsordning, rapportering, regnskap og kontroll. Den frie og uavhengige posisjonen som folkehøgskolene har i utdanningssystemet, gjenspeiler slik sett lovverket (NOU 2022:16, s. 26). Til en viss grad er skolene også forpliktet på idé- og prinsippprogrammene som interesseorganisasjonene vedtar på landsmøte med jevne mellomrom (Folkehøgskoleforbundet, 2021; Noregs Kristelige Folkehøgskulelag, 2019). Forvaltningsloven (1967) er gjeldende for folkehøgskolene, og i vår samtalekontekst er det trolig bestemmelsene om taushetsplikt som har mest relevans (§13). Når det gjelder behov for individuelt tilpasset opplæring, inneholder forskriften (§8) en bestemmelse om dette, men Likestillings- og diskrimineringsloven er den som mest eksplisitt fastslår en «Rett til individuell tilrettelegging for elever og studenter» (2017, §21).

1.2.3 Samtalens plass i folkehøgskolepedagogikken

Når de norske folkehøgskolene presenterer folkehøgskolepedagogikk på sin hovedportal, er det tre forhold som trekkes frem: At pedagogikken er erfaringsbasert, deltagerstyrt og samtalebasert (Folkehøgskolene, u.å.). Idé- og prinsippprogrammene understreker de samme punktene, når det gjelder samtaler spesifikt, brukes begrepene «dialogtradisjon», «den gode samtalen» og ikke minst Grundtvigs eget begrep «levende vekselvirkning» (Folkehøgskoleforbundet, 2021). Også den aktuelle NOUen fremhever samtalens plass i folkehøgskolepedagogikken, med referanse til Grundtvig. Begge parter i en samtale kan utvikle og forandre seg, når de møtes og lærer av hverandre i et likeverdig forhold (NOU 2022:16, s. 24).

Det er flere aspekter ved den samtalebaserte pedagogikken. Det kan være samtalebasert undervisning, «situert i den praktiske arbeidssituasjonen», videre kan det være instrumentelle lærer – elev samtaler om praktiske forhold, eller møter på den sosialpedagogiske arenaen. Dette siste eksemplet rommer både møter mellom lærer og elever, og de gode samtalene som elevene har seg imellom (Ohrem, 2011, s. 170-172). Vi kan her ane betydningen av internatet som en integrert del av læringsprogrammet, slik det er pålagt i lovverket (Folkehøgskoleloven, 2002).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Livsmestring og psykisk helse påvirker hverandre gjensidig. Hvordan vi forstår og påvirker livsmestringens kjernefaktorer har både direkte og indirekte sammenheng med vår psykisk helse, samtidig som psykisk tilstand har stor betydning for hvordan vi mestrer livets krav og utfordringer. Pedagoger i folkehøgskolen kan benytte samtaler for å hjelpe elever som har utfordringer med psykisk helse. Basert på et humanistisk menneskesyn², vil siktemålet med samtalene være å styrke elevens forutsetninger og muligheter til å hjelpe seg selv. Hvordan opplever elever som strever slike livsmestringsrelaterte samtaler? For å belyse denne problemstillingen, vil vi fokusere på relasjonsaspektet i livsmestringssamtaler. Forskningsspørsmålet for oppgaven er formulert slik:

Hvordan kan vi forstå relasjonens betydning for livsmestringssamtaler med folkehøgskoleelever som har utfordringer knyttet til psykisk helse?

1.4 Begrepsavklaringer

Livsmestring dreier seg som nevnt (1.1.2) om å «forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv». Begrepet favner vidt, og både læreplanverket LK20 og NOU 2022:16 mangler en klar definisjon. Ferdighetene som kan knyttes til livsmestringsbegrepet, er nokså sammenfallende med WHO's begrep «life skills», som defineres slik: «Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (World Health Organization, 1994, s. 1).

Jeg benytter begrepet **livsmestringssamtaler** i denne oppgaven. Dette er å forstå som oppfølgingssamtaler mellom elev og pedagog, der temaet er elevens vansker knyttet til livsmestring. Slike samtaler faller inn under begrepet personlig rådgivning, se nedenfor.

Når vi snakker om **utfordringer knyttet til psykisk helse**, er det vanlig å skille mellom psykiske plager og psykiske vansker. Psykiske plager kan f.eks. være engstelse, nedstemthet eller uro, uten at det betraktes som en lidelse. Når symptomene er sterke, varer over tid og oppfyller kriterier for klinisk diagnose, karakteriseres vanskene som en psykisk lidelse (Bang et al., 2018).

Rådgivning, konsultasjon og veiledning kan sees som ulike former for pedagogisk virksomhet, der målet er å øke rådsøkers evne og mulighet til å hjelpe seg selv. Det er vanlig å samle disse områdene under fellesbegrepet rådgivning (Johannessen et al., 2010, s. 19-20). At

² Studien som denne oppgaven er basert på, er gjennomført på en frilynt folkehøgskole.

rådgivningsbegrepet har både en overordnet og en sideordnet betydning, kan være litt forvirrende. I denne oppgaven brukes begrepet «personlig rådgivning» om de konkrete samtaler om personlige forhold, mens rådgivning benyttes som overordnet begrep (se avsnitt³ 2.2.1).

Samtalepartner er i denne konteksten den pedagogen som hadde rådgiverrollen i livsmestringssamtalene. For informantene var samtalepartneren enten deres nærmeste lærer, eller en annen av skolens ansatte. I begge tilfeller hadde samtalepartneren pedagogisk utdanning, selv om stillingen ikke nødvendigvis var lærer.

³ I denne oppgaven vil nummererte, underordnede deler av underkapitler betegnes som «avsnitt».

2 Teori

2.1 Grunnleggende relasjonsteoretikere

2.1.1 Martin Buber – dialogfilosofi

«Alt virkelig liv er møte» (Buber, 1992, s. 13). Et hovedtema for den jødiske dialogfilosofen Martin Buber (1878 - 1965) er møtet med den andre. En av hans sentrale tanker er at sann menneskelighet blir til i ekte møter med den andre (Buber, 1997, s. 34). I møtet aksepterer og bekrefter vi hverandre gjensidig, og i dette ligger det også en grunnleggende bekreftelse av vår eksistens (Buber, 1997, s. 40-41). Men, vi kan møte den andre på to kvalitativt sett helt ulike måter.

I boken *Jeg og Du* (1923) presenterer Buber disse to fundamentalt forskjellige måtene å møte den andre på. De to formene for relasjon kaller han Jeg-Du, og Jeg-Det. Jeg-Du er forholdets verden, og er å møte den andre som et nærvær. Jeg-Det er erfaringens verden, og betegner det å erfare den andre som en gjenstand, en ting blant ting (Buber, 1992, s. 5-14). Det-verdenen er også kunnskapens og kulturens verden, og er nødvendig for menneskets liv (Buber, 1992, s. 35-36). Det er altså gjennom å møte den andre som et Du, at vi blir et ekte, helt menneske. Likevel behøver vi også å ha en Det-relasjon, og mennesket veksler konstant mellom disse to. Man kan ikke møte den andre i Det-verdenen, men man kan heller ikke kun leve i Du-verdenen. Buber uttrykker denne dualismen slik: «Uten Det kan mennesket ikke leve. Men den som lever bare med Det, er ikke menneske» (Buber, 1992, s. 34).

I følge Buber finnes det tre former for dialog: Ekte dialog, teknisk dialog og monolog forkledd som dialog. Den ekte dialogen kan være talt eller stum, og innebærer at deltagerne vender seg til hverandre med hensikten å etablere en levende, gjensidig relasjon. Den tekniske dialogen er basert på behovet for objektiv forståelse. Monologen kjennetegnes ved at individet ikke har noe behov for å lære noe, eller egentlig å ha en relasjon til noen, men først og fremst vil bekrefte seg selv (Buber et al., 2002, s. 22-23).

Det er ikke ensomhet eller samvær som avgjør om man lever i ekte dialog eller monolog. Selv i intimt samvær kan monologen dominere, og i ensomhet kan fortsatt det som ble mottatt i dialogen røre en: «Being, lived in dialogue, receives even in extreme dereliction a harsh and strengthening sense of reciprocity; being, lived in monologue, will not, even in the tenderest intimacy, grope out over the outlines of the self” (Buber et al., 2002, s. 24).

Den ekte samtalen innebærer å akseptere det som er annerledes hos motparten (Buber, 1997, s. 33). Det er i den gjensidige relasjonen, der det Jeg er møter det Du er, at den ekte dialogens mulighet ligger. Og det er Jeget som, i tillit til Duet, utsetter seg for forandring som en mulighet for det fremtidige (Björk, 2004, s. 439-440). Jegets innerste vekst finner nemlig sted i forholdet mellom mennesker, i selve relasjonen mellom mennesker som oppfatter hverandres personlige nærvær, og gjensidig aksepterer og bekrefter hverandre (Buber, 1997, s. 40).

2.1.2 Hans Skjervheim – deltager og tilskuer

I likhet med Buber, sier også den norske filosofen Hans Skjervheim (1926 – 1999) at vi kan innta to fundamentalt forskjellige relasjonelle holdninger. I hans mest kjente tekst, essayet «Deltakar og tilskodar» (Skjervheim, 1996, s. 71-87), redegjør han for to ulike måter å møte den andre på.

Hvis vi ser for oss en samtale, der den andre forteller meg om noe han er opptatt av, kan jeg la meg engasjere i det han sier. Jeg blir da et med-subjekt, som sammen med han deler oppmerksomheten om den saken han er opptatt av. Vi har dermed et subjekt/subjekt-forhold, som Skjervheim kaller en treleddet relasjon: Det ene subjektet pluss det andre subjektet er sammen opptatt av objektet, altså saksforholdet. Jeg er da en *deltager* (Skjervheim, 1996, s. 71-72). (I kommunikasjonsteorien er dette også kjent som en triadisk modell (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 57-59).)

Den andre måten er å forholde seg som en *tilskuer* til det den andre sier. Da lar jeg meg ikke engasjere, men konstaterer som et faktum at han sier det. Dermed har vi et subjekt/objekt-forhold, der det faktum at han sier det, er et objekt i min verden. Dette blir to toleddede relasjoner: Jeg i relasjon til det faktum at den andre sier det, og relasjonen mellom den andre og det han snakker om. Dette er å objektivere den andre (Skjervheim, 1996, s. 72-73).

Det er særlig når det er vanskelig å ta den andre alvorlig, at vi objektivierer, sier Skjervheim. Men, han snur også rundt på dette: Når vi objektivierer den andre, er det vanskelig samtidig å ta han og det han sier, på alvor. Og slik bringer han maktperspektivet inn i de to ulike relasjonsformene; objektivering er også en måte å skaffe seg herredømme over den andre (Skjervheim, 1996, s. 75). Psykologisering er en slik maktbruk, ifølge Skjervheim. I stedet for å engasjere seg, eller ta til ettertanke det den andre sier, forholder vi oss som en tilskuer, analyserer og tillegger den andre motiver for det han sier eller gjør. En slik objektivering er en type angrepsholdning, som igjen gjør at folk vil innta en forsvarsholdning (Skjervheim, 1996, s. 75).

Temaet behandles også i et annet av Skjervheims essays: «Et grunnproblem i pedagogisk filosofi» (Skjervheim, 1996, s. 214-229). Han kaller her subjekt/objekt-forholdet for et herre/knekt-forhold, og knytter det til påvirkning av andre ved å overtale: «Å overtala andre forutset eit subjekt/objekt-forhold. Den andre er eit objekt som gjennom overtalingskunsten skal manipulerast slik retorikaren ynskjer». Men, om enn subtil, manipulasjon er autoritær påvirkning, og opphever den ekte dialogen. Å overbevise er derimot en annen sak. Dette forutsetter et subjekt/subjekt-forhold, noe som gjør den ekte dialogen mulig (Skjervheim, 1996, s. 224).

Kjærgård knytter dette perspektivet til pedagogisk veiledning: «Individet som overtales oppnår ikke dypere forståelse for et fenomen eller et saksforhold, men overtar overflatisk en mening eller synspunkter fra det andre individ» (Kjærgård, 2013, s. 88). Med grunnlag i Skjervheims tenkning, fremholder Kjærgård en dialogisk tilnærming, der to likeverdige parter kan oppnå nye innsikter sammen. I denne likeverdigheten er det implisitt fravær av manipulasjon og retorikk, eller objektivering gjennom overtalelse (Kjærgård, 2013, s. 88-89).

2.1.3 Gregory Bateson – kommunikasjonsteori

Den engelsk-amerikanske sosialantropologen og biologen Gregory Bateson (1904 – 1980) kombinerte kunnskap fra ulike fagfelt, og jobbet både med biologi, antropologi, psykiatri og kommunikasjon. Han er ikke minst kjent for kommunikasjonsteori, med vekt på kommunikasjon på ulike nivåer (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 85-90). Bateson har bidratt med nye og interessante perspektiver på relasjon og kommunikasjon. Et av disse er at verden kan sees i et kommunikasjonsperspektiv, der alle mennesker inngår i en kontinuerlig kommunikasjon, og at det derfor er umulig ikke å kommunisere (Ølgaard, 2004, s. 70-71).

Såkalte «doble beskrivelser» er sentralt i Batesons idéer i forhold til både epistemologi og relasjoner. Han bruker metaforen «to øyne» om partene i interaksjonen. Hver for seg gir de et monokulært syn, men til sammen utgjør de et binokulært syn med dybde: «Dette dobbelte syn er relationen» (Bateson, 1991, s. 137). Ved å sammenstille informasjon fra flere kilder vil vi få informasjon av en ny type, som den enkelte kilde ikke er i stand til å frembringe alene, på samme måte som to øyne gir en ekstra dimensjon til det å se (Bateson, 1991, s. 63-64). Det oppstår med andre ord noe unikt i relasjonen.

Bateson understreker at relasjoner ikke eksisterer inne i en enkelt person, men har utspring i det som skjer mellom menneskene. Derfor må stolt, aggressiv, modig eller annen type adferd forstås ut fra relasjonen mellom to mennesker/grupper, og ikke som noe som ligger i det enkelte individ - dette avfeier Bateson som «rent sludder». Alle adjektiver om en persons karakter er i virkeligheten avledet fra samhandlingsmønstre, ifølge Bateson: «...relationen kommer først; den går forud» (Bateson, 1991, s. 137-138).

To ulike former for relasjoner beskrives av Bateson med begrepet «skismogenese»: symmetriske og komplementære. I et symmetrisk forhold, vil reaksjonen på en handling føre til en lignende handling, som igjen fører til en handling av samme art etc. En slik relasjon kan føre til rivalisering og konkurranse, som to konkurrerende naboer, eller slagsmål og våpenkappløp. I en komplementær relasjon er reaksjonene forskjellige, men passer sammen og utfyller hverandre. Eksempler på dette, er entertainer – publikum, dominans – underkastelse, hjelp og støtte – være avhengig av hjelp. Komplementær interaksjon kan gå over til å bli symmetrisk, som for eksempel når det å gi gaver utarter til en konkurranse (Ølgaard, 2004, s. 40-41, 89).

Hva vi kommuniserer om, er naturlig nok også tema hos Bateson. Og mens vi muligens er vant til å tenke at vi kommuniserer om ting, sier Bateson at det meste av vår kommunikasjon er uttrykk for vår relasjon til omverdenen, og til andre levende vesener. Bateson er mest interessert i den nonverbale eller preverbale kommunikasjonen, som har en helt annen funksjon enn den verbale, altså å uttrykke noe om de andre eller omverdenen. Hvis denne kommunikasjonen blir falsk, kan det skade forholdet (Ølgaard, 2004, s. 87-89).

Det finnes ikke noe slikt som «bare ord», fastslår Bateson. Ordene vil alltid være ledsaget av gester og tonefall (Bateson, 2000, s. 13). Dette er en mangetydig kommunikasjon på et annet nivå, av Bateson kalt «analogt». Parallelt med innholdet kommuniserer vi nemlig alltid mer om relasjonen, og dette foregår på dette ordløse nivået, med ansiktsuttrykk, nøling, rytme, overtoner (Bateson, 2000, s. 370-373). Bateson bruker eksempelet når en gutt sier «jeg elsker deg» til ei jente, da vil hun være mer oppmerksom på de ledsagende, nonverbale uttrykkene, enn på selve ordene hans (Bateson, 2000, s. 418). Vi foretrekker videre at kommunikasjonen om forholdet holdes på det nonverbale nivået. Faktisk vil vi mennesker føle oss veldig ukomfortable, når noen tolker og vil sette ord på det som kroppsspråk eller ansiktsuttrykk prøver å signalisere (Bateson, 2000, s. 374).

2.1.4 Carl Rogers – klientsentrert terapi og terapeutisk holdning

Etter å ha startet sin rådgivningskarriere innenfor den psykoanalytiske tradisjonen, ble Carl Rogers (1902 – 1987) etter hvert sentral i å utvikle «klient-sentrert terapi» (Rogers, 1951), som igjen har hatt stor innflytelse på den humanistiske rådgivningstradisjonen. Senere i karrieren endret Rogers begrepet til «personsentrert terapi», og signaliserte med det at prinsippene har relevans for en større kontekst enn terapi (Rogers, 1995, s. 115). Rogers står for et grunnleggende positivt menneskesyn, med tro på menneskets evne og mulighet til utvikling (Johannessen et al., 2010, s. 47-49). Ifølge Rogers ligger det i alle mennesker store ressurser: Evne til å forstå seg selv, og å utvikle/endre både selvoppfattelse, holdninger og adferd. Gitt rette forutsetninger, kan disse ressursene tas i bruk (Rogers, 1995, s. 115).

For at rådsøker skal kunne ta i bruk sine evner og muligheter for personlig vekst, må rådgiver ifølge Rogers besitte tre grunnleggende kvaliteter/holdninger. Dette er kjent som «terapeutisk holdning». Selv om psykologen Rogers jobbet med psykoterapi, har disse prinsippene fått aksept og utbredelse på de fleste områder innenfor rådgivning (Johannessen et al., 2010, s. 48, 52).

Det første elementet er «genuineness, realness or congruence». Jo mer rådgiver klarer å være seg selv, jo større er sjansen for at rådsøker vil endre seg og vokse på en konstruktiv måte. Dette innebærer at rådgiver er transparent, og har samsvar mellom egne følelser og holdninger og det som vises for rådsøker. Den andre kvaliteten er det Rogers formulerer som «unconditional positive regard», ubetinget positiv aktelse. Uansett hva klienten måtte uttrykke av sinne, frykt, avsky eller lignende, skal vedkommende møtes av en betingelsesløs anerkjennelse og respekt. Det siste punktet er empatisk forståelse. Dette dreier seg om å leve seg inn i og forstå hva rådsøker tenker, føler og opplever, og å kunne kommunisere dette tilbake (Rogers, 1995, s. 115-116). Det kan også legges til «... og å veiledes av den forståelsen i møte med mennesket ...» (Holm, 2005, s. 5).

Å kunne oppfatte presist hvilke tanker og følelser rådsøker har, forutsetter en følsom, aktiv lytting: «We think we listen, but very rarely do we listen with real understanding, true empathy. Yet listening, of this very special kind, is one of the most potent forces for change that I know» (Rogers, 1995, s. 116). En sterkt empatisk relasjon er ifølge Rogers en nødvendighet, og ofte tilstrekkelig, for å hjelpe rådsøkere å forstå seg selv, ta i bruk uutnyttede ressurser, samt å håndtere livet sitt bedre (Egan, 2018, s. 67).

Rogers selv sier at de grunnleggende elementene i en terapeutiske holdning er like viktige i alle relasjoner der personlig utvikling er målet, det være seg terapeut – klient, foreldre – barn, leder – gruppe, lærer – elev eller leder – personale. Når en person blir anerkjent og verdsatt, vil personen bli mer omsorgsfull overfor seg selv. Å bli møtt med empati, gjør at personen også vil lytte mer til strømmen av egne, indre opplevelser. Og når personen er et mer ekte, helt menneske, vil vedkommende være bedre i stand til selv å vokse og utvikle seg (Rogers, 1995, s. 115-117).

2.2 Rådgivning

2.2.1 Fagfeltet rådgivning

Rådgivning som faglig begrep stammer fra det engelske counseling. Dette betegnet psykologisk rådgivning der samtale/intervju ble benyttet, og hvor målet var å bidra til at råde søkeren selv kunne løse sine utfordringer (Johannessen et al., 2010, s. 21). En definisjon som i dag har stor tilslutning, er denne: «Counseling is a professional relationship that empowers diverse individuals, families, and groups to accomplish mental health, wellness, education, and career goals» (Kaplan et al., 2014, s. 366). Definisjonen fremhever tre sentrale forhold: Råde søkers behov og ønsker står i sentrum; råde søker skal hjelpes til selv å være aktiv i å forbedre sin livssituasjon; vellykket rådgivning kjennetegnes av bedret livskvalitet (Egan, 2018, s. 4-5).

Rådgivningsfeltet er stort, og spenner over praksiser innenfor mange yrkesgrupper. Rådgivning kan ha ulike former, som veiledning, konsultasjon eller terapi, og begrepene kan også overlappes eller brukes forskjellig. Det teoretiske grunnlaget er forankret i både filosofi, psykologi, pedagogikk, sosiologi mm. Alt dette kan gi utfordringer i kommunikasjonen, spesielt vil kanskje begrepene veiledning og rådgivning brukes litt om hverandre, ikke minst i dagligtale.

Rådgivning kan brukes som et paraplybegrep, som igjen rommer ulike underkategorier. Dette er i tråd med faglig tradisjon innen spesialpedagogikk, psykologi og pedagogisk-psykologisk rådgivning (Vogt, 2016, s. 22). Rådgivning som det overordnede begrepet, med underkategoriene terapi, (personlig) rådgivning, konsultasjon, veiledning, systemrettet rådgivning/innovasjon samt undervisning, benyttes av Johannessen et al. Hvorvidt terapi og undervisning hører inn under rådgivningsbegrepet, kan diskuteres, noe forfatterne også gjør (Johannessen et al., 2010, s. 20-23). Personlig rådgivning vil være orientert mot personlige forhold, og innebærer samtaler direkte med råde søker. Veiledning og konsultasjon dreier seg om saklige forhold, og kan være indirekte, altså at

rådgiver jobber via lærer, foreldre eller andre. Terapi er også direkte og rettet mot personlige forhold, men vil typisk være behandling av tyngre utfordringer og diagnoser enn det personlig rådgivning omfatter (Vogt, 2016, s. 24-26).

I denne oppgaven legges til grunn forståelsen av rådgivning som et overordnet begrep, med de nevnte sideordnete underkategoriene (Johannessen et al., 2010).

2.2.2 Ulike tradisjoner og perspektiver på rådgivning

2.2.2.1 *Psykodynamisk tradisjon*

Denne eldste av rådgivningstradisjonene oppstod med Freuds psykoanalyse på slutten av 1800-tallet, og har påvirket all senere rådgivning og rådgivningsteori (Vogt, 2016, s. 78-79). I denne tradisjonen antar man at mennesket er styrt av drifter, som seksualdrift eller aggresjon. Ulike forsvarsmekanismer, spesielt fortrenkning, er også styrende. Sammen med opplevelser i tidlig barndom, vil drifter og forsvarsmekanismer skape en ubevisst dynamikk, og det er her årsaken til menneskets adferd ligger (Gelso et al., 2014, s. 297, 305-306). Dette innebærer at psykodynamisk tradisjon har et deterministisk menneskesyn. Fokus i rådgivningsarbeidet er å gjøre det ubevisste bevisst, og å gjenoppleve og bearbeide opplevelser fra barndommen (Vogt, 2016, s. 73-74).

2.2.2.2 *Atferdsterapeutisk tradisjon*

Atferdsterapien oppstod (delvis) som en reaksjon på psykoanalysen, som ble sett på som noe spekulativ og uvitenskapelig. Behavioristene, spesielt Skinner, la grunnlaget for en tradisjon der den observerbare atferden er i sentrum (Vogt, 2016, s. 74). Man ser på atferd som noe lært, og som derfor kan avlæres og nylæres. Fokuset er på atferd her og nå, ikke på opplevelser i tidlig barndom. Man trenger altså ikke kjenne til hvordan problemer oppstod, for å kunne bidra til å endre dem. Mennesket, som ved fødselen er en «tabula rasa», formes av betinging og forsterkning, slik sett kan menneskesynet karakteriseres som en miljøbestemt determinisme (Henderson & Thompson, 2011, s. 251-252). Rådgiverens rolle er i stor grad å analysere atferd og fokusere på prinsippene om forsterkning: Positiv og negativ forsterkning, straff, ekstinksjon (bortfall av atferd som ignoreres). Tradisjonen kan vise til gode atferdsmessige resultater, men er kritisert for å være både forenklerende og manipulerende. I motsetning til de andre tradisjonene, tror man ikke her at rådsøker bli bedre av å snakke (Johannessen et al., 2010, s. 34-40).

2.2.2.3 *Rasjonell/kognitiv tradisjon*

Flere ulike rådgivningsteorier har vanligvis blitt samlet under denne paraplyen. Felles for de rasjonelle/kognitive teoriene, er at de er basert på tanken om at menneskets logiske evner kan løse emosjonelle problemer, for i utgangspunktet er vi alle både rasjonelle og fornuftige. Det som skaper utfordringene, er rett og slett misoppfatninger (Johannessen et al., 2010, s. 40-41). En grunntanke i rådgivningen er at hvordan man tenker, vil påvirke følelser og atferd. Rådgivers viktigste anliggende blir derfor å endre tankesettet til rådsøker, og erstatte misoppfatningene med fornuftige tanker (Vogt, 2016, s. 76). Eksempler på rasjonell/kognitiv tilnærming, er Ellis' rasjonell-emosjonell terapi; Glassers realitetsterapi og Bernes transaksjonsanalyse (Johannessen et al., 2010, s. 41-47). Denne tradisjonen smeltet etter hvert sammen med den atferdsterapeutiske, som kognitiv atferdsterapi er en god illustrasjon på (Gelso et al., 2014, s. 325-326).

2.2.2.4 *Humanistisk tradisjon*

Denne fjerde av de tradisjonelle tradisjonene oppstod også til dels som en reaksjon, her i forhold til psykoanalytisk determinisme, og atferdsterapi med sin noe stive og upersonlige tilnærming (Vogt, 2016, s. 130-131). Carl Rogers (2.1.4) har mer enn noen preget utviklingen av humanistisk rådgivning. Humanismen har et utpreget positivt menneskesyn, med en grunnleggende tro på at alle mennesker har evne og mulighet til selv å håndtere sine utfordringer. Abraham Maslow med sitt behovshierarki er også en viktig bidragsyter til humanistisk teori (Gelso et al., 2014, s. 361-362). Denne tradisjonen ser mennesket som godt fra naturens side, derfor er antisosiale følelser og tanker et resultat av manglende dekning av grunnleggende behov. Metodene springer ut av menneskesynet, og dreier seg dypest sett om å hjelpe rådsøker til å hjelpe seg selv. Rådsøker snakker mest, mens rådgiver lytter, speiler og stiller spørsmål. De fleste rådgivere bruker i dag viktige elementer fra humanistisk rådgivning (Johannessen et al., 2010, s. 47-53). Men, vel så viktig som de ulike metodene, er relasjonen mellom rådgiver og rådsøker. Rådgivningsteknikkene blir slik sett en måte å implementere terapeutisk holdning: «congruence, unconditional positive regard, and empathy» (Gelso et al., 2014, s. 373).

2.2.2.5 Rådgivning i et eksistensialistisk perspektiv

Denne tilnærmingen er forankret i den humanistiske tradisjonen, men bygger også på eksistensialismen, grunnlagt av Søren Kirkegaard. Sentrale tanker at alle mennesker selv utformer sin egen skjebne, og at våre handlinger er det som gjør oss til den vi er. Fenomenologien bidro til å utvikle eksistensialismen videre, og i rådgivning basert på dette perspektivet, finner vi rådsøkers subjektive livsverdenen som et omdreiningspunkt. Menneskesynet legger stor vekt på vår frihet til å velge, og det personlige ansvaret for konsekvensene av valgene. I rådgivningen søker man å hjelpe rådsøker til å finne mening, f.eks. når man står i livskriser (Johannessen et al., 2010, s. 55-61). Det eksistensielle perspektivet innebærer at man i større grad enn de andre humanistiske teoriene også ser realiteter, begrensninger og dilemmaer. Rådgivers rolle blir slik å bidra til rådsøkers forsoning med disse realitetene, samtidig som mulighetene utforskes og vurderes (Vogt, 2016, s. 149).

2.2.2.6 Rådgivning i et kommunikasjonsteoretisk perspektiv

Blant flere kommunikasjonsteoretikere, er det hovedsakelig teoriene til Gregory Bateson som er referert i denne oppgaven. I avsnitt 2.1.3 er de viktigste av Batesons perspektiver på relasjon og kommunikasjon beskrevet. Her ser vi på et annet perspektiv knyttet til kommunikasjonsteori.

Når rådsøker opplever sin situasjon som fastlåst, kan det være fruktbart å skifte perspektiv fra lineære til sirkulære årsakssammenhenger. Ofte er årsak - virkningstenkningen en forenkling av komplekse sammenhenger, og ved å heller se på sirkulære årsakssammenhenger kan man få ny forståelse av sin situasjon (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 113-114). Et eksempel på en lineær årsak - virkningstenkning, er at Kari blir sint fordi Per erter. Dette er i tråd med en typisk naturvitenskapelig tilnærming, f.eks. innen medisin, der identifisering av årsak gjør at vi kan få kontroll med problemet. Imidlertid er sosialt samspill i en kontekst ofte bestående av for mange faktorer til at dette er en hensiktsmessig tilnærming. Hva om vi snur på det, og sier at Per erter fordi Kari blir sint? Med sirkulær forståelse av interaksjonen, er det å finne årsak underordnet, man ser heller på sammenhenger (Johannessen et al., 2010, s. 108-111).

På ulike måter har mange teoretikere vært opptatt av hvordan naturvitenskapelige tenkemåter påvirker andre vitenskapelige fagfelt. Her skal vi nøye oss med å trekke en linje tilbake til Martin Buber (2.1.1) som også var opptatt av årsak-virkning tenkningen, eller «kausaltetens uinnskrenkede herredømme», som han kalte det. Buber plasserer kausaliteten i Det-verdenen, mens vi i Du-

verdenen møtes frie «...i en vekselvirkning som ikke er trukket inn i noen kausalitet og ikke er berørt av den» (Buber, 1992, s. 48).

2.3 Livsmestring

2.3.1 Begrepet livsmestring

Moderniseringen av læreplanverket Kunnskapsløftet (LK20) har satt livsmestring på den pedagogiske dagsorden. Som et av de viktige prinsippene for læring, utvikling og danning, ble «folkehelse og livsmestring» innført som et tverrfaglig tema, og skal fremme god psykisk og fysisk helse. Slik det omtales i overordnet del av læreplanverket, dreier livsmestring seg om «å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv». Temaet spenner vidt, og gjennom tverrfaglig arbeid med dette skal elevene lære seg å håndtere både «medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017). LK20 lister opp mange områder som kan være aktuelle innenfor dette temaet. Blant disse finner vi for eksempel fysisk og psykisk helse, levevaner, grensesetting, verdivalg, rusmidler, betydning av mening i livet, håndtering av tanker, følelser og relasjoner.

Kjernen i temaet som har kommet med fagfornyelsen, er knyttet til å utvikle elevenes kompetanse i å være aktør i eget liv. Dette innebærer altså å kunne takle både medgang og motgang, men også å kunne ta gode og ansvarlige valg (Befring et al., 2019, s. 64).

Selv om livsmestring fremstår som et nytt begrep, med innhold slik det beskrives i LK20, er det verdt å merke seg opplæringslovens formålsparagraf, som også omtaler dette temaet. Der slås det fast at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine [...]» (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Begrepet livsmestring og ferdighetene som kan knyttes til det, tilsvarer det engelske «life skills». Som nevnt i innledningen (1.4) definerer WHO life skills slik: «Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (World Health Organization, 1994). WHO legger til grunn at disse ti kjerneferdighetene er fundamentet for life skills: decision-making, problem-solving, creative thinking, critical thinking, communication, interpersonal skills, self-awareness, empathy, coping with emotions, coping with stress (World Health Organization, 1999). For å peke tilbake til LK20; her

har vi en nyttig operasjonalisering av begrepet livsmestring, med ti konkrete «faktorer som har betydning for mestring av eget liv». Som vi ser, kan mange av kjerneferdighetene knyttes til psykisk helse.

Life skills og livsmestring er beslektet med det Albert Bandura kaller «human agency» i sin sosialkognitive teori: «To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances» (Bandura, 2016, s. 164). På norsk er human agency kjent som begrepet å være aktør i eget liv (Jordet, 2020, s. 301). Kjernen i human agency, slik Bandura fremlegger det, innebærer at mennesket er i stand til å delta aktivt i sin selvutvikling, og evner å tilpasse seg til skiftende omstendigheter (Bandura, 2001, s. 2). Blant alle mekanismene som er knyttet til det å være aktør i eget liv, er «self-efficacy» (mestringsforventning) den mest sentrale. Self-efficacy bidrar signifikant til grad av motivasjon, psykisk helse og mestring av utfordringer og oppgaver (Bandura, 2016, s. 170-171).

Mestringsforventning er altså selve fundamentet for det å være aktør i eget liv. I følge Bandura er det fire viktige kilder til utvikling av self-efficacy: Enactive mastery experience, vicarious experience, verbal persuasion, physiological and affective states (Bandura, 1997, s. 80-115). I norsk oversettelse kan vi bruke disse begrepene: Tidligere mestringserfaringer, modellæring, verbal oppmuntring og fysiologiske stressreaksjoner (Jordet, 2020, s. 302-305).

Life skills og mestringsforventning er knyttet til hverandre. Styrking av denne kompetansen betyr også en styrking av livsdyktighet, med økt tro på seg selv og egne evner. Slik vil forutsetningene for å benytte sine personlige ressurser på en «formålstjenlig måte», styrkes (Befring et al., 2019, s. 180-181).

2.3.2 Livsmestringsrelaterte samtaler

Denne oppgaven fokuserer på livsmestringsrelaterte samtaler innenfor en utdanningskontekst. Samtalene forgår en-til-en mellom elever og pedagoger. Temaene vil være knyttet til de ti områdene som utgjør de såkalte «life skills» (World Health Organization, 1999). Ofte vil samtaler være initiert av eleven som strever med noe, og samtalen kan være både enkeltstående eller som en av flere i en rekke av oppfølgingssamtaler. Samtalene kan også ha utgangspunkt i en formell og planlagt elevsamtale (Lassen & Breilid, 2010, s. 12-14), der temaet ved behov dreier fra faglige

temaer til personlige utfordringer. Samtalene er å forstå som rådgivningssamtaler, der fokuset er «... å hjelpe mennesker som søker hjelp til å hjelpe seg selv ved å oppdage og bruke sine egne ressurser» (Lassen, 2014, s. 18).

Konteksten for oppgaven er elever med utfordringer knyttet til psykisk helse. Innholdet i livsmestringsrelaterte samtaler med elevene, kan naturligvis være direkte knyttet til disse vanskene, som angst eller depresjon. Men, det vil også være en del temaer som er sammenfallende med noen av de ti konkrete livsmestringsområdene som er formulert av WHO. I første rekke vil det kanskje dreie seg om de kjerneferdighetene som mest direkte kan knyttes til psykisk helse, som sosiale ferdigheter, selvforståelse, stressmestring, å håndtere følelser, kommunikasjon eller det å ta valg (se 2.3.1). Men, for elever som strever med psykiske helseutfordringer, vil alle de ti områdene kunne være mer utfordrende enn for elever uten slike vansker, og være temaer de potensielt kan få hjelp med i samtaler.

Når slike samtaler finner sted mellom elev og lærer i en skolekontekst, plasserer de seg innenfor begrepet «personlig rådgivning». På et kontinuum fra terapi til undervisning, under paraplybegrepet rådgivning, avgrenses personlig rådgivning mot terapi på den ene siden, mot konsultasjon på den andre siden, og dreier seg om personlige forhold (Vogt, 2016, s. 26-27).

Avgrensningen mot terapi er viktig, siden dette er et fagfelt der lærere normalt ikke har kompetanse. Det er også viktig å være klar over at rådgivning benytter en del begreper med opphav i terapi, ikke minst fra Carl Rogers «personsentrerte terapi» (Rogers, 1995, s. 113-134). Der terapi er å gi pasienter behandling av større vansker, vil rådgivning beskjeftige seg med rådsøkere (elever) som søker hjelp til mindre vansker og utfordringer. Mens terapi søker å helbrede, er rådgivning mer forebyggende og løsningsfokusert. Og der terapi foregår i en medisinsk setting, vil rådgivning finne sted i en skolekontekst (Henderson & Thompson, 2011, s. 16). I en terapeutisk kontekst vil det gjerne være terapeuten som styrer samtalene i tråd med en behandlingsmetode. Pedagoger uten terapikompetanse, vil (bør) i mye større grad la eleven ha kontrollen på samtalen hvis psykiske vansker blir et tema. Samtalen vil likevel kunne ha en terapeutisk effekt (Bru et al., 2016, s. 117-118).

Relasjon og kommunikasjonsferdigheter er sentrale faktorer i slike samtaler. Blant de viktigste ferdighetene finner vi empatisk lytting og respons, evnen til å sette rådsøkeren i sentrum, respektfull holdning og systematisk bruk av tilbakemelding fra rådsøker (Jensen & Ulleberg, 2019, s.

204-205). I tråd med rådende forståelse av rådgivningsbegrepet, vil målet med livsmestringsrelaterte samtaler være «... not to «solve» problems but to help the troubled person manage them more effectively or even to transcend them by taking advantage of new possibilities in life» (Egan, 2018, s. 11).

2.4 Forskning på livsmestringsrelaterte samtaler og lærer-elev relasjon

Søk i Oria og Google Scholar viser at det per i dag ikke finnes forskning innenfor en norsk folkehøgskolekontekst, som fokuserer spesifikt på relasjonsaspektet i livsmestringsrelaterte samtaler mellom lærer og elev. Følgelig er det heller ikke direkte forskning på rådgivningssamtaler med folkehøgskoleelever som har psykiske helseutfordringer. Det finnes likevel noe forskning på å jobbe med livsmestring i samtaleform i folkehøgskolen, i det såkalte «mentorprosjektet», som rettet seg mot elever uten fullført videregående skole (Evensen, 2019). Oppfølgingssamtalene i dette prosjektet må kunne sies å være livsmestringsrelaterte, i første rekke med tanke på «decision-making and problem-solving» (World Health Organization, 1999).

I evalueringsrapporten til mentorprosjektet beskrives mentor-lærernes viktigste oppgave som «... å snakke med og lytte til elevenes behov ...» (Evensen, 2019, s. 43). Folkehøgskoleelevene som deltok i prosjektet sa seg godt fornøyd med sine mentorer, og trakk frem at de opplevde å bli respektert, og å bli lyttet til. Mentorene beskrives videre som «gode samarbeidspartnere» (Evensen, 2019, s. 45). Informantene gir også uttrykk for å ha fått en større bevissthet når det gjelder forholdet til videre utdanning, samt at prosjektet har gitt grunnlag for gode refleksjoner, bl.a. om å håndtere sine utfordringer (Evensen, 2019, s. 48).

Ser vi litt bredere på livsmestring i norsk utdanningskontekst, finner vi forskning med et undervisningsperspektiv, for eksempel i norskfaget (Antonsen et al., 2021), eller fra et prosjekt med selvbestemte læringsaktiviteter (Uthus, 2020). Men, lærer-elev samtaler med direkte livsmestringsfokus, er det lite forskning på. Forskning på «elevsamtaler» byr derimot på noen relevante aspekter i forhold til lærer-elev relasjon, selv om disse samtalene har faglig tilbakemelding som sitt hovedanliggende (Kunnskapsdepartementet, 2006, § 3-7).

Tangen (2019) undersøkte eleverfaringer med elevsamtaler, informantene var 76 VG3 elever. Et viktig funn er at relasjonen til læreren er svært viktig for elevenes opplevelse, Tangen kaller dette et «omdreiningspunkt» for samtalene (s. 233). Det er relasjonen til læreren som avgjør både om

samtalene oppfattes som gode eller ikke så gode. Studien tyder også på at når lærer nokså slavisk følger en mal for samtale, blir samtalene skjematisk og repeterende, og med mindre mulighet for eleven til å snakke om egne bekymringer eller ønsker. Tangen peker på muligheten for gjensidig læring som et uutnyttet potensial i elevsamtalene (Tangen, 2019, s. 236).

En studie av opplevd lærer-elev relasjon blant elever som hadde fått spesialundervisning, tydet også på at relasjonen i stor grad påvirket elevene både faglig og emosjonelt. Studien viser at lærer-elev relasjonen både kan fungere som en beskyttende faktor, og som risikofaktor. Dette gjelder områder som utvikling av selvbilde og selvoppfatning, faglig utvikling, tilknytning til skolen, opplevd trygghet og utvikling av mestringstro (Reite, 2016). Studien viser med andre ord at lærer-elev relasjon har betydning for elevenes livsmestring.

Hvis vi vender tilbake til undervisningsperspektivet på livsmestringstematikk, viser en studie at fokus på livsmestring og psykisk helse i ungdomsskolen kan gi gode resultater. Et undervisningsprosjekt på 9. trinn, der klassesamtaler om temaene var en av de benyttede metodene, ga både sosialt og faglig læringsutbytte. Elevene oppga at de opplevde å forstå seg selv bedre, at de forstod andre bedre, samt at de hadde fått en bedre forståelse av egen rolle i relasjon til andre. De intervjuede elevene ga klart uttrykk for at de ønsket å snakke om psykiske helseplager og lidelser (Klomsten & Uthus, 2020, s. 127-132).

Forskning på frafall i utdanning, ofte kalt «drop out», viser et annet aspekt ved lærer-elev relasjonen, som også kan knyttes til livsmestring. Mange studier har vist sammenheng mellom frafall og lærer-elev relasjon (Barile et al., 2012; Krane, 2017; Teuscher & Makarova, 2018). En kanadisk high school-studie som undersøker sammenheng mellom frafall og nevnte relasjon, viser at en sterk «working alliance» gir redusert risiko for frafall. Working alliance innebærer en relasjon som både har emosjonelle bånd og et samarbeid på det faglige plan, og på planlegging av den utdanningsmessige veien videre (Noble et al., 2021, s. 231). Relasjonen mentor-elev i det tidligere nevnte folkehøgskoleprosjektet, faller inn under begrepet «working alliance».

En norsk studie av lærer-elev relasjon og frafallsrisiko i videregående, finner også at en god relasjon kan redusere faren for frafall (Krane et al., 2017). I tillegg viser studien at lærer-elev relasjonen har sammenheng med elevens psykiske helse, og kan påvirke denne i både positiv og negativ retning (s. 382-383). Informantene, som er i faresonen for frafall, utdyper ulike aspekter som bidrar til å utvikle god lærer-elev relasjon. Blant disse er gjensidig respekt, at lærer viser omsorg og at

vedkommende er til å stole på. Vennlig og smilende læreratferd tillegges stor vekt. Videre understreker de unge voksne (gjennomsnitt 17,9 år) verdien av uformelle, hverdagslige samtaler i pauser, i timene eller etter skoletid. Tema kan være både av faglig og personlig art, og felles interesser og opplevelser fremheves som grunnlag for relasjon (Krane et al., 2017, s. 380-384).

Claessens et al. (2017) studerte lærer-elev relasjon sett opp mot kontekst for samtaler, og innholdet i disse samtalerne/møtene (encounters). Studien viser at der lærerne opplever relasjonen som god, finner vi også en rekke treffpunkter og samtaler utenom timene. Dette kunne være i klasserommet før/etter undervisning, møter i gangen, etter skoletid, eller på turer i skolens regi. Tema for slike uformelle samtaler kan være både faglig, personlig, ting eleven strever med, felles interesser/hobbyer, personlig interesse (Hvordan går det?), eller spøkefulle/humoristiske tema (Claessens et al., 2017, s. 483). På den annen side ville samtalekonteksten i de problematiske lærer-elev relasjonene typisk finne sted i skoletimene (in class). Temaene i disse møtene var også annerledes, og ble dominert av faglige spørsmål, instruksjoner om oppførsel, og irettesettelser (Claessens et al., 2017, s. 486).

Omsorg, som trekkes frem av Krane et al., er fokus i en stor israelsk studie av lærer-elev relasjon. Studien viser positiv korrelasjon mellom elevenes opplevde omsorg fra lærer, og elevenes psykiske helse (psychological well-being), selvtillit og innsats på skolen (school engagement). Et interessant funn er sammenhengen mellom læreres følelse av meningsfull jobb, og den omsorgen elevene opplever at lærerne gir (Lavy & Naama-Ghanayim, 2020, s. 10).

Et siste aspekt vi skal trekke frem her, er *læreres* livsmestring og psykiske helse. Forskning fra Tyskland tyder nemlig på en gjensidig påvirkning av psykisk helse gjennom lærer-elev relasjonen. Studien, basert på data fra 2686 skoleelever og 850 lærere ved 48 ulike skoler, viser at det er sammenheng mellom læreres og elevers «psychological well-being». Elevenes grad av psykiske helseutfordringer påvirker i hvilken grad lærerne er emosjonelt sliten/utmattet; og hvor fornøyde elevene er med skolen, korrelerer med lærernes selvrappporterte mentale helsetilstand (Bilz et al., 2022).

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

Valg av forskningsstrategi bør gjøres på grunnlag av hva metoden kan bidra med for å belyse problemstillingen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet «*Hvordan kan vi forstå relasjonens betydning for livsmestringsamtaler med folkehøgskoleelever som har utfordringer knyttet til psykisk helse?*», valgte jeg en kvalitativ tilnærming for prosjektet. Nettopp forståelse av sosiale fenomener er noe av det som kjennetegner kvalitativ forskning, og en slik strategi gir et fundament for fordypning og intensive analyser av de fenomenene vi undersøker (Thagaard, 2018, s. 12, 15). Kvalitative metoder preges også av nærhet til intervjupersonene, og kan gi aksess til kunnskap det ellers er vanskelig å få tilgang til (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). For å utvikle forståelsen av hva fenomenet relasjon kan bety, syntes det klart at kvalitativ metode ville være hensiktsmessig.

Forskningsdesignet for prosjektet var semistrukturert intervju, basert på et strategisk tilgjengelighetsutvalg, med tematisk analyse av de innsamlede dataene. Datainnsamling, utvalg og analyse beskrives i egne underkapitler senere. Men først, la oss se nærmere på hvordan prosjektet plasserer seg på det vitenskapsteoretiske kartet.

3.2 Vitenskapsteoretisk forankring

I denne oppgaven har jeg kombinert fenomenologiske og hermeneutiske tilnærminger, uten å oppleve det som motsetningsfylt. Det er en del klare likhetstrekk mellom disse tradisjonene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 175).

Som nevnt over, ble det valgt å benytte kvalitativt intervju til datainnsamlingen. Mer spesifikt valgte jeg å gjennomføre semistrukturerte livsverdenintervjuer med et avgrenset utvalg informanter, nemlig folkehøgskoleelever som strever med sin psykiske helse. Det var elevenes perspektiver på betydningen av lærer-elev relasjonen jeg ville få fram. Semistrukturert livsverdenintervju brukes typisk når man ønsker å forstå dagligdagse temaer, med utgangspunkt i intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et slikt livsverdenintervju har sitt grunnlag i fenomenologien.

Da Edmund Husserl (1859 – 1938) lanserte fenomenologien i Tyskland på begynnelsen av 1900-tallet, var det som et svar på den positivistiske naturvitenskapen, som ifølge Husserl hadde abstrahert seg langt bort fra hverdagslivets menneskelige erfaring, og blitt et luftslott uten jordisk fortøyning. «Zurück zu den Sachen selbst» (tilbake til saken selv) var parolen til Husserl og fenomenologien, man skulle vende tilbake til den før-rasjonelle erfaringen, til den «levde» erfaringen, altså den subjektive opplevelsen. Med utgangspunkt i dette, søkte man å forstå fenomenene slik de ble opplevd av intervjupersonene (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 165-166).

Fenomenologien ble kritisert for å være for opptatt av bevissthet og opplevelse. Svaret fra Husserl og Martin Heidegger (1889 – 1976) ble å videreutvikle filosofien og metoden, slik at også menneskets livsverden ble gjenstand for fenomenologiens interesse. Livsverdenen er dagliglivets verden slik intervjupersonene møter den, altså «de intervjuedes levde verden», og kan sees som et motstykke til vitenskapens verden. Fenomenologien legger til grunn at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44-46). Husserl var også opptatt av det historiske aspektet ved opplevelsen, det vil si at opplevelsen må forstås som del av en prosess, en enkelt opplevelse i en strøm av opplevelser (Erlebnisstrom) som utgjør menneskets livsverden (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 168).

En viktig del av fenomenologisk metode, er «fenomenologisk reduksjon». I følge Husserl innebærer dette at forskerens forforståelse «settes i parentes», slik at man kan nærme seg de studerte fenomenene så forutsetningsløst som mulig. Ved å sette forhåndskunnskap og erfaringer til side, vil forskeren kunne innhente fordomsfrie beskrivelser av det en ønsker å studere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Mens datainnsamlingen gjennom semistrukturerte intervjuer er forankret i fenomenologien, kan vi plassere analysen og tolkningen av funnene innenfor hermeneutisk tradisjon. Fra klassisk hermeneutikk har vi begrepet «den hermeneutiske sirkel», som betegner vekselvirkningen mellom del og helhet. De ulike delene av en tekst forstås ut fra tekstens helhet, samtidig som delene er det som bidrar til forståelse av helheten (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). Som nevnt tidligere har jeg i denne oppgaven benyttet tematisk analyse på de innsamlede intervjudataene. Dette er en fleksibel metode som ikke er bundet til et bestemt teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Likevel kan metoden forstås som en hermeneutisk fortolkingsprosess, der koder og tema er deler som holdes opp mot helheten, og vice versa. Koding og utarbeidelse av tema (se

underkapittel 3.7 Analyse) kan også til en viss grad sees som en tolking av dataene, der forskeren tar en rekke valg som vil være preget av sin forforståelse.

At man ikke kan løpe fra sin forforståelse, er sentralt i nyhermeneutikken, som ble presentert av Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) på slutten av 1960-tallet. Gadamer var inspirert av fenomenologen Heidegger, og med et nytt syn på betydningen av forforståelse, stod Gadamer for en utvidelse av den klassiske hermeneutikken. Hele forforståelsen vår er en del av grunnlaget når vi går inn i tolkingsprosessen, ifølge Gadamer. Tolkningene vil alltid være preget av den bakgrunnen forskeren har personlig, sosialt, kulturelt og historisk, samtidig som det nettopp er forforståelsen som gjør det mulig å forstå. I nyhermeneutisk tradisjon blir prosessen dermed en frem- og tilbakegang mellom tekst og egne referanserammer, i tillegg til den hermeneutiske sirkelens hel-del-hel-dynamikk (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 189-190).

Selv om idéene i henholdsvis fenomenologi og hermeneutikk preger hver sine deler av oppgaven, er det kanskje mest riktig å si at det er vekselvirkningen mellom disse som utgjør oppgavens vitenskapsteoretiske forankring. Som eksempel kan jeg trekke frem opplevelsen av at bevisst oppmerksomhet på egen forforståelse er en forutsetning for å sette denne til side, jfr. fenomenologisk reduksjon. Samlet sett kan vi si at denne studien er plassert innenfor en «hermeneutisk fenomenologisk forståelsesramme» (Krane, 2017, s. 28).

3.3 Datainnsamling: Semistrukturert intervju

Den trolig vanligste metoden for datainnsamling i kvalitative studier, er semistrukturert intervju. Ofte kalles et slikt intervju rett og slett kvalitativt intervju (Thagaard, 2018, s. 91). Tjora bruker betegnelsen «dybdeintervju», og beskriver det som en nokså fri samtale om noen forhåndsbestemte temaer (2017, s. 113).

At intervjuet er semistrukturert, altså delvis strukturert, gjør at hvis intervjupersonen forteller om noe som ikke er forventet, eller som blir et sidespor i forhold til de temaene forskeren har planlagt, så lar man informanten snakke om dette. Slik kan man få frem relevant og viktig informasjon som ellers, f.eks. i strukturerte intervjuer, ville blitt utelatt. Denne formen har dermed større fleksibilitet enn et strukturert intervju, men er mer fokusert enn et åpent og ustrukturert intervju (Høgheim, 2020, s. 131). Til hjelp med intervjuets delvise struktur har forskeren en intervjuguide, der temaene er fastlagt. Rekkefølgen kan man imidlertid bestemme underveis (Thagaard, 2018, s. 91).

Det er informantenes subjektive opplevelser, holdninger og erfaringer som er fokuset i slike intervjuer, altså hvordan verden ser ut for informanten (Tjora, 2017, s. 114). Semistrukturert intervju er basert på et fenomenologisk perspektiv, der forskeren søker å «innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden», ofte brukes uttrykket «semistrukturert livsverdenintervju» om denne typen datagenerering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

I et livsverdenintervju skapes kunnskap i møtet, i det spesielle samspillet mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Det kreves både sensitivitet i relasjonen og god kunnskap om temaet, når forskeren skal ta beslutninger om hvilke av informantenes opplevelser og refleksjoner man skal gå i dybden på. Aktiv lytting er like viktig som å beherske spørreteknikker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170).

Selv om intervjuet kan oppleves som en god samtale, er ikke samtalen et mål, men et middel, og kan slik betegnes som en «instrumentell dialog». Det er et asymmetrisk maktforhold i intervjusituasjonen. Forskeren bestemmer tema, stiller spørsmålene, starter og avslutter intervjuet, har kunnskap om temaet og vitenskapelig kompetanse, og er dessuten den som både fortolker og rapporterer det som intervjupersonene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-53). Dette reiser noen etiske problemstillinger som forskeren må ha et bevisst forhold til. I underkapittel 3.5 kommer vi tilbake til dette.

3.4 Utvalg

Med utgangspunkt i problemstillingen, ønsket jeg å intervju folkehøgskoleelever med psykiske helseutfordringer som hadde hatt jevnlig livsmestringssamtaler med lærer, eller annen skoleansatt med pedagogisk kompetanse, gjennom skoleåret. Et utvalg fra denne populasjonen ville presumptivt gi informanter som kunne belyse problemstillingen fra sitt perspektiv på en reflektert måte, altså et strategisk utvalg (Tjora, 2017, s. 130). Jeg antok at det ville bli utfordrende å skaffe til veie nok informanter, da intervjuene nødvendigvis i noen grad ville være nødt til å berøre de tingene elevene hadde strevd med, selv om fokuset ville være på lærer-elev relasjon og samtalene i seg selv. At sensitive temaer kan gjøre det vanskelig å skaffe nok informanter, er vel kjent i forskningen og omtales f.eks. av Tjora (2017, s. 137) og Thagaard (2018, s. 56).

I og med at kompetanseutvikling på egen skole var en del av motivasjonen bak prosjektet, kom tanken om et utvalg derfra opp på et relativt tidlig stadium i prosessen. Jeg visste at det på denne

skolen (en frilynt folkehøgskole, se s. 9) fantes en del elever som fikk oppfølging gjennom samtaler som ville kvalifisere til betegnelsen livsmestringssamtaler. Selv om det for noen kan være enklere å åpne seg for fremmede, ville det også kunne gi en viss trygghet å bli intervjuet av en person man kjente litt fra før. Jeg vurderte det siste som mer tungtveiende enn det første. Ved å satse på informanter fra egen skole inneværende år, ville jeg også ha muligheten til å gi uformell informasjon om prosjektet før skoleslutt, noe som kunne bidra til å ufarliggjøre det å la seg intervju. I tidsplanen for prosjektet var det planlagt intervjuer i juli – august.

Forutsatt transparens og grundige vurderinger av validitet og etiske problemstillinger, vurderte jeg at intervjuer med folkehøgskoleelever fra min skole ville være hensiktsmessig. Prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), med de vanlige krav om fritt, informert samtykke fra intervjupersoner og tredjeparter, konfidensialitet og konsekvenser av deltagelse (Thagaard, 2018, s. 22-27).

Mot slutten av skoleåret plukket skoleledelsen ut elever som oppfylte kriteriene knyttet til psykisk helse og jevnlig livsmestringssamtaler, og som ikke hadde hatt undervisning med meg. Etter å ha fått uformell informasjon, signaliserte ni elever interesse for å delta i intervjuer. Da prosjektet ble godkjent av NSD rundt en måned etter skoleslutt, sendte skoleledelsen en formell henvendelse til de ni tidligere elevene, med utfyllende prosjektinformasjon og forespørsel om deltakelse og samtykke til intervju. Tre takket nei/unnot å svare etter formell kontakt. Samtalepartnerne (lærere og andre med pedagogisk kompetanse) til de gjenværende seks ble så kontaktet for tredjepartssamtykke. Ytterligere to av de mulige intervjupersonene falt bort pga. manglende samtykke fra tredjepart, slik at jeg stod igjen med totalt fire tidligere elever som var villige til å la seg intervju, og der samtykker var innhentet fra både informant og tredjepart.

Antagelsen om utfordringer med å finne nok informanter, holdt altså stikk. Men, fire informanter var likevel sammenfallende med planen som ble lagt innledningsvis i samråd med veileder. Ut fra bakgrunn og kontekst, vil jeg karakterisere utvalget som et strategisk tilgjengelighetsutvalg (Tjora, 2017, s. 130, 132). Som nevnt ovenfor, hadde de fire informantene vansker i forhold til psykisk helse, av ulik type og grad. Av konfidensialitetshensyn, kan vi ikke gå inn på noen nærmere beskrivelse av de konkrete utfordringene.

3.5 Etske vurderinger

Alle fasene ved prosjektet hadde sine etiske problemstillinger. Jeg vil her redegjøre for hvordan jeg vurderte disse, med utgangspunkt i de fire punktene Kvale & Brinkmann betegner som «etiske usikkerhetsområder innenfor intervjuforskning» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). I og med at informantene var tidligere elever fra egen skole, har jeg hatt spesielt fokus på de etiske spørsmålene som dette medførte.

Som tidligere nevnt, ble prosjektet godkjent av NSD, og er for øvrig gjennomført i henhold til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine etiske retningslinjer (NESH, 2021).

3.5.1 Informert samtykke

Et av hovedprinsippene i forskningsetikk er kravet om informert samtykke fra deltakerne i forskningsprosjekter. NESH formulerer det slik: «Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (2021, s. 18). I tillegg til informasjon om hva man evt. sier ja til, skal samtykket altså være fritt, uten noen form for ytre press. Forskerens posisjon kan bidra til slikt press (Høgheim, 2020, s. 88). Siden jeg hadde vært lærer på skolen mens de mulige informantene var elever der, måtte jeg vurdere muligheten for at min posisjon kunne føre til et opplevd press om deltagelse. Det ble innhentet skriftlig samtykke fra informantene før intervjuene ble foretatt.

Flere punkter støtter opp under vurderingen om at dette var et reelt fritt og informert samtykke. I tråd med krav fra NSD var det skolens ledelse som sendte informasjon og forespørsel om deltagelse til de tidligere elevene. Slik ble det sørget for distanse mellom meg og de mulige informantene. Videre ble henvendelsen om deltagelse i prosjektet sendt ut av skoleledelsen rundt en måned etter avsluttet skoleår, dermed hadde ikke informantene lenger elevstatus ved skolen da forespørselen kom. Til slutt må det understrekes at informasjonen om prosjektet var tydelig på at det var frivillig å delta, deltagelse ville være med full konfidensialitet, og at gitt samtykke kunne trekkes tilbake uten noen form for konsekvenser, når som helst i prosessen.

Det kunne likevel tenkes at en følelse av lojalitet til skolen, til meg eller til informantenes samtalepartnere kunne oppleves som en form for (indre) press. Det er vanskelig å vurdere om dette spilte inn på valg om deltagelse.

Refleksjonene rundt evt. press eller følelse av lojalitet er også gyldige for tredjepartene, altså de pedagogene som hadde vært informantenes samtalepartnere, og som var mine kollegaer. Det ble også innhentet skriftlig samtykke fra disse, etter formell kontakt direkte fra meg.

3.5.2 Konfidensialitet

Krav om konfidensialitet er et annet etisk hovedprinsipp, og er basert på deltagerens rett til privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Lydopptak av intervjuer defineres alltid som personopplysninger, og må godkjennes av NSD. I denne undersøkelsen hvor informantene hadde psykiske helseutfordringer, var det i tillegg snakk om sensitive personopplysninger, med ekstra strenge krav til håndtering. Lydopptak av intervjuene ble gjort på diktafon uten internettforbindelse. Etter kryptering ble opptakene lastet opp på «USN Safe», som er Universitetet i Sørøst-Norge sitt system for sikker lagring av forskningsdata. Transkribering og analyse av intervjuene ble foretatt inne på USN Safe. I rapporteringen er det kun benyttet sitater og parafrasering der informanter og tredjeparter ikke kan identifiseres. I de benyttede sitatene ble *han* og *hun* erstattet med *hen* for å ivareta full anonymitet, og alle navn ble naturligvis utelatt. Dialekter er omskrevet til bokmål. Etter sensur av oppgaven vil lydfilene bli slettet.

3.5.3 Konsekvenser

Som forsker skal man ivareta integritet, sikkerhet og velferd for deltagerne i et forskningsprosjekt (NESH, 2021, s. 18). I denne sammenhengen var det ingen fare med deltagerens fysiske sikkerhet, men gitt bakgrunnen for intervjuene, var det en mulighet for at følsomme temaer kunne dukke opp og føre til stress eller ubehag (Tjora, 2017, s. 175). I verste fall kan en slik intervjusituasjon føre til retraumatisering (Høgheim, 2020, s. 90). Kvalitative intervjuer preges ofte av åpenhet og nærhet, og informanter kan komme til å fortelle mer enn de hadde tenkt og si ting som de senere kan angre på, eller som kan ha behov for en bearbeiding etterpå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Min posisjon i forhold til informantene, der vi i en nokså nær fortid var lærer og elev på samme skole, gjorde denne problemstillingen aktuell, både i planleggings- og gjennomføringsfasen. Opplevd forventningspress eller lojalitetsfølelse kunne spille inn. Jeg kunne også se for meg at vårt kjennskap til hverandre kunne få de tidligere elevene til å føle seg mer trygge og avslappet enn de ville gjort i en annen intervjusetting, og slik sett åpne seg mer om personlige, følsomme temaer. På den annen side sannsynliggjorde tid og sted for intervjuene at min rolle ville bli oppfattet i større grad som masterstudent/forsker, og i mindre grad som en lærer fra deres tidligere skole. Intervjuene ble

gjennomført over to måneder etter skoleslutt, på elevenes hjemsteder. La meg også minne om at vi ikke hadde hatt noen direkte lærer-elev relasjon.

Hovedgrunnen til at jeg vurderte deltagelsen som lite belastende eller stressende, var likevel intervjuenes fokusområde. Det var ikke informantenes vansker som var tema, men betydningen av relasjonen til samtalepartnerne. Bakgrunnen for livsmestringssamtalene, altså vanskene knyttet til psykisk helse, ville være kun en kort kontekstbeskrivelse som deltagerne gjerne kunne gi i stikkordsform. Det er uansett umulig å forutse alt som kan dukke opp i et semistrukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 113), så jeg var forberedt på eventuelt å styre intervjuet bort fra vanskelige, personlige opplevelser, og tilbake mot opplevelsen av hva relasjonen hadde betydd. Jeg var også forberedt på å minne informantene om at de når som helst kunne avbryte eller trekke seg fra deltagelsen, hvis det skulle bli nødvendig (Tjora, 2017, s. 176).

3.5.4 Egen rolle

Som det fremgår av vurderingene rundt samtykke og konsekvenser, var jeg svært bevisst på egen rolle i forhold til utvalget. I tillegg til de konkrete avveiningene som er gjennomgått ovenfor, vurderte jeg også egen integritet. Kunne det tenkes at jeg selv ubevisst ble påvirket? Forventninger og lojalitetsfølelse i forhold til informanter, skoleledelse eller kollegaer kunne spille inn (Tjora, 2017, s. 253).

I arbeidet med oppgaven har jeg opplevd det som befriende å ikke skulle måle noen *effekt* av lærer-elev-relasjon og samtaler, men derimot utforske hvordan betydningen av relasjon kan *forstås*. Det har vært et godt utgangspunkt for å gå inn i intervjuene med nysgjerrighet og åpenhet, uten å føle forventningspress fra noe hold. Mitt daglige pedagogiske arbeidsfellesskap har kun uttrykt oppmuntring og faglig interesse, og gjort det enkelt å ha integritet i arbeidet med oppgaven. Forhåpentligvis gjør oppgavens transparens dette synlig for leseren (Tjora, 2017, s. 254). Jeg har tilstrebet så god vitenskapelig kvalitet og redelighet som mulig, og har etter beste evne fulgt god henvisningsskikk (Høgheim, 2020, s. 92-93).

3.6 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

I planleggingsfasen utarbeidet jeg en intervjuguide⁴. Denne ble bygget opp med en innledende del med både «smalltalk» og en kort beskrivelse av bakgrunn for prosjektet, for så å nærme seg de mer sentrale temaene etter hvert som tillit og flyt i samtalen var etablert (Thagaard, 2018, s. 100-101). Intervjuguiden inneholdt en del konkrete forslag til spørsmål, gruppert etter tema. Jeg ville i størst mulig grad benytte åpne spørsmål, og forsøke å få intervjupersonene til å fortelle nokså fritt. Jeg anså intervjuguiden å være et kart over det terrenget vi skulle dekke i løpet av intervjuene, men ikke nødvendigvis veien vi skulle gå. For å gjøre erfaringer med temaene i intervjusituasjon, ble det vurdert å gjennomføre pilotintervju. Men, da jeg ikke hadde tilgang på informant med tilstrekkelig relevante kriterier, følte jeg at en evt. pilot ville ha litt for mye preg av rollespill, og det ble derfor droppet.

Etter at samtykke var innhentet som tidligere beskrevet (underkapittel 3.4 Utvalg), gjorde jeg intervjuavtaler direkte med informantene. Tre av intervjuene ble gjennomført på hjemstedet til de tidligere elevene, ett på ferieadresse. Det ble benyttet grupperom/konferanserom på bibliotek og konferansehotell, en ble intervjuet hjemme. Jeg gjorde lydopptak ved hjelp av diktafon uten internettforbindelse. I det store og hele ble intervjuene gjennomført i henhold til intensjonene, og det var lett å få informantene i tale. Jeg brukte åpne, deskriptive former for spørsmål (f.eks. hva skjedde, hvordan opplevde du ...?), og fikk gode beskrivelser av hvordan de hadde opplevd livsmestringssamtalene. Fortellingene ble fulgt opp med utdypende spørsmål av typen «Kan du si noe mer om det?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 164-166). Intervjuguiden fungerte etter hensikten.

Selv om bakgrunnen var vanskelige ting som kunne prege hverdagen til de tidligere elevene, ga de uttrykk for at intervjuene hadde vært en positiv opplevelse. Ifølge Kvale & Brinkmann er ikke dette uvanlig, det kan være en god opplevelse å snakke fritt med en som gir deg full oppmerksomhet, og dessuten kan man oppleve ny innsikt i egne tanker og opplevelser (2015, s. 160-161). Kanskje gjenspeilet det også at de som samtykker til intervju, ofte er de som mestrer sin livssituasjon (Thagaard, 2018, s. 57).

⁴ Se Vedlegg 4.

3.7 Analyse

Til analysen av dataene hadde jeg behov for en metode der jeg kunne gå i dybden på de ulike temaene fra intervjuene, og som var fleksibel i forhold til vitenskapsteoretisk forankring. Videre ønsket jeg å benytte en metode som passet for et empirinært utgangspunkt med muligheter for uventede funn, samt å benytte en metode som var relativt lett tilgjengelig for en uerfaren forsker. Valget falt på tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som oppfylte disse kriteriene.

Tematisk analyse beskrives som en metode med seks faser. Fasene er å betrakte som en skisse, og i praksis er det mer frem-og-tilbake, enn trinn-for-trinn (Braun & Clarke, 2006, s. 86-93):

1. Gjøre seg kjent med data: Transkribere, lese transkribert tekst flere ganger.
2. Koding av data.
3. Lete etter tema: Gruppere koder til foreløpige tema.
4. Revurdere temaer: Sjekke om temaene fungerer i forhold til data, lage tematisk kart.
5. Beslutte temaer og navn på disse.
6. Skrive forskningsrapport. Velge dataekstrakter som illustrerer temaene, vurdere analysen opp mot forskningsspørsmålet.

En fallgrube ved tematisk analyse, er at man i for stor grad gjengir en samling ekstrakter (utdrag) fra datamaterialet, uten at det foreligger en reell analyse. Det er viktig at ekstraktene illustrerer analytiske funn, og at man presenterer tolkninger som går bak og i dybden i forhold til utdragene (Braun & Clarke, 2006, s. 94). En annen kritikk retter seg mot det faktum at temaene tas ut av kontekst. For å møte de farene dette innebærer, må temaene også vurderes opp mot konteksten og intervjuet som helhet (Thagaard, 2018, s. 171).

Ifølge Braun & Clarke må forskeren ta et valg mellom de to hovedformene for tematisk analyse: Induktiv tilnærming (datadrevet, nedenfra-og-opp); eller deduktiv (teoretisk, fra-toppen-og-ned) tilnærming (Braun & Clarke, 2006, s. 83-84). Flere teoretikere mener imidlertid at dette er en forenkling, og peker på at det i praksis også kan være snakk om en abduktiv tilnærming. På samme måte som induksjon, utgår også abduksjon fra empirien, men kan likevel bruke tidligere teori som grunnlag for å oppdage mønstre som gir forståelse (Alvesson & Skoldberg, 2008, s. 55-56). Jeg var åpen for å ta utgangspunkt i teoretiske aspekter for å etablere temaer, men i praksis ble det en induktiv tilnærming i både innledende kodegruppering og utvikling av tema.

Allerede under intervjuene, fikk jeg tanker om mulige tema, og noterte disse ned. Under transkriberingen kom det flere tanker og idéer om temaer, som også ble notert fortløpende. Intervjuene ble transkribert verbatim, og av hensyn til konfidensialitet ble dialekter transkribert til normert bokmål. Totalt ble dette ca. 70 sider⁵. Som tidligere nevnt (3.5.2 Konfidensialitet), ble transkribering og analyse fortatt med analyseprogrammet NVivo inne på sikkert område (USN Safe). Før jeg startet kodingen, leste jeg nøye gjennom transkripsjonene, og skrev ned enda flere idéer til tema. I tråd med en induktiv tilnærming, forsøkte jeg å holde kodingen så empirinær som mulig.

Jeg brukte metoden til Braun & Clarke (2006) nokså rett frem i det videre analysearbeidet. I kodeprosessen lagde jeg ytterligere notater (memos) om potensielle tema, slik at da jeg var over i fase tre i analysen, hadde jeg allerede mange forslag til tema. I denne fasen ble kodene gruppert i foreløpige tema, abstrahert til mer generelle begreper. Etter å ha sjekket at det faktisk var nok data som støttet opp under de foreløpige temaene, brukte jeg temakart (se s. 42) i flere runder til hjelp i den videre utviklingen. I denne prosessen ble noen av forslagene splittet i flere temaer, mens andre ble slått sammen. Temaene ble også holdt opp mot helheten i intervjuene, for å sikre at ikke meningsinnhold skulle endre seg uten opprinnelig kontekst. Til slutt var 138 koder blitt til 25 kodegrupper, som jeg igjen utviklet fem temaer fra.⁶ Disse fem temaene presenteres i kapittel 4 Resultater.

3.8 Reliabilitet og validitet

Vi skal her se nærmere på hvilke feilkilder som eventuelt kan ha påvirket intervjudataene (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 112), og i hvilken grad vi kan argumentere for validitet i slutningene fra data til de funn som presenteres (Kleven, 2008, s. 220) – altså spørsmål knyttet til den forskningsmessige kvaliteten på oppgaven.

Forskerposisjon og kontekst for intervjuene (Thagaard, 2018, s. 188-189), som allerede er behandlet i underkapitlene 3.5 – 3.7, er sentralt også i reliabilitetsperspektivet. Jeg mener at disse momentene sannsynliggjør at informantene opplevde å kunne snakke helt fritt om temaene i intervjuene: Ingen formell relasjon mellom meg og informantene, skoleåret var avsluttet flere måneder tidligere, intervjuene foregikk på hjemsted/ferieadresse, samt full konfidensialitet. Ville

⁵ Se Vedlegg 6.

⁶ Se Vedlegg 5 Kodebok for fullstendig oversikt over koder og kodegrupper.

beskrivelsene blitt de samme, om en annen forsker hadde gjennomført intervjuene (Tjora, 2017, s. 238)? Slik jeg vurderer det, kan det argumenteres for at «felles fortid» som lærer og elev på samme skole, gjorde at det raskt kunne etableres trygghet og tillit i intervjusituasjonen. Dette bidro til åpne refleksjoner og mulighet for å gå i dybden, snarere enn å true reliabiliteten. Hvorvidt en helt utenforstående forsker kunne kommet i samme posisjon, må til en viss grad forbli et åpent spørsmål.

Et annet interessant spørsmål, er hvorvidt andre måter å spørre på kunne gitt andre svar, det såkalte ekvivalensaspektet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 100-102). Det er ingen sikker måte å vurdere dette på i denne undersøkelsen. Imidlertid kan det hevdes at bruken av åpne spørsmål, samt utdypende oppfølgingsspørsmål, reduserer betydningen av dette aspektet, siden dataene har mer preg av beskrivende fortellinger enn av direkte svar. Jeg har bestrebet meg på å unngå bruk av ledende spørsmål. Intervjuene viser en stor grad av konsistens hos den enkelte informant, som trekker i retning av god reliabilitet i intervjudataene. En mest mulig gjennomsiktig redegjørelse av forskningsprosessen styrker reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 188), slik sett kunne det vært ønskelig med åpen tilgang til transkripsjonene. Imidlertid vil dette være i strid med personvern hensyn, og premissene for godkjenningen av prosjektet. Samtykke til deltagelse er gitt under forutsetning av at personopplysningene ikke skal brukes i andre sammenhenger enn dette prosjektet. Tilgang til transkripsjonene er derfor begrenset til veileder og sensorer for oppgaven.

I vurdering av validitet, er vi opptatt av om de funn og tolkninger vi presenterer, faktisk er gyldige i forhold til forskningsspørsmål og innsamlede data. Støtter dataene opp under funn og konklusjoner? Transparensen i oppgaven gir leseren en mulighet til selv å vurdere dette. Videre har jeg brukt direkte sitater (ekstrakter), slik at informantens stemme bringes helt frem til leseren, noe som styrker troverdigheten (Tjora, 2017, s. 237). På den annen side kan bruken av slike tekstutdrag gi forskningen et anekdotisk preg, og få en slagside mot det som har fått navnet «anecdotalism». Da er funnene basert på utvalgte daler av dataene, og ikke hele datasettet (Silverman, 2017, s. 385). I denne oppgaven er funnene basert på analyse av hele datasettet, i tråd med det Silverman beskriver som «comprehensive data treatment» (2017, s. 391).

Jeg har vært forberedt på å studere avvikende tilfeller som måtte dukke opp i analysen, da en slik gjennomgang ville ha styrket validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). Imidlertid har intervjuene i det vesentlige vært samstemte, selv om ikke alle har lagt like stor vekt på de samme relasjonsaspektene. I realiteten støtter jeg meg her på metoden «simple counts» (Silverman, 2017,

s. 386). Sammenfallende beskrivelser kan ikke tillegges for stor vekt i en kvalitativ undersøkelse, og vi har heller ikke et representativt utvalg. Men, sett opp mot temaene, kan det være et moment i validitetsvurderingen.

Et element som også kan styrke validitet, er å sammenligne funnene i denne studien med resultater fra tidligere forskning (Thagaard, 2018, s. 191-192). Som det fremgår av kapitlene 4 Resultater og 5 Diskusjon, kan vi se at betydningen av relasjonen gjenspeiler funn i studier fra andre kontekster. Tanken om at dette gir styrke til validiteten, er beslektet med «koherensteorien», altså at noe er sant hvis det stemmer med det vi vet fra før (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 25). I forlengelsen av dette vil jeg også trekke frem egne forventninger, basert på pedagogisk erfaring og teori, om hva resultatene ville vise. Selv om dybden i svarene ga nye innsikter, kan jeg slå fast at grovstrukturen i funnene stemte med det jeg forventet. Dette har betydning i en samlet vurdering av validiteten.

3.9 Generalisering

Kan resultatene i denne studien overføres til andre, eller større, kontekster? Det er et mål at en dypere forståelse av problemstillingen kan utvikle pedagogisk praksis. Det er altså ønskelig at tolkningen av temaene som fremkommer i analysen, kan belyse problemstillingen utover konteksten til de spesifikke informantene. Det mest åpenbare er at resultatene kan være grunnlag for hypoteser, som igjen kan være utgangspunkt for utvikling av praksis eller nye forskningsprosjekter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 23).

Hvorvidt resultatene har en mer direkte overføringsverdi, vil være svært kontekstavhengig, og kreve en tilnærming i form av analytisk generalisering. Konteksten for denne studien må sammenlignes med den konteksten det er aktuelt å overføre til, og både likheter og ulikheter må analyseres grundig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Jo mer detaljert kontekstbeskrivelsene er, jo bedre grunnlag vil det være for å vurdere generaliserbarheten. Konfidensialitet og personvern hensyn setter imidlertid en del begrensninger for dette. Beskrivelser av informantenes situasjon og bakgrunn kan ikke omtales utover kriteriene i underkapittel 3.4 Utvalg.

Likevel, vi må kunne anta at resultatene i denne undersøkelsen i det alt vesentligste vil kunne gjøres gjeldene for folkehøgskoleelever med større eller mindre utfordringer knyttet til psykisk helse. Noen av funnene er også av en mer generell karakter, som f.eks. betydningen av empati og

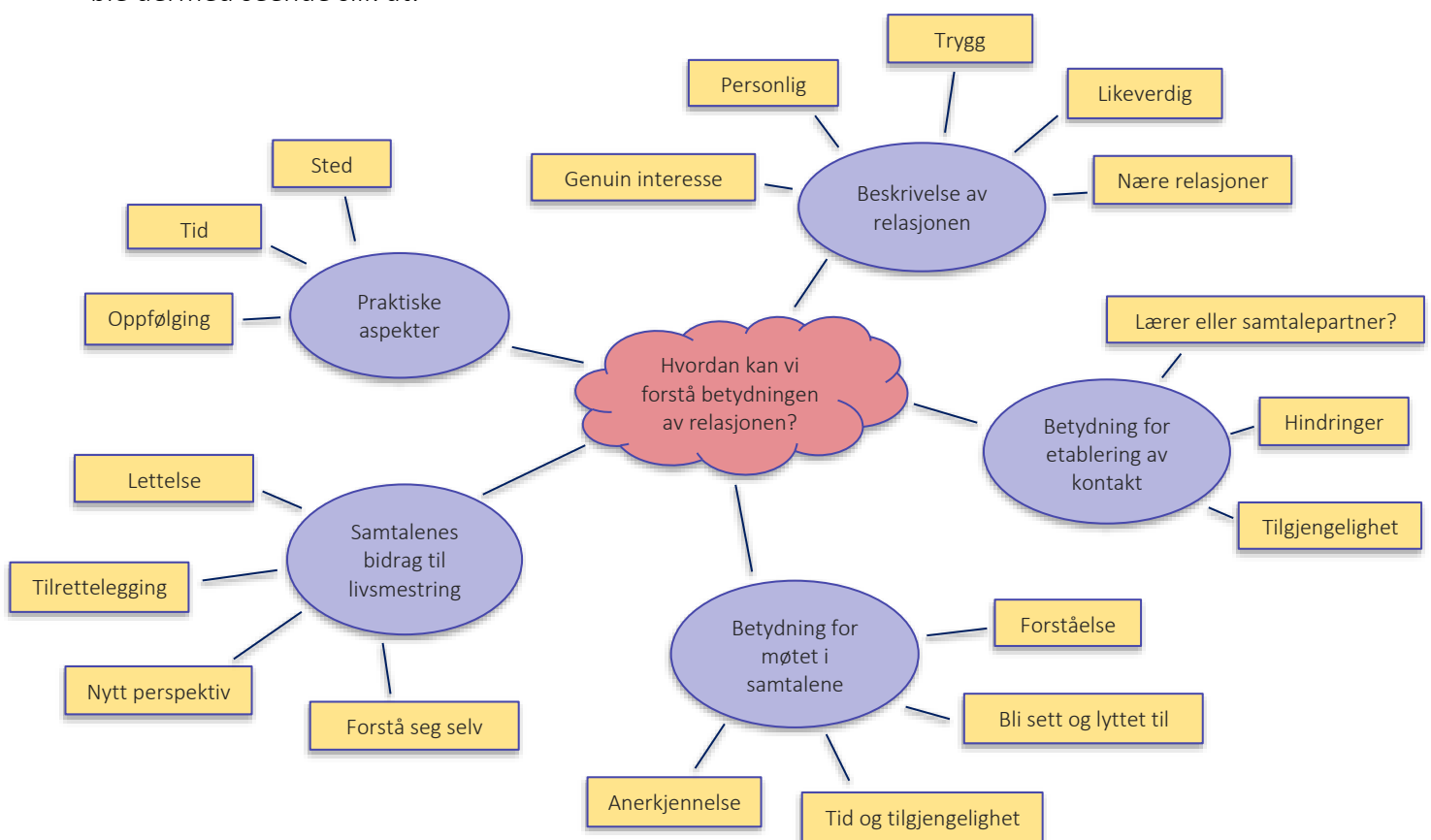
opplevelsen av å bli forstått. Funn av denne typen kan overføres til en langt større kontekst, og vil ikke være begrenset til elever med psykiske plager eller lidelser. Men igjen, det er analysen av likheter og ulikheter i konteksten som kan si noe om grad av overføring. For øvrig vil implikasjoner for praksis bli drøftet i underkapittel 5.2.

4 Resultater

Etter å ha gjennomført en induktiv og empirinær koding, hadde jeg 138 ulike koder, som inneholdt 267 referanser fra intervjudataene. Disse kodene ble sortert i 25 tentative kodegrupper for videre utvikling, samt en gruppe med mindre relevante koder. Etter en ny gjennomgang av koder og kodegrupper, ble totalt 202 referanser tatt med videre i analysen, mens 65 referanser ble utelatt. Fra de 25 foreløpige kodegruppene utviklet jeg så fem temaer som hadde god støtte i datamaterialet:

1. Hvordan beskrives relasjonen til samtalepartner?
2. Relasjonens betydning for å etablere kontakt
3. Relasjonens betydning for møtet i livsmestringssamtalene
4. Hvordan samtalene bidro til livsmestring
5. Praktiske aspekter

Hvert av temaene hadde 3 - 5 undertemaer som utdypet ulike aspekter. Det endelige temakartet ble dermed seende slik ut:



Figur 1: Temakart basert på Braun & Clarke (2006) sin metode for tematisk analyse. Blå ovaler viser de fem temaene, gule bokser viser tilhørende undertemaer. Modellen er hentet fra Bueng et al. (2022, s. 43).

De fem temaene med undertemaer presenteres i det følgende i hvert sitt underkapittel.

Opplevelsen av relasjonen påvirker de andre områdene, som etablering av kontakt, det personlige møtet som finner sted, eller utbyttet av samtalene i et livsmestringsperspektiv. Samtidig vil også beskrivelsene av relasjonen være påvirket av disse prosessene. Til tross for denne vekselvirkningen, er det naturlig å presentere beskrivelsene først, som et fundament for de etterfølgende temaene.

4.1 Hvordan beskrives relasjonen til samtalepartner?

4.1.1 Genuin interesse

En side ved relasjonen som trekkes frem av alle informantene, er at den personen de hadde samtaler med, var *'genuint interessert'* i det eleven fortalte. En av elevene formulerer dette slik:

'det føltes som om hen⁷ hjalp meg fordi hen ville hjelpe meg, ikke fordi det var jobben hens ... og det tror jeg var veldig avgjørende, fordi hvis du [...] snakker med noen, og får inntrykk av at de bare gjør en jobb, men egentlig ikke bryr seg - da blir det vanskelig å dele ting, og liksom være ærlig med ting og sånn'

Opplevelsen av at samtalepartneren er genuin eller *'ekte'*, beskrives også som å være *'engasjert'*. Betydningen av dette, utdypes slik av denne eleven:

'hen var liksom oppriktig, hen var engasjert i det jeg hadde å fortelle, og hen var opptatt av det jeg sa, og det hørte jeg også i svarene hen ga, [...] det hen fortalte tilbake til meg, viste meg at hen var engasjert i det jeg fortalte ... og det gjorde det enklere for meg å [...] fortelle mer'

Flere av elevene forteller at det å huske, og å følge opp tidligere temaer, bidro til opplevelsen av at samtalepartneren var ekte interessert i å lytte til dem. At samtalepartneren alltid husket hva de hadde snakket om tidligere, gjorde stort inntrykk på denne eleven:

'og så følte jeg at hen alltid huska hva vi hadde snakka om før, jeg trengte på en måte ikke å gjenta [...] uten at hen satt og leste i notater'

Dette bidro også til at det ble lettere å fortelle om det hun strevde med, fordi hun slapp å gjenta det hun hadde fortalt tidligere. Hun følte at samtalepartneren hadde *'liksom det hele bildet'*:

'jeg føler at hen skjønnte ting, da, at hen så hele situasjonen'

⁷ Av hensyn til konfidensialitet benyttes *hen* i stedet for *han* eller *hun* i sitater fra intervjuene.

Da noe ble svært vanskelig for en av de andre informantene, opplevde hun at læreren satte det i sammenheng med noe hun hadde fortalt tre måneder tidligere:

'det at hen stilte de oppfølgingsspørsmålene, og husket den informasjonen hen hadde fått om det, hadde veldig mye å si [...] det gjorde på en måte at det følte verdt å fortelle om det'

At det genuine engasjementet var av stor betydning for informantene, illustreres også av denne uttalelsen:

'hvis man ikke er engasjert, og de andre legger merke til det, så slutter de med en gang å fortelle.'

4.1.2 Personlig

Elevene har opplevd at forholdet lærer – elev på folkehøgskolen er nærmere/tettere enn det de er vant til fra tidligere skolegang, noe som følte som et godt utgangspunkt for samtaler:

'man er jo så tett på lærerne på en helt annen måte enn på andre skoler, så det hjelper jo definitivt'

Noe av forklaringen på dette forholdet ligger i rammefaktorene, bl.a. at alle lærere har «tilsyn», og slik sett er mye til stede på skolen sammen med elevene (se avsnitt 1.2.1). Dette var positivt, og en litt ny opplevelse, forteller denne eleven:

'det var også fint med folkehøgskole egentlig, at man kunne bli litt kjent med lærerne, fordi de var der så ofte'

Den 'tett på'-relasjonen som nevnes over, kan beskrives som personlig. Samtalepartnerne ble opplevd som åpne, et eksempel er at en lærer fortalte om erfaringer med samme type eller lignende utfordringer som eleven strever med. Dette bidro til at det følte bedre, ifølge denne informanten:

'fortalte om forskjellig erfaringer hen har med enten samme problem, eller noe lignende, ikke sant, sånn at vi skulle vite at det ikke var en sånn ting som bare du opplever [...] og så blir det bedre, på en måte'

Det personlige i møtet senket denne elevens terskel for å snakke om sine utfordringer:

'det var også mye enklere, for meg i hvert fall, å være åpen om meg sjøl, når de var åpne om seg sjøl'

Det personlige kan også dreie seg om konkrete ting, som at kontoret til lærer, der samtalene vanligvis fant sted, hadde kunst på veggen, postkort på korktavlen og familiefoto på skrivebordet.

Dette gjorde at denne eleven følte at hun kjente læreren litt personlig, og dermed ble det lettere å ha en samtale om vanskelige ting:

'ofte så er det mye enklere å snakke med folk som man føler at man kjenner litt'.

4.1.3 Trygg

Alle informantene ga uttrykk for stor grad av tillit til sine samtalepartnere, og de følte seg veldig trygge. En av elevene var spesielt tydelig på dette:

'føltes på en måte definitivt veldig trygt'

Denne tryggheten var viktig for å snakke om det de strevde med. En av elevene sa at

'jo tryggere man er, jo enklere blir det å fortelle [...] om situasjonen man er i'.

Den samme eleven uttrykte at hun var veldig bekymret for at det å fortelle om alt hun strevde med, ville gjøre noe med det inntrykket læreren hadde av henne:

'man er jo så redd for at [...] forholdet skal endre seg, eller at de skal se deg i et annet lys'

Da hun opplevde at det som ble fortalt, ikke *'farget'* hvordan samtalepartneren så på henne, kunne hun senke skuldrene. I fortsettelsen følte hun seg veldig trygg på samtalepartneren sin, og det ble enklere å fortelle om vanskeligere og tyngre ting senere.

Responsen samtalepartnerne ga i de første samtalene, var altså et grunnlag for å føle seg trygg. En av informantene måtte på et tidlig tidspunkt orientere om både skade i beinet, kronisk sykdom og andre vanskelige ting, og var redd for at det ble *'dumpet'* vel mye på en gang. Men, den forståelsen dette ble møtt med, gjorde det trygt å komme til samtale senere:

'den gode responsen da jeg snakket med hen da [...] det var jo litt trygt å komme til hen senere også [...] ja, jeg var absolutt veldig trygg på dem'

4.1.4 Likeverdige

Alle elevene uttrykte at opplevelsen av å være likeverdige var viktig for dem. En av elevene sier at aldersforskjellen, og rollene som lærer og elev, *'var liksom ikke noe relevant, på en måte'.*

Opplevelsen hos en annen, var at hun og den voksne hun snakket med, var på *'samme nivå'*, og at de på en måte jobbet sammen med utfordringene:

'jeg følte aldri at hen hadde makten i de samtalene, jeg følte alltid at [...] vi var på en måte likt, da, og jeg kunne komme med forslag, og hen kunne komme med forslag, og jeg kunne si sånn «men, det føler jeg ikke» eller «det liker jeg» og det respekterte hen, så jeg følte absolutt at vi var likeverdige'

En av informantene tviler på at samtalene i det hele tatt hadde funnet sted, hvis hun hadde opplevd at læreren hadde vært 'autoritær' eller hadde vært en type 'overmann':

'så tror jeg at jeg ikke hadde hatt samme motet, eller samme orket, til på en måte å ta den praten'

Opplevelsen på folkehøgskolen stod i kontrast til hennes tidligere erfaringer med lærere, som hun hadde opplevd som autoritære og på et annet nivå enn elevene:

'på en måte har lærerne alltid vært, de skal være veldig autoritære, og være sånn «jeg er over deg»'.

4.1.5 Nære relasjoner

Flere av informantene sammenligner relasjonen til lærerne på folkehøgskolen, med hvordan de har opplevd lærerne i sin tidligere skolegang:

'på folkehøgskolen [...] er jo ikke lærerne opptatt av å være lærere, dem er opptatt av å bli kjent med deg, å finne ut hvem du er'

Bildet som tegnes, er at læreren ble opplevd som mer enn bare lærer. Pedagogen som de hadde samtaler med, beskrives som 'venn' og det sammenlignes også med familiære relasjoner. En av elevene beskriver hvordan hun opplevde ulike følelser i møtene med sin samtalelærer:

'jeg følte det var nesten litt sånn familiært, på en måte [...] å kunne prate om vanskelige ting, men også å kunne tulle, eller bli skikkelig irritert på dem, eller på en måte oppgitt over alt det var som skjedde, men også fortsatt kunne senere prate om ting som var vanskelig'

Helt konkrete familieroller brukes også som bilder av elevene når de skal beskrive relasjonen, slik som disse eksemplene:

'det er kanskje litt rart å si, men hen hadde nesten litt sånn [foreldre]rolle, på en måte'

'det var sånn følelse jeg fikk av [lærer], hen var sånn store[søsken] [...] på en måte, man kan snakke med en som har erfaring'.

4.2 Relasjonens betydning for å etablere kontakt

Flere av momentene som ble beskrevet i forrige underkapittel, hadde betydning for den fasen da elevene vurderte å ta kontakt med læreren sin (eller en annen pedagog). Trygghet, likeverdighet, genuin og personlig – alle disse aspektene bidro til opplevelsen av høy vs. lav terskel for å ta kontakt. Vi skal her se på ytterligere tre aspekter fra intervjuene.

4.2.1 Tilgjengelighet

Opplevelsen av tilgjengelighet hadde betydning både for å etablere kontakt for den første samtalen, og for terskelen for å spørre om samtaler i fortsettelsen. Denne eleven forteller om en slags stående invitasjon om å ta kontakt:

'hvis det ble for mye, eller hvis det var noe som ikke var riktig, så var det bare å si fra'

Den samme eleven forteller at lærerne fulgte opp dette i praksis, på en enkel og naturlig måte:

'som regel så bare tok de seg tid til å sette seg ned å prate. Det var liksom ikke noe mer enn det, egentlig'

En annen elev fremhever også tilgjengeligheten som en veldig positiv og viktig faktor. Hun trekker sammenligninger til helsesykepleier på videregående, da situasjonen var motsatt, og dårlig tilgjengelighet gjorde at hun ikke opplevde at tilbudet var til hjelp:

'hvis du har noen skikkelige problemer på mandag så må du liksom vente til torsdag med å få ordne det'

En tredje av informantene opplevde at læreren prioriterte å ha samtaler med henne, fremfor å gjøre andre arbeidsoppgaver:

'det var en periode jeg hadde det veldig tøft, og da tror jeg hen skjønnte at det var viktig at jeg, at det bare var noen som var tilgjengelig og så [...] blei hen tilgjengelig, da, eller hen valgte å være tilgjengelig for meg'

4.2.2 Lærer eller samtalepartner?

For noen av elevene var det vanskelig å ta kontakt med sin nærmeste lærer, fordi man var redd for at det ville føre til en forandring i relasjonen, og at læreren ikke ville tenke at eleven var 'god' nok:

'man vil så gjerne ha anerkjennelse av de man ser opp til'

Denne informanten valgte derfor å ta kontakt med en annen av skolens ansatte:

'så var det liksom ikke hen jeg valgte å gå til, fordi man vil at de [lærerne] skal se deg som en ressurs, [...] man er så redd for at det inntrykket skal forandre seg'

De samme tankene gjorde at også en av de andre elevene ønsket å ha samtale med en annen enn sin vanlige lærer:

'det var det som var så fint å snakke med [...], hen var ikke min lærer, og derfor var det enkelt å komme til hen, fordi ... ja, fordi jeg trengte ikke å imponere hen'

På den annen side opplevde en annen av elevene, som også var 'bekymret' for at forholdet til lærerne skulle bli annerledes, at samtalene om det hun strevde med, ikke påvirket relasjonen på andre arenaer:

'veldig fint å se at den på en måte lette stemningen vi hadde ellers ikke ble endret av at jeg hadde snakket med dem om alvorlige ting [...], at man ikke følte at man hadde ødelagt et eller annet'

En av de andre elevene forteller også hvordan hun opplevde at læreren holdt rollene tydelig adskilt, og at dette gjorde det lettere å ta kontakt for å ha en samtale:

'hen klarte liksom å skille, da, at nå skal jeg være lærer, og nå skal jeg være samtalepersonen til [eleven], og det var veldig fint, at det var ikke hele tiden sånn «hvordan har du det i dag?»'

Relasjonen til medelever var også en faktor, når denne eleven ville ta kontakt med en av de ansatte på skolen:

'hvis jeg skulle fortalt alle disse tinga og fått all den hjelpa fra ei venninne, så hadde det påvirka den sosiale situasjoner ellers, [...] det var veldig greit å kunne gå til en helt annen person, en jeg ikke sitter og spiser lunsj med, liksom'.

4.2.3 Hindringer

Som allerede nevnt i avsnittet over, kunne tanker om lærerens ulike roller være til hinder for å ta kontakt. To andre hindringer omtales her, den første er beslektet med tilgjengelighet, nemlig

opplevelsen av om læreren egentlig har tid til en prat. En av elevene poengterer at alvorlige, private ting ikke kan tas *'sånn i forbifarten'*, det krever både tid og et skjermet sted å snakke:

'det er sånn man må sette seg ned og ha ordentlige samtaler om, det er vanskelig å ta det sånn [...] på vei ned til mat, eller på vei bort til klasserommet'

En annen side ved relasjonen, som elevene i det store og hele setter pris på, er en spøkefull og humoristisk tone, preget av ironi. Imidlertid kunne dette for noen elever skape usikkerhet i starten. For denne informanten tok det nærmere en måned, før hun var trygg på at læreren spøkte:

'man må på en måte vite at det er tøys, så jeg turte nok ikke å snakke ... før jeg visste at det var bare tull, var terskelen veldig høy, da syntes jeg det var veldig vanskelig å snakke med [lærer] ... men så, etter hvert ... man blir jo kjent veldig fort, så kanskje sånn på tredje uke, kanskje en måned, da var det mye enklere'.

4.3 Relasjonens betydning for møtet i livsmestringsamtalene

4.3.1 Anerkjennelse

Alle informantene ga uttrykk for at de ble møtt med anerkjennelse, når de fortalte om det de strevde med, og følelsene knyttet til dette. En av elevene sier hun opplevde det som et slags *'safe space'*, der det var greit og veldig trygt å si det hun ville:

'det var ikke sånn at jeg kom inn dit og hadde en følelse [...] og så måtte jeg trekke den tilbake'

En av de andre forteller om vanskelige følelser i forbindelse med alvorlig sykdom i familien, og at hun til tider slet med *'dårlig samvittighet for det jeg følte'*. Da opplevde hun det som veldig fint at samtalelærer var tydelig på at alle følelser *'er lov å føle på'*, og at det er *'ingen følelser som er feile'*.

En tredje av jentene forteller om å være veldig stresset over noe hun selv forstod var irrasjonelt. Hun ble likevel aldri møtt med at det var *'tullete'* å tenke slik:

'det var veldig forståelse for at jeg følte det sånn [...] selv hvis på en måte sannheten var helt, helt annerledes'

Å bli møtt på denne måten, kunne være helt avgjørende for å åpne opp om det det som virkelig var viktig for eleven å snakke om. Denne eleven beskriver det slik:

'hvis du har det kjipt, og så skal du snakke om det, så starter du liksom litt og litt, og hvis du da blir møtt med motstand eller kritikk, eller at «nei, du kan ikke tenke sånn», da er det veldig lett å liksom bare stoppe der, og du får liksom ikke kommet til disse større tinga, da'.

4.3.2 Forståelse

Det at hun ble møtt med forståelse, gjorde den ene eleven mindre usikker på følelsene og tankene sine. Det gjorde det lettere å sortere tankene, når hun opplevde det som å ha *'tusener av tanker som surrer i hodet'*. Forståelsen hun ble møtt med, ga trygghet:

'det får meg til å føle at «ok, det jeg tenkte var kanskje ikke så dumt, likevel»'

Å vise forståelse ble for en annen informant noe veldig konkret, da læreren etter å ha lyttet, klarte å oppsummere og formulere følelsen hennes presist:

'hen så på en måte noe i det jeg sa [...] og hen klarte på en måte å sette ord på noe av det jeg følte'

En annen av informantene opplevde også at forståelse ble vist veldig konkret, nemlig gjennom kroppsspråk:

'[hen] viste veldig sånn med ansiktet, da, var veldig uttrykksfull hvis det var noe som var veldig trist eller hvis det var noe som var ... hvis hen var sint, eller hvis det var noe som var veldig bra'

To av elevene understreker at noen ganger kan man ikke forvente at samtalepartner egentlig kan forstå, til det kan situasjonen være for kompleks eller ekstrem. Likevel kan den man snakker med være til stede, lytte, være åpen og la eleven *'bare få lov til å fortelle'*. En av jentene forteller at dette har en verdi i seg selv:

'selv om de ikke nødvendigvis kunne sette seg helt inn i min situasjon alltid [...] så var det ... det er noe med det der at de prøvde, og det er på en måte nok'

Informantene vurderer ofte samtalene på folkehøgskolen opp mot tidligere erfaringer. Forståelsen de ble møtt med i disse livsmestringssamtalene, ble ikke tatt som en selvfølge, noe denne eleven gir uttrykk for:

'det er jo situasjoner der du kan fortelle om ting, og så sier folk bare at «ja, men ikke tenk noe på det», og det er litt sånn [...] «ok, skal jeg bare slutte å tenke på det?» - det går jo ikke'.

4.3.3 Bli sett og lyttet til

En av elevene forteller at hun følte seg mye bedre etter samtaler med sin lærer. I perioder kunne slike samtaler skje daglig. Opplevelsen av å bli sett og hørt, var viktig for den gode effekten disse samtalerne hadde for henne, og det bidro også til å bryte et negativt mønster:

'fint å kunne komme og snakke med [lærer] daglig og føle seg mer og mer sett, da, og så etter hvert så bryter man jo den syklusen som man har, fordi man blir sett, og man blir hørt [...] og man føler seg jo mye bedre etter man hatt de samtalerne'

For denne eleven dreide det seg ikke om å få hjelp til løse et problem eller en vanskelig situasjon, hjelpen lå nettopp i det at noen kunne lytte til henne:

'det som hjelper best, er bare å lytte, at noen kan lytte til det man har å si, man trenger ikke alltid å finne en løsning [...] at man har en man stoler på, som bare kan lytte til det som skjer, det ... tror jeg hjelper masse'

Det motsatte av å bli sett og lyttet til, har også motsatt effekt, ifølge denne elevens erfaring:

'hvis de da sier sånn: «ja, men dette, det er ikke så vanskelig» eller «ja, men herregud, dette klarer du» [...] så blir man, man kan bli mer knust, på en måte, fordi man føler seg ... ja, ikke sett!'

4.3.4 Tid og tilgjengelighet

I det store og hele opplevde informantene at det ble brukt god tid i samtalerne. Tiden fulgte stort sett behovet, samtalerne kunne variere i tid fra ti minutter til over en time. Betydningen av dette har både en praktisk side (se avsnittene 4.2.3 Hindringer og 4.5.1 Tidsbruk), og en relasjonell side. Nok tid, og fremfor alt tilgjengeligheten, ble opplevd som viktig av denne eleven. Hun følte seg verdsatt og at det hun strevde med ble tatt på alvor, og det sparte henne for unødvendig bekymring:

'fikk meg til å føle at det var viktig nok, eller sånn [...] på en måte føle at en person har tid til meg, liksom [...] det gjorde at jeg følte, det var veldig viktig, og så fikk jeg tatt ting som jeg ville snakke om, det fikk jeg tatt med en gang i stedet for å liksom gå å gruble på det!'

4.4 Hvordan samtalene bidro til livsmestring

4.4.1 Lettelse

Når informantene ble spurt om hva de følte etter å ha hatt en prat med sin faste samtalepartner, fortalte alle om følelsen av lettelse. På ulike måter opplevde elevene det som om bekymringer de bar på før samtalen, på en måte ble 'lagt igjen' hos læreren. Etter samtalen var de tunge tankene mindre påtrengende, og de gikk fra samtalen i en lettere sinnsstemning. Det å dele tankene med noen, gjorde at de ikke følte seg så alene, forteller tre av elevene:

'jeg hadde hatt det ganske vanskelig, og jeg følte det tynget veldig på, jeg tok avstand fra fellesskapet og sånne ting [...] når jeg hadde fått snakket med [lærer] så følte jeg at det ikke var så hemmelig, da, at det ikke bare var en byrde jeg bar på'

'ok, nå er det ikke noe å bekymre seg over liksom, nå veit [lærer] det, og da er det ikke noe jeg må gå med aleine'

'det var jo på en måte litt sånn at jeg hadde fått litt vekt av skuldrene mine, da, at nå er det liksom noen som veit at jeg går gjennom noe, og da trenger jeg ikke tenke på å sette opp en fasade, eller finne på unnskyldninger for å være nedfor eller sliten'

De vanskelige tingene kunne prege henne både mentalt og fysisk, forteller denne eleven, og lettelsen etter samtale kunne også kjennes fysisk:

'jeg har gått og spent meg hele tida, jeg kjenner jo sånn fysisk lettelse, av sånn å bare gi slipp på ting og bare liksom la ting være der ute'

Samtalene var et sted der de kunne få utløp for følelsene, og lette på det mentale trykket de kjente på i hverdagen, forteller disse to informantene:

'det var deilig bare å kunne lufte tankene, [...] når man har så masse å jobbe med, eller har så masse oppe i hodet, så trenger man av og til bare å få litt utløp'

'jeg brukte å skrive ned ting på notat på mobilen, hva jeg ville snakke om, og så kom jeg dit, og så fikk jeg på en måte bare letta på det trykket'.

4.4.2 Tilrettelegging

I mange av samtalene var tilrettelegging et tema, og det kunne være både lærer og elev som tok opp dette. Å bli møtt med anerkjennelse og forståelse hadde stor betydning (se avsnittene 4.3.1 og

4.3.2), og informantene forteller at det var svært viktig at de ikke ble møtt av en lærer som var *'helt rigid'* eller *'firkanta'*. Å vite at det var greit å ta en pause når hun trengte det, gjorde det lettere å stå i vanskelighetene, forteller denne eleven, selv om hun ikke nødvendigvis benyttet seg av det:

'ta liksom et avbrekk og trekke meg litt unna [...] bare tanken på at jeg kunne gjøre det hvis jeg ville, gjorde det lettere å håndtere det'

En annen elev, som i perioder slet med betydelige vansker, opplevde å bli møtt på en måte som ufarliggjorde det å be om tilpasninger:

'jeg vet ikke om det å prate med noen nødvendigvis hjalp på selve problemet, men det gjorde at terskelen for å be om hjelp og tilrettelegging ble mye lavere'

Hun opplevde at ting som hun tidligere syntes det var veldig vanskelig å spørre om, ble *'veldig mye lettere'* etter å ha hatt samtaler:

'jeg har erfart at ok, men det er jo faktisk ikke så farlig å spørre om det [...] det er jo ingen som blir sure hvis man spør om tilrettelegging'

Samme elev utdyper:

'gjør det veldig trygt, at alt det med tilrettelegging ikke er et problem, på en måte [...] det er ikke en byrde for dem, det er mer en selvfølge at noen trenger mer tilrettelegging enn andre'

Opplevelsen av samtalene, der hun ble møtt med forståelse og fleksibilitet, stod i kontrast til en del tidligere opplevelser:

'får aldri følelsen av at man er til bry [...] det er veldig stor forskjell på «ja, sikkert» og «ja, selvfølgelig» [...] tror jeg har mye å si, for mange som sliter med ting, og som har slitt med ting lenge, er veldig vant til at folk går litt lei av at man sliter med ting på en måte [...] masse lærere som er sånn «uff, skal du liksom ha tilrettelegging på det her»'.

4.4.3 Nytt perspektiv på utfordringene

For to av informantene bidro samtalene til å se vanskeligheter og situasjoner på en ny måte.

Samtalepartneren fikk henne til å se ting i et *'litt større perspektiv'*, forteller denne eleven, noe som også gjorde at hun innså at situasjonen kunne tolkes på andre måter:

'så tenker du kun det du tenker der og da, men det å liksom ta et steg ut av det og se at «nei, det er ikke sikkert at det er sånn»'

Hun opplevde flere ganger at hun *'fikk et nytt syn på hele situasjonen'*, og at det ikke var så komplisert likevel:

'det er jo derfor det er så viktig å snakke med folk om sånne ting, for hvis du kun sitter med det i hodet sjøl, liksom, og skal sitte og sortere tankene og liksom analysere, så går det veldig i surr'

Den andre eleven forteller også at samtalene kunne gi nye perspektiver. Hun beskriver en positiv opplevelse av at samtalepartner kan se situasjonen fra en annen vinkel, og at de sammen kan se nærmere på vanskelighetene:

'det er ofte det man trenger, da, at noen kan liksom se problemet litt utenfra, og se det med litt andre øyne, og den følelsen da, at noen andre ikke bare blir sånn, stenger deg helt ute: «nei, dette er ikke noe problem» ... men i stedet for begynner å se på problemet sammen med deg'

Dette kunne gjøre utfordringer lettere å takle i hverdagen, men er også en erfaring hun tar med seg videre:

'det å se problemet utenfra, da, det skal jeg ta med meg. Alle problemer kan sees utenfra, også de man er i sjøl'.

4.4.4 Forstå seg selv

Å se problemet utenfra, innebærer også å se seg selv utenfra. Samtalene ga et bidrag til å forstå seg selv bedre, forteller to av elevene. Et eksempel er å få *'løst litt opp'* i en ond sirkel med *'veldig avansert'* overtenking:

'det at jeg overtenker har jo vært en sånn ting at jeg overtenker at jeg overtenker'

Gjennom samtalene innså den samme eleven etter hvert at hun hadde en tendens til å ta andres problemer så mye inn over seg, at hun glemte å ta vare på seg selv:

'ga så mye til andre at jeg glemte å gi noe til meg selv'.

Denne forståelsen kaller hun *'å vite min egen verdi'*. Hun forteller at dette hjalp henne å mestre hverdagen bedre, ved at hun ble mer bevisst på å *'sette meg sjøl litt først, å være litt ego på sånne ting'*.

En annen av elevene hadde hatt det vanskelig en periode etter en konflikt med en annen elev. Hun fikk en aha-opplevelse, da læreren spurte om hun hadde dårlig samvittighet:

'da hen spurte om det, så innså jeg at [...] jo, men det er jo det jeg kjenner på'

4.5 Praktiske aspekter

4.5.1 Tidsbruk

Den relasjonelle siden av tidsbruken er omtalt i avsnitt 4.3.4 Tid og tilgjengelighet, der en av informantene forteller at hun følte seg *'viktig nok'*. Hyppigheten av samtaler varierte for de ulike elevene, og for ulike perioder. En av elevene forteller at hun hadde samtaler *'nesten en gang i uka'*, de andre forteller at det kunne være mer enn det i noen vanskelige perioder, men det kunne også gå lengre tid mellom hver samtale. Informantene opplevde at lærerne hadde god tid når de hadde samtaler. En av de sa det slik:

'vi satt så lenge jeg trengte det'

Det er også nevnt tidligere i 4.2.3 Hindringer, at det hadde betydning for å ta kontakt, at elevene opplevde at lærer hadde tid til en samtale. Som en av informantene uttrykte det, slike samtaler kan ikke tas *'sånn i forbifarten'*.

4.5.2 Sted

De fleste samtaler fant sted på kontoret til samtalepartner. Informantene opplevde dette som naturlig, og syntes det fungerte godt. En side ved dette, var at eleven opplevde at personlig preg på kontoret ga henne følelsen av å kjenne læreren litt bedre. Dette er også omtalt i avsnitt 4.1.2 Personlig.

Samtalene kunne for noen av og til være preget av sterke følelser og gråt. Da hadde den fysiske plasseringen av kontoret en viss betydning, i tillegg til timingen av samtalen. Eleven var nemlig synlig preget etter samtalen:

'komme ut fra der, bare helt sånn rosa i ansiktet og litt sånn blank i øynene, og skulle gå ned i kantina og hente lunsj ...'

4.5.3 Oppfølging

Betydningen av å følge opp temaer fra tidligere i nye samtaler, er allerede omtalt i avsnitt 4.1.1 Genuin interesse. Hvis vi kaller det en «indre oppfølging», kan vi bruke begrepet «ytre oppfølging» om å følge opp samtaletemaer/problemer mot andre samarbeidspartnere.

Ytre oppfølging kunne være i forhold til andre lærere på skolen. For denne eleven hadde dette betydning på flere måter: Det bidro til trygghet, og det var en lettelse å slippe å fortelle det samme til ulike lærere:

'etter at jeg åpna opp, var det også noe med det der at jeg kunne vite, og på en måte føle meg trygg på etter de samtalene, at jeg kunne si til [lærer] kan du videreformidle dette til [annen lærer], så slapp jeg på en måte å måtte fortelle alt på nytt'.

Informantene forventet ikke at livsmestringssamtalene kunne løse opp i alt de strevde med. De opplevde likevel at lærerne, eller andre pedagoger som de hadde samtaler med, hadde erfaring og kompetanse på en del av temaene i samtalene, og at de også var gode til å hjelpe dem med å komme i kontakt med andre steder der de kunne få hjelp. Det kunne være helt konkrete forslag og råd, fortelle den ene eleven:

'da vil jeg at du skal be om hjelp et annet sted [...] denne personen kan du snakke med'.

4.6 Oppsummering av hovedfunn

På bakgrunn av resultatene, må det sies at relasjonen mellom elev og samtalepartner generelt har stor betydning. Informantene bruker eksplisitte uttrykk som *'veldig avgjørende'* og *'veldig mye å si'* om flere av aspektene og sammenhengene de har utdypet i intervjuene. Også der det ligger mer implisitt i fortellingene, er det tydelig at relasjonen spilte en avgjørende rolle, som i avsnittene 4.3.1 Anerkjennelse, eller 4.3.2 Forståelse.

Et annet funn som fremtrer klart i analysen, er at relasjonen har betydning for alle fasene i prosessen med livsmestringssamtaler. Relasjonen påvirker terskelen for å ta/etablere kontakt gjennom rolleavklaringer, tilgjengelighet og andre hindringer (se underkapittel 4.2). Videre har relasjonen mye å si for det personlige møtet som finner sted i samtalene (underkapittel 4.3), og for hvordan samtalene kan bidra til livsmestring (4.4).

Disse første to hovedpunktene leder naturlig til spørsmålet om hva som kjennetegner den gode relasjonen i denne konteksten. Gjennom konkrete beskrivelser (4.1) og tolking av utsagnene knyttet til møtet i samtalene (4.3), gir intervjuene et fyldig bilde av betydningsfulle sider ved lærer – elev relasjonen. De mest fremtredende aspektene er: Personlig relasjon, genuin interesse, trygghet, anerkjennelse, likeverd, empatisk lytting og empatisk forståelse.

En god relasjon kan utløse potensialet i livsmestringssamtaler. Som underkapittel 4.4 viser, kan slike samtaler gi et viktig bidrag til elevers livsmestring, ved nye perspektiver, selvforståelse, tilrettelegging og følelse av lettelse. Samtidig kan resultatene også tolkes som at mangelfull eller svak utvikling av de sentrale relasjonsaspektene, vil kunne utgjøre hindringer for etablering,

gjennomføring og utbytte av livsmestringssamtalene. For informantene i denne studien var det spesielt usikkerhet og bekymring knyttet til kombinerte roller (lærer og samtalepartner), og opplevelse av tid og tilgjengelighet, som ble trukket frem som samtalehindre.

5 Diskusjon

Forrige kapittel var en presentasjon av resultatene fra de kvalitative intervjuene, basert på tematisk analyse. Vi skal nå se disse funnene i lys av teorien fra kapittel 2, før vi diskuterer implikasjoner for praksis, for så å avslutte kapitlet med mulige svar på forskningsspørsmålet.

Problemstillingen for oppgaven er et relasjonsperspektiv på livsmestringssamtaler i folkehøgskolen. Som vist i underkapittel 1.3, belyses problemstillingen med dette forskningsspørsmålet: *Hvordan kan vi forstå relasjonens betydning for livsmestringssamtaler med folkehøgskoleelever som har utfordringer knyttet til psykisk helse?* I det følgende skal vi ha dette spørsmålet i mente, når vi lar resultatene komme i dialog med teorien.

5.1 Hovedfunn i lys av teori

5.1.1 Relasjonen har stor og omfattende betydning

At relasjonen generelt sett har stor betydning, er sammenfallende med det vi ellers kjenner fra forskning på lignende utdanningskontekster. I studien av elevsamtaler i videregående skole finner Tangen (2019) at lærer – elev relasjonen er svært viktig for hvordan elevene har opplevd samtalene. Tangen kaller relasjonen for et «omdreiningspunkt» (s. 233) i elevsamtalene, og viser at relasjonen påvirker opplevelsen i både positiv og negativ retning (s. 236). Funnene fra folkehøgskolekonteksten i denne oppgaven plasserer seg også på linje med konklusjonen til Reite (2016), som studerte lærer – elev relasjon hos elever med spesialundervisning. Hun fant at relasjonen kan fungere både som beskyttelses- og risikofaktor.

Selv om mine informanter i det alt vesentlige hadde opplevd gode relasjoner, gir refleksjonene og ikke minst referansene til tidligere skoleopplevelser, grunnlag for å se en parallell mellom funnene i Reites studie og denne studien. Mangelfulle relasjonskvaliteter kan betraktes som en risikofaktor også i vår kontekst (se 4.6 Oppsummering av hovedfunn).

Hva relasjonen kan bety, illustreres også gjennom forskning på frafall i skolen. Lærer – elev relasjonen henger sammen med risiko for frafall, viser en rekke studier (f.eks. Krane, 2017; Noble et al., 2021; Teuscher & Makarova, 2018). Nå var ikke frafallsproblematikk et tema i denne oppgaven, men betydningen av relasjon posisjonerer altså mine funn i samme landskap som mye annen pedagogisk forskning.

Livsmestringssamtalene som vi har sett nærmere på, har vi tidligere plassert i rådgivningsfeltet, nærmere bestemt som personlig rådgivning (se avsnittene 2.2.1 og 2.3.2). Relasjonen rådsøker - rådgiver har en viktig rolle i flere av rådgivningstradisjonene. Allerede i den tidlige psykoanalysen, og senere i den psykodynamiske tradisjonen, var relasjonen en viktig faktor. I vår sammenheng er det først og fremst i den humanistiske rådgivningstradisjonen vi ser at relasjonen har en betydning på linje med den som fremkommer i resultatene fra intervjuene (Johannessen et al., 2010, kapittel 2). Folkehøgskolepedagogikken har sterke humanistiske trekk, med både troen på mennesket og det gjensidige møtet som sentrale verdier (Folkehøgskoleforbundet, 2021). Kanskje ikke så overraskende da, å se hvordan holdningene/relasjonskvalitetene i Carl Rogers personsentrerte terapi (Rogers, 1995, s. 113-136), som stekt har influert den humanistiske tradisjonen, også kommer til syne i de livsmestringsrelaterte samtalene i denne studien. Relasjon som avgjørende element, som vi ser hos Rogers, kommer vi grundigere tilbake i neste avsnitt (5.1.2).

Den sterke betydningen av relasjon finner resonans hos dialogfilosofen Martin Buber, som vist i kapittel 2 (avsnitt 2.1.1). Buber fremholder at det er i møte med den andre at vi blir ekte, hele mennesker. Men, det forutsetter at vi møter den andre som et «Du», ikke som et «Det», altså en ting eller gjenstand (Buber, 1992). I dette møtet kan «ekte dialog», finne sted, ifølge Buber (2002, s. 22-23). Når en av informantene forteller *'jeg følte absolutt at vi var likeverdige'* (4.1.4), ser vi at gjensidigheten er til stede i relasjonen. Og det er liten tvil om at denne samtaleopplevelsen kan plasseres i Bubers «Du-verden»: *'hen var liksom oppriktig, hen var engasjert i det jeg hadde å fortelle, og hen var opptatt av det jeg sa'* (4.1.1).

I kommunikasjonsteorien har naturlig nok også relasjonen en sentral plass. Bateson hevder at det oppstår noe unikt i relasjonen, en dybde som ikke den enkelte kan frembringe alene. Som nevnt tidligere (avsnitt 2.1.3) sammenligner Bateson dette med to øyne, som sammen tilfører en dimensjon til det å se (Bateson, 1991, s. 63-64). Informantene bruker ordene *'venn'*, *'store[søsken]'* og *'[forelder]'* for å beskrive deres opplevelse av relasjonen til samtalepartner (4.1.5). Dette illustrerer Batesons poeng med metaforen: Relasjonen oppstår og befinner seg i interaksjonen, ikke i den enkelte. Likedan er den lettelsen som flere av elevene opplevde, noe som oppstod i samspillet i samtalen: *'når jeg hadde fått snakket med [lærer] så følte jeg at det ikke var så hemmelig, da, at det ikke bare var en byrde jeg bar på'* (4.4.1).

Relasjonen har en grunnleggende betydning hos Bateson, som anlegger et kommunikasjonsperspektiv på verden. Det er umulig ikke å kommunisere, og alle mennesker inngår

i kontinuerlig kommunikasjon (Ølgaard, 2004, s. 70-71). Opplevelse av tid og tilgjengelighet eksemplifiserer dette, både i negativ og positiv retning. At samtalepartner var lett tilgjengelig, kommuniserte til eleven at hun var viktig og verdsatt, forteller denne informanten: *'fikk meg til å føle at det var viktig nok, eller sånn [...] på en måte føle at en person har tid til meg, liksom'* (4.3.4).

Som en siste referanse knyttet til relasjonens store og omfattende betydning, kan vi faktisk se hen til kjerneferdighetene i WHO's life skills (World Health Organization, 1999). Blant disse finner vi communication, interpersonal skills og empathy (se 2.3.1 Livsmestring). Relasjon påvirker altså i stor grad livsmestringsrelaterte samtaler, som igjen kan ha relasjonelle ferdigheter som et betydningsfullt tema. Dette kan være å bli bevisst gjensidighet i relasjonen, noe som var tilfelle for denne informanten som innså at hun lot andres behov og problemer overskygge sine egne behov. Hun ble mer klar over sin *'egen verdi'*, og ble flinkere til å *'sette meg sjøl litt først, å være litt ego på sånne ting'* (4.4.4).

5.1.2 Sentrale relasjonsaspekter

Det jeg her betegner som sentrale relasjonsaspekter, er holdninger, evner/ferdigheter og relasjonskvaliteter som i sum er kjennetegn på en god relasjon, slik det fremkommer i intervjuene. La oss først se disse aspektene i lys av humanistisk rådgivningsteori. De sentrale relasjonsaspektene som trer frem gjennom informantenes fortellinger, ligger slående nært opptil «terapeutisk holdning».

Det første elementet Rogers presenterer i denne grunnleggende, humanistiske holdningen, er «genuineness, realness, or congruence» (Rogers, 1995, s. 115). De intervjuede elevene kunne fortelle om samtalepartnere som var genuint interessert, som var engasjert i det de hadde å fortelle, og de opplevde at lærerne hadde en ekte omsorg – det var ikke bare jobben: *'det følte som om hen hjalp meg fordi hen ville hjelpe meg, ikke fordi det var jobben hens'* (4.1.1). Rogers skriver om å være transparent om følelser og holdninger (1995, s. 115), noe som korresponderer med elevenes vektlegging av det ekte og personlige engasjementet: *'det hen fortalte tilbake til meg, viste meg at hen var engasjert i det jeg fortalte ... og det gjorde det enklere for meg å [...] fortelle mer'* (4.1.1).

Aksept, omsorg og verdsetting ble av Rogers samlet i begrepet «ubetinget positiv aktelse» (1995, s. 116), som er det andre elementet i terapeutisk holdning. Informantene forteller gjennomgående om å bli møtt med anerkjennelse, og om en opplevelse av likeverd, noe som gjenspeiler dette

elementet. Uansett hva slags følelser de fortalte om, ble de møtt med aksept og holdningen at alle følelser *'er lov å føle på'*, og at det er *'ingen følelser som er feile'* (4.3.1). Dette er konkrete uttrykk for grunnleggende tanker i humanistisk rådgivningstradisjon: Å akseptere rådsøker uten betingelser, lytte til det som fortelles, uten å dømme (Johannessen et al., 2010, s. 52).

Informantene benytter ikke selv uttrykket empatisk forståelse, men beskrivelsene av hvordan de ble møtt og lyttet til (4.3.3), tilsier at vi trygt kan ta begrepet i bruk: *'hen så på en måte noe i det jeg sa [...] og hen klarte på en måte å sette ord på noe av det jeg følte'* (4.3.2). Vi legger da til grunn at empatisk forståelse er å leve seg inn i og forstå hva den andre tenker, føler og opplever, og å kunne kommunisere dette tilbake (Rogers, 1995, s. 116). Denne forståelsen er et av elementene i terapeutisk holdning, som er sentral i humanistisk rådgivningstradisjon. Vi ser nok en gang hvordan holdninger og evner/ferdigheter identifisert i livsmestringssamtalene harmonerer med denne tradisjonen.

Gjennom intervjuene danner det seg også et bilde av hva slags tilnærming pedagogene på folkehøgskolen har hatt, når det gjelder å hjelpe elevene med psykiske helseutfordringer. Med de omtalte relasjonsaspektene som en bunnplanke, har de forsøkt å sette elevene i stand til å hjelpe seg selv, helt i tråd med metodene som også preger den humanistiske rådgivningen. Disse metodene henger logisk sammen med det positive menneskesynet innenfor denne rådgivningstradisjonen, der en vektlegger alle menneskers evne og mulighet til å møte de utfordringer og krav livet stiller (Vogt, 2016, s. 75-76).

Ut fra et forskningsperspektiv, er det støtte for at de sentrale relasjonsaspektene som vises i resultatene, bør prege interaksjonen i livsmestringssamtalene. Selv om det ikke foreligger spesifikk forskning på relasjon og livsmestringsrelaterte samtaler i denne konteksten, peker relevante studier i samme retning. Gjensidig respekt og omsorg trekkes frem som grunnlag for å utvikle god lærer – elev relasjon av Krane et al. (2017, s. 380, 384). Denne studien påpeker også verdien av uformelle, hverdagslige samtaler - gjerne om personlige tema, med tanke på å bygge relasjon.

Tangens studie av elevsamtalens muligheter og begrensninger, peker delvis på de samme aspektene. Å bli kjent med læreren anses som viktig, altså det personlige aspektet. Videre tillegges disse dimensjonene stor betydning: At læreren bryr seg om eleven; å oppleve at en blir lyttet til; at læreren viser tillit; at læreren viser interesse (Tangen, 2019, s. 231, 234). De samtalene som Tangens studie har sett nærmere på, dreier seg både om utvikling i fagene sett opp mot kompetansemål, og om personlig og sosial utvikling. I de livsmestringsrelaterte samtalene vi har

studert i folkehøgskolen, har faglig utvikling en helt underordnet plass. Likevel er det svært interessant å se hvordan mange av relasjonsdimensjonene er sammenfallende.

Også i folkehøgskolenes eget mentorprosjekt viste evalueringen at det å bli respektert, og det å bli lyttet til, var aspekter som ble trukket frem av elevene som hadde deltatt. Som tidligere omtalt, var det å «lytte til elevenes behov» en av de viktigste oppgavene til mentorlærerne (Evensen, 2019, s. 43).

At de samme holdningene, evnene/ferdighetene og relasjonskvalitetene kommer til syne i samtalekontekst på ulike områder, tyder på at disse aspektene er mer universelle, og i mindre grad kontekstspesifikke. Dette fremheves også i personsentrert terapi, som formulerte noen av de mest sentrale relasjonsbetingelsene vi her ser nærmere på, og som i så stor grad har preget den humanistiske rådgivningstradisjonen: «The conditions apply, in fact, in any situation in which the development of the person is goal» (Rogers, 1995, s. 115).

Vi har i forrige avsnitt (5.1.1) sett hovedfunnene i et Bubersk perspektiv. Der skilles det mellom de to grunnleggende ulike måtene å forholde seg til andre mennesker på, som et Du eller et Det. De relasjonelle aspektene som diskuteres her, kan sees som en konkretisering av Bubers dialogiske perspektiv. Samlet sett plasserer holdningene/kvalitetene seg i Du-verdenen, informantenes opplevelser forteller oss det. Likevel skal vi merke oss at noen av aspektene enkeltvis også kan gjøre seg gjeldende i Det-verdenen. Man kan jo både anerkjenne og vise genuin interesse for saklige forhold, dette er ikke begrenset til det personlige.

Relasjonsaspektene kan også knyttes opp mot de perspektivene Hans Skjervheim drøfter i sine essays «Deltakar og tilskodar» og «Et grunnproblem i pedagogisk filosofi» (Skjervheim, 1996). Deltagerforholdet er beslektet med Bubers Jeg-Du relasjon. Å forholde seg som en Skjervheimsk deltager, er å la seg engasjere i det den andre sier, og å dele den andres oppmerksomhet om det denne forteller. Dette betegner Skjervheim som et subjekt/subjekt-forhold. Vi kan her umiddelbart se paralleller til både genuin interesse og likeverd. En relasjon som kjennetegnes av empatisk lytting og empatisk forståelse, vil også plasseres som et deltagerforhold.

Som nevnt (4.1.4) var det en av informantene i studien som tvilte på om samtalene i det hele tatt ville funnet sted, om ikke relasjonskvaliteten likeverd hadde preget forholdet til læreren: *'så tror jeg at jeg ikke hadde hatt samme motet, eller samme orket, til på en måte å ta den praten'*. Ut fra Skjervheims perspektiv, var det dermed snakk om to likeverdige subjekter, lærer og elev, som sammen rettet oppmerksomheten mot et saksforhold, nemlig elevens livsmestringsutfordringer.

Denne treleddete relasjonen ble også realisert ved ekte interesse og empati. Uten tilstedeværelsen av denne holdningen og evnen/ferdigheten, ville læreren ha forholdt seg som en tilskuer til det eleven fortalte, og slik ville relasjonen i stedet vært et subjekt/objekt-forhold (Skjervheim, 1996, s. 224).

Metaforene deltager og tilskuer er konkrete og lettfattelige. Når det gjelder livsmestringsrelaterte samtaler i folkehøgskolen, synes det klart at den gode relasjonen er kjennetegnet av aspekter som vil plassere samtalepartner som en deltager, ikke som en tilskuer. I forhold til praktiske implikasjoner, kan Skjervheim i møte med våre sentrale relasjonsaspekter være en fruktbar og bevisstgjørende innfallsvinkel til relasjons- og dialogfilosofi. Dette kommer vi tilbake til i avsnitt 5.2.2.

5.1.3 Relasjonelle utfordringer og hindringer

Fokuset i intervjuene var opplevelsene med livsmestringssamtaler i folkehøgskolekontekst, der elevene altoverveiende hadde gode relasjonsopplevelser. Likevel reflekterte flere av informantene også over mindre gode relasjonserfaringer fra tidligere skolegang, og over dårligere relasjoner på et mer generelt grunnlag. Basert på disse refleksjonene synes det rimelig å hevde at svak eller mangelfull utvikling av de sentrale relasjonsaspektene (se forrige avsnitt 5.1.2) representerer et vesentlig hinder for en god relasjon generelt, og spesifikt for relasjon knyttet opp mot livsmestringssamtaler. Dette støttes også av relevant forskning bl.a. av Krane et al. (2017, s. 380-383) og Tangen (2019, s. 233-236). Lavy & Naama-Ghanayim som hadde et spesielt fokus på betydningen av omsorgsdimensjonen, støtter også dette (2020, s. 9-10).

For å illustrere, skal vi bruke aspektet genuin interesse som eksempel. Informantene understreket betydningen av at læreren engasjerer seg, og viser interesse og omsorg. I motsatt fall oppstår det et hinder i samtaleinteraksjonen, slik denne eleven satte ord på: *'hvis du [...] snakker med noen, og får inntrykk av at de bare gjør en jobb, men egentlig ikke bryr seg - da blir det vanskelig å dele ting'* (4.1.1). Mangelfull utvikling av både dette og andre relasjonsaspekter, gjør at samtalepartner blir det Skjervheim betegner som en tilskuer, i motsetning til deltager. Når man ikke bryr seg/engasjerer seg, forholder man seg til at den andre forteller noe som et faktum, og vi har et subjekt/objekt-forhold. Dette er å objektivere den andre. Skjervheim sier videre at det da er vanskelig å ta den andre og det han sier, på alvor (Skjervheim, 1996, s. 74-75). Å forholde seg som en tilskuer i relasjonen, blir det samme som å *'ikke bryr seg'*, og hindrer samtalens bidrag til livsmestring.

En eksplisitt utfordring var elevenes bekymring for hvordan problemene kunne komme til å forandre lærerens inntrykk av dem, og at forholdet kunne bli annerledes. Informantenes beskrivelse av dette er nærmere referert i resultatkapitlet (avsnittene 4.1.3 Trygg, og 4.2.2 Lærer eller samtalepartner). Denne bekymringen ble delt av flere av informantene, og var i praksis et hinder for å ta kontakt med tanke på samtale om det de strevde med. Samtidig ga de samme informantene uttrykk for at de ikke opplevde at forholdet til læreren endret seg, når samtalene likevel hadde funnet sted, og at det slik sett hadde vært en unødvendig bekymring. Elevene fortalte også at de hadde en type stående invitasjon, om at det var *'bare å si fra'* hvis det var noe.

Det er interessant å se dette i lys av kommunikasjonsteori. På den ene siden har vi altså elever som bekymrer seg (uten grunn, skulle det vise seg), på den andre siden har vi samtalepartnere/lærere som i praksis godt klarer å håndtere de ulike rollene de må fylle. Bateson kan bidra med et relevant perspektiv her, når han sier at vi kommuniserer mer om relasjonen, enn om innholdet i samtalen. Det meste av kommunikasjonen dreier seg om vårt forhold til den andre, og om omverdenen (Bateson, 2000, s. 370-373). Det kan tenkes at en større bevissthet rundt denne ordløse kommunikasjonen kunne ha gjort det tydeligere at eleven trygt kunne snakke om ting vedkommende strevde med – uten at dette ville fått negative konsekvenser.

For å fortsette resonnetet, hva kunne man ha lagt vekt på å kommunisere? Ett svar er sannsynligvis «ubetinget positiv aktelse», den ene av kvalitetene/holdningene i humanistisk rådgivnings såkalte terapeutiske holdning (Gelso et al., 2014, s. 373). Det sentrale ligger nettopp i punktet «ubetinget», det knyttes ingen betingelser til den respekten rådgiver møter rådsøker med. At respekt er et svært viktig aspekt ved relasjonen, støttes av Krane et al. som kaller det en «key ingredient» (2017, s. 380-381).

I hvilken grad samtalepartnerne har kjent til bekymringen i forhold til deres ulike roller, vet vi jo faktisk ikke. Men, ifølge informantene var ikke dette et tema i samtalene. Hvis vi skal peke på et relasjonsaspekt som kan bidra til å få frem en slik type usikkerhet/bekymring, må det være empatisk lytting (Rogers, 1995, s. 116). Men igjen, det forutsetter jo at samtalene finner sted.

De siste utfordringene vi skal se på her, er det som er forbundet med tid og tilgjengelighet. Disse utfordringene har både et praktisk aspekt, og et relasjonsaspekt. La meg påpeke at informantene i det store og hele var tilfreds med både tid og tilgjengelighet knyttet til sine livsmestringssamtaler. Samtidig bidrar refleksjonene til å forstå hvordan dette kan være til hinder både for etablering av kontakt, og for utbyttet i samtalene.

På det praktiske planet viser den ene elevens uttalelse om at alvorlige, private ting ikke kan tas '*sånn i forbigarten*' (avsnitt 4.2.3) hvor viktig det er å sette av nok tid til de livsmestringsrelaterte samtale. Betydningen understrekes også av informantene som sa '*vi satt så lenge jeg trengte det*' (4.5.1). Empatisk lytting, en av de sentrale relasjonsfaktorene, krever tid. Gitt denne forutsetningen, kan lytting være et viktig rådgivningsverktøy: «... listening [...] is one of the most potent forces for change that I know» (Rogers, 1995, s. 116). Lytting fremheves også av Tangen som en viktig dimensjon i dialogen med eleven (Tangen, 2019, s. 234).

En praktisk side ved tilgjengelighet, er å kunne ta ting der og da, uten å måtte gå og vente. Ifølge informantene kan det gjøre det enklere å fortelle presist hva som er vanskelig, og det kan redusere tiden der man føler seg ensom og alene med problemene (se avsnitt 4.3.4 Tid og tilgjengelighet, og 4.4.1 Lettelse). En av elevene illustrerer poenget med erfaring fra helsesykepleier på videregående, der hun kunne ha '*skikkelige problemer på mandag*' men måtte '*vente til torsdag med å få ordne det*' (4.2.1).

På det relasjonelle planet forteller denne eleven at den gode tilgjengeligheten fikk henne til å føle at hun var '*viktig nok*' for samtalepartneren sin. Igjen kan vi ta Batesons perspektiv, han hevder som vi tidligere har sett at det er umulig ikke å kommunisere, og at vi kommuniserer mest om relasjonen (Ølgaard, 2004, s. 70-71 og 87-89). Det sendes med andre ord viktige signaler gjennom den grad av tilgjengelighet elevene opplever. Et annet element i relasjonen spiller også med her, nemlig det å være genuin/ekte (Johannessen et al., 2010, s. 52). Noen av informantene forteller at de fikk beskjed om at hvis det var noe, '*så var det bare å si fra*' (4.2.1). Vi kan gå ut fra at eleven vil oppleve manglende samsvar mellom ord og handling, hvis en slik beskjed følges opp med dårlig tilgjengelighet.

5.2 Implikasjoner for praksis

Som hovedfunnene og diskusjonen viser, kan en god lærer-elev relasjon bidra til å realisere potensialet i livsmestringsamtalene. Samtidig representerer svak eller mangelfullt utviklet relasjon en fare for at viktige samtaler ikke finner sted, at samtalemøtet blir mindre godt, og at samtale i mindre grad bidrar til livsmestring. Med gode relasjoner kan man senke terskelen for å ta kontakt, og pedagoger kan tidlig være i posisjon til å hjelpe elever som strever. Tid og rom for å utvikle disse

relasjonene, kan være like viktig som tilgjengelighet og tid til selve samtaler. Vi skal se nærmere på dette, og andre implikasjoner for pedagogisk praksis.

5.2.1 Tid og rom for relasjonsutvikling og samtaler

Underkapittel 5.1 ble avsluttet med drøfting av både praktiske og relasjonelle sider forbundet med tid og tilgjengelighet (avsnitt 5.1.3). At det er viktig å sikre nok tid og rom for gjennomføring av samtaler, fremstår nokså åpenbart. Jeg vil her også peke på et annet forhold ved dette aspektet, nemlig tid og anledninger til å utvikle relasjonen til elevene. Med det vi vet om omfanget av psykiske plager og lidelser hos ungdom i dag, vil det normale være at en del folkehøgskoleelever vil ha behov for oppfølging gjennom livsmestringsamtaler. Å bygge gode relasjoner tidlig, betyr økt mulighet for tidlig innsats. Det kan slik sett være formålstjenlig å ha et «beredskapsperspektiv» på relasjonsutvikling.

Elevene i undersøkelsen trekker frem som positivt at de var *'tett på'* lærerne, og at de ble *'kjent med lærerne, fordi de var der så ofte'*, noe som resulterte i en mer personlig relasjon enn de var vant til fra tidligere (se 4.1.2 Personlig). Relasjonsforskning fra skolekontekst understreker verdien av de uformelle, hverdagslige samtaler som foregår i pauser, etter skoletid, og for så vidt også i timene (Krane et al., 2017, s. 382). Når relasjonen er god, finner vi en rekke treffpunkter utenfor undervisningstimene: I gangene, i klasserommet før/etter timene, eller på turer som inngår i skoletilbudet (Claessens et al., 2017, s. 483).

Med en eksamens- og pensumfri skole (Folkehøgskoleloven, 2002, §2) har pedagoger i folkehøgskolen helt andre rammebetingelser enn sine kollegaer i videregående skole. Pensum, karakterer og eksamen har skapt et læringstrykk med mye mindre rom for relasjonsutvikling, mens folkehøgskolelærerne på sin side har avsatt en stor ressurs planfestet tid til «sosialpedagogisk arbeid og andre oppgaver med elevene». Særavtalen for undervisningspersonalet i folkehøgskolen fastslår at det er viktig at «mest mulig av lærernes arbeidstid brukes sammen med elevene» (VIRKE & Utdanningsforbundet, 2018).

Forutsetningene er med andre ord til stede, både for utvikling av gode relasjoner, og for tilgjengelighet og tid til gjennomføring av livsmestringsrelaterte samtaler. Det er dermed opp til skoleledelse og den enkelte lærer å ta vare på disse mulighetene. Timeplaner og faglige årsplaner bør sikre at skolehverdagen har rom for både de uformelle, hverdagslige samtaler, og tid nok til samtaler om livsmestringsrelaterte tema. Turer kan med fordel inkluderes i de faglige oppleggene.

Når det gjelder sosialpedagogisk arbeid, har «tilsyn» tradisjonelt en viktig plass i folkehøgskolepedagogikken (se også 1.2.1). Folkehøgskolene har internat som en integrert og lovpålagt læringsarena (Folkehøgskoleloven, 2002, §2), med det resultat at elevene oppholder seg på skolen 24 - 7. Det er alltid en ansatt til stede på ettermiddag/kveld/natt for å ivareta og følge opp elevene, dette kalles tilsyn. Lærerne har ressurser til tilsyn inkludert i sitt årsverk, det er «å bruke arbeidstid sammen med elevene» for å benytte formuleringen fra tariffavtalen. Tilsyn er noe av det som gir folkehøgskolepedagogikken sitt særpreg, og gir muligheter for relasjonsbygging som knapt finnes i skolelandskapet for øvrig. Det påligger skoleledelse og lærere et stort ansvar å forvalte denne ressursen til beste for elevene.

5.2.2 Utvikling av relasjonskompetanse

Det er ikke bare i det praktiske det bør sørges for å gi plass til relasjonsutvikling. Med den kunnskapen vi har om relasjonens betydning, bør det å bygge gode relasjoner alltid være fremme i bevisstheten, som en naturlig, karakteristisk og integrert del av lærergjerningen. Skoleutvikling med fokus på relasjonskompetanse, kan bidra til dette. La oss se litt på relevant kunnskap, holdninger og ferdigheter som kan inngå i slik kompetanse.

Å få en forståelse av hvilken betydning relasjonen har for samtaler, er grunnleggende. Videre vil det være naturlig å rette fokuset mot hva som kjennetegner den gode relasjonen, innenfor konteksten livsmestringsrelaterte samtaler. De aspektene som har avtegnet seg i denne oppgaven, og som er diskutert i avsnitt 5.1.2 Sentrale relasjonsaspekter, kan være et utgangspunkt, men er neppe uttømmende. Kunnskap om praktiske sider, som tid/tilgjengelighet og egnet sted for samtaler, bør inkluderes.

På det holdningsmessige planet, kan det være fruktbart å ha humanistisk rådgivning (Johannessen et al., 2010, s. 47-53) som tema. Idéer og menneskesyn som danner basis for denne tradisjonen, ligger nært opptil folkehøgskolenes eget verdigrunnlag (Folkehøgskoleforbundet, 2021). Den humanistiske troen på menneskets evne og mulighet til utvikling, henger sammen med tanken om at god rådgivning er å hjelpe rådsøker med å hjelpe seg selv – noe som også harmonerer med utviklingstanken i folkehøgskolepedagogikk. Terapeutisk holdning og betydningen av kongruens, respekt og empati, er en konkret innfallsvinkel til noe som ellers kan være litt vanskelig å få tak på. Med tanke på å gjøre det abstrakte lettere tilgjengelig, vil jeg også trekke frem Skjervheims perspektiv deltager/tilskuer (Skjervheim, 1996, s. 71-87). Skjervheim treffer godt kjernen i det relasjonelle, og kan være en døråpner til mer relasjons- og dialogfilosofi.

Det er spesielt kommunikasjonsferdigheter som er relevante i dette utviklingsperspektivet. Innenfor rådgivning finner vi mange gode innganger til kommunikasjon, f.eks. ulike spørsmålstyper, empatisk lytting, bruk av pauser, tid og stillhet (Jensen & Ulleberg, 2019, kapittel 18). Pedagogiske rollespill kan være en hensiktsmessig arbeidsform når det gjelder å utvikle slike ferdigheter (Johannessen et al., 2010, kapittel 10).

5.2.3 Redusere usikkerhet knyttet til roller

Flere av informantene var bekymret for at en samtale om det de strevde med i hverdagen, kunne forandre lærerens oppfatning av dem. Dette hadde sammenheng med at læreren også hadde rollen som primær samtalepartner, hvis eleven skulle ha behov for å snakke om noe som var vanskelig. Disse ulike rollene skapte en del usikkerhet, og utgjorde en terskel for å ta kontakt (se 4.1.3 og 4.2.2).

Ingen av informantene hadde snakket om dette temaet med sine samtalelærere, hverken da det utgjorde et hinder, eller senere. Med utgangspunkt i opplevelsene til disse elevene, er det derfor rimelig å anta at denne problemstillingen bør adresseres eksplisitt av lærerne og andre ansatte på skolene. Å sette ord på dette i klassen, kan bidra til å ufarliggjøre det å be om en prat. Sett fra elevenes side, er det kanskje snakk om et «dobbelthinder», det er både vanskelig å si fra om at de ulike rollene skaper usikkerhet, og det er vanskelig å komme over terskelen i forhold til å etablere kontakt.

Å fokusere på å skape trygge relasjoner, er også viktig for å møte denne utfordringen. Informantene rapporterte at gode møter i seg selv skaper trygghet (se 4.1.3), det trekkes spesielt frem verdien av å bli møtte med anerkjennelse (4.3.1) og empatisk forståelse (4.3.2). En av elevene fortalte om en periode med usikkerhet som skyldtes humor i form av ironi (4.2.3), noe som lett kan unngås hvis man er klar over denne effekten. Resultatene viste også at opplevelsen av genuin interesse var viktig (4.1.1). I motsatt fall, der det ikke er samsvar (kongruens) mellom det som sies og det som oppleves, vil usikkerhet være resultatet.

Interessant nok opplevde informantene at bekymringen knyttet til lærerens rolle var ubegrunnet (4.2.2), noe som viser potensialet i å adressere temaet og å jobbe bevisst med å skape trygge relasjoner. Likevel, vi skal heller ikke tone ned det faktum at flere av informantene hadde svært gode samtaleopplevelser med en annen av skolens pedagoger. Disse samtalene var viktige for elevene, og bidro til at de klarte å håndtere utfordringene sine. For skolene bør det ikke være et

enten – eller, erfaringene viser at både nærmeste lærer og andre pedagoger kan være gode samtalepartnere for elever som strever. Kvaliteten på relasjonen er viktigere enn hvem eleven har relasjonen med.

5.3 Oppsummerende refleksjon over forskningsspørsmålet

La oss vende tilbake utgangspunktet: *Hvordan kan vi forstå relasjonens betydning for livsmestringssamtaler med folkehøgskoleelever som har utfordringer knyttet til psykisk helse?* Det ligger i spørsmålets natur, at det ikke kan besvares med en konklusjon. Jeg vil heller oppsummere de viktigste punktene, og presentere et mulig svar i form av en refleksjon.

Innenfor konteksten livsmestringssamtaler har relasjonen mellom elev og samtalepartner stor og omfattende betydning. En god relasjon gjør det lettere å ta kontakt, legger grunnlaget for gode møter i samtalene, og er avgjørende for at samtalene kan bidra til livsmestring. Sentrale aspekter for å utvikle en god og trygg relasjon, er å vise genuin interesse, møte eleven med anerkjennelse og respekt, prøve å forstå utfordringene gjennom elevens perspektiv, være tilgjengelig og ha nok tid, samt ha en tydelig rolleavklaring. Svak eller mangelfull utvikling av disse aspektene, representerer hindringer på veien mot gode livsmestringssamtaler.

De sentrale relasjonsaspektene som identifiseres i denne oppgaven, har en altoverveiende allmenn karakter. Selv om informantene til tider strevde med livsmestring i hverdagen, er sannsynligvis deres oppfatning av en god relasjon noe som de aller fleste elever vil dele. Slik sett fungerer de psykiske utfordringene til elevene i undersøkelsen som et forstørrelsesglass, som gjør at de viktige mellommenneskelige faktorene fremtrer enda tydeligere.

6 Avslutning

At så mange av dagens unge strever med psykiske plager og lidelser, er et faktum som folkehøgskolene må forholde seg til, i likhet med resten av skole-Norge. Folkehøgskolens rammefaktorer og tradisjon for samtalebasert pedagogikk gir spesielt gode forutsetninger for å møte elever med psykiske helseutfordringer på en god måte. Folkehelse rapporten peker på styrking av livsmestringsferdigheter som tiltak for å bedre livskvalitet (Nes et al., 2021). Det er derfor både naturlig og aktuelt, at utredningen «En folkehøgskole for alle» setter livsmestring på dagsorden (NOU 2022:16). Et annet forhold som belyses i utredningen, er at forskning på folkehøgskole har et relativt lite omfang (s. 131). En utdanningsaktør som ønsker å være en aktuell og fremtidsrettet skole med høy kvalitet (Folkehøgskoleforbundet, 2021), bør i sterkere grad initiere forskning. Å rette fokus mot relasjon, samtaler og livsmestring kan bidra til å spisse kompetansen på et område der folkehøgskolene kan gi et verdifullt bidrag.

Denne studien viser at lærer-elev relasjon har stor betydning for hvordan samtaler kan bidra til elevenes livsmestring. I skolens pedagogiske praksis må det sikres tid og rom for relasjonsutvikling, og for utvikling av relasjonskompetanse. Det er videre grunn til å tro at det som kjennetegner den gode relasjonen i den spesifikke konteksten for denne oppgaven, kan overføres til større kontekster, noe Carl Rogers også understreket: «The conditions apply, in fact, in any situation in which the development of the person is goal» (Rogers, 1995, s. 115). En parallell til dette finner vi i «enrichmentperspektivet», som viser at det som er viktig for de sårbare elevene, også har betydning for de med mindre utfordringer; og at skoler som legger til rette for elever med spesielle behov, skaper gode læringsbetingelser for alle skolens elever (Befring, 1997, s. 187).

Et utgangspunkt for oppgaven har vært utfordringer knyttet til psykisk helse, sett i et elevperspektiv. Livsmestring og psykisk helse blant lærere, er en annen side av dette viktige temaet. Som vi har sett (underkapittel 2.4) er det sammenheng mellom psykisk helse hos elever og lærere (Bilz et al., 2022, s. 269). Det er også sammenheng mellom elevenes opplevelse av omsorg, og læreres opplevelse av å ha en meningsfull jobb. Sammenholdt med elevsamtalens potensial for gjensidig læring, en mulighet som kan utnyttes bedre (Tangen, 2019, s. 236), ser vi at økt fokus på relasjon kan gi ringvirkninger langt utover livsmestring for elever som strever.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Antonsen, Y., Lauritzen, L.-M. & Nesby, L. (2021). Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene.» utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmestring i norskfaget. *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7848>
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022: Nasjonale resultater*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6415>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annu Rev Psychol*, 52(1), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2016). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspect Psychol Sci*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Bang, L., Hartz, I., Furu, K., Odsbu, I., Handal, M. & Torgersen, L. (2018, 10.02.2023). *Psykiske plager og lidelser hos barn og unge*. Folkehelseinstituttet. Hentet 25.03.2023 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=&h=1>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R. & Henrich, C. C. (2012). Teacher–Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9652-8>
- Bateson, G. (1991). *Ånd og natur : en nødvendig enhed* (2. utg.). Rosinante.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Befring, E. (1997). The Enrichment Perspective: A Special Educational Approach to an Inclusive School. *Remedial and special education*, 18(3), 182-187. <https://doi.org/10.1177/074193259701800307>
- Befring, E., Næss, K.-A. B. & Tangen, R. (2019). *Spesialpedagogikk* (6. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bilz, L., Fischer, S. M., Hoppe-Herfurth, A.-C. & John, N. (2022). A Consequential Partnership. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 264-275. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000497>
- Björk, G. (2004). Martin Buber: Med livet som centrum. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforl.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du* (2. utg.). Cappelen.
- Buber, M. (1997). *Distans och relation : bidrag till en filosofisk antropologi*. Dualis.
- Buber, M., Gregor-Smith, R. & Friedman, M. (2002). *Between Man and Man*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=180796>
- Bueng, C. L., Monsen, H. & Eik, L. T. (2022). *Nyutdannede barnehagelæreres opplevelser av veiledningsordningen* [Master]. USN Open Archive. <https://hdl.handle.net/11250/3011967>
- Claessens, L. C. A., van Tartwijk, J., van der Want, A. C., Pennings, H. J. M., Verloop, N., den Brok, P. J. & Wubbels, T. (2017). Positive teacher-student relationships go beyond the classroom, problematic ones stay inside. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 110(5), 478-493. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1129595>

- Egan, G. (2018). *The skilled helper : a problem-management and opportunity-development approach to helping* (11. utg.). Cengage.
- Evensen, R. (2019). *Evaluering av folkehøgskolens mentorordning: Rapport 2, 2017-2018*. Universitetet i Sørøst-Norge https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2580542/2019_13_Evensen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Folkehøgskoleforbundet. (2021). *Idé- og prinsippprogram*. Hentet 25.02.2023 fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/fhf/organisasjonen/ide-og-prinsippprogram/>
- Folkehøgskolene. (u.å.). *Folkehøgskolepedagogikk*. Hentet 27.03.2023 fra <https://www.folkehogskole.no/om-folkehogskole/folkehogskolepedagogikk>
- Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler (LOV-2002-12-06-72)* Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/2002-12-06-72>
- Forskrift til lov om folkehøgskoler. (2006). *Forskrift til lov om folkehøgskoler (FOR-2006-10-13-1158)*. Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-10-13-1158>
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10)*. Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Gelso, C. J., Fretz, B. R. & Williams, E. N. (2014). *Counseling psychology* (3. utg.). American Psychological Association.
- Grønvik, T. (2011). Kristne folkehøgskoler i et pluralistisk Norge. I O. Haddal & S. Ohrem (Red.), *Med livet som pensum : danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Henderson, D. A. & Thompson, C. L. (2011). *Counseling children* (8. utg.). Brooks/Cole.
- Holm, U. (2005). *Empati : å forstå menneskers følelser*. Gyldendal akademisk.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen : en forutsetning for læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M. & Gladding, S. T. (2014). 20/20: A Vision for the Future of Counseling: The New Consensus Definition of Counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 366-372. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00164.x>
- Kjærgård, P. I. (2013). Veiledning som møte eller teknikk? – Et perspektiv fra Hans Skjervheim. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 84-96. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-02>
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk talking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. & Uthus, M. (2020). En sakte forvandling. En kvalitativ studie av elevers erfaringer med å lære om psykisk helse i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 14(2), 122-139. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2210>
- Knutas, A. (2011). Folkehøgskole i Norge - en bidragsyter til demokrati? I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum* (s. 92-103). Cappelen Damm.
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole : en eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting* [Universitetet i Bergen]. Bergen.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. & Binder, P.-E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive

- teacher-student relationships in upper secondary school. *International journal of adolescence and youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning : kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg.). Universitetsforl.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2010). *Den gode elevsamtalen*. Gyldendal akademisk.
- Lavy, S. & Naama-Ghanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Teaching and teacher education*, 91, 103046. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103046>
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Kulturdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Mikkelsen, A. (2014). *Frihet til å lære : frilynt folkehøgskole i 150 år*. Cappelen Damm akademisk.
- Nes, R. B., Røysamb, E., Eilertsen, M. G., Hansen, T. & Nilsen, T. S. (2021). *Livskvalitet i Norge*. Folkehelseinstituttet. Hentet 25.03.2023 fra <https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/livskvalitet-i-norge/%20?term=livskvalitet%20&h=1>
- NESH. (2021, 16. desember 2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Noble, R. N., Heath, N., Krause, A. & Rogers, M. (2021). Teacher-Student Relationships and High School Drop-out: Applying a Working Alliance Framework. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(3), 221-234. <https://search.ebscohost.com.ezproxy2.usn.no/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1304856&site=ehost-live>
- Noregs Kristelige Folkehøgskulelag. (2019). *Idé- og prinsipprogram*. Hentet 27.03.2023 fra <https://nkf.folkehogskole.no/app/uploads/2019/06/Idé-og-prinsipprogram-2019-2023.pdf>
- NOU 2022:16. (2022). *En folkehøgskole for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e1bd219b875741e4a0dd879b75dce258/no/pdfs/nou202220220016000dddpdfs.pdf>
- Ohrem, S. (2011). Samtalens vilkår på en dialogisk arena. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum : danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Reite, G. N. (2016). Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk*, 2016(5). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/larar-elev-relasjonen-som-beskyttende-faktor-eller-risikofaktor-for-elevar-med-spesialundervisning/>
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy : its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1995). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5. utg.). SAGE.

- Sivertssen, B. & Johansen, M. S. (2022). *Studentenes helse- og trivselsundersøkelse*. Studentsamskipnaden SiO. https://studenthelse.no/SHoT_2022_Rapport.pdf
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 13.02.2023). *Videregående opplæring og annen videregående utdanning*. Hentet 24.03.2023 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09014>
- Tangen, R. (2019). Elevsamtalens muligheter og begrensninger i lys av eleverfaringer. *Norsk pedagogisk tidskrift*, (4), 227-238. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-04>
- Teuscher, S. & Makarova, E. (2018). Students' School Engagement and Their Truant Behavior: Do Relationships with Classmates and Teachers Matter? . *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124-137. <https://doi.org/doi:10.5539/jel.v7n6p124>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Uthus, M. (2020). Folkehelse og livsmestring i skolen. Hva sier elever om erfaringer med å bestemme selv i læringsaktiviteter? En kvalitativ intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 191-206. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2242>
- VIRKE & Utdanningsforbundet. (2018). *Særavtale for undervisningspersonalet i folkehøgskolen*. Hentet 09.03.2023 fra <https://www.virke.no/globalassets/6.tariff-og-lonn/tariffavtaler/saravtale-for-undervisningspersonalet-i-folkehogskolen-2018-2020.pdf>
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage : mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- World Health Organization. (1999). *Partners in Life Skills Education. Conclusions from a United Nations Inter-Agency Meeting*. <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1999%20OMS%20lifeskills%20edizione%201999.pdf>
- Ølgaard, B. (2004). *Kommunikation og økomentale systemer : en introduktion til Gregory Batesons forfatterskab* (3. utg.). Akademisk Forlag.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

14.04.2023, 08:11

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Relasjon, livsmestring og rådgivningssamtaler i folkehøgskolen](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

191667

Vurderingstype

Standard

Dato

05.07.2022

Prosjekttittel

Relasjon, livsmestring og rådgivningssamtaler i folkehøgskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Michael Weiss

Student

Einar Lindhjem

Prosjektperiode

02.05.2022 - 31.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg.

Behandlingen kan fortsette.

Endringen består i at det vil bli innhentet personopplysninger også om tredjepersoner.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger om tredjepersoner frem til 31.08.2023.

LOVLIG GRUNNLAG TREDJEPERSONER

Prosjektet vil innhente samtykke fra tredjepersonene til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den tredjepersonene kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være tredjepersonenes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

<https://meldeskjema.sikt.no/020b9631-ab46-4519-8af7-15c4d203c604/vurdering>

1/2

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

TREDJEPERSONENES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de tredjepersonene vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge tredjepersonene kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en tredjeperson tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Gry Henriksen

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring, informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Relasjon, livsmestring og rådgivningssamtaler i folkehøgskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forstå bedre hva relasjon betyr for opplevelse og utbytte av livsmestringssamtaler i folkehøgskolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bakgrunnen er livsmestring og psykisk helse blant folkehøgskoleelever. I prosjektet ser vi på oppfølging gjennom samtaler, og hvordan elever som kan streve i hverdagen opplever slike livsmestringssamtaler.

Fokuset er hva relasjonen elev – samtalepartner betyr for samtalerne, og hvordan relasjonen gjennom slike samtaler kan bidra til mestring av hverdagen. Problemstillingen er formulert slik:

Hvordan kan relasjonen i rådgivningssamtaler bidra til livsmestring for folkehøgskoleelever med psykososiale vansker?

Målet er å bidra til styrket kompetanse om samtaler og livsmestring. Studien er en del av masteroppgave i pedagogikk ved Universitet i Sørøst-Norge (USN).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Michael Weiss ved USN, Institutt for pedagogikk, campus Drammen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I prosjektet vil jeg gjennomføre intervjuer med 4 – 5 folkehøgskoleelever fra skoleåret 21/22 ved Ringerike folkehøgskole.

Skolens ledelse har bidratt med en oversikt over elever som har hatt oppfølging gjennom samtaler. Ut fra denne oversikten henvender jeg meg til et utvalg elever fra Sør-Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg kommer og intervjuer deg etter nærmere avtale, i løpet av sommeren 2022.

Intervjuet vil vare inntil 1 time, og jeg vil benytte en sikker mobilapp fra Universitet i Oslo til å gjøre lydopptak.

Lydfilen vil brukes når jeg transkriberer intervjuet, og vil slettes etter sensur på masteroppgaven, august 2023.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil benyttes en mobilapp som laster opp lydopptaket til et sikkert digitalt område, klarert for lagring av personopplysninger. Det vil kun være jeg som masterstudent og min veileder, Michael Weiss, som vil ha tilgang til lydfilen etter intervjuet.

Alt av innsamlet materiale vil bli anonymisert. Informanter vil ikke kunne identifiseres i masteroppgaven. Det samme vil være gjeldende ved evt. publisering av artikler basert på oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opgaven leveres senest 01.06.2023. Personopplysninger/lydfiler vil bli slettet når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent. Sensur på oppgaven vil foreligge i august 2023.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Einar Lindhjem (student), telefon: 9176 9913, eller epost: ainarl@viken.no
- Prosjektleder Michal Weiss ved USN, telefon: 3100 8731, eller epost: michael.weiss@usn.no
- Personvernombud USN: Paal Are Solberg, epost: paal.a.solberg@usn.no, telefon: 3557 5053 / 9186 0041

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

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

Med vennlig hilsen

Michael Weiss
Veileder

Einar Lindhjem
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjon, livsmestring og rådgivningssamtaler i folkehøgskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i personlig intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato og sted)

Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeerklæring, tredjeparter

Informasjon og samtykke i forbindelse med masterprosjektet

«Relasjon, livsmestring og rådgivningssamtaler i folkehøgskolen»

Dette er informasjon og forespørsel om samtykke til et forskningsprosjekt. Formålet er å forstå bedre hva relasjon betyr for opplevelse og utbytte av livsmestringssamtaler i folkehøgskolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva samtykke vil innebære for deg.

Formål

Bakgrunnen er livsmestring og psykisk helse blant folkehøgskoleelever. I prosjektet ser vi på oppfølging gjennom samtaler, og hvordan elever som kan streve i hverdagen opplever slike livsmestringssamtaler. Fokuset er hva relasjonen elev – samtalepartner betyr for samtaleene, og hvordan relasjonen gjennom slike samtaler kan bidra til mestring av hverdagen. Problemstillingen er formulert slik:

Hvordan kan relasjonen i rådgivningssamtaler bidra til livsmestring for folkehøgskoleelever med psykososiale vansker?

Målet er å bidra til styrket kompetanse om samtaler og livsmestring. Studien er en del av masteroppgave i pedagogikk ved Universitet i Sørøst-Norge (USN).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis Michael Weiss ved USN, Institutt for pedagogikk, campus Drammen.

Hvorfor får du dette skrevet?

I prosjektet vil jeg gjennomføre intervjuer med 4 – 5 folkehøgskoleelever fra skoleåret 21/22 ved Ringerike folkehøgskole. Det vil bli gjort lydopptak av intervjuene.

Skolens ledelse har bidratt med en oversikt over elever som har hatt oppfølging gjennom samtaler. Ut fra denne oversikten henvender jeg meg til et utvalg elever fra Sør-Norge.

I intervjuene vil det trolig komme frem «personidentifiserbare opplysninger om andre personer enn utvalget/respondentene», såkalte tredjepersonsopplysninger.

Personvernregelverket krever informert, fritt samtykke fra alle slike «tredjepersoner» i forskningsprosjekter, selv om de ikke er deltagere i prosjektet.

Et gitt samtykke kan når som helst trekkes tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker personopplysninger

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

Lydopptakene vil bli lastet opp til et sikkert digitalt område, klarert for lagring av personopplysninger. Det vil kun være jeg som masterstudent og min veileder, Michael Weiss, som vil ha tilgang til lydfilene etter intervjuene.

Alt av innsamlet materiale vil bli anonymisert. Informanter eller tredjepersoner vil ikke kunne identifiseres i masteroppgaven. Det samme vil være gjeldende ved evt. publisering av artikler basert på oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Oppgaven leveres senest 01.06.2023. Personopplysninger/lydfiler vil bli slettet når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent. Sensur på oppgaven vil foreligge i august 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Einar Lindhjem (student), telefon: 9176 9913, eller epost: ainarl@viken.no
- Prosjektleder Michal Weiss ved USN, telefon: 3100 8731, eller epost: michael.weiss@usn.no
- Personvernombud USN: Paal Are Solberg, epost: paal.a.solberg@usn.no, telefon: 3557 5053 / 9186 0041

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

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

Med vennlig hilsen

Michael Weiss
Veileder

Einar Lindhjem
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjon, livsmestring og rådgivningssamtaler i folkehøgskolen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

At intervjupersonene kan gi opplysninger om meg til prosjektet, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av tredjeperson i prosjektet, dato og sted)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide versjon 2

Prosjekt: Relasjon, livsmestring og rådgivningssamtaler i folkehøgskolen

1. Introduksjon

- bakgrunn for prosjektet
- litt avvæpnende/beroligende «smalltalk»
- Kan du fortelle litt om bakgrunnen din?

2. Praktisk gjennomføring av samtalene

- Kan du fortelle hvordan samtalene foregikk?
 - hvem tok initiativ til samtale
 - hvem du snakket med
 - hvor
 - hvor ofte
 - hvor lenge
 - nok tid?
 - endret noe av dette seg etter hvert?

3. Innhold

- Så vil jeg gjerne at du forteller litt om hva dere pleide å snakke om:
 - bakgrunnen for samtalene
 - tanker
 - følelser
 - hendelser
 - fortrolige, personlige ting?

4. Samtalenes betydning for livsmestring

- I hvilken grad opplevde du at disse samtalene kunne være til hjelp i hverdagen på skolen?
- Kan du fortelle litt om hvordan det var til hjelp for deg?
- Har du erfart eller lært noe gjennom samtalene som er til hjelp nå, etter at skolen er over?
- I hvilken grad opplevde du at hadde kunnskap/erfaring med det som du strevde med?

5. Relasjonens betydning for livsmestring

- Hva lærte du om deg selv når dere snakket sammen?
- Hva følte du etter en slik samtale?
- I hvilken grad følte du at du ble forstått?

- Hva tenkte du underveis/etter samtalene i forhold til å klare det som du strevde med?
- Hva tror du relasjonen betydde for hvordan du opplevde samtalene?
- Hva tenker du at relasjonen hadde å bety for det du fikk ut av samtalene?

6. Kommunikasjonsmønsteret i samtalene

- Jeg vil gjerne at du beskriver kommunikasjonen, altså litt om måten dere snakket sammen:
 - hvem snakket mest?
 - hvordan lyttet?
 - kroppsspråk
- I hvilken grad opplevde du at var åpen/nysgjerrig på det dere snakket om?
- Hvordan vil du beskrive måten snakket på?
 - lett å forstå
 - konkret
 - komplisert
- Forandret dette seg etter hvert som dere hadde hatt flere samtaler?

7. Relasjonen elev – samtalepartner

- Hvordan vil du beskrive relasjonen til ?
 - stemningen/atmosfæren når dere snakket sammen?
 - Ble du tatt på alvor?
 - respektert?
 - Hvordan kom du frem til hva du burde gjøre?
 - konkrete forslag? Hvilke?
- Hvordan utviklet relasjonen seg i løpet av skoleåret/perioden med samtaler?
- Har du blitt møtt slik av en lærer tidligere?

8. Avrundning

- Er det noe mer du vil si?
- Hvordan har du opplevd dette intervjuet?

Vedlegg 5: Kodebok

Codes\\Temaer

Name	Description	Files	References
1. Hvordan beskrives relasjonen		4	38
EKTE, GENUIN OMSORG, BRY SEG		2	4
engasjert i samtalen		1	1
genuin interesse, ga trygghet		1	1
ikke bare jobben		1	2
KONKRET OM LÆRER		3	9
L1 er veldig rett fram		1	1
L2 er glad og trygg		1	1
L2 opptatt av at ting skal bli bra fort		1	1
L2 veldig bra på et panikkanfall		1	1
lærer på videregående var romslig		1	1
lærerne på sted1 og på ungdomsskolen		1	1
naturlig forhold til lærer		1	1
opptatt av at alle skal ha det bra, at jeg skal ha det bra		1	1
spurte hvis det var noe han lurte på		1	1

Name	Description	Files	References
LÆRER ER PERSONLIG		3	6
enklere å snakke med folk man kjenner litt		1	1
enklere å være åpen, når lærer er åpen om seg selv		1	1
fortalte om erfaringer med samme problem		1	2
personlig preg på kontoret		1	1
tett på gjør lærer til god samtalepartner		1	1
LIKEVERDIGHET		3	7
følte likeverd		2	3
generelt om likeverd		1	1
likeverd var avgjørende for å snakke sammen		1	1
likeverdige		1	1
om autoritære lærere		1	1
NÆR RELASJON		3	6
beskrivelse av relasjonen		1	2
morsrolle		1	1
om autoritære lærere		1	1
relasjonen var familiær		2	2
TRYGG		2	6

Name	Description	Files	References
følte meg veldig trygg		2	4
tillit		1	2
2. Relasjonens betydning for etablering av kontakt		4	28
HINDRINGER		3	11
delte det jeg hadde skrevet og så trengte jeg ikke forklare alt enda en gang		1	1
ironi skaper usikkerhet		1	1
kan ikke ta opp ting sånn i forbifarten		1	1
redd for at inntrykket skulle forandre seg		1	4
slapp å gjenta, hadde hele bildet		1	1
trengte ikke å imponere		1	1
viktig å snakke med en person man ikke ser så mye ellers		1	2
ROLLER LÆRER OG SAMATALEPARTNER		2	4
roller adskilt		1	1
trengte ikke å imponere		1	1
viktig å snakke med en person man ikke ser så mye ellers		1	2

Name	Description	Files	References
TILGJENGELIGHET (kodegruppe)		4	13
bare å si fra hvis noe var vanskelig		1	1
slapp å gjenta, hadde hele bildet		1	1
tilgjengelighet		2	6
tilgjengelighet gjør lærer til god samtalepartner		2	3
tok seg tid til å prate		1	1
unngå å bygge opp irritasjon eller overtenke		1	1
3. Relasjonens betydning for møtet i livsmestringssamtalene		4	65
ANERKJENNELSE, ALLE FØLELSER OK		3	6
alle følelser ble anerkjent		2	2
anerkjennelse for det jeg følte		1	1
betydning av anerkjennelse		2	2
jeg visste best hva jeg trengte		1	1
BLI SETT OG LYTTET TIL		2	5
legger merke til endringer i adferd, eller fravær		1	1
lytte hjelper best		1	1

Name	Description	Files	References
møte på rektors kontor etter utvisning av elev		1	1
sett og hørt		1	2
FORSTÅELSE kodegruppe		4	14
åpenhet viktigere enn forståelse		1	2
betydningen av forståelse		1	1
ble underbevisstheten min		1	4
følte meg lyttet til og forstått		1	1
forståelse		1	1
gi slipp på det som var vondt		1	1
han forstod hva jeg følte og klarte å sette ord på det		1	1
prøve å forstå, og det er nok		1	1
hva var det som gjorde at du skjønnte at de forstod		1	1
oppfølgingsspørsmål viste at han prøvde å forstå		1	1
tålmodighet viste at de prøvde å forstå		1	1
viste at hun skjønnte		1	1
viste forståelse med ansiktsuttrykk		1	1

Name	Description	Files	References
INNTRYKK OG FORHOLD TIL LÆRER		3	6
forholdet til lærer endret seg ikke etter samtalene		2	2
redd for at inntrykket skulle forandre seg		1	4
KOMMUNIKASJON		3	13
delte det jeg hadde skrevet og så trengte jeg ikke forklare alt enda en gang		1	1
han kom med forslag når jeg stoppet å prate og jeg korrigererte ikke		1	1
ironi skaper usikkerhet		1	1
lettere å ta skriftlig		1	1
oppsummeringer		1	1
rop om hjelp		1	1
skrev ned hva jeg tenkte på		1	3
språket var lett å forstå		1	1
vanskelig å lese tonen i en meldig		1	1
varierte hvem som snakka mest		1	1
varierte hvem som snakket mest		1	1

Name	Description	Files	References
likeverd var avgjørende for å snakke sammen		1	1
RELASJONELLE FAKTORER MED UHELDIGE KONSEKVENSER		4	14
betydning av anerkjennelse		2	2
betydningen av forståelse		1	1
engasjert i samtalen		1	1
forholdet til lærer endret seg ikke etter samtalen		2	2
han kom med forslag når jeg stoppet å prate og jeg korrigererte ikke		1	1
ikke bare jobben		1	2
L2 opptatt av at ting skal bli bra fort		1	1
roller adskilt		1	1
slapp å gjenta, hadde hele bildet		1	1
viktig å snakke med en person man ikke ser så mye ellers		1	2
TID LANG NOK		3	6
følte at jeg var viktig nok, har tid til meg		1	1
god tid når vi snakket		1	2

Name	Description	Files	References
kan ikke ta opp ting sånn i forbifarten		1	1
vi hadde nok tid		1	1
vi snakket i ti minutter eller en time		1	1
4. Hvordan samtalene bidro til livsmestring		4	51
FORSTÅ SEG SELV		3	9
han forstod hva jeg følte og klarte å sette ord på det		1	1
hjelp med overtenkning		1	3
ikke gi vekk seg sjøl		1	1
lærte å løse ting sjøl		1	1
lærte egen verdi, sette seg sjøl litt først		1	1
presset er mindre nå etter fhs		1	2
LETTEELSE OG UTLØP		4	16
fikk litt vekt av skuldrene		2	2
fikk utløp for følelsene		2	3
kunne puste ut litt		1	2
la igjen bekymringer		2	3
lettelse å snakke		1	1

Name	Description	Files	References
lettelse etter samtalen		3	3
rom for å prate og få utløp		1	1
slapp å gå og gruble, letta på trykket		1	1
NYTT PERSPEKTIV		2	6
få et nytt syn på situasjonen		1	1
lærte å se ting i større perspektiv		1	1
se på problemet sammen med deg		1	2
se problemet utenfra		1	1
ta med videre, til hjelp nå		1	1
TILRETTELEGGING OG PRAKTISK HJELP		4	20
aldri føler at man er til bry		1	1
erfart at det ikke er så farlig å spørre om tilrettelegging		1	1
fleksibilitet, gjøre det jeg ville		1	3
følte meg trygg etter samtalene		1	1
henvisningskompetanse	sette i kontakt med andre å prate med	3	3
ikke være rigid men bruke slingringsmonnet for å tilrettelegge		1	1

Name	Description	Files	References
kom fram til konklusjonen sammen		1	1
konflikt og tilrettelegging		2	2
måtte ikke tvinge deg til å gjøre noe		1	1
samtalene hjalp på omstendighetene rundt		1	1
terskelen for å be om tilrettelegging ble mye lavere		1	2
tilrettelegging en selvfølge, ikke en byrde		1	1
videreformidling		1	1
5. Praktiske aspekter		4	23
FØLGE OPP		3	3
husket hva jeg hadde sagt og fulgte det opp		2	2
sjekket på deg senere		1	1
OK å snakke på telefon		1	1
PRAKTISKE TING OM SAMTALENE		4	15
gå på tur, hjelp i hverdagen		1	1
greit å snakke på kontor eller på personalrommet		1	1
hvor ofte vi snakket		1	1

Name	Description	Files	References
Hvordan kom samtalene i gang		4	7
kontor er et greit sted å prate		2	2
personlig preg på kontoret		1	1
Ta kontakt for å ha samtale		1	1
Vi snakket på kontoret eller personalrommet		1	1
TID		0	0
følte at jeg var viktig nok, har tid til meg		1	1
følte at jeg var viktig nok, har tid til meg (2)		1	1
god tid når vi snakket		1	2
kan ikke ta opp ting sånn i forbifarten		1	1
vi hadde nok tid		1	1
vi snakket i ti minutter eller en time		1	1
VIKTIGE TANKER OG KONTEKST		2	4
forteller ting sånn overfladisk		1	1
fortsatt livet liksom, får dårlige dager der også		1	1
ikke dele så mye med de i klassen		1	1

Name	Description	Files	References
rart å komme ut rosa i ansiktet		1	1
6. Ikke i bruk		4	75
alle går gjennom det samme		1	1
ANDRE TING		4	51
å tilpasse seg andre		1	1
Bakgrunn for oppgaven og innholdet i intervjuguiden		4	5
generelt fornøyd med fhs		1	1
generelt om folkehøgskole		2	3
Hadde dere nok tid		1	1
Hvem jeg snakket med		4	4
Hvem snakket du med		3	3
Hvordan foregikk samtalene		2	2
intervju veldig fint og koselig		1	1
intervjuet var helt greit		3	4
Linjebytte		1	3
lite press på linja		1	6
mamma oppfordra meg til å begynne		1	1
mannlige lærere		1	1
smalltalk innledende		3	7

Name	Description	Files	References
smalltalk lite relevant		1	3
vanskelig å komme hjem fra folkehøgskolen		1	3
vet ikke		1	1
vet ikke om jeg klarte å ta til meg tilbakemeldingen og lære noe		1	1
gjør så godt du kan, så ender det godt		1	1
hjalp med lavt forventningspress på folkehøgskolen		1	1
KUNNSKAP, KOMPETANSE OG ERFARING		3	3
erfaring med elever som har slike vansker		1	1
kunnskap og kompetanse		1	1
tror de hadde nok kompetanse		1	1
på hvilken måte hjalp det deg å prate		1	1
RÅD ELLER VEILEDNING		2	2
både konkrete forslag og at vi snakket oss frem til det		1	1
både konkrete råd og komme frem til selv i samtalen		1	1
sommerjobb går bra nå		1	1

Name	Description	Files	References
VANSKER SOM BAKGRUNN FOR SAMTALENE		4	14
åpen på overflaten men vanskelig å snakke om vanskelige ting		1	1
bakgrunn for vansker og for valg av fhs		1	1
hvorfor er ingen andre lei seg		1	1
hvorfor jeg begynte på folkehøgskole		1	1
ikke lov å være lei meg nå		1	1
personlige vansker som bakgrunn for samtale		1	2
press på videregående		1	2
romsituasjon vanskelig		1	1
romvenninne planta tanker i hodet		1	1
smileys, misforståelser og overtenkning		1	1
stress og press gjør at problem blusser opp		1	1
ulike psykiske utfordringer		1	1

Vedlegg 6: Transkriberte intervjuer

Transkripsjoner er utelatt i publisert versjon av hensyn til konfidensialitet.