



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## Løsningsorientert veiledning i elevsamtaler

*«Hvordan opplever lærere og elever elevsamtaler basert på en løsningsbasert modell?»*

Knut Harald Grønnvoll

*Masteroppgave i LPU 3900– Ledelse og utvikling i utdanningssektoren 2. juni 2020*





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Personlig bakgrunn for forskningsinteresse og problemstilling .....	1
1.1.1	Min forskningsinteresse.....	2
1.1.2	Bakgrunn for problemstillingen.....	3
1.2	Formål og relevans i min undersøkelse .....	3
1.3	Forskning om bruk av løsningsfokuserte veiledningssamtaler i skolen.....	5
1.4	Forskningsspørsmålet.....	9
2	Elevsamtalen og norsk veiledning.....	10
2.1	Retninger preget av direkte veiledning.....	11
2.2	Retninger preget av indirekte veiledning.....	12
2.3	Problem- og løsningsorientert veiledning.....	13
3	Studiens løsningsfokuserte modell .....	15
3.1	Opprinnelse i amerikansk terapeutisk sammenheng .....	15
3.2	Modellen jeg har tatt utgangspunkt i.....	16
3.2.1	Å beskrive problemet eller utfordringen .....	16
3.2.2	Å utvikle klare mål.....	17
3.2.3	Å lete etter unntakene .....	18
3.2.4	Å gi tilbakemelding på slutten av samtalen.....	19
3.2.5	Å evaluere klientens framgang .....	20
3.3	Betydning av lytting og empati.....	21
3.4	Vektlagte samtaleferdigheter i studiens modell.....	23
3.4.1	Å lytte .....	23
3.4.2	Å repetere viktige nøkkelord .....	24
3.4.3	Å stille åpne spørsmål .....	25
3.4.4	Å oppsummere .....	25
3.4.5	Å bruke taushet .....	25

3.4.6	Å gi ros .....	25
3.5	Nonverbale lytteferdigheter .....	26
3.6	Tegning som redskap i studiens modell .....	26
3.7	Kritikk av løsningsfokuserte samtaler .....	28
4	Forskningstilnærming .....	32
4.1	Mitt designeksperiment .....	32
4.1.1	Arbeidet med å utforme mitt designeksperiment .....	33
4.1.2	Forberedelse av designeksperimentet.....	35
4.1.3	Gjennomføring av designeksperimentet og datainnsamlingen.....	37
4.1.4	Den retrospektive analysen.....	39
4.1.5	Validiteten i designeksperimentet.....	39
4.2	Kvalitative forskningsintervju.....	41
5	Analyse av intervjuene.....	45
5.1	Ulike kvalitative analysetradisjoner .....	45
5.2	Tematisk analyse .....	46
5.2.1	Gjøre seg kjent med data .....	46
5.2.2	Generere innledningsvise koder.....	47
5.2.3	Søke etter temaer.....	48
5.2.4	Revidere temaer .....	48
5.2.5	Definere og gi navn til temaer .....	49
5.2.6	Produsere analyseteksten .....	51
6	Undersøkelsens funn.....	52
6.1	Elevenes opplevelse av om metoden var relasjonsbyggende .....	52
6.2	Lærernes opplevelser av om metoden var relasjonsbyggende.....	53
6.3	Elevenes opplevelser av hvordan metoden fungerte faglig .....	53
6.4	Lærernes opplevelser av hvordan metoden fungerte faglig.....	54
6.5	Elevenes opplevelser av om metoden hjalp dem personlig .....	55

6.6	Lærernes opplevelser av om metoden hjalp elevene personlig .....	56
6.7	Elevenes beskrivelser av metoden.....	57
6.8	Lærernes beskrivelser av metoden .....	59
6.9	Elevenes fortellinger om opplevd framgang.....	60
6.10	Lærernes fortellinger om opplevd framgang blant elevene .....	61
6.11	Oppsummering av funnene .....	61
7	Drøfting.....	63
7.1	Er metoden relasjonsbyggende?.....	63
7.2	Hjelper metoden med personlige utfordringer? .....	64
7.3	Hjelper metoden med faglige utfordringer?.....	65
7.4	Fører metoden til reel framgang?.....	66
7.5	Ulike beskrivelser av metoden.....	67
7.6	Kritiske innvendinger til min undersøkelse .....	69
8	Avslutning og min vei videre .....	71
	Referanseliste .....	73
	Vedlegg.....	75
	Vedlegg 1, Intervjuguiden .....	75
	Vedlegg 2, Spørsmålene i analysen.....	79
	Vedlegg 3, Eksempler på transkribering .....	81
	Vedlegg 4, Eksempler på tegninger laget av elever og lærere under samtaler. ....	83
	Vedlegg 5, Godkjennelse for datainnsamling fra NSD. ....	84

## Figurliste

*Figur 1: «Factors that enhance counselling outcomes» John Murphy*

*Figur 2: «Empati i samtaler» Cato Bjørndal*

*Figur 3: «Plassering av studien som del av en langsiktig utvikling av en veiledningsmodell»  
Knut Grønnvoll*

*Figur 4: «Intervju med lav og høy grad av struktur» Patton, M.Q*

*Figur 5: «Temaene som ble grunnlaget for analysen» Knut Grønnvoll*

## Forord

Dette har vært en lang prosess som på mange måter startet rundt årtusenskiftet på Selnes skole i Tromsø, hvor rektor en dag kom til meg og spurte om jeg kunne være øvingslærer, som det het da, for fire studenter fra UiT. Jeg syntes dette hørt interessant ut og sa ja. Det kom fire studenter rundt min egen alder og minst en av dem med like lang erfaring fra å jobbe i skolen som jeg hadde, men i etterkant fikk jeg gode tilbakemeldinger fra disse, og har stort sett jobbet som praksislærer på de skolene jeg har jobbet på etter det.

Neste steg var å formalisere min kompetanse, noe jeg startet med gjennom Veiledning 1 som jeg tok i 2011 og senere Veiledning 2 i 2016. Gjennom det siste studiet fikk jeg også vite at det var mulig å bruke disse to semestrene i en ny master på UiT, «Ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren». Da var jeg plutselig i gang med et mastergradsstudie, noe jeg egentlig ikke hadde tenkt på.

Nå, våren 2020, sitter jeg igjen med mange positive opplevelser. Jeg har møtt mange veldig dyktige og hyggelige medstudenter som har inspirert og støttet meg underveis. En stor takk til alle dere, og en spesiell takk til «Rødvinskameratene». Jeg har også hatt den store gleden av å ha forelesninger og diskusjoner med kremen av det som finnes av undervisningspersonell på UiT, Ingen nevnt og ingen glemt, utenom min fantastiske veileder og på mange måter inspirasjonskilde innen veiledning, Cato Bjørndal. Det er sikkert ikke lett å veilede en som skriver en oppgave så tett på det man selv har forsket på og skrevet om, men det har du virkelig gjort på en meget god måte. Du har gitt gode råd samtidig som du ikke har vært redd for å rive oppgaven min fra hverandre, slik at jeg følte at jeg neste startet på nytt. Slik skal det være!

Jeg vil også takke Oslo kommune og skolen jeg jobber på, men ikke kan nevne for å ikke indentifisere min informanter. Siden jeg startet med Veiledning 2 har jeg fått økonomisk støtte, først kun fra skolen, men senere gjennom en ordning for mastergradsstudenter gjennom Oslo kommune. Uten denne, så hadde det ikke blitt noen mastergrad. Det er helt sikkert. Takk til min rektor som har støttet meg hele tiden. Håper jeg får muligheten til å gi tilbake ved å dele kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom denne prosessen.

Det hadde ikke blitt en mastergrad uten økonomisk støtte, men det hadde det heller ikke blitt uten mine informanter. Dere har stilt opp, vært positive, vært kritiske og vært alt det jeg har hatt behov for i prosessen med å innhente nok og gode nok data til å kunne skrive denne oppgaven.

Jeg vet ikke hvor mange timer jeg har sittet på ulike kafeer i Oslo, Tromsø og i Skopje, hvor jeg tilbrakte tre uker i januar for å få ro til å skrive på denne oppgaven. For mange vil sikkert ikke en kafe være den ideelle plass for å skrive en oppgave, men for meg har det fungert godt. Da har jeg hatt plasser som ikke er mitt kontor på jobb, hvor jeg gjør jobbing, og det har heller ikke vært hjemme, hvor jeg ikke ønsker å jobbe, men nyte tiden sammen med min kjære. De tusenvis av små «brain brakes» jeg har hatt på alle disse kafeen hvor jeg har sittet og sett på folket rundt meg har hjulpet hjernen til å være klar for noen nye minutter med konsentrasjon om oppgaveskriving.

Til slutt den aller viktigste, min kjære Alexa. Min livsledsager, min elskede og min inspirasjon gjennom over 17 år. Jeg vet om ikke om noen andre som har avsluttet sin andre mastergrad i en alder av 25 år. Det gjorde hun når hun gjennomførte sin master i «International Fisheries Management» på Norges Fiskerihøgskole i 2007. Jeg måtte bli over 50 for å gjennomføre min første mastergrad, så jeg har virkelig en livsledsager å se opp til og bli inspirert av! Hun har støttet meg gjennom hele prosessen og har ikke klaget selv om jeg har dratt på kafe om kveldene for å skrive, dratt til Tromsø på samlinger eller blitt borte i tre uker for å skrive på oppgaven i Nord-Makedonia. Uten din støtte hadde jeg det ikke blitt noe av dette. Tusen takk!!!



# 1 Innledning

Målet med denne studien har vært å utvikle, eller mer korrekt tilpasse, og utprøve en veiledningsform basert på løsningsorientert veiledning. Tanken var at denne veiledningsformen kunne tilpasses til å benyttes i samtaler mellom elever og lærere, en viktig faktor for å skape et best mulig læringsmiljø i skolen.

Det første jeg måtte gjøre i denne prosessen var å se om noen tilpasninger måtte gjøres før metoden kunne benyttes i elevsamtalen. Basert på erfaringene fra samtalene jeg selv hadde gjennomført, mente jeg at fokus på opplevd empati og bruk av tegning var viktig for at metoden skulle fungere optimalt.

Min forskningsinteresse retter seg altså mot hvordan man kan benytte en veiledningsmetode som opprinnelig ble utviklet av Insoo Kim Berg i USA for bruk i kliniske miljø til å veilede elever i den norske grunnskolen. Denne veiledningsmetoden har blitt utviklet fra kliniske miljø til å kunne veilede voksne i andre sammenhenger, som studenter i praksis eller nye lærere. Jeg ønsker å se på hvordan denne metoden blir opplevd brukt i samtaler mellom elever og lærere.

Studiet LPU, Ledelse og utvikling i skolesektoren, gir muligheten for å gå ulike veier, en av disse er veiledning. De fleste tenker på veiledning i skolesektoren som noe man bedriver med studenter i praksis, nyansatte lærere og kolleger som har behov for veiledning, men den mest utbredte typen veiledning som bedrives i skolesektoren er veiledning av elever. Ut ifra det vil jeg fordype meg i veiledning av elever, som helt klart er utvikling i skolesektoren. Hva er mer utviklende enn det å utvikle elevene i skolen?

Målet er å utvikle kunnskap om veiledning som bidrar til økt veilederkompetanse blant alle lærerne, en veilederkompetanse som de kan benytte i elevsamtaler. Min studie er også relatert til forskning som peker på at opplevd empati er viktig for å lykkes med veiledning (C. R. P. Bjørndal, 2016)

## 1.1 Personlig bakgrunn for forskningsinteresse og problemstilling

Elevsamtaler er obligatoriske i den norske skolen, noen av disse er pålagt av skoleledelsen mens andre er mer tilfeldig gjennomført gjennom skoleåret. Selv om disse samtalene er obligatoriske, legges det få føringer for hvordan samtalene skal gjennomføres. Med tanke på at forskning peker på at enkelte samtaleferdigheter bidrar til opplevd empati, og at opplevd

empati kan føre til positive endringer (C. R. P. Bjørndal, 2016) , bør det gjøres mer forskningsarbeid for å hjelpe den enkelte lærer til å kunne gjennomføre bedre samtaler med sine elever.

### **1.1.1 Min forskningsinteresse**

Interessen for veiledning har vokst fram hos meg over lengre tid. Allerede rundt år 2000 fikk jeg mitt første parti med studenter i praksis, som jeg skulle veilede, noen av dem med lengre fartstid i skolen enn hva jeg selv hadde. Jeg hadde heller ingen formell veiledningskompetanse. På den måten ble min veiledning «tvunget» til å bli en samtaleform hvor det ikke ble gitt mange direkte råd, men heller gjort forsøk på å stille spørsmål som skapte refleksjon.

Noen år senere studerte jeg «Veiledning 1» på det som den gang var Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning. Den gang var det handlings- og refleksjonsmodellen til Handal & Lauvås (Handal & Lauvås, 1983) som sto for den sentrale trenden i utdannelsen. I denne modellen er kjernen å hjelpe veisøker til å forstå hvilke verdier, erfaringer og kunnskap som ligger bak sine handlinger.

Jeg hadde to likestilte motiv da jeg begynte på «Veiledning 2» på UiT, høsten 2016, i de samme bygningene som hadde vært Høgskole en del år tidligere. Det ene var å bedre min kompetanse som veileder for studenter i praksis og det andre var å utvikle min kompetanse når det kom til elevsamtaler. Dette var mitt første møte med Cato R.P. Bjørndal, som gjennom sine forelesninger, veiledning og litteratur har vært den som har påvirket mest min retning når det kommer til veiledning.

Jeg syntes det å studere veiledning var så interessant at når muligheten til å ta en master i veiledning gjennom LPU studiet til UiT, var jeg ikke i tvil å at det var noe jeg ønsket. Da, som nå, jobbet jeg på en skole i Oslo øst, en skole som jeg har jobbet på siden 2012, og som har vært med på å påvirke mitt daglige virke som lærer på en positiv måte gjennom sitt elevsyn der fokus er «Å vinne hjerter» til elever, foresatte og nærmiljø. Kombinasjonen av å studere veiledning og jobbe på denne skolen har motivert meg til å forske på hvordan man i elevsamtaler kan bruke løsningsfokuserte samtaler, som i utgangspunktet er ment for å veilede studenter, yrkesaktive og andre voksne. I arbeidet med min mastergrad ønsker jeg å forske på hvordan elever og lærere opplever denne metoden brukt i elevsamtaler.

### **1.1.2 Bakgrunn for problemstillingen**

Problemstillingen som jeg sakte, men sikkert har utviklet, dukket opp under en gåtur langs Lysefjorden høsten 2016. Jeg skulle bruke tre dager til å gå Lysefjorden på langs alene. I tillegg til klær, sovepose og telt, hadde jeg «Konstruktive hjelpesamtaler» (C. R. P. Bjørndal, 2016) med meg i sekken. Bjørndal skriver mye om viktigheten av å empati, ikke bare det å være empatisk, men det å bli oppfattet som empatisk. Dette var noe som vakte min interesse og jeg tok meg tid til å lese litt under pausene jeg hadde på turen. Bjørndal bruker begrepene «veileder og veisøker» mye gjennom hele boka og plutselig gikk det et lys opp for meg. Hva hvis man bytter ut de to begrepene med «Lærer og elev»? Har man ikke en veldig god oppskrift for elevsamtaler? Det ville jeg finne mer ut av, og derfor ble fokuset mitt under denne studien å benytte denne veiledningsmetoden som Bjørndal har omsatt fra å være klientsamtaler, som Insoo Kim Berg og Peter De Jong skriver om i sin bok «Løsningsskapende samtaler» (DeJong & Berg, 2009), til veiledningssamtaler for voksne utenfor en klinisk setting. Hva med å videreføre jobben Bjørndal hadde gjort fra kliniske samtaler til «vanlig» veiledning? Kunne ikke dette brukes på elever og burde ikke dette budskapet spres? Ja, var min tanke om dette, og slik startet jobben mot problemstillingen i denne mastergradsoppgaven på en fjelltur i Rogaland høsten 2016.

## **1.2 Formål og relevans i min undersøkelse**

Etter mange år som lærer har jeg opplevd at innholdet og kvaliteten på elevsamtaler ofte er avhengig av hver enkelt lærer, mye på grunn av at det har vært lite fokus på hvilke samtale typer som fungerer best til dette. Gjennom mine erfaringer som veileder for lærerstudenter i praksis, har jeg inntrykk av at det fortsatt ikke er mye fokus på dette i utdanningen. Når nyutdannede lærere kommer ut i arbeid, har de rett på veiledning de to første årene. Her er også min erfaring at elevsamtaler som tema ikke blir prioritert i forhold til klasseledelse og planlegging og gjennomføring av timer. Det er heller ikke noe det blir brukt mye tid til på kurs- og planleggingsdager. Gjennom mine over tjue år som lærer har jeg ikke opplevd at dette har vært tema på en eneste kurs- eller planleggingsdag.

Når man samtidig vet ut fra forskning (C. R. P. Bjørndal, 2016) at opplevd empati, altså hvordan elevene oppfatter at lærerne forstår dem, har stor betydning for mange elevers innsats i de ulike fagene, samt at dagens elever står ovenfor mange utfordringer gjennom sin oppvekst, slik som sosiale medier, kropps- og karakterpress, tenker jeg at forskning på hvordan ulike veiledningsmetoder fungerer i elevsamtaler er meget relevant for utviklingen av den norske skolen framover. Både av egen erfaring og på bakgrunn av samtaler med mange

kolleger opp gjennom årene, opplever jeg at det er et behov at vi lærere har noen modeller for veiledningssamtaler i vår verktøykiste.

Jeg har ikke mulighet til å gape over alle veiledningstyper som finnes, men har gjennom egne erfaringer som lærer med spesielt ansvar for miljøet til elevene på skolen, samt som kontaktlærer, erfart at løsningsfokuserede samtaler har fungert godt for mange av elevene. Derfor ønsker jeg å forske på hvordan denne modellen fungerer for andre lærere og elever i skolen. Jeg ønsker å forske på hva lærere og elever synes og tenker om denne modellen, og ut ifra det se om modellen bør læres videre til andre lærere.

I en mastergrad helt tilbake til 2004 skriver Mona Berg-Jensen i sin hovedfagsoppgave (Berg-Jensen, 2004) om to ulike samtaletyper, elevsamtaler og elevsamtalen. Skillet mellom den ubestemte og den bestemte former er at elevsamtaler er de mer spontane samtaler som foregår i klasserommet eller i friminuttene. Det kan også være samtaler der lærer ber om en samtale med en elev på grunn av en bekymring eller en annen grunn eller samtaler en elev ber om. Elevsamtalen derimot er den planlagte samtalen, som alle lærere er pålagt å gjennomføre og dokumentere, med mål om å skape et godt forhold mellom elev og lærer og skape et godt grunnlag for læring. Jeg tenker at løsningsfokuserede samtaler kan brukes både i elevsamtaler og elevsamtalen, men i denne studien vil jeg se på hvordan de fungerer i elevsamtaler der læreren har innkalt eleven til en samtale. Disse samtaler passer også best for å gjennomføre løsningsfokuserede samtaler ut fra en strukturert modell som i denne studien.

I boka *Elevsamtalen: utgangspunkt for læring og utvikling* fra 1996 beskriver Kirsten Limstrand elevsamtalen som en arena blant annet for å aktivisere refleksjon, trene viljestyrke, veiledning og stimulering til utvikling av barnets talenter, lære eleven til å være en deltaker i demokratiske prosesser og bedre kontakten mellom elev og lærer (Limstrand, 1996)

Limstrands interesse for elevsamtalen har fortsatt utover 2000-tallet og i 2014 kommer *Elevsamtaler – til barns og unges beste? En teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i ungdomsskolen*. Denne ble gitt ut som UiN rapport etter å ikke ha blitt godkjent som en doktorgradsavhandling ved UiT.

Limstrand (Limstrand, 2014) trekker fram hva Opplæringsloven § 1-1 sier:

*(...). Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong(...).(Limstrand, 2014)*

Her poengterer Limstrand at elevsamtaler er et av flere virkemidler for å få dette til. Hun skriver videre at elevsamtalen har en kort tradisjon i norsk ungdomsskole, og at det først er fra 1990-tallet at dette har utviklet seg til å bli et begrep i norsk skole (Limstrand, 2014)

Også Mathisen og Høigaard kommer inn på hvordan samtaler mellom elever og lærere kan være veiledningslike (Mathisen & Høigaard, 2002) I artikkelen fra 2002 beskriver de hvordan lærere opplever nye muligheter i elevsamtalen når den får en veiledningslik form. De skriver om hvordan mye av kommunikasjonen mellom elev og lærer kan beskrives som veiledning. De er også inne på hvordan uformelle samtaler som ligner på veiledning kan skape bedre utvikling for læring og utvikling

Ikke bare ut ifra det Limstrand og Mathisen og Høigaard sier, men også ut ifra mine søk for å finne forskningsstatus på området, ser jeg at det er et behov for å forske på hvordan elevsamtaler fungerer i norsk skole, og i denne sammenhengen i ungdomsskolen. Derfor er formålet å kunne bidra med en liten studie innen et landskap der det er behov for å gjøre flere og større studier.

### **1.3 Forskning om bruk av løsningsfokuserte veiledningssamtaler i skolen**

Hvor mye forskning er det gjort på dette temaet? Et forsøk på å google «forskningsstatus løsningsbasert veiledning» ga 0 treff. Neste forsøk var «forskning løsningsbasert veiledning» Dette ga 211 treff, men ingen av disse hadde med seg alle ordene. Ordet løsningsorientert var streket over i treffet på de øverste treffene og lengre ned kom det artikler om ulike klimaprojekt. Selv om denne typen bruk av Google ikke kan sies å være en vitenskapelig metode, gir den hint om at det ikke er gjort mye forskning på norsk om denne typen veiledning. De to samme søkene på Oria ga heller ingen treff. Jeg kom over boka «Det gode elevmøtet» av Bjørn Hauger (Hauger, 2008), som tar for seg «Anerkjennende elevsamtaler», som er i samme område innen veiledningstradisjonen, men som ikke er det samme som løsningsbaserte samtaler.

Etter hvert fant jeg noe i den samme rapporten som jeg viser til i kapittelet over. Limstrand (Limstrand, 2014) starter med å si at det finnes lite forskning på området siden dette begrepet er så nytt i både Norge og andre land. Videre sier hun at det finnes forskning på samtaler som kan ha en overføringsverdi (Limstrand 2014, s.85). Hun tar først for seg noen norske studier på området.

Hun viser blant annet til Ole Johan Sjøbakken (Sjøbakken, 2012) som konkludere med at mangel på tid er den mest hemmede faktoren for å gjennomføre gode veiledningssamtaler. Selv om dette er en undersøkelse på barneskolen og tar for seg elevsamtaler generelt, er den relevant pga. det tar tid å gjennomføre en løsningsorientert samtale uansett trinn.

Hun nevner ikke spesifikt løsningsorienterte samtaler, men det at det var lite forskning å finne om elevsamtaler. Det gjelder både i Norge og utover Norge. Dette viser at det er vanskelig å finne noe mer spesifikt om løsningsorienterte samtaler benyttet i elevsamtaler.

Når jeg prøvde det samme på engelsk har jeg brukt ord som *solution, focused, supervision, mentoring, guidance, counselling* og *coaching* kombinert med *students, pupils, education* og *school*, samt *research*.

I søket fant jeg noe forskning som omhandler metoden som terapi, men når det kommer til forskning på metoden brukt i veiledning, *counselling*, blir det vanskelig å finne direkte treff. Det jeg fant var litteratur om hvordan man kan benytte metoden, men ikke forskning.

Jeg var først innom boka «Consulting Pupils – What’s in it for schools?» av Flutter og Ruddock (Ruddock, 2004) Her slo min lille dysleksi inn, men før jeg oppdaget at jeg hadde lest «Consulting» som «Counselling» hadde jeg funnet noe som jeg tenker kan være interessant for min studie. Boka omhandler hvordan det å involvere elever i deres skolehverdag kan forbedre deres læringsmiljø. Flutter og Ruddock kommer med flere eksempler på hvordan slik involvering påvirker læringsmiljøet til elevene, blant annet slikt.

*«Giving young learners opportunities to think and talk about aspects of teaching and learning can have a direct impact of pupils’ meta – cognitive development and their understanding of how they learn” (Flutter & Ruddock, 2004, s.8)*

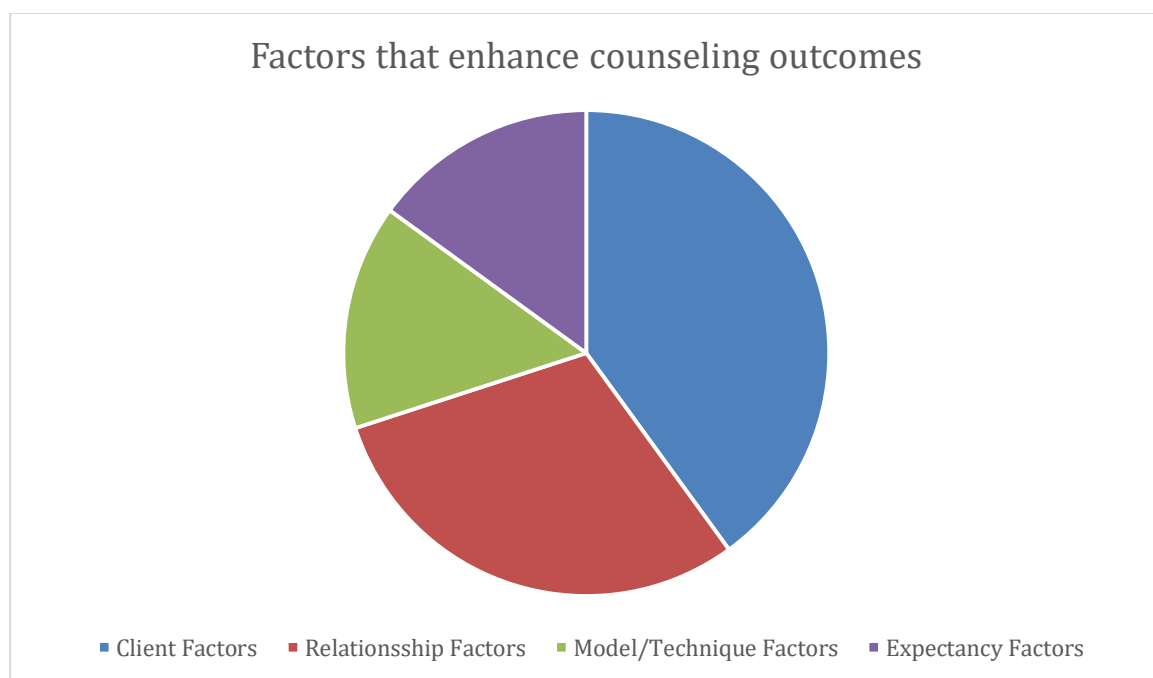
Dette går rett inn på hva løsningsfokuserte veiledning har som hovedfokus, å gi veisøker tid til å tenke og snakke om sine utfordringer. Hvis denne typen veiledningssamtaler blir benyttet til faglige utfordringer, kan man trekke inn dette som forskning rundt slike samtaler selv om det ikke er direkte det denne litteraturen omhandler.

Etter mye søking på norsk og engelsk på ulike søkemotorer fant jeg boka «*Solution-Focused Counselling in Middle and High Schools*» (Murphy, 2015) av John Murphy, som omhandler metoden brukt i ungdomsskoler, slik som jeg har gjort. Dette er den litteraturen jeg fant som viser mest til hva som er gjort av forskning rundt dette.

I starten av boka viser Murphy til en runde med samtaler mellom eleven «Janet» og skolens veileder. Hun har store disiplinproblemer og står i fare for å ikke klare å gjennomføre utdanningen. Disse samtalenes fokus er på problemene «Janet» har og gjennom å vise til denne samtalerekken mener Murphy at gjennom å fokusere på problemene blir det bare en repetisjon og mer av det samme. «Janet» opplever ingen positiv endring rundt sine utfordringer, derimot ble ting verre i de to månedene denne typen veiledning pågikk. Han beskriver det som å bli fanget i en ond sirkel. (Murphy, 2015)

Videre forteller Murphy at «Janet» fikk prøvd løsningsorientert veiledning om de samme utfordringene. Fokuset ble endret fra «What's wrong» til «What's working». I etterkant av disse løsningsorienterte samtalenes hadde «Janet» klart å endre nok på det som var hennes utfordringer slik at hun klarte å gjennomføre skoleåret og være klar for det neste.

Fra dette tar Murphy (Murphy, 2015) oss inn en beskrivelse av hva forskning viser virker har størst betydning for vellykket veiledning i skolen.



*Figur 1: «Factors that enhance counselling outcomes» John Murphy*

Som vi ser er personlige faktorer rundt veisøker den klart viktigste faktoren (40%), mens på andre plass (30 %) kommer relasjoner mellom veisøker og veileder. Dette tallet er interessant for løsningsbasert veiledning siden denne fokuserer mye på akkurat det med relasjonsbygging. Murphy viser til forskning gjort av Marmar, Horowitz og Rosenbaum (Marmar, Horowitz, Weiss, & Marziali, 1986) som viser at veiledning er mer effektivt når elever, lærere og foresatte opplever en positiv relasjon (Murphy, 2015, s. 14)

Murphy viser også til Garfield (Garfield, 1994) og Lambert (Lambert, 1992) som konkluderer med at relasjoner er den sterkeste faktoren for å lykkes med å skape en positiv endring gjennom veiledningssamtaler. Videre bruker Murphy begrepet «Resilience», altså motstandsdyktighet, og viser til forskning om hvordan motstandsdyktighet er en viktig faktor for at barn og unge skal utvikle seg positivt i samfunnet de lever i. Her mener Murphy å ha vist at løsningsorienterte samtaler kan være med på å bygge opp akkurat denne motstandsdyktigheten (Murphy, 2015)

Murphy hevder forskning (Budman & Gurman, 1988), (Koss & Shiang, 1994) viser at det ikke er så stor forskjell på langtids- og korttidsterapi. En undersøkelse av Talmon (Talmon, 1990) viser at 88 % av de som har hatt «single-session» terapi melder at de fortsatt opplever positive endringer av denne terapien 3 og 12 måneder etter at terapien er gjennomført (Murphy, 2015, s. 19)

Løsningsorienterte samtaler er ofte samtaler som gjennomføres én gang med en oppfølgingssamtale, så dette kommer under «Brief therapy». Murphy bruker dette til å vise at løsningsorienterte samtaler vil kunne passe godt i en skolehverdag der læreren ikke har tid til å følge opp mange elever med veiledningssamtaler over en lengre periode (Murphy, 2015, s. 19)

Murphy viser og til forskning av blant annet Goldberg og Goldberg (Goldberg & Goldberg, 2000) som viser at respekt for det som klienten bringer inn i samtalen, deres erfaringer og kultur, er viktig for å skape en god veiledning. Altså at veileder tilpasser seg veisøker og ikke motsatt, noe som er typisk for løsningsorientert veiledning (Murphy, 2015, s. 22)

Murphy er også innom at ungdomstiden er en av de mest dramatiske trinnene i et menneskets utvikling, med stor fysiske og mentale endringer, og at dette kan påvirke veiledningssamtaler med ungdom på mange ulike måter. Blant annet er det viktig å tenke på at det som oftest ikke er ungdommen selv som har tatt initiativ til å ha en slik samtale. Derfor er det ekstra viktig å la ungdommen komme til ordet og få vise sitt syn på det samtalen handler om. Dette er også noe som er fremtredende i løsningsfokuserte samtaler.

Murphy oppsummerer med at empirien han har brukt i boka si støtter bruken av løsningsorienterte veiledningssamtaler. Dette baserer han på at forskningen han støtter seg på viser at fokus på veisøker og relasjonsbygging er meget viktig, at store problemer ikke alltid trenger store løsninger for at det skal bli en positiv utvikling, at man må ta hensyn til veisøker syn på saken og ta utgangspunkt i dens kultur og til slutt at veiledning av ungdom er



veiledning av personer i en meget dramatisk og krevende tid i livet og at løsningsorienterte samtaler passer godt til ungdoms søk etter identitet og uavhengighet (Murphy, 2015, s. 29)

Det var ikke lett å finne forskning om løsningsorientert veiledning av elever i skolen. Spesielt ikke norsk litteratur om dette, men boka til Murphy (Murphy, 2015) viser at dette er en veiledningsmetode som forskning viser kan ha positiv innvirkning på ungdoms utfordringer.

Dette gjør at jeg ble enda mer sikker på at dette var noe jeg ville forske mer på for å se om det ville være sammenheng mellom forskningen som Murphy viser til og det jeg kom til å finne ut. Selv om mine søk ikke er en garanti for at det ikke finnes mer forskning om løsningsbaserte samtaler, så mener jeg det lille jeg har funnet viser at her er det et forskningshull, spesielt i Norge, som gir grunnlag for å gjøre en studie basert på mitt forskningsspørsmål.

## **1.4 Forskningsspørsmålet**

Forskingsspørsmålet mitt skal rette seg mot hvordan veiledningsmetoder oppleves av både elever og lærere i samtaler mellom disse. For å begrense problemstillingen min så ønsker jeg kun å se på en type veiledningsmetodikk og ikke fokusere mye på virkningene, men mer hvordan de involverte opplever det å delta i slik veiledning. Siden jeg har jobbet mest med løsningsorientert veiledning med elever, og har positive erfaringer med dette i tidligere oppgaver jeg har skrevet, ønsker jeg å begrense problemstillingen til akkurat denne veiledningsmetoden.

Forskingsspørsmålet blir derfor slik:

*«Hvordan opplever lærere og elever elevsamtaler basert på en løsningsbasert modell?»*

## 2 Elevsamtalen og norsk veiledning

Hvor kommer elevsamtalen inn i konteksten veiledning? Hverken i «Pedagogisk ordbok» (Bø & Helle, 2002) eller i sentrale styringsdokumenter for skolen finner jeg en tilstrekkelig presisering av begrepet elevsamtale, så det er vanskelig å vite hvordan man tenker på bruk av veiledningsmetoder i disse samtale. Limstrand (Limstrand, 2014) viser til at opplæringsloven kapittel 3 forplikter lærerne til å gjennomføre samtaler med elever på flere nivå og Opplæringsloven sier at den formelle elevsamtalen skal foregå minst to ganger i året, men ingen steder finner jeg en definisjon på hva disse elevsamtalene skal inneholde. Det nærmeste jeg kommer er Limstrand som i 1996 skriver. (Limstrand, 1996)

*“En elevsamtale kan sammenliknes med en medarbeidersamtale, dvs. jeg kan karakterisere den som en utviklingssamtale: en samtale som har til hensikt å utvikle både elev og lærer, skole og samfunn” (K. Limstrand, 1996, s.18)*

Denne beskrivelsen har jo trekk av en veiledningssamtale i og med at hun trekker inn at målet er utvikling, noe som også går igjen i veiledningssamtaler. Jeg tenker at det er viktige redskap for en lærer å kjenne til noen veiledningsmetoder og kunne benytte disse redskapene etter behov i elevsamtaler. Derfor tenker jeg at det er viktig å gi en viss oversikt over ulike retninger innen norsk veiledning.

Når jeg startet på veilederstudiet på UiT, som på mange måter var veien min inn til dette mastergradsstudiet, kjente jeg ikke mye til ulike retninger innen veiledning, men etter å ha gjennomført to videreutdanningsemner i veiledningspedagogikk har jeg lært at det finnes klare skiller i det norske veiledningslandskapet. Det som har gått igjen er at det har vært et fokus på hvordan disse retningene kan bli benyttet i veiledning av for eksempel studenter i praksis, men lite om bruken av veiledning i elevsamtalen.

Kaare Skagen (Skagen, 2013) tar for seg noen av de ulike retningene innen norsk veiledning i boka «I veiledningens landskap». I boka «Profesjonsveiledning – Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt» (Bjerkholt, 2017) går også Eva Bjerkholt gjennom det «uryddige landskapet», som hun kaller veiledningsfeltet. Jeg vil bruke disse to for å kort beskrive noen av retningene som finnes.

Skagen beskriver dette som et stort og uoversiktlig felt, spesielt siden veiledning er et samlebegrep som benyttes for mange ulike måter å guide noen innen ulike felt. For å prøve å gjøre dette litt mer oversiktlig, har han delt de norske veiledningstradisjonene inn i ti ulike

retninger. Jeg skal prøve å dele disse inn i to kategorier, metoder preget av indirekte veiledning og metoder preget av direkte veiledning ut ifra beskrivelsene til Skagen, og fylle inn med Bjerkholt enkelte plasser. Det er vanskelig å plassere flere av disse i kun en av kategoriene på grunn av at de har utviklet seg over tid og fordi at noen har trekk av både direkte- og indirekte veiledning.

## **2.1 Retninger preget av direkte veiledning**

Det som kjennetegner retninger preget av direkte veiledninger er at gir veileder råd og stiller spørsmål som hun/han allerede har et svar på. I direkte veiledning går man inn og veileder i den aktuelle situasjonen og instruerer veisøker. Direkte veiledning kan også være monologisk veiledning med sterkt preg av informasjonsformidling og undervisning. (Pettersen & Løkke, 2004) Skolehistorien, særlig hvis vi går tilbake i tid, har vært preget av læring forstått som direkte overføring av kunnskap. Derfor kan man si at denne typen veiledning er noe som har preget skolen. Jeg skal kort komme innom noen slike veiledningsretninger som er eller har vært preget av direkte veiledning.

Mesterlæren oppsto i handverksyrkene, men brukes i dag med hell også utenfor disse (Skagen, 2013). Det er i utgangpunktet en veiledningsform som kjennetegnes av at en som er ny innen et yrke møter en som har mye erfaring og kunnskap. Denne retningen er den som er mest preget av direkte veiledning også i dag, ved at imitasjon, evaluering og korreksjon er sentrale faktorer i veiledningen.

Flere andre veiledningsretninger kjennetegnes ved å ha beveget seg fra mer direkte tilnærminger til mer indirekte tilnærminger gjennom årene, slik at disse i dag også har preg av indirekte veiledning.

En av disse er mentoring. Mentoring er en form for veiledning som går lang tilbake i tid, og man kan kalle en mentor for en læremester (Bjerkholt, 2017) En mentor er både en venn og en rådgiver over tid. Retningen fokuserer på å hjelpe andre mennesker med å lykkes, gjennom at mentoren påtar seg et ekstra ansvar for å hjelpe sin protesjé (Skagen, 2013). Det skilles mellom formelle og uformelle mentorforhold og det kan være veldig flytende grenser mellom disse. Mentoren er en eldre og med mer erfaring enn protesjéen og mentors rolle er å være en samtalepartner og rollemodell. Under mentoring endrer gjerne veilederrollen seg fra en mer direkte og aktiv veiledning til en mer åpen og indirekte veiledning etter som protesjéen får mer erfaring. Derfor passer mentoring inne både direkte og indirekte veiledning

En coach er en som hjelper veisøker til å utvikle mentale eller praktiske ferdigheter. (Skagen, 2013) Billedlig benyttes ofte begrepet en indre reise for å beskrive det som coachen ønsker å oppnå gjennom sin veiledning. I dag regnes coaching som en refleksjons- og samtalem metode, der det finnes utallige retninger, fra personlig utvikling til mer karriereveiledning. I starten var coaching preget av en direkte veiledningsrolle, men etter hvert som coaching har tatt steget fra å være veiledning for idrettsutøvere til å bli veiledning for alle, så har rollen endret seg i møte en mer indirekte veileder. Coaching bærer preg av at man jobber med et spesifikt område og har ferdighets- og prestasjonsfokus (Bjerkholt, 2017)

Bjerkholt framhever at både mentoring og coaching kan benyttes som en fellesbetegnelse, akkurat som veiledning og rådgivning, siden det finnes så mange ulike typer av mentoring og coaching. (Bjerkholt, 2017, s. 59)

Jeg vil også nevne gestaltveiledning som en retning innen direkte veiledning.

Gestaltveiledning har sterke røtter i terapitradisjonen og prøver ikke bare å forstå hvordan vår personlighet er, men også hvordan man kan påvirke den. (Skagen, 2013)

## **2.2 Retninger preget av indirekte veiledning**

Det som kjennetegner retninger preget av indirekte veiledninger er en veileder som holder seg mer i bakgrunnen og bestreber seg på symmetriske relasjoner i veiledningen, altså samsvar mellom veileder og den eller de som veiledes. Retningene innen indirekte veiledning er preget av konstruktivistisk forståelse, altså at læring er en prosess der veisøker konstruerer sin egen virkelighet ut ifra et gitt perspektiv (Bjerkholt, 2017)

Skagen (Skagen, 2013) starter med handlings- og refleksjonsmodellen, som ble utviklet av Handal og Lauvås (Handal & Lauvås, 1999), og som Skagen beskriver som den norske veiledningstradisjonens retning, da den preget norsk lærerutdanning fra 80-tallet og ble dominerende på 90-tallet. Retningen ble utviklet som en motvekt mot den direkte veiledningen som hadde preget den norske lærerutdanningen. Det er et stort fokus på refleksjon og at veileder ikke skal modellere og gi direkte råd, men heller gjennom samtaler skape refleksjon som igjen skaper læring og utvikling hos veisøker. Det er et større fokus på kommunikasjonskompetansen enn på fagkompetanse og veilederens hovedrolle blir å være en samtalepartner. Denne retningen var lenge den dominerende innen norsk veiledning, spesielt inne lærerutdanningen.

Konstruktivistisk veiledning lager et skille mellom terapi og veiledning, og innen denne retningen skal man fokusere på å løse praktiske problemer (Skagen, 2013). Det blir lagt vekt på at veiledning skal være problemløsende. Denne retningen bygger på fire søyler, bevissthet, refleksjon, praktisk visdom og dialogisk veiledning, og her er dialogen det aller viktigste. Retningen prøver å unngå faste oppskrifter fordi dette vil oppleves som en begrensning for gode og åpne samtaler. Det legges opp til en samarbeidspreget veilederrolle, altså en rolle som er mer indirekte og ikke gir direkte råd. Dette er også retningen hvor tegning har blitt utviklet i veiledning. (Peavy, 1998)

Systemisk veiledning er gruppeveiledning for profesjoner innen utdanning og helse. (Skagen, 2013) Hovedideen bak systemisk veiledning er at alle fenomener i verden henger sammen. Det vil hele tiden være en gjensidig påvirkning mellom seg selv om andre mennesker. I likhet med LØFT, lover den systemiske veiledningen raske, positive endringer, veilederrollen er symmetrisk og dialogen er i sentrum.

LØFT er en retning som fokuserer konsekvent på løsninger i stedet for på problemer (Skagen, 2013). LØFT har sine røtter i fra terapeutiske tradisjoner og er en handlingsorientert retning. Man prøver hele tiden å flytte fokuset fra årsaker til løsninger. Det er et sterkt fokus på indirekte veiledning og der er veisøker, og ikke veileder, som skal trekke konklusjoner og styre hva som skal skje videre. I likhet med konstruktivistisk veiledning baserer også systemisk veiledning og LØFT seg på et sosialkonstruktivistisk grunnlag.

## **2.3 Problem- og løsningsorientert veiledning**

Siden min studie fokuserer på bruken av løsningsorienterte veiledningssamtaler som en metode brukt i samtaler mellom elev og lærer er det jo også interessant å se på begrepene problem- og løsningsorientert veiledning før jeg går inn i dybden på de løsningsorienterte veiledningssamtalene.

Innen problemorientert veiledning eller terapi er den underliggende tanken at veisøker har et behov for å søke tilbake til bakgrunnen for problemene hun/han har i dag for å skape en større forståelse for sine problemer og på den måten ha en bedre mulighet til å overvinne disse. Ut ifra dette så er spørsmål om *hvorfor* et fokus i problemorientert veiledning. Denne typen veiledning preges også av at det ofte gjennomføres en rekke med veiledningssamtaler over tid. (Grant, 2012)

Fokuset innen løsningsorientert terapi eller veiledning er at det er mye viktigere å diskutere løsninger enn problem. Det er naturligvis viktig å forstå hva problemet er, men man bruker ikke mye tid på det. (Courtney, 2019)

Denne typen veiledning krever ikke at man gjør et dypdykk tilbake i tid for å finne ut hva som har påvirket veisøker på en slik måte at hun/han i dag står over de gjeldene problemene, men plasserer seg i dagens situasjon og jobber med et klart fokus framover. Man jobber mot å finne realistiske og gjennomførbare løsninger for veisøker så hurtig som mulig. Det viktige her å få veisøker til å fokusere på *hvordan* man skaper en endring. (Courtney, 2019)

Min erfaring gjennom 25 år som lærer i barne- og ungdomsskolen er at veldig mange av elevsamtalene har et *hvorfor* fokus, altså at de ligger tettere opp mot problemorienterte enn løsningsorienterte veiledningssamtaler. Jeg har ingen forskning å vise til at dette stemmer, men baserer meg kun på samtaler med kolleger og elever opp gjennom disse årene. Jeg har nok også vært der i store deler av min lærerkarriere, men har gått mer over til den løsningsorienterte fokuset og har positive erfaringer med dette.

### 3 Studiens løsningsfokuserte modell

Denne studien dreier seg om utprøving av en løsningsfokuseret modell for veiledning. Samtalemetoden som jeg har lært til noen av mine kolleger, og som disse har prøvd ut på noen av sine elever er bygd på metoden Insoo Kim Berg utviklet gjennom sin praksis i kliniske miljø i USA. (DeJong & Berg, 2009)

I dette kapitlet redegjøres det både for sentrale sider ved løsningsfokuseret tilnærming, og samtidig presenteres modellen som er prøvd ut i studien, og som har vært utgangspunktet for kurset jeg har gitt mine kolleger som har deltatt i studien.

#### 3.1 Opprinnelse i amerikansk terapeutisk sammenheng

Insoo Kim Berg var en koreanskfødt, amerikansk psykoterapeut som var ledende innen løsningsorientert veiledning og gjennom sitt arbeide utviklet hun sin metode som hun publiserte sammen med Peter DeJong--- i sin bok «Løsningsskapende samtaler» (DeJong & Berg, 2009). Boka bygger opp rundt denne modellen, men bruker også mye tid på hva som skal til for at modellen skal fungere. Dette vil jeg beskrive i denne delen, og senere komme tilbake til hvordan jeg gjennomførte det i min aksjon og til slutt diskutere mine erfaringer rundt bruken av løsningsorienterte samtaler som et redskap i elevsamtalene.

Først kort om historien til «løsningsskaping». (DeJong & Berg, 2009) De som startet med denne tilnæringsmåten var Steve de Shazer og Insoo Kim Berg. De skrev helt fra starten av sin karriere om løsningsfokuseret terapi. De mente at de kunne lære mer om hva som fungerte gjennom helhetlige observasjoner av arbeidet deres med klientene sine og refleksjoner rundt disse observasjonene. Det som virkelig var nytt i Kim sin modell var «mirakelspørsmålet». Kim hadde slitt med å få en av sine pasienter til å sette seg mål for videre utvikling, og hun var nesten ved å gi opp da pasienten sa at det måtte skje et mirakel for å hjelpe henne. Kim var opptatt av følge opp det pasientene sa og spurte:

*«La oss tenke oss at det hadde skjedd et mirakel, og at det problemet som fikk deg til å komme hit, var løst. Hva ville være annerledes i livet dit da?» (DeJong & Berg, 2009, s 101).*

Til Kims store overraskelse, startet pasienten å snakke om hva hun så for seg på en måte hun aldri hadde gjort før.

## 3.2 Modellen jeg har tatt utgangspunkt i

Før jeg kommer tilbake til mirakelspørsmålet og går grundigere inn på det, vil jeg punktvis beskrive modellen Kim (DeJong & Berg, 2009) utviklet, for så ta for meg punkt for punkt.

1. Å beskrive problemet eller utfordringen
2. Å utvikle et klart formulert mål
3. Å lete etter unntakene
4. Å gi tilbakemelding på slutten av samtalen
5. Å evaluere klientens framgang.

Det som skiller seg ut ifra denne modellen i forhold til det som er benyttet i denne studien er ikke så veldig mye, men jeg har hatt et sterkt fokus på noen samtaleferdigheter samt bruken av tegning i veiledningssamtalen. Dette fokuset har jeg prøvd å overføre til de tre lærerne som jeg har kurset på metoden. Ut fra erfaringer jeg gjorde før denne studien, har det også vært et fokus på å bruke tid på skaleringen og jakten på positive unntak. Dette pga. jeg erfarte at elevene responderte positivt på dette i veiledningssamtalene jeg gjennomførte i forkant av studien.

### 3.2.1 Å beskrive problemet eller utfordringen

Å *beskrive problemet eller utfordringen* er den første fasen av løsningsskapende samtaler. Her er Kim (DeJong & Berg, 2009) opptatt av at man ikke skal stille for mange spørsmål og gå inn i detaljer, men heller lytte godt etter hva klienten sier, og mens man lytter fokusere på hvordan man kan lede samtalen inn på det neste stadiet. Hun fokuserer på at det ofte er vanskelig å sette vår egen oppfattelse av en situasjon til siden og virkelig lytte til det som blir sagt fra klientens synsvinkel. Kim bruker uttrykket «løsningskapende ører» (DeJong & Berg, 2009) om dette. Det er nemlig viktig, sier Kim, at man ikke prøver å løse problemene eller utfordringene ut fra egne referanserammer.

Når man skal utforske dagens situasjon, kan man ifølge Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) bruke skalering gjennom å stille spørsmål som:

- *Tenk deg en skala fra 0 - 10, der 0 vil si at du ikke mestrer utfordringen du beskriver i det hele tatt, og 10 vil si at du mestrer utfordringen slik at du gjerne vil. Hvor vil du plassere deg i dag?*



- *Hvor alvorlig opplever du at situasjonen er for deg nå i dag, på en skal i fra 0 -10, der 0 vil si at den ikke er alvorlig, og 10 vil si at den er svært alvorlig? (C. R.P Bjørndal, 2016, s. 147)*

Når man skal ta denne veiledningsmetodikken fra klinisk veiledning og annen veiledning for voksne til veiledning av ungdom, og kanskje spesielt veiledning av ungdom som ikke har norsk som morsmål, er det viktig å være bevisst på språket man benytter er forståelig for veisøker. Det vil være viktig å metakommunisere for å sikre seg at veileder og veisøker har samme forståelse av problemet/utfordringen før man går videre. Dette er noe man må være bevisst på i hele prosessen. Jeg har også i mitt design lagt vekt på at allerede her skal læreren bruke notater og tegning på store ark, minst A3, for at eleven skal føle at dette er noe de gjør sammen og at begge to kan se hva som blir notert og tegnet. Dette for å forsøke å skape en følelse av empati fra starten av.

### **3.2.2 Å utvikle klare mål**

Å utvikle klare mål er neste fase og her er det viktig å fokusere på hva som vil være annerledes når problemet eller utfordringen er løst. Det er her mirakelspørsmålet kommer inn, altså et spørsmål som åpner opp for at klienten kan tenke på et utall av muligheter uten at det skal være noen begrensninger (DeJong & Berg, 2009). Gjennom å tenke så stort som et «mirakel», er det lettere å komme i gang med å finne ut hvilke forandringer man egentlig ønsker seg. Det er også et spørsmål som peker framover. Kim mener at dette spørsmålet fungerer best når det blir gjort med innlevelse og i en klar hensikt. Her er et eksempel fra «Løsningsskapende samtaler»:

*«Nå vil jeg stille deg et rart spørsmål. Tenk deg at mens du sover i natt, og hele huset er stille, så skjer det et mirakel. Mirakelet er at det problemet som gjorde at du kom hit, er løst. Men fordi du sover, så vet du ikke at mirakelet har skjedd. Men når du våkner i morgen tidlig, hva vil være annerledes da?» (DeJong & Berg, 2009, s. 102)*

I etterkant av mirakelspørsmålet, er det viktig å jobbe seg inn mot mer realistiske mål. Her kommer også Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) inn på skalering som et nyttig virkemiddel. Hvis man for eksempel lager en skal fra 0 – 10, hvor 10 blir representert av noe som er nært opp til hvordan klienten, eller veisøker, som Bjørndal kaller det, beskriver sitt mirakel, men fortsatt innenfor det realistiske. 0 vil da representere en situasjon hvor det som er veisøkers problem skjer hele tiden og på en verst mulig måte, så skal først veisøker prøve å beskrive hvor han/henne befinner seg i dag, og deretter prøve å sette seg et mål for hvor langt opp mot

10 det kan være realistisk å bevege seg innen en begrenset periode. Her må veileder være med på å hjelpe veisøker med å finne ut hva som er realistisk, slik at det ikke blir opplevd som et tap i ettertid. Under skaleringen, kan man ifølge Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) stille spørsmål som:

- *Om du vurderer hva du vil få til frem til nyttår, hvor høyt opp må du på skalaen, for at du skal være fornøyd?*
- *Hva vil være tegnene på at du har klart å nå en 7-er? (C. R.P. Bjørndal, 2016, s. 147)*

Mens man jobber med å utvikle målene, så er det noen faktorer som er viktig å ta hensyn til. Det er blant annet viktig å prioritere målene man setter seg, snakke om hvor realistisk målene er, hvor motivert veisøker er for disse endringene og hvor stor tiltro veisøker har til egen mestringsevne (C. R. P. Bjørndal, 2016). Det er hele tiden viktig å jobbe systematisk med skalaspørsmålene for at disse skal ha den ønskede nytten.

Her er det viktig at lærerne, ifølge mitt design, fortsatt bruker det store arket til å visualisere skaleringen. Det kan være lettere for elevene å plassere seg på skalaen hvis de kan peke på en linje mellom 0 og 10 i stedet for å bare komme fram til et tall, og så kan læreren spørre om der eleven peker er for eksempel 6, videre kan eleven enten bekrefte eller justere dette tallet. Dette er en av delene i metoden som lærerne har brukt mye tid på i samtalen.

### **3.2.3 Å lete etter unntakene**

*Å lete etter unntakene* er på mange måter den viktigste fasen eller det viktigste verktøyet i denne metoden. Her er vi på jakt etter de positive unntakene hvor den uønskede situasjonen ikke oppsto eller oppsto i mindre grad enn til vanlig. Her er det viktig å få klienten til å kunne sette ord på hvem som gjorde hva for at situasjonen ble positivt annerledes (DeJong & Berg, 2009). Målet med å jobbe med positive unntak er å få klienten til å tenke bevisst på hva det var som skjedde og hvilken rolle ulike parter spilte slik at det som en gang har vært et unntak, kan bli det som skjer til vanlig. I dette stadiet mener Kim at det er lurt å jobbe med skalering for at det skal være enklere for klienten å fortelle hvor hun/han er i forhold til der de ønsker å være. Det kan være en skala ifra 1 – 10, men det viktigste er at veileder gjør det veldig klart hva 1 og hva 10 vil si.

Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) konkretiserer hvilke spørsmål man kan stille for å komme fram til unntakene. Han kommer med fire eksempler på slike spørsmål:

- *Kan du huske et eksempel på en gang problemet du forteller om, ikke var til stede eller var mindre?*
- *Hender det at problemet er mindre alvorlig?... Har dette skjedd i det siste?*
- *Hender det noen ganger at du har det slik du gjerne vil? Når var siste gang du hadde det slik? (C. R.P. Bjørndal, 2016, s. 141)*

Etter slike spørsmål, går Bjørndal inn på hvordan man kan utforske detaljene i unntakene. Han fremhever at det er viktig å utforske hva som er annerledes i unntakssituasjonene i forhold til situasjoner hvor problemet er til stede. Etter at man har funnet ut hva som er annerledes, er det viktig å synliggjøre dette for veisøker, blant annet ved å oppsummere hva veisøker har sagt. Man bør også gå nærmere inn på hvordan unntakene har skjedd og deretter prøve å forsterke betydningen av disse positive unntakene. Når man har jobbet med dette, går man over til å prøve å få disse unntakene til å bli en del av veisøkerens fremtidige mestringsstrategier. Her kommer også Bjørndal inn på konkrete spørsmål man kan stille. Jeg nevner fire av disse her:

- *Hva bør hende, for at dette skal kunne skje oftere framover?*
- *Hvem må gjøre noe, for at dette skal skje?*
- *Hva er det viktigste du selv kan gjøre, for at dette skal skje?*
- *Er det noe du selv kan forberede eller øve på, som kan bidra til at dette skjer oftere? (C. R.P. Bjørndal, 2016, s. 143)*

Her er det også viktig at lærerne noterer på det store arket slik at eleven kan se hva som blir notert. Dette både fordi at det blir lettere for begge to å gjennomføre samtalen når man visualiserer og fordi at denne åpenheten gjennom hele samtalen er med på å skape en styrket relasjon mellom elev og lærer. Dette er den andre delen som har vært størst fokus på når lærerne har benytte metoden sammen med sine elever.

### **3.2.4 Å gi tilbakemelding på slutten av samtalen**

Å gi tilbakemelding på slutten av samtalen på slutten av samtalen er viktig og Kim mener (DeJong & Berg, 2009) at denne tilbakemeldingen skal inneholde anerkjennelse av klienten og noen forslag som bygger på det som klienten har fortalt at hun/han allerede gjør. Gjennom denne tilbakemeldingen, kan veileder hjelpe klienten til å formulere konkrete mål ut ifra unntakene som ble formulert tidligere i samtalen. Fokuset må være på noe klienten allerede gjør eller kan gjøre annerledes. Man bør også berømme klienten for å ha vært flink til å finne

positive unntak og formulere mål. Dette er det siste stadiet i del 1 av løsningsskapende samtaler slik som Kim og DeJong formulerer de (DeJong & Berg, 2009).

Dette punktet er viktig uansett hvem som blir veiledet, men det er nok spesielt viktig når man jobber med unge mennesker som er i en veldig sårbar alder. Dette passer også veldig godt inn i skolens motto, «Vi vinner hjerter», og er essensielt for at veiledningen skal føre til en positiv endring. Hvis en elev går i fra en samtale etter å ha fått gode tilbakemeldinger fra en lærer, er sjansen stor for at eleven vil oppleve at læreren bryr seg og er empatisk, og akkurat den opplevde empatien er veldig viktig for at veisøker, eleven i dette tilfellet, skal ha den rette motivasjonen til å jobbe med sine problemer/utfordringer på en konstruktiv måte. Dette vil jeg komme tilbake til under kapittelet om empati.

Før eleven går i fra samtalen, har jeg gjort en liten designjustering i forhold til Insoo Kim Berg. Eleven får ta et bilde av det som er skrevet og tegnet på A3 arket slik at hun/han kan se på hva de har snakket om den løsningsorienterte samtalen. Dette at lærer deler med elev kan også være med på å skape gode relasjoner.

### **3.2.5 Å evaluere klientens framgang**

*Å evaluere klientens framgang* er det første punktet når man møtes på nytt. Her tar man fram skaleringsspørsmålene fra forrige møte fram igjen, og bruker disse som grunnlag for å evaluere hvordan det har gått og for å sette seg nye mål. I min studie, blir jo dette å vurdere *elevens framgang*.

Her er det viktig at læreren har med seg arket de brukte ved forrige samtale for å se på hva som kom fram under mirakelspørsmålet, skaleringen og jakten på positive unntak. Dette vil gjøre det lettere å huske hva man snakket om og man kan bruke tegningene og notatene man har gjort som utgangspunkt for å se hvordan det har gått. I dette stadiet blir man også enige om man skal ha flere runder med slike samtaler om det samme temaet, eller om det holder. Her er det eleven som kan ha siste ordet.

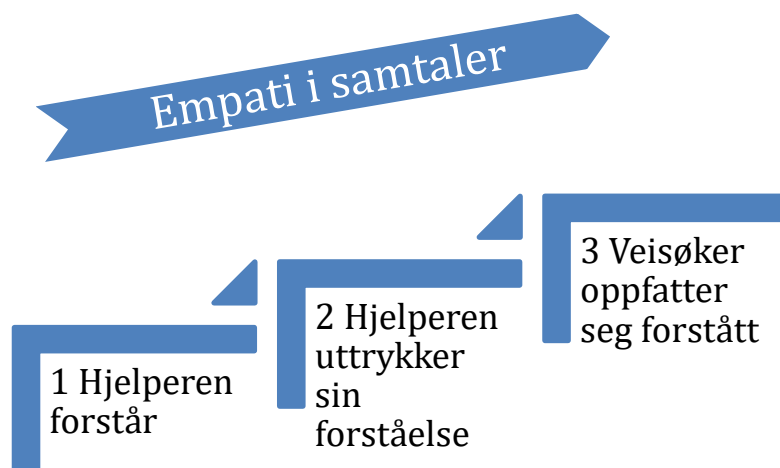
Kim/DeJong har et underkapittel som heter «En advarsel: Det er viktig å bygge tillit» Selv om de prater om forholdet behandler-pasient forholdet, er dette helt klart overførbart til andre veiledningssituasjoner, spesielt der veisøker er en person i en utfordrende situasjon, noe de fleste ungdommer er i store deler av denne perioden av livet sitt. De legger spesielt vekt på at i starten og slutten av en veiledningssamtale, er det viktig å bruke tid på å bygge relasjoner. Her kommer ulike samtaleferdigheter inn. Hvis man er bevisst på disse, kan det føre til at man

som veileder blir oppfattet som mer empatisk enn en som ikke er så bevisste på disse. Kim/DeJong legger ekstra stor vekt på at hvis man klarer å være aktiv uvitende, altså kjenner til kunsten å ikke vite, er det et godt prinsipp for å skape denne følelsen av empati. Selv om man som veileder vet hva som er utfordringen(e) for veisøker, er det viktig å stole på veisøkers oppfatning og forklaring (DeJong & Berg, 2009)

### 3.3 Betydning av lytting og empati

*«Empati er altså den best dokumenterte enkeltfaktoren som forklarer hvorfor du som hjelper faktisk klarer å etablere en konstruktiv relasjon og være til reel hjelp» (C. R.P. Bjørndal, 2016, s.53)*

Empati er et begrep som brukes i dagligtalen, men i en faglig sammenheng er det viktig å starte med å klargjøre hva som menes med det i denne oppgaven. Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) beskriver empati i hjelpesamtaler som en treleddet prosess beskrevet i modellen under.



Figur 2: «Empati i samtaler» Cato Bjørndal

Først er det altså viktig at hjelperen mentalt prøver å forstå veisøkeren og deretter prøver å formidle forståelsen hun/han har oppnådd slik at veisøkeren virkelig føler seg forstått. Disse tre trinnene er nødvendige for at empatien skal få den virkningen som forskning viser til at den kan ha (C. R. P. Bjørndal, 2016).

Samoilow (Samoilow, 2007) beskriver også tre trinn for opplevd empati. Først enighet om terapiens mål, enighet om fremgangsmåter for å nå målene og et følelsesmessig bånd mellom behandler og klient der klienten føler seg forstått, bekreftet og verdsatt. (Samoilow, 2007). Videre sier han at det er viktig at terapeutens evne til å være åpen og tydelig er med på å gi en

følelse av opplevd empati og styrke forholdet mellom klient og terapeut. For at terapien skal lykkes er det viktig at terapeuten klarer å formulere seg slik at klienten føler seg forstått (Samoilow, 2007)

I Hilde Saxi Gildberg masteroppgave (Gildberg & Wichstrøm, 2013) skriver hun om viktigheten av empati. Hun viser til at forskning de siste 30 år viser liten forskjell i resultat mellom ulike behandlingsmetoder, men fremhever at det er relasjonen mellom pasient og terapeut som er avgjørende for resultatet. (Gildberg & Wichstrøm, 2013)

I den samme oppgaven skriver Saxi Gildberg (Gildberg & Wichstrøm, 2013) det viktigste for å skape resultater er behandlerens evne til å forholde seg til mennesker. Behandleren bør framstå empatisk, tillitsvekkende, forståelsesfull og positiv. Personlige relasjoner ser ut som å ha langt større betydning for resultatet enn om behandleren har god innsikt og kompetanse innen metode og behandling (Gildberg & Wichstrøm, 2013)

Hvis veileder og veisøker skal oppnå en god relasjon for samarbeide, viser forskning at det er avgjørende at veisøker opplever veileder som en empatisk person som forstår og bryr seg om utfordringene som blir presentert av veisøker. Her kommer Bohart m.fl (Bohart, 2002) inn på at mye veiledningslitteratur er metodefokusert, noe som kan være en utfordring hvis man bare fokuserer på metoden og glemmer viktigheten av å bli oppfattet som empatisk.

Hva er det som gjør empati så viktig? Bohart m.fl (Bohart, 2002) trekker fram tre faktorer.

1. *Å føle seg forstått øker tilfredsheten med og viljen til samarbeid*
2. *Empati fremmer kognitiv og affektiv prosessering (med andre ord evnen til å tenke bedre).*
3. *Empati gir økt trygghetsfølelse.*

(Bohart, 2002)

Viljen til samarbeide er naturligvis viktig når man skal opprettet et så tett forhold som man ofte har behov for i et veiledningsforhold, og forskning viser til at det er en sammenheng mellom denne viljen og følt empati. Med andre ord, er evnen til å skape empati essensielt for å i det hele tatt komme seg i posisjon til å gjøre en god veiledningsjobb.

Det er ikke like naturlig å tenke seg sammenhengen i mellom empati og evnen til å tenke bedre, men Bohart m.fl (Bohart, 2002) forklarer at empati er med på å «smøre tankens maskineri». På den måten fører empati til at man faktisk tenker bedre og vil kunne være bedre

rustet til en vellykket veiledning, mye på grunn av at tenkning på en måte er å snakke med seg selv, og vi blir bedre til akkurat dette når vi blir møtt med empati

Ofte er en veisøker utrygg i utgangspunktet fordi hun/han har opplevd noe som gjør at man søker hjelp. Dette kan gjøre veisøker sårbar, og da er det naturlig å tenke seg at det er en sammenheng imellom det å føle empati og trygghet. Denne tryggheten vil gjøre det lettere for veisøker å være åpen og ærlig med veileder, og dermed gi bedre betingelser for en god veiledning.

Dette viser at uavhengig av metode, er noe av det viktigste man kan gjøre som veileder er å skape gode relasjoner med veisøker og at dette må gjøres tidlig i prosessen for å skape gode resultat.

### **3.4 Vektlagte samtaleferdigheter i studiens modell**

Kim/DeJong (DeJong & Berg, 2009) lister opp rundt 20 ulike samtaleteknikker man kan bruke for å skape følelsen av empati, men jeg vil i denne oppgaven fokusere på seks av disse:

- Å lytte
- Å repetere viktige nøkkelord
- Å stille åpne spørsmål
- Å oppsummere
- Å bruke taushet
- Å gi ros

Årsaken til at jeg fokuserer på disse er at jeg tror at dette er teknikker som de aller fleste kan beherske uten altfor mye trening, og som jeg gjennom egen erfaring har sett fungere. Disse seks punktene vil jeg også kurse lærerne jeg skal bruke i datainnsamlingen på, slik at det ikke metoden ikke bare blir brukt mekanisk, men at de hele tiden fokuserer på å skape empati.

Det at jeg har kurset mine kolleger både i selve den løsningsfokuserete veiledningen, i de seks overnevnte samtaleteknikkene og bruk av tegning på store ark har vært en viktig del av dette studiet. Spesielt med tanke på at to av tre lærere aldri hadde benyttet metoden tidligere.

#### **3.4.1 Å lytte**

Å lytte høres enkelt ut, men med lytting i dette tilfellet mener Kim/DeJong at man klarer å lytte med «løsningsskapende ører», som de forklarer ved at man klarer å lytte til veisøkers historie uten å lage egne filtre for å tolke hva som blir sagt, men klarer å sette til side sin egen forståelse av det man snakker om og i stedet virkelig høre på hva som blir sagt fra veisøkers

synsvinkel. En måte å få dette til er å lytte ekstra godt til *hvem og hva* som er viktig for veisøker (DeJong & Berg, 2009)

Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) ser på lytting som så viktig at han har satt av et helt kapittel til dette, «*Det hjelper å utvikle evnen til å lytte og forstå*», som tar for seg hvordan man kan utvikle denne kompetansen gjennom ulike grep. Han framhever fire momenter;

- *å tilegne seg kunnskap om empati*
- *bli bevisst på empati knytte til egen kommunikasjon*
- *tilstrebe empatiske holdninger*
- *utvikle lytteferdigheter som kan fremme og dokumentere forståelse (C. R.P Bjørndal, 2016, s. 79)*

Mange setter likhetstegn mellom det å høre og det å lytte, noe som ikke er de samme. Å høre er det rent fysiske som skjer når lydbølger treffer trommehinnene og det blir sendt signaler til hjernen, mens det å lytte er når hjernen aktivt tolker det den mottar og gir disse signalene en mening. Det er jo nokså enkelt å høre, så lenge man ikke har fysiske utfordringer med dette, men det å lytte skikkelig til hva som blir sagt er mye mer utfordrende. Bjørndal tar for seg noen psykiske lytteferdigheter man bør utvikle (C. R. P. Bjørndal, 2016), sånn som at man må kunne lytte i utvidet forstand, altså ikke bare høre på hva som blir sagt, men også hva som ikke blir sagt og hva som blir sagt mellom linjene. Det kan komme fram mye informasjon hvis man er oppmerksom på dette. Videre bruker Bjørndal begrepet «å tune seg inn», både før og under veiledningssamtalen. Med det mener han at man skal tømme hodet for alle andre ting som opptar deg, sånn som problemer hjemme eller på jobb. Den psykiske tilstedeværelsen er avgjørende både for å få med seg alt veisøker ønsker å formidle og for at man virkelig skal oppleves som empatisk i rollen som veileder.

### **3.4.2 Å repetere viktige nøkkelord**

Å *repetere viktige nøkkelord* er en effektiv måte å få veisøker til å føle at veileder virkelig lytter til det som blir sagt. Årsaken til dette er at ordene som veisøker bruker ofte er betydningsfulle ord for dem selv og gjennom å gjenta disse viser du at du forstår veisøker. Du kan gjenta kun enkelte ord av det som blir sagt eller bruke disse til å stille spørsmål. Hvis for eksempel en elev sier «Jeg blir stresset hver gang jeg må prestere», kan man enten si «du blir stresset» eller stille spørsmål som «Hva mener du må å prestere?» Veisøker vil normalt føle at dette er en invitasjon til å snakke mer om dette temaet (DeJong & Berg, 2009)



### **3.4.3 Å stille åpne spørsmål**

Å *stille åpne spørsmål* kan være med på å utvide feltet som veisøker snakker om samt at åpne spørsmål ofte spør om holdninger, tanker, følelser og oppfatninger, noe som er viktig for å beholde veisøkers fokus på temaet man samtaler om. I kombinasjon med å repetere nøkkelord, er de åpne spørsmålene en god måte å utforske detaljer omkring hvem og hva som er viktig for veisøker. Det er også en måte å respektere veisøkers rett til å bestemme hva samtalen skal handle om (DeJong & Berg, 2009)

### **3.4.4 Å oppsummere**

Å *oppsummere* er essensielt for å behandle hver enkelt veisøker på en individuell måte. Når man gjentar, skal man gjenta det veisøker har tenkt, gjort og følt. Man bør oppsummere etter hver gang man har brukt åpne spørsmål og repetert nøkkelord for å sjekke om man har klart å skaffe seg en klar og detaljert beskrivelse av veisøkers beskrivelser. Dette er også en fin måte å skape en god overgang, og hjelpe til med å formulere det neste spørsmålet, som bør bygge på hva veisøker nettopp har fortalt. (DeJong & Berg, 2009)

### **3.4.5 Å bruke taushet**

Å *bruke taushet* kan føles ubehagelig i starten, men i denne formen for veiledning må det være en høy toleranse for å la veisøker være taus uten at veileder skal ta ordet. Det kan også føles ubehagelig for veisøker, men ved å la det bli rom for taushet og dermed tid til å tenke seg om, vil ofte veisøker bli mer tilbøyelig til å jobbe for å finne fram til egne svar, noe som er hovedpoenget med løsningsorienterte samtaler. (DeJong & Berg, 2009)

### **3.4.6 Å gi ros**

Å *gi ros*, spesielt mot slutten av veiledningsøkten, er viktig i slike samtaler. Det er viktig at rosen er basert i realiteten og ikke gis bare for å gi ros. Hvis man klarer å gi ros som forsterker det som er viktig for veisøker, kan det være med på å gi veisøker mer håp og tro på at man skal klare å oppnå det som er målet. Kim/DeJong skiller mellom *direkte* og *indirekte ros*. Den direkte rosen skal gis som en positiv evaluering av hvordan veisøker jobber med de utfordringene hun/han står ovenfor, som for eksempel en elev som har klart å komme tidsnok til de aller fleste timene de siste ukene. Den indirekte rosen gis gjennom å stille spørsmål som får veisøker til å fortelle mer om områder hvor hun/han har lyktes, for eksempel kan man spørre: «Hvordan har du klart å komme tidsnok til alle disse timene?». Da vil veisøker kunne fortelle mer om sin suksess. Denne typen ros er å foretrekke sier Kim/DeJong (DeJong &

Berg, 2009) Her har jeg fokusert på at selv om lærerne skulle glemme noen av de andre samtaleteknikkene, er det viktig at de alltid husker på dette.

### **3.5 Nonverbale lytteferdigheter**

I følge Kim/DeJong (DeJong & Berg, 2009) finnes det også et sett av non-verbale lytteferdigheter man bør utvikle for å lykkes med løsningsorientert veiledning, og sikkert andre typer veiledning også. Dette kan være for eksempel øyekontakt, hodenikking, smil på passende steder, plasserer seg fysisk nær veisøker og lene seg inn mot veisøker. Alt dette for å vise interesse og konsentrasjon.

Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) kommer også inn på slike non-verbale uttrykk. Han nevner blant annet kroppsbevegelser og nærhet, fysisk utseende (klær, sminke, hår etc.) og lukt. Ifølge Bjørndal er dette uttrykk som kan være vanskelig å tolke for, og at dette også kan endre seg mellom ulike kulturer. Det er uansett viktig at man er oppmerksom på disse faktorene også i en lærer-elev samtale. Her kan for mye øyekontakt tolkes på feil måte, samtidig som man ikke bør unngå øyekontakt. Det samme gjelder fysisk nærhet, spesielt i samtaler der lærer og elev er av ulikt kjønn, men noen non-verbale uttrykk bør man bruke uansett relasjon mellom veisøker og veileder.

Det er med andre ord veldig mye å tenke på i tillegg til selve modellen for at man skal lykkes med veiledningen, og dette er i hvert fall ikke mindre viktig når man skal veilede ungdommer som ofte er veldig sårbar bare på grunn av alle endringene de går igjennom pga. puberteten. Løsningsorientert veiledning sammen med bevissthet rundt samtaleteknikker og non-verbal kommunikasjon kan være med på å skape en følelse av empati hos veisøker, noe som er utrolig viktig for å lykkes. Bjørndal sier at «Det hjelper ikke uten empati» (C. R.P. Bjørndal, 2016, s. 59). Dette er så viktig at jeg velger å bruke et helt underkapittel på det.

### **3.6 Tegning som redskap i studiens modell**

I den redesignede modellen av utgaven av løsningsbaserte samtaler som jeg ønsker å forske på, kommer tegning inn som en viktig faktor. Årsaken til det er at jeg først opplevde det som en viktig og positiv faktor mens jeg tok veiledning 2 og vi prøvde ut denne modellen mellom oss studenter, og senere i bruk med mine egne elever. På bakgrunn av dette, er tegning og annen illustrasjon på store ark med ulike farger en viktig del av designet jeg har lært lærerne som skal være informanter.

Sidsel Tveiten (Tveiten, 2013) beskriver hvordan tegning kan benyttes til å tegne opplevelser, behov, muligheter, styrker og svakheter. Hun trekker også fram hvordan store A3 ark passer bedre enn mindre ark siden de små arkene kan begrense den som tegner. Slike tegninger kan være både figurative og nonfigurative, så lenge de er til hjelp under veiledningssamtalen. Tveiten (Tveiten, 2013) mener at bruken av tegning i veiledningssamtalene kan hjelpe veileder og veisøker til å se nye sammenhenger og assosiasjoner. Slike tegninger kan være bevisstgjørende og kan gjøre deltakerne oppmerksomme på stemninger og verdier i egne opplevelser.

Årsaken til at det kan være en fordel å benytte tegninger, og ikke bare tekst, i veiledningssituasjoner er at visuelle forestillinger er svært viktig for tenkingen vår. Mange mener at våre erfaringer blir lagret som en slags tegninger i minnet vårt (Helstrup, 2005)

Ofte kan elevsamtaler være komplekse på mange måter, både for lærer og elev, og tegning er en måte man kan framstille slike komplekse forhold på en enklere måte enn man gjør kun med ord. Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) har erfart at veisøkere får en a-ha opplevelse når de får visualisert komplekse forhold gjennom tegninger på et ark.

En annen fordel med tegning er at det og se på tegninger både kan fremme et sterkere fokus rundt hva man snakker om og kan være med på fremme den kreative tenkingen hos både veisøker og veileder, og mange slike samtaler krever nettopp et sterkt fokus og mye kreativitet. På samme måte kan også tegningene være med på hjelpe med på hukommelsen, kanskje spesielt når man tar opp et tema man har hatt en samtale om tidligere. (Helstrup, 2005)

Når det kommer til hvordan man kan benytte tegning og annen visualisering, finnes det nok like mange varianter som det finnes veiledere, og disse teknikkene vil også variere fra gang til gang etter hva den enkelte situasjon krever, men Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2016) kommer inn på noen sentrale figurer man kan ta utgangspunkt i. Man kan for eksempel bruke en tallinje med en skala for å hjelpe til med skaleringen som er sentral i løsningsbaserte samtaler. Man kan også bruke ulike diagram, trapper som går stegvis opp til et mål, strekmenn som symboliserer personer som er viktige for veisøker eller ulike former for tankekart. I min modell har jeg hatt mest fokus på tallinjen under skalering, men oppfordret til å bruke mye visualisering nettopp for hjelpe til med fokus, kreativitet og hukommelse.

Slik modellen har blitt brukt i denne studien, har det vært læreren som har startet å tegne på A3 ark ut ifra elevene sier, men det har også vært rom for at eleven tegner. Lærerne har blitt

oppfordret til å inkludere elevene i tegneprosessen. Det vil hele tiden være ulike behov for hvor mye man skal bruke tegning, ut fra ulike personer og ulike samtaletemaer, så det er viktig å være bevisst på hvor mye tegning man benytter. (Vedlegg 4)

### **3.7 Kritikk av løsningsfokuserede samtaler**

En fare med å ha så mange positive erfaringer som jeg har hatt med en metode er man kan bli blind for svakhetene ved metoden og tro at man kan bruke den til alt og sammen med alle. Jeg hadde benyttet metoden på veldig ulike elever og mange ulike tema, og derfor kunne det være fare for at jeg også ble blind.

Her skal jeg prøve å redegjøre for noe av kritikken som jeg har funnet om løsningsbaserte samtaler og se de i sammenheng med metoden jeg har designet og erfaringer jeg har funnet i mine data.

I en artikkel av Dimitrij Kielland Samoilow (Samoilow, 2007) kommer forfatteren inn på at løsningsfokuseret terapi blir kritisert for å være en av de mest manualiserte metodene, altså en metode der du bare følger en oppskrift. Det vil nok også stemme for mange i starten, men etter hvert som man får erfaring og samtidig er bevisst på at modellen er akkurat det, en modell, vil det bli lettere å improvisere og ikke virke så fastlåst i modellen.

I artikkelen (Samoilow, 2007) blir metoden kritisert for at relasjonen mellom veisøker og veileder kan bli innsnevret og at den føles kunstig for veisøker. Metoden har til og med blitt kritisert for å kunne være direkte skadelig for relasjonen mellom veisøker og veileder. Det er nok en metode som ikke bør brukes slavisk og hele tiden, men som jeg komme inn på i analysen av min lille studie, oppfatter elevene i denne undersøkelsen at metoden oppleves som styrkende for relasjonen mellom dem og deres lærer. Det kan jo være både på grunn av at det er en annen setting enn en terapeutisk og de var kun gjennom metoden noen få ganger i løpet av et skoleår.

Cato Bjørndal, som er en av hovedkildene jeg har brukt i teorien om løsningsorienterte samtaler har selv gjort en undersøkelse om hvordan man kan forbedre veiledningssamtalen. (C. R. P. Bjørndal, 2009). Her har han belyst ni anbefalinger for å forbedre kollegaveiledningssamtaler. Selv om disse anbefalingene kommer fra en studie av kollegial veiledning, er det flere momenter som også vil være relevante for veiledningssamtaler mellom elever og lærere.

Den ene anbefalingen, som ble rangert som en meget viktig anbefaling var å klargjøre målet for samtalen og målet for hva veisøkeren skal gjøre etter samtalen (C. R. P. Bjørndal, 2009).

Dette kan bli avklart under løsningsbaserte samtaler, men det er jo lagt opp til at det er veisøker, i dette tilfellet eleven, som skal uttrykke målet for samtalen, ikke veileder, her lærer. Det kan være at i noen tilfeller vil det føles rart for eleven at læreren ikke presenterer et klart mål for samtalen. En utrygg elev kan bli enda mer utrygg hvis samtalen starter så åpent som den gjør i denne typen samtaler. Eleven skal jo på mange måter også formulere hva som skal gjøres i etterkant av samtalen, selv om læreren kan være med å hjelpe til i denne prosessen. Noen elever vil nok respondere bedre på klare råd fra lærer om hva som bør gjøres i etterkant av samtalen.

En annen anbefaling fra veisøkerne i denne undersøkelsen var at veileder skulle styrke veisøker og gi denne realistiske håp (C. R. P. Bjørndal, 2009). Her finnes eksempler på at veisøkeren har blitt veiledet av en veileder som har benyttet løsningsfokuserte samtaler og er kritiske til bruken av for eksempel mirakelspørsmålet. Noen av veisøkerne avviste dette spørsmålet som urealistiske eller klarte ikke ta det helt på alvor. De brukte dette som et eksempel på at hovedutfordringen er at veilederens optimisme bikker over i en overoptimisme, som veisøkeren opplever som en bagatellisering av problemet. Dette kunne også skje ved at veilederen styrte samtalen raskt fra problembeskrivelse (trinn 1) til løsningsfokus. (trinn 2). (C. R. P. Bjørndal, 2009). I mine data har det ikke disse innvendingene kommet fram, utenom at det blir nevnt at elever med mindre selvinnsett kan slite med metoden. Uten at det er nevnt implisitt, kan dette være en av årsakene til at metoden ikke fungerer for alle.

Den siste anbefalingen fra Bjørndal sin undersøkelse som jeg vil ta med som noe som kan være relevant kritikk av løsningsbaserte samtaler, er veisøkernes ønsker om varierte og hensiktsmessige spørsmål (C. R. P. Bjørndal, 2009). Det finnes ingen universalmetode som fungerer for alt, så hvis noen veiledere velger å benytte løsningsbaserte samtaler hver gang man har en samtale med en veisøker, vil dette kunne oppleves som monotont og lite motiverende etter en stund. I undersøkelsen påpeker noen av veisøkerne at det kan føles mekanisk hvis den samme metoden blir brukt om og om igjen. (C. R. P. Bjørndal, 2009)

En annen som har kommet fram med kritikk av den løsningsbaserte modellen er Evan George i artikkelen «What are the disadvantages of the brief solution focused approach» (George, 2010). Denne artikkelen er rettet mot kliniske samtaler mellom medisinsk personal og pasient og det er derfor ikke all kritikken som kommer fram her som er relevant i forhold til samtaler i elev og lærer, men noen av punktene tenker jeg er representere viktige kritiske perspektiver som er viktig å ta i betraktning når en anvender metoden av metoden brukt som i studien min.

En kritikk som George framhever, er at ved bruk av denne metoden kan ikke veileder gjøre noe hvis veisøker vil snakke om noe helt annet enn det veileder ønsker (George, 2010). Dette blir også nevnt av en av lærerne som var informanter i datainnsamlingen, som var inne på at det kunne være utfordrende hvis eleven ville snakke om noe helt annet enn det læreren ønsket at samtalen skulle handle om, og at man ødela metoden hvis man som lærer var for ledene i måten å være på for å få samtalen dit man ønsker. Dette er også en kritikk som viser at løsningsbaserte samtaler er et redskap av mange man bør ha i en veiledningssituasjon.

George (George, 2010) kommer også med kritikken at når veisøker mener at de nødvendige endringene er oppnådd, er man ferdig med samtalen uansett om veileder ikke mener det samme. Denne kritikken bærer nok preg av at George skriver ut ifra et klinisk perspektiv, men hvis man skal følge metoden slavisk kan dette også gjelde i samtaler mellom elev og lærer.

Det var ikke så lett å finne litteratur med kritikk at løsningsbaserte samtaler på norsk, men jeg fant kritikk av metoden LØFT, som på mange måter er veldig lik metoden jeg bruker i studien, gjennom å fokusere på mirakelspørsmål, unntaksspørsmål og skaleringspørsmål. I likhet med andre løsningsorienterte samtaler så er det viktig å sette seg et mål for hvordan man ønsker at ting skal bli i framtiden, og derfor benytter man til slutt spørsmål om hva man må gjøre for komme seg i retning av målene man utvikler gjennom unntak og skalering. (Langslet, 2013)

Psykologistudent Rune Fardal (Fardal 2006) har skrevet en artikkel med kritikk av LØFT. Kritikken av LØFT går ofte ut på at man legger for mye vekt på spørsmål og for lite på løsninger, samt at folkene bak løft har hatt en nærmest naiv tro på at metoden fungerer til alle typer utfordringer og problemer og til alle slags veisøkere. I artikkelen av Rune Fardal, kommer forfatteren inn på at LØFT kan forenkles og til tider helt se bort ifra det som har skjedd i fortiden, og at man ikke trenger en forståelse av årsakene til utfordringene og problemene for å kunne løse disse. (Fardal 2006)

Fardal er også kritisk til at ansvar for problemene bortfaller og at man tror metoden skal løse alt. Fardal er kritisk til at man benytter en metode som ikke fokuserer på ansvar for hva som har skjedd når man for eksempel skal jobbe med par der den ene har vært utro eller benyttet vold i forholdet. Skal man da bare se bort ifra årsakene? (Fardal 2006) Dette vil jo også gjelde i skolesammenheng hvis det har skjedd noe der en elev helt klart har trakassert eller gjort andre alvorlige overtramp mot en annen elev.

Dette kan jo sies å være kritikk mot såkalt «radikal konstruktivisme» som kritiseres for å ha overdreven vekt på at enkeltmennesker kan skape sine sosiale realiteter. Dette berører noe av det samme som Bjørndal (C. R. P. Bjørndal, 2009) er inne på om overoptimisme og oppfatningen av hva som er realistisk.

Til slutt vil jeg ta med Kjetil Sander (Sander, 2019) som i en artikkelserie om konfliktløsning også skriver om LØFT. I slutten av denne artikkelen sier Sander:

*«Siden LØFT ser bort i fra årsakene kan LØFT ikke brukes som et verktøy i konflikter der årsaken til konflikten anses som vesentlig. I konflikter mellom samfunn og individer vil LØFT kunne virke påfallende naiv, da terapeutens subjektive syn blir i meget stor grad utslagsgivende for løsningsvalget. Dette fordi vi ikke har et problem som skal løses, men en løsning som skal aksepteres.» (Sander, 2019)*

Dette kan også gjelde for løsningsbaserte samtaler mellom elever og lærere der utfordringen er en konflikt mellom eleven og skolen.

Derfor er det viktig å presisere at jeg ønsker å utvikle et av mange verktøy en lærer bør ha i sitt daglige virke med elever som blir utsatt for ulike utfordringer og problemer, ikke et universalverktøy. Lærerens kompetanse i å anvende modellen og ha kritisk perspektiv på bruk av dette verktøyet er også noe jeg ønsker å utvikle.

## 4 Forskningstilnærming

Den opprinnelige ideen var å jobbe aksjonsforskningsbasert, noe jeg egentlig trodde jeg gjorde i den første delen av prosessen med denne studien. Spesielt etter at jeg hadde studert aksjonsforskning våren 2018 var jeg motivert for å benytte denne strategien, men etter å ha fått noen kritiske spørsmål om arbeidet jeg hadde satt i gang virkelig var aksjonsforskning, måtte jeg stoppe litt opp og finne ut hva det egentlig var jeg drev på med. Etter noen tilbakemeldinger fra min veileder startet jeg å lese om Qualitative research design (Maxwell, 2012) og «Design Experiments in Educational Research», hvor Cobb m.fl. (Cobb, Confrey, Disessa, Lehrer, & Schauble, 2003) presenterer ulike varianter av desingeksperimenter, forstod jeg at dette var veien jeg skulle gå. Jeg ble helt sikker på at dette var det rette etter å ha lest doktorgradsavhandlingen «Digital dømmekraft» (K. Bjørndal, 2012).

Jeg hadde på mange måter lyst å gjøre en aksjon, men måten jeg jobbet på passet ikke helt inn i denne modellen. Designforskning og desingeksperimenter har mange av de samme elementene som aksjonsforskning består av. Det som er litt på siden av det som litteraturen jeg har lest om designforskning beskriver, er at jeg ikke har designet et undervisningsopplegg, men derimot en veilednings/samtalemetode mellom elev og lærer. Under skal jeg komme nærmere inn på hvordan et designeksperiment er bygd opp og hvordan studien min er gjennomført på grunnlag av dette.

### 4.1 Mitt designeksperiment

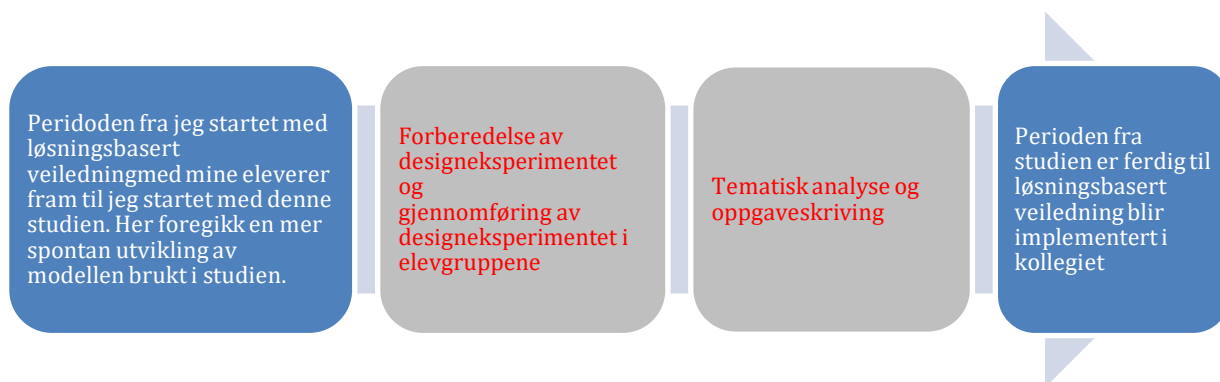
For å beskrive min egen pedagogiske desingforskning, vil jeg prøve å flette inn teori fra J.A. Maxwell (Maxwell, 2012), Cobb m.fl. (Cobb et al., 2003) og Kjersti Wæge (Wæge, 2007) med hvordan jeg har benyttet denne teorien for å jobbe med studien min. De siste tar meg fra generell designforskning til designeksperiment.

Cobb (Cobb et al., 2003) definerer et designeksperiment som en type designforskning hvor en eller flere forskere går inn sammen med en eller flere lærere for å gjøre et klasseromseksperiment.

Mitt designeksperiment beskrevet i denne studien vil ikke være et fullstendig designeksperiment. Jeg har tidligere nevnt kort prosessen fram til arbeidet med oppgaven startet, og jeg tenker også etter å ha presentert denne oppgaven og forhåpentligvis fått andre lærere til å prøve ut det jeg har designet, vil metoden kunne bli redigert flere ganger, som Gravemeijer og Cobb (Gravemeijer, 2006) beskriver i det jeg vil skrive om senere i dette kapitlet. For å illustrere hvor i prosessen denne studien befinner seg, har jeg laget



illustrasjonen under. Pilen starter der jeg første gang prøvde meg på løsningsfokustert veiledning og pilspissen illustrerer tidspunktet denne metoden forhåpentligvis er kjent blant lærere og de kan benytte den i egen praksis. De grå feltene i midten er hvor denne studien befinner seg i prosessen. Først perioden jeg beskriver i dette kapittelet hvor jeg forberedte og gjennomførte mitt designeksperiment og deretter perioden hvor jeg analyserte mine funn og jobbet med å skrive masteroppgaven.



*Figur 3. «Plassering av studien som del av en langsiktig utvikling av en veiledningsmodell»  
Knut Grønnavoll*

#### **4.1.1 Arbeidet med å utforme mitt designeksperiment**

I jakten på å finne ut hvordan jeg skulle jobbe med mitt designeksperiment fant jeg en del ulike litteratur som hadde ulike tilnærminger til denne måten å jobbe på. Først var jeg innom J.A. Maxwell som beskriver fem ulike steg fra oppstart til ferdig designeksperiment. I «Qualitative Research design» (Maxwell, 2012) beskriver Maxwell hvordan man gjennom fem steg kan systematisere en studie basert på research design fra det overordnede vitenskapelige plan til de mer konkrete metodene man benytter i studien.

Stegene Maxwell (Maxwell, 2012) beskriver er at man må sette seg et mål med studien, få kontroll på det teoretiske rammeverket, jobbe med forskningsspørsmålet, finne ut hvilke metoder man skal benytte og sørge for validitet i studien. Disse stegene gjorde meg interessert i å finne ut om det fantes mer litteratur om designeksperiment, og da fant jeg fort ut at designforskning har etablert seg som en nyere pedagogisk forskningstradisjon.

En av de som har jobbet med designeksperiment er Kjersti Wæge. I min jakt på hvilken strategi som jeg skulle benytte kom jeg over Wæges (Wæge, 2007) beskrivelse av et designeksperiment, som minner på Maxwell sin modell om research design, men som kan sies

å være en retning innen pedagogisk designforskning. Wæge beskriver disse punktene slik. (Limstrand, 1996) (Wæge & Norges Teknisk-Naturvitenskaplige Universitet, 2007, s.80)

1. *Teoriutvikling*

Wæge (Wæge, 2007) påpeker at målsetningen er å utvikle teorier som omhandler både læringsprosessen og midlene som er utviklet for å gjennomføre studien. På mastergradsnivå er det ikke mye rom for å lage mye ny teori, spesielt ikke i en praktisk studie som denne.

2. *Utvikling av nyskapende undervisningsopplegg*

I det neste punktet beskriver Wæge (Wæge, 2007) prosessen med å lage nye undervisningsopplegg som er designet for å kunne forske på. Mitt eksperiment kan kalles et Veiledningsdesign, ikke et undervisningsdesign.

3. *Design og analyser*

Hun (Wæge, 2007) legger også vekt på at designeksperimenter har både en hypotetisk, og en reflekterende side. Gjennom et designeksperiment kan man enten bevise eller motbevise opprinnelige antakelser eller gjetninger. I denne prosessen vil nye antakelser utvikles og disse kan igjen testes.

4. *Gjentakende syklus*

Designeksperiment som dette er også en gjentakende prosess (Wæge 2007) der man i sykluser designer, tester, analyserer, reflekterer og ut fra det utvikler nytt design.

5. *«Ydmyke» og praksisrelaterte teorier*

Wæge (Wæge, 2007) benytter det litt begrepet «Ydmyk» om teorier som kommer ut av designeksperimentet. Med det mener hun at teoriene skal handle om elevenes læringsprosesser og at disse teoriene skal påvirke undervisningen.

Disse fem fasene til Wæge gjorde meg enda litt mer sikker på at dette var veien jeg gikk, men fortsatt var deler av dette så teoretisk at jeg slet litt med å se hvordan det skulle gjøres i praksis, men når jeg gikk bak det Wæge hadde skrevet, fant jeg en tredelt beskrivelse (Gravemeijer, 2006) av det praktiske arbeidet man gjør i et designeksperiment. Det var den siste brikken som fikk meg til å være sikker på at dette var min forskningstilnærming i denne studien av løsningsbaserte samtaler brukt i elevsamtalen. Under vil jeg beskrive de tre delene som ifølge Gravemeijer og Cobb (Gravemeijer, 2006) et designeksperiment består av,

1) *Forberedelse av designeksperimentet*

2) *Gjennomføring av designeksperimentet i elevgruppene*

3) *Retrospektive analyser*

#### 4.1.2 Forberedelse av designeksperimentet

Her skal jeg redegjøre for første fase av designeksperimentet i studien min.

Veiledningsopplegget i studien min baserer seg på erfaringer jeg gjorde i en periode på rundt to år i forkant av at jeg startet på denne studien. Disse erfaringene fikk meg til å anta at både lærere og elever ville oppleve løsningsbaserte som relasjonsbyggende og i noen tilfeller kunne føre til en positiv endring rundt utfordringen man samtalte om.

Skolen hvor jeg jobber og hvor jeg gjennomførte studien ligger i Oslo øst hvor elevmassen avspeiler området hvor skolen ligger, så det er rundt 80% av elevene som kommer innenfor det som Statistisk sentralbyrå regner som innvandrere, altså førte og andre generasjons innvandrere. Siden 2010 har skolen vært gjennom en stor endringsprosess for å skape et bedre læringsmiljø. Et sentralt grep i denne omstillingen var å skape gode relasjoner til elever, foresatte og nærområdet, med tanke på at dette vil være med på å skape et bedre rykte og ikke minst skape bedre forhold for læring på skolen.

I mine innledende intervju gikk det igjen hos alle elevene at de syntes at lærerne brydde seg om dem og tok seg tid til å bli kjent med dem. Mer konkret beskrev de at lærerne hadde tid til å lytte til dem og at de klarte å behandle hver enkelt elev individuelt ut fra ulike behov. Noen nevnte at lærerne tok seg tid til å snakke med dem i friminuttene og en av elevene, som hadde gått på en annen skole sa at det hun opplevde nå ikke var en selvfølge på andre skoler.

Alle tre lærerne la vekt på at skoleledelsen fokuserte mye på at lærerne skulle bruke mye tid på å bygge relasjoner med elevene. En av de tre sa at han opplevde at for rektor var det viktigere at skolen gjorde det godt på elevundersøkelsen enn hvordan de gjorde det på nasjonale tester og andre vurderinger.

Dette er et bakteppe som det er viktig å kjenne til når man senere skal analysere elevene og lærernes opplevelser og beskrivelser av løsningsorienterte veiledningssamtaler brukt i elevsamtalene. Allerede i forkant av studien beskrev mine informanter et miljø preget av den empatien som er blant målene å oppnå gjennom denne typen samtaler.

Den teoretiske innsikten jeg hadde i forkant av studien av var basert på to bøker. Peter de Jong og Insoo Kim Bergs *Løsningsskapende samtaler* (DeJong & Berg, 2009) og Cato Bjørndals *Konstruktive hjelpesamtaler* (C. R. P. Bjørndal, 2016). Begge disse bøkene skapte interesse for denne typen samtaler og gav meg motivasjon til å finne mer ut om hvordan

denne typen samtaler kan oppleves av elever og lærere. Med dette utgangspunktet utviklet jeg designet som jeg har beskrevet tidligere i oppgaven.

Gravemeijer og Cobb (Gravemeijer, 2006) skriver også om hvordan man utvikler forskningsspørsmålet i denne fasen av designeksperimentet. De fokuserer på at forskningsspørsmålet er viktig for å avgrense det man skal se etter, og i denne typen forskning kan ikke forskeren bare være en observatør for å finne svar på sitt forskningsspørsmål, men må innta en aktiv rolle gjennom å selv designe det som studien skal finne ut av, og siden det er snakk om konstruktive forskningsspørsmål som fortrinnsvis benyttes i denne typen forskning, er ikke hovedhensikten å finne ut om designet fungerer eller ikke, men å se hva som fungerer og hva som ikke fungerer i forhold til det teoretiske fundamentet (K. Bjørndal, 2012). Derfor utviklet jeg et forskningsspørsmål der jeg spør om hvordan elever og lærere beskriver og opplever løsningsfokuserede samtaler, ikke et spørsmål om hva de syntes fungerte. På den måten er det mer åpent å tolke datamaterialet under analysen i forhold til de antakelsene jeg hadde på forhand.

Det er forskeren selv som velger informanter ut ifra hvilke egenskaper man ønsker i forhold til å få svar på forskningsspørsmålet. Min tanke var at det var best for gjennomføringen å samarbeide med elever og lærere på skolen hvor jeg jobbet. Jeg gjorde utvalget ut ifra disse kriteriene:

- 1) Lærerne skulle ha jobbet i minst to år som lærere slik at de hadde et erfaringsgrunnlag for å kunne komme med sine tanker og meninger om metoden.*
- 2) Utprøvingen måtte foregå mellom lærere og elever som hadde rimelig tette relasjoner. Dette fordi jeg tenkte at det er relevant i forhold til hvem som skal benytte denne metoden. Derfor var alle lærerne kontaktlærere til de elevene de gjennomførte samtalene med.*
- 3) Av praktiske hensyn så valgte jeg lærere på skolen hvor jeg jobbet for å spare tid og for å kunne følge disse tettere opp hvis nødvendig.*

Å finne tre lærere etter de kriteriene jeg hadde satt gikk akkurat. Det var tre lærere som meldte seg etter at jeg hadde informert kollegiet om at jeg hadde behov for informanter. En stund trodde jeg at jeg måtte starte å spørre en og en, men så var det tre som melde seg. Alle var rimelig ferske som lærere, men hadde minst to års erfaring. En av dem hadde benyttet metoden litt tidligere.

De tre lærerne plukket ut tre elever hver, uten at jeg satte noen kriterier for dette. Det positive med dette er at jeg ikke laget en gruppe elever som jeg trodde ville oppleve metoden slik jeg tenkte at de ville gjøre, men denne måten gjorde det også slik at jeg ikke kunne være sikker på at det var elever som var flinke til å sette ord på sine opplevelser og på den måten være gode informanter.

Når jeg planla valg av metode for å samle inn informasjon, tok jeg noen praktiske valg. Jeg ønsket ikke å være til stede under samtalene mellom elev og lærer, både på grunn av at det ikke ville si meg mye om hvordan de beskrev og opplevde metoden, som var forskningsspørsmålet jeg skulle finne svar på, men også på grunn av at jeg var redd for at det påvirket opplevelsen til både elever og lærere at jeg var til stede, spesielt pga. samtalenes personlige innhold. Det var den viktigste årsaken til at jeg tok dette valget. Hadde jeg vært til stede, kunne det selvsagt gitt meg viktig informasjon ift. mine mer langsiktige formål om å utvikle modellen.

Jeg bestemte meg for å gjennomføre kvalitative intervju med både elever og lærere, noe som fungerte godt, men i etterkant ser jeg at jeg også kunne ha benyttet meg av andre metoder i tillegg for å få inn enda mer data, men det er nødvendig å avgrense datamaterialet i en masteroppgave.

Etter at dette forberedende arbeidet var ferdig, gikk studien inn i neste fase, som gikk ut kurse de utvalgte lærerne, som beskrevet i kapittel 3. Deretter la lærerne prøve ut modellen på de utvalgte elevene og starte datainnsamlingen

#### **4.1.3 Gjennomføring av desingeksperimentet og datainnsamlingen.**

Neste steg i Gravemeijer og Cobb (Gravemeijer, 2006) sin beskrivelse av desingeksperiment er å prøve ut undervisningsopplegget, i mitt tilfelle veiledningsopplegget. Hovedmålet med denne fasen er ikke å vise at opplegget man har designet fungerer, men for å se om man kan forbedre designet. Siden min masteroppgave kun beskriver en liten del av hele prosessen med å utvikle denne veiledningsmetoden, blir det kun rom for små justeringer og noe refleksjon over hvordan man kan jobbe videre med å forbedre designet enda mer.

I følge Gravemeijer og Cobb (Gravemeijer, 2006) er målet med andre fasen i desingeksperimentet å prøve ut undervisningsoppleggene i klasserommet, ikke for å demonstrere at det didaktiske opplegget virker, men for å kunne forbedre designet. Dette har

jeg prøvd å gjøre gjennom tilbakemeldingene fra informantene gjennom tre ulike intervjuer i tre ulike faser av studien, samt gjennom refleksjonene jeg har gjort etter å ha hørt på intervjuene, transkribert disse og lest gjennom transkripsjonene. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

I tillegg til intervjuene jeg hadde med de tre lærerne, hadde jeg en ekstra runde med opplæring av de to som ikke hadde prøvd metoden tidligere etter at de hadde kjørt en runde med samtaler. Da fikk jeg også noen tilbakemeldinger i en mindre formell setting enn selve intervjuene.

Målsettingen med disse kvalitative intervjuene var å få en mest mulig omfattende informasjon om hvordan informantene opplevde disse samtalene. Metoden gir grunnlag for å få innsikt i informantenes opplevelser og tanker rundt det studien forsket på. Det er viktig å tenke på at det som kommer fram i disse intervjuene er preget av settingen samtalen foregikk i, informantens bakgrunn og erfaringer, samt hvordan setting intervjuene ble gjort. Noen intervju klarte jeg å gjøre samme uke som veiledningssamtalene var gjennomført, mens et av intervjuene ble gjort flere uker i etterkant. Det er en del av realiteten med at både forsker og informanter jobber 100 % ved siden av, enten som elev eller lærer.

Et kvalitativt intervju kan utformes på ulike måter, ut ifra hvor mye struktur det er lagt opp til. Jeg la opp til en semistrukturert intervju, som jeg har beskrevet nærmere i kapittelet om det kvalitative forskningsintervjuet. Dette er den type intervju som er gjennomført i denne studien. Når jeg intervjuet lærerne brukte jeg en intervjuguide. (Vedlegg nr.1) Lærerne og elevene ble intervjuet en og en. Mer om dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om kvalitative forskningsintervju.

Transkribering tar mye tid, men er nødvendig for å sikre seg gode og nøyaktige data og en oversikt over alt som har kommet fram. Jeg valgte å skrive alle intervjuene om til bokmål, spesielt på grunn av at noen av elevene har en dialekt som inneholder mange nyord, ord fra andre språk og sleng som kan gjøre det vanskelig å forstå for noen som ikke er vant til dialekten. (Utdrag av transkribering i vedlegg nr. 3)

I neste og siste del vil jeg beskrive analysen og hvordan en slik studie kan være med på å utvikle lokal teori og praksis rundt det studiet har fokusert på.

#### **4.1.4 Den retrospektive analysen**

I den siste fasen er målet å gjennomføre en analyse i etterkant hvor formålet er å utvikle en lokal praksis, i mitt tilfelle utvikle en metode for hvordan lærerne på skolen gjennomfører veiledningssamtaler med sine elever.

Intensjonen er altså å utvikle en lokal teori (i dette tilfellet veiledningsmodell) som kan tjene som referanseramme for lærere som ønsker å tilpasse undervisningsoppleggene (elevsamtalene) i sine (Wæge, 2007)

Analysen av dataene har blitt til gjennom et skoleår med opplæring av lærere, gjennomføring av intervju og transkriberingen av disse. Dette er hva selve analysen bygger på, men erfaringene jeg selv hadde gjort i forkant av studien, gjennom samtaler med elever, vil alltid ligge som et bakteppe, slik som jeg viser i figur 3. Slike erfaringer kan man aldri se bort ifra når man skal vurdere analysen som er gjort.

Det ble gjort flere forsøk på å kategorisere dataene jeg hadde innhentet gjennom intervjuene, og som nevnt i avsnittet over vil disse kategoriseringene bygge på informasjonen innhentet gjennom intervjurundene, men kan og bære litt preg av forforståelse, både på grunn av teori og egne erfaringer.

Analysen av dataene har beveget seg fra inntrykk jeg fikk mer eller mindre spontant under transkriberingen til mer systematisk analyse gjennom sammenligninger og systematisering av skriftlig materiale. Til dette mer systematiske arbeidet har jeg benyttet tematisk analyse, som jeg vil beskrive i analysekapittelet.

Dette var de tre stegene som Gravemeijer og Cobb (Gravemeijer, 2006) beskriver og som gjorde at jeg kunne plassere denne studien som et designeksperiment.

#### **4.1.5 Validiteten i designeksperimentet**

Som nevnt tidligere er kravet til validitet et av Maxwells fem komponenter i forskningsdesign. Å vise at en studie har tilstrekkelig validitet er essensielt for å kunne benytte dataene man har samlet inn gjennom en studie til å lage en troverdig analyse. For kvalitative studier som denne, kan det være utfordrende på grunn av at man ikke sitter igjen med et stort tallmateriale, men heller mange utsagn og meninger rundt temaet man forsker på. Jeg vil her bruke Martin Hammersley (Hammersley, 1995) for å beskrive noe av det viktigste man må ta hensyn til for å sjekke om studien er valid, og vurdere det opp imot min egen studie.

Hammersley (Hammersley, 1995) er av den meningen at det kan være vanskelig for kvalitativ forskning å bygge validitet på faste standarder, men at det samtidig må stilles krav til sannhet. Her skiller han mellom absolutt sannhet og sannhet utenfor rimelig tvil. For denne typen studier er det sannhet utenfor rimelig tvil som gjelder, men selv det vil være vanskelig å hevde med et studie gjennomført av kun en forsker, på samme skolen som han jobber på med kun 12 informanter, som tillegg kjenner forskeren på forhand.

Hammersley (Hammersley, 1995) kommer inn på begrepene reliabilitet, om ulike forskere eller den samme forskeren på ulike tidspunkt og/eller steder vil få det samme resultatet, og validitet, som vil si at det forskeren beskriver i sin studie er sant. Hammersley ser validitet som et overordnet kriterie på forskningens kvalitet, mens reliabilitet er en indikasjon på validitet.

Hvis jeg hadde laget et forskningsspørsmål som krevde et svar på en hypotese jeg hadde laget, ville nok studien min vært for tynn til å kunne være valid, men ettersom mitt forskningsspørsmål stiller spørsmål om hvordan informantene opplever og beskriver løsningsbaserte samtaler, kan det forsvares at jeg kun har benyttet 12 informanter for å kunne gjøre en analyse av materialet.

Hammersley (Hammersley, 1995) beskriver en studie som reliabel hvis ulike forskere har kommet fram til samme resultat gjennom bruk av samme metode. Her må jeg jo se tilbake hva som er gjort tidligere av denne typen studier. Som jeg har visst til i mitt kapittel om forskningsstatus, er det ikke gjort mye forskning på løsningsbaserte veiledningssamtaler i denne settingen. Det finnes litteratur som er positiv og litteratur som er kritisk til denne metoden. Det aller meste av den kritiske litteraturen jeg har funnet omtaler bruken av løsningsorientert terapi i klinisk sammenheng. Som jeg viser til i kapittelet om løsningsbasert veiledning, er det flere som kommer fram til mye av det samme som jeg kommer til under analysen.

Med validitet som sannhet menes her at forskeren treffer med når virkeligheten beskrives (Hammersley, 1995). Selv om Hammersley her beskriver virkeligheten i forhold til studiens påstand, og min studie ikke har en påstand, beskriver studien min virkeligheten opplevd gjennom mine informanternes opplevelser.

Et annet punkt som er viktig når man skal se om denne studien er valid er Hammersleys (Hammersley, 1995) påstand om at reliabilitet og validitet ikke er nok for å vurdere om en



studie er valid. Han benytter begrepet relevans som et kriterie for å vurdere om en studie er valid. Her blir det presisert at studien må være relevant for målgruppen, ikke for alle sammen. Siden elevsamtalen er obligatorisk i norsk skole og det er få retningslinjer og lite forskning på området, mener jeg at studien min er godt innenfor dette kvalitetskravet.

I en studie på denne størrelsen er det vanskelig å få til høy nok presisjon på grunn av rammene til en mastergrad. Hammersley (Hammersley, 1995) kommer inn på at det ikke er alltid nødvendig med en veldig stor presisjon og for å oppnå målet med en studie. Man må avveie utbyttet av å sette inn flere ressurser som flere informanter, flere forskere eller forskning på flere steder opp imot sannsynligheten for at resultatet ville bli annerledes. Det er vanskelig å si om jeg ville ha fått veldig ulike resultat ved å bruke større ressurser under datainnsamlingen, men siden jeg i analysen min ikke kommer med noen bombastiske påstander, men en balansert beskrivelse av informantenes beskrivelser og opplevelser, mener jeg at jeg kan si at studien er presis nok til å være valid.

Jeg vil til slutt se på hvordan jeg har tilnærmet meg dataene i denne studien i forhold til å kunne si at studien er valid. Hammersley og Atkinson (Hammersley & Atkinson, 1996) ser på begrepet refleksiv tilnærming. De beskriver hvordan samfunnsforskning blir farget av at forskeren ofte har skapt studien selv og at informantene kan bli påvirket av forskeren i hvordan de framstår og hvilke data de formidler til forskeren. Hammersley og Atkinson mener at dette er uunngåelig at forskeren preger dataene og samtidig blir preget av sitt ståsted. Dette gjør at det er meget viktig at forskeren er veldig bevisst på dette i analysen av sine data. Dette er noe jeg kommer inn på både under mine kritiske innvendinger til designeksperimentet og under selve analysen, så jeg har bestrebet meg på å ta hensyn til dette i forhold til validiteten i studien.

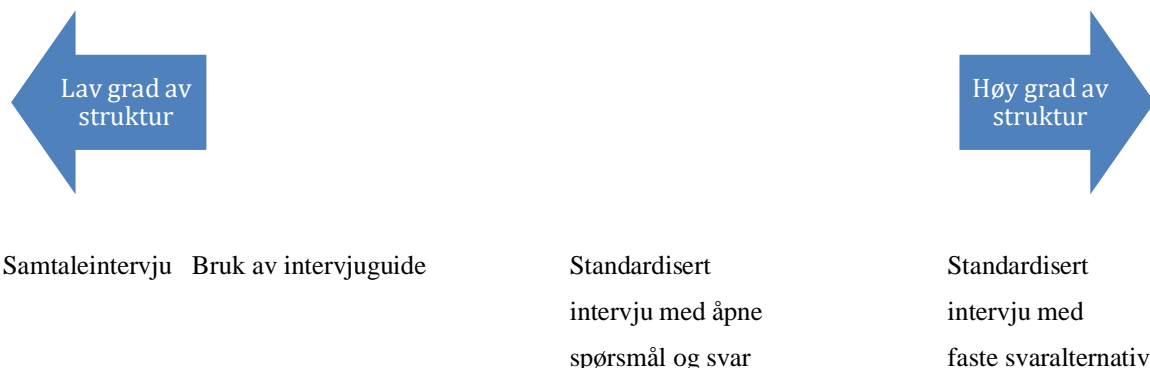
## **4.2 Kvalitative forskningsintervju**

Hva er et intervju, hva er kvalitet i et intervju og hvordan kan dette brukes i forskning? For å belyse dette vil jeg se på hvordan Kvale og Brinkmann (S. B. Kvale, 2012) har beskrevet dette. Kvale og Brinkmann starter med å si at et kvalitativt forskningsintervju har som mål å se verden i fra synvinkelen til den som bli intervjuet. De mener at den beste måten å forstå en annen persons tanker på er å ta den andres perspektiv, og at dette kan man med større eller mindre grad av fleksibilitet gjøre gjennom et intervju. (S. B. Kvale, 2012)

Altså kan et intervju være en mer eller mindre strukturert samtale mellom intervjuer og intervjupersonen hvor kvaliteten kan måles gjennom hvordan intervjuer klarer å ta intervjupersonens perspektiv. Hvis dette intervjuet er med på å konstruere ny kunnskap, vil det være nyttig i forskning. (S. B. Kvale, 2012)

Kvale og Brinkmann (S. B. Kvale, 2012) presenterer begrepene «gruvearbeider» og «reisende» om to ulike typer intervjuer. Jeg tenker at i min datainnsamling, var jeg mer en gruvearbeider enn en reisende på grunn av at jeg holdt meg innen et område jeg kjenner bra til og hadde en del forhåndskunnskap om. Gruvearbeideren er den graver etter skjult kunnskap som venter på å bli avdekket. Gruvearbeideren er på jakt etter kunnskap som er skjult nede i jorden. Det er intervjuerens oppgave å hente dette opp, altså avdekke den indre kunnskapen til den som blir intervjuet. (S. B. Kvale, 2012)

Patton beskriver også ulike typer intervjuer med ulik grad av struktur (Patton, 2014). Disse er *samtaleintervju, bruk av intervjuguide, standardisert intervju med åpne spørsmål og svar* og til slutt *standardiserte intervju med faste svaralternativer*. Samtaleintervjuene er de minst strukturerte, mens de standardiserte intervjuene med faste svaralternativer er de mest strukturerte.



Figur 4: «Intervju med lav og høy grad av struktur» Patton, M.Q.

Jeg lagde en intervjuguide med en del åpne spørsmål som åpnet for improvisasjon hvis det skulle dukke opp informasjon i intervjuene som jeg ikke hadde tatt høyde for i de ferdig lagede spørsmålene. Man kan si at jeg benyttet en kombinasjon av intervjuguide og standardisert intervju med åpne spørsmål, et slags semistrukturerte intervju.

Bruk av intervjuguide er en type intervju der man på forhånd har laget en oversikt over temaer og/eller spørsmål man ønsker å ta opp, men med stor fleksibilitet i forhold til hva man tar med i selve intervjusituasjonen i forhold til innhold og rekkefølge ut ifra hvordan intervjuet utvikler seg. (Patton, 2014)

Årsaken til at jeg benyttet denne intervjuformen er at i den typen forskning hvor en forsker går inn og gjør en studie på egen arbeidsplass for å skape ny kunnskap om et område hvor han allerede har en del kunnskap og kjenner til forskningsspørsmålet som skal besvares, vil det være mulig å lage relevante spørsmål på forhånd samt utforme gode oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Hvordan disse ble gjennomført beskriver jeg i kapitlet om mitt desingeksperiment.

Under prosessen med intervjuene måtte jeg ta hensyn til de syv stadiene som Steinar Kvale beskriver i «Det kvalitative forskningsintervju» (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Først måtte jeg jobbe med å hva som var formålet med mine undersøkelser, altså *tematisering*, og prøve å begrense tema, og etter hvert i prosessen med intervju få ferdig et forskningsspørsmål som var god nok til å kunne avgrense spørsmålene jeg skulle lage.

Den neste fasen jeg måtte gjennom var selve *planleggingen* av intervjuene hvor det hele tiden var viktig å ha fokus på at spørsmålene jeg utformet faktisk ville hjelpe meg med å innhente den informasjonen jeg ønsket for å kunne besvare problemstillingen min. I løpet av denne fasen fant jeg mine informanter.

I denne fasen, hvor intervjuguiden ble utformet, var det også viktig å tenke gjennom ulike moralske spekter ved studien. Her måtte man tenke på anonymisering av informantene, spesielt de som ikke var myndige, samt innhenting av samtykke, også fra foresatte. Det var også viktig å tenke på hvilke konsekvenser innhenting av informasjon kunne ha for informantene, og om man kunne komme innpå temaer som ville være spesielt vanskelig for en som ikke kjente elevene så godt i fra før. Denne fasen var ikke ferdig før et godt stykke inn i intervjurunden på grunn av at spørsmålene endret seg etter som at forskningsspørsmålet ble justert.

Etter at disse to stadiene, som foregikk i forkant av den første intervjurunden, men også i forkant av de tre andre rundene, kom jeg over til selve *intervjuingen*. Disse intervjuene ble gjennomført på grunnlag av spørsmålene jeg hadde utformet i intervjuguiden under fase to.

Når jeg intervjuet elevene, var det viktig å tenke på maktforholdet som naturlig vil oppstå i en lærer - elev situasjon. Litt av det samme måtte jeg tenke på når jeg intervjuet mine kolleger, siden jeg har mer erfaring enn de tre til sammen, og dette også kunne påvirke maktforholdet mellom intervjuer intervjuobjekt. Det var også viktig å være bevisst på oppfølgingsspørsmål som man skulle stille underveis. Her måtte man være fokusert og våken hele tiden for å ta tak i det som informantene fortalte om når de besvarte hovedspørsmålene.

Etter at intervjuene var ferdige på slutten av skoleåret 2018-19, sto neste de stadiene for døra, *transkribering, analysering, verifisering og rapportering*. Transkribering, analysering og rapportering kommer jeg nærmere inn på i analysen, men verifisering har jeg skrevet om tidligere i dette kapittelet.

## 5 Analyse av intervjuene

Etter å ha brukt et skoleår til å lære tre av mine kolleger løsningsorienterte samtaler og intervjuet disse lærerne og de elevene de hadde benyttet metoden sammen med, kom man til det punktet jeg gruegledet meg til, analysen av mine data. Jeg var sikker på at det ville komme mye interessant fram under analysen, noe jeg gledet meg til, men jeg satt igjen med en usikkerhet om hvordan analysen skulle gjennomføres. Hvilken metode skulle jeg benytte? Skulle jeg benytte all dataen jeg hadde? Hvor skulle jeg begynne og hva skulle det ende opp i?

Etter å ha fått tips om å se på tematisk analyse av veileder, gikk det et lys opp for meg. Her var det en modell som jeg fikk tak i og gjennom å lese meg mer opp på modellen, skaffet jeg meg også et bilde av at det var mye av dataene jeg hadde som jeg ikke behøvde bruke mye tid på i analysen, fordi at de ikke besvarte forskningsspørsmålet mitt.

### 5.1 Ulike kvalitative analysetradisjoner

Hvorfor benytte kvalitative metoder? Ifølge Pistrang og Barker (Barker, Pistrang, & Elliott, 1994) er den største styrken at man gjennom kvalitative metoder får detaljerte og strukturerte data og at dette er data som passer godt for å forske på personlige meninger. De påpeker også at kvalitative metoder passer godt for å forske på områder det ikke er gjort mye forskning på. Disse tre punktene passer godt i forhold til mine ønsker om å finne opplevelser og beskrivelser av en metode det ikke har vært forsket mye på, i hvert fall ikke i Norge.

De deler de kvalitative analysemetodene inn i fire ulike familier:

1. Tematiske analyser, som har som mål å identifisere og beskrive de sentrale ideene som kommer fram i dataene.
2. Fortellende tilnærminger, som legger særlig vekt på hendelser og opplevelser over tid
3. Språkbaserte tilnærminger, som følger nøye med på de underliggende sosiale reglene for språk og hvordan språket fungerer for å oppnå visse mål.
4. Etnografiske tilnærminger, som er preget av omfattende datainnsamling i feltet, vanligvis inkludert deltakerobservasjoner. (Barker m.fl, 1994)

Som nevnt over, er analysen av min studie en tematisk analyse, som Pistrang og Barker (Barker m.fl, 1994), beskriver i punkt 1. De beskriver også tematisk analyse som analysemetoder hvor det er vanligst å jobbe med intervjudata, som jeg har gjort i studien min.

## 5.2 Tematisk analyse

Årsaken til at jeg har valgt denne metoden er at for meg var det den metoden som virket mest oversiktlig og som jeg også klarte å se hvordan jeg kunne benytte i analysen av mine data. Dette er nok generelt en metode som passer bra for nye forskere som ikke har analysert denne type data tidligere.

I dette kapittelet vil jeg kort beskrive tematisk analyse basert på Braun & Clarke «Thematic analysis» (Clarke & Braun, 2017). De beskriver Tematisk analyse, TA, som en systematisk metode for å indentifisere, organisere og få innsikt i meningsmønstre i innsamlet data.

*“a method for systematically identifying, organizing, and offering insight into patterns of meaning (themes) across a data set.” (Braun & Clarke, 2017, s.57)*

De påpeker også at dette er en metode som gir tilgjengelighet og fleksibilitet og som passer godt for personer som ikke har mye erfaring innen kvalitativ forskning. Metoden er fleksibel på grunn av at den kan benyttes på ulike måter, som samtidig gjør at en forsker må gjøre noen aktive valg hele veien i analyseprosessen (Clarke & Braun, 2017)

Det som jeg hele tiden måtte være bevisst på er hvor jeg sto i forhold til de ulike valgene jeg sto ovenfor og at jeg var konsekvent i mine valg gjennom hele analysen. Dette er naturligvis en stor utfordring, men som blir enklere å gjennomføre hvis man har kontroll på hvordan metoden skal gjennomføres. Under vil jeg ta for meg de stegene som TA benytter ifølge Braun & Clarke. (Clarke & Braun, 2017)

Metoden består av disse seks stegene:

1. Gjøre seg kjent med data
2. Generere innledningsvise koder
3. Søke etter temaer
4. Revidere temaer
5. Definere og gi navn til temaer
6. Produsere analyseteksten

### 5.2.1 Gjøre seg kjent med data

På det første steget i TA er det viktig å gjøre seg godt kjent med datamaterialet du har. Braun & Clarke sier at man må dykke ned i dataene gjennom å lese, lese på nytt, lytte til lydfiler,

transkribere etc. De anbefaler at man leser og lytter flere ganger for å komme godt inn i materialet (Clarke & Braun, 2017)

Dette er med andre ord steget hvor man, uten å være veldig organisert, går grundig inn i datamaterialet og dermed får ideer for videre analyse mens man leser og lytter til for eksempel intervjuene som man har gjort. På dette steget bedriver man ikke koding av noe slag, så det man eventuelt noterer her er bare ideer man får. Braun & Clarke sier at det å ta notater på dette steget hjelper deg å lese materialet som data (Clarke & Braun, 2017)

Jeg så fort at notatene jeg gjorde i første steg av analysen, *gjøre seg kjent med data*, ikke var plassert jevnt over i mitt datamateriale. Jeg så at det var noen spørsmål fra hvert av intervjuene som skilte seg ut ved at det var langt flere notater der som kunne hjelpe meg med analysen. Derfor valgte jeg å fokusere på disse spørsmålene og la de andre være når jeg skulle starte analysen. Spørsmålene jeg bestemte meg for å ta med videre fra intervjuene og videre inn i analysen finnes som vedlegg. (Vedlegg 2)

### **5.2.2 Generere innledningsvise koder**

På det neste steget starter arbeidet med å kode. Koder er byggeklossene i analysen.

*“Codes are the building blocks of analysis: If your analysis is a brick-built house with a tile roof, your themes are the walls and roof and your codes are the individual bricks and tiles” (Braun & Clarke, 2017, s. 61)*

Selv om det er det første trinnet med koding skal man prøve å være systematisk i tankegangen mens man koder. Kodingen kan bestå av en blanding av beskrivende og fortolkende koder om en annen. Man bør prøve å se etter data som kan være relevant for forskningsspørsmålet ditt. (Clarke & Braun, 2017)

På dette trinnet er det viktig at du koder alt som er relevant for forskningsspørsmålet, uten å være veldig kritisk til din egen koding. Hvis du er usikker på om noe skal kodes eller ikke, sier Braun & Clarke at man skal kode det på dette trinnet. Man leser til man kommer til noe man mener bør kodes, finner ut om man skal lage en ny kode eller bruke en som en allerede har benyttet før, leser man videre og gjentar denne prosessen gjennom hele datamaterialet. (Clarke & Braun, 2017)

Etter å ha gjennomført del to av analysen, *generere innledningsvise koder*, satt jeg igjen med 135 koder. Jeg er usikker på om dette antallet normalt vil være tilstrekkelig, men som beskrevet tidligere, ble mengden informasjon mindre enn jeg det jeg ønsket å ha når jeg skulle

lage en analyse. Det å lage koder og plassere dem i inn i ulike tema er noe som krever erfaring for å kunne gjøre det riktig første gang. Nå var jeg kommet til steget der Braun & Clarke sier at man som analytiker starter jobben med å forme steinen til en skulptur (Clarke & Braun, 2017)

### **5.2.3 Søke etter temaer**

På dette steget skal analysen din starte å ta form i det du går i fra koder til temaer. Disse temaene skal prøve å fange opp noe essensielt om hvordan dine data henger sammen med forskningsspørsmålet og starte å vise et meningsmønster i datamaterialet. (Clarke & Braun, 2017)

Dette er en aktiv prosess hvor man konstruerer temaer i stedet for å bare oppdage dem i teksten. Braun & Clarke sier at en analytiker er som en skulptør som velger hvordan man skal utforme sitt kunstverk fra en uferdig stein til en ferdig skulptur. (Clarke & Braun, 2017)

Her starter man å konstruere mønster og sammenhenger ved å slå sammen koder som har fellestrekk og dermed prøve å lage et meningsfullt mønster i datamaterialet. Hvert tema man lager kan stå alene, men skal også skape en helhet sammen med de andre temaene. Clarke & Braun foreslår at man kan avslutte dette trinnet med å lage et skjematisk kart for å gjøre det hele mer oversiktlig. (Clarke & Braun, 2017)

Dette var ikke en lett jobb for en skulptør som sto foran sin første stein, men jeg endte opp med sju ulike temaer som jeg etter beste evne prøve å plassere kodene mine i. Under prosessen, ble det lett å forstå at neste steg,

### **5.2.4 Revidere temaer**

Det fjerde steget, å gå igjennom temaene du har laget på nytt, er spesielt viktig for nybegynner innen denne type analyse og for forskere med et stort materiale. Hvis man ikke har så mye erfaring er det lett for at de første temaene man lager egentlig ikke er de beste temaene for at analysen skal gi deg de beste svarene på forskningsspørsmålet. Man kan kalle dette steget for kvalitetssikring før man går videre.

Dette er også steget hvor man for alvor starter med å se etter sammenhenger mellom de ulike temaene man har laget. Målet med å få de ulike temaene til å henge sammen er å lage et puslespill som til slutt kan fortelle en sammenhengende fortelling rundt forskningsspørsmålet. Ifølge Braun & Clarke er det akkurat det som er den viktigste jobben man gjør under analysen av data. Her bør man rent konkret sjekke temaer opp mot sitat og transkripter, forkaste koder



eller flytte dem over til andre tema. Hvor mange temaer man bør ha er litt avhengig av lengde på publikasjonen, men opp imot seks ulike tema kan være passe (Clarke & Braun, 2017)

Det viste seg at kodene ble veldig ujevnt fordelt i de ulike temaene jeg hadde laget. Alt i fra over 50 koder i et tema og mindre enn fem i et annet, noe som nok kan være i minste laget. I arbeidet med å fordele kodene inn i de ulike temaene jeg hadde laget, dukket det opp stadig nye ideer til tema jeg kunne bruke.

### **5.2.5 Definere og gi navn til temaer**

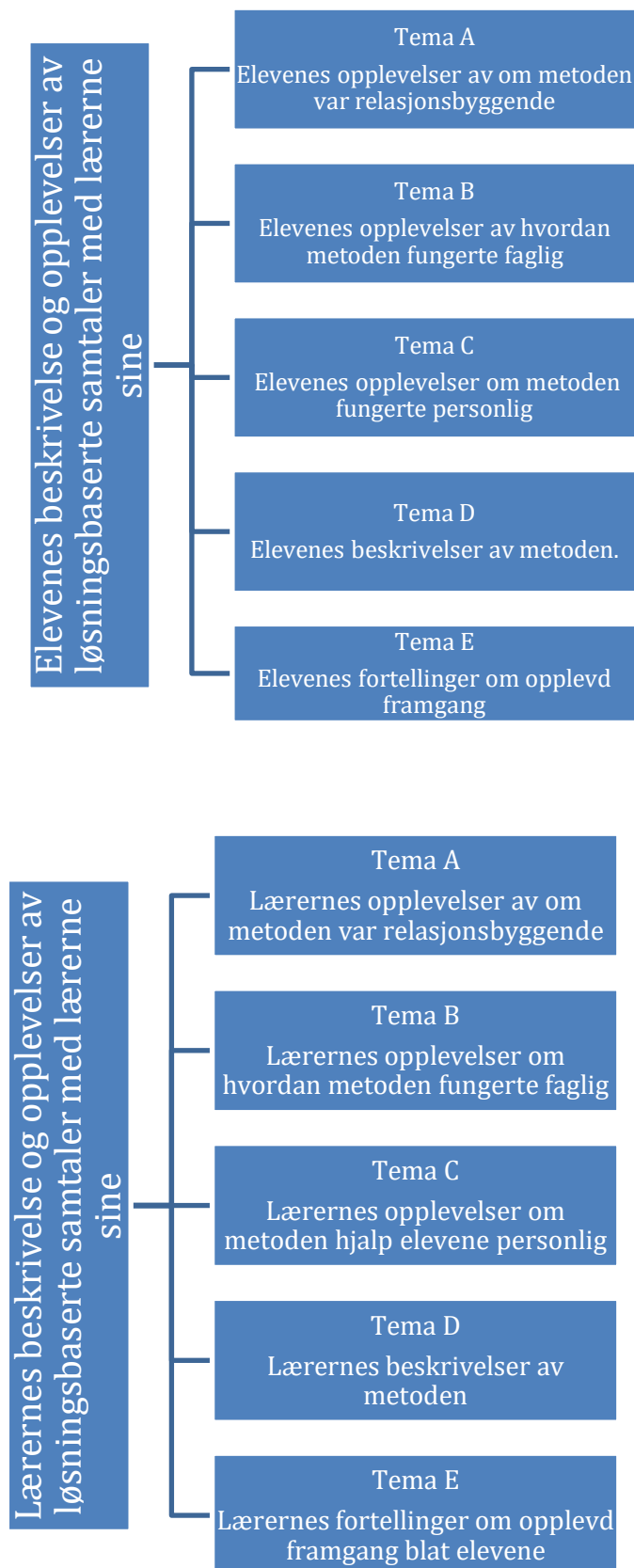
På det nest siste steget, som kan være vanskelig å skille fra det siste steget, er jobben å definere og gi navn til temaene dine for vise hva som er unikt og spesifikt. Dette krever en grundig analyse og er viktig i dannelsen av den endelige analysen.

Her begynner man å velge ut sitatene man skal benytte for å underbygge analysen. Ditt utvalg skal fortelle leseren hva som er interessant og hvorfor. Her er det også viktig å kunne se sammenheng med dine data og tidligere forskning på det området man har forsket på.

Analysen brukes til å skape et poeng og det er viktig at analysen hele tiden prøver å finne ut hva som nyttig for å svare på forskningsspørsmålet. Siden konklusjonen skal være preget av hele analysen, er det viktig at temaene man har definert og gitt navn henger sammen med hverandre og med hele analysen. Man kan lage rene temaer, men man kan også se at det er behov for undertemaer på dette nivået, spesielt hvis det er mye data. (Clarke & Braun, 2017)

Etter flere revisjoner, ble de sju temaene redusert til fem. I løpet av revisjonen så jeg og at det var også var en del sprik imellom hva som kom fram i intervjuene av elevene og av lærerne.

Derfor valgte jeg å dele opp disse to gruppene i denne delen av analysen. Før jeg kunne komme skikkelig i gang med denne delen måtte jeg gi passende navn som ville gi mening til leseren og definere disse. Jeg endte opp med disse fem temaene:



Figur 5: Temaene som ble grunnlaget for analysen. Knut Grønnvoll

### **5.2.6 Produsere analyseteksten**

På det siste steget, som kan være en rapport, en vitenskapelig artikkel eller som i dette tilfellet en mastergrad, er det ikke slik at denne skrivingen kun foregår under denne delen av analysen. I kvalitativ forskning foregår skriveprosessen hele veien, helt fra de første uformelle notatene man tar til det formelle sluttproduktet. (Clarke & Braun, 2017)

Det er viktig at rapporten man skriver på bakgrunn av analysen man har gjort gjennom de fem første trinnene blir fortalt på en overbevisende og klar måte, samtidig som den er preget av å ha blitt til i et vitenskapelig setting. Man må ta steget fra kun beskrivelser til å argumentere for dine svar på forskningsspørsmålet. Braun & Clarke understreker at god skrijving kommer gjennom erfaring, og at det er viktig å unngå gjentakelser, for mye sitatbruk og unødvendig kompleksitet. De mener også at kvalitativ forskning blir best når rapporten blir skrevet i første person. Selve skriveprosessen kan også medføre ytterligere justeringer av temaene man har laget, og på den måten kan man si at det er en glidende overgang mellom trinn 5 og 6. (Clarke & Braun, 2017)

Temaene kan ikke sees separat, men i sammenheng med hverandre. Derfor kan man også relatere det som elever og lærere sier om de bruker mer tid sammen når denne metoden blir benyttet med deres utsagn om relasjonsbygging. Det å bruke tid sammen kan i seg selv føre til tettere relasjoner.

## 6 Undersøkelsens funn

Denne tematisk analysen Denne undersøkelsens forskningsspørsmål, hvordan opplever lærere og elever elevsamtaler basert på en løsningsbasert modell, er besvart gjennom en tematisk analyse av intervjuer. Som nevnt over har jeg kategorisert disse funnene i fem tema for elevene og fem tema for lærerne. Funnene er delt inn i ulike temaer. I tematisk analyse er det disse temaene som er de overordnede funnene i en studie.

### 6.1 Elevenes opplevelse av om metoden var relasjonsbyggende

Et sentralt tema i intervjuene med elevene var hvordan elever og lærere opplevde metoden som relasjonsbyggende. Her var det litt forskjell fra elev til elev hvordan de ordla seg, noe som er naturlig blant elever i denne alderen. De av elevene som ble beskrevet som reflekterte av sine kontaktlærere og som også framsto slik i intervjuene brukte ord som relasjoner, empati, forståelse og vennskap for å beskrive hvordan de opplevde at metoden skapte tettere relasjoner mellom dem og lærerne. Flere av dem brukte en god del av intervjuene til å snakke om hvordan de følte lærerne lyttet og forsto dem bedre. Eksempler på utsagn som kom er:

*«Det gikk jo fint da, for da får man si det man mener, hvis du skjønner...fordi det jeg føler er at... vi snakket... hun snakket som en venn, hvis du skjønner, ikke som en lærer. Også satte hun seg i en posisjon som gjør at elevene skjønner hva hun mener... og det synes jeg var bra»*

*«hmmm, jeg vel at det er, at hun liksom kunne forstå mer hvorfor og viste ganske mye empati da.<sup>1</sup> Følte liksom ikke at jeg snakket med læreren, men med en venn»*

Andre av elevene var ikke så direkte i måten de ordla seg for å beskrive om metoden skapte tettere relasjoner med læreren. Jeg spurte aldri direkte om dette først, men hvis noen av elevene startet å snakke om det vi voksne vil kalle relasjoner, stilte jeg gjerne oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å snakke mer om dette temaet. Da hendte det at elevene kom inn på dette.

*«Før viste jeg ikke om læreren bryr seg om det, men nå vet jeg når jeg snakker med henne om det, så vet jeg at hun bryr seg om det nå»*

---

<sup>1</sup> jeg har ikke brukt ordet i intervjuene med eleven

Det var naturligvis ikke alle som mente at det var en forskjell i fra hva de hadde opplevd tidligere. Spesielt ei jente som ifølge læreren var reflektert og som læreren hadde hatt mange samtaler med allerede før denne studien sa:

*«Jeg synes det er mye lettere å snakke om det (nytt tema) i stedet, men synes egentlig ikke det er forskjellig fra de andre samtalene jeg har med (navn på lærer)»*

Selv om ikke alle fortalte om opplevelser hvor de opplevde at metoden var relasjonsfremmende, kan man si at det var et flertall av elevene som direkte eller etter oppfølgingsspørsmål mente at det hadde vært akkurat det.

## **6.2 Lærernes opplevelser av om metoden var relasjonsbyggende**

Alle tre lærerne fortalte at de opplevde metoden relasjonsbyggende. Siden dette er utdannede pedagoger med erfaring i å bygge relasjoner, var deres språk mer preget av å bruke slike fagbegrep, men når man sammenlignet det elevene og det lærerne sa, var det mye som sammenfalt. Som sagt snakket alle lærerne om relasjoner, men når jeg sammenligner frekvensen kom de ikke så ofte inn på dette som elevene. Læreren som hadde benyttet metoden tidligere fokuserte ofte på det med relasjonsbygging, og var klar på at han opplevde akkurat det som det beste med metoden.

*“mmmm... som jeg har sagt før, mer relasjonsbyggende enn nødvendigvis problemløsende, fordi denne typen problem tar litt tid, spesielt med (navn på elev med kronisk sykdom) og sykdommen. Jeg tenker jo at hvis det er relasjonsbyggende så er det og problemløsende på en måte, så over tid bidrar det jo positivt uansett, så ja, jeg har opplevd det positivt”*

Alle snakket om at metoden bygde relasjoner på på ulike måter. Selv om relasjonsbygging ikke ble nevnt like hyppige blant lærerne som blant elevene, var det dette punktet alle lærerne nevnte i løpet av intervjuene.

## **6.3 Elevenes opplevelser av hvordan metoden fungerte faglig**

Et annet sentralt tema i intervjuene med elevene var om denne metoden fungerte i forhold til å hjelpe elevene faglig. I skolehverdagen er jo faglige utfordringer det som eleven står ovenfor oftest. Elever og lærere mente løsningsorienterte samtaler fungerer når man benytter metoden til akkurat det.

De fleste elevene snakket i mer generelle vendinger om hvordan de opplevde løsningsorienterte samtaler, men det var noen som også snakket mer konkret om hvordan de opplevde at metoden fungerte faglig. De fleste som snakket konkret om slike erfaringer kom med positive eksempler på hvordan samtalene hadde fungert faglig. Når jeg her snakker om faglig, var det ikke erfaringer som at metoden hadde gjort dem bedre i enkeltfag, men mer hvordan man gjennomførte presentasjoner, leste til prøver eller klarte å konsentrere seg om fag. Et typisk utsagn kunne for eksempel være som dette en gutt på 9. trinn kom med.

*«For ikke så lenge siden så hadde jeg en prøve med A og B i klassen hvor vi skulle ha om samfunnsfag foran klassen, om det var vel Stalingrad, ja. Og da tenkte jeg akkurat bare på det at jeg må drite i om jeg får kommentarer og si hva jeg mener og forklare folk så godt som jeg kan og bare se ut og ikke la blikket falle på en person for da kan det være at de blikkene lager grimaser og det fungerte ganske bra, syntes jeg. Dette var noe vi hadde kommet fram til under samtalene med (navn på lærer).»*

Det var og noen elever som var helt klar på at løsningsorienterte samtaler fungerer bedre for personlige enn for faglige utfordringer. Disse elevene hadde til felles at de stort sett hadde fokusert på personlige utfordringer, og hatt positive erfaringer med dette.

*«Det hadde kanskje ikke vært like bra til fagevaluering, fagsamtale og den typen... Hvis du skulle hatt om matematikk for eksempel, så hadde det ikke vært så bra, men hvis du skulle ha om for eksempel problemer med søvn, komme på skolen, være lei seg så hadde det vært bra. Sånn personlig snakk hadde det vært bedre til.»*

Det var altså ulike oppfatninger blant elevene om hvordan metoden fungerte for å hjelpe dem faglig, alt fra noen som mente at den ikke fungerte til dette til noen som hadde konkrete eksempler på hvordan disse samtalene hadde hjulpet dem faglig.

## **6.4 Lærernes opplevelser av hvordan metoden fungerte faglig**

Det var også av betydning å finne ut hvordan lærerne opplevde at metoden fungerte faglig. To av lærerne kom med konkrete eksempler der de mente at de løsningsorienterte samtalene de hadde hatt med elevene sine hadde hjulpet faglig. Den tredje hadde ikke gjennomført samtaler som hadde et faglig fokus, og kunne ikke uttale seg om dette ut ifra egne erfaringer, men måtte synse litt mer. Selv om de mente at metoden kunne fungere for å hjelpe elever med faglige utfordringer, mente flere at det varierte fra elev til elev hvor egnet metoden var til akkurat dette. Læreren på 8. trinn sa dette.

*Jeg syntes det fungerte bedre å bruke metoden til å fokusere på det faglige når det kom til denne eleven, mest på grunn av utfordringene denne eleven presenterte i første runde ikke var de reelle utfordringene og det var mer sånt at noen blikket henne i gangen og lignende, og der er ikke denne metoden så lett å bruke, utenom å danne litt selvinnsikt, som eleven faktisk gjorde ved å klare å ignorere mer enn før.»*

Det ble også nevnt at det å starte med og prate om et fag kunne være en fin vei inn til mer generelle utfordringer eleven hadde på skolen, ikke bare i det faget man hadde startet samtalen om, altså at det kunne være en inngang til å snakke om tema som kunne være mer utfordrende for eleven å snakke om. Læreren på 9. trinn kom med dette i den siste intervjurunden.

*«Jeg synes det fine med det konkrete problemet til (navn på elev) var at vi klarte å... for vi begynte å snakke om matematikk. Det var der det begynte, at matte var vanskelig, men så klarer vi jo å, men hva i engelsk, hvordan er det i engelsk? Det er fortsatt spesifikt, men liksom å knyte litt trådene sammen rundt fagene sånn at vi til en viss grad klarte å generalisere det.»*

Det kom altså fram konkrete eksempler på hvordan løsningsorienterte samtaler kan hjelpe elever med faglige utfordringer, selv om det ikke var så mange av disse. Det man kan se er at begge lærerne som hadde benyttet metoden på denne måten hadde positive erfaringer.

## **6.5 Elevenes opplevelser av om metoden hjalp dem personlig**

Et annet sentralt tema i intervjuene med elevene var hvordan metoden hjalp dem personlig. Dette er jo en metode som har sitt utspring i kliniske miljø, og derfor ble utviklet for å hjelpe personer med mer personlige utfordringer. Derfor er det interessant å se hvilke erfaringer som kom fram om dette i løpet av studien min. På en eller annen måte var alle elevene innom dette. De fleste var enige om at de samtalene som hadde hatt et slik fokus hadde vært positive for dem. Områder de var innom var alt i fra stress og prestasjonsangst til det å ha daglige rutiner i orden.

En av elevene beskrev hvordan det hjalp generelt med å det å tenke og komme fram til hva eleven skulle si.

*«Som jeg sa, så det at det hjalp meg til å komme fram til svar for jeg slet med å tenke, og det liksom hjalp meg med å vite hva jeg skulle si, og det hjalp også (lærer) å forstå hvordan jeg hadde det. Det er også lettere for meg å komme nærmere dit jeg vil for jeg har oversikten foran meg, og det blir lettere å tenke»*

Det var flere av elevene som kom inn på en utfordring som blir mer og mer utbredt blant ungdom i dagens samfunn, nemlig stress. De beskrev metoden som en metode som kunne hjelpe dem med å vite hvordan de kunne jobbe med å redusere dette stresset. En av elevene sa det slik.

*«Det vi la mest vekt på var at jeg liksom stresser for mye, og (navn på lærer) brukte det for å finne ut hvordan jeg kan stoppe dette stresset da, og den har funka bra fordi det som er, som jeg har sagt, at når (navn på lærer) bruker denne metoden, så kommer jeg fram til svar ganske kjappere, og det gjorde at ble lettere for meg å redusere stress da, for jeg vet hva jeg kan gjøre med det»*

Det var ikke alle som mente at denne metoden skilte seg ut ifra andre samtaler de hadde hatt når det kom til hvordan den hjalp dem på et personlig plan. En av elevene på 10. trinn sa.

*«Jeg synes egentlig ikke det er forskjellig fra de andre samtalene jeg har med (navn på lærer)»*

Utenom den ene eleven som mente at løsningsfokuserede samtaler ikke skilte seg ut ifra andre samtaler, var de elevene som var innom dette enige i at løsningsorienterte samtaler hadde hjulpet dem på et personlig plan.

## **6.6 Lærernes opplevelser av om metoden hjalp elevene personlig**

Det var også sentralt å finne ut hvordan lærerne opplevde at metoden hjalp elevene personlig. Noen mente at metoden hjalp elevene på et personlig plan, men det var også erfaringer der metoden ikke hadde hjulpet i det hele. Det var jo ulike personlige utfordringer de hadde snakket om, fra de mer generelle som selvtillit og stress til mer konkrete saker rundt daglige rutiner. De som hadde jobbet med de mer generelle utfordringene hadde mer positive beskrivelser av om metoden hjalp enn de som hadde jobbet med mer konkrete, personlige utfordringer. En av lærerne sa dette om sine opplevelser i forhold til hvordan løsningsfokuserede samtaler fungerte i forhold til selvbilde og selvtillit.

*“De får kanskje litt trua på at dette kan faktisk gå i boks det, det kan faktisk funke. Det er også selvtillitsbyggende på et vis, for mange av de problemene elevene har er jo ofte knyttet til selvbilde eller selvtillit. Det er jo med på å styrke det da.»*



Det var kun læreren på 10. trinn som hadde erfaringer om mer konkrete, personlige utfordringer. Hun hadde to elever som slet med å være til stede på skolen, noe de fortsatt slet like mye med etter nesten et år med løsningsorienterte samtaler med fokus på akkurat dette.

*«Mmmmm, vi har jo lagt vekt på hvordan vi skal få begge elevene til å være til stede på skolen, da, og begge elevene skjønner det jo selv..... Men det er jo ikke så veldig lett, men jeg synes jo de er veldig motiverte i samtalene så jeg føler jo at jeg blir optimistisk hver gang jeg prater med dem..... Men de er jo fortsatt ikke på skolen, da.»*

Også her går det igjen at det er ulike opplevelser om hvordan metoden fungerer, alt ut ifra hva man har fokusert på. Det kan naturligvis også ha noe med hvilke elever de har gjennomført samtalene med.

## **6.7 Elevenes beskrivelser av metoden**

Med beskrivelser av metoden mener jeg hvordan elever og lærere beskrev hvordan metoden påvirket dem under selve samtalene og hvordan de beskrev sine opplevelser med de ulike stegene av metoden, ikke bare hvordan den i fungerte i helhet. Det kan for eksempel være hvordan de ulike informantene opplevde at kommunikasjonen fungerte undersamtalene og hvordan de beskrev hvordan enkeltdeler hadde hjulpet dem på en spesiell måte.

De fleste elevene beskrev at metoden hjalp dem med å si hva de mente. Dette var noe som kom fram etter alle rundene med intervju, ikke fra alle hver gang, men fra noen av elevene hver eneste gang. Dette er et typisk utsagn fra elever når det kommer til dette.

*«I en vanlig samtale blir det vanskeligere å si hva man mener, hvis du skjønner hva jeg mener. Hva man mener om skolen og sånt. Hvis man har en vanlig samtale så legger man ikke fokus på hva man mener... (lang pause)... her er det lettere å svare ærlig»*

Som i sitatet over var det noen som snakket om at det var lettere å være ærlig under slike samtaler, i tillegg var det elever som fokuserte på at de kom mer til ordet enn i de andre samtalene de hadde hatt med sin kontaktlærer. Det var tydelig at flere likte akkurat det at de fikk snakket mer og hadde følelsen av at læreren lyttet mer. En av elevene sa det på denne måten.

*«Det var ikke sånn at vi setter oss ned og snakker sånn dan, dan, dan, hvis du skjønner hva jeg mener. Man kan snakke om andre ting enn prøver og sånt. Jeg følte og at jeg kunne si mer enn jeg gjør til vanlig i sånne samtaler, og det er bra for da får jeg sagt mer av det jeg vil. Da får læreren høre mer på hva jeg vil, da»*

Ikke bare opplevde elevene at de kom mer til ordet, men også at de var tryggere og mindre redde for å si hva de mente i samtalene de hadde med kontaktlæreren sin. Dette kom fram på ulike måter under intervjuene, men mest konkret på dette var en av elevene på 9. trinn.

*«Jeg følte at det fungerte bedre enn det jeg har hatt med noen andre lærere, da...  
Jeg føler at hvis jeg hadde hatt samme typen samtale, så hadde jeg vært mindre redd for å si hva jeg mente, hvis det hadde vært den teknikken hvor lærerne på en måte ikke vil finne ut alt med en gang, men bruker litt lenger tid, og setter litt mer fotspor, og sånt, og så føler jeg at da blir man mye mer åpen.»*

Elevene snakket også mye om hvilke steg av de løsningsorienterte samtalene de opplevde at fungerte best for dem. Her var det ulike syn mellom elevene, men det var mirakelspørsmålet og skaleringen som gikk mest igjen blant alle. Begge disse stegene ble beskrevet som noe som hjalp dem til å fokusere framover mot løsningen i stedet for bakover mot utfordringen de hadde samtaler om. Det passer jo veldig bra til tanken bak løsningsorienterte samtaler. Dette ble sagt om skaleringen.

*«Det (skalering) gjorde det enklere for meg å forklare hvordan jeg har hatt det for eksempel... Fordi da trengte jeg ikke å forklare detaljert hvorfor, men da kunne jeg bare sette på der og så forklare litt etterpå et par detaljer da, sånn på grunn av det og det og det så er den dagen på en 5er. Det blir enklere å tenke på hva som... for å få en perfekt dag, så må jeg for eksempel fikse døgnrytmen min, jeg burde kanskje slappe litt mer av, liksom, og ikke stresse og sånne ting da, og lære meg å ikke bry meg om kommentarer og slikt liksom»*

Men en annen elev hadde litt annet syn på skaleringen og beskrev den som det mest utfordrende steget i metoden.

*«Det er vel det at det er vanskelig at du må forklare ting, for eksempel at jeg må forklare hvordan en dag nr. 10 er (10 på skalaen) og jeg vet kanskje ikke helt hvordan den perfekte dagen har vært for deg og da blir man sittende å tenke på hvordan den egentlig er, og det blir jo litt vanskelig etter hvert. Jeg slet når jeg skulle beskrive den perfekte dagen som ikke har skjedd.»*

Dette kan jo også sies å være en beskrivelse av at mirakelspørsmålet kan være utfordrende for noen siden det egentlig er det som er utgangspunktet til at eleven sliter med å forklare hvordan den perfekte dagen vil være. Andre igjen var tydelige på at de syntes det var mirakelspørsmålet som fungerte best for dem.

*«Ja, det var vel det her med mirakelet og det å komme på ideer om hvordan man kunne lage den perfekte dagen fordi når det skjedde var det sånn at (lærer) spurte meg om hvordan den perfekte dagen uten stress var, og da kom vi fram til at den perfekte dagen uten stress hadde vært å fikse døgnrytmen og sove godt, spise godt og ha klokke*

*for å ikke stresse med tiden, og da prøvde jeg å fikse døgnrytmen min, sove godt og spise godt. Det fungerte og da ble jeg mindre stresset og fikk mere energi.»*

Også tegning på store ark ble nevnt av noen elever. Det var altså ulike steg i metoden som ble foretrukket av ulike elever slik at det er vanskelig å si noe generelt om hva elevene liker best, men de fleste beskrev at metoden generelt hjalp dem til å komme mer til ordet og være mer ærlig.

## **6.8 Lærernes beskrivelser av metoden**

I likhet med elevene kommer lærerne med ulike vurderinger av løsningsorienterte samtaler, både mer generelle beskrivelser og hvilke steg de syntes fungerte best. Et par ganger sammenlignes de løsningsfokuserende samtaler med de andre elevsamtaler som lærere har med sine elever i forkant av utviklingssamtalene.

*«Jeg synes jo at det er fine samtaler.... Mmm, som jeg har nevnt tidligere så blir det mindre mekanisk når jeg bruker denne formen for samtale kontra de vanlige elevsamtalene vi har da, og jeg føler og at når ikke bruker noen ting så kan det og bli litt kunstig..»*

Sammenlignet med disse, går det igjen at denne metoden føles mindre mekanisk selv om det er en klar oppskrift som man følger her og. Den samme læreren opplever også at det og ikke ha en mal kan føles kunstig. Lærerne har også ulike preferanser når det kommer til hvilke elementer i metoden de syntes var mest nyttig i samtaler, mirakelspørsmål, skalering eller tegning. Det framkom utsagn som disse.

*«Det blir så konkret fordi da må eleven forklare hva var det som gjorde at det var en lere denne dagen det kan også hjelpe meg til å forstå hvorfor de ikke synes det var så gøy å være på skolen den dagen, og det at man skriver det ned slik at man ser begge endene av skalaen, det har jeg likt veldig godt.»*

*«Ja, det mirakelspørsmålet tror jeg kan bevisstgjøre eleven litt da. For ofte er jo ikke det mirakelet så mye mirakel av likevel.»*

*«Jeg liker veldig godt det mirakelspørsmålet. Det synes jeg er veldig fint. Nå skal vi glemme alt, sånn som det du nettopp har fortalt. I morgen er det en helt annen dag, og den er 100% bra.»*

*«Det å ha det fremtidsmålet og det og se tilbake på de tegningene og det arket synes jeg er veldig fint.»*

Hos lærerne var det mirakelspørsmålet som oftest ble opplevd som en katalysator for å få elevene til å snakke, noe som Insoo Kim Berg (DeJong & Berg, 2009) også erfarte da hun stilte dette spørsmålet til sine pasienter. Vi kan med andre ord se at det kan trekkes linjer mellom hvordan metoden fungerer i kliniske miljø og i en samtale mellom elev og lærer.

Andre opplevelser som kom fram i intervjuene med lærerne var at metoden var med på å skape selvinnsikt blant elevene, og på denne måten var det lettere å skape muligheter for hvordan man kunne løse utfordringene de hadde.

*De klarte å sette ord på ting som jeg også hadde tenkt om dem, og de viste en voldsom selvinnsikt underveis i prosessen. Det synes jeg var veldig fint... og så er det jo at de vet jo hvor vi vil»*

Under intervjuene kom det også fram at lærerne opplevde at metoden fungerte bedre med elever som i utgangspunktet hadde en viss selvinnsikt. En av dem sa det slikt.

*«Jeg vet ikke om jeg skal kalle det selvinnsikt, men i hvert fall en viss enighet om at her er det et forbedringspotensiale, på et vis da.»*

En av lærerne sa også at hun gjerne ville prøve metoden på alle sine kontaktelever neste skoleår. Til slutt vil jeg nevne at to av lærerne sa at de opplevde det å ha en slags oppskrift hjalp dem i samtalene med elevene sine. Dette var de to lærerne som også opplevde at de løsningsorienterte samtalene hadde ført til en positiv endring hos flere av sine elever. Et utsagn var dette.

*«Ja, jeg liker veldig godt at jeg vet gangen i det. Det har en litt sånn oppskrift som man skal følge, for det gjør at det blir mer strukturert, at jeg har litt mer kontroll på den selv om jeg ikke har kontroll på hva vi snakker om. Og så føler jeg meg veldig oppmerksom, og at jeg liksom intenst lytter på grunn av den oppskriften da.»*

## **6.9 Elevenes fortellinger om opplevd framgang**

Det siste sentrale temaet i intervjuene med elevene var deres opplevde framgang angående de utfordringene samtalene hadde omfattet. Her kom det fram noe mindre enn i de andre temaene. Det var temaet der jeg klarte å plassere færrest koder, men fortsatt nok til å ta det med i resultatet. Det var for eksempel en gutt på 8. trinn som var helt klar på at han hadde opplevd framgang på grunn av metoden.

*«Ja, faktisk! Det gjorde at ble lettere for meg å redusere stress da, for jeg vet hva jeg kan gjøre med det... Mirakelet er jo å redusere stress, eller kanskje bli kvitt stress. Vi kom fram til metoder som hjelper meg når jeg sliter med sykdommen, og vi gjorde det i disse samtalene»*

Denne gutten, som både lærer beskriver som veldig reflektert og som jeg hadde samme opplevelse med under intervjuene ga helt klart uttrykk for at han opplevde at metoden hadde hjulpet han med å redusere stress.

En annen elev som hadde følt utrygghet i situasjoner der han skulle ha framføringer foran klassen pga. tidligere mobbing, ga også uttrykk for at metoden hadde hjulpet litt.

*«Hmmm, det har jo hjulpet på et par måter, ikke sånn alle, det er jo fortsatt slik at noen framføringer ikke har vært så bra og så har det vært noen som har vært bedre da... Og da tenkte jeg akkurat bare på det at jeg må drite i om jeg får kommentarer og si hva jeg mener. Dette var noe vi hadde kommet fram til under samtalene med (navn på lærer).»*

Denne gutten var ikke like overveldende i sine opplevelser, men kunne fortelle om enkelthendelser der han knyttet en positiv endring sammen med samtalene han hadde hatt med lærer.

## **6.10 Lærernes fortellinger om opplevd framgang blant elevene**

Også hos lærerne var dette temaet med færrest koder. Det bar preg av at det var flere vage uttalelser som at forskning viser at relasjonsbygging på lang sikt vil skape positiv utvikling.

Derimot hadde læreren som hadde jobbet med noen elever som hadde stort fravær og som til tider kunne oppleves som elever med litt mindre selvinnsikt kunne fortelle at det ikke hadde vært samsvar med håpet i samtalene og de konkrete resultatene. Hvis det hadde vært noen resultatet, var de i så fall minimale.

*«Mmmmm, vi har jo lagt vekt på hvordan vi skal få begge elevene til å være til stede på skolen, da, og begge elevene skjønner det jo selv..... Men det er jo ikke så veldig lett, men jeg synes jo de er veldig motiverte i samtalene så jeg føler jo at jeg blir optimistisk hver gang jeg prater med dem..... Men de er jo fortsatt ikke på skolen, da.»*

## **6.11 Oppsummering av funnene**

Til slutt i denne delen vil jeg lage en kort oppsummering av mine funn. Funnene var delt inn i fem ulike tema. Hvordan den ble opplevd som relasjonsbyggende, hvordan den fungerte faglig, hvordan den hjalp personlig, hvordan den ble beskrevet og om metoden førte til opplevd framgang.

Det klart viktigste funnet jeg har gjort i denne studien er hvordan metoden kan være relasjonsbyggende. Selv om elevene hadde gitt uttrykk for at de hadde gode relasjoner med

sine lærere i forkant av studien, og at lærerne hadde gitt uttrykk for at dette var et hovedfokus på skolen, kom det fram at alle elevene og lærerne, på ulike måter, opplevde løsningsbaserte samtaler som relasjonsbyggende. Både elever og lærere nevnte faktoren med å tegne og skrive på store ark var med på å skape relasjoner siden begge parter kunne se hva som kom på arket og være med på å utforme dette. Flere av elevene sa at de følte at de ble hørt og tatt på alvor, og to snakket direkte om at metoden bedret relasjonene mellom dem og læreren.

De to neste temaene omhandlet hvordan metoden fungerte faglig og personlig. Metoden ble beskrevet som en metode med stort bruksområde av både elever og lærer, at den kan brukes på ulike faglige utfordringer, men også på personlige utfordringer. Under studien ble metoden benyttet til alt fra utfordringer rundt somatiske sykdom, stress til valg av læringspartner i timene, så den ble testet ut på et vidt spekter av temaer, og det var både lærere og elever som beskrev metoden som en metode som kan brukes til det meste, at det kun er fantasien som setter grenser.

Et av temaene var hvordan metoden ble beskrevet. Noen av elevene opplever at det blir lettere å formulere seg, holde oversikten og forklare hva de mener gjennom denne metoden. Bruken av mirakelspørsmål, skalering og tegning er med på å redusere den opplevde asymmetrien fra elevenes side og at det dermed blir lettere å fortelle det de ønsker. Noen elever opplever metoden som enkel og at den er med på hjelpe dem til å kommunisere med læreren sin, mens andre opplever at deler av metoden er utfordrende og andre igjen ikke opplever så stor forskjell fra andre samtaler de har med sine lærere.

Et par av elevene opplevde konkret framgang i forhold til det samtaleene hadde omhandlet, mens det store flertallet ikke hadde konkrete opplevelser om framgang. Lærerne kom ikke med konkrete beskrivelser av framgang blant elevene, men to av dem sier at de selv får hjelp gjennom at dette er en «oppskrift» de kan benytte.

Hvis man skal oppsummere hvordan elever og lærere opplever elevsamtaler basert på en løsningsbasert modell kan man, basert på de data som foreligger i denne lille studien, si at det som tydeligst går igjen blant både elever og lærere er at metoden er relasjonsskapende og at elevene føler seg hørt og tatt på alvor.

## 7 Drøfting

Denne studien er del av et mer langsiktig utviklingsarbeid der siktemålet er å utvikle en løsningsfokusert modell for elevsamtaler. Hovedpoenget med denne delen var å finne ut hvordan elever og lærere opplever løsningsfokusede veiledningssamtaler løsningsfokusede veiledningssamtaler. Dette gjorde jeg gjennom å kurse tre av mine kolleger i bruken av denne veiledningsmetoden og la hver av dem prøve metoden på tre av sine kontaktelever gjennom et skoleår. I etterkant av hver runde med slike samtaler gjennomførte jeg intervju for å finne ut hvordan elevene og lærerne opplevde og beskrev metoden i bruk.

Gjennom denne studien mener jeg å kunne bidra med kunnskap om hvordan løsningsbaserte samtaler har blitt opplevd og de mulige positive endringene disse samtalene har ført med seg, slik at flere elever og lærere kan oppleve hvordan dette verktøyet fungerer for dem. Siden elevsamtalen er obligatorisk i norsk skole, og en viktig faktor for å skape et godt sosialt- og læringsmiljø for elevene, bør alle lærere etterstrebe og utvide sin verktøykasse når det kommer til denne typen samtaler. Denne oppgaven kan hjelpe til med akkurat det.

Videre i drøftingsdelen vil jeg drøfte funnene jeg har gjort ut ifra de fem temaene jeg har delt min funn inn i, men nå samlet for elever og lærere. Et poeng å ta med seg videre inn i drøftingen er at de lærerne som har vært med på studien kun har vært gjennom to korte kurs og hadde lite eller ingen erfaring med metoden i fra før. Dette kan påvirke resultatet, noe jeg kan si ut fra mine egne erfaringer etter å ha benyttet metoden over flere år. Jeg har andre tanker og fokus i dag når jeg benytter metoden enn jeg hadde det første året jeg benyttet den.

### 7.1 Er metoden relasjonsbyggende?

Det viktigste funnet mitt er helt klart at elever og lærere opplevde de løsningsorienterte veiledningssamtalene som relasjonsbyggende. Jeg hadde jo ikke laget noen hypotese om hvordan jeg trodde lærere og elever ville oppleve og beskrive metoden, men ut ifra mine egne erfaringer forventet jeg at de ville beskrive at metoden ville skape et tettere forhold mellom elev og lærer, og akkurat dette kom fram i alle intervjurundene, både hos elevene og lærerne. Selv om både elever og lærere beskrev en atmosfære av opplevd empati i forkant av at de startet å benytte løsningsorienterte samtaler, beskrev de fleste av informantene at de opplevde denne metoden som en metode som skapte enda bedre relasjoner mellom elev og lærer. Derfor tenker jeg at dette er et argument for at flere lærere bør lære seg å benytte denne metoden som et alternativ i kommunikasjonen med sine elever.

I «Konstruktive hjelpesamtaler» beskriver Bjørndal viktigheten av opplevd empati for å skape en atmosfære mellom veileder og veisøker under veiledningssamtalene. (C. R. P. Bjørndal, 2016). Det samme gjør Insoo Kim Berg (DeJong & Berg, 2009) i «Løsningsskapende samtaler». Begge to beskriver også metodens fokus på å la veisøker styre hva man skal samtale, fokus på løsninger i stedet for problemer og en del av de ulike teknikkene man benytter underveis i metoden som faktorer som kan skape en følelse av opplevd empati.

Kim Berg (DeJong & Berg, 2009) konkluderer med at den sannsynlige årsaken til de løsningsorienterte samtalene fungerer er at de løsningsfokuserede spørsmålene gir ansvar og kontroll tilbake til veisøker. Denne følelse av å ha fått kontrollen i samtalene er med på å skape den følelsen av relasjon som også elevene og lærerne i denne studien beskriver.

Også John Murphy i «Solution – Focused Counseling in Middle and High Schools» (Murphy, 2015) trekker frem empati. Han viser til at 30 % av dem som er spurt i en undersøkelse om hvilke faktorer som betyr mest for at veiledning skal fungere, svarer at det viktigste er relasjonene mellom veisøker og veileder. Han viser også til Garfield (Garfield, 1994) og Lambert (Lambert, 1992) som konkluderer med at relasjoner er den sterkeste faktoren for å lykkes med å skape en positiv endring gjennom veiledningssamtaler.

Litteraturen og forskningen jeg har benyttet i denne studien understøtter altså det som kommer fram i intervjuene av elever og lærere. Den viktigste årsaken til å benytte løsningsorienterte veiledningssamtaler i samtaler mellom elever og lærere er at de oppleves som relasjonsbyggende og som jeg har beskrevet i tidligere som kommer det fram i «Konstruktive hjelpesamtaler» at opplevd empati er kanskje den viktigste enkeltfaktoren for å skape positive endringer gjennom veiledning.

Selv om teorien jeg her benyttet understøtter mine funn, har jeg ikke grunnlag for å generalisere. Til det har er denne studien for liten, men det er mye som peker på at dette den viktigste argumentet for å benytte denne metoden i samtaler mellom elever og lærere.

## **7.2 Hjelper metoden med personlige utfordringer?**

Det mest sentrale funnet etter at metoden er relasjonsskapende er at både elever og lærere beskrev at denne typen samtaler hjalp elevene personlig. Dette var også en av forventningen jeg selv hadde til studien ut fra mine egne erfaringer med å benytte metoden sammen med elever som hadde ulike personlige utfordringer, men dette var jo ingen garanti for at mine informanter skulle beskrive det samme.



Et flertall av elevene hadde positive erfaringer i forhold til hvordan samtalene med sine kontaktlærere hadde hjulpet dem med personlige utfordringer, alt i fra hvordan takle kroniske sykdommer i skolehverdagen til hvordan man skulle klare å stå foran en klasse og prate. Det var også noen elever som ikke beskrev at metoden hadde hjulpet dem med deres personlige utfordringer. Dette gjaldt spesielt de to elevene som slet med å komme seg på skolen. Der var både elever og lærere enige i at metoden ikke hadde hjulpet noe. Dette var også elever som ble beskrevet og opplevd som mindre reflekterte enn de andre elevene i studien. Dette kan være en forklaring på at metoden ikke hjalp disse på kort sikt, men vi vet jo ikke om metoden kan hjelpe til med refleksjonsnivået over tid, og dermed også hjelpe til med de personlige utfordringene disse elevene hadde.

Alle tre lærerne hadde også beskrivelser av hvordan løsningsorienterte veiledningssamtaler hadde hjulpet deres elever med personlige utfordringer, og de var bortimot samstemte i at metoden hadde fungert bedre for personlige utfordringer enn faglige utfordringer.

Opplevelsene til både elever og lærere tilsier at denne metoden kan fungere for å hjelpe elever med personlige utfordringer, men hva sier litteraturen om dette?

I boka til Murphy (Murphy, 2015) bruker han «Janet» som et eksempel på hvordan løsningsfokuserede samtaler fungerer for en elev med personlige utfordringer. Disse utfordringene hadde førte til at eleven slet med dårlig adferd. Han benytter dette eksemplet for å vise at metoden fungerer for personlige utfordringer. Han konkluderer også med at løsningsorienterte samtaler passer godt til ungdoms søk etter identitet og uavhengighet, og dette er kommet jo klart under min kategori om opplevelser av at metoden hjelper til personlige utfordringer.

Her er det også sammenheng mellom mine funn og teorien jeg har benyttet. Det tyder på at løsningsorienterte veiledningssamtaler kan hjelpe elever med personlige utfordringer, og jeg kan argumentere med at det er mye som tyder på at metoden kan hjelpe elever med personlige utfordringer.

### **7.3 Hjelper metoden med faglige utfordringer?**

Selv om ikke dette kan sies å være det viktigste funnet i studien min, fant jeg noen eksempler på hvordan løsningsorienterte veiledningsamtaler hadde hjulpet elever faglig. Det mest konkrete eksemplet kom fra to av lærerne, ingen av elevene fortalte om eksempler på dette. Blant annet kom det fram at det å snakke om et spesifikt fag kunne hjelpe eleven til å se mer generelt på sine faglige utfordringer.

I den rene veiledningslitteraturen sliter jeg med å finne konkrete eksempler på hvordan metoden kan hjelpe faglig, men mitt lille sidesteg til «Consulting Pupils – What’s in it for schools?» av Flutter og Ruddock (Ruddock, 2004) fortalte meg om forskning som viser at det å involvere elever i deres skolehverdag er med på å hjelpe dem faglig og til å utvikle deres metakognitive evner, noe som vil påvirke hvordan de lærer. Det er altså mulig å si at det finnes litteratur som understøtter det som kom fram blant noen av informantene om at metoden kan hjelpe elever med faglige utfordringer.

Det er også mulig å trekke linjer fra personlige og faglige utfordringer. Det er sannsynlig at en elev som sliter med personlige utfordringer også vil ha faglige utfordringer, og at disse faglige kan bli mindre på lang sikt hvis eleven klarer å få bedre kontroll på sine personlige utfordringer.

Man bør også ta i betraktning om eleven man skal ha en samtale med har bra selvinnsikt og evne til refleksjon. Hvis ikke, mener lærerne i denne studien at andre metoder kan passe bedre for samtaler med denne kategorien elever. Så kan man stille seg spørsmålet om ved bruk av løsningsorienterte samtaler over tid kan føre til at den manglende selvinnsikten utvikler seg til en mer økt selvinnsikt?

## **7.4 Fører metoden til reel framgang?**

I forskningsspørsmålet spør jeg ikke om løsningsorienterte samtaler fører til framgang, men siden noen av utsagnene som kom fra informantene sa noe om akkurat det, kan man si at dette er interessante opplevelser og beskrivelser av metoden fra både elever og lærere.

Det at kun to av elevene kom med konkrete eksempler på hvordan disse samtalene med sine lærere rent konkret hadde hjulpet dem er vanskelig å tolke. Det kan være vanskelig å se en reel, positiv framgang etter så få samtaler om et tema. Enkelte av samtalene mellom elev og lærer tok for seg et tema kun én gang, og så byttet de tema til neste samtale. Dette kan gjøre det vanskelig å oppleve en konkret framgang, men samtidig er litt av metodens vesen at det kan føre til en konkret, positiv endring etter kun en runde med samtaler. Det var flere elever og lærere som svarte at de ikke hadde opplevd en konkret endring på så kort tid, men som samtidig beskrev at metoden som relasjonsbyggende, og som nevnt tidligere, kan det være en viktig faktor for å få til en endring over tid.

Ifølge Murphy (Murphy, 2015), kan metodens natur med å ta utgangspunkt i elevenes opplevelser av sine egne utfordringer føre til en positiv endring. Han viser først til «Janet»

som opplevde en 50 % reduksjon i atferdsanmerkninger i etterkant av løsningsorienterte samtaler, for så å gå over til hva forskning viser. Han viser til forskning gjort av Rutter (Rutter, 1985) og Kopp (Kopp, 1983), som har forsket på motstandsdyktighet blant barn og unge. Der kommer det fram at det finnes indikasjoner på at løsningsorienterte veiledningssamtaler fører til større motstandsdyktighet blant barn og unge, og at dette gjør dem bedre i stand til å takle utfordringer de står overfor. Det vil da i neste omgang kunne føre en reel framgang for disse. Murphy viser også til en studie av (Howard, Kopta, Krause, & Orlinsky, 1986) som forteller at 15 % av deres klienter beskrev en reel positiv endring rundt deres problem i etterkant av løsningsorienterte veiledningssamtaler. Disse tallene passer nokså godt med de to av ni elever som beskrev det samme i min studie. Murphy viser også til senere studier gjort av Weiner-Davis, de Shazer og Gingerich (Weiner-Davis, De Shazer, & Gingerich, 1987) hvor 2/3 av totalt 30 klienter meldte om positive endringer.

Selv om datamengden i denne studien er for liten til å regne prosentvise resultat, kan jeg si at jeg har kommet fram til lignende resultat som litteratur jeg har benyttet i denne oppgaven. I min studie er flere elever som beskriver en reel framgang, akkurat som Murphy viser til i studien gjort i 1985. Den andre studien har atskillig høyere tall, men her tenker jeg det er viktig å se på at min studie er gjennomført med lærere som kun hadde fått en kort innføring i metoden, mens studiene Murphy viser til er gjort av profesjonelle terapeuter.

Min undersøkelse er for liten til å si at løsningsorienterte veiledningssamtaler fører til en reel framgang, men det er elever som beskriver at metoden hjalp dem, så i forhold til mitt forskningsspørsmål, kan jeg si at noen elever opplever reel framgang i etterkant av løsningsorienterte samtaler.

## **7.5 Ulike beskrivelser av metoden**

Forskningsspørsmålet mitt er jo hvordan elever og lærere opplever og beskriver løsningsorienterte veiledningssamtaler. I underkapitlene over har jeg sett på hvordan de opplever at metoden fører til ulike typer endringer i relasjoner eller med deres utfordringer, men implisert i dette spørsmålet vil det også komme beskrivelser og opplevelser av selve metoden og dets ulike deler.

Et par av elevene og en av lærerne beskriver at det å ha en «oppskrift» å følge har hjulpet elevene til å være mer åpne og at det har vært lettere for dem å si hva de mener. Læreren kommer og med beskrivelser som at metoden er mindre mekanisk og mer konkret enn de har opplevd andre samtaler de har hatt med elevene sine. Dette er gjerne når de sammenligner

med de formelle elevsamtalene som skal gjennomføres hvert semester. Samtalene lærerne har gjennomført med sine elever ikke er samme type samtaler som den formelle elevsamtalen på grunn av at disse samtalene har fokusert på et tema i gangen, mens den formelle elevsamtalen tar for seg flere tema i løpet av samme samtalen. Årsaken til at de kommer med sammenligninger opp mot den formelle elevsamtalen når de beskriver den som mindre mekaniske er nok at begge har en slags «oppskrift» de skal følge. Når de beskriver den som mer konkret, er det ofte i sammenligninger med de uformelle samtalene. Dette tolker jeg som at lærerne opplever denne typen samtaler som noe som ligger imellom de formelle og de uformelle elevsamtalene de har gjennomført tidligere.

Ulike elever og lærere opplever også at ulike trinn av de løsningsorienterte veiledningssamtalene fungerer bedre enn andre trinn for dem. Dette kan være på grunn av at de har snakket om ulike tema eller at ulike personer har ulike preferanser i forhold til hva de opplever hjelper dem under slike samtaler. Siden det er en nokså jevn fordeling mellom hvilken del av samtalene som blir trukket fram, er det vanskelig å si noe konkret om dette, annet enn at det vil være personlige preferanser som avgjør dette.

Her er vi inne på hvordan informantene opplevde det å ha en metode å forholde seg til. I studien til Lambert (Lambert, 1992), som Murphy (Murphy, 2015) viser til, er det kun 15 % som beskriver dette som den viktigste faktoren som påvirker utfallet i en veiledningssamtale.

Dette kan passe med dataene jeg har. Jeg har ikke noe prosenttall, men det er absolutt ikke det som kommer mest fram i intervjuene med mine informanter. Det er en lærer og et par av elevene som fokuserer på dette mens de andre ikke bruker mye tid på dette under intervjuene. Murphy (Murphy, 2015) beskriver det å ha en spesifikk modell å holde seg til som «The topping». Han tar ordet *topping* fra baking, altså pynt. Ikke det viktigste i en modell, men noe som hjelper med å få til den siste finishen.

I denne studien er det ikke beskrevet at en del er viktigere eller bedre enn de andre. Det nærmeste man kan finne er hvordan Insoo Kim Berg (DeJong & Berg, 2009) beskriver hvordan «mirakelspørsmålet» nærmest ble en katalysator for å få klientene hennes til å starte å fokusere på hva de ønsket for framtiden sin. Dette har noen av elevene og lærerne også nevnt. Det kan med andre ord være at hvis man kun har noen minutter til disposisjon i en samtale mellom en elev og en lærer, kan «Mirakelspørsmålet» hjelpe elevene til å se framover mot hva de ønsker i stedet for å grave seg ned i sine utfordringer, men dette er kun en tanke, ikke noe jeg har et godt grunnlag for å si.

Studien min viser at flere av informantene, både elever og lærer, beskriver at metoden hjelper dem å sette ord på sine utfordringer. Noen av disse fokuserer på enkelte trinn i metodene, men det er ikke mange nok til at man kan si at det er enkelte trinn som blir beskrevet og opplevd som viktigere enn andre.

## **7.6 Kritiske innvendinger til min undersøkelse**

Det er rimelig å innvende at analysen av dataene kan bli kraftig farget av forskerens ståsted og påvirkning. Dette er en rimelig kritikk i forhold til akkurat denne studien da jeg siden jeg prøvde løsningsfokuserede samtaler med mine elever har vært veldig positive til denne metoden og mener at den har gitt gode resultater for mange av de elevene jeg har brukt metoden på. Jeg har også hatt en klar oppfatning at metoden vil være med på å bygge opp relasjoner mellom elev og lærer, selv om den ikke alltid gir andre resultat. Man må lese funnene i denne studien med denne bakgrunnsinformasjonen i tankene.

En annen innvending i forhold til hvordan denne oppgaven er gjennomført kan være spørsmålet om generalisering. Utvalget av informanter er så lite at funnene ikke kan generaliseres. Innenfor rammene man har i en mastergradsoppgave kan det forsvares at jeg kun har benyttet totalt 12 informanter, alle fra samme skole.

I etterkant ser jeg at i utvalget av elever kunne jeg ha vært mer aktiv, både for å få et bredere spekter av elever og ha flere elever som var enda mer reflekterte over sine opplevelser med metoden. Hvis jeg hadde bedt mine lærerinformanter om å plukke ut elever som de viste kunne reflektere over noe såpass avansert som veiledningssamtaler, kan det hende at jeg hadde hatt et større materiale.

Jeg kunne også ha benyttet loggskrivning for å få mer data. Kanskje hadde dette hjulpet noe av de elevene som slet med å uttrykke seg under et intervju med lydopptak? Kanskje også flere runder med opplæring av lærerne med påfølgende samtaler kunne ha gitt meg enda mer nyttig data.

Disse innvendingene vil nok gjelde mange studier og ingen forskning kan helt eliminere disse og som i bunn og grunn må møte med transparens og refleksivitet over forskningsprosessen. Det er grunn til å hevde at forskningens relevans bør være et like styrende kriterium for hvilken forskning som skal drives som kriteriet validitet (Hammersley, 1995)

Utfordringene for forskerrollen er utvilsomt større ved intervenserende studier som denne enn ved mer tradisjonelle forskningsdesign hvor forskeren ikke spiller en så aktiv rolle. Derfor må studien sees på i dette lyset.

En annen utfordring jeg så i forkant og har opplevd under studien er dobbeltrollen jeg hele tiden har hatt. Det å være forsker, men samtidig være den som skal lære en del av informantene, i dette tilfellet lærerne, det man skal forske på, skaper en del utfordringer.

Som jeg har nevnt tidligere må man være veldig oppmerksom på at man både er den som skal forske på en metode, og som en naturlig følge av dette forsker man jo også på de som gjennomfører metoden. Når dette er dine kolleger eller elever på skolen der du jobber, bør man være ekstra oppmerksom på denne utfordringen.

Samtidig kan de nære relasjonene jeg har med mine informanter gjøre at samtalene blir lettere og det kan skape en situasjon hvor det er lettere for informantene å snakke fritt akkurat på grunn av at de kjenner meg i fra før. Dette gjelder vel mest mine kolleger og de elevene som er elever på samme trinn som jeg underviser, selv om jeg ikke underviser akkurat disse elevene.

Med andre ord kan mine data være påvirket av at jeg har vært i en dobbeltrolle, men det er ikke sikkert at det har påvirket dataene på en slik måte at de blir mer upresise. Det kan ha gjort det slik at jeg har mer data å jobbe med enn hvis jeg skulle ha forsket sammen med noen jeg ikke hadde noen forhåndsrelasjoner med.

## 8 Avslutning og min vei videre

Gjennom årene som har gått siden jeg tok veiledning 2 og lærte meg metoden løsningsorienterte samtaler har jeg sett at dette er et redskap som passer godt som et av flere verktøy vi lærere benytter i samtaler med elevene våre. Etter å ha benyttet metoden selv i et par år ble jeg sikker på at det var dette jeg ville jobbe med som masteroppgave.

Min tanke var å utvikle et verktøy som lærerne på min arbeidsplass kan benytte i elevsamtaler. Det skal i utgangspunktet være et bidrag for å endre, og forhåpentligvis forbedre, en praksis på min egen arbeidsplass, men det kan bli et bidrag til andre skoler også hvis jeg klarer å formidle denne forskningen utover å formidle mine resultat lokalt på skolen.

Nå har jeg jobbet med dette i et og et halvt år og har fått inn mye informasjon om hva andre lærere og elever tanker om metoden benyttet i samtaler mellom elev og lærer. Informasjonen jeg har samlet inn gjennom intervjuer i løpet av et skoleår har bekreftet mye av det jeg selv hadde erfart i de to årene jeg hadde benyttet metoden før jeg lærte de tre lærerne hvordan man kan bruke løsningsorienterte samtaler i elevsamtalene.

Først og fremst gir både elever og lærere uttrykk for at metoden er god for å skape gode relasjoner mellom de som deltar i samtalen, og som en av lærerne sier, vil gode relasjoner og opplevd empati over tid med stor sannsynlighet også gi mer konkrete resultater. Noen elever og lærere har også opplevd konkrete, positive endringer hos elevene rundt temaene de har gjennomført denne typen veiledningssamtaler om.

Det innsamlede materialet er for lite til å generalisere, men et fellestrekk er at de elevene som lærerne beskriver som reflekterte for alderen, opplever at metoden hjelper dem med å takle det de sliter med på en bedre måte enn de samtalene de har opplevd tidligere mellom elev og lærer.

Jeg vil si at det er behov for forskning på elevsamtalen, større undersøkelse av denne type modell og undersøkelser av ulike veiledningsmodeller. Det vil være interessant å gjøre en studie på et større antall elever og lærere, kanskje fra flere ulike skoler for å se om kulturell og geografisk spredning kunne påvirke resultatet kunne ha påvirket analysen i en annen retning.

Nå kan jeg metoden rimelig godt, og det samme gjelder mine tre kolleger, men hva bør bli veien videre? Jeg sitter igjen med en entusiasme rundt løsningsorienterte samtaler som gjør at jeg tenker at dette er en metode som flere bør får kjennskap til. I første omgang har jeg avtalt

med rektor på skolen at det vil bli avsatt tid på en kursdag til å kurse resten av kollegiet på denne metoden, og da håper jeg at det vil gjelde både det pedagogiske personalet og de fem miljøarbeiderne på skolen. Videre tenker jeg at jeg ønsker å utvikle et kurs som jeg kan tilby andre Osloskoler fordi dette er en metode som jeg mener vil fungere godt i alle skoler, som et av flere verktøy lærerne kan benytte for å hjelpe sine elever.

Jeg kan heller ikke glemme tanken jeg fikk i fjellene ved Lysefjorden mens jeg leste Cato Bjørndal sin bok «Konstruktive hjelpesamtaler». Hva om man bytter ut ordene «Veileder» og «Veisøker» med «Lærer» og «Elev»? Kan boka til Bjørndal bli et utgangspunkt for en lærebok om hvordan man kan benytte løsningsorienterte samtaler i elevsamtaler? I så fall er jeg også klar for å jobbe videre med dette prosjektet for at lærere over hele landet får muligheten til å bli kjent med dette gode redskapet.



## Referanseliste

- Barker, Pistrang, & Elliott. (1994). *Research methods in clinical and counselling psychology*. Chichester: Wiley.
- Berg-Jensen. (2004). *Elevsamtalen. Fører elevsamtalen til økt elevinnflytelse?* The University of Bergen,
- Bjerkholt, E. (2017) *Profesjonsveiledning - Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo Cappelen Damm Akademiske
- Bjørndal. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. In (pp. s. 174-196). Oslo: Universitetsforl., cop. 2009.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler*. Oslo.
- Bjørndal, K. (2012). *Digital dømmekraft : utprøving og empirisk analyse av et undervisningsopplegg for ungdomstrinnet, inspirert av filosofering med barn-bevegelsen, med formål om å fremme kritisk internettbruk*. Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Bohart, A. C., Elliot, R, Greenberg, L.S & Watson, J.C. (2002). *Empathy, Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* New York: Oxford University Press.
- Budman, & Gurman. (1988). *Theory and practice of brief therapy*: Guilford Press.
- Bø, & Helle. (2002). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*: Universitetsforl.
- Clarke, & Braun. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. doi:10.1080/17439760.2016.1262613
- Cobb, Confrey, Disessa, Lehrer, & Schauble. (2003). Design Experiments in Educational Research. *Educational Researcher*, 32(1), 9-13. doi:10.3102/0013189X032001009
- Courtney, A. (2019). What is Solution-Focused Therapy. *positivepsychology*.
- Garfield. (1994). Research on client variables in psychotherapy.
- George. (2010). What are the disadvantages of the brief solution focused approach.
- Gildberg, & Wichstrøm. (2013). En kvalitativ studie av hvordan kvinner med bulimi opplever motivasjon for behandling. In: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Psykologisk institutt.
- Goldberg, H., & Goldberg, T. (2000). Counseling Today's Family (3rd edn). Brooks. In: Cole Publishing Co.
- Grant. (2012). Making positive change: A randomized study comparing solution-focused vs. problem-focused coaching questions. *Journal of Systemic Therapies*, 31(2), 21-35.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective.
- Hammersley. (1995). Theory and evidence in qualitative research. *Quality and quantity*, 29(1), 55-66.
- Hammersley, & Atkinson. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg. ed.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Handal, & Lauvås. (1999). *På egne vilkår : en strategi for veiledning med lærere* ([Rev. utg.] ed.). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Handal, G. L., P (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo.
- Hauger. (2008). Det gode elevmøtet! *Minnefangerprosjektet: Tidlig intervensjon for å stoppe problemutvikling i en tredjeklasse*. 3, 40-91. *Anerkjennende elevsamtaler og offensivt frafallsarbeid*, 5, 116, 145.
- Helstrup. (2005). *Personlig kognisjon: kan vi kontrollere våre tanker og handlinger*: Fagbokforl.
- Howard, Kopta, Krause, & Orlinsky. (1986). The dose-effect relationship in psychotherapy. *American psychologist*, 41(2), 159.

- Insoo Kim Berg, P. D. (2009). *Løsningsskapende samtaler* (Vol. 4). Oslo.
- Kopp, C. (1983). VULNERABLE BUT INVINCIBLE-A STUDY OF RESILIENT CHILDREN-WERNER, EE, SMITH, RS. In: WAYNE STATE UNIV PRESS 4809 WOODWARD AVE, DETROIT, MI 48201-1309.
- Koss, & Shiang. (1994). Research on brief psychotherapy.
- Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. B., S (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo.
- Lambert. (1992). Implications of outcome research for psychotherapy integration. *Handbook of psychotherapy integration*, 94-129.
- Langslet. (2013). Løft på sitt beste–Hvordan bli kunstner i faget. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50.
- Limstrand. (1996). *Elevsamtalen: utgangspunkt for læring og utvikling*: Praxis.
- Limstrand. (2014). Elevsamtaler–til barns og unges beste?: en teoretisk og empirisk studie av elevsamtaler i grunnskolen.
- Marmar, Horowitz, Weiss, & Marziali. (1986). The development of the Therapeutic Alliance Rating System.
- Mathisen, P., & Høigaard, R. (2002). De veiledningslike samtalene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(06), 473-479.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative Research design*. California.
- Murphy. (2015). *Solution-focused counseling in schools*(3rd ed. ed.).
- Patton. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*: Sage publications.
- Peavy, R. V. (1998). Konstruktivistisk vejledning. *Teori og metode*, 2.
- Pettersen, & Løkke. (2004). *Veiledning i praksis: grunnleggende ferdigheter*: Universitetsforl.
- Rudduck. (2004). *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* : Taylor & Francis.
- Rutter. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Samoilow. (2007). Løsningsfokusererte allianser ; løsningsfokuserert terapi i lys av forskning om hva som virker i terapeutiske relasjoner. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(9), 1107-1117.
- Sander, K. (2019). LØFT – Løsningsfokuserert Tilnærming til konflikter.
- Sjøbakken. (2012). *Elevsamtalen som jevnlig dialog i et aksjonsforskningsperspektiv*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo,
- Skagen. (2013). *I veiledningens landskap : innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Talmon. (1990). *Single-session therapy: Maximizing the effect of the first (and often only) therapeutic encounter*: Jossey-Bass.
- Tveiten. (2013). *Veiledning : - mer enn ord* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Weiner-Davis, M., De Shazer, S., & Gingerich, W. (1987). Using pre-treatment change to construct a therapeutic solution: A clinical note. *Journal of Marital and Family Therapy*, 13(4), 359-363.
- Wæge. (2007). Elevenes motivasjon for å lære matematikk og undersøkende matematikkundervisning. In: Fakultet for informasjonsteknologi, matematikk og elektroteknikk.

# Vedlegg

## Vedlegg 1, Intervjuguiden

### Første intervju med elevene:

1. Kjenner du til skolens motto?
2. Hva betyr det?
3. Hvordan opplever du at lærerne dine prøver å vinne hjertet ditt?
4. Hvordan opplever du at lærerne generelt prøver å vinne hjerte til elever på skolen?
5. Hva kunne du tenke deg at lærerne dine skal gjøre for å vinne hjerte ditt?
6. Tror du at det å vinne hjerter kan være med på å gjøre at elevene gjør det bedre på skolen, i så fall hvordan?
7. Hva mener du lærerne bør gjøre for at du skal gjøre det bedre på skolen?
8. Hvis du skal beskrive deg selv som elev på skolen, hvordan vil du beskrive deg?
9. Hvordan tror du andre ser på deg?
10. Hvordan foregår samtalene din kontaktlærer har med deg?
11. Har du noen ønsker om hvordan disse samtalene bør være?

### Første intervju med lærerne:

1. Kjenner du til skolens motto?
2. Hva betyr det?
3. Hva gjør du for å vinne elevens hjerter?
4. Hvordan opplever du at lærerne generelt prøver å vinne hjerte til elever på skolen?
5. Hva tror du elevene tenker at du som lærer bør gjøre for å vinne hjertene deres?
6. Tror du at det å vinne hjerter kan være med på å gjøre at elevene gjør det bedre på skolen, i så fall hvordan?
7. Hva mener du lærerne bør gjøre for at elevene skal gjøre det bedre på skolen?
8. Hvis du skal beskrive deg selv som lærer, hvordan vil du beskrive deg?
9. Hvordan tror du andre ser på deg?
10. Hvordan foregår samtalene du har med dine kontaktelever?
11. Har du noen tanker om hvordan disse samtalen kunne bli enda bedre?

### **Andre intervju med elevene:**

Disse intervjuene blir gjennomført rett etter at elevene og lærerne har hatt første veiledningssamtale og oppfølgingssamtale. I forkant av spørsmålene snakker vi litt om at nå har de startet å forske sammen med meg og at jeg er glad for at de stiller opp, og minner dem på at det er viktig at de svarer ærlig og ikke slik de tror jeg vil at de skal svare. Jeg har prøvd å lage åpnere spørsmål siden problemstillingen har blitt mer åpen.

1. Kan du fortelle litt hvordan du synes samtalen du og kontaktlærer hadde (dag) var?
2. Hva var hovedfokuset i samtalen?
3. Var det noe du synes var mer utfordrende enn ved de andre samtalene du har med kontaktlærer, i så fall hva og hvordan følte det?
4. Hva likte du best med denne måten å ha samtale på, og hvorfor synes du akkurat det?
5. Hva tenker du om denne typen samtaler og din mulighet til positiv endring på det området dere snakket om?
6. Hvis du skal sammenligne denne samtalen med de samtalene du har hatt med din kontaktlærer før, hva vil du si da?
7. Kan du tenke deg at dere har flere slike samtaler framover, hvorfor/hvorfor ikke?

### **Andre intervju med lærerne:**

1. Kan du fortelle litt hvordan du synes samtalen du og kontaktelever hadde (dag) var?
2. Hva var hovedfokuset i samtalen?
3. Hvis du skal sammenligne denne samtalen med de samtalene du har hatt med dine kontaktelever før, hva vil du si da?
4. Var det noe du synes var mer utfordrende enn ved de andre samtalene du har med kontaktelever, i så fall hva og hvordan følte det?
5. Hva likte du best med denne måten å ha samtale på, og hvorfor synes du akkurat det?
6. Hva tenker du om denne typen samtaler og elevens mulighet til positiv endring på det området dere snakket om?
7. Kan du tenke deg å bruke denne metoden med andre av dine kontaktelever framover, hvorfor/hvorfor ikke?

Dette er så langt jeg har kommet med intervjuene. Jeg gjorde noen endringer etter veiledningssamtalen på Skype siden jeg går for en mer åpen problemstilling. Jeg tenker å gjennomføre et intervju som er stort sett etter samme modell som intervju 2 og til slutt et avsluttende intervju ut på våren etter at lærere og elever har gjennomført tre runder med veiledningssamtaler.

### **Tredje intervju med elevene:**

Disse intervjuene blir gjennomført rett etter at elevene og lærerne har hatt andre veiledningssamtale og oppfølgingssamtale. Omstendighetene blir mer eller mindre de samme som etter første runde med veiledning.

1. Nå har du hatt en runde til med samtaler med (navn på lærer).
  - a. Hva har dere gjort denne gangen?
  - b. Hva har dere lagt vekt på?
  - c. Hvordan opplevde du samtalene?

(Her vil de naturligvis komme oppfølgingsspørsmål alt avhengig av hva de svarer, og om de klarer å svare på et så åpent spørsmål.)

2. Nå har du noe mer erfaring med denne typen samtaler enn forrige gang vi snakket sammen.
  - a. Hva tenker du nå er det beste med denne typen samtaler?
  - b. Hva tenker du er det mest utfordrende med denne typen samtaler?
3. Hva snakket dere om?
4. Hva var hovedfokuset i samtalen dere hadde nå? Var det annerledes enn forrige gang?
5. Hvis vi går tilbake til den første runden med samtaler, hvordan har det gått med det dere hadde fokus på? Hvorfor tror du det har gått som det har gjort? Her er det også naturlig at man improviserer noen oppfølgingsspørsmål.
6. Er det noen deler av det dere gjør, altså i denne måten å ha samtale mellom lærer og elev, som du synes fungerer bedre enn andre deler?
7. Har du noen tanker om hva denne typen samtaler passer best til? Og hva det eventuelt ikke passer til?

### **Tredje intervju med lærerne:**

1. Nå har du hatt en runde til med løsningsfokuserede samtaler med (navn på elever).
  - a. Hva har dere gjort denne gangen?
  - b. Hvordan opplevde du samtalene?

(Her vil de naturligvis komme oppfølgingsspørsmål alt avhengig av hva de svarer, og om de klarer å svare på et så åpent spørsmål.)

2. Nå har du noe mer erfaring enn forrige gang vi snakket sammen.
  - a. Hva tenker du nå er det beste med denne typen samtaler?
  - b. Hva tenker du er det mest utfordrende med denne typen samtaler?
3. Hva snakket dere om denne gangen?
4. Hva var hovedfokuset i samtalen dere hadde nå? Var det annerledes enn forrige gang?

5. Har du noen tanker om type elever og type caser som passer bra/ mindre bra for denne metoden?
6. Hvis vi går tilbake til den første runden med samtaler, hvordan har det gått med det dere hadde fokus på med de ulike elevene? Hvorfor tror du det har gått som det har gjort? Her er det også naturlig at man improviserer noen oppfølgingsspørsmål.
7. Kan du fortelle litt om hvordan de ulike delene av denne modellen fungerer for deg?
8. Er det noen deler du har mer fokus på enn andre?

#### **Fjerde intervju med elever og lærere:**

Disse intervjuene blir gjennomført rett etter at elevene og lærerne har hatt siste veiledningssamtale og oppfølgingssamtale. Nå har de vært gjennom minst tre runder med veiledning og oppfølging. Spørsmål 1 – 9 ble stilt til både elever og lærere, mens bare lærerne svarer på spørsmål 10.

1. *Nå har du hatt en runde til med løsningsfokuserte samtaler med (navn på elever/lærer).*
2. *Hva har dere gjort denne gangen?*
3. *Hvordan opplevde du samtalene?*

(Her vil de naturligvis komme oppfølgingsspørsmål alt avhengig av hva de svarer, og om de klarer å svare på et så åpent spørsmål.)

4. *Hva tenker du nå er det beste med denne typen samtaler?*
5. *Hva tenker du er det mest utfordrende med denne typen samtaler?*
6. *Hva snakket dere om denne gangen?*
7. *Hva var hovedfokuset i samtalen dere hadde nå? Var det annerledes enn forrige gang?*
8. *Har du noen tanker om type (elever)\* og type caser som passer bra/ mindre bra for denne metoden? \*kun til lærerne*
9. *Kan du fortelle litt om hvordan de ulike delene av denne modellen fungerer for deg?*
10.
  - a. *Hvis vi går tilbake til den første runden med samtaler, hvordan har det gått med det dere hadde fokus på med de ulike elevene? Hvorfor tror du det har gått som det har gjort? Her er det også naturlig at man improviserer noen oppfølgingsspørsmål.*
  - b. *Er det noen deler du har mer fokus på enn andre?*

## Vedlegg 2, Spørsmålene i analysen

Spørsmålene jeg bestemte meg for å ta med videre fra intervjurundene inn i analysen var disse:

Elever:

1. *Hvordan opplever du at lærerne dine prøver å vinne hjertet ditt?*
2. *Hvordan opplever du at lærerne generelt prøver å vinne hjerte til elever på skolen?*
3. *Hva kunne du tenke deg at lærerne dine skal gjøre for å vinne hjerte ditt?*

Lærere:

1. *Hva gjør du for å vinne elevens hjerter?*
2. *Hvordan opplever du at lærerne generelt prøver å vinne hjerte til elever på skolen?*
3. *Hva tror du elevene tenker at du som lærer bør gjøre for å vinne hjertene deres?*

Det samme gikk igjen i runde to, hvor jeg så at det var noen spørsmål som klart skilte seg ut i forhold til å kunne gi meg svar på forskningsspørsmålet. Spørsmålene jeg bestemte meg for å ta med videre fra andre intervjurunde i analysen var disse:

Elever:

1. *Kan du fortelle litt hvordan du synes samtalen du og kontaktlærer hadde (dag) var?*
2. *Var det noe du synes var mer utfordrende enn ved de andre samtalene du har med kontaktlærer, i så fall hva og hvordan føltes det?*
3. *Hva likte du best med denne måten å ha samtale på, og hvorfor synes du akkurat det?*
4. *Hva tenker du om denne typen samtaler og din mulighet til positiv endring på det området dere snakket om?*

Lærere:

1. *Kan du fortelle litt hvordan du synes samtalen du og kontaktelever hadde (dag) var?*
2. *Hvis du skal sammenligne denne samtalen med de samtalene du har hatt med dine kontaktelever før, hva vil du si da?*
3. *Var det noe du synes var mer utfordrende enn ved de andre samtalene du har med kontaktelever, i så fall hva og hvordan føltes det?*
4. *Hva likte du best med denne måten å ha samtale på, og hvorfor synes du akkurat det?*
5. *Hva tenker du om denne typen samtaler og elevens mulighet til positiv endring på det området dere snakket om?*

Før den siste intervjurunden hadde jeg endelig bestemt meg for hva forskningsspørsmålet egentlig skulle være, og derfor var det også lettere å lage spørsmål som rettet seg direkte mot dette. Uansett var det her også noen spørsmål som skilte seg ut, og som jeg tok med videre i analysen:

Elever:

1. *Nå har du hatt en runde til med samtaler med (navn på lærer).*
  - a. *Hva har dere gjort denne gangen?*
  - b. *Hva har dere lagt vekt på?*
  - c. *Hvordan opplevde du samtalen?*
2. *Nå har du noe mer erfaring med denne typen samtaler enn forrige gang vi snakket sammen.*
3. *Hva tenker du nå er det beste med denne typen samtaler?*
4. *Hva tenker du er det mest utfordrende med denne typen samtaler?*
5. *Hvis vi går tilbake til den første runden med samtaler, hvordan har det gått med det dere hadde fokus på? Hvorfor tror du det har gått som det har gjort? Her er det også naturlig at man improviserer noen oppfølgingsspørsmål.*
6. *Er det noen deler av det dere gjør, altså i denne måten å ha samtale mellom lærer og elev, som du synes fungerer bedre enn andre deler?*
7. *Har du noen tanker om hva denne typen samtaler passer best til? Og hva det eventuelt ikke passer til?*

Lærere:

1. *Nå har du hatt en runde til med løsningsfokuserte samtaler med (navn på elever).*
  - a. *Hva har dere gjort denne gangen?*
  - b. *Hvordan opplevde du samtalen?*
2. *Nå har du noe mer erfaring enn forrige gang vi snakket sammen.*
  - a. *Hva tenker du nå er det beste med denne typen samtaler?*
  - b. *Hva tenker du er det mest utfordrende med denne typen samtaler?*
3. *Har du noen tanker om type elever og type caser som passer bra/ mindre bra for denne metoden?*
4. *Hvis vi går tilbake til den første runden med samtaler, hvordan har det gått med det dere hadde fokus på med de ulike elevene? Hvorfor tror du det har gått som det har gjort? Her er det også naturlig at man improviserer noen oppfølgingsspørsmål.*
5. *Kan du fortelle litt om hvordan de ulike delene av denne modellen fungerer for deg?*



## Vedlegg 3, Eksempler på transkribering

Her er et utdrag av transkribering fra den siste intervjuunden med en elev.

*Meg: «Er det noen deler av det dere gjør, altså i denne måten å ha samtale mellom lærer og elev, som du synes fungerer bedre enn andre deler?»*

*«Mirakelspørålet, tenker jeg. Det fungerte bra, egentlig, for det hjalp meg til å komme fram til flere svar... mitt mirakel var at jeg blir kvitt sykdommen min, men det er jo en kronisk sykdom, så jeg kan ikke bli kvitt den, så han sa «Hva er det du kan gjøre for å komme nærmest mulig dette miraklet?. Det synes jeg var bra for det er vanskelig å komme seg til mirakelet 100 %, men hvis man tenker på hvordan man kan komme seg nærmest mulig, så føles det ikke så håpløst»*

*Meg i oppfølgingsspørsmål: «Det at dere skalerte mens dere tegnet for å se hvor nært miraklet du er og tenker du kan komme, hva gjorde det i forhold til å fortelle (lærer) hvordan du har det?»*

*«Det var som om jeg ikke kom på det selv, men at metoden hjalp meg å komme fram til det, derfor synes jeg det er så bra, at den hjelper meg til å komme fram til svar. Som jeg sa, så det at det hjalp meg til å komme fram til svar for jeg slet med å tenke, og det liksom hjalp meg med å vite hva jeg skulle si, og det hjalp også (lærer) å forstå hvordan jeg hadde det. Det er også lettere for meg å komme nærmere dit jeg vil for jeg har oversikten foran meg, og det blir lettere å tenke»*

*Meg i nytt oppfølgingsspørsmål: Kan dette være et hjelpemiddel for en lærer til å få et bedre forhold til en elev?»*

*«Ja, faktisk, for det gjør at (lærer) lærer mer om meg, for jeg forteller jo så mye om meg med en så lett metode, så det blir lettere for han å lære og for meg å fortelle om meg selv»*

*Nytt spørsmål i fra meg: Har du noen tanker om hva denne typen samtaler passer best til? Og hva det eventuelt ikke passer til?*

*«Som jeg sa, så det at det hjalp meg til å komme fram til svar for jeg slet med å tenke, og det liksom hjalp meg med å vite hva jeg skulle si, og det hjalp også (lærer) å forstå hvordan jeg hadde det. Det er også lettere for meg å komme nærmere dit jeg vil for jeg har oversikten foran meg, og det blir lettere å tenke»*

*Meg i nytt oppfølgingsspørsmål: Kan dette være et hjelpemiddel for en lærer til å få et bedre forhold til en elev?»*

*«Ja, faktisk, for det gjør at (lærer) lærer mer om meg, for jeg forteller jo så mye om meg med en så lett metode, så det blir lettere for han å lære og for meg å fortelle om meg selv»*

Her er et utdrag av transkribering fra den siste intervjuet med en lærer.

*Meg: «Hva tenker du er det beste med denne typen samtaler?»*

*“Jeg tenker at det tvinger eleven til å tenke, tvinger eleven til å se seg selv fra utsiden og fantasere litt rundt.... ja, egen praksis på en måte. Spesielt den mirakelbiten, da. Ved den får de kanskje litt trua på at dette kan faktisk gå i boks det, det kan faktisk funke. Det er også selvtillitsbyggende på et vis, for mange av de problemene elevene har er jo ofte knyttet til selvbilde eller selvtillit. Det er jo med på å styrke det da. Det tenker jeg er positivt i tillegg til relasjonsbyggingen da”*

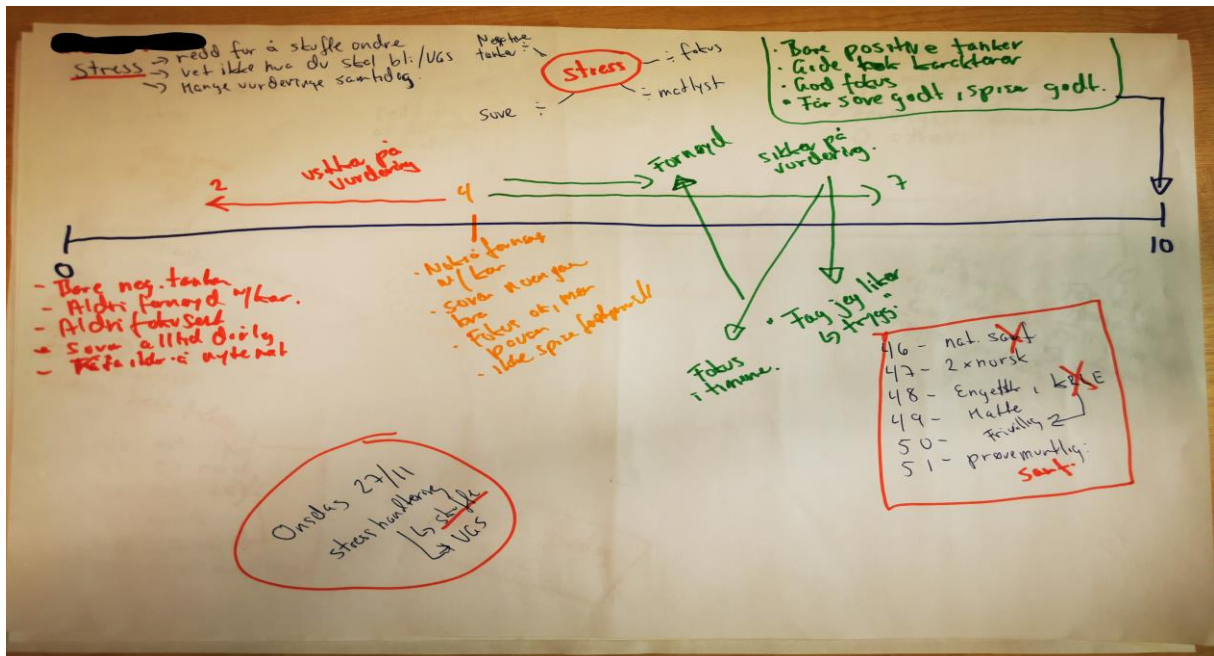
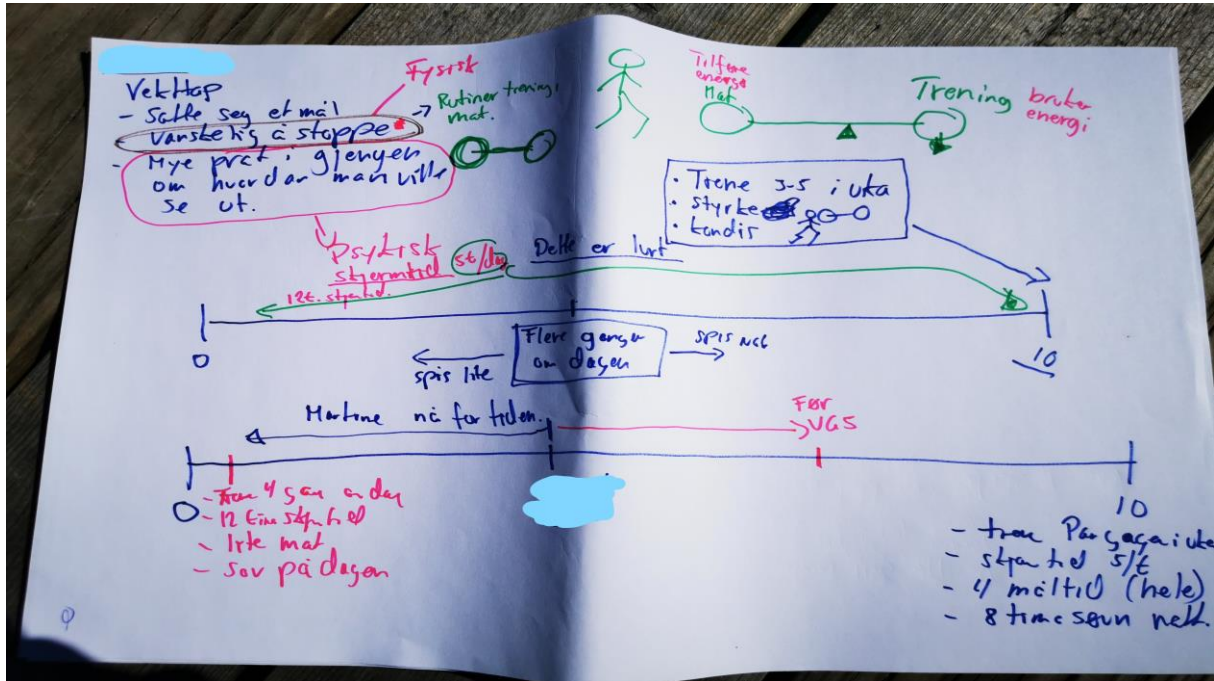
*Meg: «Hva har vært det mest utfordrende?»*

*“Svaret er at jeg vet ikke, men kanskje det å stille spørsmål uten å være for ledende, og det tror jeg er noe med denne metoden, man skal passe seg for å være ledende fordi det lukter elevene med en gang. At en elev der du vil ha ut at problemet er at han for eksempel snakker for mye i timene. Hvis eleven da sitter og sier “jeg vet ikke” og du sitter der og sier “Hvordan går timene da?”. Det kan være med på å skape enda mer utenforskap enn det allerede er til stede. Det å sitte å grave etter feil tror jeg ikke man skal gjøre. Hvis ikke eleven selv ser det eller vil si det, da tror jeg man bare skal la det ligge i denne metoden her.”*

*(meg). Det at du har endret samtalene fra et sosialt til et faglig fokus, hvordan var det?”*

*“Jeg tror egentlig at det har vært.... hvordan det var? Det har gått fint fordi det er en elev som byr på seg selv og lufter gjerne sine egne tanker og ikke sitter inne i sitt eget hode og sturer, men jeg tror det var bra for den eleven å forstå at kanskje det ikke er det sosiale som er problemet her, men kanskje det er det faglige, at det faglige betyr mer for (navn på elev), eller at det burde gjøre det, enn det sosiale. Og det begynte jo under første samtalen når vi diskuterte hva som var utfordringen. Hun sa at de andre tullet slik og de andre er sånn og sånn og sånn, men etter hvert kom vi inn på hva som egentlig er problemet, og det var at (navn på eleven) ikke får de karakterene som eleven ønsker seg og da kommer frustrasjonen. Da kom vi inn på hvordan ta bedre faglige valg når det kommer til for eksempel valg av samarbeidspartner. Jeg syntes det fungerte bedre å bruke metoden til å fokusere på det faglige når det kom til denne eleven, mest på grunn av utfordringene denne eleven presenterte i første runde ikke var de reelle utfordringene og det var mer sånt at noen blinket henne i gangen og lignende, og der er ikke denne metoden så lett å bruke, utenom å danne litt selvinnsikt, som eleven faktisk gjorde ved å klare å ignorere mer enn før.”*

# Vedlegg 4, Eksempler på tegninger laget av elever og lærere under samtaler.



# Vedlegg 5, Godkjenning for datainnsamling fra NSD.

## NSD sin vurdering

 Skriv ut

### Prosjekttittel

Løsningsorientert veiledning i elevsamtaler

### Referansenummer

206815

### Registrert

25.01.2019 av Knut-Harald Grønnvoll - kng023@post.uit.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

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

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

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Knut-Harald Grønnvoll, knut.gronnvoll@gmail.com, tlf: 40848405

### Prosjektperiode

01.01.2019 - 15.06.2020

### Status

29.11.2019 - Vurdert med vilkår

### Vurdering (2)

#### 29.11.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

