

# **Masteroppgave**

En kvalitativ undersøkelse: Rådgivere og klienters opplevelse av rådgivningssamtalen innenfor Pedagogisk Psykologisk tjeneste, og et blikk på rådgivningssamtalens funksjon.

Av Anne Gunn Andersen og Ida Haslerud Stiansen

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veiledere: David L. Cameron og Tobias C. Werler

Universitetet i Agder, Kristiansand.

09.11.2009



# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 INNLEDNING</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for og presentasjon av problemstilling	3
1.2 Tilnærming	6
1.3 Oppgavens oppbygging	7
<b>2.0 BAKGRUNNSFORSKNING</b>	<b>7</b>
2.1 Nyere forskning innen PPT.	8
2.2 Aktuell forskning innen PPT og politiske føringer	9
2.3 Aktuell forskning i forhold til problemstilling	10
2.4 Oppsummering	13
<b>3.0 TEORETISK RAMMEVERK DEL 1</b>	<b>15</b>
3.1 Rådgivningssamtalen	15
3.2 Rådgivningstradisjoner	17
3.2.1 Psykodynamisk rådgivningstradisjon	18
3.2.2 Atferdsterapeutisk rådgivningstradisjon	18
3.2.3 Rasjonell/kognitiv tradisjon	19
3.2.4 Humanistiske rådgivningstradisjoner	19
3.3 Etisk perspektiv innenfor rådgivning	24
3.4 PP-tjenestens oppgaver og beskrivelse av rådgivningssamtalen innenfor PP-tjenesten	25
<b>4.0 TEORETISK RAMMEVERK DEL 2</b>	<b>29</b>
4.1 Et politisk og teoretisk perspektiv på borger og brukermedvirkning i et velferdssamfunn	30
4.1.1 Maktforholdet i rådgiver og klientrelasjonen	32
4.1.2 Kontraktliggjørelse av klientforholdet	33
4.2 Kommunikasjon	36
4.3 Relasjoner	39
4.3.1 Symmetrisk og komplementær interaksjon	40
4.3.2 Kontekst	41
4.4 Dialog	42
4.5 Tillit og tillitsrelasjoner	44
<b>5.0 FORSKNINGSDESIGN</b>	<b>45</b>
5.1 Vår forskerrolle	46
5.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.	46

5.1.2 Metodologisk ståsted	47
<b>5.2 Beskrivelse av informantene i prosjektet</b>	<b>48</b>
5.2.1 Presentasjon av klientene	49
5.2.2 Presentasjon av rådgiverne	51
<b>5.3 En kvalitativ tilnærming</b>	<b>51</b>
5.3.1 Datainnsamling: Kvalitativt intervju	52
5.3.2 Forarbeid og gjennomføring av intervjuene	54
5.3.3 Dataanalyse	57
5.3.4 Fortolkning av data	59
<b>5.4 Etske retningslinjer</b>	<b>60</b>
<b>5.5 Validitetsvurdering og generaliseringsaktualitet</b>	<b>61</b>
<b>6.0 DRØFTING</b>	<b>64</b>
6.1 Rådgiver og klient om tillit og åpenhet	66
6.2 Rådgiver og klient om kommunikasjon og dialog	72
6.3 Rådgiver og klient om relasjoner	79
6.4 Rådgivningssamtalens funksjon	82
6.5 Rådgivningssamtalen og maktforhold	85
<b>7.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON</b>	<b>90</b>
<b>LITTERATURLISTE</b>	<b>95</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>99</b>

## 1.0 INNLEDNING

Den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten har sitt utspring i den skolepsykologiske virksomhet og har en relativt kort historie som organisasjon (PPT, 2001). Tjenesten har blitt etablert på bakgrunn av den skole-psykologiske virksomheten som vokste frem etter krigen. Endring i arbeidsoppgaver, faglig forankring, organisatoriske forhold, skole - og samfunnspolitiske målsettinger og prinsipper har ført til at virksomheten har endret seg i årenes løp (ibid). Dagens PPT står overfor utfordringer som er knyttet til samfunnsutviklingen generelt, og må sees i lys av sin organisatoriske og faglige historie. I følge opplæringsloven § 5-6 (Opplæringslova, 2008), kan kommunen og fylkeskommunen samarbeide om det organisatoriske rundt PPT. Fremdeles har enkelte fylker en felles PPT for grunnskole og videregående opplæring. Et økende antall fylkeskommuner har derimot valgt å organisere PPT med en separat tjeneste for videregående opplæring. I det fylket vi har valgt å bruke som forskningsarena har fylkeskommunen en egen PPT for elever i videregående opplæring, som ble etablert i august 2001.

I følge opplæringsloven § 3-1 har alle rett på videregående opplæring: ”Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring...” (ibid). Dette innebærer at videregående skole, slik den fremstår i dag, skal ha plass for alle. Det kan se ut som om en naturlig konsekvens av denne lovgivningen vil gi økende samarbeid med PPT. HVPU reformen som ble vedtatt i stortinget 1987, gjorde at institusjoner som statlige spesialskoler ble avvirket, og det var tenkt at kommunene og fylkeskommunene skulle overta ansvaret for å iverksette tiltak overfor barn og unge med sammensatte behov og funksjonsvansker (Arbeids – og inkluderingsdepartementet, 2001). En av utfordringene i forhold til den nye reformen ble å realisere ideen *bak* reformen som skulle føre til tiltak i form av konkrete tilbud til barn og unge med særskilt behov. Kvaliteten på dette ligger i det som skjer mellom, i dette tilfellet, elever og lærere i skolens daglige liv (Haug, 1994 i Haug, 1995). PP-tjenestens rolle i forhold til dette kan sees i lys av Flekkøy-utvalgets innstilling som ble lagt ut i 1983 angående PP-tjenestens rolle i skoleverket:

”Etableringen og utviklingen av den pedagogisk-psykologiske tjenesten er et av de mange resultater av reformarbeidet i skoleverket. Tjenesten er tillagt stor vekt som et middel i arbeidet med å realisere

målsettingen om en likeverdig skole for alle, tilpasset den enkeltes særlige behov og forutsetninger. Den pedagogisk-psykologiske tjenesten er således ment å være barnehagens og skolens sakkyndige instans i realiseringen av lover, mønsterplan og læreplaner (NOU, 1983:19 i PPT, 2001:11)”

Dagens PPT har en vesentlig stor bredde i oppgaver og løsninger. PP-tjenesten har utviklet en miljøorientert arbeidsmodell (PPT, 2001). Dette vil si at PP-tjenestens arbeid innebærer å tenke helhetlig rundt barnet eller ungdommen, forutsatt at tiltakene mot den enkelte ligger innenfor PP-tjenestens mandat. Som en del av en PP-rådgivers ulike arbeidsoppgaver framgår praktisk rådgivning og / eller direkte hjelp. Med direkte hjelp menes arbeid med barn, unge og foreldre som via henvisning har søkt om hjelp. I PP-tjenestens håndbok finner vi en definisjon på direkte hjelp:

” ...direkte hjelp innbefatter, men er ikke begrenset til, konsultering og andre former for terapeutisk service, opplæring, undervisning og andre intervensjoner hvor skole psykologisk personale arbeider med en eller flere enkeltpersoner med behov for hjelp.” (ISPA: A definition of school psychology i PPT, 2001:72).

Årsak til at “praktisk rådgivning” eller “direkte hjelp” er valgt som begreper på tross av at de ikke finnes i lovgivning, eller i sentrale styringsdokumenter, er at det er knyttet et direkte forhold mellom PP-tjenesten og brukeren. PPT har et ansvarsforhold overfor de tiltak som har blitt iverksatt, og brukeren eller klienten er i de fleste tilfeller oppdragsgiveren (PPT, 2001). Rådgivningssamtalen inngår både i praktisk rådgivning eller direkte hjelp.

Det er samfunnsmessige endringer som fører til at det i dag stilles større krav til det offentlige tjenesteapparatet (ibid). Disse endringene stammer blant annet fra nyliberalistiske politiske strømninger som har medført nye tenkemåter angående brukermedvirkning. Det er beskrevet innfallsvinkler på brukermedvirkning som bygger på sosialdemokratiske tradisjoner og har hatt sterkt fotfeste i de skandinaviske landene særlig i etterkrigstiden (Tronvoll, 1995). Den demokratiske tenkningen går ut på at individet skal tildeles makt og innflytelse over eget liv, og et inkluderingsperspektiv hvor det vektlegges brukerinnflytelse og brukerbestemmelse. I Norge har det vært uttalelser fra de fleste politiske partier at enkeltindividet må ta ansvar for sitt eget liv. Begrunnelsen for dette er i følge Tronvoll (ibid) at fellesskapet, basert på erfaring, kun kan ha et begrenset ansvar. Tronvoll snakker om en privatisering av ansvar.

Videre sies det at brukerne i dag har økt kunnskap. Dette har ført til endringer i forholdet mellom bruker og profesjon. Bruker har ofte mye kunnskap om hva de kan forvente og hva de kan kreve av hjelpeapparatet, og mange foresatte / foreldre har god kunnskap om sine egne barns vansker (PPT, 2001). Kravet til kvalitet hos profesjonen øker i takt med brukers delaktighet og likeverdighet. For PP-tjenesten blir det derfor viktig å være reflektert over disse samfunnsmessige endringer og forhold slik at tjenesten kan møte utfordringene på en god måte som kommer brukerne til gode (ibid). Som tidligere nevnt er rådgivningen en stor og viktig del av det direkte arbeidet med brukerne, og det er slik vi ser det helt nødvendig med økt kompetanse for å møte forventninger og behov til klientene.

I dette prosjektet vil det rettes fokus på rådgivningssamtalen. I denne sammenhengen reiser det seg spørsmål om hvordan PP-rådgivere bedre kan møte de samfunnsmessige og individuelle utfordringene i det direkte møtet med elevene. Hvordan elevene blir møtt av den enkelte PP- rådgiver, kan bidra til å gi elevene konkret hjelp til sine vansker som vil kunne føre til at de får gode mestringsopplevelser. Det er et mål at dette igjen skal føre til læring og en fullverdig utdanning for den enkelte elev, så langt det lar seg gjøre.

Selv om rådgivere innenfor PP-tjenesten jobber mot et undervisningssystem som er bygd på politiske retningslinjer, er gjennomføringen av selve rådgivningssamtalen en praksis som er bygd på et fundament av grunnleggende filosofiske og teoretiske retningslinjer innenfor praksisfeltet rådgivning. Vi anser derfor forskningsspørsmål innenfor feltet rådgivningssamtalen for å være et praksisproblem i tillegg til et politisk problem.

## ***1.1 Bakgrunn for og presentasjon av problemstilling***

Som tidligere nevnt har alle elever rett på en treårig videregående opplæring jf. § 3-1 i Opplæringsloven (2008). Et stort antall elever som er henvist til PP-tjenesten har behov for hjelp av ulike årsaker for å kunne fullføre utdanningsforløpet eller læretiden. Flere av disse elevene har i utgangspunktet en vanskelig situasjon faglig og / eller sosialt. Den enkelte elevs strev sees av PPT i lys av de krav som er konstruert ut fra et skolepolitisk ståsted. Elever i videregående skole må opprettholde skoleprestasjoner som tilfredsstillende kravene for å få bestått i de ulike fagene.

Vi finner lite teori og forskning på feltet om rådgivning innenfor PPT. Den forskningen som etter vår oppfatning er mest nærliggende å se til, finnes innenfor feltet klinisk psykologi og legevitenenskap, i relasjonen mellom lege og pasient. Det er deler av konteksten, ulike utenforliggende årsaker, samt henvisningsårsak som slik vi ser det, skiller en rådgivningssituasjon innenfor forholdet mellom lege / pasient og klinisk psykologi, fra en rådgivningssituasjon innenfor PPT. Ut over dette er det vår oppfatning at de nevnte yrkesgruppene deler mye av det teoretiske grunnlaget innenfor feltet rådgivning. På bakgrunn av den, etter vår oppfatning, manglende forskning på feltet rådgivning innenfor PP-tjenesten, velger vi derfor ut fra den ovenfor nevnte begrunnelse å se til forskning innenfor legevitenenskapen og klinisk psykologi, som vi finner har mye forskning å vise til.

På bakgrunn av den, etter vår oppfatning, manglende forskning på rådgivning innenfor PPT, finner vi at det er et behov for kunnskap på området om hvordan klientene innenfor PPT har det både underveis, og etter rådgivningssituasjonen. Hva slags opplevelser sitter de igjen med etter samtalen er avsluttet? Hvorfor er elevenes subjektive virkelighet så viktig og hva kan den fortelle oss? Som forskere for denne oppgaven tenker vi oss at elevene som er klienter ved PP-tjenesten i forkant av, underveis og i ettertid av samtalen gjør tankemessige refleksjoner og sansemessige opplevelser som de tolker og oppfatter ut fra den enkeltes forutsetninger. Disse tankene den enkelte er i besittelse av, er en subjektiv sannhet som vil kunne gi oss et materiale vi som rådgivere kan bruke for å forstå klienten. På den måten ønsker vi at denne studien skal være med å bidra til økt kunnskap om hvordan rådgivere gjennom rådgivningssamtalen kan gi bedre individuell og tilpasset hjelp. Dette leder oss frem til følgende problemstilling:

***Rådgivningssamtalen innenfor PP-tjenesten for elever i videregående opplæring: Hvordan samsvarer rådgiver og klients opplevelse av samtalen?***

For å finne gode svar i forhold til forskningsspørsmålet om klientens og rådgivers opplevelser av samtalen, blir det viktig for forskningen videre å konkretisere *hva* i samtalen de skal ha en opplevelse av. Det blir også naturlig å legge frem en teoretisk forankring i forhold til valgene våre i denne prosessen.



I en rådgivningssamtale skjer det noe mellom to mennesker. Aslaug Kristiansen (2005) gjør noen refleksjoner rundt denne mellommenneskelige relasjonen som vi finner i forholdet mellom lærer og elev. Vi mener vi kan trekke paralleller fra hennes forståelse av denne elev / lærer relasjonen til relasjonen mellom rådgiver og klient, og støtter oss til hennes tanker om at det som skjer mellom disse vil ha betydning for utfallet av kvaliteten på denne relasjonen. Slik vi tolker Kristiansen kan det se ut som at kvaliteten på mellommenneskelige relasjoner spiller en sentral rolle for menneskets utvikling. Hun introduserer begrepet tillit som sentralt i forhold til det å knytte relasjoner mellom mennesker (ibid).

Det finnes ulike filosofiske og teoretiske perspektiver på dialogen som pågår underveis i samtalen. Helge Svare har en teori om at selve begrepet dialog innebærer mer enn en samtale mellom to personer (Svare, 2006). I forhold til rådgivningssamtalen finner vi det naturlig å lene oss til en forståelse av at dialogbegrepet innebærer en gjensidighet mellom partene, hvor deltakerne lytter interessert til hverandre med en åpen holdning overfor det som blir sagt. ”En dialog er en samtale mellom to eller flere personer preget av gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid” (ibid:7). En mer utvidet definisjon av dialogbegrepet vil bli presentert under avsnittet om dialog litt senere i oppgaven.

I en rådgivningssamtale skal partene blant annet utveksle informasjon (PPT, 2001). Den informasjonen rådgiver får brukes blant annet til å få en oversikt over vanskene til eleven, og er tenkt som utgangspunkt for den pedagogiske tilretteleggingen på skolen (ibid).

Kommunikasjon er slik vi ser det en svært viktig og stor del av selve rådgivningsprosessen. Vi finner det riktig å gi en vel begrunnet teoretisk definisjon av kommunikasjonsbegrepet. Det kan se ut til at det er nødvendig å få en forståelse av kommunikasjonsbegrepet og menneskets utvikling av kommunikasjon helt fra våre første leveår. Dette er fordi enkelte elever etter vår oppfatning strever med kommunikasjonen og har både språklige og andre vansker som gjør at kommunikasjonen rådgiver har med enkelte tenker vi med fordel kan sees i lys av at evnen til å kommunisere ikke alltid følger elevenes normale utvikling i forhold til alder. En definisjon av kommunikasjonsbegrepet som har en vel begrunnet teoretisk forankring vil derfor få en naturlig plass i et senere avsnitt i oppgaven.

I forkant av studien fant vi liten eller ingen forskning på feltet som omhandlet opplevelser mellom rådgiver og klient i en rådgivningssamtale innenfor PP-tjenesten. Innledningsvis i prosjektet var det derfor vanskelig å forutsi hvordan informasjonen vi ville få av

undersøkelsen kunne være av betydning for å gjøre rådgivningssamtalen bedre. Vi håpet at vi ved å gjøre denne undersøkelsen kunne gi noen få klienter en stemme, og at deres opplevelser kunne gi rådgivere og andre fagpersoner innblikk i hva som har fungert og hva som kan gjøres annerledes. Det er også et ønske at rådgiverne som deltok i prosjektet ville få bedre innsikt i egen praksis, noe som vi igjen håpet å kunne overføre til andre fagpersoner som jobber med rådgivning innenfor PP-tjenesten.

Når vi har analysert samsvaret av opplevelsene mellom rådgiver og klient i rådgivningssamtalen, vil vi bruke våre tolkninger av dette til å belyse rådgivningssamtalens funksjon. Ergo er dette et andre fokus etter problemstillingens hoveddel.

### ***Hva slags funksjon har rådgivningssamtalen?***

Vi vil blant annet drøfte samtalens funksjon i lys av regjeringen Stoltenbergs politiske fokus på brukermedvirkning for deretter å belyse om hvordan dette kan være av betydning for den enkelte elev.

Som en oppsummering har vi nå gjort et forsøk på å gi en god oversikt over prosessen bak vår vei frem til en problemstilling. Vi har synliggjort noen refleksjoner rundt våre valg i forhold til det vi ønsker å fokusere på for å finne svar på problemstillingen. Å definere hva en rådgivningssamtale er, og videre hvordan denne fortoner seg innenfor PP-tjenesten blir derfor sentralt tidlig i oppgaven. Deretter finner vi begreper som dialog, kommunikasjon, relasjoner og tillit som også er gjenstand for vår drøftningsdel.

## **1.2 Tilnærming**

Via kvalitative intervjuer med klienter og rådgivere ved PP-tjenesten for videregående opplæring får vi i denne masteroppgaven en kvalitativ tilnærming til opplysninger vedrørende klientenes og rådgivernes opplevelser av rådgivningssamtalen. Vi får ved å velge denne aldersgruppen som intervjuobjekter, slik vi ser det, en sjanse til å få mer reflekterte og gjennomtenkte svar enn dersom vi valgte intervjuobjekter fra en barne- eller ungdomsskole.

”...In qualitative research, you select people or sites that can best help you understand the central phenomenon” (Creswell, 2005:204).

Vi har i dette forskningsprosjektet hatt en tids- og omfangsbegrensning som førte til at antall klienter ble fem, og antall rådgivere ble to, som videre er saksbehandlere av de fem klientene. Som tidligere nevnt er det et ønske at vi gjennom denne studien skal få mer kunnskap og innsikt som igjen forhåpentligvis vil være med å bidra til å gjøre rådgivningssamtalen bedre. Forskningsresultatene, slik vi ser det, vil forhåpentligvis være nyttig særskilt for rådgivere innenfor PP-tjenesten.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Vi vil i kapittel 2 presentere bakgrunnsforskning som vi mener er aktuell i denne studien. I kapittel 3 vil vi introdusere sentrale teorier som skal være et fundament og danne et utgangspunkt for å plassere rådgivningssamtalen der vi som forskere opplever at den befinner seg innenfor PP-tjenesten i dag. Kapittel 4 bygger på det teoretiske rammeverk som er gjenstand for drøftning i vår drøftningsdel. I kapittel 5 introduserer vi forskningsdesignet, analyse og fortolkning av data vi har samlet inn via kvalitativt intervju. Kapittel 6 inneholder vår drøftningsdel. Avslutningsvis vil vi presentere en oppsummering og en konklusjon i kapittel 7.

## **2.0 BAKGRUNNSFORSKNING**

Når det gjelder forskning som er av betydning for dette forskningsprosjektet, vil det rettes fokus både på PP-tjenesten som institusjon og på selve rådgivningssamtalen. Forskning som pågår nå innenfor PPT er svært aktuell både med tanke på politiske målsettinger, og i forhold til hvordan PPT bedre kan møte de utfordringer de har overfor eleven, foreldre og skolen. På bakgrunn av vår problemstilling blir det deretter aktuelt å se på forskning innen rådgivning.

## **2.1 Nyere forskning innen PPT.**

Det har i de senere årene blitt foretatt en del forskning på ulike områder innenfor PPT. Grøgaard, Hatlevik og Markussen (2004) har foretatt en brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak på oppdrag for utdanningsdirektoratet. Undersøkelsen ble presentert som en ferdig rapport i 2004.

”Undersøkelsen har kartlagt og analysert 1) elevers, foreldres og læreres vurderinger av opplæringen for elever med spesialundervisning etter enkeltvedtak og 2) skoleledere, læreres og foreldres vurdering av tjenestetilbudet fra PPT og Statped”( ibid:3).

Forskerne tok utgangspunkt i fem fylkeskommuner ulike steder i Norge, og gjorde et utvalg basert på 63 grunnskoler og 29 videregående skoler fordelt på de ulike fylkene. Dette var en kvantitativ undersøkelse hvor både brukere og tjenesteytere var deltakere. Brukerne var i denne studien: ”elever med enkeltvedtak og deres foreldre / foresatte på hvert klassetrinn fra og med tredje klasse, og elever i sitt første og andre år i videregående opplæring” (ibid: 20). Tjenesteytere var et utvalg av skoleledere / lærere i grunnskolen og i videregående opplæring. I tillegg ble det foretatt intervju med opplæringsetater i kommuner og fylkeskommuner. Det ble utarbeidet et spørreskjema for de enkelte grupperinger av informanter, dvs. et skjema for elever i grunnskolen, et skjema for elever i videregående skole, et for foresatte, osv. (ibid).

Resultatene av undersøkelsen viser blant annet at ni av ti elever i videregående skole støtter seg til påstanden om at PPT *har* deltatt aktivt i utredning av elever ved skolen. Syv av ti støtter påstanden om at PPT er tilstede i klasserommet og foretar observasjon. Halvparten av lederne i skolen er uenige i at PPT har hatt liten innvirkning på utviklingen av læretilbudet til eleven, mens en av fire hevder at dette stemmer (ibid). Det synes i rapporten å se ut som om ledelsen i skolen ser at PPT gjør en betydningsfull jobb i forhold til elever med behov for spesialundervisning, men at de savner mer veiledning til lærerne og et mer aktivt forhold til den enkelte elev og innholdet i spesialundervisningen. Undersøkelsen viser også at elever som var integrert i skolen med særskilt tilrettelagt undervisning, trivdes dårligere enn elever i segregerte opplegg, som for eksempel små grupper eller individuell undervisning. Slik vi tolker resultatene av denne undersøkelsen kan det se ut til at ved å forbedre undervisningstilbudet til den enkelte, skapes da muligheter til å oppnå en positiv trivselseffekt hos eleven. Resultater av den samme undersøkelsen viser til at det blant lærerne er ganske bred oppslutning om påstander som hevder at PPT er for lite involvert i undervisningen (ibid).

Det finnes også en debatt og enkelte undersøkelser rundt *effekten* av spesialundervisningen og hvordan ressurser som forvaltes av de enkelte kommuner og skoler blir fordelt.

”I 2007 ble det i statsråd nedsatt ett bredt utvalg (Midtlyngutvalget), som skal blant annet se nærmere på og foreslå konkrete tiltak i forhold til bedre organisering og mer effektiv ressursbruk i undervisninga. I tillegg skal virksomheten til Statped og PP-tjenesten vurderes” (Knutsen, 2008).

PP-rådgiver, Elbjørg Larsen, har ansvar for pilotprosjektet som ble igangsatt november 2006. Dette er et aksjonsforskningsprosjekt som på det nåværende tidspunkt fortsatt pågår. Intensjonen for prosjektet er å vurdere rådgiverrollen i forhold til bruk av datakommunikasjon. Resultatene så langt viser at ved å bruke datakommunikasjon som PP-rådgiver, opplever lærerne at kvaliteten på tilgjengelighet og de fysiske møtene med elevene ble forbedret (ibid).

Dette er et kort utvalg av nyere forskningsprosjekt som har betydning for PPT og spesialundervisningen i grunnskole og videregående skole. Vi ser av disse studiene at rådgiverrollen innenfor PPT er i fokus og blir belyst i forhold til hvordan skolen, lærere og foreldre opplever rådgivningen og hvordan ulike måter å kommunisere på kan påvirke samarbeidet med både elever og lærere. Resultatene, slik vi ser det, gir oss en opplevelse av behov for videre forskning på feltet.

## **2.2 Aktuell forskning innen PPT og politiske føringer**

Som nevnt innledningsvis ligger det etter vår oppfatning klare føringer fra regjeringen Stoltenberg om brukermedvirkning som en politisk målsetting. Funksjonshemmedes fellesorganisasjon viser til regjeringen Stoltenbergs tiltredelseserklæring – Soria Moria-erklæringen (2005) som sier følgende: ”Regjeringen vil gjennomføre brukermedvirkning som prinsipp” (ibid:65). Flere av de ulike departementene har utarbeidet planer med mål, anbefalinger og tiltak for å fremme brukermedvirkning. Kunnskapsdepartementet viser til Rapport IS-1315 innenfor psykisk helse når brukermedvirkning er tema (Helse og Omsorgsdepartementet, uten år).

Brukermedvirkning er også en lovfestet rettighet, og er regulert i flere lover (ibid). Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon, FFO, (2007) retter kritikk mot PPT fordi de hevder at brukere av PPT i praksis ikke har brukermedvirkning av tjenesten slik den framstår i dag. I håndbok fra FFO hevdes det at det i dag nesten ikke finnes eksempler på brukermedvirkning i PPT på systemnivå. Håndboka er laget som en veiledning til inspirasjon for kommende brukerrepresentanter i kommunal og fylkeskommunal Pedagogisk-psykologisk tjeneste (ibid). Den er av vår interesse fordi den tar opp det aktuelle tema om brukermedvirkning innenfor PPT, og dermed kan være med på å bidra til diskusjon om både de politiske føringer og hva slags konsekvenser dette skal få for PPT, og for vår studie, rådgivningssamtalen. Det er også en del av diskusjonen å se nærmere på om det i det hele tatt er mulig for brukerne å ha brukermedvirkning slik rådgivningssamtalen innenfor PP-tjenesten blir praktisert i dag.

### ***2.3 Aktuell forskning i forhold til problemstilling***

Når vi i dette forskningsprosjektet skal se på hvordan opplevelsen av samtalen mellom rådgiver og elev samsvarer, har vi som tidligere nevnt ikke funnet at det tidligere er gjort undersøkelser på dette innenfor PP-tjenesten, og forholdet mellom rådgiver og klient. Vi må derfor henvende oss til feltet innenfor rådgivning (counselling). Det finnes mange undersøkelser på feltet innenfor klinisk psykologi / helse, og rådgivning generelt. Her viser vi til ulike studier som tar for seg forholdet mellom lege / pasient og rådgiver /klient. Selv om konteksten i forhold til rådgivning innenfor de ulike yrkesgrupper vil variere, er det som tidligere nevnt, vår oppfatning at det er fullt mulig å trekke paralleller mellom dem. Slik vi ser det bygger den praktiske biten innenfor rådgivning gjerne på det samme teoretiske grunnlaget som de fleste yrkesgrupper kan enes om. I vår søken etter forskning som kan relateres til den undersøkelsen vi tenker å gjøre i denne studien, finner vi studier med ulike innfallsvinkler og problemstillinger. Det vil videre bli presentert deler av enkelte forskningsprosjekt som inneholder elementer som kan assosieres med vår forskning. Å belyse trenden i aktuell forskning er relevant som et utgangspunkt for vår egen forskning i forhold til vår problemstilling.

Det ser ut til at flere studier som er gjort tidligere har valgt å fokusere på den aller første samtalen som finner sted mellom rådgiver og klient. Sharpley og Guidara (1993) er et eksempel på dette og har gjort et studie hvor de tar utgangspunkt i den første samtalen, som de har titulert som "Counsellor verbal response mode usage and client-perceived rapport". Forskerne viser til annen tidligere forskning når de gir uttrykk for at resultater av umiddelbare målinger i forhold til klientens opplevelse av hjelpsomhet, klientens erfaringer og reaksjoner, er de mest sensitive indikasjoner på effekten av rådgivningen (ibid). Klienten var en student som var kommet et år lenger som student innenfor psykologisk rådgivning, enn rådgiverne i studien, ti studenter som studerte psykologisk rådgivning. Klienten i dette prosjektet var fiktiv, og var som sagt en rådgiverstudent som tok på seg en rolle som klient overfor de andre studentene som i denne settingen hadde en rådgiverrolle. De ti rådgiverne var uvitende om at denne klienten var rådgiverstudent. Klienten skulle gjenkalle følelser og opplevelser i forhold til spesifikke øyeblikk i løpet av rådgivningen. Han øvde på rollen som klient i tre måneder før gjennomføringen av samtalene fant sted, for at hans atferd skulle være mest mulig lik i forhold til alle rådgiverne. Det vil si at han la frem det samme "problemet" overfor hver rådgiver. For hvert minutt gjorde den fiktive klienten en vurdering av den enkelte rådgiver i forhold til forhåndsbestemte kategorier. Det var fokus på rådgivernes verbale oppførsel som blant annet hvor mye de pratet osv, og klientens vurdering av rådgivernes effektivitet. Alle samtalene ble filmet på videotape. Dette prosjektet hadde en kvantitativ tilnærming og fremgangsmåte. I følge resultatene av datamaterialet for forskningen viste det seg at selv om stillhet hadde sin plass i rådgivningen, var det en fordel om rådgiver knyttet seg til klienten verbalt tidlig i rådgivningen for så å opprettholde det verbale engasjementet videre i samtalen. Videre konkluderer rapporten med at den tradisjonelle måten å gi verbal respons på i veiledningen fortsatt er sentral og relevant for en effektiv rådgivning, men at effektiviteten muligens vil variere over tid (ibid). Også her konkluderer forskeren med at denne måten å måle effekten av rådgivningen på ikke er den eneste, og det blir påpekt at det finnes mange aspekter av rådgivningen som det også med fordel kunne forskes på, som for eksempel utfallet av endret atferd etter rådgivningen (ibid).

Kivlighnan (2007) har undersøkt relasjonen mellom rådgiver og klient og hva slags bidrag den enkelte deltaker har i relasjonen. Det ble også gjort en vurdering av hva denne relasjonen har av betydning for resultatet av behandlingen. Informantene for dette prosjektet var 53 klienter og 53 rådgivere. Det ble brukt selvevalueringsskjema hvor de skulle krysse av på ulike spørsmål med skalering fra 1 – 7 med aldri på 1 og alltid på 7 (ibid).

Forskeren sier at det er overraskende hvor lite forskning som er gjort på korrelasjonen mellom rådgiver og klient. Han viser en definisjon av forholdet mellom rådgiver og klient foretatt av Gelso og Hayes (1998) i Kivlighan (2007), som hevder at forståelsen av alliansen mellom rådgiver og klient var noe mer enn bare nevrotiske overføringer. Kivlighan (2007) viser til ulike teorier og definisjoner av tema som rasjonelle overføringer, terapeutisk allianse og modne overføringer. Gelso and Hayes definerer i følge Kivlighan alliansen mellom rådgiver og klient som følger: "Specifically, he defined the alliance as a partnership between the client and counselor based on their agreement on the goals and tasks of counselling and on the development of an attachment bond" (Gelso og Hayes, 1998 i Kivlighan, 2007:424).

Alliansen blir beskrevet som delt sanseinntrykk hvilket blir konstruert mellom rådgiver og klient. Videre uttrykker han at forskningen vil gi et resultat hvor dyaden mellom rådgiver og klient vil falle bort dersom man velger å forske på kun rådgiver eller klient hver for seg. Det argumenteres for å analysere alliansen mellom dem som et dyadisk fenomen (ibid). Slik vi tolker forskningsresultatet for studien til Kivlighan, synes det å være tydelig at han anbefaler videre forskning på feltet for å finne ytterligere svar på hva konsekvensene av hva en fellesforståelse av relasjonen mellom rådgiver og klient kan resultere i. Det påpekes at det i tidligere forskning har vært fokusert på klientens perspektiv alene og ikke på hva den gjensidige interaksjonen mellom deltakerne i seg selv har å si for resultatet av rådgivningen. Enighet i hvordan de oppfatter relasjonen mellom dem er relatert til sosial samhandling, og kvaliteten på samspillet vil påvirke utfallet av deres felles forståelse av relasjonen (ibid).

En studie foretatt av Horvath and Symonds (1991) i Kivlighan (2007) fant at det var liten korrelasjon i forhold til alliansen mellom rådgiver og klient. Det spekuleres i hvorvidt årsaken til dette ligger i at rådgiver og klient i starten av rådgivningsfasen vektlegger ulike aspekter av rådgivningen. De retter oppmerksomheten mot ulike fasetter av alliansen mellom dem på bakgrunn av ulike erfaringer, og bruker dette som grunnlag for å vurdere selve arbeidsprosessen (Kivlighan, 2007). Videre ser det ut til at enkelte ganger hvor lav korrelasjon forekommer, viser det seg at korrelasjonen øker dersom terapien vurderes over lengre tid. Når det gjelder forskning på dette feltet fremkommer en drøftning av utfordringen i å finne måter å vurdere de innsamlede data på som ivaretar den naturlige dyaden i forhold til relasjoner i en rådgivningssituasjon. Berscheid (1999) i Kivlighan (2007) påpeker viktigheten av å se på det som skjer *mellom* deltakerne, og hevder at forskning på relasjoner kan bidra til økt kunnskap om menneskelig atferd: "...relationship science can help to bridge the chasm



between researcher and practitioner and extend the knowledge of human behavior to people`s lives” (ibid:424). I følge Kivlighan er dette begrunnelsen for at det er viktig innenfor rådgivning og forskning innen terapi å forstå og definere relasjoner.

I følge Manthei (2007) er det viktig for rådgivere å ha en forståelse av hvordan deres oppfatning av det som skjer matcher klientens oppfatning, og hvor viktig dette er for å etablere en mer effektiv samarbeidsallianse. ”Such information could yield useful insights that would encourage counsellors to be more open to end active in seeking their clients` points of view about what was most useful in counselling” (ibid:261). Forskningsresultatet var basert på 31 par av rådgiver og klient. Alle klientene var nye klienter ved det samme firma under hele forskningsperioden. I følge forskningsrapporten ble studien foretatt ved et rådgivnings firma i en forstad i New-Zealand. Dette firmaet kunne tilby rådgivning til mennesker som var dårlig stilt sosialt. Studien hadde følgende utvalg av informanter hvor 26 av klientene var kvinner og 5 var menn. Disse var fordelt på seks rådgivere hvor fem av rådgiverne var kvinner og en var mann. Det varierte hvor mye praksis og erfaring den enkelte rådgiver hadde fra før, og enkelte av disse rådgiverne var frivillige i organisasjonen. Det viste seg at funn ved de innsamlede data ikke ga grunnlag for å tro at den mannlige rådgiveren skilte seg ut fra de kvinnelige rådgiverne, og resultatene ble derfor vurdert som en samlet gruppe i sin helhet (ibid).

## **2.4 Oppsummering**

Resultater av vår søken etter forskning som kan relateres til vår undersøkelse viser at vi finner ulike vinklinger på problemstilling i den enkelte studie. Vi har funnet forskning som har søkt etter klientens *opplevelser* i løpet av rådgivningen, forskning som har søkt etter *effekten* av rådgivningen og fokus på klientens *førsteintrykk* i det første møte med rådgiveren. Videre har vi også funnet rådgivning med fokus på *rådgiverens bidrag* i forhold til *relasjonen* mellom rådgiver og klient. Mål og hensikt med de ulike forskningsprosjektene har blant annet vært å få verdifull innsikt som vil kunne oppmuntre rådgivere til å være mer åpen og aktive i deres søken etter klientens perspektiv i forhold til å finne ut hva som er viktigst for klienten å ha fokus på i rådgivningen. Robert J. Manthei (2007) er en av forskerne med et slikt fokus.

Andre forskere har som mål å utvikle viktig informasjon for anvendelse i forhold til utdanning av rådgivere jf. Sharpley og Guidara (1993).

Som ovenfor nevnt har forskerne fokusert på ulike fasetter av det datamaterialet de har funnet. Forskerne i forskningsprosjektene har også brukt varierte metoder for sine studier, og blant de ulike forskningsprosjekt vi har valgt å fokusere på, er det for det meste brukt en kvantitativ tilnærming hvor forskerne har tatt i bruk spørreskjema med skalering som skulle besvares i ettertid. Kategoriene de har brukt som utgangspunkt for både spørreskjema og analysen varierer i forhold til den enkelte studie. Det er ingen av prosjektene som er helt like. Dette er med tanke på både utvalget av informantene, metodevalg, og mål og intensjoner for studien.

Kivlighian (2007) anbefaler mer forskning på feltet, og sier det er viktig å forske videre på forholdet mellom rådgiver og klient og alliansen mellom dem for å finne ut hva slags konsekvenser den felles forståelsen mellom dem får. Som tidligere nevnt viser han her til tidligere forskning som kun har tatt utgangspunkt i klientens perspektiv (ibid). Sharpley og Guidara (1993) gir også uttrykk for at deres funn i forhold til rådgiverens verbale fremgangsmåte ikke gir svar på hvordan dette vil gi utslag over tid, og det ser ut til at det er et behov for mer forskning på dette feltet. Mens Manthei (2007), på sin side, uttrykker at rådgivere i denne studien gav uttrykk for at rådgivere er lite bevisst på deres umiddelbare innflytelse i rådgivningen, og at klientene forsiktig observerer deres rådgiver og reflekterer rundt det som skjer i rådgivningen. Manthei sier følgende: "Therefore effort should be made to explore the client`s perceptions throughout their counselling" (ibid:279).

Slik vi ser det finner vi at flere forskere innenfor feltet rådgivning gir uttrykk for et behov for mer forskning på rådgivningssamtalen og på den felles opplevelsen mellom rådgiver og klient. Vi har til nå ikke klart å finne forskning på dette feltet som både er foretatt på ungdommer, og ingen liknende studie gjort innenfor PP-tjenesten. Vår studie baserer undersøkelsen på et kvalitativt intervju, og skiller seg med dette ut fra de forskningsprosjekter vi har funnet som kan ha betydning for vårt forskningsprosjekt. Vi kan fint støtte oss til mål og hensikt til tidligere forskning på feltet, men vi ønsker å legge til at vi gjennom vår undersøkelse håper å belyse hvorfor kvalitet på rådgivningssamtalen er viktig, og om samtalen i det hele tatt gir noen mening for eleven.

## 3.0 TEORETISK RAMMEVERK DEL 1

### 3.1 Rådgivningssamtalen

I dette kapitlet vektlegges det teori vi finner er et viktig fundament for rådgivningstradisjonen innenfor PPT. Å synliggjøre det teoretiske grunnlaget PP-tjenesten bygger sin praksis på når det gjelder rådgivningssamtalen, er etter vår oppfatning viktig fordi vi anser dette som vårt utgangspunkt innledningsvis og underveis i forskningsprosessen. Vi tenker oss at den enkelte rådgiver anvender ulike rådgivningstradisjoner eklektisk underveis i samtalene, og vi finner det av den grunn viktig å legge frem kort en introduksjon av enkelte forskningstradisjoner og gir en mer dyptgående innføring i humanistiske rådgivningstradisjoner med vekt på Carl Rogers klientsentrerte terapi og løsningsfokusert tilnærming til rådgivning. Årsaken til denne vektleggingen er at vi forstår det dit hen at humanistisk rådgivningstradisjon korresponderer med PP-tjenestens rådgivningstradisjon, noe vi vil begrunne innledningsvis i kapitlet om rådgivningstradisjoner.

Johannessen, Kokkersvold og Vedeler (2007) betrakter rådgivning, konsultasjon og veiledning som en pedagogisk virksomhet. Innen rådgivningsdisiplinen, slik vi oppfatter det, verserer ulike uttrykk og begreper som betyr bortimot det samme. I dette prosjektet har vi valgt å bruke rådgiver for den som hjelper, og klient for den som søker hjelp. Rådgivningsbegrepet blir i hverdagspråket ofte anvendt upresist, men er derimot mer presist anvendt når begrepet er knyttet til pedagogisk-psykologisk rådgivning. I denne mer presise bruken av begrepet tenkes det på den enkelte rådgivers arbeid med enkeltpersoner (ibid).

Som fagterm skriver ”rådgivning” seg fra det engelske ”counselling”. ”Counselling” ble brukt som betegnelse for psykologisk rådgivning gjennom samtale og intervju der siktemålet var å hjelpe hjelpsøkeren til selv å løse sine personlige problemer. Det dreier seg da om et rådgiver – klient - forhold (ibid:16).

Veiledningsbegrepet er ifølge Ulleberg (2004) en betegnelse på en lang rekke ulike samtaler, og begrepet er avgrenset og definert en gang for alle. I faglitteraturen blir begrepet veiledning og beslektede begreper som rådgivning, supervisjon og coaching benyttet på forskjellige måter. Johannessen et al. (2007) understreker at man kan finne frivillige og mer påtvungne veiledningsforhold. Veiledning kan for eksempel foregå mellom to personer innenfor samme

yrkeskategori. Forholdet mellom veileder og den veiledede vil da ofte være hierarkisk i og med at veilederen har høyere faglig kompetanse enn den som blir veiledet. Et klassisk eksempel på et slikt veiledningsforhold er student- og praksisveilederforhold.

Veiledningsforhold er derimot ikke alltid hierarkiske. Det kan foregå mellom likeverdige kolleger, med andre ord kollegaveiledning. Veiledning kan også inngå i opplæring. Her skal veilederen være forbilde og prøve å være en god modell for den veiledede, og veiledningen knyttes til handling og refleksjon over handling (ibid).

Overbevisningen om at enkelte personer i visse situasjoner kan hjelpe andre personer med problemer i livene deres, er i dag ofte institusjonalisert innenfor en rekke formelle hjelpeinstitusjoner (Egan, 2002). I sosiale sammenhenger vrimler det av uformelle veiledere som vil trå til dersom problemer inntreffer, det være seg venner, foreldre, frisører m.m. Det er på tross av dette likevel stort behov for formell veiledning. Årsaken til at mennesker søker formell hjelp og veiledning er at de ikke klarer å håndtere problemene sine i egne eller andres øyne, eller at de ikke er fornøyd med hvordan de lever livet (ibid). Hensikten med rådgivning er at hjelpesøker skal bedre kunne hjelpe seg selv i den aktuelle situasjonen og i tilsvarende situasjoner (Johannessen et al., 2007). I tillegg dreier det seg om å utvikle utilstrekkelige utnyttede muligheter bedre (Egan, 2002). Det handler ikke om å finne ut hva som er gått galt i den veilededes liv, men hva som kan bli bedre. Mange mennesker utnytter ikke sine ressurser, og rådgiveren skal i følge Johannessen et al. prøve å hjelpe klienten til å løse problemene mer effektivt ved å utnytte de ressursene som er til rådighet. Problemene kan være av faglige og yrkesmessig art så vel som personlige (Johannessen et al., 2007). Rådgivning omfatter i tillegg "...tilrettelegging av ulike sider i livet for å sikre at mennesker med spesielle behov får optimale vekstvilkår og bedret livskvalitet" (Lassen, 2002:19-20). Rådgiveren skal følge klienter i en utviklingsprosess fra en nåværende ikke tilfredsstillende situasjon, til en situasjon som er preget av ønsket om forbedring. Veiledningsprosessen kan ses på som et løft ved at klienten kommer styrket ut og får økt mestring som i litteraturen beskrives som "empowerment" (Lassen, 2001, Langslet, 1999 i Lassen, 2002). Rådgiveren oppnår suksess i rådgivningen når klienten klarer å takle de spesifikke problemsituasjonene, samt blir bedre rustet til å utnytte sine ubrukte ressurser og muligheter grunnet interaksjonen mellom rådgiver og klient. En forutsetning for at hjelpen skal være effektiv, er at begge parter samarbeider, da hjelpen er en toveisprosess. Klienten oppnår på sin side suksess ved å utnytte det vedkommende får ut av rådgivningssamtalen, og at han eller hun engasjerer seg i prosessen slik at problemene kan takles mer effektivt. Den veilededes suksess er videre avhengig av at

vedkommende kan utvikle mulighetene med større utbytte (Egan, 2002). Dersom rådgivningen i prosessen har hjulpet klienten til å løse et problem, eller nå et ønsket mål, vil forhåpentligvis rådgivningen kunne gi klienten en modell for fremtidig mestring (Lassen, 2002).

Ifølge Johannessen et al (2007) dekker samlebetegnelsen rådgivning tre nivåer, det være seg 1. direkte arbeid med individet, 2. arbeid med individet via råde søker som for eksempel kan være klientens lærer, og 3. arbeid med en hel organisasjon eller grupper; systemrettet rådgivning. Målet for rådgivningen er å nå resultater som kan bidra til å gi klienten en bedre livskvalitet (Egan, 2002). Rådgiveren skal hjelpe klienten til å oppnå verdifulle resultater, men rådgiveren har derimot ikke kontroll over de faktiske resultatene. Valgene klienten tar er, i følge Egan, til syvende og sist hans eller hennes egne valg, og det er opp til dem selv om de foretar valg som fører til en bedre hverdag eller ikke. Hjelpen rådgiveren gir handler om å tilveiebringe en konstruktiv forandring som kan virke i positiv retning i livet til klienten (ibid).

For at en rådgivningssamtale skal være profesjonell, understreker Johannessen et al. (2007) at rådgiveren er ansvarlig for å opprettholde et profesjonelt preg på samtalen. Rådgiveren innehar et ansvarsforhold i det å drive en rådgivningssamtale fremover, ha klienten i fokus, samt hjelpe vedkommende på veien mot en løsning av sakens natur.

### **3.2 Rådgivningstradisjoner**

Det finnes ulike rådgivningstradisjoner med forskjellig historisk bakgrunn. Disse tradisjonene har ulikt menneskesyn, og ser forskjellig på hvordan et menneske utvikler seg og lærer. Dette fører til at rådgivningstradisjonene innehar forskjellig metode og strategi. De forskjellige rådgivningstradisjonene har gjennomgått vesentlige forandringer fra de oppsto og frem til nåtiden, og nye metoder kombinerer elementer fra ulike tradisjoner (ibid). Majoriteten av disse kan spores tilbake til fire hovedtradisjoner eller teoretiske skoler: psykodynamisk, atferdsterapeutisk, rasjonell/kognitiv og humanistisk (Belkin, 1981 i Johannessen et al., 2007 og Freedheim, 1992 i Johannessen et al., 2007). Det kan derimot være vanskelig å skille tradisjonene fra hverandre i en slik kategorisering da disse tradisjonene låner fra hverandre i økende grad (Johannessen et al., 2007).

Vi har valgt å si litt om hver av disse fire tradisjonene da de representerer ulike rådgivningsroller og rådgivningsmetodikker. Som tidligere nevnt har humanistiske prinsipper jf, Rogers (1965) og Kirschenbaum & Henderson (1990) i Johannessen et al., (2007), samt nyere teoretiske perspektiver som har en vektlegging av løsningsfokusert tilnærming til rådgivningsarbeidet, stått sentralt under etableringen av rådgivning som profesjon (Lassen, 2002). Av denne grunn har vi som tidligere nevnt valgt å utdype humanistisk rådgivning med vekt på Carl Rogers samt løsningsfokusert tilnærming til rådgivning mer grundig enn de øvrige rådgivningstradisjonene. Slik vi ser det korresponderer humanistisk rådgivningstradisjon med PP-tjenestens rådgivningstradisjon. Ifølge Lassen (2002) har kvaliteten på rådgivningsarbeidet, og hvordan rådgivers holdninger, egenskaper og ferdigheter preger denne kvaliteten, et humanistisk ståsted.

### **3.2.1 Psykodynamisk rådgivningstradisjon**

Rådgiverens rolle er noe ulikt beskrevet innenfor de ulike rådgivningstradisjonene. Innenfor en psykodynamisk tradisjon er mål for rådgivningen at klienten skal emosjonelt gjenoppleve og sette ord på vanskelige opplevelser erfart tidligere i livet. Dette kan være følelser som er fortrent, og hensikten er at ubevisste tanker og følelser skal kunne slippe frem i klientens bevissthet. Målet for denne type terapi er den integrerte personlighet hvor klienten kan lære hvordan det er mulig å tilfredsstille sine behov på en bedre og mer realistisk måte enn han eller hun tidligere har gjort (Johannessen et al., 2007). Rådgiveren skal innenfor denne tradisjonen lytte når klienten kommer med sine tanker og følelser. Ut ifra det vil rådgiveren analysere og fortolke det klienten sier. I tillegg skal den psykoanalytiske rådgiveren klargjøre sammenhenger overfor klienten. Dersom klienten kommer med selvmotsigende tanker, skal rådgiveren konfrontere klienten med dette.

### **3.2.2 Atferdsterapeutisk rådgivningstradisjon**

Atferdsterapeutisk tradisjon bygger verken på det at klienten får et bedre liv gjennom å sette ord på opplevelsene og følelsene sine, eller at det legges vekt på relasjonen mellom klient og rådgiver. Innenfor denne tradisjonen forsterker de to partene hverandre hvor atferden ligger i fokus. ”Gjennom stimulus-respons-forbindelser lærer individet atferdsmønstre som katalogiseres i dets repertoar og kan gjentas ved en seinere anledning. Siden all atferd er lært,

kan all atferd også avlæres og nylæres” (ibid:30). Rådgivers rolle innenfor atferdsterapeutisk rådgivningsmetodikk blir å kartlegge stimulusbetingelsene, med andre ord det som skjer før, under og etter atferden forekommer. Rådgiveren skal kunne anvende forsterkningsprinsippene for å nå et mål, og forsterkningsprinsippene kan utføres på ulike måter. Vedkommende rådgiver har en begrenset rolle hvor det mest vesentlige er å jobbe med klientens observerbare atferd og observerbare hendelser. Rådgiveren setter seg mål for atferd og atferdsforandring, og målet avhenger av type problem klienten innehar (ibid).

### **3.2.3 Rasjonell/kognitiv tradisjon**

Teoriene innenfor denne tradisjonen har til felles at de er amerikanske og de baserer seg alle på menneskets mobilisering av sine logiske evner for å kunne klare å overvinne emosjonelle problemer (ibid). Tilhengerne av disse teoriene har et menneskesyn som går på at alle i utgangspunktet er fornuftige og rasjonelle. Mennesker som opplever vanskeligheter blir forklart ved at de har feil oppfatninger, og så lenge vedkommende menneske holder fast ved feiloppfatningene, vil det fortsette å være forstyrret. Rådgivers rolle innenfor rasjonell/kognitiv tradisjon er at vedkommende rådgiver fungerer som en skolemester. Terapien går på direkte undervisning. Rådgiver kan her være eklektisk og bruke hele spekteret av rådgivningsteknikker. Vedkommende kan velge de teknikker som han eller hun vurderer som best egnet å anvende i den gitte situasjonen (ibid).

### **3.2.4 Humanistiske rådgivningstradisjoner**

Med lys på de siste hundre årene kan vi se rådgivning som inndelt i epoker eller retninger. I en epoke hadde rådgivning psykoanalytisk fokus, og viste et deterministisk menneskesyn. Analysen baserte seg på medfødte drifter og tidlige opplevelser. En senere epoke la vekt på atferdsterapi med en mekanisk stimulus – respons tenkning for å endre atferd. Så vokste det frem nye måter å tenke på, og rådgivning i den trenden har fått navnet humanistisk rådgivning. Her legges det like mye vekt på indre faktorer som ytre når man vurderer hva som styrer menneskets handlinger. I følge Johannessen et al. (ibid:48) betyr det at ”...man anser menneskers følelser, lengsler, ønsker, håp og aspirasjoner som like viktige for forståelsen av deres handlinger som ytre hendelser og sosiale og miljømessige forhold.”

Innenfor den humanistiske tradisjon legges det mest vekt på nåtiden kombinert med mål og forhåpninger mennesket har for fremtiden. Mange ulike retninger har vokst frem under dette paraplybegrepet. En retning ser på helhetlige mønstre i menneskets personlighet, en annen har hovedvekt på grunnleggende behov og selvrealisering. En tredje ser på hjelpesøkers grunnleggende verdier, ressurser og begrensninger som utgangspunkt for hjelpeprosessen, for å nevne noen. Rådgivers oppgave innen humanistisk tradisjon blir å forløse. Hovedessensen for disse retningene slik vi forstår det er å fokusere på individet og dets subjektive erfaring. Mennesket, som fullverdig og sammensatt med egen påvirkningskraft blir tatt på alvor, i stedet for ensrettet å fokusere på atferd eller at noe er forhåndsbestemt. I de to tankesettene som presenteres under har den ene fokus på å sette inn tiltak for å endre atferd knyttet til mangler eller feil, eller hva som ikke fungerer for den rådgivningssøkende. Den andre forsøker å finne ut hva klienten vil, hva som fungerer for så å gjøre mer av det samme, og på den måten endre atferd (ibid).

### Carl Rogers klientsentrerte terapi

Psykologen Carl Rogers regnes som en av frontfigurene innenfor utviklingen av humanistisk basert rådgivning (ibid). Han var i utgangspunktet knyttet til den psykoanalytiske tradisjonen. De rådgivningserfaringene han etter hvert fikk med denne tradisjonen, førte til at han utviklet sin egen klientsentrerte teori. Her blir mennesket forstått som essensielt godt fra naturens side. Videre argumenteres det for at mennesker har et medfødt, iboende anlegg for å virkeliggjøre sine muligheter, samt evner for å takle sine konflikter og problemer. Mangler på kunnskap om seg selv reduserer individets muligheter til å hankes med dette. Mennesker kan møte sosiale og psykologiske krefter som forstyrrer den naturlige utviklingen. Ved uoppfylte grunnleggende behov vekkes antisosiale følelser og for eksempel kan uoppfylt behov for kjærlighet og tilhørighet føre til aggressiv atferd. Mennesket har evne og mulighet for å regulere sin atferd og lære av erfaringer. Derfor skal rådgiving være et verktøy for å finne frem til det potensialet som ligger i mennesket og hjelpe til med å videreutvikle dets muligheter (ibid). Slik vi oppfatter det, mener Carl Rogers at alle mennesker har verdi i seg selv, er unike, fortjener respekt, og under de rette betingelser evner å utføre forandringer.

Carl Rogers klientsentrerte terapi tar utgangspunkt i selve relasjonen mellom rådgiver og den som søker hjelp. Rådgiveren blir da en viktig forløser som hjelper den hjelpesøkende til å mobilisere egne krefter for en positiv utvikling. God relasjon blir her et instrument for å nå frem til hjelpeprosessen mål. Den gode rådgivingsrelasjonen grunnlegges i rådgiverens evne



til å vise empati, varme og gode kommunikasjons ferdigheter. I følge Carl Rogers er det viktig at rådgiveren viser åpenhet og er fri for fordommer, slik at det i situasjonen vil bli lettere for den som søker hjelp til å uttrykke sine følelser og tanker. I klientsentrert terapi har hjelpsøker ansvar for egen vekst. Rådgiverens rolle er å hjelpe den hjelpsøkende til å forstå seg selv, finne mulige ressurser og styre deres liv mer effektivt (Johannessen, 2007, Egan, 2002). Rogers la vekt på empatisk lytting som innebærer en vilje og evne til innlevelse i andres tanker og følelser, og dermed en empatisk respons og tillit mellom hjelpsøker og rådgiver (Egan, 2002). Hvis rådgiver klarer å skape tillit og reflektere over meninger og emosjoner hos hjelpsøker, viser han/hun hjelpsøker et objektivt ”speilbilde” av seg selv. Dette skal vise hjelpsøkers indre verden med varme, aksept og tillit og gjøre det lettere for hjelpsøker å overveie sine tanker, følelser og vurdere konsekvensene av sin atferd. Videre skaper dette en restrukturerende prosess for den hjelpsøkende (Johannessen et al, 2007). Denne prosessen kalles speilingsteknikk og utvikles i tre trinn:

- selvutforsking
- å forstå hvor i livet han eller hun befinner seg, og hvor vedkommende ville ønsket å være
- handling, hvor klienten legger en plan for sitt liv, tar initiativ i samsvar med planen og vurderer et videre forløp (ibid:43).

For å få best utbytte av denne prosessen anbefales det at hjelpsøker styrer samtalen. I Carl Rogers klientsentrerte teori står riktig bruk av spørsmål sentralt. En rådgiver som har evner til empatisk lytting og klarer å bruke speilingsteknikker aktivt, vil på en naturlig måte innhente de opplysningene som trengs. Likevel kan det være behov for å stille spørsmål i rådgivningssituasjonen. Dersom spørsmål blir brukt må rådgiver være bevisst på hva som forventes å oppnå med de spørsmålene.

Rogers karakteriserer en god rådgiver som en helstøpt person som er seg selv med sine feil og mangler på en genuin måte og prøver ikke å være noe annet enn han/hun i virkeligheten er. Dette kalles kongruens som vi har nevnt tidligere. Rådgiver må også, ifølge Rogers, kunne føle samhørighet med hjelpsøker og leve seg inn i hjelpsøkers situasjon, altså vise empati. En rådgiver må også kunne vise aksept og respektere hjelpsøker, uten å dømme eller dytte sine verdier på han/henne, en positiv aktelse. Det er på dette grunnlaget en klientsentrert rådgivningsprosess skal kunne settes i gang. Klientsentrert rådgivning er en mye brukt og virkningsfull metode, og rådgiver bruker teknikker som er tilsynelatende enkle å tilegne seg. Kritikken mot denne metoden er nettopp at teknikkene blir sett på som for enkle. Metoden

krever også mye av rådgiver. Han/hun må, i følge Carl Rogers, ha holdinger som kan være vanskelige å holde fast ved (ibid).

### Løsningsfokuset tilnærming til rådgivning.

Om du bruker en løsningsfokuset tilnærming som en rettesnor for å se fremover i livet, da

”tenker du gjennom hvilken framtid du ønsker å skape, og hvordan du kan gjøre noe som virker, for å gi deg det livet du ønsker. Du prøver å opptre slik at folk opplever seg respektert og behandlet med verdighet. Hvis det du gjør ikke hjelper, er du på konstant leting etter å gjøre noe annet som kanskje kan virke bedre” (Langslet, 2004:16).

Essensen i løsningsfokuset tankegang er å finne ut når problemer er fraværende, når fungerer det bra eller til og med optimalt. En tenker seg at ved å finne ut hva som kjennetegner problemfrie situasjoner, så klargjør en hva som bør være veien videre. Å gå på jakt etter kloke grep, det som virker, skal gi inspirasjon, glede og vekst. Det er viktig å finne og studere unntak fra problem situasjoner. Både motet og selvtilliten står i fare for å synke ved fokus på problemer, det som ikke virker, det man ikke får til eller det man utretter på en dårlig måte. I situasjoner der problemer dominerer, må man lete etter lys i mørket. Hvis jakten er systematisk vil man i følge Langslet (ibid) finne noe. Et slikt funn gjør noe med optimismen hos individet. Økt velvære og håp om fremtiden kan øke egen trivsel og ha positive virkninger for omgivelsene. Det gjelder å holde fokus på det en vil ha mer av.

Språket, måten vi omtaler verden og hverandre på har en sentral plass i løsningsfokuset tenkning. Språk gir positive eller negative ringvirkninger alt etter som. En overordnet verdi i løsningsfokuset tilnærming (LØFT) er å opptre respektfullt overfor andre, alle andre. Da blir språket, ord og tonevalg vesentlig. ”Hvordan vi ”snakker om hverandre bak ryggen på hverandre” er nemlig viktig for hvordan vi oppfatter oss selv, og hvem vi blir” (ibid:30). Man kan skape miljø der andre og en selv vil bli oppfattet positivt eller negativt alt etter språkbruken.

Det er mulig å snu en frustrerende situasjon ved å droppe problemanalysen og i stedet lete etter mulig løsninger, sett ut fra løsningsfokuset tankegang. I stedet for å klage er det mulig å fremføre ønsker. Bakenfor en problemdefinerings eller klage ligger et ønske, om en endring. Fokuser på denne. For å få til dette må man først oppnå kontakt, vedkommende må være

villig til å ha en samtale. Presiser deretter et konkret ønske, for eksempel om endringsatferd. Det er viktig at endringen oppleves positiv, at den gir personlige fordeler. Vis tiltro til den andre og at endring er mulig ved å fremheve de gangene det gjøres og spør gjerne hvordan vedkommende fikk det til. Vis til slutt en takknemlighet for at samtalen om temaet var mulig, uten begges vilje ville det vært umulig. Dette er slik vi oppfatter det, gode råd fra Langslet (ibid).

Ved å kikke på baksiden av problemer kan en oppdage uutviklede ferdigheter. En må stille detaljerte spørsmål for å få vite hva som virker, er bra og hvorfor det er slik. Hvis det er ønskelig å endre atferd, er det klokt å beskrive denne fremfor å si noe om hva vedkommende er eller har. Vi har et moralsk ansvar for hvordan vi omtaler hverandre i løsningsfokusert tilnærming. I følge Høigaard og Johansen (2004) starter en rådgivnings prosess med løsningsorientert fokus med fire trinn. Først beskrives problemet, dernest utvikles velformulerte mål, deretter leter man etter positive unntak og siste del av rådgivningssamtalen brukes til tilbakemeldinger på prosessen.

Når problemet beskrives får rådgiveren et bilde av hva radsøker strever med, og hvorfor dette er et problem. Å utvikle mål må være en aktiv prosess hvor den radsøkende kan forestille seg hva livet ville vært uten problemet. Straks målet er kjent kan rådgiver og radsøker finne ut hvilke steg på veien som er utprøvd og hvilke som gjenstår å prøve. Målene bør inneholde ny, positiv atferd, i stedet for å fokusere på hva man må for eksempel må slutte å gjøre. Å lage små delmål er lurt sammenlignet med bare å ha et hovedmål.

Et kjennetegn ved løsningsfokusert tilnærming er mirakelspørsmålet (de Shazer, 1985 i Høigaard & Johansen, 2004). Dette er et fremtidsrettet spørsmål som flytter bildet fra problem til løsning. Via mirakelspørsmålet skal man kunne komme frem til hvordan livet ser ut uten problemene, hva som er forskjellen. Her bør man få frem så mange detaljer som mulig for å få et godt grunnlag for det videre arbeidet. Spørsmål som det mirakelspørsmålet representerer, gir ofte håp og har en motiverende effekt, hevder de to. Når man så leter etter unntak, eller de gangene noe fungerte bra, er det viktig av to grunner. Å fremheve noe som fungerte og som den hjelpsøkende faktisk har gjort, er både utfordrende og motiverende. Ved å løfte opp og forstørre små elementer kan klienten oppleve både håp og kraft. Før man så avslutter med å gi tilbakemeldinger, kan det i følge Høigaard og Johansen (2004), være lurt med en liten pause.

Tilbakemeldingssesjonen bør inneholde både konstruktive komplimenter og forslag eller konkrete oppgaver, det være seg observasjonsoppgave eller atferdsoppgave (ibid).

### **3.3 Etisk perspektiv innenfor rådgivning**

Veiledning eller rådgivning er i følge Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid & Aasland, (2008) en etisk handling. Det dreier seg om å hjelpe og ivareta andre mennesker uansett hva slags veiledning det er snakk om. Rådgivningen er for den andres skyld, og hvor god eller dårlig den veiledning som blir gitt er, er et spørsmål om etikk. Dårlig rådgivning kan finne sted, og for å ivareta og sikre den veiledede på en best mulig måte, blir det laget retningslinjer for rådgivningen. Om veiledningen er god, er blant annet et spørsmål om hvorvidt generelle regler og retningslinjer blir brukt, og om du tar vare på den som blir veiledet (ibid).

Mathisen og Kristiansen (2005) argumenter for etiske retningslinjer som skal være en hjelp i veiledningsutøvelsen, og har fremmet forslag til etiske retningslinjer for veiledere. Å ha etiske retningslinjer kan være nyttig da de forventninger til veiledningsforholdet som muligens veilederen ikke reflekterer over eller er bevisst på, kan tydeliggjøres i retningslinjene (ibid). Disse retningslinjene kan gjøre det lettere for klienten å etablere tillit til rådgiveren da retningslinjene fører til at veiledningsforholdet blir seriøst og forpliktende (Eide et al., 2008). En rekke avgjørelser som foretas i en rådgivningssamtale er derimot preget av skjønn og personlige vurderinger.

En veiledningssituasjon er i følge Eide et al. et asymmetrisk forhold. Veileders ansvar ligger i å bruke denne makten på best mulig måte for hjelpesøkeren. Denne makten blir spesielt tydelig når den veiledede er ekstra sårbar. ”Hva vi gjør med kroppen, kan bidra til å styrke eller svekke det budskapet formidler gjennom ordene” (ibid:32). Makten som finnes i kommunikasjon kommer ikke kun til uttrykk gjennom ord, men også gjennom bevegelser og holdninger som gjør utøvelsen av makt i dette forholdet kompleks. Denne kompleksiteten er med på å danne utfordringer i forbindelse med etiske hensyn. Veilederen har store påvirkningsmuligheter som det er viktig å være seg bevisst og varsom overfor, da det kan ha store konsekvenser for den veiledede. Man bør kunne stille krav til veileders kompetanse, hvordan veiledningen utføres og den personlige integriteten. At veileders holdninger er preget

av åpenhet og respekt, er svært vesentlig for å skape trygghet og tillit som kan føre til måloppnåelse; å skape kvalitative endringer (ibid). En rådgivers terapeutiske holdning er viktig etisk sett. Johannessen et al. (2007) fremhever de tre grunnleggende kvaliteter slik de kommer frem i Carl Rogers teori. I tillegg er opplysninger som kommer frem i en veiledningssituasjon taushetsbelagte, men det kan forekomme tilfeller hvor taushetsplikten verken er ønskelig eller uetisk å opprettholde (ibid). Det er av hensyn til brukeren at taushetsplikten eksisterer, og det er dette hensynet som må ligge til grunn når en rådgiver skal ivareta tausheten, og det finnes regler for dette (PPT, 2001). Hvorfor taushetspliktsreglene eksisterer, er som følger: ” ...skal ivareta personvernet og tillitsforholdet mellom bruker og tjenesteyter, balansere maktforholdet mellom bruker og tjenesteyter og forhindre at opplysninger gitt for å få hjelp blir benyttet til tvangstiltak overfor vedkommende” (ibid:29).

### ***3.4 PP-tjenestens oppgaver og beskrivelse av rådgivningssamtalen innenfor PP-tjenesten***

Før vi går inn på å så langt det er mulig å definere hva en rådgivningssamtale innenfor PPT innebærer, finner vi det naturlig å si litt om PP-tjenestens arbeidsoppgaver og saksgang i enkeltsaker. Tjenestens primære oppgaver som er definert i PPT (2001) er delt inn i fire områder; det være seg

1. sakkyndighet der det er et krav innenfor lovgivning,
2. å arbeide med kompetanseutvikling av foreldre og personale,
3. drive organisasjonsutvikling i barnehage og skole, og
4. drive direkte hjelp.

Det er nødvendig å relatere oppgavene som her ble skissert til de brukergruppene som PP-tjenesten har. Loven er ikke utfyllende i forhold til PP-tjenestens oppgaver, noe som for øvrig fremgår direkte i lovteksten. I lovteksten (i lovens siste ledd) heter det at departementet; Kirke- utdannings- og forskningskomiteen (KUF) gis fullmakt til å utarbeide forskrifter om tjenestens øvrige oppgaver. I Ot.prp.nr.46 (1997-98) (ibid) ble det gitt en drøftning av PP-tjenestens arbeidsoppgaver som lød som følger:

Departementet understrekar at tenesta bør vere ein fagleg støttespelar for skolen i vid meining og gi tilbud om utgreiing, praktisk rådgiving og direkte hjelp til barn og unge med særskilde behov for oppfølging. Forsvarleg sakkunnig vurdering inngår som ein del av tenesta sitt samla spesialpedagogiske ansvar. I motsetnad til utvalet, går departementet inn for at lova ikkje berre klargjer PP-tenesta sitt ansvar for det individretta arbeidet, men at også ansvaret for det systemretta arbeidet må komme til uttrykk i lova (ibid:22).

Elever som blir henvist til PP-tjenesten kan være barn og unge med sammensatte problemer som krever flere tiltak og tjenester. I dette arbeidet er det viktig at det enkelte barn, eller den enkelte ungdoms behov må stå i sentrum når PP-tjenestens handlingsplan og oppgaveløsninger skal bestemmes. I PP-tjenestens ovenfor skisserte oppgaver, er tverretattlig samarbeid i de fleste av oppgavene en forutsetning for å lykkes faglig, og tverretattlig samarbeid er også en forutsetning for at den enkelte bruker eller klient får de tjenester vedkommende har behov for. PP-tjenesten må balansere mellom individorientert arbeid og systemrettet arbeid, noe som er forankret i opplæringsloven, forarbeid til loven og stortingsmelding nummer 23 (1997-98) (ibid).

Så lenge vi har hatt en PP-tjeneste i Norge, har rådgiverne jobbet med arbeid direkte med barn, unge og foreldre som har søkt hjelp i tillegg til tilrettelegging i skole og barnehage. PP-tjenesten har gjennom lovgivning myndighet og plikt til nettopp å utføre disse oppgavene. Praktisk rådgivning eller direkte hjelp er uttrykk som er valgt for å uttrykke nasjonale forventninger for PP-tjenesten. Uttrykkene må ifølge håndboka til PP-tjenesten forstås som: ”Aktiviteter som er knyttet til et direkte forhold mellom PP-tjenesten og brukeren, der PPT har et direkte ansvar for de tiltak som blir satt i verk, og der brukeren oftest selv er oppdragsgiver” (ibid:72). Når PP-tjenesten arbeider direkte med barn, unge og foreldre, er det PP-tjenesten som selv foreslår tiltaket, og det går en direkte linje mellom PP-tjenesten som hjelpeinstans og brukeren. I mange andre av oppgavene som ligger i PP-tjenestens mandat, kan oppgavene en er satt til å løse innebære en stabsfunksjon hvor en handler på vegne av andre.

Hvordan rådgivers holdninger, egenskaper og ferdigheter preger kvaliteten på rådgivningsarbeidet innenfor PP-tjenesten for videregående, har som tidligere nevnt et humanistisk ståsted. Ifølge humanistisk tankegang sees vekst som en konsekvens av det enkelte menneskes krefter til selvrealisering. Dersom rådgiver tror på klientens mulighet for vekst, vil det kunne føre til at rådgiver har lettere for å fokusere på kreftene og fange

mestringen (Lassen, 2002). Rammen for arbeidet skal være det gode mellommenneskelige møtet. Klienten skal kunne granske sin situasjon og foreta valg, og det er viktig at det føles som en trygg og sikker arena for å kunne gjøre disse valgene. Rådgiveren må anerkjenne at klienten har rett til og mulighet til å foreta viktige valg som vil kunne forme vedkommende klients liv. Ved å gi klienten denne anerkjennelsen, vil det kunne påvirke klientens opplevelse av seg selv, sin kraft og sin fremgang. Nyere rådgivningsformer satser på å identifisere og utbygge ressursene som systemene og individene har tilgjengelige. Disse ressursene blir inkludert som konstruktive tilføyelser. Det blir særlig pekt på betydning av å identifisere helsebringende atferd, beskyttende faktorer og mestring i motgang (ibid).

En rådgivers arbeid har en stor bredde i forhold til oppgavene rådgivningsarbeidet innebærer. Oppgavene kan ta utgangspunkt om et ønske om å forsøke å løse et aktuelt problem klienten innehar, eller det å sikre en utvikling. I tillegg kan det være å forebygge en situasjon, samt å gi en veiledende sakkyndig uttalelse angående klienten (ibid). Når det gjelder de problemløsende oppgavene en PP-rådgiver kan ha, tas det utgangspunkt i direkte å løse noe som oppleves som vanskelig å håndtere for klienten. Det være seg eksempelvis spesifikke eller generelle lærevansker, krise i vedkommende klients liv, problemer innenfor sosial fungering eller emosjonell tilpasning. Hvordan problemet arter seg, avgjør om det er mest hensiktsmessig å gå i bredden eller i dybden i arbeidet, og rådgivningsform må avpasses problemets art (ibid). En PP-rådgiver skal ikke være en terapeut i ordets rette forstand, og dersom en sak dreier seg om noe som for eksempel ligger på et dypere psykologisk plan, må saken viderehenvises til eksempelvis psykolog.

En rådgivers utviklingsoppgaver innebærer å videreutvikle lærere, helsesøstre, barnevernsarbeidere som har problemer med å ta en sak videre. Det kan være at klienten har stagnert i sitt miljø og er motivert for endring. Det kan også være at foreldre har et ønske om å forstå en skole i forandring, eller det kan være skoleledere som er motivert for å bedre sine lederegenskaper. PP-tjenesten kan være inne i enkelte saker i nevnte kategori, mens andre er utenfor deres domene (ibid).

Sakkyndighetsarbeid er høyst aktuelt innenfor PP-tjenesten. Dette arbeidet innebærer diagnostisering, søknader om behandling, tilleggsutstyr eller spesialtimer for barn med spesielle behov. Forebyggende oppgaver forekommer også ganske ofte blant annet innenfor det spesialpedagogiske feltet, og vil dermed være viktig arbeidsoppgaver for en PP-rådgiver i

videregående opplæring. Arbeidsoppgavene kan dreie seg om tilrettelegging ved overgang fra grunnskolen til videregående (ibid). Dette arbeidet vil være et samarbeid mellom grunnskolens PPT og PPT for videregående opplæring, samt andre involverte parter eksempelvis representanter fra grunnskole og videregående skole, samt foreldre og andre.

De ovenfor nevnte oppgavene kan være varierte og kan foregå både på system- og individplan. Dersom en klient har problemer med læring, trenger muligens læreren å utvikle nye metoder og strategier for å drive tilpasset opplæring, og foreldrene kan trenge forebygging for å begrense mulige sekundære vansker for deres barn. Enkelte foreldre har vanskelig for å forstå sitt barns vansker, og det kan her være hensiktsmessig å ta det sosiale aspektet i betraktning. Her kan det kanskje være aktuelt å se på den helsemessige faktoren i tillegg. Når rådgiveren skal velge fremgangsmåte i den enkelte sak, er det viktig å prioritere det som egner seg best til den aktuelle klient og situasjon, og tilpasse det deretter. Å ha ulike muligheter å velge mellom vil være hensiktsmessig, og nivået på arbeidet bør velges ut ifra hva oppgaven dreier seg om, samt rådgivers kompetanse. For å få et best mulig resultat av rådgivningen, bør enhver rådgiver utfordres til å finne frem til den fremgangsmåten vedkommende mestrer best (ibid).

Rådgivningsprosessen er dynamisk og på mange måter spennende grunnet de mange fremgangsmåtene og mulighetene som foreligger. Av denne årsak vil en rådgivningsprosess variere mye, og en og samme sak kan innebære flere former for rådgivning før rådgivningsprosessen avsluttes. I kartleggingsarbeidet kan det være at det fremkommer at klienten har konsentrasjonsproblemer som krever veiledning av læreren for hvordan takle, forstå og tilrettelegge for elevens vansker. Det kan da også være at foreldrene må bringes på banen for å tilrettelegge for for eksempel leksearbeid og arbeidsrutiner. For å kunne variere mellom de ulike rådgivningsformene, kreves en fleksibilitet og evne til helhetstenkning fra rådgivers side (ibid).

Vår problemstilling i denne masteroppgaven kommer, etter vår oppfatning, inn under området direkte hjelp og/eller praktisk rådgivning jf PPT (2001). Rådgivningssamtalen går i en direkte linje mellom rådgiver og klient. Med tanke på at vår problemstilling dreier seg om elever ved videregående opplæring og rådgivere ansatt i PP-tjenesten for videregående, vil dette prege saksgangen og teorien om rådgivningssamtalen.



Det følgende er basert på samtaler med PP-rådgivere med lang erfaring innenfor pedagogisk psykologisk rådgivning. Det har vært vanskelig å bekrefte dette i litteraturen. I enkelte tilfeller foregår den første samtalen mellom PP-rådgiver og klient sammen med rådgiver på den enkelte skole eller bedrift som en bekymringssamtale. Det hender også at andre involverte er med i denne bekymringssamtalen; det være seg foreldre, kontaktlærer, avdelingsleder, opplæringskontoret, kontaktperson ved bedriften og lignende. Hensikten med denne innledende samtalen er for å se om det er grunnlag for henvisning. Rådgiverne, eller eventuelt de involverte parter, drøfter seg imellom om saken skal henvises til PP-tjenesten. Etter eventuell henvisning innkaller rådgiver eleven/klienten til samtale. Det er blant annet denne type samtale våre forskningsobjekter er del av. I andre tilfeller blir klienten henvist direkte av rådgiver, foreldre eller eleven selv. PP-tjenesten henstiller rådgivere ved den enkelte skole til alltid å diskutere en eventuell henvisning med PP-rådgiver som er kontaktperson ved den gitte skole før henvisning sendes. Den neste samtalen er i de fleste tilfeller en samtale mellom PP-rådgiver og klient. Det kan også være denne samtalen vi beskriver når vi forklarer hva en rådgivningssamtale innenfor PP-tjenesten for videregående er.

Det finnes mange forskjellige grunner til at en sak blir henvist til PP-tjenesten. Dette fører til at den enkelte PP-rådgiver utfører mange ulike typer samtaler avhengig av sakens natur. Saker kan kreve alt fra kun ett møte mellom rådgiver og klient, til langvarig ”terapeutisk behandling” som kan pågå i en lengre periode. Det sier seg selv at samtalen blir svært forskjellige om en elev skal søke utvidet rett eller om en elev sliter med motivasjon og har psykososiale problemer.

## **4.0 TEORETISK RAMMEVERK DEL 2**

For å finne svar på problemstillingen har vi i denne delen av prosjektet foretatt noen valg i forhold til hvilken teoretisk forankring oppgaven videre skal ha. Vår forståelse er at nyere teori bygger på tidligere teori og filosofiske tanker, og de ulike retninger kan passe sammen og utfylle hverandre, samt være motstridende og uenige. Ulike filosofer og teoretikere vil ofte anvende samme begreper som for eksempel, kommunikasjon, relasjon eller dialog. Vår oppfatning er at de ulike teoriene vil gi disse begrepene ulik betydning alt etter kontekst og filosofenes og teoretikernes forståelse og konstruksjoner.

Vi vil starte med å presentere noen politiske innfallsvinkler som vi blant annet finner igjen i Soria Moria – erklæringen (2005), som representerer regjeringen Stoltenbergs politiske plattform. Det vises også i den innledende delen av det neste kapittel til en debatt rundt bruken av sentrale begreper som blant annet velferdsstat og velferdssamfunn. Dette finner vi er viktig i forhold til vår problemstilling, fordi vi ønsker å drøfte rådgivningssamtalens funksjon. I den sammenhengen vil vi komme inn på brukervedvirkning som et sentralt tema, og samtalens funksjon vil bli drøftet blant annet ut fra slik vi oppfatter regjeringens tanker for individet i samfunnet.

#### **4.1 Et politisk og teoretisk perspektiv på borger og brukervedvirkning i et velferdssamfunn**

Begrepet velferdsstat har i de senere år fra politisk hold blitt erstattet med velferdssamfunn (Øyen, 1994). Øyen har foretatt en forskning på den norske velferdsstaten og gjør i en artikkel en drøftning av begrepene velferdsstat og velferdssamfunn. Denne drøftningen dreier seg blant annet om hvorvidt innholdet i bruken av begrepet velferdssamfunn har en betydning som retter seg mot en ansvarsfraskrivelse fra statlig styring og deltakelse. Hun beskriver følgende kjennetegn for den norske velferdsstaten:

” .....Høy grad av offentlig ansvar, en stor offentlig sektor, en utstrakt offentlig finansiering og offentlig kontroll av velferdsstatens aktiviteter. Det sterke engasjement begrunnes blant annet med at staten skal være garantist for likebehandling og renferdig fordeling av velferdsgodene. Derfor står prinsipper om universelle velferdsgoder sentralt, dvs. at alle borgere, også de som faller utenfor arbeidsmarkedet har rett til velferdsgoder”: (ibid:3)

Øyen drøfter hvorvidt bruken av begrepet velferdssamfunn får konsekvenser for det nåværende administrative skillet mellom stat og kommune. Hun stiller spørsmålsteget med den daværende norske statsminister Gro Harlem Brundtlands hensikt med å ta i bruk begrepet velferdssamfunn, og drøfter hvorvidt dette egentlig innebærer at staten ønsker, som Øyen selv sier, ” å skape tvil om det offentlige ansvar” (ibid:5). Regjeringen Stoltenbergs politiske plattform, slik den er utformet i Soria Moria-erklæringen (2005) gir derimot klart uttrykk for

at det er fokus på å styrke det offentlige ansvar. I denne erklæringen beskrives også Norge som et av verdens aller beste velferdssamfunn, begrunnet blant annet med våre enorme ressurser med tanke på eksempelvis kapital. Det kommer tydelig frem at regjeringen ønsker å styrke det offentliges ansvar og rolle innenfor sentrale velferdsoppgaver. I følge Soria Moria-erklæringen er rettferdig fordeling av gode velferdstjenester en forutsetning for høy produktivitet (ibid). Det blir vektlagt velferdstjenester som et middel i arbeidet med sosiale utfordringer som samfunnet i dag står overfor. I VG, tirsdag 4. august 2009, la vår rød-grønne regjering frem syv punkter som skal være politisk plattform for regjeringen i valgkampen. Punkt nummer to dreier seg om å jobbe mot økt kunnskap, og punkt nummer fire dreier seg om at de ”rødgrønne” vil jobbe for god offentlig omsorg og helsetjenester. PP-tjenesten er en del av offentlig sektor, og er et tilbud til alle brukere av utdanningssystemet som har særskilte behov jf Opplæringsloven (2008). Dette tilbudet gjelder både offentlige og private skoler jf opplæringsloven. Vi har nå vist til en liten del av debatten omkring Norge som velferdsstat for deretter å belyse den politiske plattform som vår regjering i dag har som utgangspunkt og fokus.

I følge Soria Moria erklæringen (2005) vil regjeringen styrke enkeltmenneskenes innflytelse på egen tilværelse og samfunnets utvikling i alle deler av samfunnslivet. Under kapittel 1 i Soria Moria-erklæringen står det i klartekst hva slags syn regjeringen har på mennesket: ”Regjeringen bygger sitt arbeid på ideen om at alle mennesker er født frie, unike og ukrenkelige. Vi vil gjennom vår politikk bidra til frihet for den enkelte” (ibid:3). Dette korresponderer etter vår oppfatning blant annet med rådgivningsarbeidet innenfor PP-tjenestens humanistiske ståsted, som vi tidligere har nevnt, ser vekst som en konsekvens hos den enkelte klients krefter til selvrealisering. Rådgivers tro på mulighet til vekst vil kunne føre til et fokus på å fange mestringen jf Lassen (ibid).

Endringer i samfunnspolitikken fører til nye begreper som gir ny mening. Begreper som brukervedvirkning og brukerinnflytelse dukker opp som en del av denne endringsprosessen. Brukerne skal i velferdsstaten ha medvirkning og innflytelse på sin egen situasjon (Tronvoll, 1995). Regjeringen Stoltenberg har laget rapport om brukervedvirkning innen Psykisk helsevern (IS-1315). Her gis det uttrykk for at brukervedvirkning er en forutsetning for at intensjonen i Opptrappingsplanen for psykisk helse skal bli oppfylt (Soria Moria-erklæringen, 2005).

Til nå har vi sagt noe om hva slags fokus regjeringen har angående individet. Vi vil videre se nærmere på teori rundt individet / borgerens plass, i forhold til Niels Åkerstrøm Andersens (2003) tanker rundt borgeren som klient i samfunnet slik han fremstiller det. Det tas i bruk mange begreper i teorien rundt individet i samfunnet, blant annet borger og klient. Det er naturlig at innholdet i begrepene endrer seg noe i takt med de samfunnsendringer som skjer. Det vi prøver å formidle her er at klientens rolle har endret seg de senere årene i takt med politiske nystrømninger, noe vi gjennom Åkerstrøm vil forsøke å gi et bilde av gjennom hans teori. Åkerstrøm beskriver klientens rolle fra ca. 1980 og helt frem til ca. 2002. Han viser til hvordan klientrollen har endret seg de senere årene, og retter fokus på endringer i sosialpolitikken, og sosialpolitikkens måte å forholde seg til problemer, ansvar og individ på (ibid).

På rundt 80-tallet blir klientrollen beskrevet som en passiv mottaker av ytelser, hvor rådgiveren bestemmer hva klienten skal foreta seg, og er den som ”stikker ut kursen” for klienten. Klientens problemer beskrives som forårsaket av forhold utenfor klienten, som oppvekst, familie med mer. På slutten av 80-tallet presenteres det en ny periode innen sosialpolitikken, og begrepet klient får et noe endret innhold. Klienten var på dette tidspunktet ikke selv ansvarlig for den situasjonen han var kommet i. Det tolkes dit hen at klienten nok hadde valgt selv, og kommet dit på eget ansvar, men at konsekvensene var utenforliggende og klienten hadde ingen innflytelse på konsekvenser som for eksempel arbeidsledighet og mottaker av trygd (ibid).

#### **4.1.1 Maktforholdet i rådgiver og klientrelasjonen**

Borgeren er en aktiv deltaker i sin egen sak. Borgeren inngår kontrakter med det offentlige, noe som innebærer at ansvaret også tildeles den enkelte. Rådgiver og klient forholdet preges av dialog. Rådgiver skal legge til rette for at klienten skal få innsikt i egne problemer med den hensikt at klienten selv aktivt skal kunne løse dem i kraft av egne iboende ressurser. Borgeren forventer å ha en mer aktiv rolle i forhold til å kunne håndtere ulike former for risiko, og å kunne ta del i å fremme egen velferd. Det ligger også en forventning hos rådgiver i forhold til borgerens ansvar. Dette er en ganske stor endring i forhold til tidligere syn på borgeren. Borgeren inngår i større grad enn tidligere i drøftelser og beslutningsprosesser. Åkerstrøm viser til at en av de store endringene fra begynnelsen av nitti tallet var at fokus på klientens forhold til seg selv settes på dagsorden som sentralt i sosialpolitikken (ibid). Slik vi tolker

Åkerstrøm blir dette først synlig som en problematisering av maktforholdet mellom rådgiver og klient. Carsten Stæhr (1987) i Åkerstrøm (2003) sier at man som rådgiver ikke skal ta ansvar for klienten som person, men kun for klientens sak. Rådgiver kan ikke frelse sin klient for en skjebne verre enn døden, men kun ta ansvar for klientens *sak*. Ballen må spilles over på den andre siden, til klienten selv (ibid).

Videre vises det til forslag om at klienten selv bør stimuleres til å fremme egne løsninger på utfordringene frem for at klienten skal tilpasse seg det som Lars Gunnar Lingås (1989) i Åkerstrøm (2003) kaller for byråkratiske løsninger. Det maktforholdet som er fremtredende mellom rådgiver og klient kan i negativ forstand føre til avhengighet mellom rådgiver og klient (ibid). Maktforholdet mellom rådgiver og klient bør rådgiveren være svært bevisst på, og den bør brukes til myndiggjøring av klienten. ”Socialrådgiveren skal derfor arbeide sammen med, ikke for klienten” (Annette Andersen, 1989 i Åkerstrøm, 2003:71). Et siste perspektiv på dette maktforholdet dreier seg om klienten som er avhengig av rådgivers gunst for å få støtte. Klienten bruker i slike tilfeller svært mye krefter under rådgivningssituasjonen, til å si og gjøre det som behager rådgiveren mest, og bruker alle kreftene sine på dette istedenfor å bruke krefter på å være aktiv i forhold til sin egen sak (ibid). ”Disse mennesker kommer til at bruke så mange krefter på at vedligeholde klientrollen, at der ikke blir krefter til at komme ud af den” (Ritt Bjerregaard, 1994 i Åkerstrøm, 2003:72). Vi kan oppsummere her at det kan se ut til at makten kan stå i veien for å selvstendiggjøre klienten og hindre medvirkning på sin egen situasjon. Makten kan sees på som en utfordring i forhold til å produsere et avhengighetsforhold til rådgiveren istedenfor selvstendighet.

#### **4.1.2 Kontraktliggjørelse av klientforholdet**

Åkerstrøm (2003) retter videre et fokus på kontraktliggjørelse av forholdet mellom rådgiver og klient. Han begynner dette tema med å vise til hvordan det hele med kontrakter startet ut med det de i Danmark først kalte for handleplaner, noe vi oversetter som handlingsplan på norsk. I oppgaven vil vi anvende begrepet handleplan slik Åkerstrøm gjør i sin teori. Sosialforvaltningen er et dansk begrep som Åkerstrøm ofte anvender. Det mest nærliggende, slik vi ser det, er å oversette begrepet sosialforvaltningen med ”det offentlige” på norsk. Fordi vi anvender teori som er danskspråklig, blir det naturlig for oss å ta i bruk begge begreper videre. Handleplaner, slik de startet ut i 1989, hadde i begynnelsen kun fokus på

sosialforvaltningens eget beslutningsopplegg (ibid). De obligatoriske elementer som disse planene inneholdt bekrefter dette da det ikke var fokus på å involvere klienten som deltaker ved utformingen av planen. Hva klienten selv mente, ønsket eller opplevde var et behov, ble altså ikke tatt hensyn til i planen. Etter hvert skjedde det gradvise endringer i forhold til dette, og planene endret seg fra å være et arbeidsredskap kun for sosialforvaltningen, til å inkludere klientens forståelse av situasjonen. Dette var nytt, og tanken bak å inkludere klienten i utforming av planen, var at klientens forståelse av situasjonen ble sett på som en del av løsningen, ” ...og som en del av planens implementering” (ibid:91).

Handleplanen utviklet seg til å bli en kommunikasjonsform mellom rådgiver og klient. Det eksisterte ulike oppfatninger om hva handleplanene skulle bety for sosialforvaltningen og for klienten. Den ene oppfatningen gikk ut på at handleplanen inneholdt premisser for senere beslutninger i saksbehandlingen, og den andre oppfatningen så på planen som en ”procedural”, terapeutisk praksisform, hvor hensikten er å formidle : ”....innsigt og skabe forsoning mellem følelser og innsigt” (ibid:93). I den siste innfallsvinkelen til handleplanen er dialogen viktigere enn det å se på handleplanen som et beslutningsgrunnlag. ”Handleplanen er altså en dialogteknologi, der skal forsones sagsbehandlingens objekt med sin skæbne, herunder med at skæbnen er lagt i socialforvaltningens hænder” (ibid:93).

Det var disse dialogiske elementer som etter hvert fikk større betydning for måten å tenke og praktisere handleplaner på. Åkerstrøm viser til at det i den danske arbeidsformidlingen ble brukt begreper som handleplansamtaler og andre aktiveringssamtaler som eksempler på ulike utviklingssamtaler. Handleplanene blir beskrevet som et redskap og et middel for å skape frem en tvungen dialog mellom foreldrene og det offentlige (ibid). Vi forstår Åkerstrøm dit hen at utviklingen videre preges av at samtalen med klienten vektlegges mer enn tidligere og at handleplanen er redskapet som tvinger gjennom dette. Et viktig element i prosessen er at samtalen på dette tidspunkt ikke er et element i seg selv, men et middel til: ”at iscenesætte klienternes iscenesættelse af deres egne selvforhold” (Hansen og Nielsen, 1991 i Åkerstrøm, 2203:94). Endringene består altså i å være et ”proceduralt” og dialogisk redskap som skal hjelpe klienten til å skape avstand til seg selv for deretter å kunne sette ord på seg selv og i egen kraft gjøre endringer i forhold til seg selv (Åkerstrøm, 2003). ”Socialrådgiveren er forskudt til sig selv og sine problemer. Socialrådgiveren handler på selvscenesættelsen af forholdet klient-problem-handling” (ibid:95).

En ny stor endring er at selve begrepet handleplan blir skiftet ut med ”kontrakter”. Tidligere snakket man om klientens undertegnelse som informert samtykke. Dette ble det en endring på og klienten skrev nå under på en kontrakt som innebar en gjensidig forpliktelse.

Kontraktinngåelsen er frivillig og sosialforvaltningen har med denne et ønske om at borgeren vil noe med seg selv, og skal ta utgangspunkt i klientens egne ressurser, ønsker og behov. Det er et mål å oppnå at klienten skal få økt medansvar for sin egen situasjon (ibid). Det er handleplanens kontraktmessige karakter som gjør handleplanen til et gjensidig forpliktende dokument. Den har et fremtidsrettet og utviklende perspektiv med realistiske mål som kan nås med aktuelle tilgjengelige midler.

Raiman og Adolph (2002) i Åkerstrøm (2003), viser til et viktig perspektiv å ta hensyn til ved utformingen av disse planene. De anvender et begrep som ”personlig plan” som skal være en plan forut for den såkalte handleplanen, eller kontrakten. Dette begrunnes med at enkelte brukere / klienter ikke helt har en egen overbevisning om hva de ønsker for seg selv, eller har noen som helst planer for fremtiden. Raiman og Adolph hevder at å involvere slike klienter i en kontrakt vil kunne virke som et rendyrket overgrep. I forhold til den personlige planen er det brukeren / klienten selv som er den ultimative autoritet. Fordi det er den personlige planen klienten følger, er den suveren. ”Fagfolkene kan have en meget ekspertise og mange gode råd, men det er brukeren, der har den ultimative autoritet – forstået på den måte, at hvis de øvrige planer ikke er i en rimelig overensstemmelse med den personlige plan, er den sandsynligheden for succes ringe” (ibid:97). Alt dette har sitt utspring i tanker om det overhodet er mulig å lage en plan for klienten, som tar hensyn til klienten, dersom klienten selv ikke vet hva han eller hun vil (ibid). Raiman og Adolph lager derfor et forslag om at man i forkant av kontraktene lager en annen plan som skal være en hjelp til å danne en plattform hvor klienten ut i fra denne kan tre inn i en relasjon til sosialforvaltningen (ibid).

Kontrakten som inngås mellom det offentlige og klienten har som mål for øye at klienten underveis i prosessen med kontraktforhandlingen oppdager seg selv som representant for sin egen interesse, og dermed tar styringen over eget liv. Klientbegrepet kan byttes ut med begrepet medarbeider med tanke på at borgerne forhåpentligvis opplever seg selv som en medarbeider. Kontraktene gjør, som Åkerstrøm sier, klientene til ”fornuftige og tilregnelige samtalepartnere for forvaltningen, der taler ut fra en vilje om en bestemt fremtid” (Åkerstrøm, 2003:100).

Til nå har vi fulgt Åkerstrøm i sin teori på veien fra handleplaner til kontrakter mellom sosialforvaltningen og klienter. Kontraktene blir av Åkerstrøm kalt for sosiale kontrakter. Vi vil nå se nærmere på hvordan Åkerstrøm beskriver borgerens plikt til frihet i forholdet mellom forvaltning og borger. Vi tolker Åkerstrøm dit hen at kontraktene utarbeides ut i fra en allerede etablert relasjon mellom forvaltning og klient. Hvordan man kan forstå at en sosialforvaltning ordner en klientrelasjon som en kontraktrelasjon, begrunnes blant annet med at den sosiale kontrakt blir satt som en særegen form av forvaltningsakten. ”Det er en gjensidig udtalelse, men den fordrer en mægtiggjort undersåt. På den måde paradokseres forvaltningskommunikasjonen” (ibid:116). Den sosiale kontrakten blir av Åkerstrøm beskrevet som annerledes enn den vanlige kontraktens alminnelige form. De sosiale kontraktene blir i første runde beskrevet som en forvaltningsakt som gir grobunn for borgerens refleksive frihet og kan sees som en forutsetning for borgerens frihet til å handle. Det kan se ut som at dette danner grunnlaget for et forhandlingsspill mellom forvaltning og klient. Klienten kan velge om vedkommende vil si ja til kontrakttilbudet eller ikke. Dersom klienten velger å takke ja, sier han eller hun med det samme ja til forpliktelsen til å forvandle seg selv. Klientens mulighet til å takke nei, får betydning for forvaltningens forventninger og for hvor mektig forvaltningsakten er. Å takke nei skal ikke medføre sanksjoner for klienten. Men om han velger å takke nei, vil det være en forverrende omstendighet selv om forvaltningen har en forpliktelse til å se saken fra forvaltningsaktens synsvinkel (ibid).

## **4.2 Kommunikasjon**

Begrepet kommunikasjon stammer fra Latin og ”gjenfinnes blant annet i ordet kommune eller kommunal. Det dreier seg om noe som er felles” (Svare, 2006:19). Å definere begrepet kommunikasjon ved å studere opphavet kan være interessant i seg selv, men vil i denne oppgaven ikke vektlegges alene. Ulike definisjoner kan gi vinklinger som gir begrepet en utvidet mening. Vi har tatt utgangspunkt i teori om kommunikasjon som gir mening i forhold til vår problemstilling.

Ivar Bråten (2004) gir en innføring i kommunikasjonsteori, og belyser forskning i forhold til dette tema som omtaler menneskets kommunikative utvikling fra den nyfødte lille baby til menneskets avskjed på denne jorden. Han fokuserer på de sosiologiske og psykologiske sider



ved kommunikasjon og relasjon, utvikling og samhandling (ibid). Vår problemstilling for denne oppgaven vier kommunikasjonen stor oppmerksomhet. I en rådgivningssamtale er det selve dialogen som er i fokus. Slik vi forstår Bråten er hans beskrivelse av menneskets utvikling av kommunikative ferdigheter en måte å definere selve begrepet kommunikasjon. Det er derfor relevant for oss å belyse deler av dette i oppgaven, og at denne definisjonen og beskrivelsen vil være et fundament for vår forståelse av kommunikasjonsbegrepet. Det er også naturlig å trekke inn andre kommunikasjonsteorier. Å gi en bred definisjon av begrepet bygger på vår forståelse av at ulike teorier sier noe om et spesifikt tema og at de sammen utfyller hverandre og gjør at vi kan forstå bedre.

I denne oppgaven vil fokus være konsentrert om den fasen av kommunikasjon som Bråten omtaler som: ”Meningsfylt symbolsk samhandling gjennom verbale uttrykk og inntrykk som blir meningsfylte i kraft av en fellesspråklig betydningsverden” og videre ”Metaforestillinger og mental simulering av andres sinn som åpner for å foregripe og begripe andres forestillinger, tanker og følelser, og som blant annet kan aktiviseres under språklige samspill der deltagerne mistenker at de kanskje misforstår andres ytringer” (ibid:31). Språket utvikler seg i interaksjon mellom mennesker.

Bateson (1972) i Ulleberg (2004) gir en definisjon på begrepet kommunikasjon som gir en noe videre forståelse enn Bråten gjør. Menneskene har i følge Bateson et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden. Mennesket forholder seg ikke til gjenstander, men til oppfatningen av gjenstander. ”I en verden av kommunikasjon er de eneste relevante størrelser budskap, deler av budskap, forhold mellom budskap, manglende budskap osv.” (ibid:17). Mennesket konstruerer et bilde av verden gjennom å observere og tolke det de ser. Da er det den som observerer og tolker som skaper verden, og oppfatningen er ikke objektiv. ”Å oppfatte er å tolke” (Ulleberg, 2004:17). Mennesket forholder seg altså til egne oppfatninger/tolkninger av gjenstander som Ulleberg beskriver som våre egne ideer om tingene. Kommunikasjonsperspektivet handler om hvordan vi oppfatter, tolker og forstår ulike enkeltgjenstander, sanseinformasjon, situasjoner, fenomener og samspill. Denne tolkningen vi gjør er preget av vår egen personlighet, tidligere erfaringer og gjør at hvert enkelt menneske konstruerer sin egen virkelighet. All erfaring mennesket gjør er subjektiv men relasjonen mellom mennesker og fenomener er samtidig grunnleggende forutsetninger for kommunikasjon (ibid). Ulleberg beskriver noen grunnregler som en inngang til Batesons måte å forstå kommunikasjon og relasjoner på.

Uansett hva slags signaler vi sender ut vil det på en eller annen måte bli tolket av omgivelsene rundt. Det vil si at det vil være umulig å oppføre seg på en måte som ikke kan tolkes eller bli forstått av andre mennesker. Eksempelvis er taushet også kommunikasjon på den måten at det å la være å si noe også vil bli gjenstand for tolkning av menneskene rundt. Ulleberg hevder at det i Batesons teori er umulig å ikke kommunisere (ibid). En annen grunnregel for å forstå Batesons kommunikasjonsteori er at kommunikasjonen alltid dreier seg om både innhold og forhold. Samtidig med innholdet i samtalen kommuniseres det også indirekte hvordan vi ser på forholdet og hverandre. Underveis i kommunikasjonssekvensen kommuniseres det om vi er venner eller ikke, om vi liker hverandre eller ikke. Interaksjonen blir definert av partene gjennom tolkning og forståelse av kroppsspråk, ulike ordvalg og som Ulleberg sier: "...ved hvor ofte vi ringer, når vi sender sms, hvilke gaver vi gir, og hvordan vi lytter" (ibid:18). Videre sier Ulleberg noe om hvor lett det gjerne er å forstå hendelser og relasjoner lineært. En lineær forståelse av samspill kan eksempelvis være at en kvinne maser på mannen sin fordi han er så passiv. Et eksempel er at man gjerne beskriver et hendelsesforløp ut fra vår egen forståelse når vi leter etter grunnen, årsaker og skyld i et samspill og en hendelse. Bateson sin teori om dette retter fokus mot en sirkulær forståelse av samspill (ibid). Ulleberg bruker et godt eksempel i sin bok som vi ønsker å ta med i vår oppgave fordi det etter vår mening gir en god beskrivelse av det sirkulære samspillet som vi mener vi kan finne innenfor en rådgivningssamtale i PP-tjenesten. En sirkulær forståelse av det samme samspillet kan beskrives ved at en kvinne maser på mannen sin fordi han er så passiv, og mannen er passiv fordi kvinnen maser. Å se på samspillet sirkulært kan føre til at individet får en forståelse av at det selv er en del av samspillet og en del av ens egen tolkning av situasjonen. Den atferden vi tolker en person gir uttrykk for overfor oss kan ha bakgrunn i noe vi selv gjør som påvirker den andre. Det vil med andre ord ikke alltid være slik at vedkommende viser den samme atferden overfor andre enn oss selv (ibid).

Som tidligere nevnt er all erfaring subjektiv og all persepsjon en tolkning. Menneskene har gjennom tidene hatt ulik forståelse av verden. Slik vi forstår det er Bateson opptatt av at hvert menneske har sin egen tolkning og forståelse som er menneskets egen subjektive virkelighet. Vi har ikke tilgang på en annen virkelighet enn vår egen, og vi kan derfor aldri helt fullt ut forstå et annet menneske. Den siste grunnregelen for å forstå Batesons teori handler om relasjonens plass i kommunikasjonen. Relasjonen er grunnleggende og basis i kommunikasjonsteorien (ibid). Det er ut fra denne teorien om kommunikasjon vi har valgt å

forstå kommunikasjonsbegrepet i rådgivningssamtalen innenfor PP-tjenesten ut fra. Dette er derfor en del av vår teoretiske plattform for dette prosjektet og vi anser det som et utgangspunkt for senere drøfting når vi etter hvert går inn i analyseprosessen. Teori og en plattform for kommunikasjon er ikke det eneste ledd i den teoretiske plattform, og vi vil videre i prosjektet belyse aspekter av rådgivningssamtalen, vi sammen med kommunikasjon finner er en del av det faglige og teoretiske fundamentet.

### **4.3 Relasjoner**

Ulleberg (ibid) viser i boken sin til hvordan vi kan forstå relasjonsbegrepet og hva det kan innebære å ha et relasjonsperspektiv. Hun kaller det for et utvidet relasjonsbegrep. Dette er fordi relasjonen ikke kun sees i sammenheng mellom levende vesener, men også mellom gjenstander, ting og fenomener. Sirkularitet som ovenfor nevnt kan altså brukes som et forståelsesprinsipp (ibid). Vi gjentar eksempelet med kvinnen som maser fordi mannen er lat, og mannen er lat fordi hun maser. Deretter lager hver og en av oss en individuell forståelse av situasjonen basert på årsak, forklaring og virkning. Vi lager oss en tankemessig forståelse av situasjonen som kan beskrives som et kart hvor vi forstår noe som årsak til noe annet. Dette tankekartet, punktuering, av relasjonen kan se slik ut: *Han nekter å gjøre noe som helst, og det er årsaken til at jeg blir så masete. Det er derfor hans skyld.* Det er fullt ut mulig å være enig i punktuering. Da innebærer det at partene har en lik forståelse av relasjonen. Konflikten oppstår først når partene punktuerer ulikt. Da vil samtalen bli en maktkamp hvor partene har fokus på hvem som punktuerer rett og har det som Ulleberg beskriver som den sanneste analysen (ibid). Disse maktkampene kan ved hjelp av ideen, punktuering, brukes til å løse slike låste samspillssituasjoner. ”Ved å tenke i sirkulære sammenhenger blir spørsmålet om den egentlige årsak uinteressant. Vi kan heller lete etter en forståelse som kan gi nye handlingsalternativer,.....”(ibid:33). Vi må forstå mennesket i relasjon til andre. Når mennesket gir en karakteristikk av andre og deres ulike egenskaper, er det forholdet vi karakteriserer. ”Samspill må forståes sirkulært, og hva vi definerer som opphavet, årsaken eller utgangspunktet, er et valg vi har gjort, en tolkning vi har foretatt”(ibid:43). Hvert enkelt menneske gjør sine egne tolkninger, punktueringer og mulige måter og forstå ting på. Det finnes ikke bare en objektiv sannhet (ibid). Vår subjektive forståelse av virkeligheten blir altså til gjennom relasjoner.

### 4.3.1 Symmetrisk og komplementær interaksjon

Ulleberg viser til Bateson sin teori om kommunikasjon og hans anvendelse av begreper som symmetrisk og komplementær interaksjon som brukbare analyseredskaper for å forstå samspill på. I sin beskrivelse av relasjonsbegrepet tar Bateson i bruk begreper som symmetrisk og komplementær interaksjon som et bidrag til å gi oss økt forståelse og ideer som en hjelp når kommunikasjonen har låst seg fast (ibid). Disse begrepene skal ikke forstås slik at den ene er bedre enn den andre, men som to ulike mønstre for interaksjon som kan oppleves som gode eller dårlige av de som deltar i relasjonen. En symmetrisk interaksjon er sirkulær og kan oppleves som god: ”Jeg tar ansvar og du tar ansvar, vi inngår i en god sirkel preget av ansvarlighet” (ibid:34), eller de kan være negative hvor deltakerne for eksempel konkurrerer om hvem som er best, klokest eller flinkest.

”En interaksjon kan i følge Bateson sies å være symmetrisk når en atferd, følelse eller mening hos A er knyttet sammen med samme atferd, følelse eller mening hos B. Samspillet er sirkulært, og mer av As oppførsel eller uttrykk bidrar til mer av samme oppførsel eller uttrykk hos B, og likheten øker” (ibid:34).

Et samspill som er komplementært preges ikke av gjensidighet på samme måte som den symmetriske interaksjonen. Det komplementære samspillet preges av ulikhet ved for eksempel at jo mer A prater, jo mer stille blir B. Flere eksempler på dette kan være at jo mer den ene rydder, jo mer roter den andre. Interaksjonen får frem ulikhetene hos hverandre, eller det kan sies på en annen måte, forskjellene mellom deltakerne øker. ”En gutt var sinna på kjæresten, som gråt fordi kjæresten var så sinna, som ble sinna fordi kjæresten gråt” (ibid:34). Ved å bruke begrepet komplementær interaksjon som et analyseredskap vil man kunne se hva som skjer i samspillet og bli bevisst sin rolle i forhold til dette. Hensikten er å klare å gjøre endringer som bryter det negative mønsteret. Dersom kjæresten i eksempelet klarer å se egen atferd gjennom å ha kunnskap om en komplementær interaksjon, velger å ikke bli sint, vil dette muligens skape grobunn for et nytt samspill som kan være mer positivt for begge parter. Både symmetrisk og komplementær relasjon kan på hver sin måte brukes som analyseredskaper for å forstå samspill, og de fleste relasjoner har elementer av begge typer (ibid). I denne studien er dette synet på relasjoner en del av vår teoretiske plattform. En bevisstgjøring på relasjoner og deltakerne i studien sine opplevelser av dette, finner vi helt klart er nødvendig for å få et så helhetlig bilde som mulig på hvordan den enkelte opplever rådgivningssamtalen der og da.

### 4.3.2 Kontekst

Bateson snakker om kontekstbegrepet som et psykologisk begrep som handler om individets tolkning av et fenomen. Mennesket søker etter mening og vi tolker automatisk det vi observerer for å skape en sammenheng. Konteksten er slik vi forstår det en større helhet og rammene rundt en hendelse, situasjon eller en relasjon. Ulleberg peker på at kontekstforståelse i følge Bateson for en stor del er både ordløs, intuitiv og taus (ibid). Konteksten kan være både bevisstgjort og noen ganger er det kanskje ingen bevissthet rundt den. Et eksempel på en slik bevisstgjort ramme som også er representert i vokabularet kan være lek, kino, intervju, jobb etc. (ibid). De tilfeller hvor det ikke er noen bevissthet rundt konteksten har ikke subjektet bevissthet om den, og den er heller ikke representert i vokabularet.

Menneskets tolkning av fenomener og hendelser er påvirket av den konteksten vi befinner oss i. Noen ganger hjelper kontekstforståelsen mennesker å tolke fenomener eller hendelser, mens andre ganger kan enkelte hendelser gi konteksten ny mening. Vanskene, og gjerne konflikter, oppstår når deltakerne har svært ulik forståelse av konteksten. Det vil derfor være en fordel at veiledere / rådgivere i profesjonelle samtaler har Batesons definisjon av kontekstbegrepet i bakhodet. Ved å ha en forståelse av at det ikke bare finnes en virkelighet, kan vi begynne å utforske både egne og andres måter å forstå virkeligheten på. Dette vil sannsynligvis føre til at veileder / rådgiver gjør fruktbare refleksjoner rundt fastlåste og vanskelige fenomener, situasjoner og hendelser, som vil gi oss nye erfaringer og ny forståelse (ibid).

Vi tar med oss tillærte fordommer fra både oppvekst og familie inn i ulike sammenhenger senere i livet. En interaksjon mellom mennesker med for eksempel ulik kultur eller familiesituasjon kan by på utfordring da deltakerne i samspillet risikerer å misforstå hverandre fordi den enkelte rammer inn sin forståelse ut fra subjektive forståelsesrammer som også inkluderer vår forståelse av kontekst. Disse misforståelsene kan gjøre at vi ikke klarer å finne løsninger på vanskene som oppstår. Dette betyr som Ulleberg sier at: "Den intuitive konteksten vi rammer fenomener inn i, er ikke alltid fruktbar eller brukbar" (ibid:53). Vi kan i slike situasjoner komme til å mistenke hverandre for å ha dårlige motiver og manglende empati. Dette betyr altså at det den enkelte av oss har lært av den kulturen og sammenhengen vi har vokst opp i, vil vi bære med oss videre inn i andre sammenhenger. Vi ser det som viktig

å ha dette i bakhodet når vi skal forske på rådgiver og klient, og rådgivningssamtalen. Det er også vår oppfatning at det er nødvendig å ha en bevissthet rundt at vi som forskere også har med oss tillært kultur fra sosiale sammenhenger, når vi i analyseprosessen tar på oss våre forskerbriller og drøfter resultatene vi finner.

#### **4.4 Dialog**

Dialogen dreier seg om noe mer enn bare en samtale mellom en eller flere mennesker. Helge Svare (2006) gjør rede for begrepet dialog. Han hevder at ikke alle samtaler er en dialog, og skriver om ulike krav som må oppfylles for at en samtale skal kunne kalles en dialog. Mens monologen er tale av et enkelt individ hvor andre tilstedeværende personer lytter til det som blir sagt, er debatten en kamparena hvor deltakerne kjemper for å forsvare sin sak. De har til felles at det er et ønske om å levere fra seg et budskap uten at den som leverer det gjør seg mottakelig for innspill som utfordrer eller justerer innholdet. ”Både i monologen og debatten er taleren ute etter å styrke sin egen makt” (ibid:14). I en debatt lytter deltakerne for å finne svake punkter ved det som blir sagt av motparten for å kunne bruke det mot den andre og dermed fremheve sin egen sak som sterkere enn den andre. Den enkelte tviholder på sin posisjon og er ute etter makt. I monologen og debatten er deltakerne ute etter å unngå det usikre ved at de forbereder seg systematisk og øver seg gjerne på forhånd. I dialogen er det usikre en stor del av prosessen (ibid). Det er når deltakerne godtar denne usikkerheten at samtalen får liv som fører til at samtalen blir en dialog. Deltakerne betrakter egne overbevisninger som foreløpige inntil de gjennom å lytte til andre kan gi slipp på dem når gode grunner taler for det. Man kan da lytte etter nye svar i dialogen med andre mennesker og er ikke ute etter makt. ”Dialogen forutsetter snarere at deltakerne gir fra seg makt. Ikke i en absolutt forstand, for dialogen krever også mennesker som våger å tale og som retter seg opp og forsvarer dialogen når den trues” (ibid:16).

Det er et mål for dialogen at deltakerne skal komme styrket ut. Gjennom dialogen er det rom for at alle blir hørt, og det er mulig å finne gode løsninger som alle kan akseptere. Svare sier at en dialog kan ha mange mål, men at det viktigste er at deltakerne sammen blir enige om et felles mål og søker dette målet i fellesskap. Dialogen kan foregå i både en mild og rolig tone, eller være mer temperamentsfull, humoristisk eller morsom. Kvaliteten på dialogen kan i

følge Svare ikke vurderes ut fra mengden ord som brukes, men hun påpeker viktigheten i måten ordene blir brukt på (ibid). En oppsummering så langt om begrepet dialog har Svare satt sammen i tre punkter som lyder slik:

- ”- Dialogen er et samarbeidsprosjekt der deltakerne arbeider mot et felles mål.
- Deltakerne går inn i dialogen med en visshet om at alle som deltar, kan ha noe å bidra med.
- De innser at oppgaven, i tillegg til å bidra med egne innspill, også er å hjelpe de andre til å bidra med sine” (ibid:17).

Som vi nå har nevnt kan dialogen ha ulike mål. Med dette som utgangspunkt har Svare delt dialogen inn i ulike typer eller klasser alt ettersom hva som ønskes å oppnåes.

*Innsiktsdialoger* er en dialog som har som mål å få bedre innsikt om et spesifikt tema.

*Beslutningsdialogen* er en dialog hvor målet er å få best mulig innsikt som gir et best mulig grunnlag for å til slutt kunne gjøre et felles valg. *Forsoningsdialogen* har som mål å skape forsoning for eksempel ved at en av deltakerne, eller flere, ber om unnskyldning for noe som har vært vanskelig. *Den kreative dialogen* har som mål å skape kreativitet hos deltakerne. Man kommer gjerne sammen for å utveksle ideer. Den siste kaller Svare for *sosiale dialoger* hvor målet og hensikten er å skape et fellesskap hvor deltakerne føler tilhørighet og skape en gjensidig forståelse (ibid). Slik vi forstår Svare preges dialogen også av uskrevne regler som deltakerne forhåpentligvis oppfatter som åpne retningslinjer. Disse retningslinjene bør tas hensyn til ved bruk av skjønn. Det vil si at de ikke skal tolkes, forstås og følges slavisk. Det å være bevisst på ulike former for dialog og uskrevne retningslinjer som spilleregler, kan gjøre oss til bedre og mer bevisste samtalepartnere.

”Tanken om at det finnes slike regler åpner for tanken om at man kan utvikle nye dialogformer, eller varianter av dialogformer, som er spesielt tilrettelagt for spesielle situasjoner ved å formulere særskilte regler som dialogen skal følge” (ibid:24).

Dialogen gir oss innsikt som vi kun kan oppnå gjennom denne formen for samtale. Den er også viktig fordi mennesket først gjennom dialogen, og dette møtet med andre mennesker, blir et fullt og helt menneske. Gjennom dialogen lærer mennesket om sosiale ordener og egen plass i forhold til dette. ”Å tale er å tenke” (ibid:31). Svare viser også til eksempler med både spedbarn og psykisk syke mennesker, og konsekvensen disse opplever når dialogen *uteblir*. Fortellingen om et spedbarn som ble fratatt fellesskap med andre mennesker de første mnd. av

sin levetid gjør inntrykk på oss når vi hører hvordan dette barnet blir passivt, uttrykksløs og bare vil sove fordi det ikke har hatt samspill og dialog med mennesker som et spedbarn trenger. Historien om den psykisk syke som ikke får sette ord på sine tanker i forbindelse med sykdommen sin, og hvordan hun blir frisk og får sitt gode liv tilbake ved at hun får sette ord på de vonde tankene sine, gjør også inntrykk på oss, og vi ser konturene av hvor store konsekvenser det er for individer når dialogen av ulike årsaker uteblir (ibid). PP- rådgivere er i møte med elever med vansker som gjør at de ikke klarer å følge et utdanningsopplegg uten veiledning, hjelp og støtte. Slik vi ser det er rådgivningssamtalen en arena hvor dialogen vies stor plass og oppmerksomhet, og igjen kommer vi tilbake til rådgivers egnethet i forhold til å legge til rette for dialog sammen med klienter med svært ulike evner og forutsetninger.

#### **4.5 Tillit og tillitsrelasjoner**

Aslaug Kristiansen (2005) retter fokus på tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng. Hun bygger sin teori på Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Athony Giddens. Hennes fokus på tillitsrelasjoner har vært på forholdet mellom lærer og elev. I vår oppgave er fokuset forholdet mellom rådgiver og klient. Vi finner det likevel naturlig å trekke paralleller fra hennes tanker om tillit og vår problemstilling. Dette vil vi begrunne med at det vil være mange fellestrekk mellom relasjonen lærer / elev kontra rådgiver / klient, og det er vår oppfatning at teorien i denne sammenhengen vil være fruktbar og meningsfull for denne oppgaven.

Relasjonen mellom rådgiver og klient kan etter vår oppfatning ha deler av vennskapets kvaliteter, men det er flere elementer rundt en rådgivningssituasjon som gjør at man ikke kan sidestille en vennsapsrelasjon og relasjonen mellom rådgiver og klient. Vi vil bare kort nevne at rådgiver og klientrelasjonen i utgangspunktet har en annen form enn et vennskap har og den har ikke den samme gjensidigheten (ibid). Det er et forhold mellom en profesjonell og en bruker.

Kristiansen beskriver tillitsforholdet som noe som skjer mellom mennesker. "Som et eksklusivt jeg-du-forhold, vil fellesskapet og den gjensidigheten som finnes her ikke kunne lokaliseres verken i læreren eller eleven, men mellom dem" (ibid:52). Selve følelsen er hos



hvert enkelt individ og foregår ikke mellom mennesker på samme måte som tillitsrelasjonen gjør. Følelsen kan knyttes til et tillitsforhold, men vil likevel ikke være identisk med det. En tillitsrelasjon bærer preg av gjensidig deltakelse mellom mennesker. Deltakerne i relasjonen gjør noe sammen og knytter hverandre sammen. Slik vi forstår Kristiansen ser hun på, i vårt tilfelle, rådgiverens rolle som viktig i forhold til å skape tillit til klienten. Det bør vektlegges en væremåte og kommunikasjon som gjør at klienten tar til seg rådgiveren som person. Ved å våge å beherske og tre inn i klientens virkelighet og forståelse, som Kristiansen sier som en medværende, vil klienten klare å bli bevisst seg selv (ibid).

”Tillitsforholdets erkjennelse – den befriende innsikt – er festet i forholdet til et konkret annet mennesket som har påtatt seg det ansvar det er å være et stabilt nærvær (over tid) i et annet menneskes liv” (ibid:54). Vi forstår Kristiansen dit hen at rådgiver må våge å være en aktivt deltakende person for sin klient som med et ubetinget bekræftende væren kan legge til rette for at tilliten mellom dem skal kunne vokse og danne grunnlag for en god veiledning. For at rådgiver skal kunne tre virkningsfullt inn i klientens liv er det en forutsetning at rådgiver møter klienten med ekthet og sannferdighet (ibid). Tillitsforholdet i en rådgivningssamtale vil ikke være fullt ut gjensidig. Dette er på grunn av strukturen hvor partene ikke er på lik linje i utgangspunktet.

## 5.0 FORSKNINGSDSIGN

I vårt forskningsprosjekt skal vi finne ut hvordan opplevelsene av en rådgiversamtale samsvarer mellom rådgiver og klient innen PP-tjenesten. Deretter retter vi fokus på rådgivningssamtalens funksjon. Vi har avgrenset forskningen til å gjelde PPT for videregående opplæring, noe vi innledningsvis har gitt en begrunnelse for. Vi har i vårt forskningsprosjekt valgt å bruke kvalitativ forskning, og vi har foretatt kvalitative intervjuer. Vår problemstilling tilsier, etter vår oppfatning, bruk av en slik metode, samt at denne metoden er i tråd med vårt vitenskapsteoretiske ståsted. Forskningsobjektene er rådgivere og klienter i PP-tjenesten for videregående opplæring. I det kommende kapitlet vil vi utdype og forklare dette nærmere. Intervjuene har funnet sted umiddelbart etter en rådgivningssamtale mellom rådgiver og klient. Vi har ikke vært tilstede under selve rådgivningssamtalene da vi vurderte at dette ville påvirke intervjuobjektene, og ville påvirke forskningens validitet, så

vårt datamateriale dreier seg kun om de kvalitative intervjuene. Dette vil vi komme tilbake til i kapitlet om validitet og generaliseringsaktualitet.

## **5.1 Vår forskerrolle**

I det kommende kapitlet vil vi begrunne og utdype de metodevalgene vi har tatt, og vi vil innledningsvis prøve å plassere oss innenfor et vitenskapsteoretisk og metodologisk ståsted.

### **5.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.**

For å beskrive de vitenskapsteoretiske avveiningene vi gjør, tar vi nå innledningsvis utgangspunkt i Denzin og Lincoln (1994). All forskning er fortolkning, og forskere vil tolke det de forsker på ut fra ulike rammer (ibid).

I vår kvalitative forskningsstudie vil vi som forskere plassere oss under et konstruktivistisk paradigme. I det konstruktivistiske paradigmet innehas ikke et dualistisk syn på forsker og forskerobjekt. Her er det ikke et tydelig skille mellom dem, og forsker og forskningsobjekt påvirker hverandre gjensidig. Kunnskapen er konstruert, og er ikke gitt på forhånd

Poenget med vår studie er at vi er på jakt etter mer kunnskap, vi ønsker å skape kunnskap om og innsikt i opplevelsen av rådgivningssamtalen, forstå om rådgiver og klients opplevelser samsvarer. I tillegg vil vi bruke informasjonen vi får til å forstå om rådgivningssamtalen har en funksjon. Den enkelte respondent vil konstruere sin egen sannhet, og det er i interaksjonen mellom forskeren og intervjuobjektet at kunnskapen oppstår. "Knowledge and truth are created, not discovered by mind" (ibid:125). Kunnskap er noe som er konstruert, en språklig skapt kunnskap. Det er vår forståelse at det er den konstruerte delen av virkeligheten som oppstår i kommunikasjonen mellom rådgiver og klient vi som forskere får tak i. Vi er av den oppfatning at forskeren alltid påvirker resultatene av forskningen, og i rollen som forsker er det umulig å være fullstendig objektiv. "There are no objective observations, only observations in the world of the observer and the observed" (ibid:12). Det som er "sannhet" er den konstruksjon som finnes i hvert individs tankesett. Hver aktør opererer med sin egen oppfatning av virkeligheten som intervjueren skal prøve å fange opp (Ryen, 2006). Paradokset ligger i å prøve så langt det er mulig å fange opp intervjuobjektets tanker og refleksjoner, samtidig som forskeren vil ta med sin subjektive forståelse inn i tolkningen og påvirke

intervjusituasjonen og forskningen i sin helhet (Denzin & Lincoln, 1994). Vi må i vårt prosjekt prøve å utnytte og forstå denne innvirkningen vi har som forskere i stedet for hele tiden prøve å være objektive og nøytrale. Det er svært viktig at vi tar dette i betraktning når blant annet resultatene skal tolkes og drøftes, og når validitet og generaliseringsaktualitet skal vurderes. I og med at vi som forskere i denne studien skal intervjuer hver enkelt klient og rådgiver etter rådgivningssamtalen, og skal gå i dybden på hver klient og rådgiver, er det slik vi ser det i tråd med en konstruktivistisk tankegang der hver enkelt elev konstruerer sin egen virkelighet gjennom språk. Som forskere vil vi foreta en mengde valg i løpet av prosessen som etter vår oppfatning vil legge et perspektiv på resultatene.

### **5.1.2 Metodologisk ståsted**

Kunnskapen om rådgivernes og klientenes opplevelse av rådgivningssamtalen oppstår i interaksjonen mellom oss som forskere og klientene/rådgiverne. Det faller seg naturlig å anvende en fortolkende tilnærming, altså et aspekt av hermeneutisk forskningstradisjon. Å bruke et aspekt av hermeneutisk metodologi i forskningsprosjektet korresponderer med et konstruktivistisk paradigme da konstruktivismens metodologi kan betegnes som hermeneutisk (Denzin og Lincoln, 1994). Ut fra vår forståelse er det det som best beskriver vår tilnærming. Det eksisterer andre måter å forstå vår tilnærming på. Eksempelvis beskriver Schwandt (2000) ”social constructivism” og ”hermeneutics” som to forskjellige epistemologiske forestillinger eller paradigmer. Vi vil presisere at vi ser konstruktivistisk og hermeneutisk tilnærming som overlappende og utfyllende slik som Denzin og Lincoln (ibid) beskriver dem.

Vi vil i det følgende beskrive hvilket aspekt av hermeneutikken vi velger å støtte oss til. En hermeneutisk operasjon er ifølge Læg Reid og Skorgen (2006) arbeid med forståelse for øyet, som er en hovedhensikt med dette forskningsprosjektet. ”Hermeneutikk er tolkningens kunst og vitenskap og handler om forståelse som tolkning” (Ryen, 2006:37). Ifølge Gadamer i Læg Reid og Skorgen (2006) er forståelsen en uendelig prosess som hele tiden opptrer som en sirkel hvor en stadig vender tilbake til utgangspunktet, men som hele tiden endres eller modifiseres av ny kunnskap eller erkjennelse. Forskeren har en førforståelse basert på erfaringer som han eller hun vil ta med seg inn i tolkningen. Denne vil endres i møte med ny erkjennelse, for så å gi nye perspektiver osv (ibid).

Det å anvende en hermeneutisk tilnærming i forskningsprosjektet vårt vil medføre at vi gjør en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som foreligger i det enkelte intervjuobjekts uttalelse (Kvale, 2009). I og med at handling er flertydig, vil det kunne gi utslag i, og tillate, flere ulike tolkninger (Ryen, 2006). ”Enhver forståelse er *qua* situasjonsbetenget nødvendigvis preget av allerede ervervede eller tilvante oppfatninger, altså *for-dommer* i en ikke nedsettende betydning av ordet (Korsnes et.al., 1997 i Ryen, 2006:37). Det vil kunne eksistere muligheter for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel. I tillegg må en ta i betraktning virkningen av forutantakelser bak intervjusvarene og spørsmålene i intervjuguiden (Kvale, 2009).

Som tidligere nevnt er vi av den formening at forskeren alltid påvirker resultatet av forskningen. Vi som forskere vil ha et perspektiv på det som undersøkes som vil medføre at vi vil tolke intervjuene på grunnlag av nettopp dette perspektivet. Når vi skal tolke datamaterialet vårt (intervjuene), vil vi gå dypere enn det som blir direkte uttalt i intervjusituasjonen. Målet er å utarbeide strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart kommer til syne i teksten/intervjuet (ibid). I forskningsstudien skal vi forsøke å skaffe oss innsikt i rådgiver og klients opplevelser av rådgivningssamtalen, om hvordan den samsvarer i tillegg til å se på rådgivningssamtalens funksjon. Formålet er å forstå og generere kunnskap omkring problemstillingen. Ved å bruke en hermeneutisk fortolkningstilnærming, vil vi kunne få tak i det enkelte intervjuobjekts virkelighetsoppfatning, men samtidig være klar over at vi med våre ”briller” og ”fordommer” vil influere forskningen. En forutsetning i den hermeneutiske analysen er at vi i fortolkningen er villige til å være bevisst vår egen rolle i, og betydning for, fortolkningsprosessen. Forståelsen vil henge sammen med den kontekst eller situasjon som det forstås innenfor (ibid). Konteksten innenfor hver rådgivningssamtale er ikke en fast, objektiv ramme, men vil variere avhengig av klientens og rådgiverens bakgrunn og situasjon.

## **5.2 Beskrivelse av informantene i prosjektet**

Dette kapitlet inneholder en kort introduksjon av våre fem informanter og to rådgivere som deltar i vårt forskningsprosjekt. Alle elevene er elever eller lærlinger i videregående opplæring. Den fem elevene befinner seg alle innenfor den kategorien som har behov for

særskilt hjelp og støtte fra PP-tjenesten, for å klare å fullføre sitt utdanningsløp. Vi vil understreke at alle informantene i prosjektet har fått tildelt fiktive navn, og at vi ikke har gjengitt informasjon i prosjektet som kunne avslørt informantenes opprinnelige identitet.

### **5.2.1 Presentasjon av klientene**

#### Klient 1: Marie

Marie er ei jente på 17 år. Hun var på intervju tidspunktet nyhenvist til PPT og skulle til en første kartleggingssamtale med rådgiver. Marie er elev ved Helse- og sosialfag. Hun har søkt seg videre til helsefagarbeider, og ønsker etter hvert å ta ambulansefaget. Ifølge henvisningen har hun høyt fravær og trenger oppfølging. Innsatsen på skolen er begrenset. Fagene hun strever mest med er fellesfagene; matematikk, engelsk og norsk. Her ligger hun på karakterer mellom 1 og 2. Marie har hatt en del personlige problemer, og hun har vært en hyppig bruker av helsesøster ved skolen. Hun kan ifølge kontaktlærer til tider ha en umoden oppførsel og kan virke sur og tverr. I etterkant av intervjuene ble det foretatt en evneutredning som resulterte i at hun totalt sett skårer lavere enn forventet etter norsk norm for denne aldersgruppen.

#### Klient 2: Benjamin

Benjamin er en gutt på 20 år av utenlands opprinnelse. Han har bodd i Norge siden han var ca. åtte år og snakker godt norsk. Han er lærling innenfor elektrofaget. Opplæringskontoret henviste gutten januar – 2009 fordi de fikk tilbakemelding fra bedriften om at det ikke fungerte som det skulle på arbeidsplassen. Benjamin har psykososiale problemer, og sliter med konsentrasjonen. Det fungerer greit med hensyn til praktisk arbeid. Hjemmesituasjonen hans er vanskelig. Han gir selv uttrykk for at han ikke trives på arbeidsplassen. Det kommer frem i henvisningen at Benjamin trenger tilrettelegging og forlenget tid på en gjenstående eksamen. Rådgiver har hatt tre samtaler med Benjamin forut for denne rådgivningssamtalen og påfølgende intervju.

#### Klient 3: William

William er en gutt på 17 år. Han har vært i kontakt med PP-tjenesten siden høsten -08. Rådgiver har hatt tre samtaler inkludert testing forut for intervjuet. Eleven har tidligere hatt kontakt med grunnskolens PPT. Han har vært elev ved byggfag, men har over tid blitt klar

over at programområdet Bygg- og anleggsteknikk var et feilvalg for ham. William ønsker seg over på Service- og samferdsel, noe PPT støtter, og eleven blir søkt inn på prioritert utdanningsprogram skoleåret 2009-2010. Han blir omtalt som en rolig, høflig og svært sympatisk elev. Lærerne ved den videregående skolen, avdeling Byggfag, har uttrykt bekymring i forhold til elevens helse og den faglige utviklingen. Evneutredning resulterte i en skåre noe i underkant av hva som er gjennomsnitt for normalgruppen. Det ser ut til at han har en vanske av mer generell karakter da det ikke er signifikant forskjell mellom verbaldel og utføringsdel i testresultatene. Han har krav på spesialundervisning.

#### Klient 4: Ine

Ine er ei jente på 18 år som har spesifikke betingede lese- og skrivevansker. Det betyr at det ofte er et misforhold mellom hennes faktiske ferdigheter med skriftspråket og det en skulle forvente ut ifra læringspotensialet generelt. Spesiell tilrettelegging utover tilpasset opplæring er påkrevd. Utredningsarbeidet viser at enkelte delprøver av testen gir en skåre som gir Ine store utfordringer i skolehverdagen. Atferd som kan tolkes som manglende konsentrasjon, kan like gjerne være tegn på at undervisningen går for fort fram. Undervisningen må tilpasses et tempo som gjør at Ine får gode læringsbetingelser. Ine ønsker å utdanne seg som fagarbeider i industriell matproduksjon, og er elev ved Restaurant- og matfag. Ine har vært i kontakt med PP-tjenesten siden januar 2008 og rådgiver har hatt tre samtaler med henne forut for intervjuene inkludert testing.

#### Klient 5: Pia

Pia er ei jente på 18 år som har hatt en belastende og komplisert oppvekst, noe som blant annet har ført til at læringsutbyttet til tider ikke har vært tilfredsstillende. Det fremkommer av ulik dokumentasjon at Pia har svært begrenset utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, og hennes opplæring fraviker nasjonal læreplan. Hun har rett på spesialundervisning. Det ser ut til at kompetansebevis fremfor fagbrev er realistisk mål for Pia. Pia er ei jente med positive ressurser. Hun bor nå i stabile familieforhold og er i fin utvikling. I skolehverdagen både faglig og praktisk trenger hun stabile voksne, trygge forutsigbare rammer og klare forståelige beskjeder og instruksjoner. Hun er utplassert/har praksisplass i bedrift deler av uka, og kombinerer dette med å følge undervisning på skolen de resterende dagene. Opplæringen er tilrettelagt både i praksisfeltet og i skolesammenheng. Hun er elev ved Restaurant – og matfag. Pia har vært i kontakt med PP-rådgiver i overkant av ett år, og har hatt mange samtaler. Hun er også under behandling ved ABUP.

## **5.2.2 Presentasjon av rådgiverne**

### Rådgiver 1. Randi

Randi har embedseksamen i spes.ped og er førskolelærer i bunn. Hun har lang erfaring innen rådgivning og har jobbet ca. seks år i PP-tjenesten for videregående opplæring. Randi innehar et høyt engasjement og trives godt i jobben som rådgiver. Hun foretar utredningsarbeid og har en av sine store styrker innenfor utredning av lese- og skrivevansker og psykososiale problemer. Å være med i dette prosjektet fant hun meget interessant både for å få bedre innsikt i sin egen rådgivning, samt for å se det som et ledd i å styrke tjenesten. Randi er rådgiver for de tre siste klientene; William, Ine og Pia.

### Rådgiver 2: Arne

Arne er klinisk sosionom og har jobbet som rådgiver i PP-tjenesten for videregående opplæring siden kontoret ble startet opp som vil si i ca seks år. Arne har tidligere jobbet innenfor rusavvenning og har en av sine styrker og interesser innenfor hasjavvenning, rusproblematikk og psykososiale problemer. Han er en engasjert rådgiver som også trives godt i jobben. Arne var velvillig til å være med i prosjektet av samme grunner som Randi. Arne er rådgiver for de to første klientene; Marie og Benjamin.

## **5.3 En kvalitativ tilnærming**

En kvalitativ forskningsmetode er en detaljert forståelse av et sentralt fenomen med nærhet til felten. Det fremkommer av Denzin og Lincolns (2005) at det er svært vanskelig å gi en klar definisjon på hva kvalitativ forskning er, med det kvalitative forskere gjør er å "study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them" (ibid:3). Grunnen til at det ikke finnes en standardtilnærming blant kvalitative forskere, er at det finnes et mangfold av tilnærminger, det være seg for eksempel intervju, observasjon, analyse av tekst eller dokumenter, og bruk av visuelle medier (Ryen, 2006). Det finnes i tillegg svært ulike retninger innenfor kvalitativ forskning, hvor enkelte har mer til felles med kvantitative tilnærminger enn andre kvalitative tilnærminger. Kvalitative metoder har derimot en del fellestrekk. Denzin og Lincoln (2005) hevder at ulike forskningsmetoder ikke nødvendigvis gjør den ene bedre enn den andre, men at ulike metoder

bringer frem ulike svar. Kvantitative forskere er ifølge Denzin og Lincoln med vilje ikke opptatt av rike beskrivelser av den sosiale verden. De opplever slike beskrivelser som forstyrrende i deres søken etter å generalisere data. Når forskere skal bestemme seg for hvilken metode det er mest hensiktsmessig å anvende i deres forskningsprosjekt, sier Anne Ryen (2006) følgende: "...det er ingen grunn til å foretrekke den ene eller den andre formen for data. Det er derimot hva man vil finne ut, som må bestemme metodevalg" (ibid:21).

Den kvalitative forskningsmetoden vil være godt egnet i vårt forskningsprosjekt da hensikten er å få tak i den enkelte informants opplevelse av rådgivningssamtalen fra hans eller hennes individuelle perspektiv. I denne studien skal vi, som tidligere nevnt, prøve å forstå den enkeltes opplevelse ved å gå i dybden på få enkelttilfeller. I kvalitativ tilnærming i motsetning til kvantitativ tilnærming er ikke hensikten å forklare og gi årsaker til eventuelle samsvar mellom rådgiver og klients opplevelser og gi beskrivelse i tall og tabeller (Ringdal, 2007). Hensikten med den kvalitative tilnærmingen er å få en dypere forståelse for det eventuelle samsvaret som eksisterer mellom rådgiver og klients opplevelser. Det vil kunne gi en forståelse av hvordan den enkelte eleven virkelig opplever rådgivningen i PP-tjenesten. Ved å bruke en kvantitativ tilnærming ville vi i vårt forskningsprosjekt trolig ikke kunne få tak i hver enkelt elev og rådgivers individuelle og unike opplevelse av rådgivningssamtalen (Denzin og Lincoln, 1994). "For å få fram kvalitative data fordres ofte en innlevelse, deltakelse, motivering eller forståelse for hvordan mennesker opplever sin egen virkelighet" (Askerøi, 2005:13) I og med at vi skal få fatt i det som oppstår mellom rådgiver og klient som går på eksempelvis relasjonelle aspekter, vil det være hensiktsmessig å kunne foreta intervjuer ansikt til ansikt for å kunne be om utfyllende kommentarer for å få en dypere forståelse.

Underveis i forskningsprosjektet vårt må vi hele tiden tolke vårt materiale for å prøve å forstå opplevelsene. For å kunne gå i dybden på hvert enkelttilfelle, vil det være hensiktsmessig å bruke få informanter. Kvalitativ forskningsmetode kan være basert på få enheter, i motsetning til en kvantitativ tilnærming hvor det kreves et relativt stort antall enheter (Ringdal, 2007).

### **5.3.1 Datainnsamling: Kvalitativt intervju**

Som forskningsverktøy i vårt forskningsprosjekt vil vi som tidligere nevnt ta i bruk kvalitativt intervju for datainnsamling. "Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer" (Kvale, 2009:17). Slik vi ser det



vil det å anvende kvalitativt intervju på best måte bidra til å gi forståelse av den enkeltes opplevelse av rådgivningssamtalen. Hensikten med å ta i bruk kvalitativt intervju henger sammen med problemstillingen. Å foreta dybdeintervju med hvert enkelt intervjuobjekt, vil kunne gi oss som forskere god mulighet til å få innsikt i forskningsproblemet. Ved å stille generelle vide spørsmål, kan vi lære mest mulig om intervjuobjektene våre og deres tilbakemeldinger rundt problemstillingen (Creswell, 2005). Nøkkelen til et godt intervju er ifølge Creswell å være en god lytter. Målet er at klientene våre skal fortelle sin historie på sin egen måte. Å få informantene i tale ved å formulere spørsmålene generelt uten å angi retning, vil være hensiktsmessig for å få den enkelte informants historie med minst mulig innflytelse av oss som forskere (ibid).

Det fremkommer i Ryen (2006) at intervju fremstår som den viktigste teknikken bak forskningen om selvets eksistens. ”Intervjuet framstilles som en egnet metode til å framskaffe autentisk eller ekte kunnskap, og intervjuerens rolle er å avdekke den sanne identiteten som befinner seg under overflaten” (ibid:16). Derimot har nettopp synet på at intervjuet kan avdekke noe autentisk, møtt kritikk fra flere hold som det er viktig å være klar over i forskningsprosjektet. Kritikken går blant annet på at data skapes i interaksjon snarere enn at interaksjonen mellom intervjueren og intervjuobjektet kan avdekke et stabilt selv som mer eller mindre ligger lagret. Intervjuet er en sosial konstruert virkelighet i og med at selve intervjusituasjonen fører til at informantenes tanker blir influert av hele situasjonen. Det at det er en asymmetrisk relasjon mener kritikerne at det ikke tas høyde for (ibid). Det at vi som intervjuere er tilstede, vil kunne influere hvordan våre klienter og rådgivere responderer, og vil kunne føre til at han eller hun sier det vi som intervjuere ”vil” vedkommende skal svare (Creswell, 2005). Det finnes en del argumenter og standardinnvendinger i tillegg til disse argumentene mot det kvalitative intervjuet. Ved å være forberedt på den kritikken og alternative perspektiver som eksisterer i forhold til det kvalitative intervjuet, og kvalitativ forskning generelt, kan det gi et positivt utfall som kan bidra til å bedre dette kvalitative forskningsprosjektet.

Det kvalitative intervjuet er en variant av intervju. En – til – en intervju er tilnærmingen vi velger oss i dette prosjektet. Creswells definisjon av en – til – en intervju er: ”a data collection process in which the researcher asks questions to and records answers from only one participant in the study at the time” (ibid:215). Som nevnt finnes det flere varianter av intervju hvor det fast strukturerte intervjuet ville finne seg på det ene ytterpunkt av skalaen,

mens det terapeutiske, med lav strukturingsgrad vil befinne seg på den andre enden av skalaen (Ryen, 2006). Valg av intervjuatype avhenger av tilgang på intervjuobjekter, kostnader og tilgjengelig tid (Creswell, 2005). Vi vil i vårt forskningsprosjekt foreta intervjuer som befinner seg et sted mellom semistrukturerte intervju og relativt strukturerte intervju. Dette vil si at vi har faste spørsmål vi stiller til hver klient og hver rådgiver i etterkant av rådgivningssamtalen, men det vil derimot forekomme behov for oppklarende spørsmål innenfor det gitte tema som derfor vil resultere i at intervjuene beveger seg mot en semistrukturert form.

Årsaken til at det i vårt forskningsprosjekt er hensiktsmessig å bruke en forholdsvis strukturert intervjuguide, er at vi skal sammenlikne intervjuresultatene mellom rådgiver og klient. For å kunne gjøre en sammenlikning må vi sikre oss at klient og rådgiver får besvart de samme spørsmålene. Likevel må vi stille tilleggsspørsmål for å sikre oss en så god innsikt og forståelse av det intervjuobjektene sier som mulig.

### **5.3.2 Forarbeid og gjennomføring av intervjuene**

I prosessen hvor vi laget intervjuguiden, brukte vi mye tid på å tenke gjennom spørsmålsstillingen. For å klare å gjennomføre et godt intervju, kreves det ifølge Ryen (2006) et godt forarbeid, og at forskeren/intervjueren er vel forberedt til intervjuet (ibid). Det var viktig for oss å reflektere over og bli bevisst hvordan vi kunne stille spørsmål til en informantgruppe i den aldersgruppen (mellom 16 og 20 år) tatt i betraktning at vi på forhånd var klar over at enkelte ville være ordknappe i sin respons. For noen elever har dette en sammenheng med deres evner og forutsetninger eksempelvis språkvansker, sosio-emosjonelle vansker og lignende, som kan gi utslag i at enkelte har et begrenset begrepsapparat å uttrykke seg ut ifra. I og med at intervju krever en verbal interaksjon mellom intervjuer og den intervjuede, poengterer Erlandsen (1993) i Ryen (2006) at det er vesentlig at partene i intervjuet innehar samme vokabular. Det var viktig for oss at vi anvendte et språk og formuleringer i spørsmålsstillingen som informantene var trygge på betydningen av. Vi var bevisste på underveis i intervjuet å stille oppfølgingsspørsmål for å sikre oss at den enkelte informant forstå hva det ble spurt om.

I vår intervjurunde hadde vi i forkant av intervjuene fordelt informantene mellom oss slik at vi begge skulle intervjuet et likt antall rådgivere og klienter. I vårt forskningsprosjekt deltok to

rådgivere, en kvinne og en mann. Hver av disse skulle ifølge planen gjennomføre tre rådgivningssamtaler hver, hvor vi umiddelbart etterpå skulle foreta intervjuet. Det viste seg derimot at en klient ikke dukket opp til rådgivningssamtalen noe som førte til at vi ikke fikk gjennomført dette intervjuet. Den gitte rådgiveren prøvde i etterkant å skaffe et nytt intervjuobjekt, noe vedkommende på tross av iherdig innsats ikke lyktes med. Dette hadde sammenheng med at sommerferien nærmet seg, noe som normalt medfører færre rådgivningssamtaler. I tillegg var det i prosessen klienter inne i bildet som først samtykket til å delta i undersøkelsen, men som likevel valgte å trekke seg i siste liten. Vårt endelige antall ble fem rådgivningsintervjuer og fem klientintervjuer hvorav den kvinnelige rådgiveren gjennomførte tre rådgivningssamtaler, med våre etterfølgende intervjuer, mens den mannlige rådgiveren gjennomførte to rådgivningssamtaler, med etterfølgende intervjuer med undertegnede intervjuere. Det er viktig å understreke at vi begge forskere var tilstede samtidig under hele prosessen med alle informantene. Vi gjennomførte likt antall intervjuer, men byttet på å intervjuer og å være observatør. Dette vil vi utdype mer i et senere avsnitt.

Ifølge Høium (2005) er valg av informanter en kritisk faktor når det gjelder å få troverdige svar på det man forsøker å belyse. ”Tilgjengelighet til den enkelte respondent og slik han eller hun ser verden omkring seg, er det sentrale (spesifikt for kvalitative studier), ikke å telle hvor mange som ser det likt eller forskjellig” (Ryen, 2006.85). Intervjuerens mulighet til å nå dypt i enkeltintervjuer, er intervjuerens forse i kvalitative studier. Som en konsekvens av dette gir ikke nødvendigvis store utvalg bedre data enn små utvalg, det viktigste er den informasjonen informantene gir (ibid). Klientene ved PPT for videregående opplæring i vårt forskningsprosjekt bestod av tre jenter og to gutter på mellom 16 og 20 år. Det ble gjort en vurdering underveis i prosessen hvorvidt det var hensiktsmessig for resultatene at elevutvalget besto av elever ved samme studieretning, samme alder og lignende, med andre ord tilnærmet like forutsetninger. Det skulle vise seg at dette rent praktisk ikke lot seg gjennomføre. Vi tok derfor en beslutning av et utvalg av klienter som rådgiverne fant tilgjengelige i det tidsrommet som forskningen skulle foregå. Et annet alternativ i det tidsrommet vi hadde til rådighet, var ikke gjennomførbart.

Intervjuene ble foretatt i en tidsperiode over tre uker. Åtte av intervjuene ble gjennomført på ett og samme møterom, mens de resterende to fant sted på et kontor ved en videregående skole som er lokalisert i en annen by. Årsaken til at intervjuene ble gjennomført i ulike lokaliteter, var av samme årsak som ovenfor nevnt, nemlig tilgjengelighet. Intervjuene ble

gjennomført individuelt i vilkårlig rekkefølge avhengig av når avtaler lot seg gjøre.

Forskningen ble gjennomført som en tverrsnittsdesign som defineres som studien av et nåtidig fenomen på ett tidspunkt (Ringdal, 2007).

Rådgivningssamtalene forut for intervjuene fant sted i samme lokale som intervjuene. Som tidligere nevnt valgte vi å ikke være tilstede i selve rådgivningssamtalen. Vi vurderte for og imot hvorvidt vår tilstedeværelse i rådgivningssamtalen var hensiktsmessig og relevant for problemstillingen og for prosjektet vårt i sin helhet. Det å være tilstede i rådgivningssamtalen ville med stor sannsynlighet hatt en betydelig innvirkning på de involverte parter, noe som blant annet ville kunne påvirke validiteten i prosjektet. For at situasjonen i samtalen skulle være mest mulig autentisk og naturlig, valgte vi å ikke observere rådgivningssamtalene. I tillegg spurte vi i vår problemstilling etter de opplevelsene rådgiverne og klientene hadde underveis og i etterkant av samtalen, og av de ovenfor nevnte årsakene besluttet vi at det mest egnede for prosjektet vårt var å ikke være tilstede.

I selve intervjusituasjonen var det viktig for oss at forskningsobjektene skulle føle seg trygge, og at vi klarte å skape en tillitsvekkende atmosfære i intervjusituasjonen. Dette understrekes som viktig av Høium (2005) og Ryen (2006) især når temaet som blir tatt opp er av sensitiv grad. Målet vårt var at den intervjuede skulle føle seg trygg nok til å snakke fritt om de opplevelsene de hadde i forbindelse med rådgivningssamtalen. Åpningen av et intervju er ifølge McCracken (1988) i Ryen (2006) ”en pragmatisk byrde” (ibid:101). Hvorfor det beskrives som en byrde, er fordi åpningen gir grunnlaget for hva som skjer videre. Målet er at intervjuobjektet skal føle trygghet for at svar som gis, ikke skal gi en følelse av å tape ansikt. Å opparbeide seg tillit til respondenten er av avgjørende betydning for selve intervjuet og det videre arbeidet i forskningsstudien (ibid).

Innledningsvis snakket vi litt om løst og fast for å prøve å etablere en trygg og avslappet stemning så langt det lot seg gjøre. Vi brukte blant annet humor og opplevde å ufarliggjøre situasjonen og få en god kontakt med intervjuobjektene. I forkant av intervjuene hadde vi informert intervjuobjektene og innhentet samtykke til at vi kunne ta opp intervjuet i sin helhet på bånd.

Ved siden av innspilling av intervjuene både på PC og mobiltelefon, tok vi notater på blokk for å sikre oss datainnsamlingen i tilfelle tekniske problemer med lydinnspillingen. Hvert

intervju med klientene (elevene) tok mellom 30 og 45 minutter. Det fremkommer i Ryen at et intervju bør ha en varighet i minimum en klokke time for å unngå for overflatiske og beskrivende intervjuer (ibid). Våre rådgivere for prosjektet ga uttrykk for at det for elever i denne aldersgruppen med sine eventuelle tilhørende vansker, vil være for krevende og lite hensiktsmessig å la intervjuet ha en varighet på en klokke time eller mer. En kan ikke regne med at de har det begrepsapparatet eller den konsentrasjonen som kreves for å kunne gjennomføre et konsentrert intervju over så lang tid. I tillegg ble vi anbefalt av rådgiverne å ta deres alder og modenhet i betraktning. Dette valgte vi å ta hensyn til i gjennomføringen. Det viser seg at datamaterialet etter vår oppfatning ble grundig og informativt på tross av tidsperspektivet på intervjuene. Intervjuene med rådgiverne derimot, hadde en varighet på i overkant av en klokke time, noe som resulterte i et informativt og grundig datamateriale.

Vi la vekt på å ha en naturlig avrundning av intervjuet, hvor vi gjorde et forsøk på å lage en positiv slutt. Alle informantene ga oss grønt lys til å ta kontakt i etterkant hvis vi hadde behov for oppklaringer, bortsett fra en klient som takket nei til dette. I etterkant av intervjuene gjorde vi oss opp en mening av hvordan det hadde gått. I alle, så nær som ett intervju, satt vi igjen med en følelse av at klientene hadde en grei opplevelse under intervjuet, og at vi fikk laget en positiv slutt.

### **5.3.3 Dataanalyse**

Analyse av kvalitative data innebærer å redusere datamengden for å unngå å få for stor mengde data å gå ut ifra. I større forskningsprosjekter kan dette innebære å muligens kutte ut lite interessante eller for mange intervjuer (ibid). I vårt forskningsprosjekt brukte vi alle intervjuene i dataanalysen. Alle intervjuene var interessante for vår problemstilling. Det er viktig å påpeke at et forskningsprosjekt alltid er en prosess som ikke innebærer en kjede av separate ledd, selv om det i fremstillingen av prosessen kan virke slik i denne oppgaven. Derimot blir ifølge Ryen feltarbeid, analyse og tolkning en dialektisk prosess. Videre beskriver hun analyseprosessen som ...” en rotete, tidkrevende, ikke-lineær, kreativ prosess med rom for mye tvil, en prosess som skal bringe orden, struktur og mening inn i alle innsamlede data” (ibid:145).

På dette stadiet i prosessen foretok vi følgende valg når vi startet bearbeidingen av analyse materialet. Vi startet med å lytte gjennom alle intervjuene som vi hadde lastet ned på

et lydprogram på PCen. Dette programmet inneholdt funksjoner som gjorde at vi kunne stoppe, høre om igjen, og lett finne tilbake til sekvenser vi ønsket å gå dypere inn i. Samtidig noterte vi så å si ordrett alt som ble sagt i hvert intervju i enheter. I og med at vi hadde alt innspilt, trengte vi ikke å transkribere i utgangspunktet, jf veileder. Men, vi fant likevel ut at det var nyttig å notere detaljert da dette var til stor hjelp når kategoriene utspant seg.

Neste trinn var å sortere enhetene inn i kategorier. Ut ifra intervjuguiden og svar på spørsmålene, lette vi etter temaer, og reduserte og sorterte datamengden innenfor fem ulike kategorier som vi så skrev titler på. Vi var bevisst på at kategoriene som utspant seg fra enhetene, var basert på *våre* tolkninger. En annen forsker ville muligens anvendt andre kategorier. I denne prosessen la vi vekt på å være fleksible slik at vi ikke bandt oss til kategoriene vi kom frem til i første runde. Vi følte oss i hele prosessen fri til å flytte enhetene rundt jf Ryen. Hun understreker at prosessen kan fortsette så lenge dataene selv rettferdiggjør det, inntil dataene ikke åpner for flere endringer (ibid).

Under analysearbeidet kan det oppstå dilemma når en enhet kan høre inn under flere ulike kategorier. Enheten bestemmes ut ifra den konteksten den står i. Forskeren må unngå at mange enheter finnes i flere kategorier da det ikke gir analytisk mening, og svekker analysen. Denne prosessen er komplisert og tidkrevende (ibid). I vårt prosjekt opplevde vi at det var vanskelig å unngå at enkelte enheter passet under to eller flere kategorier. Men, etter hvert som vi dykket dypere ned i materien, ble det tydeligere for oss hvor enhetene ble naturlig plassert, samtidig som vi til slutt måtte foreta valg. Det endelige målet er å skape et stort sammenslått bilde. Det er anbefalt å ende opp med fire til syv kategorier jf Creswell (2005). Begrunnelsen for å ende opp med så få kategorier, er av hensyn til den endelige rapportskrivningen hvor det er best å komme med detaljert informasjon av et fåtall kategorier, heller enn en generell informasjon om et stort antall (ibid).

Analyse av kvalitativ data er en eklektisk prosess da det eksisterer flere tilnæringsmåter til arbeidet. Datainnsamling og analyse bør foregå parallelt, og forskeren bør igangsette prosessen så snart første intervju er gjennomført. Når forskeren samler inn data, kan det være hensiktsmessig å analysere annen informasjon som tidligere er innsamlet for å muligens gi ideer for analysen. I analyseprosessen bør forskeren gjentatte ganger gå detaljert gjennom datamaterialet og analysere. For hver gjennomgang av datainnsamlingen, vil forskeren få en dypere innsikt om informasjonen gitt av respondentene (ibid). I og med at kvalitativ forskning

er en tolkende prosess, var vi bevisst på at vi ville bringe våre egne perspektiver inn i tolkningen. At tolkningen er preget av forskernes perspektiver betyr ikke at *en* forskers tolkning er bedre enn en annens, men det betyr at tolkningen er en personlig tilnærming til analysen. Creswell anbefaler forskeren i forbindelse med analyse av data å unngå å gå i fellen med å arbeide lettvint med dataene. I vårt prosjekt sikret vi de innsamlede data ved å kopiere all form for datainnsamling og annet skrevet arbeid i prosjektet. Vi var nøye på hvordan vi behandlet det konfidensielle datamaterialet, og hvor vi lagret informasjonen både det som var håndskrevet, og det som var lagret inne på datamaskinen. For ordens skyld vil vi understreke at all informasjon vil bli slettet ved prosjektslutt.

### **5.3.4 Fortolkning av data**

Ifølge Ryen (2006) må forskeren nå gå gjennom og beskrive data, redegjøre for hvordan vedkommende rent praktisk har kommet fram til sine funn. Med grunnlag i dataene må forskeren vise at det er grunnlag for å trekke de konklusjonene, eller se de tendensene en gjør. Neste trinn innebærer å søke analytisk dybde, et rammeverk som kan anvendes på funn i datamaterialet, og som kan gi funnene mening. Målet er å generere en formell teori ved å kombinere kategorier til et analytisk rammeverk. Dette må ses i lys av problemstillingen. Dataene må kobles til analytiske kategorier eller begreper som bør relateres til relevant eksisterende teori. Dette betyr at forskeren må oppdatere seg på eksisterende teori som finnes på emnet (ibid). Vi gikk derfor inn i teorien og foretok noen valg ut fra det vi fant, og tok deretter i bruk det som vi oppfattet som mest relevant i forhold til kategoriene. Når dette var gjort, valgte vi underveis i fortolkningsprosessen hele tiden å speile våre funn av analysen, altså empirien, opp mot teorien. Vi valgte å ikke bare referere hvordan elevene og rådgiverne beskrev sine opplevelser av rådgivningssamtalen, men drøfte beskrivelsene opp mot teorien. Det var denne prosessen som resulterte i det som på denne studien er en drøftning av analysematerialet. Vi valgte å presentere analyse og fortolkning sammenhengende da disse prosessene henger tett sammen.

## 5.4 Etiske retningslinjer

For å ivareta de etiske retningslinjene startet forskningsprosessen med å få hele prosjektet godkjent hos datatilsynet. Allerede da måtte vi grundig tenke gjennom hvordan personvernet for den enkelte kunne ivaretas. Gjennom søknaden ble vi bevisstgjort flere aspekter rundt etiske hensyn. Vi fikk mulighet til innsyn i journaler noe som medførte at vi fikk tilgang på konfidensiell informasjon. Hvordan den konfidensielle informasjonen skulle behandles, ble blant annet ivaretatt gjennom taushetsløftet. Alle klientene undertegnet samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. For elever som var under 18 år, undertegnet foreldre/foresatte samtykkeerklæring på deres vegne. Vedlagt samtykkeerklæringen lå et følgeskriv med informasjon som skulle være med å bidra til å trygge deltakerne og foreldre/foresatte til de under 18.

Som forskere var vi, som tidligere nevnt, nøye med å gjengi sitater fra informantene på en måte som gjorde at ingen av dem skulle kunne gjenkjennes av andre. Informantenes opprinnelige navn ble skiftet ut med fiktive navn, og vi endret på innholdet der hvor det var mulig uten at innholdet ble forringet. Spesifikk informasjon som ikke var viktig for vår sak, ble endret på for å bevare anonymiteten. Vår utfordring i forbindelse med anonymiteten var hvor mye det var riktig å beholde av relevant informasjon uten å avsløre identitet. Her måtte vi hele tiden gjøre avveininger. En av våre reflekterte klienter stilte oss et spørsmål om hvordan han kunne stole på at informasjonen ble anonymisert og ugjenkjennerbar. Han ga videre uttrykk for at han *måtte velge* å stole på oss. Vi måtte tydeliggjøre våre retningslinjer og forpliktelser i forbindelse med personvern og godkjenningen av studien til datatilsynet, og hvordan vi skulle makulere alt datamateriale umiddelbart etter prosjektets slutt. I tillegg fikk han og de resterende deltakerne informasjon om at de hadde innsyn i datamaterialet og den endelige rapporten om de ønsket det.

I forkant av intervjuene diskuterte vi oss gjennom en prosess som omhandlet hvorvidt det var hensiktsmessig at vi som forskere deltok underveis i selve rådgivningssamtalen sammen med elev og rådgiver, som observatør. Etter mange avveininger for og imot, ble det tydelig for oss at det av etiske hensyn ikke var riktig, og heller ikke nødvendig for oss å delta i selve samtalen for å få den informasjonen vi ønsket i forhold til problemstillingen. Ved å delta som observatør fryktet vi at vi stod i fare for å ødelegge for åpenhet samt at samtalen ville trolig



fått et helt annet innhold. Vi følte også at vi ved å utebli fra samtalen viste respekt for klienten og vedkommendes konfidensielle arena for å motta rådgivning og hjelp i forhold til sine vansker.

Avslutningsvis vil vi kommentere at vi var klar over at vi i prosjektet hadde å gjøre med klienter som ved å åpne seg for oss stilte seg, slik vi ser det, i en sårbar situasjon, og det var derfor viktig at vi under hele prosessen behandlet dem og informasjonen vi fikk med respekt, noe vi la vekt på å gjøre etter beste evne.

## **5.5 Validitetsvurdering og generaliseringsaktualitet**

I denne siste delen av metodekapitlet vil vi si noe om hva vi mener kan påvirke reliabiliteten og validiteten av forskningsresultatene og studien, og vi vil komme inn på hvilke metoder eller midler vi tok i bruk for å redusere problemene. Videre vil vi komme inn på generaliseringsaktualitet. Er det validitet og reliabilitetskriterier i kvalitativ forskning? Det er ulike meninger omkring dette spørsmålet. Begge begrepene er kontroversielle fenomener innen kvalitativ forskningstradisjon (Ryen, 2006). Ifølge Ringdal (2007) tar enkelte avstand fra målingsbegrepet som kvalitetssikres med validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning fordi det er importert fra naturvitenskapene. De foretrekker å bytte ut kriteriene til å vurdere målingers kvalitet med kvalitetskriterier som egner seg bedre i kvalitativ forskning, og som er tilpasset denne forskningsmetoden. Thagaard (2003) i Ringdal (2007) foretrekker begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i stedet for begrepene reliabilitet, validitet, og generalisering som alle har nær tilknytning til kvantitative målinger. Ifølge Ringdal går reliabilitet i kvalitativ forskning ut på om forskerens refleksjon over hvordan datainnsamlingen i studien har foregått med sikte på å bli bevisst mulige feilkilder. Validitet kan i denne metoden vurderes av forskeren selv eller av respondenten. Validitet innebærer hvilken grad datainnsamlingen i forskningsprosjektet samsvarer med problemformuleringen, at det er intern konsistens (ibid). Overordnet tema, problemstilling, forskningsspørsmål, metodologisk design, kvalitative analyser og vitenskapsteoretiske refleksjoner bør være koherente (Olsen, 2003).

Som forskere for denne studien har vi vært bevisst på å hele veien vurdere det kunnskapsbidraget forskningen kan gi. Vi har forsøkt å være kritiske til validiteten til vår egen fortolkning. Forut for forskningsrapporten har vi gjennomgått ulike tokningsledd som i seg selv var en utfordring for validiteten. Vi tok som tidligere nevnt alle intervjuene opp på lydfil på datamaskinen, og transkriberte delvis i tillegg. I tillegg dobbeltsikret vi oss ved å spille inn på lydfil på mobiltelefon. Ifølge Ryen (2006) er båndopptaker et middel for å oppnå en mest mulig korrekt transkripsjon. Vi gikk stadig vekk tilbake og dobbeltsjekket i selve intervjuene på datamaskinen for å sikre at vi siterte og forsto utsagnene riktig. Vekselvis tolket og analyserte vi, for avslutningsvis å ende opp i en rapport. Selv om vi var bevisste på å forsøke å forstå og bruke informasjonen så riktig som mulig, viser denne prosessen at det foreligger utfordringer i forhold til validiteten.

Ifølge Olsen (2003) er det mest overordnede håndverksmessige kvalitetskriterium i et kvalitativt intervju, hvorvidt forskeren har basert undersøkelsen på transparente metodologiske prosedyrer. Vi har forsøkt å synliggjøre våre valg og hvordan vi har gjennomført studien så godt detaljert beskrevet og dokumentert som overhodet mulig. ”Decisions and actions should be documented systematically and in detail” (Coffey & Atkinson, 1996 i Olsen, 2003:2). Vi har forsøkt å gjøre det mulig å følge fremgangsmåten og utviklingen i prosjektet. Det er også tenkt at andre forskere eller lesere av prosjektet skal kunne mentalt forestille seg og repetere hele forskningsprosessen, samt sjekke om det vi som forskere har skrevet i dette prosjektet stemmer. De skal i teorien kunne gjøre en replikasjonsstudie basert på forskningsprosjektet. Dersom forskningsprosjektet ikke er betydelig dokumentert og gjort transparent, vil reliabiliteten og validiteten svekkes (Olsen, 2003). Vi har kopiert vårt datamateriale over på CD som er tilgjengelig for sensor dersom vedkommende ønsker innsyn i dette. Dette gjør vi som et ledd i det å underbygge analysens validitet.

Olsen sier også noe om dannelse av koherente analytiske og fremstillingsmessige gestalter. Når forskeren klarer å vise til meningsfulle sammenhenger mellom de ulike ledd i forskningsprosessen, og vise til teori, for eksempel metodelitteratur, som støtter opp under at det er en overensstemmelse mellom problemstilling, design, innsamling av data og analysestrategi, vil en slik intern konsistens utgjøre en koherent gestalt (ibid). Vi har forsøkt å skape samsvar mellom problemstilling, vitenskapsteoretisk og metodologisk ståsted og valg av metode. Vi har tidligere i metodekapitlet gjort et forsøk på å argumentere for hvorfor vi

har valgt en metode fremfor en annen. For å illustrere dette poenget viser vi til eksempel hvordan vi har forsøkt å argumentere hvorfor vi mener kvalitative intervjuer er best egnet i vårt forskningsprosjekt.

Et annet relevant kvalitetskriterie er hvorvidt man får diskutert analyser og resultater underveis med andre som kjenner til forskningsområdet jf Olsen. For oss har dette vært en realitet i og med at vi har vært to forskere sammen under hele prosessen. Vi har begge vært tilstede under samtlige intervjuer, og har vært sammen hele veien under transkribering, analyse og fortolkning samt når vi har skrevet drøftningskapitlet. Vi har på den måten kontinuerlig fått diskutert både faglige og metodologiske spørsmål med hverandre. Samtidig har vi hele veien hatt samtaler med våre to veiledere hvor den ene av dem er særlig kjent med området spesialpedagogikk, og den andre har belyst problemstillingen og tematikken fra andre interessante vinkler innenfor pedagogikken.

Vi ønsker at resultatene av denne studien skal være et bidrag til fagfeltet innenfor PP-tjenesten på den måten at opplevelsene til informantene gir oss mer innsikt i de utvalgte deltakernes tanker og følelser rundt situasjonen. Hvorvidt det går an å generalisere er slik vi ser det på en måte uinteressant i og med at vi har valgt kvalitativ forskning. Målet vårt er ikke å forklare klientene og rådgivernes forståelse av rådgivningssamtalen, som ville vært viktig for oss dersom vi hadde brukt en kvantitativ metode jf Denzin og Lincoln (1994). Vårt mål var å gi klientene en røst og å gå inn på enkeltilfeller og forstå og gå i dybden på hvert av dem ved å bruke en hermeneutisk fortolkning. Vi kan derimot likevel ikke avfeie generaliseringsaktualiteten innenfor kvalitativ forskning. Lincoln og Guba (1985) i Ryen (2006) snakker om overførbarhet som kan oppnås dersom forskeren gir rike og detaljerte beskrivelser av det som blir studert. Dette skal gjøres for at leseren av prosjektet skal kunne få nok informasjon til selv å vurdere om resultatene kan overføres til liknende settinger (ibid).

Et validitetskriterie innenfor kvalitativ forskning er å la deltakerne i prosessen lese gjennom rapporten slik at de får lov til å uttale seg vedrørende det som er skrevet. De får da muligheten til å komme med tilbakemelding på om de føler seg nok anonymisert, eller ikke og om informasjonen stemmer. Som tidligere nevnt har vi valgt å opplyse hver enkelt klient om denne muligheten ved gjennomføringen av intervjuene. Ingen av dem har via sin rådgiver gitt uttrykk for at de ønsker å lese gjennom rapporten på forhånd. Rådgiverne på sin side, ser frem

til å lese gjennom det ferdige produktet, men har på grunn av sin hektiske arbeidssituasjon gitt uttrykk for at de ønsker å lese den ferdige rapporten når den foreligger.

Som kvalitative forskere har vi mange utfordringer. Kritikken mot kvalitativ forskning går blant annet ut på at kvalitative forskere skriver fiksjon, ikke vitenskap, og at forskerne innenfor kvalitativ forskning ikke har noen måte å verifisere deres sannhets utsagn på (Denzin & Lincoln, 2005). Hammersley (2003) i Ryen (2006) kritiserer blant annet kvalitative forskere for i for stor grad å basere seg på intervju data. Kvale (1996) i Ryen (2006) mener at ved å være forberedt på kritikk som eksisterer, kan forskeren bedre bevisstgjøres forhold forskeren selv kan ha et noe ubevisst forhold til, som kan bidra til å skjerpe oppmerksomheten. Å bevisstgjøres kritikken av kvalitativ forskning, vil slik vi ser det også kunne bidra til å reflektere over alle de hensyn vi som forskere må ta i forhold til å få et så valid og reliabelt forskningsprosjekt som mulig (Ryen, 2006).

## 6.0 DRØFTING

Vårt utgangspunkt i forhold til problemstillingen innledningsvis i forskningsprosessen var å fokusere på rådgivningssamtalen innenfor PPT, og samsvar mellom rådgiver og klients opplevelser av samtalen utfall. Underveis i prosessen fant vi imidlertid andre interessante og relevante underpunkter som gav mening i forhold til å se temaet i et større perspektiv. Vårt fokus gikk fra kun å dreie seg om rådgiver og klients opplevelser, til å i tillegg se på selve rådgivningssamtalen i et politisk perspektiv. Vår oppmerksomhet retter seg mot klientens brukermedvirkning og dermed også rådgivningssamtalens funksjon i forhold til dette.

Samsvaret mellom rådgiver og klients opplevelser så ut til å måtte sees i lys av de forutsetningene som er lagt til grunn for rådgivningssamtalen. Videre studie rundt dette førte oss nærmere en drøftning forankret i et politisk perspektiv på brukermedvirkning. Spørsmål om rådgivningssamtalens funksjon dukket opp som en naturlig konsekvens av vår undersøkelse rundt vår problemstilling. Med rådgivningssamtalens funksjon mener vi blant annet om samtalen egentlig har noen hensikt i det hele tatt?

I drøftingens første del retter vi fokus på rådgivningssamtalen innenfor PP-tjenesten for videregående opplæring: Hvordan samsvarer rådgiver og klients opplevelse av samtalen? Etter en dyptgående studie av analys materialet fant vi ulike kategorier det ble naturlig å fokusere videre på.

- Rådgiver og klients opplevelser av tillit og åpenhet underveis i samtalen?
- Rådgiver og klients opplevelser av kommunikasjon / dialog underveis i samtalen?
- Rådgiver og klients opplevelser av relasjonen underveis i samtalen

I problemstillingens underpunkt vil drøftningen dreie seg om rådgivningssamtalens, og dermed også rådgiver og klients plass i forhold til Niels Åkerstrøm Andersen (2003) sin teori rundt brukermedvirkning og kontraktliggjørelse. Underveis i prosessen vokste det frem ulike kategorier etter hvert som forskningsforløpet utspant seg. Kategoriene har vi sortert som følgende underpunkter:

- Rådgivningssamtalens funksjon
- Rådgivningssamtalen og maktforhold

Koblingen mellom de tre første kategoriene og de to som følger, handler om at vi med fokus på individperspektivet ønsker å belyse problemstillingens hoveddel i et større perspektiv. Dette gjør vi fordi vi har valgt å fokusere på individet i forhold til selve rådgivningssamtalen slik vi oppfatter den fremstår innenfor PP-tjenesten i dag. Etter vår oppfatning er rådgivningssamtalen innenfor PPT konstruert på bakgrunn av filosofiske, teoretiske og politiske retningslinjer. Det er derfor, etter vår oppfatning, uunngåelig å belyse rådgivningssamtalens funksjon uten å se nærmere på individets plass i rådgivningssamtalen ut fra det *offentliges* perspektiv, som igjen etter vår oppfatning er konstruert på bakgrunn av politiske retningslinjer.

Gjennom Åkerstrøm (2003) har vi gjort et forsøk på å belyse deler av filosofien bak det offentliges ansvar, og når vi videre skal se på hvordan dette systemet fungerer for det enkelte individ, har vi valgt vi å lytte til klientene og rådgiverne, som ved å sette ord på sine opplevelser etter vår tolkning gir en beskrivelse av blant annet hvordan de opplever systemet fungerer. Ut fra den teorien vi har valgt for denne studien, finner vi det derfor riktig å starte drøftningsdelen med å drøfte kategoriene som omhandler den enkeltes opplevelse av

samtalen. Deretter vil vi ta i bruk den informasjonen den enkelte informant gir oss, og anvende dette som utgangspunkt for å drøfte og se hva disse funnene har å si for rådgivningssamtalens funksjon. Har klientene innenfor PP-tjenesten reell brukervedvirkning eller ikke? Vi har i teori tidligere i studien gjort et forsøk på å belyse regjeringens syn på individet. Her kommer begrepet brukervedvirkning til uttrykk gjennom regjeringens politiske plattform slik den er nedtegnet i Soria Moria-erklæringen (2005). Vi oppfatter regjeringens fokus på individet og brukervedvirkning sentralt i forhold til å ivareta individets integritet og mulighet til å påvirke egen situasjon. Det er derfor slik vi ser det riktig å se på hvorvidt klientene for vår studie har reell brukervedvirkning, noe som etter vår oppfatning får konsekvenser for rådgivningssamtalens funksjon. På denne måten mener vi at det hele henger sammen

Det ovenfor nevnte er ment for å gi et oversiktlig bilde av vår tolkning av analysemateriale, og hvordan vi tenker å presentere drøftingen videre i oppgaven

## **6.1 Rådgiver og klient om tillit og åpenhet**

### Hvordan samsvarer rådgiver og klients opplevelser av tillit og åpenhet?

Når vi skulle forske på tillitsforholdet mellom rådgiver og klient dukket det opp en rekke utfordringer i forhold til hvordan vi på best mulig måte kunne forstå deltakernes opplevelser av dette. Tillitsforholdet er i følge Kristiansen (2005) en beskrivelse av noe som skjer *mellom* mennesker. Selve følelsen er tilknyttet tillitsforholdet, men er ikke identisk med det. Følelsen er hos hvert enkelt individ (ibid). Vi valgte å se på den enkeltes opplevelse av tillitsforholdet for å kunne forstå hva som lå til grunn for at tilliten eventuelt eksisterte mellom dem.

Det var som nevnt 5 elever som ble intervjuet. Fire av elevene hadde allerede etablert en kontakt med rådgiver, og hadde hatt mange samtaler med rådgiver fra før. Bare en av elevene hadde rådgivningssamtale for første gang i vårt prosjekt. Alle de fire elevene som var til oppfølgingssamtaler ved PPT sier i intervjuet at de følte seg trygge på å være åpne med rådgiver. En av elevene uttrykker som følger:

*”Randi er til å stole på”, videre sier hun: ”Jeg ser hvis det er en person jeg liker. Hvis jeg ikke liker en person, .....så liker jeg han ikke. Jeg likte Randi veldig godt med en gang.”*

Når vi studerte videre for å finne ut litt mer konkret hva som lå til grunn for at denne tilliten skulle oppstå, måtte vi granske svarene til den enkelte elev nøye. Vi fant ulike elementer i svarene som vi tolker som betydningsfulle i etableringen av tillitsforholdet. En av elevene, William, hadde et redusert begrepsapparat og strevde med både å kunne uttrykke seg og forstå begreper som ble anvendt. William uttalte at han ikke var redd for å stille oppfølgingsspørsmål dersom han ikke forsto hva rådgiver mente. Dette er, slik vi tolker det, en tillitserklæring overfor rådgiver. Han gav uttrykk for at taushetsplikten var en medvirkende årsak til åpenhet og tillit. Han følte han kunne si ting til Randi som han ikke kunne si til andre og gav uttrykk for at han stolte på henne: ”

*”Randi er hyggelig og snill , hun sier hun har taushetsplikt og at hun ikke skal si ting videre”.*

Videre sier han:

*” Randi prater rolig og forklarer ting på en god måte”.*

Randi på sin side uttaler at William er en ordknapp elev, men at han på tross av dette klarer å gi uttrykk for sine behov. I intervjuet gir hun tydelig uttrykk for at hun er bevisst på denne utfordringen til William. Hun reflekterer over hvordan hun kan skape tillit, og gjør dette blant annet ved å bekrefte William og ved å være bevisst på at *tid* for denne eleven betyr at han er betydningsfull. Slik vi ser det er dette både med tanke på at han er ordknapp, og at hun ved å sette av tid til samtale viser en interesse for hans person og tilpasser veiledningen etter hans vansker og personlighet.

*”Jeg venter på han. Jeg var enda mer bevisst på det i dag ettersom jeg så i testen at her går det litt tid for at han får tenkt litt, og så trenger han tid til å uttrykke seg”.*

I følge Kristiansen (ibid) bør det vektlegges en kommunikasjon og væremåte som gjør at klienten tar til seg rådgiveren som person. Her finner vi samsvar mellom teori, rådgiver og

klients opplevelser. Randi får tilbakemelding på det samme fra de andre to elevene også. Pia er en av jentene som i motsetning til William er utadvendt og svært meddelende. Hun beskriver Randi som en trygg rådgiver hun har stor tillit til:

*”Jeg kan komme til Randi selv om jeg har en dårlig dag. Jeg har pratet om barndommen, og ting. Jeg kan stole på henne, og hun spør meg alltid om lov til å ringe noen, dersom det er noen hun skal snakke med for eksempel en lærer”.*

Pia har hatt en turbulent fortid og forteller om vanskelige relasjoner til blant annet læreren sin. Det ser ut til at det at Randi er tilgjengelig og viser henne respekt ved å ikke handle uten hennes samtykke er tillitsvekkende. Randi bekrefter at Pia er åpen og ikke nøler med å snakke om nære og vanskelige ting. I følge Randi legger hun vekt på å runde av tema uten å virke avvisende da Pia har tendenser til å snakke uavbrutt. En annen elev, som heter Ine, opplever også at hun kan ringe til Randi etter behov, og at Randi da stiller opp og gir henne den hjelpen hun trenger.

*”Når jeg ringer Randi, så ordner hun det med en gang. Jeg ringte Randi tidligere i år når jeg hadde behov angående norsk sidemål, ....og da ordnet hun det med en gang”.*

Randi forteller at da Ine første gang kom til samtale, opplevde rådgiver henne som en svært sint person. Hun var frustrert, og hadde erfaring med å ikke bli møtt av lærere de tidligere skoleår. Hun hadde da strevd med lesing og skriving og ingen lærere hadde tatt tak i hennes strev angående dette. Etter hvert var det enkelte lærere som antydte diagnosen ADHD, noe som Ine selv opplevde som helt feil. Dette skapte mistillit til skolen og andre i hjelpeapparatet, og denne mistilliten slo ut som frustrasjon og aggresjon. Randi forteller at Ine var sint på alt og alle når de møttes den første gangen. Randi sin umiddelbare reaksjon på ADHD hentydningene fra skolen var at hun ikke trodde den diagnosen var riktig i forhold til Ine. Hun lyttet til det eleven hadde å si, og lærte henne å kjenne gjennom samtaler og ved å benytte seg av tester PP-tjenesten bruker som redskap i utredningsfasen. Randi tok tak i sine antagelser overfor skolen, og fikk på plass det faktiske forhold at Ine ikke hadde ADHD. Ine forteller hva dette har betydd for deres tillitsforhold:



*”Læreren min i første på videregående mente jeg hadde ADHD. Så kom Randi og forsvarte meg og sa at jeg ikke hadde ADHD allikevel. DA kjente jeg at dette er en dame jeg kan stole på”.*

Randi forteller sin opplevelse av den samme historien:

*”Første gang jeg traff Ine var i et møte på skolen mellom mor, Ine, kontaktlærer og meg selv. Vi avtalte da et tidspunkt for WAIS utredning. Gjennom denne utredningen opplevde Ine at hun kan mye, noe jeg mener var inngangsporten til en tillitsfull relasjon”.*

Hun fortsetter å reflektere og kommer inn på tema om åpenhet i relasjonen mellom dem:

*”Hun er så åpen som Ine kan være. Dette vurderer jeg ut i fra hvilken person Ine er. Hun virker trygg. Jeg opplever henne som åpen når det gjelder skolesaker, men hun er ikke en person som forteller uten at hun blir spurt, og virker ikke avvisende på mine spørsmål. Jeg tror ikke hun ville vært mer åpen med noen andre, fordi det er en del av hennes personlighet, og jeg presser henne ikke”.*

Randi aksepterer og anerkjenner Ine som hun er, og lar henne være så åpen som hun selv ønsker å være. Hun velger å være tilgjengelig for elevene, som også Ine selv har poengtert. I følge Kristiansen (ibid), vil klienten klare å bli bevisst seg selv dersom rådgiver våger å beherske og tre inn i klientens virkelighet og forståelse. Etter vår vurdering er det nettopp det som har foregått mellom Randi og disse to elevene. I intervjuet kommer det frem at Randi forut for samtalene bruker mye tid til å forberede seg, på en hensiktsmessig måte, å etablere tillit til den enkelte elev. Hun reflekterer grundig over hvem den enkelte elev er, og tilpasser formen og sin væremåte i forhold til de ulike personlighetene hun møter.

En av de andre elevene, Marie, var den eneste av elevene som kom til førstegangssamtale hos rådgiver. Vårt inntrykk av denne eleven var at hun ikke var særlig positivt innstilt til vårt prosjekt, og var lite meddelsom i sine svar i intervjuet. Vi prøvde å være bevisst på å etablere en god kontakt innledningsvis i intervjuet, uten å oppleve at vi lyktes noe særlig i forhold til dette. Rådgiver, Arne, på sin side ga uttrykk for at han opplevde Marie som informativ i sine svar, men likevel ikke helt åpen. Rådgiver opplevde henne litt lunefull, men samtidig

meddelsom i forhold til vanskene på skolen. Arne har derimot en tanke bak etableringen av tillit i førstegangssamtaler. Hans intensjon er ikke i utgangspunktet at hun skulle åpne seg på alle punkter denne første samtalen, men velger å raskt gå inn på områder hun mestrer og interesserer seg for. Dette gjør han for å skape tillit og gi trygghet på at det ikke er så farlig å komme til samtale.

*”Når vi snakket om dette med hest så kom hun litt på banen, ...da var det liksom hun som måtte lære meg noe”*

Marie svarer at hun følte hun kunne si ting til Arne som var vanskelig. Vi tolker det dit hen at rådgiver og elev her har oppfattet situasjonen ganske likt. Som forskere tolker vi de innsamlede data dit hen at Marie var mer meddelsom overfor rådgiver enn hun var i forhold til oss som forskere. Vi reflekterte i etterkant over at Marie traff både oss og rådgiver for første gang denne dagen. Så hva var det vi gjorde, eller ikke gjorde som førte til den fraværende dialogen under intervjuet? Vi prøvde, som Arne, å snakke om tema som hennes interessefelt uten å få noe som helst respons. Vi prøvde også å bruke humor for bevisst å myke opp stemningen uten å lykkes med dette. Kan det handle om innhold, form eller rett og slett kjemi, eller handler det om at det i relasjonen til Arne er noe å hente ut fra et faglig og personlig bestillingsverk? Vi som intervjuere, hadde i realiteten ingen funksjon som kunne bidra i forhold til å bedre hennes situasjon. Selv om Marie i utgangspunktet ønsket rådgivning, og Arne var hennes inngangsbillett til å få hjelp, mener vi at han har mestret det som i følge Kristiansen er viktige forutsetninger for å etablere tillit. Med dette mener vi at han blant annet møtte klienten med ekthet og sannferdighet, og i tillegg var en aktiv deltakende person for Marie, jf. Kristiansen (ibid).

Den samme rådgiveren hadde en oppfølgingssamtale med en klient, Benjamin. I deler av denne samtalen var det ikke helt samsvar mellom rådgiver og klients opplevelser av hva som skjedde. Dette fant vi interessant å drøfte bakenforliggende årsaker til. Benjamin har hatt en svært vanskelig og turbulent oppvekst. Han forteller at det oppleves naturlig og godt å snakke med rådgiver, og han kan snakke mye med Arne. For øvrig sier han at han velger å ikke snakke om sine innerste problemer med rådgiver. Han forteller at han underveis i samtalen ønsket å gå nærmere inn på de vanskelige tingene, men valgte å ikke åpne seg omkring dette fordi han opplevde at det ikke angikk Arne. Slik vi tolker det handlet ikke dette om mangel på

tillit til rådgiver, men en reflektert handling som er en konsekvens av det syn han har på rådgivers rolle. Arne har imidlertid en litt annen oppfatning av hva som skjedde her:

*”Han ER åpen. I dag følte jeg nesten at jeg måtte holde litt igjen. For jeg tenkte sånn at, hvis han i dag skal komme med en veldig tung, og lang og vanskelig historie, så må vi ha det litt mer klart hva vi gjør med den. Det er ikke sikkert at verken han eller jeg var klar for det i dag”.*

Arne vet at denne eleven har opplevd svært traumatiske ting i livet sitt, og vurderte der og da at eleven var best tjent med psykologbehandling over tid, noe som er utenfor PPT-rådgivningens ansvarsområde jf PPT (2001). Han var i tillegg usikker på hvordan han skulle på best mulig måte håndtere det som måtte komme, og ønsket å ha en klar plan for det videre arbeidet i forhold til dette.

*”Jeg er litt i tvil om jeg skulle gått litt mer inn i den åpningen som kom i forhold til det triste. Jeg var veldig i tvil da jeg satt der i stad. Da prøver jeg å gå inn på meg sjøl, så spør jeg meg sjøl: Arne, er det fordi du ikke orker i dag? Eller er det fordi du ikke har lyst? Er det for ikke du har tid? Eller er det fordi det ikke er interessant for saken nå? Må skrelle vekk alle de egoistiske greiene først. Det fikk jeg tid til i dag. Så når jeg så på han da, så tenkte jeg; nei; hvis jeg skal være med på å åpne et sår nå her i dag, så må vi ha en plan for hvordan det skal leges videre. Han har hatt det sånn i mange år han. I stedet for å åpne et sår som blør, kan jeg heller formidle litt håp og respektere det litt ved å ikke gå inn i det i dag”.*

Arne reflekterer over denne elevens bakgrunn og at den er svært ulik og mer dramatisk enn majoritetens oppvekstforhold. Dette tar rådgiver hensyn til i vurderingen om å ikke dykke ned i problemene. Han er bevisst på at det er nok av ting å ta tak i. Benjamin gir uttrykk for at han velger å holde igjen på det vanskelige, mens rådgiver opplever at det er han som bevisst holder igjen. Vi spør oss selv om Benjamin egentlig forstår at Arne holder igjen. Ønsker han egentlig at Arne skal være den personen han kan åpne seg i forhold til disse innerste sårene? Dette er spørsmål vi ikke får svar på ved å tolke de svarene vi fikk. Rådgiver er bevisst sin rolle og viser en ekthet og genuin interesse for eleven gjennom å respektere det han opplever er åpne sår hos eleven jf Kristiansen (ibid). En hvem som helst annen rådgiver kunne av ren nysgjerrighet eller uvitenhet, åpnet dette såret og fått vite ting som han enten ikke var

forberedt på eller var i stand til å håndtere. Vi kan jo undre oss over hvilket utfall og hva slags konsekvenser dette hadde fått for eleven med den type bakgrunn. Vi er klar over at rådgiver muligens med fordel faktisk kunne ha gått inn i vanskene, og kanskje også hadde behersket situasjonen slik at eleven følte det godt. Men vi følger rådgivers vurdering i at risikoen var større for et negativt utfall for Benjamin, fordi innholdet i det som kunne komme frem i samtalen, muligens var av en slik alvorlig karakter at man ikke bare kunne sendt eleven rett ut av døra uten å ha en beredskapsplan klar som tiltak.

Vi ser at alle våre fem elevinformanter forteller at de kunne være åpne i rådgivningen, og det er vår forståelse at de har et tillitsfullt forhold til sin respektive rådgiver. Til og med der hvor det ikke helt var samsvar i opplevelsen av enkeltepisoder mellom rådgiver og klient, oppfatter vi at dette ikke gikk på bekostning av tillitsrelasjonen, men oppsto på bakgrunn av andre bakenforliggende årsaker. Begge disse rådgiverne mestrer slik vi ser det å skape tillit og å legge til rette for en åpen og trygg dialog. Vi finner flere årsaker til at de lykkes med dette. Blant annet den tilpasningen de gjør i forhold til den enkelte klient, tester som blir brukt som en arena til å både bli kjent og som kan fungere som et godt og egnet utgangspunkt for tillitsetableringen og til slutt den genuine og ekte interessen for den enkelte elev jf. Kristiansen (ibid).

## **6.2 Rådgiver og klient om kommunikasjon og dialog**

### Hvordan samsvarer rådgiver og klients opplevelser av kommunikasjon og dialog?

To av våre informanter er relativt ordknappe i sin kommunikasjon. William har en språkvanske som fører til at han har et begrenset begrepsapparat og kommunikasjonen hans preges av korte setninger og få ord. Ine er ordknap slik vi tolker det mer på grunn av hennes personlighet og ikke grunnet manglende ordforråd. Ivar Bråten (2004) viser til hvordan kommunikasjonen utvikler seg de første leveår i samspill med mor og far. Pia befinner seg på den motsatte enden av skalaen når det gjelder å bruke mange ord da hun er svært kommunikativ. Pia har hatt en turbulent oppvekst og vi kan med rimelig stor sikkerhet resonnerer oss frem til at hun ikke har fått den omsorg og stimuli hun skulle fått helt fra fødsel av. Våre antagelser er også forankret i hennes historikk som vi har fått innblikk i via hennes

journal. Dette gir seg utslag i at selv om hun er en verbalt uttrykksfull person, har hun likevel ikke et velutviklet begrepsapparat og er ikke trent i å beskrive de innerste tanker og følelser på en god måte. For at rådgiver og klient skal kunne gjøre seg nytte av kommunikasjonen, og få ifølge Bråten en ”meningsfylt symbolsk samhandling gjennom verbale uttrykk og inntrykk som blir meningsfylte i kraft av en fellesspråklig betydningsverden” (ibid:31), stiller det slik vi ser det krav til rådgiver å bruke en kommunikasjonsform som er tilpasset klientens forutsetninger ut fra det rådgiver vet, erfarer og observerer i kommunikasjonen.

*”Jeg forstår hva Randi sier. Hun prater rolig og forklarer ting på en god måte.”*

Det er vår forståelse at William oppfatter kommunikasjonen mellom han og rådgiver som god. Og han gir en liten beskrivelse av hvorfor han opplever det sånn. Kombinasjonen av det han ser, og det at han faktisk opplever å forstå hva Randi sier, oppfatter vi som betydningsfullt for han. I følge Ulleberg (2004) er vår tolkning basert på både personlighet og våre tidligere erfaringer som fører til menneskets konstruksjon av sin egen virkelighet.

Som forskere har vi fått innsyn i deler av den enkelte informants historie. William er en elev som tidligere skoleår har strevd med å forstå deler av undervisningen. Randi beskriver ham som en ordknapp elev, og reflekterer over at han er en gutt som trenger tid. Hun *venter* på han og gir han pauser underveis i samtalen, noe hun sier er viktig for å skape en god kommunikasjon. Hans opplevelse av samtalen bygger altså på personlige behov og tidligere erfaringer. I denne rådgivningssamtalen blir han slik vi ser det, møtt i kommunikasjonen på en måte som gjør at han oppfatter den som god. Vi undrer oss over om en annen elev, med andre forutsetninger og behov hadde opplevd kommunikasjonen på samme måte. Analyse materialet forteller oss at rådgiver også hadde en god opplevelse av samtalen, og gir uttrykk for at det var hennes oppfatning at eleven opplevde det samme. .

Underveis i samtalen med William stoppet Randi opp for å gjøre en vurdering og tolkning av om han forsto henne og var komfortabel. I denne nevnte rådgivningssamtalen skulle det gis tilbakemelding på en evneutrednings test som ble gjort ved PPT. Randi forteller:

*”Jeg prøver å være realistisk på det som er positivt, og det er det mye av. Jeg starter med å fokusere på det William er best på, men må snakke litt om det han strever med også. Jeg er alltid litt bekymret når jeg skal si noe som ikke er helt ok.”*

Randi bruker kommunikasjon bevisst og formulerer spørsmål som trekker William inn som deltaker i kommunikasjonen. Når hun skal nærme seg områdene hvor han strever og ikke er sterk på, stiller hun spørsmål som eksempelvis: ”Jeg ser du kan streve med dette. Kjenner du deg igjen? Når begynte du å kjenne deg igjen i dette?” For enkelte elever kan det være svært vanskelig å få tilbakemelding på områder de er svake på, det er derfor så veldig viktig at kommunikasjonen er god og veltilpasset til den elev en møter. Randi forteller at hun bruker mye tid på å tenke gjennom hvordan hun skal formulere seg i forkant av en rådgivningssamtale. Dette er ifølge henne spesielt viktig når hun skal legge frem det eleven strever med. Hun kan ikke vite hvordan William opplever dette da Randis tolkninger er som Ulleberg (ibid) beskriver det, subjektive. All erfaring mennesket gjør er subjektiv, men relasjonen mellom mennesker og fenomener er en grunnleggende forutsetning for kommunikasjon (ibid). Randis atferd blir også preget av hennes tolkninger av deres kommunikasjon. Når det gjelder hvordan hun på best mulig måte kan tilpasse kommunikasjonen til Williams behov, ser hun det som for eksempel viktig at hun venter på han, bruker en form hvor hun ikke stiller for mange spørsmål, spesielt fordi han er så stille.

*”William har en historikk angående noen sterke mobbeepisoder på skolen. Da vi kom inn på dette temaet, opplevde jeg at han ikke ville snakke om at noen elever ikke hadde vært så snill med han. ”*

Det fremkommer av intervjuet at Randi tar hensyn til disse opplevelsene og respekterer hans reserveringer i forhold til dette. William bekrefter at det var tema underveis i samtalen som han forteller var vanskelig å snakke om, men sier samtidig at han følte seg komfortabel, noe vi tolker som at rådgiver har lagt til rette for god kommunikasjon, og lykkes om vi skal tolke de signalene som vi får fra William.

Tre av våre informanter var av ulike årsaker relativt ordknappe elever. Ine var en av dem, og Randi forteller følgende:

*”Ine er en person som ikke bruker for mange ord. Hun smiler, men utdyper ikke ting i lange setninger. Svarer kort på det jeg spør om, og reflekterer over mine spørsmål. Jeg tror at Ine opplever samtalen ok. Hun er rolig og traust, og vred ikke på seg – så ikke ut som hun ønsket at samtalen var over.”*

Taushet er i følge Ulleberg (ibid) også kommunikasjon. Signaler vi sender ut vil uansett bli tolket av omgivelsene. Det å la være å si noe er også gjenstand for tolkning av menneskene rundt. Rådgiver ser at Ine ikke gir uttrykk for at hun vil avslutte samtalen og gjør en subjektiv tolkning hvor hun har en positiv opplevelse av deres samhandling og kommunikasjon.

Fire av klientene hadde som tidligere nevnt gjennomført flere rådgivningssamtaler. De hadde allerede etablert en relasjon til sin rådgiver. Vi vet at mennesker i møte med nye mennesker bruker mye tid og krefter på å analysere kommunikasjonen; er vi venner eller ikke?, liker hun/han meg eller ikke?, og samhandlingen defineres av deltakerne gjennom hvordan de tolker og forstår kroppsspråket, hvilke ord som blir brukt m.m. jf Bateson (1972) i Ulleberg (2004). For at elevene skal kunne få et best mulig utbytte av samtalen tenker vi oss at det er viktig å få etablert tillit så tidlig som mulig i kommunikasjonen i rådgivningsprosessen. Dette er for at deltakerne i stedet for å ha fokus på relasjonen mellom dem, kan ha fokus på innholdet i samtalen. I våre refleksjoner kan det se ut til at disse elevene hadde fokus på innholdet i rådgivningen, og ikke bare relasjonen. Vi er klar over at det i en slik vurdering alltid må tas i betraktning at hvert enkelt menneske har individuelle medfødte personlige egenskaper, og har dermed ulike forutsetninger for å bli trygg i en kommunikasjon jf Bråten (2004). Det vil med andre ord si at enkelte bruker mer tid enn andre på å analysere relasjonen i en kommunikasjon.

Benjamin gir en god beskrivelse av Arnes måte å kommunisere på:

*”Arne har det i seg. Bra med tonefall, kroppskommunikasjon, han er ikke overdrevet. Han er naturlig og gjør jobben sin. Jeg føler at jeg og Arne jobber sammen.”*

Arne på sin side bekrefter at han hadde en opplevelse av at det var en god kommunikasjon mellom dem. Han beskriver Benjamin som reflektert og tilstede med hele seg.

Slik vi tolker samspillet mellom alle klientene og våre to respektive rådgivere handler det om et sirkulært samspill som ifølge Bateson (1972) i Ulleberg (2004) innebærer at deltakerne gjensidig påvirker og influeres av hverandre. Atferden til den ene får konsekvenser for valg den andre foretar og motsatt. Det vil si at måten klienten opptrer i samspill med rådgiver ikke nødvendigvis gjenspeiler hans eller hennes atferd i møte med andre mennesker enn rådgiver.

Vår atferd er ikke lik overfor alle mennesker, og dette tenker vi at en rådgiver må ta høyde for i sine vurderinger av både sin egen og klientens atferd og valg begge foretar seg. En bevisstgjøring av dette for rådgiver vil føre til at vedkommende vil måtte være bevisst sin egen person, og ha et modent og reflektert forhold til hvordan andre mennesker oppfatter dem. I vår studie finner vi et godt samsvar mellom rådgiver og klients opplevelse av samspillet og kommunikasjonen. Samspillet fungerer sirkulært på en god og produktiv måte slik vi ser det.

Ifølge Helge Svare (2006) er det usikre er en stor del av prosessen i dialogen. I alle rådgivningssamtaler blir dette en realitet da samtalen blir en ”gi og ta situasjon” hvor spontanitet og kontinuerlige vurderinger er en viktig og selvsagt del av rådgivningssamtalen. Slik vi tolker Svare går deltakerne inn i dialogen med et åpent sinn hvor de er villige til å revurdere egne overbevisninger dersom de i dialogen blir overbevist om noe annet. I kommunikasjonen med elevene kommer rådgiverne frem til tiltak som skal settes i verk i forsøk i å hjelpe klientene. I rådgivningssamtalen kommer det frem opplysninger og ønsker som rådgiverne kontinuerlig må vurdere i sin søken etter gode råd og veiledninger.

Det at rådgiverne stiller spørsmål til klientene og ikke bare kommer med sine råd og anbefalinger, vitner om dialog i motsetning til dersom rådgiver gjennom monolog presenterer hva som er det beste i klientens situasjon. I rådgivningssamtalen mellom Arne og Marie forteller Arne at han var bevisst på å stille spørsmål. Han valgte å ta utgangspunkt i hennes interesser som var ”hest og ridning”, i forsøk på å skape dialog. I kommunikasjonen med Marie viste det seg at dette ble en viktig innfallsvinkel til dialog da dette var førstegangssamtale. Arne var fremmed for henne, og tillit var dermed på det tidspunkt ikke etablert. Han kunne valgt å preke for henne og styre samtalens innhold uten å ta hensyn til hennes tilstedeværelse, han kunne også prøve å fremtvinge en dialog med en jente som hadde en noe avvisende og skeptisk fremtoning i sin atferd. Ved å bruke makt på en negativ måte i denne situasjonen, ville han muligens mislykkes i å etablere en god dialog. Marie på sin side opplevde at hun fikk presentert alt hun hadde på hjertet til Arne, noe som vitner om at dialog har funnet sted. Vi tolker det dit hen at Arne på tross av store utfordringer har mestret å møte eleven på en måte slik at hun opplever å bli hørt.

Det fremkommer av datamaterialet at alle deltakerne satt igjen med klare mål for videre fremdrift i forhold til den enkeltes situasjon. Ifølge Svare (ibid) er det et mål for dialogen at



deltakerne skal komme styrket ut. De ble alle sammen spurt om de fikk sagt alt de hadde på hjertet i samtalen. Enkelte hadde berørt emner underveis i samtalen som de ikke ønsket å snakke om, og gå videre på. Vår forståelse er at de fleste av klientene ikke satt igjen med en følelse av at flere tiltak skulle bli satt i verk, bortsett fra William. Han hadde ønsket i forhold til opplysninger han ville at lærerne skulle motta. Dette gjaldt informasjon som han mente ville bedre hans skolehverdag faglig. Han uttrykte derimot samtidig at han ikke hadde motforestillinger mot å ta opp dette med rådgiver på et fremtidig tidspunkt. Som Svare (ibid) sier er dialogen et samarbeidsprosjekt der deltakerne samarbeider mot et felles mål. Vi tolker våre informanter dit hen at de opplever å komme frem til sine mål i fellesskap med rådgiver. Dette kan vi se gjennom at elevene fortalte oss om årsaken til at de kom til samtale. I intervjuet reflekterer de alle over sine mål for hvor veien går videre. Gjennom rådgivers svar på det samme tema, ser vi at de begge er bevisste på å lage en vei videre basert på elevenes behov og hva som er essensielt for elevens skolegang, både faglig og hos enkelte også på et dypere psykologisk plan.

Svare (ibid) sier videre at deltakerne går inn i dialogen med en visshet om at alle som deltar kan ha noe å bidra med. For rådgivningssamtalen innenfor PPT er en samtale uten dialog ikke en realitet dersom vi skal støtte oss til Svares kriterier for dialog. Vi kan derimot diskutere grad av deltakelse i den praktiske rådgivningen. Da er vi tilbake til at elevene har ulikt utgangspunkt forut for samtalen. Noen har mye å si, mange reflekterte tanker, mens andre har det ikke. Og vi skal heller ikke glemme de elevene som har tanker de ønsker å bidra med, men som strever med å sette ord på sine meninger. Men hvor mye de har å bidra med, kan være like mye fra begge parter. Vi ser at de ulike partene i samtalene gjerne bidrar like mye, men med forskjellig innhold i forhold til det de bidrar med. Dette gjør samtalen til en uforutsigbar og dynamisk dialog. Pia er en jente som, i følge Randi, alltid har mye på hjertet. Hun er et eksempel på en aktiv deltaker i dialogen. Ikke fordi hun prater mye, men på bakgrunn av det hun sier noe om. I dialogen med Randi finner vi at Pia er klar på sine ønsker og behov både i forhold til personlige og faglige utfordringer.

Svares siste kriterie for dialog innebærer at deltakerne skal hjelpe den andre til å bidra med innspill (ibid). Å mestre denne delen av dialogen vil for mange elever være en stor utfordring og i noen tilfeller umulig. Vi tolker det dit hen at dette kriteriet enklere kan innfris fra rådgivers side. Kan vi forvente at elevene skal bidra på den måten at de i tillegg til sitt eget strev skal ha modenhet og innsikt nok til å ta hensyn til å fremme rådgivers rolle og bidrag i

dialogen? Vi spør oss selv om det i det hele tatt er riktig at elevene skal bidra i forhold til å hjelpe rådgiver med å komme med sine innspill? Som forskere har vi stilt disse spørsmålene til oss selv, og drøftet eventuelt hvordan og på hvilken måte de faktisk gjør dette likevel. Ved å lytte til rådgiver, være åpen for forslag og ved å dele tanker og meninger, er det vår opplevelse at de faktisk på den måten bidrar til at rådgiver kan komme med sine innspill. I motsatt fall vil avvisning, motvilje og lite engasjement gjøre det vanskelig for rådgiver å komme med bidrag inn i dialogen. Deltakerne er ikke likestilte grunnet sin rolle, som bruker og profesjonell. Denne asymmetrien i relasjonen vil vi komme tilbake til i et senere avsnitt, men vi finner det riktig å nevne det i denne forbindelsen også. Vi tror ikke at elevene er like bevisst sitt bidrag i forhold til rådgiver som Svare (ibid) har tenkt i sin beskrivelse av kriteriet for dialog. Dersom partene i dialogen var likestilte ville det være naturlig å forvente at begge hadde et bevisst forhold til dette, men i denne sammenhengen er de ikke likestilte. Arne må gjøre en stor innsats for å få Marie med i dialogen i form av bevisst bruk av en mengde spørsmål. Hun responderer positivt og bidrar med å fortelle om sine interesser og gjennom å gi rådgiver ”opplæring” i hennes interesse for hester. Vi reflekterer over at hun bidrar, men at hun ikke er bevisst at hun gjør det for Arne sin skyld. Det er etter vår oppfatning likevel en dialog.

I våre funn i analysen fremkommer det også at dialogen får ulik form gjennom deler av rådgivningssekvensen. Vi fant elementer av både innsiktsdialogen, beslutningsdialogen, den kreative dialogen samt den sosiale dialogen jf Svare (ibid). Svares definisjon på dialog er etter våre funn en viktig del av rådgivningssamtalen. Det er vår tolkning at både elever og rådgivere deltok aktivt i en dialog. Det ser ut til at våre elever, gjennom dialog og møte med rådgiveren, erfarte og lærte om sin egen situasjon, det være seg for eksempel innsikt i egne vansker og selvinnikt. Flere av elevene formidlet også at de i dialog med rådgiver ble bevisstgjort sine styrker og hvordan de kunne nyttegjøre seg denne innsikten i en læresituasjon.

### 6.3 Rådgiver og klient om relasjoner

#### Hvordan samsvarer rådgiver og klients opplevelser av relasjoner?

Etter å ha analysert datamaterialet ble det tydelig for oss at samtlige av klientene i vår studie ga uttrykk for at de hadde en god relasjon til sin rådgiver. Vi fant også samsvar mellom disse uttalelsene og rådgivers opplevelser av relasjonen. Klientene anvendte varierte beskrivelser av relasjonen, alt etter sitt begrepsapparat og evne til å sette ord på følelser. Vi opplevde ingen motvilje når det gjaldt å forsøke å beskrive opplevelsene sine angående dette, snarere tvert imot.

*”Relasjonen til Arne er grei. Jeg opplever at Arne forstår meg og jeg føler meg komfortabel med han. Jeg føler ikke ubehag. Arne er flink og grei.....hvis ikke hadde jeg ikke kommet tilbake. Jeg føler at vi har kommet et steg lenger i relasjonen, og føler jeg og Arne jobber sammen. Ikke no tull.”*

Dette er uttalelser fra Benjamin, som tidligere har dårlige erfaringer med hjelpeapparat og i relasjoner i det hele tatt. Dette forteller mye om både tillit og relasjonsskaping fra rådgivers side. Arne har en oppfatning om at Benjamin føler at det er trygt å være tilstede i samtalen. Arne uttaler videre at han merker at Benjamin ønsker å komme tilbake til rådgivning.

*”Randi er positiv og glad. Jeg trives godt sammen med Randi. Det kan ikke bli bedre..... I hvert fall ikke for min del. Jeg håper at hun liker meg for den jeg er.”*

Dette sitatet fra Ine gir tydelig uttrykk for at hun også er tilfreds med relasjonen. Randi på sin side forteller at hun jobber for at Ine skal føle seg vel, og beskriver en god kontakt mellom dem:

*”Ine har aldri vært negativ når jeg har ringt, og hun har også ringt til meg når hun har lurt på noe. Jeg tror ikke hun gruer seg noe til å komme til samtale. Jeg tror hun er komfortabel..... Hun sitter og vrir litt på lua si underveis, men det ser ikke ut som hun helst vil avslutte samtalen. Jeg tror at Ine synes jeg er OK.”*

Eksemplene ovenfor er bare et lite utdrag av klientene og rådgivernes beskrivelse av relasjonen fra analysematerialet. Vi spør oss hva det innebærer at samtlige klienter i vår studie ga uttrykk for at de følte at relasjonen til rådgiver var positiv. Vi finner det interessant å gjøre en analyse av datamaterialet i lys av teorien angående symmetrisk og komplementær interaksjon jf Bateson (1935) i Ulleberg (2004). Som Ulleberg sier vil symmetrisk og komplementær interaksjon være et bidrag til å gi oss økt forståelse og ideer som en hjelp i forhold til fastlåst interaksjon. Hva når kommunikasjonen *ikke* er fastlåst? Hva kan symmetrisk og komplementær interaksjon si oss om kommunikasjonen da? En god symmetrisk interaksjon vil jf Ulleberg (ibid) være preget av at deltakerne tar ansvar i forhold til interaksjonen og er ansvarlige bidragsytere i relasjonen. De konkurrerer ikke om hvem som er best, klokest eller flinkest (ibid). Våre funn slik vi analyserer dem viser at ansvarligheten i relasjonen ikke nødvendigvis er likestilt. Rådgiverne formidler i intervjuet at de både i forkant og underveis i rådgivningssamtalen er bevisst på å tilpasse både kommunikasjonen og innholdet ellers til den enkelte elev. For å møte elevene på best mulig måte, og å skape en så god relasjon som overhode mulig, tilpasser de sin atferd for å bygge gode relasjoner.

*”Den første samtalen dreier seg om kontaktetablering. Om den første samtalen er for alvorlig, da kommer ikke denne eleven igjen til samtale. Jeg ønsker å formidle at det er fint å se ”deg””.*

På denne måten beskriver Arne hvordan han er bevisst på relasjonsskapingen. Dette sitatet er fra intervjuet som ble foretatt rett etter førstegangssamtalen med Marie hvor den trygge relasjonen ikke var etablert. Det er vår oppfatning at det ikke kan forventes at Marie skal være reflektert over hvordan hun skal være bidragsyter til relasjonsskapingen jf Bateson i Ulleberg (2004). Hun er delaktig og meddelende i dialogen da hun også kunne valgt å la det være. Dersom en rådgivningssamtale i det hele tatt skal ha en funksjon vil vi, slik vi ser det, være avhengig av respons og toveiskommunikasjon. Vi konkluderer med at både rådgiver og klient i vårt prosjekt tar medansvar, men at ansvaret vil ha ulike dimensjoner og innhold grunnet bruker versus profesjon.

Randi formidlet i sitt intervju at i samtale med stille elever, som eksempelvis William, måtte hun hele tiden minne seg på å begrense spørsmålsstillingen. Hun beskrev at hun i møte med fåmælte elever ofte tok seg i å stille for mange spørsmål. Hennes tanke var at jo mer hun snakket selv, jo stillere ble, i dette tilfellet, William. Vi tenker oss at Randi intuitivt anvender

komplementær interaksjon som analyseredskap, og bruker det bevisst for å vurdere og å korrigere sin rolle i samspillet jf Bateson i Ulleberg (ibid). Resultatet er at William som tidligere nevnt har en positiv opplevelse av relasjonen i rådgivningssamtalen. Han gir henne mye ros og konkret tilbakemelding gjennom vårt intervju.

Kontekst dreier seg, i følge Bateson, om tolkning av fenomener hvor mennesket søker etter mening og tolker det de observerer for å få en helhetlig forståelse rundt en hendelse, situasjon eller en relasjon (Ulleberg, 2004). I rådgivningssamtalens sammenheng er det rådgiver og klienten som skal forstå konteksten de befinner seg i. Førforståelse og erfaringer som den enkelte har med seg inn til samtalen, preger tolkningen av konteksten. Underveis i samtalen vil deltakerne foreta tolkninger som er preget av eventuelt tillærte fordommer fra oppvekst og familie jf Bateson i Ulleberg (2004). Forut for samtalen har rådgiver innhentet informasjon eksempelvis via henvisning, informasjon fra skolen og eventuelt dokumentasjon i elevens journal. Slik vi ser det vil denne bakgrunnsinformasjonen kunne føre til at rådgiver utvikler forutinntatte holdninger overfor eleven. Dette vil sannsynligvis igjen påvirke rådgivers forståelse av konteksten. Rådgiverne bør kunne opptre profesjonelt med tanke på de utfordringene som ligger i å forstå konteksten ut fra elevens perspektiv og å bruke den informasjonen og kontekstforståelsen slik at det gagnar eleven. Ved å ha en forståelse av at det ikke bare finnes en virkelighet, kan rådgiverne begynne å utforske både egne og klientens måter å forstå virkeligheten på jf Bateson i Ulleberg (ibid).

Gjennom intervjuene med rådgiverne kom det klart frem at de prøvde å forstå elevenes opplevelser underveis i samtalen. Men selv om rådgiverne allerede i forkant var bevisste på at elevene hadde en individuell kontekstforståelse, er det vår oppfatning at rådgivernes forståelse blir til, og er påvirket av egen førforståelse. Vi tenker oss at dette kan føre til at forståelsen og tolkning av eleven og situasjonen dermed kan være svært ulik fra den ene rådgiveren til den andre på grunn av at vi alle har med oss en personlig ”bagasje”. Dette behøver ikke nødvendigvis å være negativt, men vi ser det som essensielt å være bevisst på og reflektere over at den enkelte rådgiver må forsøke å tilpasse seg og ha en åpen holdning til å forstå kontekstforståelsen til eleven, og forsøke å gjøre en så god jobb som mulig uavhengig av hvilken elev rådgiver møter. Rådgiverne i vår undersøkelse ser det som viktig at deltakerne skal ha en god opplevelse i samtalen. Dersom elevene møter en rådgiver som er dømmende og fordomsfull, vil det kunne ødelegge muligheten for en relasjon preget av tillit og åpenhet og alt det positive som følger med i en god rådgivningssamtale.

## 6.4 Rådgivningssamtalens funksjon

I Soria Moria-erklæringen (2005) , som tidligere nevnt, blir det vektlagt at regjeringen ønsker å styrke det offentliges ansvar og rolle innenfor sentrale velferdsoppgaver. Det blir i denne erklæringen understreket at Norge er et av de rikeste landene i verden med en regjering som har fokus på en rettferdig fordeling av gode velferdstjenester. Den samme regjeringen bygger sitt arbeid på tanken om det frie, unike og ukrenkelige mennesket, og regjeringens politikk ønsker å bidra til frihet for det enkelte individ (ibid). Klientrollen i forhold til det ovenfor nevnte har, som vi tidligere har vært inne på, endret seg i årenes løp fra å være en passiv mottaker til å få en mer aktiv rolle i forhold til sin egen sak (Åkerstrøm, 2003). Tronvoll (1995) understreker at brukerne i velferdsstaten skal ha innflytelse og medvirkning på deres egen situasjon.

I Norge har alle elever rett til tre års videregående opplæring jf opplæringslova § 3-1 (Opplæringslova, 2008). Elever med svært ulike evner og forutsetninger skal gjennom utdanningssystemet, noe som fører med seg behov for en faglig og/eller sosial oppfølging utover det skolene i seg selv har mulighet, kunnskap og i noen tilfeller mandat til. For disse elevene kan det i enkelte tilfeller være PPT som er instansen som kan bistå i oppfølgingen skolen ikke kan ivareta. Klientene i vår studie har ulike behov i forhold til ”bestillingsverk” overfor PPT. Alle deltakerne har gitt uttrykk for at de kom frivillig til rådgivning, men i alle tilfellene hadde andre personer tatt initiativ til henvisning; det være seg lærere, kontaktpersoner i bedriften m.m. Det at de kom frivillig har slik vi ser det i seg selv en vesentlig funksjon, og er nødvendig i forhold til samarbeid og et eventuelt positivt utfall av rådgivningen. Å komme frivillig er imidlertid ikke den eneste forutsetningen for å få til et samarbeid i rådgivningssamtalen, men slik vi ser det, et nødvendig utgangspunkt som en start på samarbeidet.

Våre klienter har som tidligere nevnt ulik bakgrunn. En av dem, Benjamin, har foreldre i utlandet. De er ikke tilgjengelige i det daglige liv som en hjelp og støtte. Han bor hos sin søster som bare er noen få år eldre. En annen klient, William, har støtte fra familie, men har slitt i skolesystemet som ikke har sett han og hans behov. Han har vært en stille elev som ikke så lett har blitt lagt merke til. William har ikke selv evnet å tale for sin egen sak, og har vært en ”taper” i skolesystemet så langt. Vi ønsker å belyse hvordan brukermedvirkning slik det er

tenkt fra politisk hold, kan få konsekvenser for den nevnte elevgruppen. Må man som bruker av tjenester, deriblant PPT, ha ressurser nok i seg selv til å få den hjelpen en har krav på og rettigheter til?

En tredje klient, Ine, hadde vært inne i hjelpeapparatet, PPT, på et tidligere tidspunkt og opplevde den gang å ikke bli hørt eller tatt på alvor. Da rådgiver Randi møtte henne var hun sint da hun erfaringsmessig hadde blitt misforstått, noe som førte til en gjennomgående mistillit til hjelpeapparatet. Ifølge henne møtte hun Randi som lyttet og forsvarte henne, noe som førte til at situasjonen hennes, og troen på mulighet for hjelp, snudde rundt. I dette systemet ville hun sannsynligvis ikke kommet noen vei dersom ikke noen talte hennes sak. Vi ser at det er et sårbart system for de elevene som ikke har ressurser nok i seg selv eller fra omgivelsene rundt, det være seg foreldre/foresatte eller andre omsorgspersoner. Systemet slik vi ser det, krever at individet innehar forutsetninger for å tilegne seg informasjon for å finne frem til alle rettigheter den enkelte har i samfunnet, deriblant hva PPT kan tilby av hjelp, og hvordan man skal henvende seg for å få den hjelp de har behov og krav på. Det krever blant annet også en selvinnsett og modenhet for å innse at en har behov for, og mot til å be om hjelp. Enkelte av elevene i vårt prosjekt var myndige, og skal derfor etter norsk lov kunne ivareta sine egne interesser og behov som norske borgere. Det vil i våre refleksjoner være en utfordring for ressursvake elever å nyttiggjøre seg sine rettigheter. De vil sannsynligvis ikke være informert om hvilke krav de har mulighet til å stille til hjelpeapparatet. Dette vil også muligens gjelde enkelte foreldre som ikke er ”inne” i skolesystemet og dermed er uvitende om hvilke krav de kan stille på vegne av sine barn. Vi stiller spørsmål om regjeringens fokus på brukermedvirkning er for de ressurssterke i samfunnet, og om det er de ressurssterke, som muligens trenger det minst, som best kan nyttiggjøre seg brukermedvirkning slik regjeringen legger føringer for. De vet hvilke krav de kan stille til hjelpeapparatet og er gode til å innhente informasjon i en samfunnsstruktur som er stadig i endring.

Når klienter ikke selv kan klare seg i dette systemet, spør vi oss om hvilken funksjon rådgivningssamtalen har i forhold til elever som strever? Får klientene i vår studie den hjelpen de har krav på, og vil deres røst bli hørt i rådgivningssamtalen? Hva har vi funnet i vår analyse som kan belyse dette temaet? Ine og Pia trenger hjelp til å se hvilke muligheter de har for fremtiden. Randi bistår dem med å skaffe seg oversikt over alternativer og muligheter slik at de selv kan være i stand til å foreta valg som gagnar deres fremtid. Arne sier i intervjuet at han bruker mye tid til å forklare prosessen; hva skal skje, hvilke muligheter har vi, og hvorfor

vi gjør det vi gjør (i rådgivningssamtalen). Disse tre klientene vet ikke hva som skal skje, hvilke valg de bør foreta seg som gagnar dem. Randi og Arne fungerer slik vi tolker det som talsmenn for disse elevene, blant annet inn til skolen, familiekontoret, ABUP, psykolog m.m. De tenker helhetlig på vegne av sine klienter og trekker inn andre instanser der det er hensiktsmessig. Vi ser at enkelte klienters strev fører med seg behov for viderehenvisning, da de trenger hjelp innenfor områder som går ut over PP-tjenestens mandat jf PPT, (2001). Vi anser det som en utfordring at enkelte elever kan bli kasterballer mellom diverse etater uten nødvendigvis få den riktige hjelp og støtte. Gjennom rådgivningssamtalen kan likevel rådgiver i samarbeid med skolen og/eller andre etater igangsette ansvarsgrupper. Disse ansvarsgruppene ivaretar et samarbeid mellom ulike deler av det offentlige tjenesteapparat, og her kan PPT ha en sentral rolle.

Det fremkommer i våre funn at rådgiverne innehar bevisste holdninger, egenskaper og innsikt som er vesentlig å ha for å kunne ivareta klientens rettigheter og det beste for den enkelte. Vi finner at de blant annet vier stor oppmerksomhet på å realitetsorientere, ansvarliggjøre og å hjelpe klientene til å sortere samt rydde sine tanker for at de skal kunne gjøres i stand til å foreta selvstendige og mest mulig riktige valg. På bakgrunn av det ovenfor nevnte ser vi det slik at rådgivningssamtalen også har en funksjon i forhold til Soria Moria-erklæringens (2005) hensikt i å styrke enkeltmenneskets innflytelse på egen tilværelse (ibid). Vår tolkning av de politiske føringer i forhold til brukermedvirkning er at borgeren skal være med i beslutningsprosesser. Videre tenker vi at ansvaret ligger hos rådgiver, som vi ser ut av vår studie er bevisst på og legger opp til å inkludere elevene, ergo kan det se ut til at det er rådgivers ansvar å legge til rette for at klienten har brukermedvirkning. Vi opplever at disse to rådgiverne er genuint interesserte i den enkelte elev. På denne måten finner vi at årvåkne rådgivere som Randi og Arne er talsmenn for sine klienter og sørger for at klientenes røst blir hørt i rådgivningssamtalen. I seg selv ser vi at graden av brukermedvirkning og tilrettelegging for dette, vil kunne være avhengig av hvilken rådgiver klientene møter. Kvaliteten på rådgivningen blir en avgjørende faktor for hvorvidt klientene får en aktiv rolle som bruker, som det legges opp til i blant annet Soria Moria-erklæringen (ibid). Uten denne støtten fra rådgiver, og i denne sammenheng rådgivningssamtalen, kan vi etter vår oppfatning ikke med sikkerhet si at brukermedvirkning slik den er definert i vår oppgave, er tjenelig for alle våre klienter bortsett fra en. Benjamin er klar på hva han som bruker kan stille krav til. Han uttaler sin frustrasjon over offentlige etater som "suger" ut informasjon som ikke fører til handling, men uttrykker at han er fornøyd med Arne som rådgiver.



Det er også vesentlig å stille spørsmål om rådgivningssamtalen er konstruert på en sånn måte at den ivaretar borgerens rettigheter. Marie har ikke lyst til å komme til rådgivning, men gir uttrykk for at hun må! Vi tolker henne dit hen at hun opplever dette som riktig vei å gå for å få hjelp til sine vansker. Slik vi ser det er rådgivningssamtalen et middel for å gjøre krav på elevenes rettigheter i opplæringsloven. Vi anser dette som en av rådgivningssamtalens funksjoner. Så spør vi oss om klientene gjennom rådgivningssamtalen i enkelte tilfeller føler at de må legge frem sin sak *verre* enn den i realiteten er fordi rådgiverne gjennom sitt mandat har makt til å iverksette tiltak som eksempelvis fritak for karakter i norsk sidemål, rett til prioritert inntak til videregående skole m.m. jf Opplæringsloven (2008). Selv om de har mandat til å gi disse rettighetene, er det viktig å understreke at rådgiverne har opplæringsloven å forholde seg til, og med disse rettighetene må det følge en sakkyndig vurdering. Rådgivningssamtalen er slik vi ser det særdeles viktig for å gjøre vurderinger for å innhente så mye informasjon som mulig for å sikre at elevene får riktige vurderinger i forhold til saksgang og tiltak. Det er slik vi anser det ikke til å unngå at det er menneskelige vurderinger hele veien, og det derfor vil være personavhengig hva slags utfall rådgivningen får for den enkelte elev. Klientene er, som tidligere nevnt, avhengig av å ha rådgivere som har gode kunnskaper innenfor sitt arbeidsfelt.

## **6.5 Rådgivningssamtalen og maktforhold**

Pia ser ut til å være en type personlighet som bruker mye energi på å tilpasse seg og bli likt av andre. Dette er vår tolkning av hennes fremtreden og historikk. På den andre siden er hun målrettet i sine fremtidsdrømmer og er bevisst på at hun må ta imot hjelp. Det kan se ut til at hun på grunn av sin vanskelige oppvekst har stort behov for bekreftelser, og Randi gir uttrykk for at hun er relasjonsskadd. Vi tolker det som om hun er en klient som vil kunne utvikle et avhengighetsforhold til de hjelperne hun møter på sin vei så snart hun oppfatter at de vil henne vel. Den gode relasjonen Pia og Randi har utviklet vil med stor sannsynlighet være svært viktig for Pia, noe som kan være sårbart i forhold til at hun kan tekkes Randi for å opprettholde relasjonen. Hun har erfaring med brutte relasjoner i forhold til de nærmeste omsorgspersoner, og vil kunne være engstelig for å oppleve det igjen, noe som kan føre til at hun i for stor grad tilpasser seg rådgiver.

Benjamin har som tidligere nevnt ingen familie i Norge bortsett fra en eldre søster, og i tillegg har han dårlige erfaringer med det offentlige hjelpeapparat. Nå forteller han om en god relasjon og et godt forhold til sin rådgiver Arne. Det er vår tolkning at han er sårbar i forhold til samme problematikken som er drøftet rundt Pia angående fare for avhengighetsforhold til sin rådgiver. Det er også en drøftning hvorvidt klientene i dialogen bruker mye krefter på å tilfredsstille og behage rådgiver for å få rådgivers gunst. Faren er at de bruker tid og tankekraft på dette i dialogen i stedet for å frigjøre plass i tankene sine til å jobbe med det som er viktig i forhold til sin egen sak. Det kan være at dette ikke nødvendigvis får negative konsekvenser for den enkelte, men igjen kommer vi tilbake til at det er avhengig av rådgivers kunnskap og ferdigheter hvorvidt klientene får den beste hjelp de kan få. Dette maktforholdet kan være med på å stenge for en reell brukermedvirkning slik det er definert i blant annet Soria Moria-erklæringen (ibid). Makten kan dermed stå i veien for selvstendigjøring av klienten, og kan hindre klientens medvirkning i forhold til sin egen situasjon. Det er vår oppfatning at makten kan produsere et avhengighetsforhold til rådgiveren i stedet for selvstendighet.

Uavhengig av begrepsbruk og teoretisk forankring må en rådgiver, slik vi ser det, alltid forholde seg til struktur, ansvar og kommunikasjon jf Johannessen et al. (2007). Vi tenker oss at det er avgjørende for resultatet hvordan rådgiveren kommuniserer med klienten. Det er vår oppfatning at hva slags rammer og strukturer rådgiveren arbeider innenfor, vil kunne være av vesentlig betydning. Innen all rådgivning vil det kunne eksistere et spenningsforhold mellom struktur og kommunikasjon slik vi ser det (ibid). Videre tenker vi at de ytre strukturene vil kunne formidle makt og myndighet selv om samtalene kan være varme og hyggelige. Strukturen vil da kunne være hierarkisk i og med at rådgiveren er definert som ekspert på visse områder som klienten søker hjelp til (ibid). Vi tenker at dette lett vil kunne føre til at klienten blir underkastet en dominerende rådgiver. Ut ifra våre intervjuer, er det slik vi ser det ingen klare signaler på at de oppfatter sin rådgiver som dominerende. Det skal sies at vi ved slike intervjuer er bevisst på at klientene muligens ikke er fullstendig åpne vedrørende dette temaet. Det kan være mange årsaker til dette, som for eksempel frykt for at rådgiver gjennom dette prosjektet skal finne ut hvem de er og dermed miste den gode kontakten til rådgiver som vi opplever de gir uttrykk for at de har.

En rådgiver-klient relasjon vil etter vår oppfatning være preget av en komplementær relasjon jf Bateson i Ulleberg (2005). Partene vil slik vi ser det være gjensidig avhengige av hverandre. Komplementære roller har i mange sammenhenger blitt fremstilt som likeverdige, men vi tolker det som om rollene ikke er likeverdige i denne sammenheng. I rådgiver – klient forholdet tenker vi oss at det nevnte makttilfellet i relasjonen vil eksistere hvor den ene parten er underordnet i maktsammenheng. Denne maktrelasjonen vil kunne få konsekvenser for den profesjonelle samtalen, og klienten som er i en underordnet posisjon vil kunne bli mer sensitiv og på vakt overfor rådgiveren enn rådgiveren er overfor klienten, slik vi tolker det. Klienten vil dermed kunne bli mer avhengig av rådgiverens velvilje enn omvendt. Vi tenker oss at partene i dialogen vil kunne utveksle handlinger som utfyller hverandre, og deltakerne ha posisjoner som er gjensidig avhengige av hverandre. For at kommunikasjonen dem imellom skal kunne fungere, vil det slik vi anser det, være essensielt at begge parter aksepterer samme definisjon av forholdet dem imellom.

Dersom klient og rådgiver har ulike synspunkt på hva som er rett og riktig å foreta seg, tenker vi oss at det som oftest vil være rådgivers vilje som får gjennomslag trass i klientens vilje og motstand. Det er vår forståelse at årsaken til dette, er det ovenfor nevnte maktforholdet som eksisterer i en rådgivningssamtale. I samtaler der en av partene er overordnet og en er underordnet, vil kommunikasjonen slik vi ser det, foregå mer nedover enn oppover, og det vil eksempelvis si at rådgiveren snakker mer og lengre enn klienten. Rådgiveren må i våre refleksjoner legge forholdene til rette for at klienten skal kunne sette ord på sin situasjon og sine problemer. Vi tenker oss at den posisjonen rådgiveren har i relasjonen, innebærer at han eller hun har et større ansvar enn klienten, og må dermed reflektere over det som skjer mellom dem, samt kan systematisk formulere og diskutere mulige løsninger jf Johannessen et al., (2007).

I vår oppgave er det nærliggende å se på sakkyndighetsarbeidet som en del av en handleplan slik vi tolker Åkerstrøm (2003). Dette korresponderer med Randi og Arnes uttalelser. Sakkyndig vurdering er slik vi tolker det basert på blant annet rådgivningssamtalen i variert grad. Sakkyndighetsarbeidet er nedfelt i Opplæringsloven § 5-6 og sier som følger:

*”Før kommunen eller fylkeskommunen gjør vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det ligge føre ei sakkunnig*

*vurdering av dei særlige behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast.”*  
(Opplæringslova, 2008)

Hos begge rådgiverne har vi funnet at klientens meninger, ønsker og behov har blitt vektlagt og løftet frem underveis i samtalen. Den sakkyndige vurderingen er et redskap for skolen, og kan gi rettigheter av ulike slag videre i systemet for den enkelte elev jf Opplæringsloven (2008). Det er vår oppfatning at klientenes forståelse av egen situasjon i rådgivningssamtalen i enkelte tilfeller kan være en del av løsningen. Åkerstrøm (2003) snakker om handleplanen som en kommunikasjonsform mellom rådgiver og klient. Den sakkyndige vurderingen har etter vår oppfatning mange likhetstrekk med handleplanen slik Åkerstrøm (ibid) legger det frem, og er dermed også en kommunikasjonsform. Men kommunikasjonen retter seg først og fremst mot elevenes skoler og vi finner at rådgiver i denne sammenhengen igjen får en rolle som klientens talsperson inn mot skolen. En PP-rådgivers behov for informasjon bidrar til å få frem klientens røst og synspunkter i rådgivningssamtalen slik at brukermedvirkning skal finne sted, og den sakkyndige vurderingen er et arbeidsredskap for skolen når de for eksempel skal lage enkeltvedtak, individuell opplæringsplan (IOP), og i det direkte arbeidet med eleven jf PPT (2001). Sakkyndig vurdering skal si noe om blant annet elevens utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, lærevanskene, realistiske opplæringsmål m.m. jf Opplæringsloven (2008).

Som tidligere nevnt ser vi ut fra vårt datamateriale at Randi og Arne vektlegger å skape tillit og er bevisst på kontaktetablering rundt samtalene. Det er vår tolkning at de lytter til elevene og tar dem på alvor. Begge vektlegger å fokusere på elevenes behov og ønsker i samtalen. Dette fører til, som tidligere nevnt, at vi forstår rådgivningssamtalen som et viktig ledd i sakkyndighetsarbeidet.

I Åkerstrøm (2003) skiftes begrepet handleplaner etter hvert ut med kontraktbegrepet. Sentralt for disse kontraktene var blant annet at både klient og rådgiver frivillig skrev under kontrakten som innebar en gjensidig forpliktelse. I motsetning til Åkerstrøms sosiale kontrakter, blir ikke den sakkyndige vurderingen undertegnet av både klient og rådgiver. Selv om klienten ikke undertegner, får vedkommende gjennomlesningsrett, og kan uttale seg om innholdet. I saker hvor klientene er under 18 år, har også foreldrene rett til innsyn og mulighet til å kommentere innholdet. Dette er nedfelt i PP-tjenestens mandat (PPT, 2001).

I vår studie har vi funnet at alle klientene hadde mål og planer for fremtiden, men med forskjellig bevissthetsnivå om dette. Vi spør oss; hva om elevene ikke hadde noen planer for fremtiden, og møtte en rådgiver som ikke klarte å bidra i prosessen, og ikke lyktes i rådgivningen? Åkerstrøm snakker om hvordan det for enkelte klienter kan være et overgrep dersom de må delta i denne prosessen uten at de har en klar bevissthet rundt sin egen situasjon. Vi ser for oss at mål og innhold i sakkyndig vurdering, uten elevens bidrag, står i fare for å bli upresis overfor den enkeltes behov. Det er vår oppfatning at målene i den sakkyndige vurdering dermed kan bli for krevende og uoppnåelige for eleven å imøtekomme. Dersom dette er en realitet, vil det slik vi ser det, kunne få svært negative konsekvenser for den enkelte elev i forhold til planene i det videre arbeidet med skolen. Dette spesielt med tanke på at sakkyndig vurdering i mange tilfeller er med på å danne grunnlaget for elevens egen individuelle opplæringsplan. Eleven står etter vår oppfatning i fare for å oppleve at han ikke lykkes, og vi ser for oss at det er en reell fare for en forverring av elevens situasjon. Dermed deler vi Åkerstrøms tanker om det overhodet er mulig å lage en plan for eleven, som skal ta hensyn til eleven, dersom denne selv ikke vet hva han eller hun vil (ibid).

Klientene i vårt prosjekt har som ovenfor nevnt alle sammen tanker om mål for sin egen situasjon. Dette har de etter vår oppfatning til dels brakt med seg inn i rådgivningssamtalen, og dels utviklet meninger om underveis i samtaleforløpet sammen med rådgiver. Da tolker vi det slik at elevene gjennom flere samtaler med rådgiver gjennomgår en prosess hvor modning i forhold til disse viktige vurderingene finner sted. Slik vi tolker Åkerstrøm er det et mål at klientene gjennom denne prosessen rundt i vårt tilfelle, rådgivningssamtalen, skal oppdage seg selv som representant for sitt eget liv (ibid). Vi er dermed tilbake til perspektivet på brukermedvirkning og tanken om at klientene også med dette skal kunne ta styring for sitt eget liv. Vi ser for oss at rådgivningssamtalen kan være et ledd i det offentlige apparatet som kan være med på å bidra til borgerens handlingsfrihet hvor klienten gjennom dette er deltaker i et forhandlingsspill mellom seg selv og det offentlige. Men for at dette skal være en realitet er det vår oppfatning at rådgiver må inneha gode forutsetninger, evner og kunnskap for å kunne følge en rådgivningsprosess til elevens beste.

## 7.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Vår første del av problemstillingen spør etter samsvar mellom rådgiver og klients opplevelser av rådgivningssamtalen. Etter gjentagende bearbeiding av datamaterialet endte vi opp med fem ulike kategorier, hvor tre av disse omhandler problemstillingens første del. Vi ønsket å finne ut om rådgiver og klient hadde lik eller ulik forståelse av det som skjedde underveis i samtalen. Vi håpet at dette ville gi oss svar i forhold til om rådgivningssamtalen var hensiktsmessig og til hjelp for den enkelte elev. Det var en reell mulighet for at vi ville finne store ulikheter i hvordan rådgiver og klient opplevde samtalen. Og i så fall, hva slags betydning ville dette få for eleven? Ville en tolkning av samtalens opplevelser kunne gi oss svar på om rådgivningen var vellykket?

Når det er menneskers opplevelser vi har med å gjøre, vil det slik vi ser det være naturlig at dette vil omhandle følelser og subjektive tolkninger i stor grad. De kategoriene vi endte opp med i problemstillingens første del omhandlet det som foregikk *mellom* rådgiver og klient i forhold til hvordan de, a) kommuniserte for å få frem det essensielle for den enkeltes sak, og hvordan de i dialogen fikk frem det som var vesentlig for å belyse saken fra flest mulig vinkler. Videre hvordan b) tilliten var mellom dem for at de kunne trygges på å være åpne og ærlige i sine uttalelser, og til slutt hvordan c) relasjonen dem imellom var; var relasjonen så god at det var tjenelig i forhold til rådgivningens utfall? Disse kategoriene dreier seg etter vår oppfatning hovedsakelig om mellommenneskelig samhandling.

Vår analyse av samsvaret mellom rådgiver og klients opplevelser av rådgivningssamtalen viste at rådgiver og klient oppfattet innholdet og samspillet i samtalen tilnærmet likt på de fleste punkter. Alle klientene forteller at de liker rådgiveren sin, og at de ønsker å komme tilbake til rådgivning. Vi finner at relasjonen mellom rådgiver og klient er i forskjellige faser alt ettersom hvorvidt de har rukket å etablere et tillitsforhold til sin rådgiver eller ikke. Dette mener vi er viktig å understreke med tanke på at en av klientene kom til samtale for aller første gang. De andre elevene var konkrete i sine uttalelser vedrørende spørsmål som gikk på hvordan de opplevde rådgiveren sin, og vi fant tilsvarende uttalelser fra rådgiver som gjorde at vi oppfattet svarene som samstemte. Rådgivers beskrivelser av hvordan de personlig tolket elevene, ut fra de ulike spørsmål de fikk i intervjuet, viste at de var reflekterte i forhold til

hvordan den enkelte elev hadde det i situasjonen både underveis i samtalen, og også generelt rundt den enkelte klients livssituasjon.

Våre funn viser videre at rådgiverne har i møte med alle fem klienter mestret å skape en god relasjon og opparbeidet et tillitsforhold preget av åpenhet som tjener sakens natur. Videre har kommunikasjonen og dialogen fungert slik at klienten har fått progresjon og hjelp ut av rådgivningen. Vi vil understreke at dette er vår tolkning av klientenes utsagn, og er bevisst på at utsagnene kan være påvirket av det hierarkiske forholdet som eksisterer mellom rådgiver og klient. Kan klientene ha i bakhodet at rådgiver får innsyn i svarene deres og dermed beregner sine svar slik at det skal virke positivt overfor rådgiver? Vår forståelse er at det kan vi som forskere aldri helt utelukke, men må ta alle disse refleksjoner med oss i tolkningen av datamaterialet.

Samtlige klienter gav uttrykk for trygghet i rådgivningssituasjonen og tillit til rådgiver. Rådgiverne på sin side ga elevene bekreftelser individuelt ut fra hva rådgiver mente de hadde behov for, tilpasset personlighet og vansker. De vektla en kommunikasjon og væremåte overfor klienten, som var tillitskapende. For at elevene skulle kunne være seg selv i størst mulig grad, understreket rådgiverne at det var viktig å anerkjenne klientene sine. Klientene sa alle at de opplevde å kunne være åpne overfor rådgiver, noe vi som forskere tolket som en tillitserklæring til rådgiver.

Det fremkommer at rådgiverne i dialogen gjør tolkninger ut fra sine egne personlige erfaringer. Disse erfaringene, sammen med faglig kunnskap, mener vi rådgiverne anvender i tolkningen i forhold til hva elevene sier med ord og kroppsspråk i løpet av samtalen. Partene er, slik vi ser det, ikke likestilte i dialogen, men vi oppfatter det likevel som en dialog har funnet sted. Vi fant at begge rådgiverne var bevisste på elevenes perspektiv som eksempelvis at de tok tak i elevens uttalelser angående egne behov og tanker rundt sin sak. Flere av elevene fortalte i intervjuene at de i dialog med rådgiver ble bevisstgjort sine sterke sider og hvordan de kunne nyttegjøre seg denne informasjonen og innsikten blant annet i læresituasjonen på skolen. Det ble helt klart i vår tolkning av analysen at både elever og rådgivere var aktive deltakere i dialogen. Rådgiver og klient hadde klare mål for videre fremdrift i saksgangen, og gjennom dialogen samarbeidet de mot et felles mål. Vi fant også at rådgivningssamtalen i vår studie var et utgangspunkt for videre arbeid og samarbeid med

aktuelle aktører som hadde en rolle i den enkelte sak; det være seg eksempelvis skolen, ABUP med mer.

Som nevnt fant vi at klientene ga uttrykk for tillit til sin rådgiver. På ulike måter fant vi at alle klientene beskrev en god relasjon til sin rådgiver, selv med et ulikt utgangspunkt med tanke på at den ene av klientene var til førstegangssamtale. Rådgiverne var bevisste på hvordan de skulle skape en god relasjon. De var også reflekterte og hadde en bevissthet rundt sin rolle i samspillet hvor de intuitivt evaluerte og korrigerer sin egen rolle i samspillet. Vi konkluderer med at de brukte en komplementær interaksjon som analyseredskap. Begge rådgiverne understreker at de vektlegger ros og positiv tilbakemelding til den enkelte klient.

I vår andre del av problemstillingen spør vi om rådgivningssamtalen har en funksjon. Etter en samlet vurdering av våre funn er det vår oppfatning at det er flere forhold som kan belyse dette tema. Vi kan ikke ut fra resultatene av denne studien alene komme med konstruktiv kritikk av rådgivningssamtalens plass og funksjon i det offentlige tjenesteapparat. Vi kan derimot med våre resultater si noe om utfallet av samsvaret mellom rådgiver og klient i *vår* undersøkelse, og ut fra dette konkludere med at rådgivningssamtalen har vært meningsfull og nyttig for den enkelte elev. Det er vår tolkning at dette ikke nødvendigvis er et resultat av god organisering av det offentlige tjenesteapparat, og at det er systemet i seg selv som fungerer. Men at det er *personene* i systemet som fungerer, her rådgivere, grunnet blant annet sin innsats, innsikt og empati i forhold til medmennesker, i denne sammenheng, klientene. Dette gjør systemet sårbart da det kan stå og falle på den enkelte rådgivers vurderinger, tolkninger og personlig egnethet. Dersom ikke rådgiverne innehar de kvalitetene og egenskapene som en rådgiver bør ha, er det vår oppfatning at rådgivningssamtalen står i fare for å være betydningsløs for klienten.

Klienten kan si og gjøre ting i den hensikt å opprettholde og bevare den gode relasjonen som vi opplever er meget viktig for klienten. I enkelte tilfeller kan dette føre til at klientene i for stor grad tilpasser seg rådgiverne, noe som etter vår oppfatning kan skape et avhengighetsforhold til rådgiver. Dette kan i enkelte tilfeller, slik vi tolker det, hindre en hundre prosent åpen og oppriktig relasjon fra klientens side. Klientene kan også bruke mye tid og tankekraft på å analysere relasjonen underveis i rådgivningssamtalen. Dermed kan dette få fokus bort fra det klientene burde bruke energi og tankekraft på for å komme videre i sin egen situasjon. Med dette finner vi at den asymmetriske relasjonen i rådgivningssamtalen kan stå i



veien for klientens selvstendigjøring, og være et hinder for brukermedvirkning. Relasjonen mellom rådgiver og klient er derfor etter vår oppfatning sårbar grunnet det maktforholdet som vi mener eksisterer i relasjonen.

Gjennom intervjuene er det vanskelig for oss å si noe om hvordan og på hvilken måte maktforholdet påvirker våre klienter. Vi vil ikke med sikkerhet kunne vite om klientene svarer hundre prosent ærlig på våre spørsmål, og det er heller ikke sikkert at de er bevisste på denne utfordringen i relasjonen. Derfor finner vi det riktig å understreke at for alt vi vet kan det være flere av elevene i vårt prosjekt som har utviklet et avhengighetsforhold til sin rådgiver. Men ut fra vår forståelse av den asymmetriske relasjonen mener vi likevel at klientene for vårt prosjekt på tross av dette har fått en rådgivning som har bidratt til at deres bestillingsverk gjennom henvisning har blitt ivaretatt, og slik vi ser det, fått et positivt utfall for den enkelte klient.

Rådgivningssamtalens funksjon i forhold til brukermedvirkning er også slik vi ser det avhengig av den enkelte rådgivers egenskaper og holdninger. Klientene i vår undersøkelse har etter vår oppfatning reell brukermedvirkning. Men det er viktig for oss å understreke at dette er fordi rådgiverne legger til rette for det. Denne gruppen elever er sårbare i forhold til dette tema fordi de, som nevnt tidligere, ikke nødvendigvis har modenhet nok og er evnemessig utrustet til å ha den kunnskapen som skal til for å kunne dra nytte av tanken politikerne har om brukermedvirkning for eleven. Dersom klientene i vår undersøkelse alene skulle stille krav og sette en standard for egen utvikling, ville det etter vår oppfatning vært stor fare for at denne elevgruppen ikke hadde fått utbytte av brukermedvirkning. Vi ser med et noe kritisk blikk på brukermedvirkning generelt i forhold til rådgivning, da det er en politisk tanke som etter vår oppfatning i første runde gagnar mennesker som er godt utrustet ressursmessig.

Avslutningsvis vil vi kommentere hvilke konsekvenser samsvaret mellom rådgiverne og klientens opplevelser av samtalen har for samtalens funksjon. Informantene i vår studie har, som nevnt, vært samstemte i det meste av sine opplevelser av både relasjoner og samtalens innhold. Det er vår oppfatning at vi ut fra denne studien alene, ikke med sikkerhet kan gi noe konkret svar på hva samsvaret har av betydning på samtalens funksjon. Som nevnt, har vi funnet at våre klienter og rådgivere var samstemte i sine opplevelser vedrørende samtalen. Vi kan derfor ikke med sikkerhet uttale oss om samtalens funksjon ville fått en annen betydning dersom klient og rådgiver *ikke* hadde hatt en felles forståelse av rådgivningssamtalen. Det er i

det store bildet realistisk at rådgiver og klient vil oppleve at det i enkelte tilfeller er samsvar, og at det i andre tilfeller ikke er det. Det er vår forståelse at det likevel kan resultere i en god rådgivning dersom klienten til slutt oppnår endring og bedring i forhold til det den enkelte strever med.

## LITTERATURLISTE

- Arbeids og inkluderingsdepartementet. (2001). *Fra bruker til borger. En strategi for nedbygging av funksjonshemmende barrierer*, Lastet ned 17.06.09, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/aid/dok/NOUer/2001/NOU-2001-22/20/10.html?id=365158> .
- Askerøi, E. (2005). Innledningkapittelet – Vitenskapelig tenkemåte I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo, I.R.Knutsen, E. Askerøi, E. Kokkersvold (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research* . (2.utgave). New Jersey: Pearson.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3.utgave). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Egan, G. (2002). *Den kompetente vejleder*. København: Rådet for utdannelses- og Erhvervsvejledning.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aarsland, D. G. (2008). *Til den andres beste*. (1.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- FFO - Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon. (2007). *Håndbok I brukervedvirkning på systemnivå i PP-tjenesten*. Lastet ned 20, 05, 2009, fra <http://www.ffe.no/upload/H%C3%A5ndbok%20i%20brukervedvirkning%20i%20PP%20T.pdf>

Grøgaard, J. B. Hatlevik., I & Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus?*, lastet ned 22, 05, 2009, fra [http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/eleven\\_i\\_fokus](http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/eleven_i_fokus)

Helse og Omsorgsdepartementet. (uten år) *Brukermedvirkning*. Lastet ned 12, 06, 2009, fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/psykisk\\_helse/brukermedvirkning.html?id=439527](http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/psykisk_helse/brukermedvirkning.html?id=439527)

Høigaard, R & Johansen, B. T. (2004). The Solution Focused Approach in Sport Psychology. *The Sport Psychologist*, 18 (2), 218 – 228.

Høium, K. (2005). Relasjoner mellom forsker – utforsket I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo, I. R. Knutsen, E. Askerøi, E. Kokkersvold (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.

Johannessen, E., Kokkersvold, E & Vedeler, L. (2007). *Rådgivning, Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (2.utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kivlighan, D. M., Jr. (2007). Where is the Relationship in Research on the Alliance?, *Journal of Counselling Psychology*, vol.54, No. 4, 423-433, American Psychological Association, Washington.

Knutsen, O. (2008). *Forskning og datakommunikasjon I framtidens ppt.*, Lastet ned 12, 06, 2009, fra [http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_17735.aspx](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_17735.aspx)

Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng*. Oslo: Unipub Forlag.

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Langslet, G. J. (2004). *Gi hverdagen et LØFT*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lassen, L. M. (2002). *Rådgivning kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Manthei, R. J. (2007). Client-Counsellor Agreement on What Happens in Counselling, *British Journal of Guidance & Counselling*, v35 n3 p261-281 Aug 2007.21 pp., Philadelphia.
- Mathisen, P., & Kristiansen, A. (2005). Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, årgang 89* (3.utgave). s.221-230.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring av kvalitativ intervjuforskning. *Nordisk pedagogik, 1* (s. 1-19).
- Opplæringsloven. (2008). Lastet ned 23.04.09, fra <http://www.lovdatabasen.no/all/hl-19980717-061.html>
- PP-tjenesten. (2001). *Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Læringscenteret (LS).
- Rapport fra Utdanningsdirektoratets arbeidsgruppe. (2007). *Dokumentasjon om elever/lærlinger/lærekandidater med spesialundervisning*. Lastet ned 20.05, 2009, fra [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/intern\\_rapport.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/intern_rapport.pdf)
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og Mangfold*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid..* Bergen: Fagbokforlaget.
- Sharpley, C. F. & Guidara, D. A. (1993). Counsellor verbal response mode usage and client-perceived rapport, *Counselling Psychology Quarterly*, Vol. 6 Issue 2, p131, 12p, 1 Chart, 8 Graphs, Carfax Publishing Company.

- Soria Moria – erklæringen. (2005). *Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet*. (2005). Lastet ned 12, 06, 2009, fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/smk/rap/2005/0001/ddd/pdfv/260512-regjeringsplattform.pdf>
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen-Kunsten å skape dialog*. Norway: Pax forlag.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. I N.K. Denzin og Y.S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research*, (2. utgave, ss. 189-214). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tronvoll, I. M. (1995). Brukerperspektiv på samarbeid om desentraliserte tjenester for barn med spesielle behov. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer*. (ss173-194). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- VG. Slik skal velgerne lokkes til å stemme på de rødgrønne (04.08.09)  
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/valg-2009/artikkel.php?artid=556218>
- Øyen, E. (1994). Velferdsstat eller velferdssamfunn. *Stat og styring*, nr. 2, Lastet ned 04, 08, 2009, fra: <https://bora.uib.no/dspace/bitstream/1956/3136/1/Velferdsstat%20eller%20velferdssamfunn.pdf>
- Åkerstrøm Andersen, N. (2003). *Borgerens kontraktliggjørelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

# VEDLEGG

Vedlegg 1.

## Til foresatte/elev

Kristiansand, januar 2009

**Informasjonsbrev om forskningsprosjektet, Rådgivningssamtalen: Hvordan samsvarer/varierer rådgiver og klients opplevelse av samtalen?**

Vi er to masterstudenter ved Universitetet i Agder, institutt for pedagogikk, som sammen skal gjennomføre et forskningsprosjekt det kommende halvåret. Vi vil se på rådgivningssituasjonen ved Pedagogisk Psykologisk Veiledningstjeneste (PPT) for elever i videregående opplæring. Etter en veiledningssamtale er avsluttet, har rådgiver og klient en opplevelse av hvordan samtalen har vært. Vi finner det interessant å studere hvordan disse opplevelsene samsvarer med hverandre.

Målsetningen med prosjektet er at studien skal gi oss innsikt som fører til at rådgiver i større grad klarer å møte elevene på en bedre måte, og gi klientene bedre kvalitet på rådgivningen. Målet er at rådgiver evner å fange opp tidlige signaler og dermed iverksetter mer presise tiltak overfor den enkelte elev. Med ansettelsesforhold i PPT for videregående opplæring er det i tillegg av egen interesse å øke rådgivningskompetansen.

For å komme fram til svar på vårt forskningsspørsmål, har vi valgt å gå frem på følgende måte: vi ønsker å ta utgangspunkt i intervju av både rådgiver og klient umiddelbart etter veiledningssituasjonen er avsluttet. Rådgiver og klient vil bli intervjuet hver for seg. Intervjuene vil hovedsakelig dreie seg om de umiddelbare opplevelsene av hvordan samtalen har vært. Vi ønsker å benytte lydopptak (som vil bli slettet ved prosjektslutt) under intervjuene. Det vil også bli benyttet lydopptak av selve rådgivningssamtalen (som også vil bli slettet ved prosjektslutt), men forskerne vil ikke være tilstede som observatør under rådgivningssamtalene.

Som forskere vil vi etterstrebe at alle informantenes anonymitet vil bli ivaretatt i tråd med retningslinjene for god forskningsetikk. Det er viktig for oss å informere om at alle

personidentifiserende opplysninger selvsagt vil utelates i rapporten, og all konfidensiell informasjon vil bli slettet ved prosjektslutt. Resultatene blir brukt i vår masteroppgave som blir offentliggjort og gjort tilgjengelige på universitetsbiblioteket i Agder. Deltakelse i prosjektet er frivillig, og dere kan når som helst trekke dere uten begrunnelse. Alle informantene vil dersom ønsket få anledning til gjennomlesning av intervjuet i etterkant. Deltakerne i prosjektet vil få mulighet til å få den ferdige masteroppgaven tilsendt etter publisering dersom de ber om det. Leder av Pedagogisk Psykologisk Veiledningstjeneste kjenner til prosjektet og har gitt samtykke til gjennomføringen.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, Personvernombud for forskning. Forskerne er underlagt taushetsplikt, og vi gjentar at alle personidentifiserbare opplysninger vil bli slettet ved prosjektslutt i løpet av -2009. Første gang vi møtes, vil vi be dere fylle ut en samtykkeerklæring.

Dersom dere har spørsmål, ber vi om at dere tar kontakt med en av de undertegnede på mail eller telefon.

Med vennlig hilsen:

Ida Haslerud Stiansen E-mail: <a href="mailto:idahs07@student.uia.no">idahs07@student.uia.no</a> Tlf. 91884133
--

Anne Gunn Andersen E-mail: <a href="mailto:annegunna@hotmail.com">annegunna@hotmail.com</a> Tlf. 91557507
---



Vedlegg 2

**Samtykkeerklæring**

Vi bekrefter med dette at vårt barn navn:.....ønsker å delta i prosjektet som omhandler rådgivningssamtalen: Hvordan samsvarer/varierer rådgiver og klients opplevelse av samtalen? Vi er kjent med formålet med prosjektet og hvordan resultatene vil bli presentert. Vår deltakelse er frivillig, og vi vil bli anonymisert i all skriftlig formidling fra prosjektet.

Mors navn:.....

Mors adresse:.....

Sted og dato:.....

Fars navn:.....

Fars adresse:.....

Sted og dato:.....

Vedlegg 3

**Samtykkeerklæring**

Jeg ønsker å delta i prosjektet som omhandler rådgivningssamtalen: Hvordan samsvarer/varierer rådgiver og klients opplevelse av samtalen? Jeg er kjent med formålet med prosjektet og hvordan resultatene vil bli presentert. Min deltakelse er frivillig, og jeg vil bli anonymisert i all skriftlig formidling fra prosjektet.

Elevens navn:.....

Elevens adresse:.....

Sted og dato:.....

**INTERVJUGUIDEN RÅDGIVERE**

1. Hvorfor hadde du nettopp denne samtalen?
2. Hva var målet for denne samtalen? (Mål for deg?)
3. Hvilke forventninger hadde du til samtalen i forkant?
4. Hvordan synes du samtalen har gått?
5. Hvordan tror du eleven opplevde om samtalen?
6. Var det noen tidspunkt hvor du følte du traff eleven: at han ble inspirert / motivert?
7. Tror du eleven ønsker å komme igjen? Utdyp gjerne svaret.
8. Er det noe du sa som du følte gjorde særlig inntrykk på eleven? Forklar
9. Hvilket utbytte tror du eleven fikk av samtalen?
10. Vi er interessert i å finne ut hvor åpen eleven var med deg? Hva var ditt inntrykk i forhold til dette?
11. Var det noen ganger du opplevde at eleven ikke fikk frem hva han egentlig følte? Kan du beskrive / utdype dette? Hvorfor?
12. Hvorfor tror du ikke eleven var komfortabel underveis i samtalen? Eventuelt hvorfor tror du at eleven var komfortabel i samtalen?
13. Hva tror du eleven synes om deg som rådgiver?

14. Kan du beskrive din opplevelse av relasjonen mellom deg og klienten?
15. Dersom du kunne gjort samtalen om igjen, hva ville du eventuelt gjort annerledes?
16. Ble dere enig om veien videre? Hva skjer nå?
17. Sitter du inne med noe du ønsker å si ang det vi har snakket om nå, er det noe vi har glemt?

## **INTERVJUGUIDEN KLIENT**

1. Hvorfor er du her i dag?
2. Hvorfor skal du snakke med denne rådgiveren?
3. Hva var din målsetting for denne samtalen?
4. Ønsket du å få rådgivning? Hvorfor?
5. Hvilke forventninger hadde du til denne samtalen?
6. Husker du noe konkret som var spesielt viktig for deg i samtalen.? Eventuelt hva?
7. Føler du at du kunne si noe til den rådgiveren som du ikke kunne sagt til en annen rådgiver? Hvorfor / hvorfor ikke? Var det noe du ønsket å si som du ikke fikk sagt?
8. Hvordan opplevde du relasjonen mellom deg og rådgiveren?
  - a. Med relasjon mener vi: Hadde dere god kjemi?
  - b. Hvordan opplevde du samspillet?
9. Følte du deg komfortabel underveis i samtalen. Ev. hvorfor, hvorfor ikke?
10. Opplevde du noe som var vanskelig underveis i samtalen?
  - a. Eventuelt hva?
11. Hvordan opplevde du rådgiver?
13. Hvilket utbytte fikk du av samtalen?
14. Opplevde du at du nådde målene for samtalen?
  - a. Forklar.
15. Ønsker du å komme igjen til rådgivning hos denne rådgiveren?
  - a. Hvorfor?
  - b. Hvorfor ikke?
16. Hva tror du rådgiveren synes om denne samtalen og det vi har snakket om nå?
17. Ble dere enige om veien videre?
  - a. Hva skjer nå?
18. Er det noe du ønsker å si oss som vi ikke har spurt om? Noe vi har glemt eller noe du har på hjertet?

