

# Hvilket profesjonsideal trenger man som PP rådgiver i dagens skole?

*- Om hvordan en terapeutisk holdning kan bidra til å lykkes i rådgivning av barn*

**Line Michelle Ribas**



Hovedoppgave i profesjonsstudiet pedagogikk

Universitetet i Oslo

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Våren 2007

**SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK****TITTEL:**

HVILKET PROFESJONSIDEAL TRENGER MAN SOM PEDAGOGISK PSYKOLOGISK RÅDGIVER I DAG?

-OM HVORDAN EN TERAPEUTISK HOLDNING KAN BIDRA TIL Å LYKKES I RÅDGIVNING AV BARN

---

**AV:**

Line Michelle RIBAS

---

**EKSAMEN:**

Hovedoppgave i pedagogikk, profesjonsstudiet

2.avdeling, Pedagogisk Psykologisk Rådgivning

Cand. Ed

---

**SEMESTER:**

Våren 2007

**STIKKORD:**

Terapeutisk holdning

Client-Centered Therapy

Dialektisk relasjonsteori

## **Tema for oppgaven**

Tema for denne hovedoppgaven i pedagogikk er hentet fra rådgivningsteori. Nærmere bestemt den delen av rådgivningsteorien som tar for seg det direkte møtet mellom rådgiver og råde søker. Problemområdet er en teoretisk normativ drøfting av rådgivers terapeutiske holdning som profesjonsideal for PP rådgiver. Tilnærmingen bærer preg av en pedagogisk filosofisk diskusjon med utgangspunkt i Client-Centered Therapy og dialektisk relasjonsteori. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvilket profesjonsideal trenger man som PP rådgiver i dagens skole? –Om hvordan en terapeutisk holdning kan bidra til å lykkes i rådgivning av barn.*

## **Metodiske betraktninger og begrepsavklaringer**

Med hvilken rett kan jeg uttale meg om hvilke profesjonsidealer man trenger som PP rådgiver i dagens skole? Til dette spørsmålet er jeg ydmyk og kjenner så klart mine begrensninger. Intensjonen er ikke å si noe autoritativt om et profesjonsideal, men å bidra til en diskusjon ved å knytte noe teori til begrepet terapeutisk holdning som jeg mener kan være brukbart å ha med seg i skolen. Det har i forkant av arbeidet blitt gjort betraktninger om hvorvidt det er mest relevant å bruke begrepet profesjonsgrunnlag eller begrepet profesjonsideal. Dette er begreper med ulikt innhold. Der et grunnlag viser til noe bak seg, viser et ideal til noe som ligger foran oss. I denne oppgaven ønsker jeg å si noe normativt og det har derfor vært mest naturlig å bruke begrepet profesjonsideal. Videre er det vurdert hvordan begrepet terapeutisk holdning bør brukes i forhold til begrepet profesjonsideal og jeg vil i den forbindelse presisere at profesjonsideal knyttes her til mer overordnede perspektiver enn terapeutisk holdning. I det store og hele vil det være terapeutisk holdning som er gjenstand for oppmerksomhet, men der diskusjonen inntar en mer overordnet betraktningssmåte vil jeg også knytte inn begrepet profesjonsideal.

I problemstillingen blir det sagt noe om at en terapeutisk holdning vil være svaret på spørsmålet om hvilket profesjonsideal man trenger i skolen. Litteraturen som blir brukt er på bakgrunn av dette stor sett psykologisk. Jeg har forsøkt å ta for meg ofte siterte og brukte forfattere i hovedlitteraturen. Valg av teori er gjort på bakgrunn av at den på ulike måter

belyser momenter jeg finner essensielle å ha med seg i en terapeutisk holding. Hovedlitteraturen blir supplert med en god del sekundær litteratur for å få frem argumentasjon. I tillegg er det blitt brukt støttelitteratur der det har vært særlig vanskelig å forstå hovedkilden til emnet. Særlig gjelder dette Hegel og forståelsen av anerkjennelsens innhold. Ettersom min erfaring med PP tjenesten begrenser seg til den praksis studietiden har gitt meg, er de praksiseksempler jeg kommer med rent hypotetiske eller basert på det bildet ulike dokumenter gir av PP tjenesten.

## **Hovedkonklusjoner**

Ved å diskutere profesjonsidealer blir en gitt mulighet til å begrunne praksis. Gjennom å fokusere på holdninger kan en bidra til en slik diskusjon. I møtet mellom rådgiver og råde søker er det flere faktorer tilstede som til sammen vil være utslagsgivende for elevens opplevelse av møtet som godt, og dermed positivt for en vellykket rådgivning. Mitt utgangspunkt er at en terapeutisk holdning langt på vei avgjørende for å tilrettelegge for dette. En terapeutisk holdning er ikke et entydig begrep, men viser til måter å være sammen med en råde søkende elev. Her er det tatt utgangspunkt i Rogers Client-Centered Therapy og dialektisk relasjonsteori for å legge innhold, og videre kunne diskutere, en terapeutisk holdning som bidrag for å lykkes i rådgivning av barn. Rogers bidrag til den terapeutiske holdningen handler om at rådgiver må være kongruent, ha positiv aktelse og at han må være empatisk i møte med råde søker. I denne oppgaven har jeg gått utover denne vanlige forståelsen av terapeutisk holdning, til også å omfatte forhold omkring relasjonen og rådgivers menneskesyn. Dialektisk relasjonsteori tar for seg relasjonsforståelse på et metaplan og tar dermed opp i seg ideer om rådgivers holdning til sine råde søkere. Dersom en tar utgangspunkt i at en terapeutisk holdning ikke bare dannes gjennom integrering av teori, men også av et bakenforliggende menneskesyn kan en gå veien om metateori, her eksistensialisme og dialektikk, for å tydeliggjøre et slikt menneskesyn. Et viktig forhold ved relasjonen er de muligheter den gir for anerkjennelse. En terapeutisk holdning, slik den her er fremstilt, kan bidra til å lykkes i rådgivningen ved at den søker en helhetsforståelse av eleven.

## **Forord**

Så langt tilbake jeg kan huske, har jeg funnet spenning og undring i hvordan mennesker møter hverandre. I denne oppgaven har jeg fått anledning til å se nærmere på et tankeprosjekt som forener holdninger og handlinger. Det har vært lærerikt og vanskelig, men ikke minst har det gitt meg nye begreper til å videre kunne tenke rundt hvordan vi møter hverandre.

I anledning ferdigstillingen av denne oppgaven vil jeg takke dem som på ulikt vis har bidratt til at denne oppgaven er blitt fullført. Fra PFI vil jeg takke Turid Lyngstad for at du tok deg tid til å lese gjennom deler av oppgaven på kort varsel og gi meg verdifull tilbakemelding.

Særlig vil jeg takke mennesker rundt meg som har vært støttende i arbeidsprosessen.

Takk til mine foreldre som har lagt premissene for at jeg i det hele tatt har klart å gjennomføre høyere utdanning. For korrekturlesing og oppmuntring. Takk til mormor for at du har sett meg som den jeg er gjennom hele oppveksten min. Takk til Janne Katrine Ribas for at du fyller og briljerer i rollen som verdens beste søster. Takk til Kenneth Sørheim for god hjelp til å holde orden på ”snørre og barter”, for tilstedeværelse og kjærlighet. Takk til verdens beste venninne Hilde Bjerkeskaug for gjensidig kamp om å ferdigstille oppgaven. For alltid å være der i oppturer og nedturen. Takk til Lars Zahl – Jensen for korreksjoner til oppgaven og oppmuntring når det har vært vanskelig å tro på deg jeg gjør. Takk til venner og familie som har engasjert seg i studiet mitt med det stadig tilbakevendende spørsmålet; ”hvordan går det,- sånn egentlig?”.

I tråd med oppgavens tema; Å bli sett er selve lykken i livet. Denne lykken har dere gitt meg.

**Oslo, 15.03.07**

**Line Michelle Ribas**

---

# Innholdsfortegnelse

<b>TEMA FOR OPPGAVEN .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE.....</b>	<b>6</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1 BAKGRUNN FOR OPPGAVENS TEMA OG PROBLEMSTILLING .....</b>	<b>9</b>
1.1.1 Hvorfor diskutere profesjonsidealer? .....	11
1.1.2 Fra profesjonsideal til profesjonalitet .....	12
1.1.3 Oppgavens struktur .....	13
<b>1.2 PP TJENESTENS Plass OG FUNKSJON I SKOLEN.....</b>	<b>14</b>
1.2.1 Hva kjennetegner dagens skolesamfunn?.....	14
1.2.2 Det ”gitte” blir erstattet av det ”mulige” .....	15
1.2.3 Fra formal til realkompetanse .....	16
<b>1.3 HVA ER RÅDGIVNING? .....</b>	<b>16</b>
1.3.1 Men vi skal jo ikke drive terapi!.....	18
<b>2. CLIENT-CENTERED THERAPY .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 HVA ER TERAPEUTISK HOLDNING FOR ROGERS? .....</b>	<b>21</b>
2.1.1 Kongruens.....	21
2.1.2 Ubetinget positiv aktelse .....	22
2.1.3 Empati.....	23
<b>2.2 NØDVENDIGE OG TILSTREKKELIGE BETINGELSER? .....</b>	<b>24</b>
2.2.1 Betydning av relasjoner .....	26
<b>2.3 HVORDAN KAN CLIENT-CENTERED THERAPY BRUKES SOM TERAPEUTISK     HOLDNING I DAGENS SKOLE? –OM RELEVANSEN AV EN TERAPEUTISK HOLDNING I EN     TESTSITUASJON.....</b>	<b>28</b>

---

<b>3.</b>	<b>DIALEKTISK RELASJONSTEORI.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>RELASJONSFORSTÅELSE.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2</b>	<b>SENTRALE BEGREPER. ....</b>	<b>36</b>
3.2.1	Dialektikk .....	37
3.2.2	Eksistensialisme og skillet mellom eksistens og essens.....	38
3.2.3	Subjekt-objekt vs subjekt-subjekt.....	38
3.2.4	Reifisering.....	40
<b>3.3</b>	<b>HVORDAN KAN DETTE KNYTTES TIL EN TERAPEUTISK HOLDNING?.....</b>	<b>40</b>
3.3.1	Skillet mellom eksistens og essens .....	41
3.3.2	Subjekt- objekt vs subjekt- subjekt.....	43
3.3.3	Reifisering.....	44
<b>3.4</b>	<b>OPPSUMMERING.....</b>	<b>45</b>
<b>4.</b>	<b>ANERKJENNELSE SOM TERAPEUTISK HOLDNING .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>ANERKJENNELSE, -GENERELT OM.....</b>	<b>50</b>
4.1.1	Anerkjennelse hos Hegel .....	51
<b>4.2</b>	<b>ANERKJENNELSE SOM FENOMEN I RELASJON .....</b>	<b>54</b>
<b>4.3</b>	<b>INGREDIENSER I ANERKJENNELSEN, -ANERKJENNELSE I PRAKSIS .....</b>	<b>55</b>
4.3.1	Lytte.....	56
4.3.2	Forståelse .....	57
4.3.3	Aksept og toleranse.....	58
4.3.4	Bekreftelse .....	59
<b>4.4</b>	<b>OPPSUMMERING OG DISKUSJON .....</b>	<b>59</b>
<b>5.</b>	<b>AVSLUTTENDE REFLEKSJONER OG OPPSUMMERING .....</b>	<b>62</b>
<b>5.1</b>	<b>RÅDGIVERS TERAPEUTISKE HOLDNING SOM TAUS KUNNSKAP .....</b>	<b>62</b>

---

<b>5.2 RÅDGIVERS TERAPEUTISKE HOLDNING SOM BIDRAG TIL Å OPPHEVE DEFINISJONSMAKTEN I SKOLEN? .....</b>	<b>65</b>
<b>5.3 AVSLUTNING .....</b>	<b>66</b>
<b>KILDELISTE .....</b>	<b>69</b>



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for oppgavens tema og problemstilling

*”I skolen skal man tre varsomt for der blir det mennesker til” (Ravn 2004: 48)*

Trivsel i skolen er et mål i seg selv samtidig som det er en viktig forutsetning for læring. For å få dette til må elevene bli møtt med respekt og forståelse. De har et krav om å bli tatt på alvor som må innfris. Barn har et stort potensial når det gjelder å takle en vanskelig skolehverdag (Holmsen 2002), noe skolen til tider kan se ut til å glemme. PP tjenestens evne til å benytte seg av brukermedvirkning, i form av å la elever og omsorgspersoner bli hørt, er for liten (Grøgård m.fl 2004). Altfor ofte kan man se ensidig grensesetting som middel for å tilpasse barna til klasserommet. Det bør i stedet være et mål å gå fra moralisering til anerkjennelse av barnet som ansvarlig, men avhengig aktør i eget liv. Til dette trenger barnet den voksne som støttespiller. Lærere og kanskje særlig PP rådgiver har de beste muligheter til å ta på seg denne rollen. For å kunne nå dette målet kreves en bevissthet rundt den praksis hver enkelt utfører i møte med eleven, samtidig som det er av stor betydning at en har noen idealer å strekke seg etter. Et viktig redskap, tror jeg, vil være å møte barnet med en terapeutisk holdning.

I rådgivningslitteraturen finner en til stadighet hentydninger til at PP rådgiver må ha med seg en terapeutisk holdning i møte med sine rådsøkere<sup>1</sup>, uten at begrepet terapeutisk holdning kan forstås entydig. Ofte refereres, eventuelt reduseres, det til spesifikke holdninger som er grunnleggende for å igangsette et endringsarbeid. Dette er gjerne holdninger som er nært knyttet til rådgivers verdi- og menneskesyn. En kan kanskje si at en terapeutisk holdning er en profesjonell måte å møte rådsøker. Uavhengig av hvilken kilde det henvises til handler det om reflekterte måter å være sammen med rådsøker. På bakgrunn av dette problemområdet vil jeg foreta en teoretisk normativ drøfting av rådgivers terapeutiske holdning som profesjonsideal for PP rådgiver. Problemstillingen for oppgaven kan dermed formuleres slik;

*Hvilket profesjons ideal trenger man som PP rådgiver i dagens skole? –Om hvordan en terapeutisk holdning kan bidra til å lykkes i rådgivning av barn.*

Rammen rundt oppgaven vil være en PP rådgiver i møte med en rådsøkende elev.<sup>2</sup> I dette møtet er det flere faktorer tilstede som til sammen vil være utslagsgivende for elevens opplevelse av møtet som godt eller dårlig.<sup>3</sup> Mitt utgangspunkt er at en terapeutisk holdning i møte med eleven langt på vei vil være avgjørende for å lykkes i rådgivningen av barn.

For å kunne bli i stand til å diskutere en terapeutisk holdning som bidragsyter til det pedagogiske feltet blir det helt sentralt å legge innhold i begrepet. Jeg vil forsøke å legge innhold i en terapeutisk holdning ved hjelp av humanister som Rogers og Løvlie Schibbye. I litteraturen blir rådgivers terapeutiske holdning gjerne assosiert med Rogers' forutsetninger for en vellykket rådgivning. Dersom en benytter Rogers for å legge innhold i begrepet, vil en finne at han konkretiserer noen holdninger som han mener det er viktig at rådgiver er i besittelse av for at endringsarbeid skal være mulig. Jeg ønsker å se nærmere på disse forutsetningene for å kunne diskutere dem som innhold i en terapeutisk holdning for dagens PP rådgivere.

Videre i oppgaven vil jeg søke meg til Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori for å kunne legge et fyldigere innhold i en terapeutisk holdning i takt med dagens skole. Denne teorien er en selv- og relasjonsteori og kan sees som utgangspunkt for tenkning omkring interaksjon og relasjon (Bae og Waastad 1993). Hva er så hensikten med å legge innhold i en terapeutisk holdning ved hjelp av en teori som søker etter å forstå relasjoner? Teorien tar blant annet for seg relasjonsforståelse på et metaplan og tar dermed opp i seg ideer om rådgivers holdning til sine rådsøkere. Jeg ønsker å fremme en terapeutisk holdning som rommer betydningen av relasjon som et viktig redskap i rådgivning av barn. Ut ifra denne betraktningen har jeg funnet teorien til Løvlie Schibbye anvendelig. En kan bli gitt muligheten til, gjennom et forsøk på å avdekke en terapeutisk holdning, å finne det menneskesynet som antas å ligge bak måten en forholder seg til rådsøker (Løvlie Schibbye

---

<sup>1</sup> For eksempel Gelso og Fretz 2001, Johannessen mfl 2001 og Lassen 2002.

<sup>2</sup> Det er gjort et bevisst valg i å ikke presisere for hvilke typer møter, eller i hvilken type rådgivningssituasjon temaet blir relevant for da dette krever en spesifisering for når PP rådgiver handler i en rådgivningssituasjon. Mitt utgangspunkt blir derfor at PP rådgiver handler i en rådgivningssituasjon når han står ovenfor en rådsøker

<sup>3</sup> Det legges til grunn at elevens opplevelse av møtet som godt er utslagsgivende for en vellykket rådgivning

---

2002). Dersom en går veien om metateori vil en ha mulighet til å gjøre tydelig et slikt menneskesyn, og den metateoretiske veien vil her gå gjennom eksistensialismen og dialektikken slik den er presenter i dialektisk relasjonsteori. Eksistensialismen kan være et viktig korrektiv til tilnærminger som kun fokuserer på atferd basert på empiriske observasjoner og teori, mens dialektikken understreker den nære sammenhengen man eksisterer i sammen med andre og er dermed opptatt av å se råde søker innenfor en helhet (ibid).

Når relasjonen mellom PP rådgiver og elev er sagt som et viktig redskap i rådgivning, er noe av grunnen til dette de muligheter den gir for anerkjennelse. De måter å være sammen på i en anerkjennende relasjon gir gode forutsetninger for at råde søker skal oppleve rådgivningssituasjonen som god og trygg og dermed gi muligheten for å lykkes i rådgivningen<sup>4</sup>. I denne oppgaven vil PP rådgivers anerkjennelse av eleven bli forsøkt forstått i lys av relasjonen de står i. For å kunne sette seg i stand til dette vil jeg undersøke hvilke faktorer som kjennetegner anerkjennelse. Diskusjoner som vil opptre underveis tar for seg både momenter i de ulike tilnærningene og spenningen mellom dem. Ved å fokusere på holdninger hos rådgiver håper jeg å kunne bidra til diskusjonen rundt profesjonsidealer i skolesamfunnet.

### 1.1.1 Hvorfor diskutere profesjonsidealer?

Ved å diskutere profesjonsidealer gis man mulighet til å begrunne praksis. Dette er en mulighet som er viktig å benytte seg av i dagens skolesamfunn med skiftende reformer og tilnærminger. Skolen blir til stadighet debattert og kritisert kanskje særlig i media, noe som kan så tvil om hvilke idealer de berørte parter av skolesystemet ønsker å fremme. En PP rådgiver har seg selv som arbeidsinstrument og hvordan han velger å bruke seg selv vil nødvendigvis berøre dem han møter i sin praksis, og videre bidra til en skolekultur som fremmer et mer eller mindre uttalt ideal (Berg 1999). Man må kunne forvente at enhver yrkesutøver evner og faktisk fatter dette valget i forhold til sin egen yrkesutøvelse. Dersom valget er basert på hva teorier og autoriteter innen fagfeltet forteller oss om hva som er

---

<sup>4</sup> Dialektisk relasjonsteori og anerkjennelse er nært knyttet til utvikling av selvet. Hvordan denne utviklingen går for seg er ikke tema for denne oppgaven, men det er antatt at når utvikling av elevens selv finner sted er det også gode muligheter for at en har lykkes i rådgivningen.

viktig, vil en stå i fare for en stadig dreining i yrkesutøvelsen avhengig av hva som til enhver tid ansees som ”gyldig” (Bae 1996). En vil antagelig stå bedre rustet som profesjonsutøvere dersom dette valget er fattet på bakgrunn av en bevisst refleksjon rundt de idealer og holdninger en ønsker å arbeide etter.

Utdanningsforbundet ([www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)) arbeidet i forkant av landsmøtet for 2006 med en utredning om profesjonsidealer for de ulike delene av skolesystemet. Bakgrunnen for dette arbeidet var et ønske om finne en plattform for videre politisk og faglig utvikling av skolen som organisasjon. Det ble lagt vekt på muligheten dette arbeide gir for å motvirke ”kenguru skolen” (Tiller 1990), slik Bae (1996) også argumenterer for. Det er ikke bare som motvekt i møte med nye reformer og tendenser en diskusjon omkring profesjonsidealer blir relevant. En slik diskusjon vil forhåpentlig også sette en bedre i stand til å bli seg bevisst hvordan en som PP rådgiver møter elevene. Det tenkes da særlig på hvilke holdninger en tar med seg i møte med elevene og hvilket grunnlag dette gir for den gode relasjonen. Samtidig vil denne diskusjonen være nyttig i forhold til det pluralistiske samfunnet PP håndboken (2001) skisserer der, profesjonsrollen trenger nye ståsteder for å legitimere sin egen rolle. I et slikt samfunn er det vanskeligere å opptre som profesjonell. I diskusjonen om begrunnelse for profesjonsidealer anser meg her på linje med Utdanningsforbundet sine bakenforliggende tanker om å gjøre eksplisitt noen profesjonsidealer.

### **1.1.2 Fra profesjonsideal til profesjonalitet**

En kan ikke ønske seg mindre enn at en som PP rådgiver opptre med pedagogisk profesjonalitet. Denne profesjonaliteten oppstår i følge Dale (1999) i sammenhengen mellom flere faktorer. Det handler blant annet om utdanning, motivasjon, samfunnsmessig godkjenning, yrkesetikk og metakritikk. Den delen av profesjonaliteten som omhandler yrkesetikk innebærer i følge Torgersen (1981 i Dale 1999) ”elementer som respekt for, og anerkjennelse av eleven som subjekt, kollegene som medsubjekter og disse to elementene forbundet med regler for kommunikasjon” (Torgersen 1981 i Dale 1999:29). Vedrørende metakritikk som grunnlag for å opptre med pedagogisk profesjonalitet handler dette om å ha teoretiske perspektiver for å kunne analysere den sammenheng en står i. Uten disse elementene som grunnlag for profesjonalitet vil en risikere å opptre i rollen som funksjonæren som pliktoppfyllende handler etter ordre (Dale 1999). Den delen av

---

profesjonalitet som omhandler yrkesetikk og metakritikk tar jeg særlig med meg som grunnlag for den profesjonaliteten som PP tjenesten ønsker å fremstå med, og som en markør for diskusjon omkring profesjonsidealer.

### 1.1.3 Oppgavens struktur

I oppgavens problemstilling legges det an til at jeg vil undersøke terapeutisk holdning som del av et profesjonsideal for PP rådgiver i dagens skole. Måten jeg vil gå frem på for å kunne diskutere den terapeutiske holdningen er, som tidligere nevnt, via Rogers betingelser for terapeutisk holdning sammen med deler av Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori. Oppgaven vil fremføres med tre teorikapitler om hvert av disse temaene; Client-Centered Therapy, dialektisk relasjonsteori og anerkjennelse der det legges særlig vekt på anerkjennelse som terapeutisk holdning. Diskusjoner vil opptre ved slutten av hvert kapittel, men noen steder også underveis.

I kapittelet som tar for seg Rogers betingelser for terapeutisk holdning vil det først bli redegjort for kongruens, positiv aktelse og empati som holdinger i rådgivning. I det videre vil disse holdningene bli diskutert som nødvendige og tilstrekkelige betingelser for rådgivningsarbeidet. Avslutningsvis for denne delen vil jeg trekke frem et konkret eksempel om hvordan disse holdningene kan være relevante for en testsituasjon med WISC.<sup>5</sup> Det neste kapittelet tar for seg Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori. I denne delen vil jeg forsøke å vise hvordan metateori kan synliggjøre menneskesyn i den terapeutiske holdningen som igjen vil ha betydning for relasjoner. Det vil særlig være sider ved eksistensialismen som vil bli brukt til å tydeliggjøre et slikt menneskesyn. Jeg vil først redegjøre for sentrale begreper, for deretter å stille spørsmål om hvordan dette kan knyttes til en terapeutisk holdning. Det siste teorikapittelet tar for seg anerkjennelse som terapeutisk holdning. Det vil bli redegjort for sentrale sider ved begrepet (og fenomenet), og det vil bli diskutert på et praksisnivå hvilke momenter som kan inngå i en anerkjennende relasjon. I oppgavens siste del vil jeg foreta noen avsluttende refleksjoner hva angår oppgavens problemstilling og betydning. I oppgavens siste del vil jeg reflektere rundt de utfordringer en terapeutisk

---

<sup>5</sup> Wechsler Intelligens Scale for Children.

holdning som del av skjønnsutførelsen og hverdagskunnskapen til en PP rådgiver kan gi, og hvordan en terapeutisk holdning kanskje kan bidra til å oppheve definisjonsmakt i skolen.

Før jeg starter med oppgavens hoveddel ser jeg meg nødt til å gjøre noen spesifiseringer hva gjelder PP tjenestens funksjon, hva jeg mener med rådgivning, samt hva jeg mener ”dagens skolesamfunn” innebærer. Gjennom denne delen vil jeg lage en kontekst for det rådgivningsarbeidet PP håndboken setter for tjenesten og som vil fungere som grunnlag for den videre fremstillingen.

## 1.2 PP tjenestens plass og funksjon i skolen

PP- tjenesten er en kommunal tverrfaglig tjeneste med hjemmel i opplæringsloven §5.6. PP- tjenesten skal være en brukernær tjeneste for foreldre og unge der veien ikke skal være så lang å gå. Det kan skisseres fire primæroppgaver for tjenesten (Håndbok for PP tjenesten 2001); sakkyndig vurdering der loven krever det, kompetanseutvikling av personale og foreldre, organisasjonsutvikling i skole og barnehage og direkte hjelp. En kan her se en todeling av tjenestens oppgaver. En individrettet og en systemrettet. Det er av stor betydning at alle disse oppgavene blir møtt med en pedagogisk profesjonalitet, i denne sammenhengen forstått dit hen at en også bærer med seg noen profesjonsidealer. Dette er både samfunnsnyttig og nyttig for det enkelte individ som møter tjenesten.

### 1.2.1 Hva kjennetegner dagens skolesamfunn?

Dagens skole er fylt med reformer og ønske om differensiering av elever og dermed stadig flere utfordringer for både lærer- og elevrollen. Dette kan en anta gjør behovet for rådgivning mer prekært enn noen gang tidligere, uten at utfordringene må bli sett på som et sykdomstegn. En stiller stadig høyere krav til kvalitet på skolehverdagen. Samfunnet er preget av økende pluralisme og uensartethet, noe som bidrar til en stigende kompleksitet i skolen. ”Norge er ikke noe som er, -Norge er noe som hele tiden blir” (Gudmund Hernes i Morgenbladet 13.01.06: 7). Det samme gjelder for skolen. Det er ikke lenger like klart hva som skal være skolens innhold når forventningene handler om skolen som allmenndanner, nasjonsbygger og kunnskapsleverandør for å nevne noe. Elevene må derfor i større grad enn tidligere igangsette indre dialoger for å finne gyldighet i undervisningen (Dale 1999). Det

---

stilles altså store krav til elevenes årvåkenhet og evne til stillingstagen i den informasjonsstrømmen som daglig møter dem. I denne situasjonen befinner PP rådgiver seg med den oppgaven og bistå skolesamfunnet til å finne tilbake til den autentiske læringen, til de dannende prosesser og eleven slik eleven er.

### **1.2.2 Det "gitte" blir erstattet av det "mulige"**

Overgangen til informasjonssamfunnet har bidratt til økende kompleksitet og uensartethet. Homogenitet er erstattet av heterogenitet og pluralismen blomster. "Det "gitte" blir erstattet av det "mulige", kosmos blir erstattet av kaos; det er i en slik framtidig virkelighet at PP tjenesten vil finne sin plass" (Håndbok for PP tjenesten 2001:6). I et samfunn skissert på denne måten står en overfor en rekke vansker. Kanskje det mest fremtredende i denne sammenheng blir spørsmålet om legitimering av profesjonsrollen. Stadig oftere møter man foreldre som vet mer om sitt barns funksjonsvansker enn de profesjonelle. Den faglige kompetansen blir i tillegg utfordret når man i større grad ønsker en familiestøttende arbeidsmåte gjennom å involvere alle parter i vurderingen av elevens behov (Ravn 2004). Hvordan kan en da legitimere profesjonsrollen? Dette er spørsmål PP håndboken (2001) tar opp, uten å formulere noe svar. Kanskje kunne det være mer fruktbart å stille spørsmålet "Hvordan kan en da opptre som rådgiver"? På denne måten kunne håndboken på et metanivå gjort et forsøk på å klarlegge hvordan rådgiver har mulighet til å møte rådsøker, ikke som en person som skal ha alle svarene, men som en rådgiver. I forlengelsen av dette kan en begrunne betydningen av profesjonsidealer i håp om at rasjonelle praktiske handlinger best blir gjort på bakgrunn av en slik plattform.

Et annet spørsmål som dukker opp er hvilke handlingsalternativer en PP rådgiver har i den situasjonen som blir skissert, og i forlengelsen av dette, hvilke tilgjengelige verktøy har en til rådighet? Jeg har tro på at rådgivers terapeutiske holdning kanskje er det viktigste redskapet en har i møte med dagens elever for å finne hvilket "kaos" de tilhører. For på denne måten å søke å forstå hvordan den enkelte opplever sin verden slik at en blir gitt muligheten for å tilrettelegge den "vellykkede undervisning" for den enkelte og ikke minst en bedre skolehverdag.

### 1.2.3 Fra formal til realkompetanse

Faglig enhet for PP-tjenesten har utgitt PP håndboken som er tenkt som et ”hjelpemiddel til å utlede praktisk handling på grunnlag av gjeldende lov-og planverk” (Håndbok for PP tjenesten 2001:7). I primæroppgavene for PP tjenesten blir det synlig at tjenesten først og fremst er en hjelpeinstans. I dette ligger en forventning om at tjenesten skal ha en viss kompetanse til å rådgi de ulike delene av skolesamfunnet. Hvordan ser håndboken for seg at dette skal gjøres? For tiden finnes ingen formelle krav til hvem som kan ansettes som PP rådgiver. Dette blir begrunnet ut i fra et ønske om dreining i fra formal til realkompetanse (ibid). I en postmoderne tid der vanskene med å avdekke sannheter blir en stadig større utfordring, kan denne tilsesetningen av formalkompetanse kanskje finne sin begrunnelse. For hvilken sannhet akkumuleres ut i fra et gitt utdanningsforløp? I en verden med økende uensartethet kan en kanskje særlig begrunne denne dreiningen mot realkompetanse der det er den enkelte yrkesutøvers individuelle kunnskaper og erfaringer som blir verdsatt.

Det er sentralt at PP tjenesten har kompetanse på de tre nivåene handling, planlegging og refleksjon (Håndbok for PP tjenesten 2001). Kan dette bli ivaretatt tilstrekkelig når en dreier fra formal til realkompetanse? Pedagogikkens oppgave er å utvikle kriterier for kvalitet i utdannelsen. Kompetansenivåene tjenesten ønsker å ivareta kan muligens sammenlignes med Dales (1999) kompetansenivåer for utdanningssystemer, slik at en kan argumentere for indre relasjon mellom nivåene som betingelse for utvikling av pedagogisk og profesjonell læringsorganisasjon og dermed didaktisk rasjonalitet.

PP tjenestens plass og funksjon i skolen er fremfor alt å bistå de ulike delene av skolesamfunnet. Overgangen til informasjonssamfunnet har gjort denne oppgaven mer kompleks enn tidligere. Det har dukket opp spørsmål omkring legitimering av profesjonsrollen og handlingsalternativer. Min tro ligger i at den enkelte rådgivers evne til refleksjon rundt den måten en møter de rådsøkende, er på vesentlige måter utslagsgivende for det resultatet en står igjen med etter arbeidsdagens slutt.

## 1.3 Hva er rådgivning?

Gjennom tiden har det vært ulike definisjoner av begrepet rådgivning, alt etter hvilken kontekst det har eksistert i. I lys av dagens samfunn vil kanskje definisjonen til Bennet (1985



---

i Gelso og Fretz 2001), om pedagogisk psykologisk rådgivning, være den mest dekkende å dra frem i denne sammenhengen fordi den dekker godt det arbeidet en PP rådgiver i skolen er ment å gjøre. Han definerer rådgivning som ”anvendelse av kunnskap og ferdigheter for å forebygge og løse problemer barn har med å lære det samfunnet anser som viktig” (Gelso og Fretz 2001:19). En ser her at definisjonen legger vekt både på samfunnskontekst og læringsperspektivet. Samtidig passer den godt med den norske tanken om systemarbeid. En kan muligens spørre seg om den er litt vag da det ikke fremkommer hva definisjonen legger i anvendelse, og heller ikke sier noe om hvordan barnas læringsproblemer er tenkt løst. I denne sammenhengen kan det være relevant å tenke at anvendelse av kunnskap skulle handle om å legge til rette for en terapeutisk holdning, og at læringsproblemer skal løses i samarbeid med barnet.

Dersom en søker svar på hva rådgivning er gjennom PP håndboken vises det til at verken begrepet ”praktisk rådgivning” eller ”direkte hjelp” er nærmere definert i de sentrale styringsdokumentene for tjenesten. Begrepene ”praktisk rådgivning” og ”direkte hjelp” brukes i denne sammenheng fordi det er slik PP håndboken uttrykker rådgivning som en del av PP tjenestens arbeidsoppgaver. Når håndboken videre søker innhold i disse arbeidsoppgavene vises det til en nasjonal forventning om ”aktiviteter som er knyttet til det direkte forhold mellom PP tjenesten og brukeren, der PP tjenesten har et direkte ansvar for de tiltak som blir iverksatt, og der brukeren oftest selv er oppdragsgiver” (Håndbok for PP tjenesten 2001:73). Det ser altså ut til at håndboken omgår en definering av rådgivning, men i stedet, ut ifra praksishensynet til håndboken, har et fokus på de arbeidsoppgaver tjenesten er tenkt å utføre.

En sentral teoretiker i denne oppgaven er Anne- Lise Løvlie Schibbye og det vil derfor være relevant å se hva hun legger i rådgivningsbegrepet. Ettersom hun ikke skriver om rådgivning må en gå veien om terapibegrepet som er det hun benytter seg av. ”Jeg ser på terapi som en relasjonell, dialogisk prosess med det siktemål å endre eller modifisere følelser, væremåter, holdninger og tankesett som hindrer personen i å kunne bli selvstendig, benytte egne ressurser, være kreativ samt ha tilgang til og utvikle sitt indre liv, både sin tanke- og følelsesverden” (Løvlie Schibbye 2002: 234). Det handler altså om et møte mellom subjekter i dialog der målet for den ene parten er å sette seg i bedre stand til å håndtere hverdagen. Dette er ikke så fjernt fra den arbeidsoppgaven en PP rådgiver er tenkt å utføre sammen med eleven, selv om arbeidsmåtene ikke vil være like.

Betegnelsen rådgivning finnes innenfor flere yrker. Felles for rådgivere som yrkesgruppe er at de blir oppfattet som eksperter på et fagområde og at de kan bidra med ulike former for hjelp (Johannessen m.fl 2001). Denne hverdagsoppfatningen strekker seg antagelig også over til rådgivere innen det pedagogisk psykologiske arbeidsfeltet, men en må kunne anta det er atskillig mer komplekst å være fagperson i mellommenneskelige forhold enn for eksempel en rådgiver i en bank. Det blir dermed viktig for en PP rådgiver å stadig være oppmerksom på sitt ansvar for den menneskelige relasjonen og aktivt jobbe med refleksjon rundt egen praksis. Det vil være et mål for denne oppgaven å skape en klangbunn for deler av denne refleksjonen.

### **1.3.1 Men vi skal jo ikke drive terapi!**

I forklaringen av begrepet rådgivning er det sagt noe om at rådgivning er noe med at en mer kompetent person skal hjelpe en annen til å løse noen problemer han måtte ha. Dette må ikke forveksles med terapi. Rådgivning skiller seg fra terapi i hva innholdet angår. Terapi utøves som regel av en psykoterapeut og består ofte av behandling med friskmelding som mål (Kinge 1999). Dette er ikke kompetanseområde til en PP rådgiver. Det er likevel slik at en stor del av den faglige kompetansen til en PP rådgiver har sitt grunnlag i teorier og begreper som er utviklet innen terapi. Det er derfor nærliggende å tro at den internaliseringen en PP rådgiver gjennomgår i studietiden av (psykologisk) rådgivningsteori, vil i det minste ha en ubebudt påvirkning for dem man møter i sitt arbeid. Samtidig er det stor enighet om at rådgivning alltid vil ha et element av terapi i seg i det en påstår at rådgiver må ha en terapeutisk holdning til rådsøker. En trækker antagelig over sin egen ”grense” som rådgiver først når en fortaper seg i elevens livsverden, og gjør denne til hovedsak i stedet for det yrkesmessige tema, for eksempel atferdsvanskene, en var ment å bistå eleven med (ibid).

PP tjenesten skal selv behandle saker av lettere karakter og som ikke naturlig hører inn under andre kommunale tjenester. Når ansvaret hører hjemme andre steder, eller når egen kompetanse ikke strekker til, skal tjenesten viderehenvise eleven, men ta i betraktning hvilke tilleggsbelastninger en viderehenvisning kan få (Håndbok for PP tjenesten 2001). Likevel vil en kunne anta at de tjenestene hvert enkelt PP kontor i praksis tilbyr vil være forskjellig fra kommune til kommune avhengig av tilgjengeligheten av andre tilbud og kompetansen til personalet. Ettersom hjelpeapparatet forgrener seg i en fauna av ulike instanser kan det muligens tenkes at den enkelte PP rådgiver vegrer seg for å gå inn i en type rådgivning som

innebærer nær relasjon til den Andre av frykt for å overstige sitt mandat. En må da være oppmerksom på at PP tjenesten er et lavterskeltilbud hvor det skal være lett å søke hjelp. Dette krever at den enkelte medarbeider evner å by på seg selv på en måte som gjør at det første møtet med hjelpeapparatet oppleves positivt for den rådeøkende.

Det kan være vanskelig å skille begrepet rådgivning fra andre lignende begreper, som for eksempel veiledning og konsultasjon. Grensene er flytende, og en rådgiver vil kunne operere både i en veilednings og konsultasjonssammenheng foruten selve rådgivningssituasjonen. Begrepet rådgivning vil derfor bli brukt som en samlebetegnelse i denne oppgaven.

## 2. Client-Centered Therapy

Dette kapitlet vil søke å finne svar på hva rådgivers terapeutiske holdning kan innebære gjennom bruk av deler av Carl Rogers Client-Centered Therapy, og hvordan denne kan bidra til å lykkes i rådgivning. Jeg velger å si ”kan innebære” ettersom begrepet ikke har noe entydig innhold. Client-Centered Therapy er ikke en metode.<sup>6</sup> Det handler i stedet om holdninger som rådgiver bærer i seg og som implementeres i metoder eller teknikker som er konsistente med disse holdningene (Rogers 1965). Slik det innledningsvis er presisert handler det om en profesjonell måte å møte radsøker som vil være positivt for utfallet av rådgivningen.

Hos Rogers finner man at terapeutisk holdning er en forutsetning for en vellykket rådgivning. ”[...] if the therapist can provide three definable conditions in his relationship with the client and if the client can perceive to some degree the presence of these conditions, then therapeutic movement will ensure” (Rogers 1990:11). Det handler blant annet om at rådgiver må være kongruent, ha positiv aktelse for klienten og at han må være empatisk i møte med den Andre.

Før jeg redegjør for disse holdningene vil jeg sette dem i kontekst gjennom en forkortet innledning om Rogers teori. Videre vil jeg stille spørsmål ved om det er slik at disse holdningene kan være nødvendige og i tillegg tilstrekkelige for en vellykket rådgivning. Diskusjonen som vil oppstå her tar utgangspunkt i den terapeutiske holdningen til Rogers langs et kontinuum. Hvilken betydning kan en ensidig vektlegging av rådgivers rolle ha? For å komme nær praksisfeltet vil jeg i siste del av dette kapitlet diskutere relevansen og muligheten av å ta kongruens, positiv aktelse og empati med seg inn i en testsituasjon med WISC.

---

<sup>6</sup> Metode forstått som for eksempel drømmetolkning, positiv forsterkning eller refleksjon av personens følelser.

---

## 2.1 Hva er terapeutisk holdning for Rogers?

Rogers Client-Centered Therapy gjenspeiler en særlig interesse for den delen av personligheten han beskrev som selvet (Rogers 1990). Selvet så han som en struktur som sammenholder opplevelse og mening. Det rommer alle følelser, tanker, holdninger og verdier og står som et sentrum i en stadig skiftende opplevelsesverden. Dette sentrumet, eller selvet, vil så til en hver tid søke å tolke handlinger så de blir i overensstemmelse med selvbildet. Dersom dette på et tidspunkt ikke er mulig vil det skape inkongruens. Denne inkongruensen bærer med seg et sterkt ubehag og er ofte årsaken til vanskene hos en person. En mulig løsning på problematikken er dersom personen klarer å gjenkjenne sine egne følelser eller holdninger hos rådgiver, uten at denne etterfølges av en opplevelse av fordømmelse. Gjennom dette blir personen gitt mulighet til å akseptere de samme følelsene hos seg selv. Rådgiver kan tilrettelegge for at denne anledningen byr seg gjennom en terapeutisk holdning (Rogers 1965). Rådgivning handler for Rogers altså om blant annet å klargjøre for personen følelsene han har uten å være diagnostisk eller deklarativ, men i stedet søke med en empatisk innlevelse i personens "frame of reference" (Rogers 1965). Den terapeutiske holdningen innebærer for Rogers at rådgiver har en positiv aktelse for rådsøker, at han er kongruent og at han har en empatisk innlevelse til rådsøkers livsverden. Dette er ikke holdninger som bare Rogers diskuterer, men de vil her bli belyst hovedsaklig med hans "briller på".

### 2.1.1 Kongruens

Kongruens handler om ekthet og blir gjerne sett på som et grunnelement i rådgivning. Rogers (1990) stiller seg tvilende til om de andre holdningene, i det hele tatt kan eksistere, eller i det minste kan ha ønsket effekt uten at rådgiveren er ekte. Rogers mente det følgende om kongruens; "with the relationship he (the counsellor) is freely and deeply himself, with his actual experience accurately represented by his awareness of himself [...]" (Gelso og Fretz 2001:250). Å være kongruent er å bruke hele seg (Geldard 1989). Det handler altså om en genuitet hos rådgiver som vil være det motsatte av å opprettholde en fasade. Davis og Eagan (1995 og 1998 i Lassen 2002) påpeker noe lignende når de hevder at når rådgiver er kongruent, så bruker han de relevante delene av seg selv.

Rådgiver skal ikke fornekte noen av de følelsene som oppstår i relasjonen med rådsøker (Rogers 1990). Resultatet kan da bli at det som oppleves på et ubevisst nivå ikke blir tatt med i bevisstheten. På denne måten vil det for terapeuten bli inkongruens mellom egne opplevelser, og det han kommuniserer tilbake til personen. Det oppstår dermed en fare for at personen ikke opplever terapeuten som ekte. Dette kan for eksempel rådsøker oppfatte hos terapeuten gjennom lite samsvar mellom det terapeuten sier og den nonverbale kommunikasjonen. Ekthet betyr ikke at terapeuten skal være udiskriminerende åpen (Gelso og Fretz 2001). Likevel åpner Rogers for at rådgiver kan fortelle til rådsøker at han for eksempel kjeder seg dersom dette er en vedvarende følelse. Hvis rådgiver er i kontakt med seg selv vil han gjenkjenne kjedsomheten som en følelse *i* seg, og som ikke har noe å gjøre med rådsøker som en kjedelig person. Dersom han klarer å formidle dette tilbake til rådsøker kan et slikt uttrykk av egne følelser føre til en dypere berøring (Rogers 1990). Når Rogers legger til rette for å ta dette steget ut i ærligheten kan det se ut til at han viser stor tro, både på rådsøkers evne til å avgrense seg og på de muligheter som ligger i relasjonen. Eller kanskje det rett og slett er naivt å tro at en person skal tåle en slik ærlighet fra rådgiver?<sup>7</sup>

Å være kongruent innebærer også å erkjenne sin egen uvitenhet. Når rådgiver gjør dette vokser muligheten for å lytte uten foruinntatthet. Spontanitet og kontinuitet kan bidra til kongruens hos rådgiver (Davis 1995 og Eagan 1998 i Lassen 2002). Når rådgiver er spontan er han naturlig og likefrem i reaksjonsformen sin og fremstår på den måten mer autentisk og kongruent. Kontinuitet hos rådgiveren, det at han ikke fremstår som en svært ulik person fra møte til møte vil også være med å gjøre rådgiver mer kongruent (ibid).

### **2.1.2 Ubetinget positiv aktelse**

Denne holdningen er både kontroversiell og kompleks. Kanskje til og med den mest kontroversielle av de tre holdningene som blir redegjort for her (Gelso og Fretz 2001). Rogers beskriver denne holdingen slik; “[...] this means that the therapist communicates to his client a deep and genuine caring for him as a person with human potentialities, a caring uncontaminated by evaluations of the patient’s thoughts, feelings, or behavior” (Rogers 1990:13). Det innebærer en varm akseptering av alle sider ved den rådsøkende uten noen

---

<sup>7</sup> Muligens er dette noe av grunnen til at teorien er blitt kritisert for å best virke på relativt friske personer.

---

form for betingelser eller fordømmelser. En kan antakelig si at innholdet i begrepet ubetinget positiv aktelse grenser opp mot uttrykk som varme, aksept, respekt og omsorg.

Når rådgiver er ubetinget på denne måten legger han til rette for at den rådeøkende kan være åpen om seg selv (Geldard 1989). Dette vil gi en base for å utforske seg selv (Rogers 1990). Diskusjonen i forhold til denne holdningen har gjerne handlet om muligheten rådgiver har til å være ubetinget i sine reaksjoner til personen. Kritikere mener det er urealistisk å forvente at terapeuten ikke skal oppleve noen følelser overfor personen uten betingelser. Rogers har søkt å svare kritikken ved å hevde at det finnes grader av ubetinget aktelse, det vil si at rådgiver opplever denne gjennom flere momenter i terapisisituasjonen. En må dessuten skille personens indre opplevelser fra hans ytre atferd, og det er i forhold til personens indre opplevelser at ubetingetheten hos terapeuten retter seg mot. Personen skal få lov til å føle det han vil i møte med terapeuten uten å oppleve at han blir dømt, selv om kan det være atferd terapeuten ikke tillater. Han må derfor se forbi denne atferden og forsøke å forstå atferden ut i fra personens livshistorie (Gelso og Fretz 2001). Målet er å se rådeøker med en helhetlig forståelse.

### 2.1.3 Empati

Empati er et vanskelig begrep, kanskje fordi det rommer så mye mer enn vår til tider feilaktige hverdagsoppfatning av det å være empatisk. Rogers beskriver empati slik; "to be completely at home in the universe of the client" (Rogers 1990). "To sense the client's private world as if it were your own, but without ever losing the "as if" quality [...]" (Rogers 1957 i Gelso og Fretz 2001:246). Det kommer her frem at det handler om å kunne sette seg inn i personens livsverden uten at en dermed gjør den til sin egen.

Sensitivitet og empati har umåtelig stor verdi i hvert eneste lille øyeblikk i møte mellom en rådgiver og en rådeøker (Kinge 1999). Det hjelper derfor lite om rådgiveren først viser en empatisk forståelse mot slutten av et møte. En viktig del av empati, som en terapeutisk holdning, er hvordan rådgiver klarer å kommunisere tilbake til rådeøker at det rådgiver sier bare er hans egen forståelse av rådeøker og trenger dermed ikke være riktig (Rogers 1990). Eller at det han kommuniserer tilbake er rådeøkerens følelser og altså ikke rådgiverens egne følelser. Rådgiveren må aldri miste av synet at dette ikke er "meg". For å opprettholde denne

forståelsen av hva som er meg og hva som er deg kreves en stor grad av avgrensning, og for å kunne utøve en slik avgrensning må man kjenne seg selv godt (Kinge 1999).

I starten av sitt arbeid antok Rogers at empati var holdninger og subjektive opplevelser personen opplevde hos rådgiveren. Etter hvert endret han dette synet sitt mot at empati mer var en evne til kommunikasjon og at den kunne måles, observeres og læres. Som en del av utviklingen ble det klart at empati ble mer sett på som refleksjon av følelser der rådgiveren reflekterer tilbake følelsene i innholdet som personen har fortalt. Muligens forenkler dette kanskje empatibegrepet i det refleksjon og empati ikke er det samme. Det handler ikke om å formulere tilbake til råde søker, de opplevelser han forteller om, men at en er en aktiv lytter (Gelso og Fretz 2001). Nå blir empati gjerne sett på som en prosess i flere stadier. Først blir empatien opplevd følelsesmessig gjennom identifisering av personen. Deretter vil det finne sted en kognitiv aktivitet hos rådgiveren der han grundig går gjennom personens uttrykk og prøver å finne mening i dem. Til slutt vil det finne sted en kommunikasjon fra rådgiver til person om at empati er tilstede (ibid).

## 2.2 Nødvendige og tilstrekkelige betingelser?

Jeg forstår det slik at Rogers mente kongruens, positiv aktelse og empati er nødvendige og tilstrekkelige betingelser i møte med en person. Nødvendige og tilstrekkelige forstått som betingelser den råde søkende til en viss grad må oppfatte som kvaliteter hos rådgiver for at rådgivningen skal ha mulighet til å bli vellykket (Rogers 1990). Dersom disse holdningene er tilstede i forholdet med råde søker, er grunnlaget for en vellykket rådgivning lagt. Det jeg her vil sette spørsmålstegn ved, er om dette ikke blir en for ensidig vektlegging av rådgivers plass og påvirkning i relasjonen. Uten dermed å antyde at rådgiver ikke har ansvar for relasjonen.

Selv om det er bred enighet om at disse holdningene er en viktig påvirkningsfaktor for utfallet av rådgivningen, vil noen gå lenger enn andre i diskusjonen om hvor viktige de er for utfallet av rådgivningen. Noen vil hevde at kongruens, positiv aktelse og empati er tilstrekkelig og nødvendig, slik det ser ut til at Rogers mente. Videre på kontinuumet finner man rådgivere som synes en terapeutisk holdning hos rådgiver er viktig, men ikke tilstrekkelig, fordi forhold ved personen og teknikker vil også spille en rolle. I tillegg til at de



---

terapeutiske holdningene hos Rogers ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for et positivt utfall kan en også tenke seg forhold der rådsøker er mest tjent med at kongruens, positiv aktelse og empati bare i minimal grad er tilstede (Gelso og Fretz 2001). Likevel viser det seg i mange tilfeller at dersom holdningene som Rogers legger vekt på i rådgivning er tilstede, gjøres endringsarbeidet lettere.

Etter at Rogers postulerte dette som nødvendige og tilstrekkelige betingelser er det gjort mye forskning på disse holdningenes funksjon som terapeutiske, og altså virksomme for rådgivningsarbeidet. På 70 tallet fant man negative resultater av betydningen til disse holdningene da de ble testet i andre, mer strenge settinger enn dem Rogers opprinnelig hadde utviklet dem i. Nyere forskning gir derimot et mer balansert bilde (Bohart & Breenberg 1997 i Gelso og Fretz 2001). Når rådsøker selv opplever disse holdningene hos rådgiverer<sup>8</sup> ser man den største gevinsten for rådgivningen. Særlig har empati fått bred empirisk støtte i det empati har vist seg assosiert med positivt utfall for terapi (Gelso og Fretz 2001, Stenberg 2006). Dette er noe teoretikere innen de fleste retninger har merket seg og tatt med seg i sitt møte med sine rådsøkere (ibid). Kanskje er en mest tjent med at en ser på holdningene som Rogers fremsatte som katalysatorer?

I faglitteraturen er særlig PP rådgivers mulighet for empati i rådgivningssituasjonen blitt flittig diskutert (Stenberg 2006). Det er gitt flere grunner til at et empatisk møte med den rådsøkende eleven er komplisert. På et PP kontor arbeides det alltid innenfor strukturelle rammer der det noen ganger kan bli vanskelig å møte den Andre som det unike individet hver enkelt er (ibid). Eriksen (2001) argumenterer for at empati bare kan finne sted i nære relasjoner, og videre at PP rådgivere slett ikke har tid til å møte alle med empati. Når ressurser setter grenser for hvem man kan yte mer til og hvem en kan yte mindre til, kan dette oppleves som frustrerende og vanskelig. Noe som kan komplisere situasjonen ytterligere er hemmende faktorer for empati. Mennesker har tilgjengelig en mengde forsvarsmekanismer for å få oss til å mestre ulike typer av vanskelige situasjoner. Noen av disse forsvarsmekanismene ser ut til å hindre evnen til å delta empatisk (Kinge 1999). Det kan dreie seg om egen aggresjon og fornektning, behov for emosjonell tilfredsstillelse fra rådsøker og vansker med å skille personlig og profesjonelt ansvar.

---

<sup>8</sup> I stedet for at de er scoret av en ekstern observatør.

Disse faktorene handler om den empatiske evnen, men det er også andre faktorer som spiller inn for muligheten til å kunne delta empatisk, nemlig en empatisk vilje (Killèn 1996 i Kinge 1999). En skal for eksempel ikke se bort ifra at en PP rådgiver kan komme til å møte barn han ikke liker, og da blir en bevissthet rundt viljen til empati viktig. Det gjelder å komme i kontakt med barnets livshistorie for på denne måten å vekke sympati og dermed antagelig også motivasjon til å hjelpe. En kan kanskje spørre seg om voksne som vegrer seg i møte med barn gjør dette ut i fra et ønske om å beskytte seg selv? For en rådgiver som har seg selv som arbeidsinstrument blir det av stor betydning å være oppmerksom på faktorer ved en selv som kan hemme en empatisk innlevelse. Kanskje kan vegringen også ha sammenheng med usikkerhet knyttet til rollen som profesjonsutøver når en likevel har mulighet til å viderehenvise eleven. Det blir viktig for en rådgiver å ta i bruk den tilgjengelige psykologiske kunnskapen for å kunne lære å kjenne igjen mekanismer som kan vanskeliggjøre empati.

### **2.2.1 Betydning av relasjoner**

Det kan se ut til at Rogers var mer opptatt av sider ved rådgiver som driver rådgivningen fremover enn å undersøke muligheten for at det er relasjonen som oppstår mellom den som er drivkraften bak en vellykket rådgivningssituasjon (Aamodt 1997). Eller er det kanskje slik at en kan forstå disse holdningene som Rogers legger til grunn, som betingelser for ”den gode relasjon”? Forstått dit hen at det er den gode relasjon som ”egentlig” er drivkraften i rådgivningen? Og spiller det i siste instans noen forskjell om en ser relasjonen, eller om en ser kongruens, positiv aktelse og empati som grunnleggende til et rådgivningsarbeid? Jeg vil tro at ja, det *er* en forskjell om en ser relasjon eller holdninger som drivkraft bak rådgivning. Blant annet fordi at om en legger vekt på relasjonen åpner dette for å et subjekt – subjekt syn i større grad enn om en anser egenskaper hos den ene parten som avgjørende. Dersom en i hovedsak anser egenskaper hos rådgiver som avgjørende for rådgivning, utelukker det å ta opp i seg egenskaper eleven, i kraft av det å være mennesker, innehar. Eller er det så enkelt som at disse holdningene Rogers fremsetter vil være funksjonelle ovenfor hvilken som helst rådsøker i hvilken som helst sammenheng? En kan anta at det som er tilfelle med den terapeutiske holdningen hos Rogers, er at den åpner for en god relasjon til den rådsøkende, og at den gode relasjonen er et fruktbart utgangspunkt for endringsarbeidet.

---

Selv om relasjonen mellom rådgiver og rådsøker er nøkkelen i mange teorier er det gjort lite forskning om hva en terapeutisk relasjon er, og hvordan relasjonsfaktorer kan skilles fra ikke-relasjons faktorer. Det samme kan antagelig også sies å være gjeldende for Rogers Client-Centered Therapy. Han legger vekt på å beskrive noe en gjerne kan karakterisere som relasjonsbetingelser som må være tilstede hos rådgiver, og legger liten eller ingen vekt på rådsøkers delaktighet i relasjonen, utover det at han til en viss grad må evne å oppfatte disse holdningene hos rådgiver. Selv om holdninger hos rådgiver er viktig hjelper det en ikke til å forstå hva en terapeutisk relasjon er og ikke er. De er ensidig og tar lite hensyn til en resiprok interaksjon. Gelso og Carter (1985 i Gelso og Fretz 2001) definerer terapeutisk relasjon på denne måten: "The relationship is the feelings and attitudes that counseling participants have toward one another, and the manner in which these are expressed" (Gelso og Carter 1985 i Gelso og Fretz 2001:230). Denne definisjonen ser ut til å ta hensyn til at fremgangsmåter rådgiver tar med seg fra sitt teorifelt påvirker og kan bli påvirket av relasjonen uten at de definerer relasjonen slik det kan se ut at er tilfelle hos Rogers.<sup>9</sup> For eksempel slik som interpretasjon er teknikk for en psykoanalytiker uten at denne teknikken definerer relasjonen. En kan kanskje beskrive det som foregår i rådgivningen ut i fra to hovedelementer; relasjonen slik den er beskrevet over og teknikker. Disse elementene i rådgivning vil jeg arbeide videre med i del 2.3 av oppgaven.

Et annet spørsmål en kan stille er om en kan unngå at rådgiver tar for stor plass i rådgivningen hvis han har et "egenskaper-hos-meg" syn på sin egen rolle? Ensiktig vektlegging av helperens egenskaper knyttet til ekspertrollen gjør den ene parten ansvarlig for relasjonen og har sammenheng med asymmetrisk relasjon (Aamodt 1997). Dersom rådgiver i stedet inntar en holdning til rådsøker som stiller krav til gjensidighet, kan dette fungere som en motvekt til asymmetrien. I tillegg åpner dette i større grad for tro på menneskets iboende ressurser. Noe en skulle tro er i bedre samsvar med Rogers "tese" (Rogers 1965) om at enhver bærer i seg sin egen mulighet til selvaktualisering.

Mitt utgangspunkt er at relasjonen mellom rådgiver og rådsøker er en kritisk faktor for utfallet av rådgivningen, og kanskje enda viktigere blir dette forholdet når rådsøker er et barn. Det synes for meg innlysende at de personlige egenskapene, blant annet i form av

---

<sup>9</sup> Jeg er oppmerksom på at Rogers teori strengt sett ikke kan omtales som en metode eller teknikk.

metateori som rådgiveren tar med seg inn i rådgivningssituasjonen vil påvirke forholdet til barnet, noe som igjen vil påvirke utfallet av rådgivningssituasjonen. I rådgivning av barn vil det være særlig viktig at rådgiver møter barnet med en terapeutisk holdning og især viktig at han utviser empati.

## 2.3 Hvordan kan Client-Centered Therapy brukes som terapeutisk holdning i dagens skole? –om relevansen av en terapeutisk holdning i en testsituasjon

På bakgrunn av PP kontorenes arbeidsstil dannes det ulike PP kulturer. En har i lang tid kunnet se en mulig motsetning mellom diagnostisk-terapeutisk orientering på den ene siden og en sosialpedagogisk og læringsmessig orientering på den andre siden (Befring 1996). Selv om PP tjenesten har blitt mer mangfoldig i sitt arbeid har tjenesten i stor grad beholdt sitt psykologiske / terapeutiske særdrag (Stenberg 2006). Dette bidrar til utstrakt bruk av tester. ”Noen ganger testes det for å tilfresstille de voksnes testebehov. Tester fra den naturvitenskapelige siden har stor status og brukes ofte” (Stenberg 2006:148), var ett av utsagnene fra Stenbergs informanter. En kan selvsagt stille spørsmål ved egnetheten tester har i utredningen av barn, selv om det kan virke som et raskt og effektivt middel for kartlegging. En generell skepsis til tester viste seg også i forskningsmaterialet til Stenberg (2006) selv om han også fant en del av det motsatte.

På bakgrunn av det som hittil er sagt om rådgivers terapeutiske holdning virker det innlysende at denne spiller en rolle for utviklingen av relasjon mellom rådgiver og råde søker, og at relasjonen igjen spiller en vesentlig rolle for endringsarbeidet. Foruten selve relasjonen er også teknikker (jf diskusjonen om nødvendige og tilstrekkelige betingelser) noen ganger av betydning for rådgivningsarbeidet. Et eksempel på dette kan være Gestaltpsykologers bruk av ”åpen stol teknikk”. Forholdet mellom elev og rådgiver påvirker teknikkene og befinner seg i et gjensidighetsforhold (Gelso og Fretz 2001). Det er sagt om Client-Centered Therapy at det ikke er en metode, men holdninger en bærer i seg og som implementeres i metoder eller teknikker som er konsistente med disse holdningene. I det følgende vil jeg belyse problemstillingen om hvordan en terapeutisk holdning, slik den hittil er fremstilt ved hjelp av Rogers, kan bidra til å lykkes i rådgivning av barn gjennom et praksiseksempel. Jeg

---

vil spørre om det ikke kan være rimelig å ta med seg rådgivers terapeutiske holdning inn i en testsituasjon?

Når jeg nå velger WISC situasjonen som praksiseksempel, er ikke intensjonen å skape et inntrykk av at dette er den eneste testen PP rådgiver har tilgjengelig, eller at å teste er det eneste en PP rådgiver gjør. Slik er situasjonen på langt nær ikke. Kanskje kan det attpåtil virke meningsløst å ta frem dette eksempelet, ettersom WISC situasjonen kanskje er en av de situasjonene som er minst konsistent med empati, positiv forsterkning og kongruens. I tillegg kan det antagelig også argumenteres for at i en testsituasjon handler PP rådgiver mer i en ”informasjonsinnhentingsituasjon” enn i en rådgivningssituasjon. Tester er et viktig arbeidsverktøy for mange PP rådgivere og ved likevel å benytte testsituasjonen, vil en kanskje bli oppmerksom på de muligheter som ligger i den terapeutiske holdningen slik den er beskrevet hos Rogers, i en situasjon man kanskje ikke venter å finne den.<sup>10</sup>

I kartlegging av barns evneområder kan en muligens si at PP rådgiver har WISC som en tilgjengelig teknikk. Jeg er oppmerksom på at denne ikke kan sammenlignes med for eksempel gestaltteknikker ettersom den har en kartleggings og ikke terapifunksjon. WISC skal likevel brukes i ”behandling” av de lærevanskene PP rådgiver antar barnet har. Dette ved at resultatet fra testen brukes som et utgangspunkt for å forstå barnets skolesituasjon, eller for å bruke terminologien fra PP håndboken, for å finne hvilket ”kaos” de tilhører. Dermed er det et håp om at en kan si noe om hvordan en kan tilrettelegge undervisningen for at barnet skal få en lettere skolehverdag. Jeg vil spørre om det ikke er rimelig å dra rådgivers terapeutiske holdning inn i denne testsituasjonen? Selv om det verken er ideelt eller ønskelig, er nettopp testsituasjonen det første av flere møter med PP tjenesten for mange barn (Stenberg 2006), og det er viktig for den videre utredningen at dette blir et godt og trygt møte.

For noen barn kan det kanskje være skremmende å møte en PP rådgiver med en WISC koffert på pulten. WISC er en relativt streng testsituasjon for evnetesting der det allerede er foreskrevet hva testleder kan si til eleven. Dette for at testresultatet skal bli så reliabelt og valid som mulig. En kan spørre seg hvilket rom for et subjekt – subjekt møte (jf diskusjon om subjekt – subjekt relasjon i del 3) denne situasjonen gir. Omstendighetene gjør at det

---

<sup>10</sup> Rogers selv tok en viss avstand til diagnostisering før en behandling starter (Braaten 1967).

både for testleder og elev kan antas å oppleves mer som et subjekt – objekt møte der mulighet for rådgivers terapeutiske holdning ikke, eller bare i minimal grad, er tilstede. En kan spørre seg hvilken påvirkning dette har når testingen er over og partene skal igjen møtes for samtale om det som er vanskelig for eleven. En kan ikke annet enn å tro at en vil stå i fare for at denne subjekt - objekt relasjonen ubevisst vil fortsette å prege forholdet. Kan barnet videre bli sett på som en kompetent, men avhengig aktør?

Det er alltid en fare for at et barn kan forlate en testsituasjon med følelse av nederlag. Særlig gir enkelte delprøver i WISC, der barnet må ha opptil fem feil på rad for at en skal gå over til neste delprøve, rom for at barnet føler seg mislykket. Testen er formet slik at en kan la være å svare på fire spørsmål på rad, svare korrekt på ett og så må gjennom fem feile svar igjen før delprøven avbrytes.

Kan testlederen implementere en terapeutisk holdning for å motivere eleven til å yte sitt beste? På bakgrunn av den strenge testsituasjonen er det tydelig at det blir vanskelig for testleder å være naturlig i sin respons til eleven. Muligheten for at rådgiveren kan være kongruent faller dermed antagelig bort. Dersom han skulle vært kongruent i WISC situasjonen skulle det være viktig å ikke være inkonsistent mellom egne opplevelser og det han kommuniserer tilbake til eleven, men siden det er foreskrevet hva testleder kan si får han begrensede muligheter til dette. Eller kanskje er det andre måter han kan kommunisere til eleven? Dersom testleder opplever at denne eleven kommer til å score dårligere enn antatt synes det for meg innlysende at dette ikke skal kommuniseres tilbake til eleven verken verbalt eller nonverbalt. En skal heller ikke undervurdere barnets evne til å gjennomskue en voksen som har inkongruens mellom holdning og handling. Hvis for eksempel PP rådgiver har den holdningen at eleven scorer dårligere enn han hadde trodd, men i handling prøver å formidle til eleven at ”dette klarer du kjempebra”, så skal en ikke se bort i fra at eleven oppdager dette. Hvis eleven ikke oppfatter kongruens hos rådgiver kan det kanskje gå ut over tillitsforholdet han har til rådgiveren.

Davis og Eagan (1995 og 2002 i Lassen 2002) peker på at når rådgiver er kongruent så bruker han de relevante delene av seg selv. Slik jeg forstår det, kan det for eksempel i en testsituasjon bety at han møter eleven i døren på en måte som gir barnet mestringfølelse ved å kommunisere at ”dette er ikke noe å være redd for” og vinke barnet farvel på en måte som sier at ”dette klarte du helt fint”. Det var antagelig ikke slik Rogers opprinnelig tenkte at

---

kongruens skulle fremføres, så i Rogers egentlige betydning er det antagelig ikke mulig å være kongruent i en WISC situasjon. Skal en være tro mot Rogers opprinnelige tanke, så faller dermed muligheten for at de andre holdningene skal kunne være tilstede bort. Hvis en likevel vil vurdere empati og positiv aktelse i de andre situasjonene, må det altså gjøres på en måte som trekker en bort i fra Rogers opprinnelige tanke.

Når det gjelder å utrykke ubetinget positiv aktelse for eleven, må en ta i betraktning at testen i seg selv kan gi en opplevelse av bli fordømt. Dette gjennom en følelse av å ikke strekke til i for mange vanskelige oppgaver etter hverandre. Det blir da relevant at rådgiveren klarer å formidle med sitt kroppsspråk at det er "helt akseptabelt for meg alt det du svarer og gjør", men en må igjen være oppmerksom på elevens evne til å se igjennom en eventuell inkonsistens mellom holdning og handling. Ettersom kroppsspråk tilsynelatende kan være en alternativ måte å implementere en terapeutisk holdning, er det viktig at rådgiver virkelig er tilstede i situasjonen. Hvis han klarer å være tilstede, blir det også lettere å sette seg inn i elevens livsverden og dermed kunne være empatisk gjennom å aktivt lytte (jf diskusjonen om aktiv lytting som moment i en anerkjennende holdning) til det eleven sier. Det er en utfordring for PP rådgiver å ha et avklart forhold til sitt eget kroppsspråk og hvordan han møter eleven. En kan forvente at det finnes store ulikheter hos PP rådgivere for hvordan han velger å gripe en slik situasjon an. En erfaren testadministrator vil med større sikkerhet kunne gi eleven en god opplevelse i testsituasjonen, kanskje fordi han nettopp prøver å implementere en terapeutisk holdning. En kan for eksempel ufarliggjøre situasjonen ved å si til eleven at "nå skal vi spille et spill" og peke på WISC manualen mens man sier; "Her er spillereglene. Spillet er laget sånn at både små barn og store barn helt til ungdomsskolen kan spille det. Noen spørsmål vil du synes er så lette at jeg er helt rar som spør dem, mens andre er veldig vanskelige. Da er vi kommet til "ungdomsskolespørsmålene". Når PP rådgiver forbereder testen på denne måten vil kanskje elevens synes det er gøy å være med på testen, situasjonen blir mindre skremmende og eleven får større forutsetninger til å yte sitt beste.

En kan i forlengelsen av diskusjonen om implementering av en terapeutisk holdning i en testsituasjon, spørre seg hvilken verdi en slik type arbeidsmåte har i dagens skolesamfunn. En kan ikke lenger anta at den samme sannhet eksisterer for alle og det blir stadig klarere at menneskets atferd er kontekstavhengig. For eksempel er det ikke sikkert at en lesesvak gutt på en skole ville hatt de samme vanskene på en annen skole med et annet læringsmiljø. Det håpet man ser ut til å legge i WISC resultatet, kan kanskje tenkes å være at en overfører noen

universelle sannheter om kunnskapsoppbygging som er overførbart til alle barn. Hvor mulig er egentlig dette? På de områder der tester blir benyttet fremfor observasjon risikerer man å miste mye informasjon.<sup>11</sup> En taper for eksempel muligheten til å se hvordan eleven faktisk fungerer i klasseromssituasjonen, eller hvordan den totale håndtering av testsituasjonen ble gjennomført. PP rådgivere med stor tro til tester har mindre kontakt med lærere og foresatte enn andre rådgivere (Stenberg 2006) og, på bakgrunn av dette kan det bli forståelig at følelsen av brukermedvirkning hos omsorgspersoner og lærere (Grøgaard m.fl 2004) er liten. Hvor blir det av muligheten rådgiver har til å forstå eleven i sammenheng med omgivelsene sine hvis en ikke anerkjenner elven som del av en helhet?

Hvilken objektiv sannhet avdekker en test? Selv om tester kan være en verdifull innfallsport til informasjon om barnet, kan det være relevant å søke andre veier til sannhet i ønsket om å forstå. Er det mulig at en terapeutisk holdning langt på vei kan være med på å avdekke en virkelighetsforståelse, slik at en kan bli i stand til å forstå hvert enkelt barn? Det er et poeng at gjennom gode samtaler med barnet skal en finne frem til barnets kjerne fordi mye informasjon finnes hos barnet selv. Veien til de rette tiltakene går gjennom kjennskap til barnet. Dette kan kanskje særlig sies å være en sannhet når en i dag, til forskjell fra tidligere tider, står ovenfor en tydeligere ikke homogen elevgruppe.

Jeg har forsøkt å vise hvordan rådgivers terapeutiske holdning kan implementeres også i en testsituasjon, og ikke minst behovet for å gjøre nettopp dette. Selv om det er påpekt en del utfordringer i denne sammenheng er det rimelig at rådgiver må tilrettelegge så godt han kan for en trygg testsituasjon innenfor et hardt presset tidsaspekt. Kanskje vil det være en kompensasjon å gjennomføre testen på en mer dynamisk måte der en legger til rette for mer aktivitet mellom PP rådgiver og elev. Slik kan man kanskje få en bedre forståelse av barnets potensial gjennom den nærmeste utviklingssonen, for å bruke Vygotskys begrep. For eksempel kan testleder si at ”jeg ser at du jobber godt” eller ”nå er vi kommet til ungdomsskolespørsmålene så det var ikke så rart at du ikke visste svaret”. På denne måten trygger man situasjonen for eleven slik at han kan yte sitt beste.

Den terapeutiske holdningen som her er diskutert, handler mest av alt om at PP rådgiver har en bevissthet rundt holdningene kongruens, positiv aktelse og empati slik det er beskrevet

---

<sup>11</sup> WISC skal for eksempel også bidra til å undersøke elevens problemløsningsstrategier.



hos Rogers. Dersom rådgiver har dette med seg i møte med sine rådsøkere vil det langt på vei være avgjørende for at møte oppleves som noe godt og at grunnlaget for en vellykket rådgivning dermed er lagt. Gjennom drøftinger her, er det antydning at Rogers forutsetninger for en vellykket rådgivning, kanskje ikke tilfører tilstrekkelig innhold i en terapeutisk holdning som også omfavner rådsøker som aktivt subjekt i rådgivningen, uten dermed å antyde at Rogers nedvurderer subjektsiden til sine klienter.

Jeg ønsker videre å fremstille en terapeutisk holdning som ikke begrenser seg til nødvendige og tilstrekkelige betingelser. Med en slik holdning vil man, slik jeg ser det, og for å sette det på spissen, miste muligheten til å ta med seg elementer underveis fordi man er fastlåst i betingelsene. Med en dialektisk tilnærming til en terapeutisk holdning, slik den kan forstås hos Løvlie Schibbye, vil en bli gitt anledning til å se rådsøker som del av en helhet.

### 3. Dialektisk relasjonsteori

I presentasjonen av oppgaven fremkommer det at jeg vil diskutere hvilke profesjonsidealere man trenger som PP rådgiver i dagens skole, nærmere bestemt hvordan en terapeutisk holdning som del av et slikt ideal kan bidra til å lykkes i rådgivningen av barn. Hos Rogers finner man den terapeutiske holdningen som spesifikke holdninger knyttet til rådgiver og som man må integrere i arbeidet med rådsøker. Slike spesifikke holdninger kan man ikke leter etter i dialektisk relasjonsteori. Dersom en tar utgangspunkt i at forhold omkring relasjonen også vil ha den største betydning for å lykkes i rådgivning av barn, vil den dialektiske relasjonsteorien til Løvlie Schibbye være til hjelp for å undersøke dette. Det vil ikke bli gitt en fullstendig redegjørelse for teorien, men jeg vil ta for meg sentrale begreper fra et metateoretisk ståsted som kan kaste lys over forståelsen for relasjonen som oppstår mellom PP rådgiver og den rådsøkende eleven.

Løvlie Schibbye (2002) har i sin teori tatt utgangspunkt i arbeidet med partner- og familiesamspill, samt relasjonen mellom person og terapeut. Imidlertid argumenteres det for (Bae og Waastad 1992) at denne teoretiske modellen er åpen og bygd opp av tomme begreper noe som innebærer at den er en ramme som gir leseren mulighet til selv å fylle den med mening og sette den i bruk i nye sammenhenger. Den gir ”anvenderne mulighet til å ta aktivt del i et nødvendig og pågående utfyllingsarbeid” (Bae og Waastad 1992:12). Det er dette som vil bli forsøkt gjort her. På områder som Rogers betingelser for en terapeutisk relasjon kommer til kort, med hensyn til det resiproke i relasjonen, kan en søke seg til dialektisk relasjonsteori for å sette modellen i videre sammenheng med en terapeutisk holdning.

I dialektisk relasjonsteori ligger et forsøk på å danne en helhetlig teoribakgrunn gjennom en overordnet betraktningmåte for selv og relasjonsutvikling, dette som variasjon til den fragmenterte kunnskapen som gjerne ellers preger vår postmoderne tid (Løvlie Schibbye 2002). I teorien vektlegges den ”direkte levde erfaring”, det er altså den enkeltes opplevelsesaspekt som er det sentrale (ibid). Dette gjør teorien brukernær ved at den tar aktivt motstand til en objektivisering av mennesket og støtter dermed de idealer som hersker i skolen.

---

Hva er så hensikten med å gå veien om metateori for å forstå relasjoner? Mye litteratur, for eksempel PP håndboken, legger til grunn at samfunnet i dag, til forskjell fra tidligere tider, skifter retning i raskt tempo. Dette kan være en medvirkende årsak til at det blir stadig viktigere å benytte seg av metateori for å begrunne praksis. Metateori kan fungere som en overordnet oversikt over teorier. ”Teorier skal ideelt sett være verdinøytrale (...) Likevel har metateori og teorier om terapi klare verdimesse implikasjoner” (Løvlie Schibbye 2002:20). Dersom en PP rådgiver ser på mennesker som noe som kan styres utenifra nedvurderer han elevens subjektive side. Dette synet kan bidra til å svekke elevens følelse av å kunne stole på sin egen subjektive opplevelse, slik at PP rådgiverens menneskesyn får en klar verdimesse implikasjon. Det kan bli utydelig hva det etiske ansvaret er hvis ikke grunnsynet er reflektert over (Bae og Waastad 1992 i Løvlie Schibbye 2002). Den holdningen rådgiver har til sine rådsøkere får betydning for praksis og for de relasjoner han inngår i. Det kan være avklarende å benytte metateori for en bevisstgjøring rundt slike holdninger som til syvende og sist vil handle om hvilket menneskesyn PP rådgiver har. Her vil det bli gjort i et forsøk på å forstå hvordan eksistensialismens menneskesyn former relasjoner. Videre vil andre momenter fra dialektisk relasjonsteori, mer konkret dialektikk, relasjonsforståelse og reifisering bli brukt til å legge innhold i, og i forlengelsen, diskutere en terapeutisk holdning.

Dette bidraget til min diskusjon om hvordan rådgivers terapeutiske holdning kan bidra til å lykkes i rådgivning av barn, er viktig fordi den terapeutiske holdningen ikke bare dannes gjennom integrering av teori, men også av et bakenforliggende menneskesyn.

### 3.1 Relasjonsforståelse

Opplevelser er viktige forutsetninger for Løvlie Schibbyes (1988) forståelse av relasjoner. Både med hensyn til opplevelse som basis for teori og praksis, og som side ved menneskets handling og refleksjon. Løvlie Scibbye (1982 i Bae og Waastad 1992) påpeker at i mye psykologisk teori og praksis formidles det ikke alltid med nødvendig ydmyket og aktelse at mennesket er et opplevende subjekt. Som en kritikk til en slik tilnærming har respekt for opplevelsesaspektet blitt gjort til et hovedpoeng. En opplevelse følger all handling og er ikke knyttet til en følelse av spesielt dramatisk karakter (Bae og Waastad 1992). Fokuset på opplevelser fører henne til et følelsesnært språk både i handling og teori. Betydningen av opplevelsen, sammen med en dialektisk forståelse for selvutvikling gjør at det blir viktig at

den enkelte får lov å eie sin egen opplevelse. Som PP rådgiver skal en dermed ikke skyve ens egen oppfattelse om ”den egentlige årsaken til at du skulker skolen” over til eleven som har vansker med å innfinne seg i timene.

En annen forutsetning for relasjonsforståelsen er enverdenstanken. Denne tanken bærer i seg forståelsen om det uoppdelte, sammenhengende og helhetlige i relasjoner. Virkeligheten henger sammen. ”(...)Delene vi skaper varierer sammen, forutsetter hverandre, viser til hverandre og må forstås i forhold til hverandre (Løvlie Schibbye 1988:21). Dette innebærer at relasjonen som oppstår i rådgivningsforholdet vil være preget av andre erfaringer og må derfor ikke sees isolert. Samtidig understreker det viktigheten av klasseromsobservasjon for å danne seg et bedre bilde av eleven. Fordi en da får se eleven, som ”elev i klassen” og ikke ”elev utenfor klassen” noe som forhåpentlig vil bidra til økt forståelse for barnets skolesituasjon. Det eksisterer altså en ikke oppdelt sammenheng mellom individ og omverden. Ideen om at mennesker skaper oppdelinger kan også sees i sammenheng med Batesons tanker om at man punktuerer ulikt. Vi tar for oss en erfaring og punktuerer den. Denne erfaringen vil da ikke være sann i betydningen uavhengig av sin sammenheng (Bateson i Ulleberg 2004). En tredje forutsetning for relasjonsforståelsen er, at for å forstå mennesker så må en også fokusere på relasjoner, og at disse må sees i sammenheng med hverandre (jf reifisering). Et fenomen må sees i sammenheng med andre fenomener (Løvlie Schibbye 1988). På denne måten eksisterer det en dialektisk forståelse av mennesket og av relasjoner.

## 3.2 Sentrale begreper.

Den filosofiske bakgrunnen Løvlie Schibbye henter sin inspirasjon fra er meget klar og ikke minst relevant i forståelsen av teorien. For henne handler det ikke om å gi en fortolkning av kildene, men hun trekker ut noen spesielle synspunkter eller begreper og bruke dem i forståelsen av psykologiske problemstillinger. Eksistensialismen fungerer her som et viktig korrektiv til tilnærminger som fokuserer på adferd basert på empiriske observasjoner og teori, mens dialektikken kan hjelpe en til å forstå den nære og gjensidige sammenhengene som eksisterer i sammen med andre. Eksistensialistiske forfattere som Kierkegaard og Sartre er viktige inspirasjonskilder for store deler av teorien (Bae og Waastad 1992). Disse retningene kan gjøre en i bedre stand til å se at rådsøker alltid er en del av en helhet. Den

---

relasjonsforståelsen Løvlie Schibbye legger til grunn for teorien har sitt utgangspunkt i slik metateori.

### 3.2.1 Dialektikk

I dialektisk relasjonsteori utgjør dialektikken<sup>12</sup> en vesentlig mulighet for å belyse utvikling og samspill. Denne teoretiske retningen kan vise hvordan utvikling av motsigelser og deres løsninger bidrar til erkjennelse og utvikling; mennesket kan ikke forstås verken som ”ferdig” eller forutsigbart, og heller ikke kan man forstå mennesket utenfor sin sammenheng (Løvlie Schibbye 2002).

Dialektikken bidrar til økt forståelse for relasjoner ved å fokusere på det mangesidige i enhver relasjon. Med mangesidige menes at relasjoner er sirkulære, altså gjensidige. Vi er alle med å påvirke hverandre i en transaksjonell prosess. En elevs væremåte er ikke på en enkel måte kausal i forhold til klassekameratenes væremåte. En rådgivers forståelse av rådsøker må være på bakgrunn av at rådgiver alltid observerer rådsøker i et gjensidig samspill med seg selv. Dialektikken belyser altså hvor viktig det er for forståelsen av individet at en må ha fokus på relasjoner og sammenhenger individet inngår i. Dialektikken viser gjennom dette at subjekt og objektsiden fungerer sammen. Sidene viser til hverandre og er en del av en helhet. Det er altså ikke snakk om en enten – eller tenkning, men alle sider står i et dialektisk forhold til hverandre (Løvlie Schibbye 2002).

Videre kan dialektikken si noe om hvor problematisk det kan være for en rådgivningssituasjon der rådgiver utelukkende søker å se etter ytre faktorer hos rådsøker. Det problematiske ligger ikke i at han bare ser etter ytre faktorer, da en lignende problemstilling ville oppstått dersom han utelukkende hadde sett etter indre faktorer hos rådsøker. Det tvilsomme ved dette, vil en med dialektikkens briller på nesen si, er det at en ikke ser på begge sider samtidig. En må heller søke etter å veksle mellom å være i rådsøkers opplevelsesverden og ha et mer reflekterende og observerende forhold til rådsøker og det som skjer i relasjonen (ibid). Det er ikke slik at rådsøkeren er den som noe skal overføres til

---

<sup>12</sup> Løvlie Schibbye (2002) bruker dialektikken på vesentlige måter til å utdype utvikling av selvet. Dette er ikke en del av denne oppgaven og dialektikken vil dermed få en begrenset plass i ut i fra hva den kan belyse om rådgivers terapeutiske holdning.

(for eksempel at en overfører Rogers betingelser for en vellykket rådgivningssituasjon), eller at rådgiveren er den som skal overføre noe til rådsøkeren. Dialektikken minner en på det dialektiske prinsipp om gjensidighet og ikke enten eller tenkning.

### **3.2.2 Eksistensialisme og skillet mellom eksistens og essens**

Eksistensialistiske retninger er opptatt av værensspørsmål og dermed mer interessert i spørsmål knyttet til at vi er til, enn hva eller hvem vi er. Med å eksistere menes her at en trer frem og kommer til syne. Ikke som et hvilket som helst individ, men som det spesielle individet jeg er (å tre frem eller komme tilsyne er forbundet med anerkjennelse, jf neste kapittel). Menneskets første betingelse er at det er til (i motsetning til ikke er til) i verden, og må være tilstede før vi utvikler "hvem vi er". I dialektisk relasjonsteori blir dette forstått dit hen at vi kan aktivt velge hvordan vi forholder oss til det omkringliggende, -eksistens blir en forutsetning for selvrefleksivitet (Bae 1996, Løvlie Schibbye 1988, 2002). Eksistensen tilsvarer "jeg'et". Hvem vi er og hva vi blir, viser til vårt innhold. Med innhold menes her egenskaper og handlinger som er basert på ytre definisjoner av hvem jeg er, tilført selvet gjennom sosialiseringprosesser (Løvlie Schibbye 1988, Bae 1996). Dette blir betegnet som menneskets essens, og tilsvarer "meg'et" (Løvlie Schibbye 2002). Essensen omfatter blant annet skikker, sosiale regler og roller. Hva vi blir (essensen) viser til individets innholdsside. Dersom en overtar det på forhånd gitte, kommer innholdssiden vår utenfra og vi blir innautentiske og utenfra styrte (Løvlie Schibbye 2002). "Jeg'et" og "meg'et" står i et dialektisk forhold til hverandre. Meg- siden er nødvendig for at en skal eksistere, -for at selvet har et innhold jeg -siden kan reflektere over. Refleksjon bidrar på sin side til at innholdet i meg -siden blir personliggjort (jeg'et) (Bae 1996). For eksistensialistene er menneskene sine handlinger og gjennom handling trer vi frem for oss selv og andre. Selv om en utfører en mer eller mindre vellykket handling er det ikke sikkert den er gjort ut ifra reflekterte valg, så for at handlingen ikke skal etterfølges av tomhet må den være gjort på bakgrunn av reflekterte valg (ibid).

### **3.2.3 Subjekt-objekt vs subjekt-subjekt**

For å tydeliggjøre skille mellom eksistens (opplevelse) og essen (innhold) kan en gå veien om skillet mellom objekt og subjekt (Løvlie Schibbye 2002). Et subjekt - objekt syn, eller et subjekt - subjekt syn kan sies å være uttrykk for mer eller mindre (u)artikulerte måter en

---

møter andre mennesker. Eksistensialister og dialektikere kan sies å stå for et subjekt - subjekt syn, mens andre gjerne inntar et mer subjekt - objekt syn (Løvlie Schibbye 2002). Dette er syn som antagelig gir seg til kjenne langs et kontinuum. Knappt noen kan vel påstå at individet alltid bare kan forstås som et objekt eller et subjekt. (for eksempel er menneskekroppen konkret og derfor objekt) (ibid). Det er av stor betydning at en kan reflektere rundt dette kontinuumet da subjekt - objekt synet kan gli inn upassende steder uten at en er det bevisst og dermed ha en negativ innvirkning for rådgivningsprosessen.

Et subjekt - objekt syn innebærer en forutsetning om at mennesket må kontrolleres og at utvikling skjer gjennom ytre påvirkning. På den måten at en kan frembringe ”riktig” atferd gjennom påvirkning. I dette ligger det også en antagelse om at utvikling av barnets indre skjer utenfra og inn. Dersom en følger denne tanken videre, vil rådgivningssituasjonen bære preg av at det er rådgiver som er subjektet og har svarene mens rådsøker blir objektivisert og passiv (Løvlie Schibbye 2002). Rådgiver skal få eleven til å passe inn i den eksisterende skolesituasjonen uten individuell tilpasning. Som en motvekt til subjekt – objekt synet finner man subjekt - subjekt synet, eller det intersubjektive synet. Denne inneholder antagelser om at individet har sin egen indre opplevelsesverden og at ikke noe menneske kan forstås uavhengig av de relasjoner man står i til andre. Intersubjektivitet handler blant annet om at barnets selvutvikling fremmes ved opplevelser som deles med den voksne. Sosialiseringen foregår på denne måten i et samspill med den voksne. Det dreier seg om to subjekter med en felles, men likevel forskjellig opplevelse.

Enhver har altså sin egen fortolkning av tingene rundt seg. Dersom en utelater den subjektive opplevelsen hos andre fratar man dem retten til å ha et syn på seg selv (Løvlie Schibbye 2002). Det innebærer at fokuset en bør møte rådsøker med, er ikke diagnostisk slik Befring (1996) hevder PPT har tradisjon for, men hvordan rådsøker oppfatter sin indre opplevelsesverden. Et subjekt-objekt syn har fokus på selve problemet, for eksempel en elev som forstyrrer i timene. Til forskjell, vil et subjekt - subjekt syn ha fokus på opplevelsen til eleven, og vil dermed henvende seg til han med spørsmål om for eksempel hvordan han opplever det å være tilstedet i klasserommet. Kanskje har dette betydning for uroet han skaper.

### 3.2.4 Reifisering

Det er hittil skrevet om hvordan eksistensialismen skiller eksistens og essens og hvilken fare det utgjør å overta ytre definisjoner av selvet. Det oppstår da en "uegentlighet" og for å omtale dette fenomenet bruker Løvlie Schibbye begrepet reifisering. Reifisering benyttes som samlebegrep for "det som ikke er prosess, som kan observeres som et objekt, og som, dersom det er i bevegelse, er beveget utenfra, og som vi kan predikere og styre" (Løvlie Schibbye 2002:29). Det handler om å gjøre noe eller noen om til ting, å begå en tingliggjøring. En kanskje mer håndgripelig form for reifisering som er for eksempel punktuering. Det en da gjør er å forstå virkeligheten som oppdelt, og ikke helhetlig og sammenhengende. Når en tar en sekvens fra en handlingsrekke og betrakter den isolert, da punktuerer man. Man avgrenser den fra helheten og betrakter den som sann uavhengig av den prosess og sammenheng sekvensen opprinnelig oppstod i. Det kan være påfallende lett å tenke seg at slik min måte å avgrense eller å dele opp verden på, er en objektiv måte. Bateson (i Ulleberg 2004) hevder at i den vestlige verden har vi en tendens til å se på hendelser som lineære. Oppfordringen han kommer med er å søke å se dem sirkulære i stedet, for ettersom en punktuerer ulikt vil en stå i fare for i siste instans å ende i maktkamp om hvem som har mest rett. Dersom en i stedet tenker sirkulært vil spørsmålet om den egentlige årsak bli irrelevant og en vil komme ut av det med forståelse for nye sammenhenger. Når en tar ting ut av kontekst og tolker dem som sanne begår man en grov feil. Dette kan gi seg utslag når PP rådgiver bare søker å forstå rådsøker i den konteksten han selv er med å skape for rådsøker og glemmer at eleven er en del av en større helhet enn den han skaper sammen med eleven.

## 3.3 Hvordan kan dette knyttes til en terapeutisk holdning?

Dersom en går veien gjennom et metateoretisk eller et filosofisk grunnsyn kan eksistensialismen gi muligheter for å tydeliggjøre en terapeutisk holdning. Dette, som nevnt tidligere, fordi rådgivers holdninger ikke bare dannes av teori og personliggjøring av denne, men også av et bakenforliggende menneskesyn. Når en drøfter filosofiske tanker kan det sette oss i stand til å reflektere over hvilke grunnleggende forutsetninger en jobber ut i fra. Uartikulerte forutsetninger, er antagelser vi har om andre mennesker (Bateson 1972 i Løvlie Schibbye 2002). Det er skjulte antagelser vi møter andre mennesker med og er ikke til å



---

unngå. Metateori kan da være til hjelp for bevisstgjøring i forhold til den teori en legger til grunn for praksis. ”Praksis, teori og metateori utgjør tre aspekter som står i et gjensidig forhold til hverandre, påvirker hverandre, skaper hverandres forutsetninger og bør forstås i lys av hverandre. De er med andre ord dialektiske” (Løvlie Schibbye 2002:22). Gjennom et slikt arbeid vil en også bli gjort i stand til å diskutere de profesjonsidealer en ønsker å begrunne sin praksis med. Hvordan kan de sentrale begreper i relasjonsforståelsen bidra til å legge innhold i den terapeutiske holdningen og videre til diskusjonen om det profesjonsideal dagens skolesamfunn kan dra nytte av?

### **3.3.1 Skillet mellom eksistens og essens**

Skillet mellom eksistens og essens viser til ulike måter en kan forholde seg til rådsøker som igjen kan videreføres til den terapeutiske holdningen. Dette kan ha direkte praktiske implikasjoner. Skillet mellom eksistens og essens er relevant for den terapeutiske holdningen på flere måter, men kanskje særlig dersom en kan bruke dette skillet som et argument for likeverd. I et hvilket som helst møte mellom to mennesker vil jeg argumentere for at en møtes først og fremst som to mennesker. Som to likeverdige mennesker, - at det er eksistenssiden, altså ”jeg” siden, av et medmenneske en møter. Som PP rådgiver møter en ikke en elev, en lærer, eller en foresatt med alle de forhåndsantagelsene en har om egenskapene til disse gruppene. En møtes som to mennesker. I motsatt fall vil en risikere å dra med seg en rekke antagelser om den andre som antagelig vil være med å forme væremåten en har ovenfor det andre mennesket. For kanskje kan det være slik at en forholder seg ulikt til den andre personen dersom en ser på han som elev, heller enn menneske. Det er ikke ment som at PP rådgiver bør gå vekk ifra å tenke på eleven som nettopp elev, men at han må være seg bevisst den fremgangsmåten han har ovenfor rådsøker. Likeverdighet må ikke tilhøre den terapeutiske holdningen som et nedfelt prinsipp, men som noe virkelig og styrende for det daglige arbeidet. Dersom en tenker på møtet mellom PP rådgiver og elev vil dette muligens ha påvirkning for symmetrien dem i mellom. En kan anta retningen vil gå mer i asymmetri dersom rådgiver møter den Andre som rådsøkende eller ”problem – elev” heller enn menneske. For ikke å snakke om de problemene angående selvoppfyllende profetier en kan støte på dersom en først og fremst møter en rådsøkende elev som ”problem - elev”. Dette er refleksjoner det er vesentlig å ha med seg, kanskje

særlig i alt arbeid som kan bære preg av asymmetri. Poenget er ikke å oppheve asymmetrien, men å være seg bevisst de ulike måter en kan komme til å møte et annet menneske.

En annen måte dette skillet mellom eksistens og essens kan bli relevant for den terapeutiske holdningen, er hvordan rådgiver forholder seg til eleven. Forholder han seg til innholdssiden? En må motsette seg en tendens til å definere essensen hos eleven. I stedet må en oppmuntre til at dette gjøres hos eleven selv. Hvis ikke er muligheten tilstede for å fortape seg i essensen (Løvlie Schibby 2002). Dette kan ha konsekvenser for sakkyndighetsarbeid dersom en kan si at diagnostisering kan være en del av det å definere essens - siden inn i en elev. Man kunne i Morgenbladet (Morgenbladet 03.02.06) lese en kronikk med tittelen ”dysleksi som konstruksjon”. Argumentasjonen handlet blant annet om at artikkelforfatteren ikke kunne se vanskene hos dyslektikere som vesensforskjelling fra andre lesesvake elever og at ressursene som brukes i diagnostiseringsarbeidet derfor burde overføres til den lovfestede tilpassede opplæringen for alle. ”Skolen og samfunnet bør i større grad unnlate å definere grupper og heller arbeide for en forståelse der individet må erkjenne og leve med sine sterke og svake sider” (Morgenbladet 03.02.06 s. 26). Det er mye som kan sies om diagnostisering av nettopp dyslektikere, poenget er ikke å argumentere for eller i mot det her. Målet er derimot å belyse spørsmålet om hvilke gevinster en kan hente ved å definere et innhold inn i en elev og ikke minst å ha et avklart forhold til det en gjør i sakkyndighetsarbeidet. Aamodt (1997) påpeker at teorigrunnlaget som skaper alibi for å diagnostisere, ikke i prinsippet er knyttet til noe krav om at informasjonen som danner grunnlag for diagnostisering må være hentet inn i et relasjonsforhold der begge parter er ansvarlig for forståelsen av den innhentede informasjonen. Det kan like så gjerne dreie seg om ”utenpå kunnskap” som Aamodt kaller det. Dette kan gjøre at rådsøker føler seg som en tilskuer til egen ”behandling”, samt opplevelse av avmakt og avhengighet. Som en motsetning til dette vil relasjonsbetinget kunnskapsinformasjon stå.

Skillet mellom eksistens og essens blir også viktig dersom en ser på muligheten for å fortape seg i essensen, og dermed overta det på forhånd gitte ved at andres definisjoner av en blir ens egne. En vil da stå i fare for å miste grunnlaget som på autentiske måter kan informere oss om hvem vi er. Hvordan skal en kunne fri seg fra at essensen blir det styrende? Hvordan skal en kunne hjelpe eleven til å virkeliggjøre sin eksistens? I denne sammenhengen uttrykker Løvlie Schibbye (2002) at eksistens betyr å slippe værenssiden til. Dette innebærer å kjenne på sansningen, opplevelser og stemninger. For PP rådgiver blir dette en oppfordring

---

om å gi den rådsøkende eleven anledning til å kjenne på sine egne opplevelser (å kjenne på opplevelsen har også sammenheng med anerkjennelse). Videre kan dette muligens også tolkes som et argument for at rådgiver ikke skal ta for stor plass i rådgivningen. Antagelig kan det å slippe værenssiden til, også knyttes til humanismens demokratiske ideal (Gelso og Fretz 2001) om individets rett til egne meninger og tanker. Et videre anliggende ved det å fortape seg i essensen er at en mister muligheter for selvrefleksivitet. Selvrefleksivitet ligger som en mulighet i eksistensen og er en mulighet en ikke kan benytte seg av dersom en fortaper seg i essensen. Selvrefleksiviteten gjør det mulig å overskue roller og konvensjoner som nettopp det dem er. Sosialt skapte "former" en velger å passe, eller ikke passe inn i. Dersom en har et reflekter forhold til det som kommer fra essensen står en også fritt i forhold til dette innholdet (Løvlie Schibbye 2002).

### **3.3.2 Subjekt- objekt vs subjekt- subjekt**

Ved å møte eleven med et subjekt – objekt syn vil en langt på vei stå i fare for å definere hans essens. Når PP rådgiver tester en elev må en være oppmerksom på faren for å fokusere så mye på det ytre ved rådsøker at en heller over til å se på han som et objekt. En kan kanskje glemme å ta med seg opplevelsen til rådsøker. En uerfaren WISC tester vil antagelig kunne ha vansker med å fange opp noe annet hos eleven enn selve test scoren. Det vil for ham muligens bli problemfylt å se elevens totale håndtering av testsituasjonen fordi fokuset hviler i testkriteriene. Til tross for at en totalvurdering av håndtering også skal være en del av testresultatet.

Når en PP rådgiver sier til en elev "du må klare å styre sinnet ditt" blir dette et ytre styrt syn som ikke henvender seg til elevens opplevelser. Dersom rådgiver i stedet hadde sagt i en spørrende tone "Jeg får følelsen av at du er sint for noe", gir det uttrykk for at han ikke ytre definerer rådsøkers opplevelse. Samtidig som han tar ansvar for at det er hans inntrykk og ikke en sannhet. På denne måten åpnes det for at eleven selv kan definere og forklare seg. (Løvlie Schibbye 2002).

En står i fare for å se både seg selv og andre som mekanistiske og funksjonalistiske dersom subjekt – objekt synet tar overhånd. Noe som selvfølgelig ikke er heldig for rådgivningsprosessen. Det er et subjekt - objekt syn at rådsøker er et objekt som rådgiver skal finne den "objektive" verden til, for så å tolke den. Dette er en holdning en må være seg

bevisst for å unngå. En må være oppmerksom på at en ser rådsøker gjennom briller og rådgiver må stadig søke å kontrollere de oppfatninger han danner seg. Dette må en ta hensyn til for ikke å havne i reifiseringsfellen. I forhold til dette presiserer Aamodt (1997) betydningen av en relasjon der begge parter er ansvarlig for forståelsen av den informasjonen som blir hentet inn. Uten at en dermed skal miste av synet at hovedansvaret for å kontrollere informasjonen ligger hos rådgiveren. Det burde ikke være vanskelig å enes om ikke å behandle andre som objekter, likevel ser det ut til, i følge Løvlie Schibbye (2002) at subjekt - objektanken ligger dypt i vår kultur.

### 3.3.3 Reifisering

Reifisering kan være et anvendelig begrep i forståelsen av relasjoner som kan oppstå mellom PP rådgiver og elev. Dersom en elev viser seg å være anspent under en WISC test, er det ikke sikkert en har med en generelt anspent og nervøs elev å gjøre. Det kan like gjerne tenkes at PP rådgiver ikke har tilrettelagt for en god testsituasjon. Det blir da altså situasjonen rådgiver selv har skapt som gjør eleven anspent, og en kan da ikke tolke dette som en sannhet utenfor kontekst. En må med andre ord ikke punktuere ved at en tar eleven ut i fra helheten. I så tilfelle vil en reifisere (Løvlie Schibbye 2002).

Dersom en lærer søker hjelp hos PP rådgiver med en elev han oppfatter som bråkete og grenseprøvende sier dette først og fremst noe om hvordan eleven er i relasjon med denne læreren. Når en bruker slike betegnelser så formidler man ikke noe mer enn det man selv legger i karakteristikken av bråkete og grenseutprøvende. Det er ikke sikkert den samme eleven blir oppfattet med disse betegnelse hos andre lærere som kanskje har tydeligere grenser. Når en elev omtales som bråkete er dette en rolle eleven blir plassert i. Det er en utenforliggende definisjon av essensen som plasseres i eleven. Nærliggende blir det da å tenke seg muligheten for at eleven fortaper seg i essensen og overtar andre definisjoner av eget selv. Dette kan raskt føre til selvoppfyllende profetier og rolleforventning. "I skolen skal man tre varsomt for der blir det mennesker til" skriver Ravn (2004). En skal ikke etablere "sannheter" om elever som verken bråkete eller medgjørlike. En står da i fare for at disse elevene vil få svært ulike relasjonserfaringer for selvutvikling. Det er verken PP rådgiver, lærere eller foreldre som skal definere essensen. Denne skal en la hvert enkelt barn en møter få anledning til å gjøre selv. For bare på denne måten vil eksistensen han mulighet til å tre frem og en unngår å havne i reifiseringsfellen der en "tingliggjør" eleven.

---

### 3.4 Oppsummering

I forhold til hvordan man som PP rådgiver møter eleven, er det her antydnet at det vil utgjøre en forskjell om en anser sider ved rådgiver, eller om man på dialektisk vis ser på det gjensidige i relasjonen som utslagsgivende for en vellykket rådgivning. Forskjellen handler om muligheten for et subjekt – subjekt møte mellom rådgiver og råde søker, og betydningen det har for asymmetrien og måten en møter råde søker på. Kongruens, positiv aktelse og empati som holdninger hos rådgiver fanger ikke på dekkende måter opp det dyadiske ved en rådgivningssituasjon, fordi disse holdningene ikke tilstrekkelig tar hensyn til råde søkers påvirkning og betydning for relasjonen. Dersom en tar utgangspunkt i at relasjonen vil ha innvirkning for rådgivningsarbeid, har jeg her forsøkt å vise hvordan en kan benytte deler av dialektisk relasjonsteori for å kunne ta hensyn til dette. Måten det er belyst på er gjennom sentrale begreper som er forsøkt knyttet til en terapeutisk holdning. Ved å benytte Løvlie Schibbys teori som metateori for å kunne si noe om terapeutisk holdning, har særlig dialektikkens vektlegging av en helhetlig relasjonsforståelse vært av betydning for dette.

Skillet mellom eksistens og essens og videre utdyping av dette gjennom skillet subjekt – objekt, er blitt benyttet til å diskutere hvilke farer en kan stå ovenfor dersom en forsøker å definere eleven utenifra. Videre er skillet mellom eksistens og essens brukt som elementer i den terapeutiske holdningen som begrunnelse for likeverd, at en må forholde seg til innholdssiden til eleven, og at en må gi eleven mulighet til å føle på sine egne opplevelser. Dette er på vesentlige måter betydningsfullt for den helhetstenkningen jeg vil tro er fordelaktig for en terapeutisk holdning i dagens skole.

Hvordan forholder Rogers betingelser for en terapeutisk holdning seg i forhold til dialektisk relasjonsteori's relasjonsforståelse? Den relasjonsforståelsen som ligger til grunn for Løvlie Schibbys teori viser at opplevelser er et viktig aspekt i relasjoner. Opplevelsesaspektet<sup>13</sup> er også av betydning også for Rogers, i det han legger vekt på kongruens hos rådgiver. Når rådgiver er kongruent så innebærer dette en ekthet og en følelsesnærhet i møtet med den Andre (Rogers 1990). Dette betinger at rådgiver tar i bruk hele seg (Geldard 1989), og når en tar i bruk hele seg innbefatter dette også at en har med seg opplevelsesaspektet. Løvlie

---

<sup>13</sup> men ikke nødvendigvis som aspekt ved relasjonsforståelsen.

Schibbye (2002) argumenterer for kongruens og autensitet hos rådgiver som betingelse for å kunne dele genuint. Når man deler genuint er man i et fellesskap som gir mulighet for å delta i den andres indre opplevelser. Dette kan sees i sammenheng med utvikling av relasjonen og rådsøker som subjekt. Rogers åpner for en relativt stor grad av ærlighet hos rådgiver.

Dersom rådgiveren klarer for eksempel å formidle tilbake til rådsøker at kjedsomheten hans ikke har noe å gjøre med at rådsøker er en kjedelig person, men at kjedsomheten finnes hos rådgiveren selv, kan dette i følge Rogers (1990) føre til en dypere relasjon.

Betydningen av opplevelse hos Rogers kan også vise seg i holdningen ubetinget positiv aktelse, men kanskje særlig i empatibegrepet. Det vil ikke være mulig for rådgiver å være empatisk hvis han ikke føler og kjenner på de opplevelsene som rådsøker har. Empati er å forstå en annen persons følelser. Ikke vurdere eller evaluere dem, men la forståelsen veilede en i kontakten med den andre. Dette innebærer å øke oppmerksomheten mot de følelsesmessige og underliggende budskap hos et menneskes utsagn eller generelle kommunikasjon. Inkludert handlinger og nonverbal kommunikasjon. "Empati er en prosess som pendler mellom ulike nivåer: distanse og nærhet, og mellom ulike funksjoner: følelsesmessige og intellektuelle, hypotesesøkende og realitetstestende" (Kinge 1999:128). Det betyr altså at empati er en affektiv og kognitiv prosess. For å kunne peile seg inn på elvens underliggende følelser og motiv må en ta i bruk egne opplevelser som hjelpemiddel.

Når det gjelder enverdenstankens forståelse av det uoppdelte, sammenhengende og helhetlige i relasjoner kan denne virke mer uttømmende og romme større muligheter enn den relasjonsforståelsen Rogers inviterer til når han argumenterer for nødvendige og tilstrekkelige betingelser. Når en legger til grunn en dialektisk forståelse for relasjoner ansvarliggjør det PP rådgiver i relasjonen til eleven, ettersom rådgiver da ikke kan forstå eleven uten å ta med seg aspekter både ved seg selv og relasjonen. Stenberg (2006) mener å finne tendenser i skolen som viser til en holdning som ikke tar hensyn til relasjonelle faktorer. Dette hevder han fordi man mener å kunne finne holdninger i skolen som handler om at bare eleven skal endre seg. Alt annet skal fortsette som før. Når man oppfordrer PP rådgiveren til å forstå eleven på bakgrunn av relasjonelle faktorer kan det virke mot slike utsagn som at "eleven har tilpasningsvansker" eller at "eleven er vanskelig".

Ved å være nær og kjenne på de ulike opplevelser en har, kan en få et mer reflektert forhold til seg selv. I dette fremheves at det å være reflektert ikke er en ensidig kognitiv prosess, det

---

forutsetter fremfor alt en åpenhet til opplevelsen. Jo klarer forhold en har til sine egne følelser, tanker og handlinger, jo mer reflektert en er, -jo mer avgrenset klarer man å se den Andre som noe utenfor en selv. I dialektiske relasjonsteori antas det at avgrensning og refleksjon skaper forutsetninger for hverandre. Dersom en ikke har et avgrenset forhold til seg selv kan en komme i den uheldige situasjonen at en legger inn i elevens opplevelse noe som egentlig tilhører en selv. Helt konkret kan en undersøke dette ved å stille seg selv spørsmål om for eksempel en elev som er urolig under en utredning, om dette har noe med min kommunikasjon til eleven å gjøre. Anne Haavik (i Tidsskriftet spesialpedagogikk 3/98) har gjort en undersøkelse der hun trekker frem et resultat som tyder på at lærere ofte forklarer elevers atferdsvansker ut i fra egenskaper ved eleven selv eller hans hjemmemiljø, uten å ta med de relasjoner som oppstår i et skolemiljø. Dette er en alvorlig innsnevring av den forståelseshorizonten som burde prege skolens elevforståelse. Særlig beklagelig er det dersom denne forståelsen også kan overføres til skolens PP rådgivere i form av en herskende skolekultur (jf. Berg (1999) om skolekultur). Det vil være en forhåpning at den innføring PP rådgiver får i pedagogisk og psykologisk teori vil virke forebyggende for en slik elevtolkning.

Når man diskuterer terapeutisk holdning bidrar dette til at en er i bedre stand til å vite hvordan man møter elevene. Dialektisk relasjonsteori er her ment for å gi et refleksjonsgrunnlag for å analysere den sammenhengen man som to subjekter står i ved en rådgivningssituasjon, for på denne måten å kunne opptre med pedagogisk profesjonalitet. Begrepene som her er redegjort for, og diskutert i en mer praktisk kontekst kan kanskje vanskeligere knyttes direkte til den terapeutiske holdningen på samme måte som det innholdet man finner hos Rogers. Momentene er ikke dermed mindre viktige som refleksjonsgrunnlag bak den praksis man utfører sitt arbeid i.

Dialektisk relasjonsteori har her bidratt til en diskusjon omkring måter å betrakte og legge vekt på relasjoner. Jeg har forsøkt å utdype noen momenter som kan være hensiktsmessig for forståelsen av relasjoner. Gjennom den forståelsen av relasjoner som er gjort, har jeg forsøkt å gjøre tydelig hvordan dette kan påvirke den terapeutiske holdningen. Det er forsøkt skissert et menneskesyn som legger vekt på likeverd fordi en ikke skal definere en essens inn i et annet menneske. Det er lagt vekt på en holdning som alltid tar vare på den rådsøkendes opplevelsesverden fordi en ikke skal objektivisere, og dermed ikke kan ha tilstrekkelig ydmykhet for den Andre. Det er lagt vekt på en holdning som ikke punktuerer eller

reifierer, men søker å se den rådsøkende i sammenheng med de relasjoner og kontekster han alltid vil være i berøring med. Det er ikke minst lagt vekt på en holdning som søker å forholde seg til innholdssiden til en elev fordi han skal selv få finne ut av hvem han er.

Dialektisk relasjonsteori er ikke en uttømmende teori for hvordan relasjoner oppstår eller kan forstås. Istedet blir leseren gitt noen begreper som han kan utfylle sin forståelse av relasjonsbegrepet med. Det er en åpen teoretisk modell som gir leseren mulighet til å bruke den som ramme i nye sammenhenger. Bae og Waastad (1992) fremhever dette både som noe positivt og negativt. På den ene siden er det noe uutømmelig og nesten heroisk ved det å bli invitert til det utfyllingsarbeidet Bae og Waastad hevder teorien gir rom for. Samtidig kan en stille spørsmålsteget ved muligheten for at teorien på denne måten blir utvannet og lite tydelig dersom stadig ulike teoretiske grupper legger ulik mening i de samme begrepene. Kanskje er det likevel slik at det Bae og Waastad argumenter for er å anvende teorien i nye kontekster, og på denne måten utfylle teorien.

I relasjonen mellom PP rådgiver og elev er den voksnes anerkjennelse av eleven avgjørende (Løvlie Schibbye 2002). Uten anerkjennelse vil relasjonen stagnere og endringsarbeidet bli gjort umulig. I det videre vil jeg se på anerkjennelse som terapeutisk holdning, slik den blir tydeliggjort gjennom dialektisk relasjonsteori.



## 4. Anerkjennelse som terapeutisk holdning

Dialektisk relasjonsteori slik den er beskrevet i forrige kapittel er blant annet bygget på Hegels prinsipper om anerkjennelsens dialektikk. Teorien gir anvenderen mulighet til å si noe om anerkjennelse som terapeutisk holdning. Anerkjennelsesbegrepet har sin opprinnelse fra filosofien. Her vil jeg vise, gjennom å se på anerkjennelsens innhold, hvordan dette kan være bidragsyter i diskusjonen om terapeutisk holdning.

I dagligtalen er gjerne anerkjennelse knyttet til det å bekrefte eller gi positiv tilbakemelding til en handling eller et arbeid noen har gjort. Dette kan vise seg for eksempel hos læreren som sier til eleven at ”nå har du vært flink til å sitte stille hele timen”. Eller en uttalelse fra en kollega om at ”jeg anerkjenner det arbeidet du har gjort med klassens leseopplæring”. Brukt på denne måten reduserer man innholdet i anerkjennelsesbegrepet til å gjelde ytre handlinger uten å ta med den følelsesmessige opplevelsen. Anerkjennelsen blir dermed instrumentell og utviser en subjekt –objekt holdning. Dessverre kan dette gjerne se ut til å være en generell samfunnstendens, ifølge Løvlie Schibbye (2001). Synlige handlinger og resultater får mye oppmerksomhet, mens menneskets opplevelsesverden ikke blir tildelt like stor interesse.

Wind (1998) skriver om den umiddelbare oppfattelsen av anerkjennelsesbegrepet som noe juridisk, der for eksempel to stater anerkjenner eller ikke anerkjenner hverandre. Dersom statene anerkjenner hverandre godtar man hverandres suverenitet. Dette kan overføres til rådgiver – elev relasjonen. Når rådgiver anerkjenner eleven godtar han barnet som et selvstendig menneske på linje med seg selv.

I den videre fremstillingen av anerkjennelse som del av en terapeutisk holdning, vil jeg først presentere hva som på generelt grunnlag ligger i anerkjennelsens mangfold før jeg undersøker anerkjennelsesbegrepet ved hjelp av Hegel. Anerkjennelse som fenomen i relasjon vil særlig bli undersøkt fordi relasjonsaspektet vil være en vesentlig del av den terapeutiske holdningen. For å søke seg til et praksisnivå vil ”ingredienser i anerkjennelsen”, slik Løvlie Schibbye fremstiller det, bli drøftet før jeg i en oppsummering vil sammenholde ulike elementer som i denne oppgaven er fremstilt som en del av den terapeutiske holdningen.

## 4.1 Anerkjennelse, -generelt om

Anerkjennelse har ingen enkel definisjon, men i begrepet<sup>14</sup> ligger ideen om å se noe igjen. En gjenkjenner noe (re-cognize). Videre kan begrepet strekke seg til å bety at en henter frem noe hos den Andre, og at en står igjen med å vite mer enn det som tidligere var kjent. Anerkjennelse er komplekst, flertydig og viser til levende, sammensatte væremåter. Det er beslektet med andre begreper en møter i rådgivningsteorien som for eksempel akseptering og empati. Ikke minst handler det om måter å være sammen med andre på. En kan ikke ha anerkjennelse, men en kan være anerkjennende i møte med andre (Løvlie Schibbye 2002).

Anerkjennelse er en sammenfletting av flere holdninger som fører til en fremgangsmåte i møtet med rådsøker. Det er et helt sentralt og overordnet begrep i den dialektiske teorien hos Løvlie Schibbye. Hun analyserer anerkjennelse som en terapeutisk intervensjon og fremhever at en må forholde seg til dette på flere nivåer. Det første nivået er det overordnede filosofiske, inspirert av den dialektiske tankegangen til Hegel. Her påpeker hun viktigheten av likeverd og gjensidighet i terapeutiske relasjoner, ut i fra prinsippet om ”en persons bevissthet blir til i eller via den andres bevissthet”. Det andre nivået, er i likhet med Rogers, basert på betydningen av selvaktelse og selvutvikling. Det tredje nivået knyttes til hvordan sammensmeltingen av filosofi og teori former praksis (Lassen 1997). Det vil særlig være det første og siste nivået som har aktualitet for denne delen av oppgaven.

Bae og Waastad (1992, Løvlie Schibbye 1988) peker på sammenhengen mellom anerkjennelse og erkjennelse. Det å erkjenne kan være det samme som å la seg selv få lov til å komme nær og bli kjent med det som er, for eksempel den Andres opplevelse. Forstavelsen an betyr å stå hos, stå bi, være ved. Kanskje kan en da si at anerkjennelse er ”å stå hos eller være lojal/ trofast mot den Andres opplevelse” (Bae og Waastad 1992:9). En må altså vite noe om det som anerkjennes. I en rådgivningssituasjon kan det dreie seg om at rådgiver er lojal mot elevens oppfattelse av seg selv som klassekamerat eller elev, slik at han forholder seg til elevens opplevelsesverden. Dette fordi eleven eier sin egen opplevelse og den skal han få lov til å kjenne på uansett hvor feil rådgiver synes opplevelsen er. For det er gjennom å kjenne på sin egen opplevelse at endring blir gjort mulig (Løvlie Schibbye 2002). Det kan

---

<sup>14</sup> Anerkjennelse kan betraktes både som begrep og fenomen, og det kan være vanskelig å skille betraktningmåtene fra hverandre. Forholdet dem imellom er dialektisk (Waastad 1993).

---

virke som om erkjennelsen oppstår i anerkjennelsen. Samtidig vil en økt grad av erkjennelse virke tilbake på anerkjennelsen slik at forholdet dem i mellom er dialektisk.

### 4.1.1 Anerkjennelse hos Hegel

Anerkjennelse er fremfor alt et hegelsk begrep og det blir derfor naturlig å undersøke anerkjennelsesbegrepet med hans øyne. Denne fremstillingen er ikke ment å være uttømmende. Litteraturen om dette emnet tar for seg omfattende begreper om konflikt, selvbevissthet, identitet og gjensidighet for å nevne noe. Her vil avgrensningen være å ta med seg deler av disse begrepene der dem kan brukes til å si noe om emnet. På bakgrunn av forenklingen kan forfalskningen oppstå (Wivestad 1992). Jeg er oppmerksom på dette, men motivet er likevel å vise hvordan sider ved hans tenkning kan belyse anerkjennelsesbegrepet som del av en terapeutisk holdning.

Anerkjennelse er historisk sett Hegels sentrale tema i Jena-perioden (fra ca 1801). Anerkjennelsestanken blir til en teori som deler struktur og innhold, med på den ene siden kjærlighet på den annen side selvbevissthet. ”Anerkendelse er umiddelbart uttrykk for et behov, ja Hegel kalder det et begær” (Wind 1998:13). Anerkjennelsen blir et bindeledd mellom fornuft og begjær. Det blir etter hvert til en teori som søker å forstå relasjoner på ulike nivåer, fra et mikro til et makroperspektiv. Særlig viktig for innholdet av anerkjennelsesbegrepet er det å sette verdi (liebe) på noe. Man setter verdi på handlinger, på medmennesker og ikke minst sitt eget selvverd (Wind 1998).

Hegel (i Løvlis Schibbye 1988, 2001, Bae og Waastad 1992) skriver om anerkjennelse gjennom blant annet ulike typer av anerkjennelse som utløser ulike former for relasjoner. De ulike typene av anerkjennelse betegner han som trelsk anerkjennelse og gjensidig anerkjennelse. I den trelske anerkjennelsen har den ene parten (herren) makt over den andre (trelen). Makten blir sikret ved at trelen arbeider for herren. I midlertidig er partene avhengig av hverandre fordi herren kun er herre og trelen kun er trell i kraft av hverandre. På denne måten blir partene holdt igjen i fastlåste relasjoner. Det er en relasjon som ikke er preget av symmetri og likeverd, men en relasjon der en låser seg i subjekt – objekt posisjoner. Forholdet dem står i, seg i mellom, er ikke anerkjennende fordi trelen ikke er fri. I den gjensidige anerkjennelsen derimot, blir partene ført videre. I denne type anerkjennelse er relasjonen preget av frihet, likeverd og subjekt – subjekt holdning. Når en er fanget i

gjentagelsens mønster kan det være et uttrykk for at en står fast i en relasjon som mangler anerkjennelse. Hos Hegel er det en gjensidig anerkjennelse som kan få det fastlåste i relasjonen til å bevege seg fremover og løse seg opp (Løvlie Schibbye 2002).

En elev kan bli tvunget til å adlyde lærerens ordre, men han kan ikke tvinges til anerkjennelse. Anerkjennelse er en fri og frivillig handling, men selve friheten det her er snakk om åpner opp for en dynamisk side ved anerkjennelsen som ikke uten videre er gitt. Nemlig det at i friheten ligger også en avhengighet. Avhengighet av den andres anerkjennelse for selv å kunne bli anerkjent, det vil si fri og autonom. Anerkjennelsen ser dermed ut til å være det sted hvor frihet og avhengighet møtes. Dette kan kanskje se ut som et paradoks, men Hegel velger en dialektisk forståelse av dette forholdet (Wind 1998). Kampen mellom avhengighet og frihet vil til slutt oppheves ved å forenes i en høyere enhet som er anerkjennelsen. Hegels utdypning av trelsk og gjensidig anerkjennelse er kanskje mest fruktbare dersom man kan betrakte dem som metaforer langs et kontinuum for hvordan ulike relasjoner kan arte seg. Altså ikke fastlåste ekskluderende bilder for hvordan relasjoner nødvendigvis er i det virkelige liv.

Anerkjennelse innebærer å ta den Andres perspektiv. Det handler om å sette seg inn i hans subjektive opplevelse, å utvise og etterstrebe en subjekt – subjekt holdning. En må sette seg inn i den Andres subjektive bevissthet. I anerkjennelsen fanger en opp den Andres bevissthet og gir den tilbake som anerkjent av ens egen bevissthet. For å ha muligheten til dette må en ha kunnskap om seg selv og en må kunne forstå seg selv (Bae og Waastad 1998). Et ”jeg” kan ikke anerkjenne seg selv. Et ”jeg” kan utelukkende bli anerkjent at et annet ”jeg”. Dette forutsetter at ”jeget” kan forholde seg til seg selv som et selv (Wind 1998). Anerkjennelse er også avgjørende for utviklingen av menneskets selvbevissthet. På en forenklet måte kan det forklares ved at selvbevissthet blir til i, eller via, en annens bevissthet. I utviklingen av ens egen bevissthet gjenkjenner man den hos en annen og kan ta den tilbake som forandret. Selvbevissthet hos Hegel eksisterer bare dersom den blir anerkjent av andre selvbevisstheter (Løvlie Schibbye 2002). På denne måten finnes det nære og komplekse sammenhenger mellom menneskers selvbevisstheter der dialektikken tydelig vises.

En kan ikke oppleve anerkjennelse uten å vise anerkjennelse mot den andre tilbake (Hegel i Løvlie Schibbye 2002). Løvlie Schibbye (2001, Bae og Waastad 1997) har gjort studier av ektefellerelasjoner, og har gjenkjent mye hegelsk hos par med samlivsproblemer. Begge

---

ønsker anerkjennelse men klarer ikke å anerkjenne den andre parten. Delvis fordi de ikke makter å sette seg inn i ektefellens opplevelsesverden. Dette understreker betydningen av opplevelsen som preger Løvlie Schibbyes relasjonsforståelse. I en relasjon med mulighet for anerkjennelse, og dermed bevegelse må partene være likeverdige. Med dette menes ikke at partene er like, men at de har lik rett til sin egen opplevelse. Dette kan vise seg i en rådgivningssituasjon der rådgiveren sier til eleven at ”jeg kan forstå din følelse av å være til ingen nytte, men jeg er ikke enig i at det er en sannhet utenfor din opplevelse”. Det blir viktig for anerkjennelsen at en ikke dømmes opplevelsen. Hos Løvlie Schibbye er det viktig å få lov til å ha, eie og kjenne på opplevelsen. For det er nettopp det som kan gjøre det mulig å endre denne opplevelsen. I Rogers betingelser for en terapeutisk holdning kan en kjenne igjen betydningen av opplevelse i de ulike holdningene.

Tanken om likeverdighet i en anerkjennende relasjon innebærer at relasjonen ikke har mulighet for å være anerkjennende hvis den ene parten ser på seg selv som mer eller mindre verd enn den andre parten (Bae 1996). De måter å være sammen på gjennom anerkjennelse åpner for å skape en god og trygg atmosfære. Dette kan dreie seg om inntoning, empati, speiling, intersubjektiv deling og emosjonell tilknytning.

Dersom en forsøker å sammenholde anerkjennelse som en terapeutisk holdning, med den terapeutiske holdningen som er diskutert i forhold til Rogers, kan en spørre seg om den relasjonen Rogers legger til rette for (gjennom nødvendige og tilstrekkelige betingelser) mellom rådgiver og radsøker kan ha mulighet for å være en anerkjennende relasjon. Umiddelbart kan det virke problematisk at det i en personsentrert rådgivningssituasjon kan være snakk om en gjensidig anerkjennelse ettersom rådgiver tar relativt stor plass i relasjonen. Det kan diskuteres om radsøker ikke kan oppfattes som fri i den forstand at han er holdt igjen i situasjonen slik rådgiver tilrettelegger den. Kan kongruens, positiv aktelse og empati være momenter i en anerkjennende holdning?

I det at rådgiver er kongruent, kan det virke som om det ligger som en betingelse at rådgiver og radsøker føler på hverandres opplevelser, noe som samsvarer med en anerkjennende holdning. Rådgiver må være ekte for at radsøker skal kunne oppfatte han som ekte. Det er opplevelsene som godtas, ikke nødvendigvis handlingene. Videre åpner en ubetingethet hos rådgiver for akseptering av radsøker, og i aksepten ligger det nødvendigvis frihet for radsøker til å være den han er. Slik det er viktig for Hegel å ta den Andres perspektiv, er det

også for Rogers. Dersom en ikke kan sette seg inn i den Andres opplevelsesverden vil det ikke være mulig å være verken kongruent, ubetinget eller empatisk. Muligens kan den samme kritikken angående muligheten for anerkjennelse i den relasjonen Rogers legger opp til, der det kan virke som om det er noe som ”går” fra rådgiver til råde søker også ramme denne oppgavens fremstilling av terapeutiske holdninger. Forhåpentlig kommer det tydelig nok frem at anerkjennelse som terapeutisk holdning ikke kan forstås utenfor den relasjonen rådgiver og råde søker handler i.

## 4.2 Anerkjennelse som fenomen i relasjon

Hegels tanker om anerkjennelse kan kaste lys over noen av de paradokser og kompleksiteter en finner i relasjoner. Dette viser seg for eksempel i det han kaller for det grunnleggende menneskelige dilemma, nemlig dette at vi er avhengige av andre for å bli autonome. Det er gjennom den Andres anerkjennelse at en blir satt i stand til å ha et forhold til seg selv (Bae og Waastad 1998:25). Et eksempel som kan belyse dette er eleven som med sørgmodig stemme forteller skolens PP rådgiver at i friminuttene så er det ingen som vil leke med henne. Barnet har da en negativ selvopplevelse fordi hun føler hun ikke mestrer det å være sammen med de andre. Hvis rådgiveren tar imot barnets initiativ og formidler tilbake til eleven at ”jeg har sett deg”, vil eleven bli bekreftet hos den voksne og få seg selv tilbake som anerkjent av en annens selvbevissthet. Barnets utvikling av egen selvbevissthet blir dermed styrket. Det gjensidige i denne relasjonen kan vise seg ved at rådgiveren også får sin selvbevissthet styrket gjennom at han ser sin egen selvbevissthet bli fanget opp av barnet, og han får den kanskje også tilbake som forandret. Dersom rådgiveren i stedet hadde sagt til eleven; ”men du som er en så kjekk og grei jente klarer vel å spille litt fotball sammen med de andre? Jeg har jo sett det på fotballbanen sammen med Ida og Marie flere ganger” så ser ikke rådgiveren barnets følelse av seg selv som en som står utenfor leksituasjonen. I Hegels diskusjon om selvets ønske om uavhengighet versus anerkjennelse er det to hypotetiske selv som møtes, og bevegelsen mellom dem er ”the movement of recognition” (Benjamin 1990:32). Den ene eksisterer med andre ord ikke uten den andre. Denne bevegelsen kan det gis mulighet gjennom en terapeutisk holdning.

Det grunnleggende menneskelige dilemma kan være særlig tydelig i asymmetriske relasjoner. Kanskje spesielt i foreldre – barn relasjonen, men en kan finne det igjen andre

---

steder også (Bae og Waastad 1998). I en relasjon har begge parter et ønske om å bli anerkjent. For at relasjonen skal være i utvikling er dette noe begge parter må få oppfylt. Dette viser hvor avhengige vi mennesker er, noe som jo gjør oss sårbare. En kan anta at desto nærere relasjonen vår til den Andre er, jo mer utsatt blir en. Samtidig er det forståelig at vi tar sjanser for å bli såret i det vi nærmer oss den Andre i håp om å få den bekreftelsen og den anerkjennelsen vi trenger. Å bli anerkjent gir jo nettopp legitimitet til vår egen opplevelsesverden. Benjamin (1990) sammenligner herre – trelle relasjonen med en dysfunksjonell relasjon der partene er i fastlåste subjekt - objekt mønster. I sammenheng med antagelsen om at PP tjenesten er preget av for lite brukermedvirkning (Grøgaard m.fl 2004), kan PP rådgiver bli den handlende agenten i posisjon som subjekt og de rådsøkende blir objektiviserte mottagere av formidlingen hans. Kommunikasjonen vil i slike tilfeller ikke ivareta barnets iboende ressurser og i slike tilfeller vil en oppleve at anerkjennelsen ikke er ivaretatt.

Anerkjennelsens dialektikk kan også synliggjøre faren for maktmisbruk som ligger i en relasjon (Bae og Waastad 1998). Når en er avhengig av den Andres definisjonsmakt for egen opplevelsesverden blir vi utsatte. Særlig i klart asymmetriske forhold slik som lærer – elev forholdet og rådgiver – rådsøker forholdet, vil en kunne anta at faren er større for misbruk av definisjonsmakten. Det er ikke sikkert at eleven som blir henvist for lærevansker bare trenger at rådgiver gjør en utredning av (de definerte) lærevanskene. Det kan også tenkes at lærevanskene gjør noe med elevens opplevelse av seg selv. Opplevelser rådgiver må være oppmerksom på. Hvis rådgiver har med seg en terapeutisk holdning med denne eleven vil han kanskje kunne hjelpe eleven til å se at denne elevens oppfattelse av seg selv som dum, ikke trenger å være en opplevelse utenfor hans egen opplevelsesverden.

### 4.3 Ingredienser i anerkjennelsen, -anerkjennelse i praksis

”Ingenting er så praktisk som en god teori” (Kurt Lewin i Rogers 1965), men hvordan kan anerkjennelse se ut i teori og praksis? På teorinivå kan en finne anerkjennelse i intersubjektivitetsbegrepet, og i ideen om dannelse av selvstruktur via relasjonelle prosesser. I tillegg kan en og si at affektiv innlevelse, speiling, deling og bekreftelse er elementer som inngår i begrepet om anerkjennelse. Ingredienser for disse begrepene kan på praksisnivå være lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse inngår i et hele, og skaper

betingelser for hverandre, - de er med andre ord er dialektiske. Lytting er forutsetning for forståelse, forståelse er forutsetning for aksept og bekreftelse, og aksept og bekreftelse er forutsetning for anerkjennelse (Løvlie Schibbye 2002). I det følgende vil jeg ta for meg ulike sider ved den praktiske utformingen av anerkjennelse slik Løvlie Schibbye legger an til.

### 4.3.1 Lytte

Kunsten å lytte er kanskje den viktigste væremåten rådgiver har tilgjengelig. Terapeutisk lytting er basert på teorier om selvet, om relasjon og om endring. En må ta teori i bruk, men forsøke å sette den i klammer. Det som menes er at det må være en prosess mellom lyttende åpenhet og teoretisk forståelse (Løvlie Schibbye 1988)..

Som nevnt tidligere er det en dialektisk sammenheng mellom forståelse og lytting. En kan ikke forstå dersom en ikke hører det som blir sagt. I anerkjennelse inngår terapeutisk lytting. Dette er en kompleks prosess som kan være vanskelig å beskrive med ord, men den som har blitt lyttet til vet hvor spesielt det kan oppleves. Lytting er fremfor alt ikke det samme som å høre. Selv om man kan gjenta ordene til samtalepartneren din er det ikke sikkert du har lyttet. Når en lytter så får en med seg mer enn de ordene som blir sagt. Dersom man har vært forutinntatt har en ikke lyttet. For dersom en lytter på en forutinntatt måte får en ikke med seg mer enn det en forventer. Åpenhet blir derfor viktig i lytting (Løvlie Schibbye 2002, Lassen 2002). Det må være et mål med en radikal åpenhet hos rådgiver der alle hans egne tanker og behov er satt til sides. På denne måten kan sansene skjerpes slik at en virkelig kan høre det som formidles.

Når rådgiver virkelig lytter, så hører rådsøker seg selv. Et utsagn må få plass slik at en virkelig kan høre det. Hvis for eksempel en elev sier at "jeg er den dummeste i klassen", vil Løvlie Schibbye (2002) si at en kan reflektere tilbake et utsagn slik "så du føler at du er den dummeste i klassen.." Dersom en reflekterer det på denne måten vil eleven ha mulighet til å se utsagnet i rådgivers bevissthet og foran seg, og ikke *i* seg. Hvis eleven kan se det for seg blir det mulighet for refleksivitet, noe som vanskeligere er tilstede dersom eleven ser det i seg. Hvis eleven altså får se seg selv utenfor seg selv (gjennom rådsøkers bevissthet) har han mulighet til å reflektere over opplevelsen av å føle seg som den dummeste i klassen så vel som å avgrense den til sin egen. Når han avgrenser den til sin egen innebærer dette at han kan se at opplevelsen ikke trenger å eksistere utenfor han selv.



---

Lytting er en av rådgivers oppmerksomhetsferdigheter. Rådgiver må lytte uten forutinntatthet, ikke bare til det som blir sagt, men også til hvordan det blir sagt. Bare om man lytter på denne måten kan rådgiver ha mulighet til å svare tilbake med en respons som er tilpasset (Lassen 2002). Når en lytter aktivt viser rådgiver at han er interessert i råde søker og ønsker ham vel. En kan formidle at en lytter på denne måten gjennom kroppsholdning, ansiktsuttrykk, stemmeleie og ved måten en sitter på (Aamodt 1997). Når råde søker føler han blir tatt på alvor passer det å kartlegge situasjonen hans, og en kan fange opp tema som gjentas (Lassen 2002). En må være oppmerksom på at genuin støtte ikke må forveksles med at en tar ansvar for råde søker som person eller for hans problemer (Aamodt 1997).

Samtidig som rådgiver lytter må han merke hva opplevelsene til råde søker gjør med hans egne indre prosesser. Muligheten for rådgiver kan føle seg truet, eller føle uro er nemlig tilstede. Løvlie - Schibbye (2002) fremstiller flere måter lytting kan være truende på. For det første kan lytting være truende på den måten at åpenhet kan sette en i bevegelse og dermed endre en. For det annet kan det å lytte åpent gjøre at en kommer nær den andre, og nærhet til en annen innebærer også nærhet til prosesser i eget selv. Selvavgrensningen kan bli utfordret og en kan føle behov for å beskytte seg selv. I tillegg til dette kan lytting føre til at en kan komme til å høre noe en ikke vil vite av, for eksempel at råde søker ikke føler han kommer noen vei i rådgivningen.

### 4.3.2 Forståelse

Som tidligere nevnt består ordet anerkjennelse av ”an” og ”erkjennelse”. Erkjennelse innebærer forståelse og i denne sammenhengen brukes erkjennelse lik forståelse. Nærmere forklart er det en bestemt type forståelse som er basert på en empatisk innlevelse i den Andres opplevelsesverden (Løvlie Schibbye 1988).

”En kan aldri fullt og helt forstå et annet menneske, men i forsøket ligger kimen i anerkjennelsen” (Ulleberg 2004:167). En terapeutisk forståelse er en indre forståelse. Det er en innlevende forståelse som innebærer å få tak i den Andres mening eller intensjon ut i fra den enkeltes perspektiv, og en må ikke glemme at barn er meningsskapende individer fra fødselen av (Bae 1996). For at den indre forståelsen skal være mulig må rådgiver søke etter å kjenne på elevens følelser slik de oppleves for barnet. Han kan forstå på en ”utenpå” måte hvordan det er for en elev å være lei seg, men for at forståelsen skal bli indre må han forsøke

å finne ut hvordan det virkelig er for eleven å være lei seg. Når han gjør dette vil han komme i kontakt med lignende følelser hos seg selv, for sannsynligvis har også rådgiver erfaring med det å være lei seg.

Hvis for eksempel en rådgiver svarer tilbake til en elev som impliserer at han føler seg avvist av de andre i klassen, at "så du føler liksom at du er mindre verd da...". Hvis det er en klaff mellom rådgivers spørrende holdning og rådsøker opplevelse, så kan rådsøker oppleve å bli forstått innen ifra. Det at han opplever å få følelsen sin fanget opp av en annen, bidrar til at prosesser som skiller ut og integrerer følelser blir satt i gang (Løvlie Schibbye 2002).

Gjennom en slik prosess blir det mulig for eleven å ha et annet forhold til opplevelsen sin. Kanskje opplever han etter hvert at det ikke trenger å være en sannhet utenfor sin egen opplevelsesverden at klassekameratene avviser han.

### **4.3.3 Aksept og toleranse**

I en rådgivningssituasjon er det viktig at rådgiver har som mål å akseptere og utvise toleranse for alle følelser eleven har. En skal ikke dømme den Andres opplevelse, men forsøke å forstå den. "Vi aksepterer den andres rett til sin følelse, vi tåler den og vi lar den være" (Løvlie Schibbye 1988, 2002:258).

I skolen finner man elever som strever med følelser de synes er uakseptable, og som altså ikke er i overensstemmelse med eget selvilde. Når de opplever at rådgiver aksepterer disse følelsene skapes det en mulighet for at eleven kan se disse følelsene, med rådgivers øyne. "Rogers hevder at ved å overta terapeutens holdning til seg selv, endres personen" (Løvlie Schibbye 2002:259). Når elevens holdninger kobles til noe annet enn seg selv, til rådgivers aksept og toleranse, skapes det en forutsetning for endring. Dersom rådgiver vurderer elevens opplevelsesverden blir det vanskeligere for ham å gi avkall på den, men dersom den ikke blir vurdert, men akseptert, kan eleven få følelsen av at han eier sin egen opplevelse, og at han derfor kan få følelsen av at han kan gjøre noe med den selv (Løvlie Schibbye 2002). En dialog med aksept for en elevs opplevelse kan kanskje se slik ut: eleven; "læreren hater meg" -rådgiver; "fra ditt synspunkt ser det altså slik ut" (Løvlie Schibbye 1988). I rådgiverens svar ligger en aksept for at det er slik eleven opplever læreren sin, men og at det ikke trenger å være det som er sannheten.

---

#### 4.3.4 Bekreftelse

Bekreftelse som del av en anerkjennende holdning handler ikke om at rådgiver skal gi legitimitet til rådsøkers opplevelsesverden. Dette vil i så fall bidra til en uheldig subjekt – objekt holding som gir rådsøker økt definisjonsmakt overfor rådsøker. Bekreftelse er heller ikke det samme som at den godtar eller er enig i rådsøkers opplevelse. Poenget er at en skal søke å forstå opplevelsen til den Andre. Å bekrefte kan forstås som å ”gi kraft til den Andres opplevelse” (Løvlie Schibbye 1988:170) En må skille bekreftelse fra forsterkningsbegrepet hos behavioristene. Dersom en forsterker rådsøkers opplevelse kan en risikere at utfallet blir at en som rådgiver bidrar til å opprettholde gjentakelser hos rådsøker. Selvbevisstheten hos rådsøker trenger å møte en viss motstand for at det skal kunne skje en utvikling (Løvlie – Schibbye 2002).

Som rådgiver skal en ikke tilfredsstillende behov hos rådsøker. Det er ikke dette som er bekreftelse og det bidrar ikke nødvendigvis heller til at eleven føler retten til sin egen opplevelse (Bae 1996). Dersom en elev klager for at læreren gjør skolehverdagen hans vanskelig, skal ikke rådgiver gi klangbunn for klagingen. I stedet bør han søke å forstå og matche følelsen eleven har av at det er læreren som gjør hverdagen vanskelig. På denne måten vil eleven også kunne avgrense opplevelsen som sin egen (Løvlie Schibbye 2002). Som rådgiver skal en ikke tilfredsstillende et behov hos rådsøker, men forstå. Det vil altså være i selve delingen av rådsøkers opplevelse at bekræftelsen ligger.

### 4.4 Oppsummering og diskusjon

Når en er anerkjennende i møte med den Andre handler man ut i fra en yrkesetikk som gir grunnlag for profesjonalitet (Dale 1999), og en kan ikke ønske seg mindre enn PP rådgivere som opptrer med nettopp pedagogisk profesjonalitet. I et skolesamfunn som blir mer og mer uoversiktlig, er det nyttig å bli kjent med anerkjennelsesbegrepet for å kunne yte den bistanden til skolesamfunnet som er mest tjenelig for den enkelte elev.

I fremstillingen som her er gjort av anerkjennelse kan en se at begrepet berører andre begreper en møter i rådgivningsteorien som for eksempel empati og akseptering.

Empatibegrepet slik det blir gjort rede for som terapeutisk holdning hos Rogers bærer antagelig i seg noen av de samme verdiene som anerkjennelsesbegrepet gjør<sup>15</sup>. Empati handler her om å sette seg inn i den Andres livsverden uten å gjøre den til sin egen, kanskje på samme måte som anerkjennelse innebærer å ta den Andres perspektiv. Men i anerkjennelsen strekker en seg litt lenger. Man fanger opp den Andres bevissthet og gir den tilbake som anerkjent av ens egen bevissthet.

Anerkjennelsens uttrykk gjennom ingredienser som lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse kan være et godt og konkret innhold en kan ta med seg i en terapeutisk holdning. Når en redegjør for slike praktiske momenter kan det bidra til å øke forståelsen av begrepet. Samtidig vil det utgjøre en fare ved at en kan redusere innholdet i begrepet på en instrumentell måte til ulike teknikker slik at en kan miste av syne det anerkjennelse egentlig handler om, nemlig relasjoner. Muligens kan en også stille spørsmål til bruken av begrepet "ingredienser" når en omtaler væremåter som inngår i en anerkjennende væremåte. Brukt på en slik måte, kan ikke dette bidra til den reifiseringen Løvlie Schibbye advarer mot? Jeg vil tro at det som er ment er ikke å tinglinggjøre anerkjennelsen, eller å fjerne seg fra helheten, men å gjøre lettere tilgjengelig det komplekse innholdet som ligger i anerkjennelsen.

Måten å lytte uten forutinntatthet, og måten å vise aksept og toleranse på, vil antagelig Rogers også si seg enig i som redskaper for å kunne være både kongruent, ubetinget og empatisk. Kongruens står også i forhold til lytting ved at når denne holdningen tas i bruk øker sjansen for å kunne lytte uten forutinntatthet. Når rådgiver tar i bruk de oppmerksomhetsferdighetene som er beskrevet her gir det også rom for at en bygger opp under elevens eksistensside. Jeg vil tro at ved å ta aktivt i bruk disse ingrediensene til anerkjennelse vil det gjøre en bedre rustet som PP rådgiver i dagens samfunn. Det kaos som hersker i skolen (jf. Håndbok for PP tjenesten 2001) vil kanskje kunne bli litt mindre kaotisk med hjelp fra disse redskapene. Til å se elevene slik eleven er og finne frem til de ressurser vi aldri skal glemme at alle barn har i seg.

Anerkjennelse som terapeutisk holdning er ikke en holdning i den forstand at det er noe som skjer fra rådgiver til rådsøker. Anerkjennelse som terapeutisk holdning er derimot utslagsgivende for å skape en type relasjon der endringsarbeidet kan få virke. Betingelsen

---

<sup>15</sup> Dersom en i det hele tatt kan ilegge et begrep noen form for verdi

---

(Hegel i Løvlie Schibbye 2001) er imidlertid at eleven er anerkjennende tilbake for at det skal kunne oppstå en anerkjennende relasjon. For å få til dette trenger antagelig rådgiver tillit og ikke minst tid til eleven i en ellers presset hverdag. Dette skal en ikke gjøre usynlig, men en skal heller ikke gi opp på grunn av et knapt tidsperspektiv. Løvlie Schibbye knytter opplevelsesaspektet til anerkjennelse. Jeg antar derfor at det som er avgjørende for anerkjennelsen, er elevens subjektive opplevelse av det å bli anerkjent. På bakgrunn av dette blir det misvisende dersom PP rådgiveren bruker utsagn som at ”jeg var anerkjennende mot Trine”. Anerkjennelse brukt på denne måten er mer lik det å definere et innhold inn i den Andre. Å ha en anerkjennende holdning som del av den terapeutiske holdningen er med på å skape det rommet der eleven kan føle seg som et menneske.

Kritikken som er rettet mot Løvlie Schibbys fremstilling av anerkjennelse handler gjerne om at det ikke i tilstrekkelig grad er blitt problematisert hvor vanskelig anerkjennelse kan være å praktisere (Bae og Waastad 1992). For å kunne etterleve anerkjennelsens ”bud”, kreves det innsikt i seg selv. En må kunne avgrense seg selv fra den en står i relasjon til, på den annen side vil det antagelig alltid eksistere samhandlingsområder hvor en ikke er seg selv bevisst. Det krav som stilles om evne til å se seg selv, kan ikke karakteriseres som noe annet enn en kraftanstrengelse. Dersom en ikke tar denne utfordringen kan det føre til at rådgivere viker tilbake for anerkjennelsens egentlige natur.

Som det tidligere er påpekt kan det se ut til at en uønsket tendens i skolen er at en ikke ser eleven i relasjon til situasjonen rundt seg. Lærere ser ut til å ha en tendens til å tillegge eleven den egenskapen at det er han som må forandre seg, alt annet kan bare være det samme (Stenberg 2006). På bakgrunn av teori omkring anerkjennelse kan det tyde på at læreren og eleven ikke står i en gjensidig anerkjennende relasjon. På bakgrunn av det erfaringsmaterialet en kan ta med seg fra dialektikken blir det tydelig at en ikke kan forstå eleven uten å ta med betydningen av omgivelsene. Dersom en lærer inntar en slik holdning kan det tyde på at det har oppstått noe fastlåst i relasjonen. Når en er fanget i gjentakelsens mønster kan det være et uttrykk for at en står fast i en relasjon som mangler anerkjennelse. Det vil da være nyttig at PP rådgiver kan bistå læreren med å se at dette er forholdet.

## 5. Avsluttende refleksjoner og oppsummering

### 5.1 Rådgivers terapeutiske holdning som taus kunnskap

En PP rådgiver må vurdere, fortolke, og oversette eksisterende kunnskap ved siden av å supplere den med utenomfaglig kunnskap (Stenberg 2006). Når kunnskap rekontekstualiseres på denne måten skjer det en tilpasning for at kunnskapen skal kunne passe inn i en bestemt kontekst. Dette gjør at noe forsvinner underveis, mens noe annet blir lagt til. På tross av Bernsteins hovedanliggende med dette begrepet,<sup>16</sup> hindrer det ikke for at rekontekstualisering også innebærer innslag av for eksempel faglig skjønn og hverdagskunnskap (ibid). I denne oppgaven er det gjort rede for og diskutert sider ved Client-Centered Therapy, dialektisk relasjonsteori og særlig anerkjennelsesbegrepet som kan være vesentlig for å legge innhold og refleksjon rundt begrepet rådgivers terapeutiske holdning. Den terapeutiske holdningen vil naturlig nok være en del av skjønnsutførelsen og hverdagskunnskapen til PP rådgiver. Det kan være relevant å stille spørsmålet om en kan vite at det er riktige verdier og gyldig kunnskap som anvendes i denne skjønnsutførelsen? Og ikke minst hvilken betydning en slik skjønnsutførelse kan ha.

Som profesjonsutøvere er PP rådgivere, som så mange andre, prisgitt knappe ressurser. Dette gjør sitt til at en må hurtig vurdere hvor det er mest prekært å sette inn ressurser og gi av sin dyrebare tid og oppmerksomhet. Denne fordelingen gjennom PP rådgivernes handlinger får konsekvenser for skolesamfunnet, handlingene har betydning for skolens utvikling og læreplanforståelse for å nevne noe. Det vil ikke bare gjelde tildeling av konkrete goder som for eksempel støttetimer eller pc at handlingsalternativene får konsekvenser, men også for ikke kvantifiserbare goder, som for eksempel det å bli sett av en voksen. Når denne typen handlingsvalg skal tas, vil ikke fagkunnskap kunne være tilstrekkelig til hjelp, og det vil heller ikke være til særlig bistand med en fordypning i moralsk grunnlagsetikk (Stenberg 2006). Eriksen (2001) hevder derimot, at det i den konkrete vedtakssituasjonen rådgiver står i, vil være normkollisjoner som dominerer og avgjørende for hvilke handlingsvalg en PP

---

<sup>16</sup> Hans hovedanliggende med begrepet er kompetanse og fagkunnskap

---

rådgiver tar. Jeg forstår dette dit hen at PP rådgiver som det ”rette grunnlag” vil benytte rådende normer, eller skolekultur om en vil, for bedømmelse av ressursplassering. Er for eksempel normen at en opptrer som skolens ”forlengende arm” og spiller på lag med lærerens ønsker, eller at en først og fremst tar hensyn til elevens behov? En PP rådgiver som har et reflektert forhold til det profesjonsidealet som her er diskutert gjennom en terapeutisk holdning, vil forhåpentlig kunne spille på lag med elevene gjennom å ta eleven på alvor og se eleven slik eleven er.

De fleste PP rådgivere betegner sine arbeidsmåter som eklektiske. De bruker skjønn og faglig innsikt i vurderingen av hvordan arbeidet sitt skal utføres. Når en profesjon utfører yrket sitt på denne måten kan det gi grunnlag for å begå teknokratiske mistak (Stenberg 2006). ”Teknokratiske mistak er å fagliggjøre normative og politiske spørsmål ved å foreta ekspertvurderinger, uten at de som berøres får komme til ordet” (Stenberg 2006:218). Nettopp mangel på brukermedvirkning er en av de største slagsidene til PP tjenesten (Grøgård m.fl 2004). Når det i denne oppgaven er lagt en slik vekt på anerkjennelse av eleven som selvstendig men avhengig aktør i egen skolehverdag, er det også for å kunne veie opp for at slike mistak kan foreligge. Dersom en fatter beslutninger uten at berørte parter blir hørt kan, en stille spørsmålstegn ved om de involverte parters interesser blir tilstrekkelig ivarettatt. Særlig med tanke på at en i dag står ovenfor foreldre som gjerne vet mer om sitt barns funksjonsvansker enn de profesjonelle (Ravn2004) er det viktig at de foresatte blir hørt. Mye verdifull informasjon er å hente her i fra, samtidig som det er viktig å anerkjenne foresattes opplevelse av sitt barn.

Når PP rådgivere foretrekker en eklektisk arbeidsmåte kan det indikere at det egentlig er taus kunnskap som brukes (Stenberg 2006). Denne form for kunnskap kan sees i sammenheng med en terapeutisk holdning i det den omhandler hvordan en behandler mennesker, ved siden av at den kan handle om kunnskap om konkrete problemer. I begge tilfeller er den praksisnær og uartikulert og med på å forsterke, heller enn forhindre det teknokratiske mistak (Stenberg 2006). Taus kunnskap fremstilles gjerne som en ideell praksisform i følge Eriksen (Eriksen 2001 i Stenberg 2006). Dette er et problematisk syn på kunnskap fordi den ikke tar opp i seg at det faktisk også her handler om nettopp kunnskap, og at kunnskap alltid vil ha en grad av feilbarlighet over seg (jf begrunnelse for metateori). En kan ikke åpne for at PP rådgivere legitimerer sine handlingsvalg på bakgrunn av kunnskap ingen andre har tilgang til. Dersom en ukritisk godtar vanemessig kunnskap som god kunnskap kan dette i

verste fall føre med seg manglende kontroll, maktutøvelse og profesjonell selvhevdelse (Stenberg 2006). En uttalt diskusjon rundt profesjonsidealer kan kanskje fungere som en motvekt til tendensen eklektiske arbeidsmåter har til å begå teknokratiske mistak.

I refleksjonen rundt terapeutisk holdning som del av skjønnsutførelsen til PP rådgiver kan det være interessant å følge diskusjonen om PP rådgivere som frontlinjebyråkrater. Stenberg (2006) betegner PP rådgivere som frontlinjebyråkrater. Dette gjør han på bakgrunn av Eriksens (2001) henvisning til "velferdsstatens profesjonsutøvere" som frontlinjebyråkrater (Eriksen 2001:17). De har en rolle som yrkesutøvere i det offentlige arbeidsrommet, der de direkte eller indirekte fordeler et offentlig gode i ansikt til ansikt relasjoner med borgerne. Deres handlinger styres i stor grad av skjønn og faglig innsikt. Videre er arbeidet til en frontlinjebyråkrat av en slik art at sentrale myndigheter ikke eksakt kan definere hvordan arbeidet skal gjøres (Eriksen 2001). Denne vanskeligheten er noe en kan kjenne igjen i PP håndboken ved at den tar opp problemet med å opptre som profesjonell i dagens samfunn når foreldre ofte vet mer om barnets vansker enn PP rådgiverne. Frontlinjebyråkraterne har relativt stor frihet til å selv å velge virkemidler noe en kan sammenligne med de ulike PP kontorenes utvikling av ulik arbeidsstil og kompetanse (Berg 1999).

Eriksen (2001) påpeker videre at frontlinjebyråkrater har et usikkert kunnskapsgrunnlag, men fatter beslutninger med stor rekkevidde. Selve kunnskapsgrunnlaget er ofte hentet fra samfunnsvitenskapen, men suppleres av profesjonsnormer, og etikk basert på hva som er verdifullt, riktig og rettferdig. De har altså potensielt stor makt og myndighet. "De behandler kontroversielle, normative spørsmål, og det skapes inntrykk av at disse lar seg besvare ved hjelp av vitenskapelig kunnskap og teoretisk innsikt" (Stenberg 2006:223). Tillit er et sentralt begrep i forståelsen av profesjoners samfunnsmessige rolle fordi mye av arbeidet ikke kan måles eksakt. For eksempel er PP rådgivere henvist til lærere og foreldres tillit til at deres sakkyndighetsvurderinger er "riktig". Tillitt er en frihet som ikke må misbrukes. Til tross for dette rapporteres det stadig oftere om tillitssvikt (Eriksen 2001). Dette er også noe en kan kjenne igjen fra rapporten "Eleven i fokus?". Her kan en lese; "Selv om misnøyen blant foreldrene er mindre omfattende og mer avdempet enn hos lærerne, demper ikke dette totalbildet av at PP tjenesten har en jobb å gjøre for å bygge tillitt hos sine brukere" (Grøgård m.fl 2004:14). "I en moderne kontekst får en bare tillit om en kan begrunne sine handlinger når en blir spurt" (Eriksen 2001:31). Når en diskuterer profesjonsidealer blir en gitt mulighet til å begrunne praksis. Kanskje kan en refleksjon rundt en terapeutisk holdning



---

slik det her er gjort, bidra til å kunne begrunne gode handlinger. Jeg ser for meg at tillit bygges i situasjoner der PP rådgiver opptrer sammen med den rådsøkende i en relasjon der de begge er subjekter og der PP rådgiver har en terapeutisk holdning i møte med elevens livsverden.

## 5.2 Rådgivers terapeutiske holdning som bidrag til å oppheve definisjonsmakten i skolen?

Kunnskap er makt sier man gjerne. Kanskje kan maktperspektivet utdype asymmetrien som eksisterer i forholdet mellom rådgiver og rådsøker. I innledningen til denne oppgaven ble eleven omtalt som en kompetent men avhengig aktør i sin egen skolehverdag, og at særlig PP rådgivere var egnet til å bistå eleven med å være nettopp en kompetent aktør. Elever er i en mer dominerende avhengighetsposisjon til de voksne i skolen, enn de voksne er til elevene. Dette gjør sitt til at de voksne er i en maktposisjon i forhold til elevene. De har både mer kunnskap og mer erfaring. Dersom en kan se på besittelse av kunnskap, som besittelse av makt, kan en antagelig si at PP rådgiver utøver makt når han velger det ene handlingsalternativer fremfor det andre på vegne av rådsøker. Jo mer kunnskap han har jo større repertoar av handlingsalternativer kan han velge mellom. PP rådgiver har makt til å gi en elev støttetimer, han har makt til å avvise bekymrede lærere, han har makt til å si at en elev er normal eller unormal. Når den ene parten har mer makt enn den andre parten (jf. herre – trell metaforen til Hegel) vil relasjonen alltid da være asymmetrisk? Kan man i forlengelsen av dette derfor snakke om en maktrelasjon til forskjell fra en anerkjennende relasjon?

Foucault (1980 i Eriksen 2001) tar for seg inndelingens kunst i institusjonelle sammenhenger og disiplinering av individer. Skolen som allmenndanner og kunnskapsleverandør definerer innhold og arbeidsmetoder for elever, lærere og øvrige ansatte. Inndelingene i skolen er flerfoldige. Man deler elevene i klasser, man skiller arbeidstid fra friminutt, og man forteller elevene når det er greit å spise og når det ikke er greit å spise. Man forteller elevene når det er greit å lese og når det ikke er greit å lese. Når det greit å regne matte og når det ikke er greit å regne matte. Skolen kontrollerer blant annet elevenes tid, ressurser og kunnskaper. Men en kan spørre seg hvor sannsynlig det er at en hel klasse har lyst til å spise, lese og regne matte samtidig? Ett av skolens uttalte mål er å fremme selvstendige elever. Kan det

ikke være et tegn på selvstendighet og ikke avvikende atferd når en elev tar frem matpakken i gymtimen eller finner frem leseboken i stedet for regneboken i mattetimen? Og kan ikke det bli sett på som maktutøvelse fra skolens side, når man ikke møter elevens uttrykte behov? Dette er aspekter som kanskje kan vise deler av skolens maktposisjon ovenfor elevene og hvilke hensyn en må ta før en bestemmer seg for om en elev er selvstendig eller opprørsk. I forhold til den teorien som er belyst i denne oppgaven kan en kanskje si at elevens ”direkte levde erfaring” (jf. Løvlie Schibbye) vil antagelig være at han føler seg umyndiggjort og ikke får lov til å eie sin egen opplevelse av å ha lyst til å lese, eller kanskje opplevelsen av å ha tatt et selvstendig valg. Elevens opplevelser anerkjennes ikke hvis en avfeier han med at ”nei, nå er det regnetid og ikke lesetid”. For å dra eksempelet langt, kanskje for langt, vil en antagelig ikke kunne ta vare på eksistens siden til eleven idet man definerer arbeidsoppgavene for han. Det er forståelig at skolen trenger organisering, men det jeg vil stille spørsmål ved er om det alltid virkelig er påkrevd med all den kontroll som utøves i skolen. I det minste må det være en refleksjon over de valg som tas.

Voksnes definisjonsmakt i skolen henviser til den betydelige posisjon den vokser innehar i forhold til muligheten for å definere elevens selvopplevelse (Bae 1996). Hvilket språk den voksne benytter, hva han reagerer på og hva han ikke reagerer på vil være med å forme elevens opplevelse av seg selv og dermed være del av den voksnes definisjonsmakt. Makt kan på alle måter, men kanskje særlig i form av uheldige relasjoner være et moment som hindrer for at anerkjennende relasjoner oppstår.

### 5.3 Avslutning

I fremstillingen av de ulike holdningene hos Rogers blir de sammenlignet med begreper som varme, aksept, respekt og omsorg. Dette er ikke relasjonelle begreper på samme måte som begrepene det legges vekt på i den dialektiske relasjonsteorien. Begrepene som gjerne er gjengangere her er respekt, forståelse, innlevelse og tillit. Dette er alle begreper som handler om den relasjonen som oppstår mellom rådgiver og råde søker (Aamodt 1997). De er relasjonelle og handler ikke om det ene eller det andre individet, men det som oppstår mellom individer. Det kan være fristende å diskutere omsorg som en lettere tilgjengelig terapeutisk holdning, enn for eksempel anerkjennelse.

---

En skal ikke undervurdere muligheten for at det er mange som savner nettopp omsorg i møte med PP rådgiver, all den tid de møter travle PP rådgivere som er mer opptatt av å fremme sin egen ekspertrolle enn å høre etter hva det er den rådsøkende sier. På den annen side er det få av dem som er i sosialt arbeid med barn som finner det nyttig å beskrive det de gjør i jobben sin, ved hjelp av akkurat omsorgsbegrepet. Det blir for komplisert og bærer i seg asymmetri idet begrepet ikke har noe krav om gjensidighet (Aamodt 1997). Det kan virke som om det bare er den ene parten som blir berørt, og dialektikkens prinsipp og likeverdighet kan se ut til å være fraværende. Det kan være flere grunner til at det er på sin plass å erstatte omsorgsbegrepet med anerkjennelsesbegrepet i skolen. Kanskje den viktigste grunnen er at i alt endringsarbeid med barn viser det seg at det er den gode relasjonen som er viktig. Denne igjen baserer seg på anerkjennelse og ikke omsorg eller noe annet (Aamodt 1997).

For å svare på oppgavens problemstilling om hvordan en terapeutisk holdning kan bidra til å lykkes i rådgivning av barn har det vært essensielt å kunne utdype og legge innhold i en terapeutisk holdning. Dette er blitt gjort med utgangspunkt i Rogers Client-Centered Therapy og Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori. Det innholdet som her er lagt i rådgivers terapeutiske holdning handler om at rådgiver er kongruent, at han inntar en ubetinget aktelse og ikke minst at han utvise empati i møte med en rådsøkende elev. Videre handler den terapeutiske holdningen om dialektiske prinsipper. Rådgiver ikke skal definere en essens inn i en elev fordi en skal legge vekt på likeverd. En skal ta vare på den rådsøkendes opplevelsesverden fordi det ikke er riktig å objektivisere eleven. Det er lagt vekt på en holdning som ikke punktuerer eller reifiserer, men søker å se den rådsøkende i sammenheng med de relasjoner og kontekster han alltid vil være i berøring med. Det er ikke minst lagt vekt på en holdning som søker å forholde seg til innholdssiden til en elev fordi han skal selv få finne ut av hvem han er. Når en tar alle disse momentene med seg inn i rådgivingssituasjonen er det gode muligheter for at en anerkjennende relasjon skal kunne utvikle seg.

En må ikke innta den stilling at det å møte en rådsøker med de holdninger som er presenter her er uoverkommelig for en "vanlig" PP rådgiver. Den som tar seg tid til refleksjon og bevisstgjøring over egen praksis vil forhåpentligvis komme til at rådgivers terapeutiske holdning er nyttig i møte med hvilken som helst rådsøker i hvilken som helst situasjon.



## Kildeliste

- Aamodt, Laila Granli (1997): *Den gode relasjonen. –Støtte, omsorg eller anerkjennelse?* Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Bae, Berit (1996): *Det interessante i det alminnelige. –En artikkelsamling.* Pedagogisk Forum
- Bae, Berit og Waastad, Jan Erik (1992): Erkjennelse og anerkjennelse-en introduksjon. I Bae, B og Waastad, J. E. (red) *Erkjennelse og anerkjennelse.* Universitetsforlaget, Oslo
- Befring, Edvard (1996): Skolens møte med barn. Behov for en pedagogisk nyorientering, I Helgeland, I. M (red). *Forebyggende arbeid i skolen –en pedagogisk utfordring.* Kommuneforlaget, Oslo
- Benjamin, Jessica (1988): *Bonds of Love. –psychoanalysis, feminism, and the problem of domination.* Pantheon Books, New York
- Berg, Gunnar (1999): *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling.* Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet.* Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Eiksen, Erik Oddvar (2001): *Demokratiets sorte hull.* Abstrakt Forlag, Oslo
- Geldard, David (1989): *Basic personal counselling. A training manual for counsellors.* Prentice Hall, New York
- Gelso, Charles og Fretz, Bruce (2001): *Counselling Psychology.* 2<sup>nd</sup> ed. Harcourt college publishers, Fort Worth, Tex (dette som star I bibsys, men finner ikke I boken)
- Grøgård, Jens B, Hatlevik, Ida Katrine og Markussen, Eifred (2004). *Eleven i Fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak.* Rapport / NIFU STEP, 9/2004
- Haavikg, Anne (1998) *Tidsskriftet Spesialpedagogikk* 3/98.
- Hjetland, Helga, *Din stemme er viktig for oss.*  
<http://profesjonsidealer.utdanningsforbundet.no> (01.03.07)
- Holmsen, Merethe (2002): *Samtalebilder. En vei til kommunikasjon med barn.* NKS Forlag, Oslo
- Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling og Vedeler, Liv (2001): *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis.* 2utg. Universitetsforlaget, Oslo
- Kirschenbaum, Howar og Henderson, Valerie Land (1990): *Carl Rogers: Dialogues.* Constable and Company Limited, London

- Kinge, Emilie (1999): *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Lassen, Liv Margarete (2002): *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Universitetsforlaget, Oslo
- Læringscenteret (2001): *Håndbok for PP tjenesten*. Faglig enhet for PP tjenesten, Oslo
- Løvlie, Lars (1984): *Det pedagogiske argument. –Moral, autoritet og selvprøving i oppdragelsen*. J. W Cappelens Forlag, Oslo
- Løvlie Schibbye, Anne -Lise (1988): *Familien: Tvang og mulighet. - Om samspill og behandling*. Universitetsforlaget, Oslo
- Løvlie Schibbye, Anne -Lise (2002): *En dialektisk relasjonsforståelse-I psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget, Oslo
- Morgenbladet, 13.01.06 og 03.02.06
- Ravn, Birte (2004): *Samtale og makt*. I Arneberg, Per, Kjærre Jan Harald, Overland, Bjærd (red.) *Samtalen i skolen*. Damm, Oslo
- Rogers, Carls (1965): *Therapy, implications, and theory*. Houghton Mifflin Company, Boston
- Rogers, Carl og Freiberg H. Jerome (1994): *Freedom to learn*. 3ed, Merrill Publishing Company, New York
- Stenberg, Oddbjørn (2006): *Pedagogisk-psykologiske rådgiveres tilnærminger til problematferd i skolen*. Doktorgradavhandlinger ved NTNU, Trondheim
- Tiller, Tom (1990): *Kenguruskolen: det store spranget: vurdering basert på tillit*. Gyldendal, Oslo
- Ulleberg, Inger (2004): *Kommunikasjon og veiledning. En innføring i Gregory Bateson kommunikasjonsteori*. Universitetsforlaget, Oslo
- Utdanningsforbundet, [www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)
- Wind, H. C. (1998): *Anerkendelse. Et tema i Hegels og moderne filosofi*. Aarhus Universitetsforlag, Århus
- Wivestad, Stein (1992): *Mennesket på godt og ondt*. Norsk Lærerakademis årsskrift 1991/92. NLA forlaget, Bergen