

Rådgivning som forebyggende arbeid i forhold til ungdommer med emosjonelle vansker.

Hvilke rådgivningstiltak kan være aktuelle å sette i verk for ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole av PP-rådgivere og skolerådgivere?

Mona Anette Stavnhaugen



Masteroppgave ved Pedagogisk forskningsinstitutt
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO
Desember 2008

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

RÅDGIVNING SOM FOREBYGGENDE ARBEID I
FORHOLD TIL UNGDOMMER MED EMOSJONELLE
VANSKER.

Hvilke rådgivningstiltak kan være aktuelle å sette i verk for
ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole
av PP-rådgivere og skolerådgivere?

AV:

Mona Anette Stavnhaugen

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, retning Pedagogisk-
psykologisk rådgivning.

SEMESTER:

Høsten 2008

STIKKORD:

- Emosjonelle vansker
- Rådgivning
- Forebygging

SAMMENDRAG:

1. Problemområde/problemstillinger:

Oppgavens tema er først og fremst valgt på bakgrunn av mitt ønske om å lære mer om rådgivning som forebyggende arbeid for ungdommer med emosjonelle vansker, samtidig som styringsdokumenter vektlegger satsing av psykisk helse i skolen.

Hovedproblemstilling: Hvilke rådgivningstiltak kan være aktuelle å sette i verk for ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole av PP-rådgivere og skolerådgivere?

Hovedproblemstillingen ble konkretisert og nyansert gjennom 3 underproblemstillinger

Underproblemstilling 1: Hvordan vurderes behovet for rådgivning blant ungdommer på videregående skole?

Underproblemstilling 2: I hvilken grad er tilbud om samtaler med ungdommer som ønsker det gjennomførbart?

Underproblemstilling 3: Hvilke ferdigheter og holdninger kan bidra til vellykket rådgivning?

2. Metode:

Den metodiske tilnærmingen til oppgaven er teoretisk. Hvor relevant faglitteratur som teori, empiri og lovverk blir presentert og drøftet. Oppgaven tar utgangspunkt i en analyse av styringsdokumenter som omhandler PP-rådgivers og skolerådgivers oppgaver. Tilnærmingen består videre av kjennetegn og forekomst av sosiale og emosjonelle vansker blant ungdommer, humanistisk, kognitiv og atferdsteoretisk tilnærming til rådgivning.

3. Kildebruk:

Framstillinger og vurderinger i oppgaven er bygd på primær- og sekundærkilder, samt styringsdokumenter og noe forskningslitteratur. Når det gjelder direkte rådgivning trekker jeg frem forskjellig faglitteratur som behandler prinsipper og metoder innenfor området. I forhold til indirekte rådgivning benytter jeg styringsdokumenter til å se på hvordan PP-rådgivere og skolerådgivere skal arbeide, noen norske undersøkelser av skolerådgivers arbeid og noe faglitteratur om hvordan drive systemrettet arbeid.

4. Hovedkonklusjoner:

Tall fra forskning viser at flere ungdommer har symptomer på emosjonelle vansker. Det fremkommer en liten økning i totale psykiske problemer i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Dette peker i retning av et antatt behov blant ungdommer med emosjonelle vansker på videregående skole for tilgjengelige profesjonelle samtalepartnere. Videre viser forskning at ungdommer er skeptisk til det profesjonelle hjelpeapparatet og har et syn på at det er litt skammelig å vise svakhet. Noen ungdommer rapporterer at de har noen venner de kan betro seg til, mens andre ikke tør det engang bl.a. pga frykt for å bli avvist eller mangel av tillitt. Dette tyder også på at det er et antatt behov blant ungdommer for tilgjengelige profesjonelle samtalepartnere, som de kan bygge en tillitsrelasjon til. I tillegg viser undersøkelser at ungdom uttrykker ønsker om mer informasjon om psykiske lidelser, hvordan kunne ivareta egen psykisk helse og informasjon om hjelpetilbud. Dette peker også i retning av at PP-rådgivere og skolerådgivere burde vært mer tilgjengelige.

Ut ifra en analyse av styringsdokumenter kommer det frem at skolerådgiver skal jobbe med direkte rådgivning i forhold til elever når det gjelder både faglige og sosiale vansker, mens styringsdokumentene gir føringer for at PP-rådgivers hovedmandat i forhold til å jobbe direkte med individer er utredningsarbeid/sakkyndig vurdering. PP-rådgiveren er også pålagt å jobbe med systemrettet rådgivning, øke kompetansen til de som skal utføre arbeid direkte i forhold til ungdommer med emosjonelle vansker. De kan også velge å ha noen direkte samtaler med elever med emosjonelle vansker, selv om det ikke foreligger noen føringer på dette.

I undersøkelser hvor skolerådgivere i videregående skole ble bedt om å rangere de rådgivningsoppgavene de anså som viktigst med henhold til tidsbruk og ønsket prioriteringer, kommer det frem at de rangerte personlige/sosiale problemer høyst. Muligheter for å gjennomføre direkte rådgivningssamtaler med ungdommer i videregående opplæring med emosjonelle vansker er først og fremst pålagt skolerådgivere. Dette fordi PP-rådgivers hovedmandat er å jobbe med utredningsarbeid/sakkyndig vurdering og systemrettet arbeid. Ut ifra dette kan en anta at det kan være visse begrensninger i forhold til å gjennomføre ønskelig direkte rådgivnings samtaler. Dette fordi PPT er bundet mye med systemrettet arbeid og utredningsarbeid/sakkyndig vurdering, og pga manglende kompetanse på det området hos skolerådgivere og at de i tillegg har en del andre oppgaver å fylle.

I forhold til at det kan antas å være et behov for rådgivning blant ungdommer med emosjonelle vansker, og ut ifra analyse av styringsdokumenter hvor det kommer frem hvilken mulighet PP-rådgivere og skolerådgivere har til å jobbe forebyggende, kunne de kanskje slått seg sammen om å gi ut informasjon i klasser. Skolerådgiveren som har mulighet til å ha faste samtaler med ungdommer, kunne for eksempel kartlagt emosjonelle problemer og ungdom i risikosone gjennom deltagende observasjon i klasser. Den deltagende observasjonen kombinert med informasjon fra lærere, kunne danne grunnlag for å gå ut med tilbud om samtale til en selektert gruppe.

I hvilken grad PP-rådgivere og skolerådgivere har nødvendige ferdigheter og holdninger, er noe en vet lite om, men det kan tenkes at det varierer litt og at noen har vansker med dette i sin praktiske hverdag. Det kan tenkes at det er vanskelig i direkte rådgivning å leve seg inn i rådsøkers subjektive opplevelsesverden (tanker/følelser/atferd) og kommunisere den tilbake til rådsøker uten å tolke bakenforliggende årsaker. Dette hevder Rogers var viktig for at rådsøker skal gå mer inn i dybden på sine problemer. Det kan også tenkes at det kan være vanskelig å vise varm akseptering, bry seg om hele rådsøker ved å vise interesse og respekt. Om rådgiver har vanskelig for å bry seg om helheten til rådsøker burde kanskje en annen rådgiver ta saken. Når man som PP-rådgiver holder på med utredningsarbeid og sakkyndig vurdering, altså det individrettede arbeidet som å teste og snakke med elever under testsituasjonen for deretter å skrive en sakkyndig vurdering. Her kan det tenkes at det vil være vanskelig å vise positiv aktelse, å se på f.eks. misunnelse og egoisme som naturlige menneskelige følelser, og prøve ikke å kritisere rådsøkers tankegang. Det kan tenkes å være vanskelig å etablere et varmt tillitsfullt klima eller speile og omformulere for å kunne reflektere rådsøkers problemer og følelser.

FORORD

Det å skrive masteroppgave på et høstsemester har vært en intens periode, men også givende. Arbeidet med oppgaven har gitt meg ny kunnskap og innsikt, som har gjort at jeg har utviklet meg som fagperson.

Tusen takk til veilederen min, Adam Vogt, for verdifulle tilbakemeldinger, jeg beundrer din faglige tyngde og trygghet.

Ønsker til slutt å takke min kjære samboer Arne Kristian, mamma, pappa, søsteren min Rita og andre for støtte, oppmuntring og omtanke gjennom hele skrivefasen. Og for at dere har positive forventninger til hva jeg kan få til.

Oslo, 1. desember 2008

Mona Anette Stavnhaugen

INNHold

SAMMENDRAG.....	1
FORORD.....	5
INNHoldSFORTEGNELSE.....	6

1.0 INNLEDNING.....9

1.1 Bakgrunn og aktualitet.....	9
1.2 Problemområdet.....	11
1.3 Begrepsavklaringer.....	11
1.4 Avgrensning.....	12
1.5 Oppgavens struktur.....	13

2.0 PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTE (PPT) OG SOSIALPEDAGOGISK TJENESTE (SKOLERÅDGIVNING).....15

2.1 Introduksjon.....	15
2.2 Styringsdokumenter og oppgaver for Sosialpedagogisk tjeneste (skolerådgivning).....	16
<i>Styringsdokumenter</i>	16
<i>Oppgaver</i>	18
2.3 Styringsdokumenter og oppgaver for Pedagogisk Psykologisk rådgivning.....	20
2.4 Ungdommens behov for sunn identitetsutvikling, identitetsavklaring, positiv selvoppfatning og rådgivning.....	25

3.0 SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER BLANT UNGDOMMER.....27

3.1 Innledning.....	27
3.2 Kjennetegn og kategorier av sosiale og emosjonelle vansker.....	28

<i>Sosiale vansker/Ekstrovert atferd</i>	28
<i>Emosjonelle vansker/Introvert atferd</i>	29
<i>Angst</i>	30
<i>Stemningslidelser</i>	33
3.3 Risiko og beskyttelse:.....	34
<i>Diatese stressmodellen</i>	38
<i>Risiko for å utvikle angst</i>	38
<i>Risiko for å utvikle stemningslidelser</i>	39
3.4 Forekomst.....	41
3.5 Ungdommens opplevelser av vansker og holdninger til profesjonell hjelp.....	44
<i>Helsetjenester, skolen og PPT</i>	46

4.0 RÅDGIVNING SOM ET MULIG HJELPETILTAK.....49

4.1 Innledning.....	49
4.2 Begrepet rådgivning.....	50
4.3 Rådgivningstradisjoner.....	54
4.3.1 Atferdsteoretisk tradisjon.....	54
<i>Menneskesyn og grunnleggende ideer</i>	54
<i>Teori om rådgivning</i>	56
4.3.2 Kognitiv tradisjon.....	58
<i>Menneskesyn og grunnleggende ideer</i>	58
<i>Teori om rådgivning</i>	60
4.3.3 Humanistisk tradisjon.....	62
<i>Menneskesyn og grunnleggende ideer</i>	62
<i>Teori om rådgivning</i>	63
4.4 Robert Carkhuffs problemløsningsmodell.....	66
<i>Rådsøkers utfordringer</i>	66
<i>Rådgivers ferdigheter</i>	69

5.0 AVSLUTNING	76
5.1 Innledning.....	76
5.2 Spesialpedagogisk rådgivningsmodell.....	77
5.3 Muligheter for å gjennomføre direkte rådgivning.....	81
<i>Underproblemstilling 2: I hvilken grad er tilbud om samtaler med ungdommer som ønsker det gjennomførbart?</i>	81
5.4 Direkte rådgivning: Hvilke ferdigheter og holdninger kan bidra til vellykket rådgivning?.....	83
<i>Underproblemstilling 3: Hvilke ferdigheter og holdninger kan bidra til vellykket rådgivning?</i>	83
6.0 LITTERATURLISTE	86

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Oppgavens tema er først og fremst valgt på bakgrunn av mitt ønske om å lære mer om rådgivning som forebyggende arbeid for ungdommer med emosjonelle vansker, samtidig som regjeringens strategiplan og opplæringsloven vektlegger satsing på psykisk helse i skolen. De fleste barn og unge har en god psykisk helse som er viktig for å mestre livet. Likevel er emosjonelle vansker utbredt, og er noe som angår oss alle.

I følge stortingsmelding nr. 25 (1996-1997) *Åpenhet og helhet om psykiske lidelser og tjenestetilbudene*, ble det anslått at 20% av alle barn og unge hadde psykiske vansker og lidelser. Meldingen ga en oversikt over status for tjenester, utfordringer på feltet, og hovedlinjer for utviklingen av tjenestetilbud til mennesker med psykiske lidelser.

I følge St.prp. Nr.63 (1997-1998) *Opptappingsplan for psykisk helse 1999-2006* (senere utvidet til 2008); *Endringer i statsbudsjettet for 1998*, gir denne planen føringer for at en stor pott av de økonomiske midlene som følger planen skal øremerkes forebyggende tiltak for barn og unge (psykisk helsevern). 1.april 2003 ble en tilføyelse til opplæringsloven satt i kraft, det gjaldt elevene sitt skolemiljø. Kapittel 9a: ” *Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring* (§ 9a-1 Generelle krav)... *Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør*”(§ 9a-3.Det psykososiale miljøet). I september 2003 la helseminister Dagfinn Høybråten frem regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse, strategiplanen ble kalt ”sammen om psykisk helse”. Regjeringens strategiplan viser at sentrale myndigheter setter inn ekstra midler for å styrke tiltak for barn og unges psykiske helse. I tillegg peker strategiplanen på at alle arenaer der barn og unge befinner seg, har et ansvar for å bidra til utvikling av god psykisk helse. Den psykiske helsen formes alle steder hvor barn og unge ferdes, på skolen, hjemme, i fritiden osv.

Psykisk helse i skolen er en nasjonal skolesatsing (2004-2008) med opplæringsprogrammer for grunnskole og videregående opplæring. Psykisk helse i skolen er et resultat av samarbeid mellom Barne- og familiedepartementet, Utdanningsdirektoratet, Sosial- og helsedirektoratet

og fem ulike organisasjoner: Mental Helse, Rådet for psykisk helse, Stiftelsen Psykiatrisk Opplysning, Sykehuset Asker og Bærum HF og Organisasjonen Voksne for Barn. Psykisk helse i skolen er et samarbeidsprosjekt for perioden 2004-2008. Satsingen er forankret i flere planer og satsinger, som bl.a. opplæringsloven §9A og regjeringens strategiplan for barn og unge (2003) "... *Sammen om psykisk helse...*". I det nye læreplanverket for kunnskapsløftet er et sentralt område at elever skal utvikle en helsefremmende livsstil og lære å ta vare på egen psykisk og fysisk helse. Forskning nasjonalt og internasjonalt fremhever at skolen bør ha en sentral, aktiv og integrerende rolle i det forebyggende arbeidet, fordi skolen er en institusjon som lager rammer for barn og unges liv over mange dager og år.

I prosjektet Psykisk helse i skolen (2005-2008) tilbys seks opplæringsprogram: Et program for lærere i ungdoms- og videregående skole. Tre program for elever i videregående skole, et program for elever i ungdomsskolen og et program for første års trinn på barneskolen. Opplæringsprogrammene er gratis for skolen og skal gjøre elevene bedre i stand til å ivareta egen og andres psykiske helse. Dette vil skje ved at de vil få utviklet økt kommunikativ kompetanse som gjør dem i stand til å søke hjelp når de trenger det, de vil lære å være en god venn for en som sliter, og de vil få økt kunnskap om det lokale hjelpeapparatet. Lærerprogrammet skal hjelpe til større sikkerhet og mulighet for handling i forhold til elever som sliter med angst, depresjon, spiseforstyrrelser og andre former for psykiske vansker. Over 19000 lærere har deltatt i prosjektet, i tillegg til mange andre yrkesgrupper i skolene og helseapparatet. I følge hjemmesiden til Psykisk helse i skolen, har 1115 fra PPT, 1846 skolepersonell, 1117 fra spesialhelsetjenesten gjennomført opplæringsprogrammer pr. 26.10.2008.

Under åpningen til det 153. Storting 2.oktober 2008 leste Kong Harald trontalen som presenterer hovedlinjene for Regjeringens politikk kommende år:

"Satsingen på psykisk helse videreføres, og regjeringen vil prioritere sårbare grupper som barn og unge, eldre og de med særlig omfattende behov. Regjeringen vil foreslå lovendring for å sikre at helsetjenesten følger opp barn av psykisk syke og rusmiddelavhengige. Regjeringen vil utarbeide en handlingsplan om forebygging av kriminalitet...".

1.2 Problemområdet

Denne oppgaven omhandler rådgivning som et forebyggende arbeid i forhold til ungdommer med emosjonelle vansker.

For å belyse temaet har jeg valgt følgende hovedproblemstilling:

Hvilke rådgivningstiltak kan være aktuelle å sette i verk for ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole av PP-rådgivere og skolerådgivere?

Problemstillingen blir konkretisert og nyansert gjennom tre underproblemstillinger:

Underproblemstilling 1: Hvordan vurderes behovet for rådgivning blant ungdommer på videregående skole?

Underproblemstilling 2: I hvilken grad er tilbud om samtaler med ungdommer som ønsker det gjennomførbart?

Underproblemstilling 3: Hvilke ferdigheter og holdninger kan bidra til vellykket rådgivning?

1.3 Begrepsavklaringer

Rådgivning kan deles i direkte og indirekte og refererer til om hjelpen er rettet direkte eller indirekte mot individuell råde søker. Direkte rådgivning er samtaler med dem som har et problem, mens indirekte former for rådgivning er konsultasjon, veiledning og annet systemrettet arbeid for å øke kompetansen til de som skal utføre arbeid i forhold til råde søker.

Konsultasjon; råde søker tar opp vansker eller utfordringer i yrket eller oppdragergjerningen. Forholdet mellom råde søker og rådgiver er preget av lik makt (Johannessen m.fl. 2005).

Veiledning: Opplæringsmessig forhold mellom veileder og den som blir veiledet. Forholdet er preget av at råde søker er uerfaren/underordnet veileder (Vogt 2008).

Systemarbeid: "innebærer bruk av en rekke tiltak i forhold til ungdoms nettverk. Rådgiveren bidrar til å flytte oppmerksomheten fra feil og mangler ved ungdommen selv, individsentrerte diagnoser og årsaksforklaringer over til problemforsterkende strukturer i ulike systemer som hindrer positiv utvikling" (Vogt 2008:347).

Forebygging: Forebygging er ikke et enkelt begrep å definere. Befring m.fl. (2003) refererer til Albee & Gullotta sin definisjon; ”*Almost anything we do as mental health professionals to help other human beings is a form of prevention...*”.

Forebygging og rådgivning: Rådgivning er forebyggende tiltak ved små og begynnende problemer, og som "behandling" ved alvorligere problemer. Det kan som rådgiver være vanskelig å trekke et klart skille mellom store belastninger og mildere belastninger.

Andre relevante begreper vil bli redegjort for etter hvert som de forekommer i oppgaven.

1.4 Avgrensning

Jeg avgrenser meg til å ha fokus på videregående opplæring, dette fordi overgangen fra ungdomsskolen til videregående er preget av betydelig vekt på elevens eget ansvar for læring. Elevene får ikke lenger så tett oppfølging, samtidig som de er i en prosess hvor de holder på å utvikle seg til selvstendige voksne individ. Mindre oppfølging kan tenkes å skape problemer for ungdommer med emosjonelle vansker og til at andre kan utvikle emosjonelle vansker, og vil få behov for direkte rådgivningssamtaler. For de ungdommene med individuelt inntak til videregående skole eller med innvilget sakkyndig uttalelse fra PPT om at de trenger spesialundervisning eller tilpasset opplæring innenfor rammene av den ordinære opplæringen, blir overgangen til videregående skole bedre ivaretatt. Det kan f.eks. være satt i verk et samarbeidsmøte mellom ungdomsskolen, videregående skole, PPT og foresatte for å legge forholdene best mulig til rette for eleven innenfor rammene på den nye skolen. Dette er systemrettet arbeid for å øke kompetansen til de som skal utføre arbeid i forhold til rådsøker (indirekte rådgivning i forhold til eleven).

Jeg avgrenser meg til direkte rådgivningssamtaler og det mer systemrettete arbeid. Når det gjelder direkte rådgivning har jeg ikke med forskningsresultater omkring direkte rådgivning/terapiformer i forhold til emosjonelle vansker, men baserer meg på faglitteratur som behandler prinsipper og metoder innenfor området. Jeg avgrenser meg til å diskutere den mulige anvendelsen av disse innenfor videregående skole.

I forhold til mer systemrettet rådgivning avgrensers jeg meg til diverse bestemmelser for hvordan PP-rådgivere og skolerådgivere skal arbeide, noen norske undersøkelser av skolerådgivers arbeid og noe faglitteratur om hvordan drive systemrettet arbeid.

1.5 Oppgavens struktur

Kapittel 1 gir et innblikk i oppgavens oppbygging og problemstilling i tillegg til et sammendrag av oppgaven.

Kapittel 2 omhandler analyse av styringsdokumenter og oppgaver for PP-rådgivere og skolerådgivere. Det vil bli redegjort for to landsomfattende undersøkelser av skolerådgivers arbeid. I tillegg belyses ungdommens behov for sunn identitetsutvikling, identitetsavklaring, positiv selvoppfatning og rådgivning.

Kapittel 3 tar for seg sosiale og emosjonelle vansker blant ungdommer. Kapitlet starter med å beskrive kjennetegn og kategorier ved sosiale og emosjonelle vansker. Deretter redegjøres det for faktorer som gjør oss sårbare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Kapitlet fortsetter med å se på symptomer av angst og depresjon, og årsaker til disse lidelsene sett fra et biologisk, kognitivt, behavioristisk og humanistisk perspektiv. I tillegg belyses forekomsten av sosiale og emosjonelle vansker blant ungdommer på videregående skole. Kapitlet avsluttes med en drøftning av ungdommens opplevelse av vansker og holdninger til profesjonell hjelp, som er avgjørende for å kunne sette inn riktige forebyggende og helsefremmende tiltak.

Kapittel 4 omhandler rådgivning som et mulig hjelpetiltak. Kapitlet starter med å sette rådgivningsbegrepet inn i en pedagogisk sammenheng hvor rådgiverfunksjonens kompleksitet og bredde vises. Videre redegjøres det for kognitiv, humanistisk og atferdsteoretiske menneske syn, grunnleggende ideer og teori om rådgivning. Som representant for den humanistiske tradisjonen legges hovedvekten på Carl Rogers, innenfor den kognitive tradisjonen legges hovedvekten på Albert Ellis. Hensikten er å vise hvilket bidrag de ulike tilnærmingene kan ha til rådgivningsfeltet, og hvilken betydning valg av tilnærming kan ha for å forebygge eller hjelpe ungdommer med etablerte problemer. Kapitlet fortsetter med å

se på Robert Carkhuffs problemløsningsmodell. Rådsøkers utfordringer presenteres gjennom Carkhuffs fire faser, og det vil bli sett på ferdigheter hos rådgiver og hva de fremmer hos rådsøker. For å belyse denne problemløsningsmodellen vil det bli gitt et konstruert eksempel med utgangspunkt i direkte rådgivning til ungdommer med emosjonelle vansker i møte med skolerådgivere, men også i noen grad PP-rådgivere.

Kapittel 5 Avslutning. Kapitlet starter med å se på hvordan PP-rådgivere og skolerådgivere kan jobbe systemrettet. Dette gjøres ved å benytte den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen til Johannessen, Kokkersvold og Vedler. På slutten av kapitlet kommer en sammenfattende drøfting av underproblemstilling 2 og 3.

2.0 PEDAGOGISK PSYKOLOGISK TJENESTE (PPT) OG SOSIALPEDAGOGISK TJENESTE (SKOLERÅDGIVNING)

2.1 Introduksjon

Rådgivning må bygge på kunnskap fra lovverket om hva som gjør det mulig for rådgivere å foreslå og eventuelt sette i verk pedagogiske og spesialpedagogiske tiltak, samt hvordan håndtere følsomme personopplysninger og regulere saksbehandling. De siste årene har vært preget av flere viktige lovendringer, revisjoner og reformer med betydning for rådgivning. Rådgivningstjenesten er en sentral aktør når det gjelder arbeid med å tilpasse og utvikle den videregående skolen i samsvar med de politiske intensjonene.

Noen endringer som har fått betydning for rådgivningen innenfor den videregående opplæringen er; Reform 94 og retten til videregående opplæring for alle mellom 16 og 20 år, opprettelse av egen oppfølgingstjeneste innenfor videregående opplæring, og styrking av PP-tjenesten gjennom det nasjonale kompetansehevingsprogrammet SAMTAK. Disse endringene vil bli gjennomgått senere i kapitlet (Johannessen m.fl. 2005).

De første rådgiverne kom inn i den videregående skolen med reformgymnasene i 1969 (Rådet for videregående opplæring 1989). Regjeringen Gerhardsen opprettet Skolekomiteen av 1965 (Steen-komiteen). Denne komiteen var et viktig utdanningspolitisk initiativ, og komiteens innstillinger ble epokeskapende for den videregående skoles utvikling og fremtid (Telhaug 1975). Komiteen hadde bl.a. som mandat å legge frem en plan for utvikling av et skolesystem som kunne tilby all ungdom i aldersgruppen 16-20 år likeverdige muligheter for utdanning og personlighetsvekst (Rådet for videregående opplæring 1989). Steenkomiten var klar over at en 3-årig videreutdanning for all ungdom ville medføre flere konsekvenser for skoleverket. Komiteen gikk inn for at dette ville kreve spesielle opplegg som: sosialpedagogiske tiltak og en godt utviklet rådgivningstjeneste. Komiteen gikk også inn for at valg av utdanningsvei i prinsippet skulle være fritt, noe som stilte elevene overfor vanskelige valg og mange ville måtte trenge hjelp (Rådet for videregående opplæring 1989).

Med Reform 94 kom; retten til videregående opplæring for all ungdom mellom 16-19 år, retten til spesialundervisning og tilrettelagt opplæring skulle vare i inntil 5 år (uten forbehold

om faglige og økonomiske begrensninger, og gav ungdommene større sikkerhet for lengre skolegang en tidligere), og det ble opprettet oppfølgingstjeneste for ungdommer som ikke var i skole eller jobb (Johannessen m.fl. 2005).

Når det gjelder inntaksordningen til videregående skole, foretar PPT en sakkyndig vurdering av ungdommer med spesielle behov (for eksempel emosjonelle vansker) for å vurdere om de har rett til inntak på prioritert grunnkurs. Det er fylkeskommunen som er ansvarlig for driften av videregående skoler, og som fatter det endelige vedtaket ut i fra PPT's sakkyndige vurdering (av de særskilte behovene til eleven) og elevens prioriteringer (J.fr. Opplæringsloven § 3-1. Retten til videregående opplæring for ungdom). PP-tjenesten (som koordinerende organ) og sosialpedagogisk tjeneste har sammen ansvar for å informere elevene om deres rettigheter og eventuelle klageadgang (Johannessen m.fl. 2005).

2.2 Styringsdokumenter og oppgaver for Sosialpedagogisk tjeneste (skolerådgivning)

Styringsdokumenter

I følge opplæringsloven fra 1998 er sosialpedagogisk tjeneste og skolerådgivning lovfestet i grunnskole-, videregående- og voksen opplæring. Elevene har i følge opplæringslovens § 9-2 (rådgivning og skolebibliotek) rett til rådgivning: *"Elevene har rett til nødvendig rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål"*. Opplæringsloven opplyser at departementet gir nærmere forskrifter. I forskriftene til opplæringslovens § 9-2 utdypes formuleringen i § 22-1 og § 22-2. I § 22-1; *"den enkelte eleven har rett til å få nødvendig rådgivning, oppfølging og hjelp med å finne seg til rette under opplæringa, ved spesielle faglege vansker under opplæringa, og ved personlege og sosiale vanskar som har noko å seie for opplæringa"*. Denne forskriften handler om sosialpedagogisk rådgivning og peker på at elevene har krav på å finne seg til rette både sosialt og faglig. Forskriften § 22-2 omhandler utdannings- og yrkerådgivning, og vektlegger rådgivning i overgangsfasen fra grunnskolen til videregående opplæring og informasjon om hva de ulike studieretningene fører frem til. I tillegg skal rådgivningen gi informasjon om grunntrekkene ved utdanningsvei, yrke og arbeidsmarked, ulike inntaksvilkår, søknadsfrister, lånevilkår og finansieringsordninger.

Målet for rådgivningen er at elevene gradvis kan utvikle kunnskap, selvinnsikt og evnen til selv å kunne ta avgjørelse om videre utdanning og fremtidig yrke, uten omsyn til tradisjonelle kjønnsroller. Ut i fra forskriftene kan det sees en vekting av rådgivningstjenestens vekt på utdannings- og yrkesrådgivning, i forhold til sosialpedagogisk rådgivning.

I grunnskolen deles rådgivningstjenesten vanligvis inn i to funksjoner; en rådgiverfunksjon som ivaretar elevenes rett til yrkes- og utdanningsrådgivning, og en sosiallærerfunksjon som ivaretar elevenes personlige vansker, sosiale vansker og behov. Den videregående rådgivningstjenesten har ikke samme internfordelingen av arbeidsoppgaver og ressurser som grunnskolen (Johannessen m.fl. 2005). Dette kan tenkes å virke positivt ved at det ikke virker stigmatiserende. Når en først går til skolerådgiver er det ingen som vet om en går dit for å få utdanning og yrkes rådgivning eller pga personlige og sosiale vansker. Samtidig som det kan virke negativt å ha kun en person å snakke om ulike temaer med. Det kan også være en fordel for ungdom at rådgiver kan se sosiale og emosjonelle vansker og valg av utdanning/yrke i sammenheng.

En forklaring på rådgivningstjenestens vekting av utdanning- og yrkesrådgivning kan forklares ved oppfølgingstjenestens opprettelse innenfor videregående opplæring. I følge opplæringsloven § 3-6; skal fylkeskommunen ha oppfølgingstjeneste som fanger opp ungdommer som ikke er i opplæring eller arbeid. I forskriftene til opplæringslovens § 3-2 utdypes formuleringen i § 13-1, § 13-2, § 13-3 og § 13-4. Målet er å bidra til studie- og yrkeskompetanse blant unge. I følge § 13-3 kommer oppfølgingstjenestens arbeidsoppgaver frem; de må ta kontakt med ungdommen som ikke søker skoleplass, avbryter opplæring eller ikke er i arbeid. Oppfølgingstjenesten må gi tilbud som rådgivning og hjelp til å finne praksisplass eller andre tilbud, de må ha oversikt over aktuelle tilbud for ungdommen og de må følge opp de som har tatt imot tilbud gjennom oppfølgingstjenesten. Oppfølgingstjenesten i Oppland hadde i fjor rundt 1700 ungdommer i systemet sitt (en av ti brukte ikke retten sin til videregående opplæring). 460 av dem var i jobb, 500 fikk hjelp fra oppfølgingstjenesten til å finne skoletilbud eller læringsplass, 40 takket nei til bistand fra oppfølgingstjenesten og gikk rundt uten å gjøre noe (Gudbrandsdølen Dagingen 08.09.2008). I § 13-4 slås det fast; *”Oppfølgingstjenesten skal sikre tverretattlig samarbeid mellom kommunale, fylkeskommunale og statlige instansar som har ansvar for målgruppa, og formidle, eventuelt samordne, tilbud frå ulike instansar”* ...Deretter lister forskriften opp instanser som rådgiverne i videregående skole og den pedagogisk- psykologiske tjenesten.

Oppfølgingstjenesten er ofte samorganisert med en del av PPT. Oppfølgingstjenesten har en stor oppgave i å ta vare på de ungdommene som ikke finner seg til rette på skolen og trenger tett oppfølging. Det er kanskje negativt at elevene må falle helt ut av skolen før det blir iverksatt koordinerende tiltak. Det kunne kanskje vært avsatt mer ressurser til at rådgivningstjenesten på skolen og PPT kunne kommet mer og tidligere inn i bildet.

Oppgaver

I følge opplæringsloven har elevene krav på å finne seg til rette på skolen sosialt, og å få rådgivning ved personlige og sosiale vansker som har noe å si for opplæringen. Det er i loven og forskriften rom for tolkning av hvilke vansker dette er og hvilke tiltak som kan gis. I følge Bø & Helle (2002) kan sosialpedagogisk rådgivning defineres som en ”...*vid fellesbetegnelse på tiltak av ymse slag innenfor skolen med sikte på å verne om elevenes fysiske og psykiske helse, øke trivselen og styrke samfølelsen. Sosialpedagogisk tjeneste skal hjelpe elevene med å finne seg til rette og løse vansker de har i forhold til skolen...*” (Bø & Helle 2002:236).

Hvilke tiltak rådgiver kan gi for å ivareta radsøkers personlige og sosiale vansker, vil avhenge av radsøkers behov, og rådgivers kompetanse, etiske standard og ressurser.

Det er lite forskning i Norge på betydningen av rådgivningstjenesten. To landsomfattende undersøkelser kan nevnes; Rådet for videregående opplæring (RVO 1989) som gjennomførte en kartleggingsundersøkelse i videregående skole på slutten av 1980-tallet, og Alv Teigs kartleggingsundersøkelse i ungdomsskolen og den videregående skolen i 2000.

Spørreskjemaet som ble benyttet ved RVO's undersøkelse i 1989, ble også tilnærmet identisk benyttet av Alv Teigs i 2000, for at det skulle kunne bli foretatt en sammenligning av resultatene og gitt et bilde av endringene over tiårsperioden. Den primære hensikten med kartleggingsundersøkelsene var å skaffe bakgrunnsmateriale for planlegging og gjennomføring av utdanningstilbud for rådgivere. Rådgiverne som deltok i undersøkelsen ble blant annet bedt om å rangere de rådgivningsoppgavene de anså som viktigst for dem med henhold til tidsbruk og ønsket prioriteringer. Undersøkelsen til Teig 2000 viser at de tre mest tidskrevende oppgavene i følge rådgiverne i videregående skole er elever med personlige/sosiale problemer, individuell rådgivning om utdanning og yrker, og informasjon om utdanning og yrker. På en 7.plass over anvendt tid og viktighet, låg samarbeid med PPT, sosialkontor og lignende. En sammenligning med undersøkelsen fra RVO 1989 viser en sammenheng med de rådgiveroppgavene som ble ansett som viktigst med henhold til tidsbruk

og ønsket prioriteringer. Også i RVO 1989 brukte rådgiverne mesteparten av tiden sin og anså arbeid med elever med personlige/sosiale problemer som det viktigste. Etter rådgivernes oppfatninger i RVO 1989 og Teig 2000 er de enige om at de tre viktigste arbeidsoppgavene er; personlige/sosiale problemer, individuell rådgivning om utdanning, og informasjon om utdanning og yrker (Teig 2000).

I kartleggingsundersøkelsen fra RVO 1989 uttrykkes det bekymring for rådgiverens fraværende kompetanse, når det gjelder deres hovedansvar for elever med personlige/ sosiale problemer. Denne bekymringen er også aktuell i dag, siden det har vært en økning fra at rådgiverne brukte 58,2% av tiden sin på elever med personlige/sosiale problemer i 1989 (RVO 1989) til å bruke 76,9% av rådgivningstiden sin i 2000 (Teig 2000).

Det er viktig at rådgivningen som er tilgjengelig for ungdom har et høyest mulig faglig nivå, for å sikre kvalitet på rådgivningen. I dag finnes heller ingen formelle kompetansekrav til personene som skal utføre oppgaver som er tilknyttet elevens rett og behov. Det er opptil skoleeier å avgjøre hvilke krav som bør stilles av rådgiver; anbefalt utdanning, kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Kartleggingsundersøkelsen til Teig (2000) og RVO (1989) viser at skolerådgiveren også ofte jobber som lærer ved den skolen de er ansatt. I 1991 og 1995 vart det godkjent rammeplaner for etter og videreutdanning i rådgivning/sosialpedagogisk arbeid i grunnskolen og den videregående opplæring. Det førte til at flere fylkeskommuner kom i gang med skolering av sine rådgivere. Opplæringen ble gjennomført i samarbeid med høgskoler som hadde lærekrefter til å gjennomføre utdanningen. Nødvendigheten av kompetanseheving av rådgivere har også blitt drøftet i NOU 2003: 16 *I første rekke...*, og i stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) i punkt 6.3.8, drøftes betydningen av at rådgivningen som tilbys elevene skal holde et faglig høyt nivå. Det understrekes at høy kvalitet er viktig for blant annet å redusere frafallet fra videregående opplæring. Rådgiver bør ha bred kunnskap om mennesker, systemer og ulike teoretiske tilnærminger til rådgivning. De ulike teoretiske tilnærmingene til rådgivning vil bli gjennomgått i kapittel 4.

2.3 Styringsdokumenter og oppgaver for Pedagogisk Psykologisk rådgivning

Det første skolepsykologiske kontoret ble opprettet i Aker i 1946. Kontoret skulle i første rekke arbeide med barn som hadde psykiske vansker, mens de pedagogiske oppgavene ble betraktet som en tilleggsoppgave som kom i annen rekke. De første bindende bestemmelser om skolepsykologtjenesten kom inn i folkeskoleloven i 1955. Tjenestens oppgaver skulle blant annet være å hjelpe skolen med undersøkelser relatert til skolemodenhet, evneutrustning, atferdsvansker og alvorlige fagvansker. Rammene for dagens pedagogisk-psykologiske tjeneste ble fastsatt i lov om grunnskolen av 1969 (Faglig enhet for PP-tjenesten 2001).

Pedagogisk-psykologisk tjeneste i videregående opplæring ble lovfestet i egen paragraf da den nye "Lov om videregående opplæring" kom i 1974. Den kom samtidig med at retten til et tilpasset opplæringsstilbud for alle innenfor grunnskolen sin ramme ble fastsatt, og da ble spesialscoleloven lagt inn i grunnskoleloven. Når alle fikk rett til tilpasset opplæring, ble det lagt til en bestemmelse om at skolepsykologene skulle hjelpe til med denne tilretteleggingen, PPT skulle ikke lenger bare ha ansvar for spesialundervisningen. Behov for kvalifiserte rådgivere ble understreket (Rådet for videregående opplæring 1989).

I tidligere forskrift for PP-tjenesten i grunnskolen var det stilt formelle krav til hvem som kunne ansettes i PP-tjenesten. Historisk var PP-tjenestens samlede formalkompetanse bygd på sosialfaglig, spesialpedagogisk, pedagogisk og psykologisk kompetanse (Faglig enhet for PP-tjenesten 2001). Dette er tatt ut av gjeldende lovgivning. Bakgrunnen for dette er tosidig: 1) Ønske om å gi kommuner og fylkeskommuner større frihet og unngå unødig detaljregulering. 2) Ønske om større fokus på oppgaver og mål enn på formaliteter (Faglig enhet for PP-tjenesten 2001). I likhet med skolerådgivere (sosialpedagogisk tjeneste) finnes det i dag ingen formelle kompetansekrav til PP-tjenesten om hvilke personer som skal utføre oppgaver som er tilknyttet elevens rett og behov. Det er opp til skoleeier å avgjøre hvilke krav som bør stilles av rådgiver; anbefalt utdanning, kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

I følge opplæringsloven fra 1998 er det slått fast at i alle kommuner og fylkeskommuner har barn, unge, skoler og barnehage rett til pedagogisk psykologisk rådgivning. Det samme gjelder voksne med behov for spesialundervisning. I opplæringsloven §5-6 slås det fast at; ”

Kvar kommune og kvar fylkeskommune skal ha ei pedagogisk-psykologisk teneste. Den pedagogisk-psykologiske tenesta i ein kommune kan organiserast i samarbeid med andre kommunar eller med fylkeskommunen.

Tenesta skal hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for å leggje opplæringa betre til rette for elevar med særlege behov. Den pedagogisk-psykologiske tenesta skal sørge for at det blir utarbeidd sakkunnig vurdering der lova krev det. Departementet kan gi forskrifter om dei andre oppgåvene til tenesta”.

I loven fremkommer det at PPT skal være en egen tjeneste som ikke skal blandes sammen med andre tjenester. PPT har ingen formålsparagraf eller eget mål, men det jeg har skrevet over i andre avsnitt fra opplæringsloven § 5-6 kan tolkes som en formålsparagraf, for den sier noe om hva PPT skal arbeide med. PPT skal jobbe under skoleloven og hjelpe til med å fremme skolelovens mål. Skolelovens mål når det gjelder tilpasset opplæring; § 1-3.

”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen og lærekandidaten”. PPT er en hjelpeinstans, som skal hjelpe andre til å gjøre en god jobb, slik at barn og unge skal få det best mulig. De skal gi andre råd om hvordan de skal kunne øke sin kompetanse, enten det gjelder rektor, sosialrådgiver, lærer, foresatte eller en elev. PP-tjenesten er altså primært en hjelpeinstans som bidrar til å øke andres kompetanse. Med andre ord, direkte rådgivning til enkelt elever med emosjonelle vansker er ikke en primær oppgave. Det blir laget lokale målsetninger og visjoner om PPT's intensjon.

I følge § 5-6 kommer det frem at PPT skal utarbeide **sakkyndig vurdering** der loven krever det. Sakkyndig vurdering benyttes når det skal gjøres et enkeltvedtak i forhold til loven (enkeltvedtak er et vedtak som gjelder en person, et juridisk bindende dokument). PPT er skolens sakkyndige instans. De er underlagt skolesjefen/utdanningsdirektøren og er pålagt å gjøre utredninger som skolevesenet trenger, mens innholdet i utredningen er PP-rådgiverens selvstendige arbeid. Det betyr ikke at PP-rådgiveren trenger å gjøre hele jobben alene om de ikke føler seg kompetente, kan de f.eks. henvende seg til et kompetansesenter (andrelinjetjeneste) for å prøve å få en vurdering av ungdommen der. Det er PPT's ansvar at det blir gjort en grundig vurdering av ungdommens behov, og trekke konklusjoner ut ifra vurderingen. Sakkyndighetsarbeid blir gjort i forhold til om eleven har behov for spesialpedagogisk hjelp på spesielle områder. § 5-3 *Sakkunnig vurdering; ”Før kommunen eller fylkeskommunen gjer vedtak om spesialundervisning etter § 5-1 eller vedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5-7, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering av dei særlege*

behova til eleven. Vurderinga skal vise om eleven har behov for spesialundervisning, og kva for opplæringstilbod som bør givast". Videre i opplæringsloven § 5-3 fremkommer det at den sakkyndige vurderingen skal gjøre rede for og ta standpunkt til; "eleven sitt utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, lærevanskar hjå eleven og andre særlege forhold som er viktige for opplæringa, realistiske opplæringsmål for eleven, om ein kan hjelpe på dei vanskanne eleven har innanfor det ordinære opplæringstilbodet, kva for opplæring som gir eit forsvarleg opplæringstilbod".

Skolerådgiver og andre av skolens personale har plikt til å vurdere om en elev har behov for særskilt tilrettelagt undervisning, for deretter å melde fra til PPT ved hjelp av et henvisningsskjema undertegnet av elevens foresatte, og vedlegge en pedagogisk rapport. Foreldrene kan på egenhånd be PPT om hjelp for sitt barn uten samarbeid med skolen. Eller etter at barnet har fylt 15 år kan det selv be PPT om hjelp uten samtykke fra foresatte eller skolen. PP-rådgiveren skal som nevnt utarbeide en sakkyndig vurdering av elevens rett til og behov for spesialundervisning. PP-rådgiveren bygger sin sakkyndige vurdering av elevens særlige behov på undersøkelser basert på samtaler med foresatte, skolen og eventuelt andre instanser, observasjon, testing og samtale med eleven under testsituasjonen. På bakgrunn av en samlet vurdering konkluderer PPT med om eleven har behov for spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1, og foreslår mål, innhold og omfang. Eller PPT kan på bakgrunn av en samlet vurdering konkludere med at eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dersom eleven har behov for ekstra tilrettelegging, skal behovet beskrives og det gis forslag til tiltak innenfor tilpasset opplæring. Om PPT konkluderer med at eleven har behov for spesialundervisning etter Opplæringsloven § 5-1, skal PP- rådgiveren anbefale realistiske opplæringsmål og beskrive hvilke tiltak som bør gjennomføres. PP-rådgiveren må være tydelig når det gjelder hvilke tiltak som anbefales for eleven, da det er førende for skolens utarbeidelse av en individuell opplæringsplan (IOP). Den sakkyndige vurderingen skal beskrive hvordan opplæringen av eleven må organiseres for at eleven skal få en likeverdig opplæring som gir mulighet for utvikling og mestring (Faglig enhet for PP-tjenesten 2001). F.eks. store problemer med angst eller depresjon vil kunne medføre behov for et undervisningsopplegg som er kvalitativt forskjellig fra vanlig undervisning, og vil kunne innebære noe undervisning i mindre grupper. Etter at skolen har utarbeidet en IOP etter opplæringslovens § 5-5 i de fag/områder eleven har behov for spesialundervisning i, vil PPT likeverdvvurdere IOP'en i forhold til om det vil gi eleven forsvarlig opplæring. Det er opptil

fylkesmannen om vedtaket fattes og eleven mottar spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1.

Som nevnt innledningsvis kan PPT foreta en sakkyndig vurdering av ungdommer med spesielle behov for å vurdere om de har rett til inntak på prioritert grunnkurs. Sakkyndig vurdering kan også ta stilling til om ungdommen har krav til opplæring utover tre år i videregående opplæring, om de har krav til fritak for bestått allmenne fag før fag-/svennebrev kan utstedes (Faglige enhet for PP-tjenesten 2001).

PPT er i følge § 5-6 også pålagt å hjelpe skolen i arbeid med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling, dvs. **systemarbeid**. I stortingsmelding nr 23 (1997-98) blir det stadfestet at PP-tjenesten har et rådgivningsansvar både når det gjelder oppgaver på individ og systemnivå. Med systemrettet arbeid menes det i stortingsmeldingen; ”meir generell pedagogisk rettleiing og hjelp til personalet i spørsmål om organisering og praktisk metode for å oppnå eit kvalitativt betre læringsmiljø...” (Stortingsmelding 23, 1997-1998: pkt 1.3.1). Målet for PP-rådgiverens arbeid er fortsatt å tilrettelegge opplæringen best mulig for elever med særskilte behov, men i systemrettet arbeid skal PP-rådgiveren ha mer fokus på systemet som eleven befinner seg i. Når PP-rådgiveren får en ungdom til utredning, vil de begynne med å se på ungdommens individuelle forutsetninger og behov, og hvordan samspillet er med andre ungdommer, lærere og andre voksne rundt ungdommen. PP-rådgiveren må deretter løfte blikket litt for å se på hvordan kompetansen er til læreren og skolerådgiver, hvordan klassemiljøet er, det psykososiale miljøet på skolen, skoleledelsen, bruken av spesialpedagogiske ressurser, rutiner, inkluderingen av elever med særskilte behov, og om arbeidsmåtene skolen benytter egner seg for den henviste eleven/eller problemområdet. PP-rådgiveren’s rolle når det gjelder systemarbeid er den som ”finder på ting”. Forebyggende arbeid som PP-rådgiveren kan gjøre er for eksempel å veilede ulike prosjekter, eller driver med kompetanseutvikling av skolens personale og foreldre ved å holde kursvirksomhet.

Kompetanse- og organisasjonsutviklingsarbeidet PP-tjenesten gjør, kan ha ulikt utgangspunkt. Som nevnt over kan arbeidet starte på grunnlag av utredning og oppfølging av enkeltelever som har rett til spesialundervisning og behov for spesielle tilrettelegginger. I den sammenheng kan det for PP-rådgiveren bli aktuelt med kompetanseutviklingstiltak for personalet på skolen, og å se på organisasjonsmessige endringer. Ved å jobbe på denne måten

jobber PP-rådgiveren forebyggende ved å hjelpe disse elevene indirekte, samtidig som tiltakene kan virke forebyggende på lengre sikt, og kan komme andre elever til gode.

Et annet utgangspunkt kan være at PP-rådgiveren deltar og anvender sin kompetanse i større organisasjonsutviklingstiltak på skolen. Tiltakene går ut på å skape endringer i det organisasjonsmessige, for å kunne skape en mer inkluderende og fleksibel organisering. Målet her vil være å sette tiltaket inn for å kunne skape et bedre tilpasset utviklingstilbud og et bedre læretilbud for alle ungdommer på skolen. Og antakelig forebygge, i den betydningen at forebygge betyr å hindre at antallet unge som trenger spesialpedagogisk hjelp reduseres.

I følge st.meld. nr. 23 (1997-98) skal PP-tjenesten samarbeide med andre hjelpeinstanser på kommunalt, fylkekommunalt og statlig nivå. PP-tjenesten skal ha rolle som nettverksbygger og formidler. Der PP-tjenesten fungerer godt kjennetegnes ved at den er nær brukerne, har god lokalkunnskap, en innarbeidet posisjon som sakkyndig og rådgivende instans, og har en viktig rolle ovenfor andre lokale instanser. F.eks. nettverkbygging i ei bygd kan være slik at en PP-rådgiver jobber i forhold til alle skolene. Ved at PP-rådgiveren jobber i forhold til alle skolene, får han kunnskap om hva de enkelte skolene jobber med, og har på den måten mulighet til å koble sammen skoler eller grupper som er interessert i å jobbe med samme problemområdet.

PP-rådgiveren trenger ikke alltid være den som veileder og driver kompetanseutvikling, rådgiveren kan også være deltakere i skolen. For eksempel for å få input på hvilke forbedringer skolen ønsker av PPT's rolle.

SAMTAK var et kompetansehevingsprosjekt som gikk for noen år tilbake, i regi av departementet hvor PP-tjenesten skulle oppdatere seg på systemarbeid, jobbe med lese- og skrivevansker, sammensatte lærevansker og sosiale og emosjonelle vansker. Prosjektet bygde på erkjennelse av at skolens arbeid på det spesialpedagogiske området har vært for avhengig av ekstern hjelp fra en overbelastet PP-tjenesten, og at skolens lokale ressurser og selvhjelpenhet på det spesialpedagogiske området skulle styrkes (Johannessen m.fl. 2005).

2.4 Ungdommens behov for sunn identitetsutvikling, identitetsavklaring, positiv selvoppfatning og rådgivning

Ungdomsalderen er preget av en identitetsutvikling. Identitet er et viktig aspekt ved menneskelig utvikling og for de rollene vi inntar i samfunnet. En viktig del av identiteten er å kunne se sin egen plass i relasjon til andre og samfunnet, noe som kan være vanskelig i dagens komplekse samfunn hvor det er mye å forholde seg til. En teori som kan trekkes frem i denne sammenheng er Eriksons syn på identitetsdannelse som en viktig oppgave i ungdomsalderen. Han forklarer menneskelig utvikling gjennom ulike stadier, hvor hvert stadium er kjennetegnet av en krise som personen bør løse for å få et heldig utfall og stå godt rustet til å nå neste stadium. Erikson definerer identitetsdannelsen som den viktigste krisen en må løse i det psykososiale stadium nr. 5, som er i ungdomsalderen. I ungdomsalderen må en ta det viktige steget fra en trygg barndom til å bli et selvstendig menneske med egne oppfatninger. Foreldrenes definisjon av hvem man er og hva man står for holder ikke lenger for å kunne mestre alle de rollene en må gå inn i som et voksent menneske. Nå blir framtida plutselig en viktig del av virkelighetsbildet, og en må ta avgjørende valg. Erikson kaller stadiet for identitet versus rolleforvirring. Dette fordi utfallet av stadiet vil variere langs en akse fra total forvirring om hvem man er og hva man står for, til å ha oppnådd en klar identitet der en har gjort seg opp meninger om for eksempel fremtidig yrkesvalg. Erikson la spesielt vekt på dette med yrkesvalg som en viktig del av identiteten. Underveis i dette stadiet befinner ungdommen seg i et såkalt psykososialt moratorium; en utprøvningsfase. Her vil ungdommen ha en åpen holdning, stadig skifte ståsted og prøve ut nye roller inntil de i bestefall har funnet en trygg identitet. Erikson beskriver opplevelsen av trygg identitet som å ha en indre trygghet, en sikkerhet på at de andre menneskene som betyr noe vil anerkjenne en som den personen en er, og at man vet hvor man er på vei i livet (Tetzchner 2002).

For at ungdommen skal kunne kjenne seg selv, vite hva de står for, og få en følelse av tilhørighet innebærer det en solid og trygg selvoppfatning. Selvoppfatning defineres i følge Bø & Helle (2002); ”*enhver oppfatning, holdning, følelse, forventning, tro eller viten en person har om seg selv og sin egen kompetanse på bakgrunn av de vurderinger han/hun foretar av seg selv*” (Bø & Helle 2002:223). Ungdommen sin selvoppfatning blir formet av flere ulike faktorer, som f.eks. gjennom samspill og samvær med andre får ungdommen tilbakemeldinger som kan styrke eller svekke deres selvoppfatning. Selvoppfatning former

seg i et samspill mellom utfordringer, tilbakemeldinger, vurderinger og tolkninger. Det at skolen/rådgiver møter ungdommen med realistiske forventninger til å mestre styrker kanskje utviklingen.

Ungdom med emosjonelle vansker kan være sårbare når det gjelder utvikling av positiv selvoppfatning. De kan ha en tendens til å vurdere seg selv og egne prestasjoner lavt, som kan få konsekvenser for mental helse. Her har skolen, skolerådgivere og PP-rådgivere et ansvar og en stor utfordring for å få frem utvikling av en positiv selvoppfatning og identitetsbygging blant elever. De må prøve å få ungdommen til å ha tro på sin egen kapasitet og til å se at fremgang er mulig. Dette kan videre bli en individuell beskyttelsesfaktor for å overkomme vanskeligheter i stedet for å oppleve angst eller hjelpeløshet blant elevene. En beskyttelsesfaktor utenfor ungdommen kan være et støttende nettverk, som er avhengig av rådgivers kompetanse, tilgjengelighet, kunnskap, ressurser og teoretisk ståsted. Forholdet mellom rådgiver og rådsøker bør preges av en ikke truende relasjon, hvor rådsøker kan se på opplevelser til seg selv, som gjør at flere sider ved en selv vil inkluderes i selvoppfatningen (positiv aktelse). Direkte rådgivning til ungdom med emosjonelle vansker kan ha et potensial for å bidra til forebygging og hjelp ved bl.a. å styrke deres selvoppfatning.

Ut ifra styringsdokumenter blir direkte rådgivning et hovedansvar for skolerådgivere, mens det å bidra til å øke deres kompetanse i dette arbeidet er et bidrag fra PPT. Selv om det er sterke føringer for at PPT's hovedmandat når det gjelder individrettet arbeid er utredningsarbeid/sakkyndig vurdering, kan de også velge å ha noen direkte rådgivningssamtaler.

3.0 SOSIALE OG EMOSJONELLE VANSKER BLANT UNGDOMMER

3.1 Innledning

Hensikten med kapittel 3 er å belyse hovedproblemstillingen gjennom å beskrive kjennetegn og forekomst ved sosiale og emosjonelle vansker blant ungdom, samt vurdere årsaker til at noen utvikler sosiale og emosjonelle vansker, som er avgjørende for å kunne sette inn riktige forebyggende og helsefremmende tiltak.

I 3.2 beskrives kjennetegn og kategorier ved sosiale og emosjonelle vansker. Jeg velger å sette fokus på emosjonelle problemer blant ungdommer, fordi det er en atferd som kanskje ikke har fått så mye oppmerksomhet som den andre hovedprofilen ”utagerende atferd”.

I 3.3. behandles sammensatte og komplekse faktorer som gjør oss sårbare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Jeg ønsker å fokusere på nevrobiologiske og sosio-kulturelle teoritilnærminger, risiko og beskyttelsesfaktorer, og diatese stressmodellen. For deretter å se på symptomer av angst og depresjon, og årsaker til disse lidelsene sett fra et biologisk, kognitivt, behavioristisk og humanistisk perspektiv.

I 3.4 belyses forekomsten av sosiale og emosjonelle vansker blant ungdommer på videregående skole.

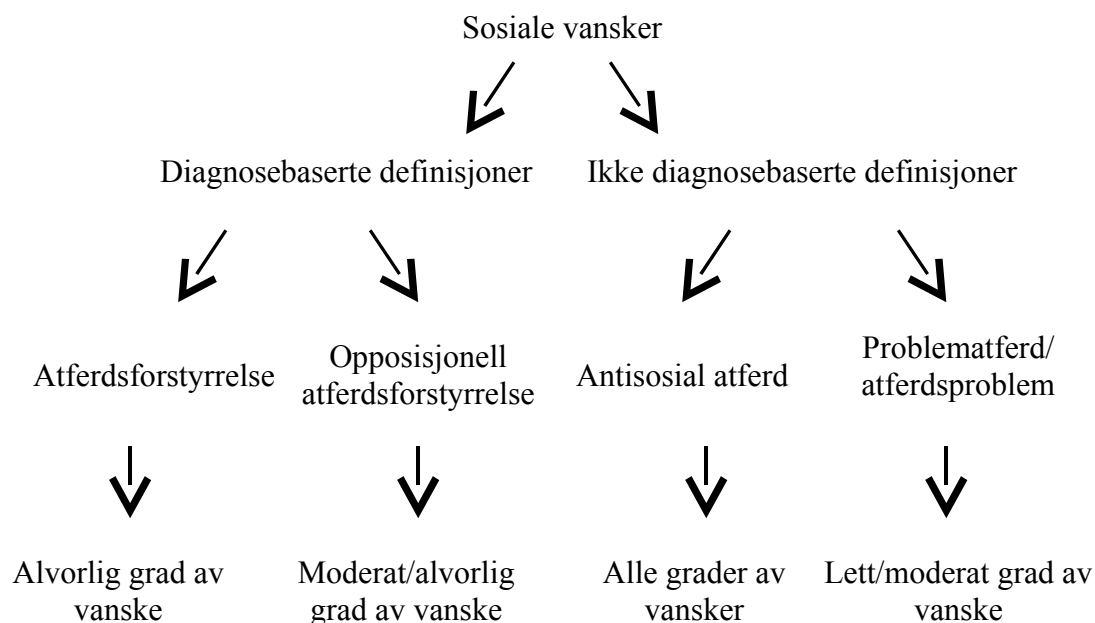
I 3.5 ønsker jeg å se på kartlegging av hvor mye ungdommen selv sier de er plaget av vansker, og i hvilken grad disse problemene virker inn på den unges livssituasjon. Det er kombinasjonen av symptomer og den betydningen vanskene har for sosial fungering pluss opplevd lidelse som er det avgjørende for alvorlighetsgraden og behovet for hjelp.

3.2 Kjennetegn og kategorier av sosiale og emosjonelle vansker

Det er blitt brukt mange faguttrykk for å beskrive problematferd hos barn og unge, slik som tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale vansker. Disse begrepene er ikke sammenfallende, men de er overlappende ved at de beskriver problemer knyttet til barn og unges utvikling og fungering (Ogden 2006). Det finnes ingen entydig definisjon av sosiale og emosjonelle vansker, jeg velger å ta utgangspunkt i Richard Haugens definisjon; *”sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer”*(Haugen 2008:28). Når betegnelsen sosiale og emosjonelle vansker benyttes, refereres det til to hovedprofiler av problemer; *introvert atferd* (Befring 2003) eller *emosjonelle vansker* (Haugen 2008) og *ekstrovert atferd* (Befring 2003) eller *sosiale vansker* (Haugen 2008). Det ser ut til å være en tendens til at barn kan ”plasseres” innenfor en av disse to hovedkategoriene, men de spesifikke atferdsuttrykkene vil ofte endre seg i takt med barnets alder og utviklingsnivå (Befring 2003).

Sosiale vansker/Ekstrovert atferd

Atferd kjennetegnes ved hyperaktivitet, impulsstyrt atferd, sosial konflikt, asosialitet og voldelig atferd (Befring 2003). Ekstrovert atferd er rettet mot omgivelsene, og det er som oftest denne atferdsformen som blir knyttet til sosiale vansker. Sosiale vansker er problemer med å mestre samspillet med andre mennesker, at barnet ikke oppfører seg slik det forventes i ulike situasjoner. Alle barn og unge kan til tider være trassige og ulydige, noe som vanskeliggjør relasjoner til andre mennesker. De sosiale vanskene kan være av lettere grad (ikke diagnosefunderte) eller av mer alvorlig grad (diagnosefunderte). For at de sosiale vanskene skal kunne være diagnosefunderte er avhengig av omfanget og graden av vanskene, samt at vanskene må vedvare over tid. Figuren under gir en hierarkisk oversikt over alvorlighetsgrad og kategorier av sosiale vansker.



Figur 3.1: Kategorier av sosiale vansker

(Haugen 2008:24).

Storvoll (2004) nevner tilleggsproblemer av ekstrovert atferd, som røyking, alkoholberuselse og bruk av illegale rusmidler. Jeg ønsker ikke å utdype disse vanskene og tilleggsproblemene videre, fordi jeg ønsker å fokusere på de emosjonelle vanskene.

Emosjonelle vansker/Introvert atferd

Introvert atferd er innadvendt atferd som kjennetegnes av sosial isolasjon og tilbaketrekning, depresjon, angst og psykosomatiske plager (Befring 2003). De med introvert atferd unngår sosiale sammenhenger og situasjoner. Introvert atferd er rettet mot tilstander/følelser, og det er som oftest denne atferdsformen som blir knyttet til emosjonelle vansker. Emosjoner er positive eller negative tilstander/følelser som for eksempel sorg, frykt, sinne, glede, trygghet, avsky, forventning og overraskelse. Emosjoner er satt sammen av fysiologiske, kognitive og atferdsmessige komponenter. For eksempel er man trist kommer dette til uttrykk kognitivt ("Nei nå er jeg trist"), fysiologisk (kroppen aktiveres på en karakteristisk måte) og atferdsmessig (tristhet uttrykkes ved gråting osv.) (Passer & Smith 2008). Emosjonelle vansker er relatert til negative følelser som tristhet, angst, skyld og lignende. For at det skal være en emosjonell vanske må det være et misforhold mellom miljøbegivenheten og styrken

på den emosjonelle reaksjonen, samt varigheten eller det kroniske aspektet ved den emosjonelle reaksjonsformen (Haugen 2008).

Introvert atferd kan for eksempel være mangel på deltaking i muntlige aktiviteter. Elever med introvert atferd forteller om opplevelser av at ord setter seg fast nede i halsen, at de rødmer hver gang de sier noe osv. (Lund 2004). De introverte kan ha vanskelig for å delta i gruppearbeid og prosjektarbeid. Det kan oppstå misforståelser, og medelever kan oppfatte de som avvisende eller sure. Flere elever med introvert atferd er ensomme og har få venner. De kan føle at de står litt på utsiden og kikker inn på de andre. På den måten får de lite trening i sosial samhandling og den introverte atferden blir forsterket (Lund 2004). Introverte elever trenger pedagogisk tilrettelegging for å endre sin utviklingskurs.

Storvoll (2004) nevner tilleggsproblemer av introvert atferd som selvmords tanker og atferd, depressivt stemningsleie og symptomer på angst. Jeg vil nå se på symptomer av angst og depresjon.

Angst

Angst er en reaksjon som i utgangspunktet er nyttig i forbindelse med reelle farer, for å oppdage truende situasjoner, facilitere fluktatferd og utløse biologisk programmerte overlevelsesreaksjoner som "flight". Men når angst oppstår som en reaksjon på situasjoner som egentlig ikke er farlige, blir den uhensiktsmessig. Personer med angstlidelser har tendens til både overdreven trusselopplevelse og for sterk unngåelsesatferd (Weisæth & Dalgard 2000). Angst kan defineres som; "*negativ følelsetilstand karakterisert ved visse kroppslige spenningstilstander og bekymring for fremtiden*" (Barlow 2002 i Haugen 2008:111). Angst skiller seg fra frykt ved at personer med angsttilstanden ikke er seg bevisst hva som er angstens årsak. For eksempel om en opplever en viss panisk redsel i forbindelse med alle hunder, er det sannsynligvis angst, mens om en er redd en sint hund er det vanligvis frykt (Passer & Smith 2008). Det finnes flere tilstander av angst, normalangst som ikke er diagnosebasert og klinisk angst som er diagnosefundert. *Normalangst* kan være generell angst eller prestasjonsangst. *Prestasjonsangst* er situasjoner hvor ungdommen "*er klar over at det de gjør, blir vurdert av andre og at de derfor er bekymret for å ikke mestre situasjonen på en tilfredsstillende måte slik at andres vurdering av dem skal bli bra*" (Haugen 2008:112). Situasjoner hvor prestasjonsmotivasjonen blir aktiv for innadvendte kan være i situasjoner

hvor ungdommer må ta ordet som for eksempel på en scene eller på eksamen. *Generell angst* kan beskrives som det å bekymre seg for det meste.

For at angst skal gå over til en lidelse må angsten være sterkt overdrevet, opptre uten potensiell fare i miljøet, negative tanker om seg selv og fremtiden, samt fysiologiske reaksjoner som svetting, hjertebank, skjelvinger og lignende. Angstlidelser kan deles inn i panikk-anfall, fobier, generalisert angst, obsessiv-kompulsiv og posttraumatisk lidelse. Det som kjennetegner fobier er at angsten aktiveres av identifiserbare miljøfaktorer som reelt sett ikke representerer noen fare. Miljøfaktorene varierer i hvilken grad de er spesifikke eller konkrete (Haugen 2008). Som følge av dette blir disse situasjonene typisk nok unngått eller gjennomlevd med frykt. Fobiske angstlidelser deles inn i agorafobi, sosiale fobier, spesifikke fobier og andre spesifiserte og uspesifiserte fobiske angstlidelser(ICD-10 2005).

Agorafobi starter vanligvis i slutten av tenårene og betyr torgangst eller plassangst. Med det menes at ungdommen har frykt for å forlate hjemmet, gå i butikker, oppsøke folkemengder og offentlige plasser, eller reise alene på tog, buss eller fly, på fotballkamp eller konsert. Panikkanfall er et hyppig fenomen som både kan opptre alene eller sammen med agorafobi (ICD-10 2005). Panikkangst er et angstanfall som varer en avgrenset periode med intens frykt og ubehag. I tillegg vil personene vanligvis tro at de kommer til å dø, de får sentrale kroppslige symptomer som innsettende hjertebank, brystmerter etc. som utenfra kan ligne på hjerteinfarkt (Haugen 2008). Unnvikelse av den fobiske situasjonen er ofte fremtredende, og enkelte pasienter med agorafobi opplever sjelden angst fordi de er i stand til å unngå de fobiske situasjonene(ICD-10 2005).

Sosiale fobier; ungdommer kjennetegnes her ved at de har frykt for å bli kritisk gransket av andre mennesker, noe som fører til unnvikelse av sosiale situasjoner. Mer gjennomgripende sosiale fobier er vanligvis forbundet med lav selvfølelse og frykt for kritikk. De kan komme til uttrykk som rødming, skjelving på hendene, kvalme eller vannlatingstrang, og ungdommen er av og til overbevist om at en av disse sekundære angstmanifestasjonene er det primære problemet. Symptomene kan gå videre til panikkanfall (ICD-10 2005).

Spesifikke fobier; ungdom som har fobier som er begrenset til spesifikke angst, kan føle angst ved for eksempel spesielle dyr, høyder, torden, mørke, flyturer, lukkede rom, besøk på offentlige toaletter, fortæring av visse typer mat, tannlegebesøk eller synet av blod eller

legemsskade. Selv om den utløsende situasjonen er avgrenset, kan kontakt med den fremkalle panikk som ved agorafobi eller sosial fobi (ICD-10 2005). Seperasjonsangst er en type spesifikk angst som kjennetegnes ved at barnet eller den unge viser overdreven bekymring for å være borte fra foreldrene eller hjemmet (Haugen 2008).

Generalisert angst; Angst som er generalisert og vedvarende, men ikke begrenset til noen bestemte situasjoner eller omstendigheter, dvs. at den er frittflytende. Ungdommer som har lidelsen, er nærmest kronisk bekymret og engstelige. De sentrale symptomene veksler, men omfatter klager over vedvarende nervøsitet, skjelving, muskelspenninger, svetting, ørhet, hjertebank og svimmelhet. Det uttrykkes ofte frykt for at ungdommen selv eller en slektning av vedkommende snart vil bli syk eller utsatt for en ulykke (ICD-10 2005).

Obsessiv-kompulsiv lidelse(tvangslidelse); Hovedtrekket er tilbakevendende tvangstanker eller tvangshandlinger, som ungdommen er flau over. Tvangstankene er idéer, forestillinger eller impulser som gjentatte ganger dukker opp i barn og unges bevissthet i en stereotyp form. De er nesten uten unntak foruroligende, og personene prøver ofte, uten hell, å motstå dem. De erkjenner dem imidlertid som sine egne tanker, selv om de er ufrivillige og ofte frastøtende. Tvangshandlinger eller tvangsritualer er stereotyp atferd som blir gjentatt gang på gang. De er ikke i seg selv behagelige eller nyttige. Hensikten er å hindre en eller annen objektivt sett usannsynlig hendelse som medfører skade på, eller som er forårsaket av, personen, og som vedkommende ellers frykter vil komme til å skje. Vanligvis blir denne atferden erkjent av ungdommen som meningsløs eller nytteløs, og vedkommende gjør derfor gjentatte forsøk på å motstå den. Angst er nesten alltid til stede. Hvis tvangshandlingene motstås, blir angsten verre (ICD-10 2005).

Posttraumatisk stresslidelse; Oppstår som forsinket eller langvarig reaksjon på en belastende livshendelse eller situasjon (av kort eller lang varighet) av usedvanlig truende eller katastrofal art, som mest sannsynlig ville fremkalt sterkt ubehag hos de fleste (ICD-10 2005). Mot sin vilje kan ungdommer bli vitne til grusomme ulykker, se mennesker bli drept i krigshandlinger, bli voldtatt o.s.v. Etter at ungdommen har opplevd den akutte stressreaksjonen, iverksettes etterreaksjoner hvor ungdommen stadig gjenopplever den traumatiske hendelsen (Haugen 2008). Typiske trekk omfatter episoder der traumet blir gjenopplevd gang på gang i påtrengende minner (flashbacks), drømmer eller mareritt, med en vedvarende fornemmelse av nummenhet og følelsesmessig avflating, distansering fra andre

mennesker, ingen respons på omgivelsene, og unngåelse av aktiviteter og situasjoner som minner om traumet (ICD-10 2005).

Stemmingslidelser

Stemmingsforstyrrelser innebærer depresjon og mani. *Mani* er en sykkelig uimotståelig og ustoppelig trang til å utføre bestemte reaksjoner eller å oppnå bestemte ting. Depresjon har med sterke variasjoner i sinnsstemning, humør og følelsesliv å gjøre. Omtrent halvparten av alle deprimerte vil også oppleve en angstlidelse. *Depresjon* er en affektiv psykologisk forstyrrelse og betyr direkte oversatt senket stemningsleie. En depresjon kan være alt fra lett og rask forbigående nedtrykthet til dypt og vedvarende tungsinn. For at man skal kunne snakke om klinisk depresjon spiller hyppigheten, intensiteten og varigheten inn. Det må kunne være en relativt varig tilstand med nedstemthet, likegladhet, følelse av verdiløshet og skyldfølelse, for at man skal kunne snakke om klinisk depresjon (Passer & Smith 2008).

Symptomer på depresjon kan deles i emosjonelle, kognitive, motivasjonelle og somatiske. Et *negativt stemningsleie* er hovedkjennetegnet på en depresjon. Når deprimerte mennesker blir spurt om hva de føler svarer de ofte tristhet, håpløshet, ensomhet og fravær av glede.

Aktiviteter som tidligere var lystbetonet fortøner seg som kjedelige. *Kognitive symptomer* på depresjoner kan være vanskeligheter med å konsentrere seg og ta avgjørelser. Mennesker med disse kognitive symptomene preges vanligvis av lav selvtillitt og har en følelse av inkompetanse og udugelighet. Når noe går feil er det vanlig at den deprimerte legger skylden på seg selv for motgangen. Den deprimerte ser nesten alltid pessimistisk på fremtiden.

Motivasjonelle symptomer på depresjon innebærer at det er vanskelig å starte og fullføre oppgaver som personen kanskje kunne følt glede ved å gjøre. For eksempel en deprimert student kan ha problemer med å komme seg ut av sengen om morgenen og komme seg på skolen. Alt virker som et ork. *Somatiske symptomer* kan ved moderat og kraftig depresjon være at man mister appetitten og går ned i vekt, og ved milde depresjoner øker vekten fordi personen tvangspiser. Problemer med å få sove er også vanlig. Søvnforstyrrelser og vekttap fører til tretthet og svakhet som gjør at personen føler seg enda mere deprimert (Passer & Smith 2008).

3.3 Risiko og beskyttelse

Det er flere faktorer som bidrar til sosiale og emosjonelle vansker, og faktorene er sammensatte og komplekse. Faktorer som kan bidra til introvert atferd kan bl.a. kategoriseres i neurobiologisk teoritilnærminger eller sosiokulturelle systemtilnærminger.

I *neurobiologisk teoritilnærminger* til forståelse av sosiale og emosjonelle vansker vektlegges ”særlig genetikk og medfødte disposisjoner, signalstoffer (nevrotransmittere) og hormonaktivitet samt kroppslig/somatisk utrustning” (Haugen 2008:42).

Sosiokulturelle systemtilnærminger til forståelse av sosiale og emosjonelle vansker vektlegger ”systemer og relasjoner mellom systemer som er av betydning for det oppvoksende barnet” (Haugen 2008:42). Fagpersonene er opptatt av hvordan barn og unge påvirkes av og etter hvert selv påvirker miljømessige og kulturelle faktorer. Negative relasjoner mellom systemer utgjør en risikofaktor for barnet (Haugen 2008). Her vil Uri Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vektlegges, som ser barn og unges utviklingsprosess i interaksjon med ulike miljøer og nettverk, samtidig som man anerkjenner samarbeidet mellom disse nettverkene som viktig. Menneskesynet i denne modellen er at mennesket er hva det er i kraft av samhandling og medvirkning med sitt miljø (Johannessen m.fl. 2005). ”*The ecology of human development involves the scientific study of the progressive, mutual accommodation between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded*” (Bronfenbrenner 1979:21). Uri Bronfenbrenner (1979) beskriver barn og unges oppvekstmiljø som fire relaterte systemer; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. ”A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics” (Bronfenbrenner 1979:22). Mikrosystemet består av barnets helt nære, dagligdagse relasjoner. I vestlige land består mikrosystemet som regel av foreldre, søsken og andre slektninger som bor med familien, barnehage, skole, fritidsklubb, vennene i nabolaget og lignende (Tetzchner 2002). Mesosystemet består av forbindelsene mellom to eller flere mikrosystemer som den utviklende personen deltar i (Bronfenbrenner 1979). Innenfor de ulike systemnivåene er man interessert i å studere hvordan endringer innenfor ett system kan

virke inn på et annet. Har for eksempel foreldre dårlig råd eller er alvorlig syke, kan det påvirke relasjonen mellom systemet familie og systemet barnets venner. ”*An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person*” (Bronfenbrenner 1979: 25). Eksosystemet er sosiale sammenhenger barnet ikke selv er en del av, men som er viktige for familiens og barnets fungering (Tetzchner 2002). Eksempler på eksosystemer er foreldrenes arbeidsplass og sosiale nettverk, fjerne slektninger, foreldrene til venner, skoleklasse til søsken (Bronfenbrenner 1979), barnevernet, PPT og kommunestyret. Hvordan foreldrenes situasjon er på arbeidet, muligheter for ferie, sosial støtte fra eget sosialt nettverk og lignende (eksosystemet) har betydning for barns omsorgsmiljø og fungeringen til familien (mikrosystemer). ”*The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any beliefs systems or ideology underlying such consistencies*” (Bronfenbrenner 1979:26). Makrosystemet er samfunnets institusjoner, som regjeringen, staten, offentlige tjenester, kultur og religion o.s.v. Det omfatter samfunnets lover, vaner og verdier av betydning for det som skjer i de andre systemer (Tetzchner 2002). Landets lover (makrosystemet) har betydning for organisering av skoler (mesosystemet) og arbeidsforholdet generelt (eksosystemet). Landets eller kommunens økonomi har betydning for skolesystemet, og hvordan kvaliteten blir på kommunens helse- og sosialtilbud, fritidstilbud og lignende. Påvirkningene kan også gå den andre veien fra hendelser i en eller flere familier eller skoler (mikrosystemer og mesosystemer) til endringer i lover eller samfunnsmessige holdninger (makrosystemet).

En *risikofaktor* er forhold som øker sannsynligheten for skjevutvikling og utviklingsmessige avvik. For at faktorer ved individet eller omgivelsene skal kunne være en risikofaktor må faktorene være til stede før problemutviklingen, og faktoren må øke sannsynligheten for at andre som utsettes for faktoren utvikler problemer, til sammenligning med dem som ikke utsettes for faktoren (Rutter 2002). Risikofaktorer som genetisk utrustning, vanskelig temperament, somatiske vansker, lærevansker og lav selvoppfatning, er faktorer i barnet som utvikler seg gjennom en kontinuerlig interaksjonsprosess med miljøet (Haugen 2008). *Beskyttelsesfaktorer* kan defineres som faktorer som motvirker at vanskene viser seg, og kan redusere sannsynligheten for utviklingen av vansker der individet møter en risikofaktor (Rutter 2002). Det finnes store individuelle variasjoner i barns mestring av risiko, det kan

være forhold ved barnet selv eller miljøet som påvirker denne mestringen (Ogden 2006). Et studie som kan nevnes i denne sammenheng er Kauai- undersøkelsen, 698 nyfødte barn ble undersøkt av et tverrfaglig team over en tidsperiode på 32 år (Weisæth & Dalgard 2000). Hensikten med studien var å studere samspillet mellom barns oppvekst og den miljorisikoen de ble utsatt for gjennom barndom, ungdom og voksen alder, for å få kunnskap om hva som kjennetegner barn som klarer seg godt selv om de utsettes for negative påvirkninger. Barna og deres familie som var med i studien levde under vanskelige forhold, hvor de opplevde alvorlige sykdomsperioder, dødsfall, arbeidsløshet, flytting, dårlig skolegang, fattigdom, mentale helseproblemer hos foreldrene, medfødte misdannelser, liten stabilitet, alkoholisme eller vold i hjemmet (Berg 2005). Forskerne ble opptatt av hva det var ved oppvekstsituasjonen til disse barna som klarte seg godt på tross av et vanskelig utgangspunkt. Konklusjonen fra undersøkelsene viser at det er flere faktorer som øker barns motstandskraft mot å utvikle psykiske lidelser, og at faktorene ligger på tre forskjellige nivåer; individuelle forhold, familieforhold og støttende faktorer utenfor familien. *Individuelle forhold som beskytter*; temperament, intelligens, alder og kjønn, mestring og kompetanse, sosiale ferdigheter og opplevelse av indre sammenheng og styring (Weisæth & Dalgard 2000). Temperament brukes om det konstitusjonelle grunnlaget i personligheten som særlig viser seg i dens karakteristiske emosjonelle reaksjonsmåter. Thomas og Chess beskrev ulike temperamentstyper, her vil jeg nevne "lett temperament" (Tetzchner 2002) som er alminnelig aktive, godlynte, tilpasningsdyktige, og reaksjon med lav eller moderat intensitet i forskjellige situasjoner. Barn med "lett temperament" utløser vanligvis positiv respons fra omgivelsene. Det virker beskyttende ved at det fremmer positivt samspill mellom barnet og dets omgivelser, forutsatt at miljøet rundt barnet møter det på en bekreftende måte. Intelligens virker beskyttende fordi den kan hjelpe barnet til bedre å forstå og mestre de utfordringer det møter. Alder og kjønn er vesentlig i forhold til muligheten for beskyttelse ved belastende livshendelser. Generelt vil lav alder gi beskyttelse ved tilstedeværende og trygge foreldre, men yngre personer vil være mer sårbare for atskillelse og tapsopplevelser. Jenter og gutter kan komme forskjellig ut, alt etter hvilken alder og belastningstype det gjelder (Weisæth & Dalgard 2000). Mestring og kompetanse gir barnet beskyttelse fordi det gir det bedre mulighet til aktivt å møte og overkomme vanskeligheter, i stede for å oppleve hjelpsløshet og angst. Sosiale ferdigheter beskytter fordi evner som for eksempel empati kan bidra til god kommunikasjon og utvikling av emosjonelle bånd. Det å kunne komme godt overens med andre og bli godt likt av jevnaldrende og voksende virker beskyttende mot isolering og ensomhet (Weisæth & Dalgard 2000). *"Opplevelse av sammenheng og indre styring (internal*

locus of control) er viktig å oppleve for ungdommer fordi de vil kjenne seg i stand til å kunne ta ansvar for sitt eget liv”(Wisæth & Dalsgard 2000:85).

Mestring: "Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura 1997: 3).

Det å oppleve at en mestrer livets utfordringer og ha en følelse av personlig kontroll er en faktor som kan ha stor betydning for vårt velvære og vår fysiske og psykiske helse.

Manglende mestring, skaper følelse av avmakt, mindreverd og skyldfølelse. Umiddelbart vil det oppstå et behov for å forsvare seg mot slike følelser. Måten vi forsvarer oss på preges av vårt selvbilde og våre personlighetstrekk, av våre tidligere mestringserfaringer og av alder og modenhet. Blant barn og ungdommer kan forsvaret anta former som er lite hensiktsmessige når det gjelder å gjenopprette følelsen av mestring og kontroll (Berg 2005). For eksempel tilbaketrekning til en indre verden, kan gi et forsvar mot negative følelser og en opplevelse av å mestre situasjonen i øyeblikket, på lengre sikt gir en slik atferd ingen løsning. Atferden gjør at en mister kontakt med andre (Derfor viktig å lære mestringsstrategier som virker positivt tilbake på ens selvbilde).

Familieforhold som beskytter; varme og støttende foreldre, gode foreldre- barn relasjoner, godt forhold mellom foreldrene, grensesetting og trygghet. Kvaliteten på barns samspill med sine foreldre kan ha virkning på områder som sosial kompetanse, atferd og skoleprestasjoner. Varme og støttende foreldre som er følelsesmessig tilgjengelig for barnet, og svarer på barnets behov, gjør at barnet føler seg sett og verdsett. Den følelsesmessige tilgjengeligheten innebærer også at foreldrene setter grenser for barnet, som hjelper barnet til å utvikle selvkontroll. Å lære seg å anerkjenne både sine egne og andres behov er nyttig om en skal kunne gå inn i et godt sosialt samspill med andre (Wisæth & Dalsgard 2000).

Beskyttende forhold utenfor familien; er støttende sosialt nettverk og gode erfaringer fra skolen. Alle gode relasjoner som unge utvikler til naboer, venner, eller andre betydningsfulle voksne som viser vennelighet, omsorg og støtte, er en beskyttelsesfaktor. Disse relasjonene og instanser (som kirke og fritidsaktiviteter) er med på å øke de unges kompetanse, hjelper de til å lykkes, kjenne seg verdsatt og betydningsfulle. Gode skoleprestasjoner og trivsel på skolen virker spesielt beskyttende for unge som vokser opp under uheldige forhold (Wisæth & Dalsgard 2000).

”God psykisk helse er evnen til å fordøye livets påkjenninger. Sidsel Gilbert” (Berg 2005:33).

Livet innebærer påvirkninger av mange ulike slag. Det viktige blir hvordan man gjennom utvikling og oppvekst har blitt rustet til å tåle livets påkjenninger. Evne til å fordøye livets påkjenninger innebærer evne til mestring, evne til å tåle motgang og kriser, og beholde troen på seg selv også når ting går dårlig. God psykisk helse blir altså et resultat av at vår totale utvikling; intellektuelt, emosjonelt, fysisk og sosialt, går godt (Berg 2005).

Diatese stressmodellen

Tradisjonelt var forholdet mellom arv og miljø gjenstand for en lang debatt for å beskrive utviklingen av sosiale og emosjonelle vansker. Spørsmålet dreide seg om arv eller miljø (Berg 2005). Som vist i dette kapitlet har nyere forskning understreket samspillet mellom arv og miljø. Dette samspillet kan beskrives ved hjelp av diatese stressmodellen (Haugen 2008). Diatese kan defineres som et sykdomsanlegg eller sårbarhet for utvikling av sykdom. I følge diatese stressmodellen kan individet ha en sårbarhet eller diatese for å utvikle en somatisk sykdom eller et mentalt eller emosjonelt avvik (Haugen 2008). For eksempel depresjon/bipolare lidelser viser at den genetiske komponenten spiller en betydelig rolle. Hvorvidt tilstanden eller lidelsen utvikler seg, vil avhenge av hva slags miljøpåvirkninger det sårbare i individet utsettes for (Berg 2005). Haugen 2008 viser en eksemplifisering av diatese stressmodellen, hvor diatese og miljøfaktorer er forenklet til en todeling. Hvor miljøet enten er skånsomt eller stressende, i kombinasjon med diatese eller ikke diatese. Ingen diatese i kombinasjon med stressende miljø gir ingen vanske, men det kan utvikles over tid. Ved diatese og stressende miljø utvikles vansker (Haugen 2008).

Som tidligere nevnt i oppgaven kjennetegnes introvert atferd av sosial isolasjon og tilbaketrekning, depresjon, angst og psykosomatiske plager. Jeg vil nå se på risiko for utvikling av angst og depresjon sett fra et biologisk, kognitivt, behavioristisk og humanistisk perspektiv.

Risiko for å utvikle angst

Det er ulike syn på hva som forårsaker angstlidelse eller angstreaksjon. I følge det *nevrobiologiske perspektivet* og genetikk er det klare indikasjoner på at vi arver en disposisjon til å være anspent eller nervøs. Det er bidrag fra ulike gener som gjør oss sårbare

mot angst, diatesen for å utvikle panikkangst er større enn sårbarheten for å utvikle de andre angstformene (Haugen 2008). *Atferdsteoretisk perspektiv*; vektlegger at angst er oppstått på grunn av feillæring. Det atferdsteoretiske perspektivet forklarer at fobier oppstår ved klassisk betingning, noe som underbygger Watsons etablering av fobisk frykt for rotter hos "lille Albert". Fobier kan også læres ved å observere andres frykt (Passer & Smith 2008). Her opprettholdes fobien ved at frykten aldri blir ekstingvert (Haugen 2008). *Kognitive perspektiv*; angst stammer fra et uhensiktsmessig tankesett og fra feilaktige antakelser og forventninger. Ungdommer som har tendens til angst vil tendere til å frykte det verste og vil tolke uventede hendelser som tegn på fare. Angst skyldes kognitive fordreininger og graden av å forstørre trussel og fare. For eksempel ved sosial fobi fordreier ungdommer virkeligheten på en slik måte at de opparbeider seg overdrevne og urealistisk høye standarder til sosial væremåte og på det vis øker sannsynligheten for å ikke nå opp til disse standardene (Haugen 2008). *Humanistisk perspektiv*; i denne tilnærmingen fokuseres det på forholdet mellom betinget og ubetinget positiv aktelse overfor barnet. Om barnet ikke blir elsket i kraft av seg selv, men i kraft av kvaliteten på det de presterer, kan barnet i ungdomsalderen begynne å sette urealistisk høye forventninger til seg selv. Ungdommen kan utvikle kronisk angst fordi de stadig mislykkes i å nå opptil de selvpålagte urealistiske standardene, og klarer ikke akseptere seg som et genuint individ (Haugen 2008).

Risiko for å utvikle stemningslidelser

Det biologiske perspektivet; det biologiske perspektivet støtter seg på tvillingstudier og delvis på studiet av neurotransmittere. Identiske tvillinger har en konkordanserate på 67 % for å oppleve klinisk depresjon, sammenlignet med 15 % for toeggede tvillinger. Blant adopterte mennesker som utvikler depresjon er det 8 ganger større sannsynlighet for at de biologiske foreldrene har en predisposisjon for å bli deprimert gitt visse typer miljømessige faktorer som store tap og liten sosial støtte (Passer & Smith 2008). De viktigste neurotransmitterne som knyttes til depresjon er serotonin, noradrenalin og dopamin. Disse neurotransmitterne spiller en viktig rolle i flere deler av hjernen som er involvert i opplevelsen av belønning og glede (Haugen 2008). Når nerval transmisjon synker i disse hjerneregionene er resultatet mindre tilfredshet og tap av motivasjon som karakteriserer depresjon. Noen høgt effektive antidepressive stoffer virker ved at aktiviteten til neurotransmitterne øker, slik at det kvikker opp det nervesystemet som underligger positive humør og mål-direkte atferd. "Lykkepillen" som helst bør omtales som "selective serotonin reuptake inhibitor", har en primær effekt ved

å gjøre mer serotonin tilgjengelig i synapsen ved at det hemmer reopptak. Biologiske forskere leter etter årsaker til depresjon i svikt i "gledessenteret" i hjernen. Et studie foretatt av Lesia Trembley viste at veldig deprimerte mennesker opplevde større grad av overordnende effekt av antidepressiva enn moderate og lite deprimerte mennesker. Dette kan tyde på at deprimerte mennesker har en underaktivitet i belønningssystemet i hjernen (Passer & Smith 2008).

Kognitive perspektiver; Aron Beck(1976) hevder at depresjon skyldes en pessimistisk grunnholdning. Den deprimerte tror at negative ting vil hende på grunn av egen utilstrekkelighet. Mange deprimerte mennesker rapporterer at de ikke kan kontrollere eller bli kvitt de negative tankene. Deprimerte ser også ut til å huske egne feiltrinn godt og ha en tendens til å fokusere på sin antatte utilstrekkelighet (Passer & Smith 2008).

Mange mennesker tar selv kreditt for det de lykkes med i livet og legger skylden på faktorer utenfor dem selv når de mislykkes. Dette sørger for at de opprettholder selvfølelsen. I følge Beck gjør deprimerte mennesker det stikk motsatte. De har ett depressivt attribusjons- eller fortolkningsmønster. Når de opplever suksess tilskrives det faktorer utenfor dem selv og når de opplever fiaskoer tilskriver de dette sin egen utilstrekkelighet. For eksempel reagerer elever forskjellig når de får tilbake en skoleprøve som de synes det har gått dårlig på. Noen vil hevde at læreren ikke hadde gjennomgått det de fikk på prøven sikkert og at det derfor gikk dårlig. Mens noen vil skylde på at de fikk for dårlig tid. Disse to elevsvar skylder på ytre faktorer for at de gjorde det dårlig på prøven. En elev som sier at det gikk dårlig fordi han er dårlig i faget, vektlegger indre faktorer for å forklare resultatet. Beck hevder at når man ikke gir seg selv kreditt hvis man lykkes og legger skylden på seg selv når man mislykkes opprettholder man en lav selvfølelse (Passer & Smith 2008).

En annen teori som kan sies å være nært knyttet til et depressivt attribusjonsmønster er lært hjelpeløshet, hvor Seligman er opphavsmannen. I følge teorien om lært hjelpeløshet vil depresjon oppstå når folk forventer at negative ting kan skje samtidig som at de mener det ikke er noen ting de kan gjøre for å forhindre det. I følge teorien oppstår kronisk og intens depresjon som et resultat av negativ attribusjon av fiaskoer. Folk som fortolker negative hendelser i livet til å være resultat av for eksempel for lav intelligens eller at de har en personlighet det ikke går an å bli glad i, tror at deres personlige svakheter vil gjøre dem hjelpeløse når det gjelder å unngå negative hendelser i fremtiden. Følelsen av håpløshet gjør dem i større grad utsatt for å få en depresjon (Haugen 2008).

Atferdsteoretiske perspektiver; En depresjon kan oppstå som en reaksjon på en svært stressende opplevelse der tap av noe kjært er felles nevneren (Haugen 2008). Konsekvensen av depresjon er drastisk reduksjon av positiv forsterkning fra miljøet. I startfasen av en depresjon slutter folk å drive med aktiviteter som tidligere gav dem positiv forsterkning som hobbyer og det å delta i sosiale sammenhenger. Deprimerte mennesker kan få andre til å føle seg utbrent, redde, triste og til å trekke seg tilbake. Det sosiale nettverket begynner kanskje etter hvert å miste tålmodigheten og skjønner ikke hvorfor den deprimerte ikke bare kan ”ta seg sammen”. Dette gjør den sosiale støtten mindre. Behaviorister mener at for å begynne å føle seg bedre må deprimerte mennesker komme seg ut av den onde sirkelen ved å tvinge seg til å delta i aktiviteter som gir dem en viss grad av glede. De positive forsterkningene dette gir vil motvirke følelsen av håpløshet som karakteriserer den deprimerte, å øke følelsen av personlig kontroll (Passer og Smith 2008).

Humanistisk perspektiv; forskere innenfor denne teoriretningen har ikke vært så opptatt av årsaksfaktorer til depresjon. De har heller vært opptatt av relasjonen og det å kunne styrke ungdommens selvfølelse og tro på seg selv. Teoriretningen vektlegger at depresjon kan oppstå dersom noen omstendigheter i ungdommens oppvekstmiljø hindrer ungdommen mot selvrealisering (Haugen 2008).

3.4 Forekomst

Det er blitt foretatt flere omfattende undersøkelser for å kunne få systematiske beregninger av psykiske lidelser eller plager i Norges befolkning (Berg 2005). For å kunne få opplysninger om psykisk helse i Norge, vil jeg se nærmere på to undersøkelser: Den landsomfattende Helse- og levekårsundersøkelsen, som har undersøkt hvor mange som har psykiske plager. En undersøkelse fra Oslo, gjennomført av Kringlen, Cramer og Torgersen i 2001, beregner hvor mange som har en psykiatrisk diagnose (Kringlen m.fl. 2005).

Resultatene fra Helse- og levekårsundersøkelsene fra 1998 til 2005 viser at andelen med betydelige psykiske plager har sunket fra 10,5 % til 8,7 % i dette datasettet. Hvis disse tallene er representative for befolkningen i aldersgruppen 25-64 år, burde det kanskje i utgangspunktet ha fått ringvirkninger. Psykiske plager har stor innvirkning på hjelpsøkingen i

helsevesenet. Deskriptiv statistikk viser imidlertid at det heller har vært et økt forbruk av helsetjenester for psykiske plager. En plausibel forklaring på denne motsetningen kan være at terskelen for å søke hjelp er blitt lavere etter hvert som behandlingstilbudet og tilgjengeligheten av tjenestene har økt (Rapport 2008:4). Kvinner har generelt et par prosent mer plager enn menn. Det har vært en signifikant nedgang blant psykiske plager hos kvinner fra 1998 til 2005, mens nedgangen hos menn ikke har vært signifikant. Det viser seg at mellom 50 og 60 % av de som rapporterer betydelige plager får en eller flere psykiatriske diagnoser ved et klinisk intervju. (Rapport 2008:4).

Flere internasjonale studier fra USA og Vest-Europa viser at ca. 20 % av barn, voksne og eldre har så store *psykiske plager* at det kvalifiseres for en psykiatrisk diagnose. Angst og depresjon utgjør hovedtyngden. 50 % av befolkningen vil i løpe av livet utvikle en psykisk lidelse. Inkludert i de 50 % er 15 % alvorlige depresjoner og 15 % nevroselignende tilstander. Kringelen og medarbeiderne sin *undersøkelse fra Oslo* bekrefter disse tallene (se tabell under) (Kringlen m.fl. 2005).

Tabell 3.1

Årlig og livstidsprevalens for et tilfeldig utvalg av innbyggere i Oslo. Kringelen, E, Torgersen, S og Cramer V(2001).

	Psykisk lidelse i løpet av livet	Har hatt en psykisk lidelse siste 12 mnd
Kvinner	54,8	35,9
Menn	49,4	28,8
Gj.snitt	52,4	32,8

HELTEF (Stiftelse for helsetjenesteforskning Akershus universitetssykehus) gjorde i 2003 en undersøkelse i ungdomsbefolkningen for å kartlegge fysisk og psykisk helse hos barn og ungdom i alderen 8-18 år i Akershus. 36.000 elever fra ulike kommuner i Akershus deltok frivillig og svarte på et spørreskjema som dekker temaområdene; emosjonelle vansker, atferdsvansker, hyperaktivitet, problemer med jevnaldrende og prososial atferd (Berg 2005). Undersøkelsen viser at 8 % av ungdommene har opplevd vansker over en lengre tidsperiode og hvor det dreier seg om alvorlige vansker. Om en inkluderer gruppen ungdommer i

gråsonen, blir resultatet for symptomer på avvikende psykisk helse 19 %. Det vil si at nesten en av fem ungdommer har symptomer på emosjonelle vansker, atferdsvansker, hyperaktivitet eller problemer med jevnaldrende (Rødje m.fl. 2004). Undersøkelsen avdekker psykiske vansker i nesten samme omfang hos gutter og jenter, men vanskene er forskjellige. Gutter strever med problematferd og hyperaktivitet, mens jenter strever med emosjonelle problemer (Berg 2005). Jenter rapporterer nesten tre ganger så ofte følelsesmessige avvik som gutter, mens guttenes avvik av atferdsproblemer vises mer enn dobbelt så ofte som hos jenter. Forekomsten av psykiske vansker går ned fra 8.klasse til 3.klasse i videregående skole; mest på grunn av en nedgang i atferdsvansker og problemer med jevnaldrende. Hyperaktivitetssymptomer øker gjennom ungdomsskolen, men viser en fallende tendens i videregående skole. Emosjonelle vansker synes mest stabile (Rødje m.fl. 2004).

Helseprofiler skal kunne hjelpe kommuner og fylker med å kartlegge trivsel, helse(både fysisk og psykisk) samt endringer over tid. Helseprofilen for barn og unge i Akershus viser at flere ungdommer beskriver positive opplevelser det siste halvåret. Rundt 95 % har følt seg friske, glade og trygge daglig, flere ganger i uka eller ukentlig. Å være opplagt og våken viser seg å være mest problematisk. Av negative opplevelser rapporterer 55 % av ungdommene at de er lei og utslitte daglig, flere ganger i uken eller ukentlig. Dette er i følge undersøkelsen den plagen som ungdommer rapporterer oftest. På spørsmål om ungdommene har vært redde de siste 6 månedene, utgjør det ca. 8 % når svarkategoriene daglig, mer enn en gang i uka og ukentlig slås sammen. Omtrent en tredel av ungdommene svarer at de er nervøse, føler seg nedfor eller har vanskelig for å sove daglig, flere ganger ukentlig eller ukentlig (Rødje m.fl. 2004).

Som tidligere nevnt kjennetegnes introvert atferd av at ungdommen unngår sosiale sammenhenger og situasjoner, og dermed har få venner og føler seg ensomme. I helseprofilen ble ungdommene i videregående skole presentert for noen beskrivelser av følelser som folk kan ha med svaralternativene, stemmer, stemmer delvis eller stemmer ikke. Spørsmålene belyser opplevelser i forhold til kontakt med andre mennesker. 31 % av ungdommene svarer at det stemmer eller delvis stemmer at de føler at ingen kjenner dem særlig godt (Rødje m.fl. 2004). Folk har en uvane med å dømme folk etter hvordan de ser ut eller oppfører seg. Noen innadvendte ungdommer mener at hvis klassekameratene hadde orket ”giddet” å bli kjent med dem, så kunne de blitt gode venner. Klassekameratene kan se på de som kjedelige, sære og innesluttet (Lund 2004). Av ungdommene er det 26 % som svarer at det stemmer

eller delvis stemmer at de føler seg ensom (Rødje m.fl. 2004). *"I friminuttene har jeg ingen å gå sammen med, de kule ignorerer meg fullstendig når de går forbi meg i gangen"* (Lund 2004). 39 % av ungdommene svarer at det stemmer eller delvis stemmer at når jeg er sammen med andre ungdommer, tenker jeg ofte at jeg ikke hører til (Rødje m.fl.2004). *"jeg har egentlig aldri hørt ordentlig til i klassen min. jeg har alltid stått litt sånn på utsiden å kikket inn på de andre"* (Lund 2004). Elever i 3. klasse videregående beskriver større ensomhet og mindre opplevelse av tilhørighet enn elever i 1. klasse videregående. Gutter formidler en større grad av tilhørighet og sosial trygghet enn jenter (Rødje m.fl. 2004).

Undersøkelsene over viser at det er relativ høy forekomst av både diagnoser og mindre alvorlige problemer blant ungdommer på videregående skole. Dette tilsier kanskje at helsevesenet alene ikke kan arbeide med disse vanskene, men at skolen og rådgivingstjenester bør komme mer på banen.

3.5 Ungdommens opplevelser av vansker og holdninger til profesjonell hjelp

I forhold til å svare på hovedproblemstillingen blir det viktig og kunne danne seg et bilde av problemenes betydning og eventuelt hjelpebehov. Det blir viktig å kartlegge hvor mye den unge selv er plaget av vansker, og i hvilken grad disse problemene virker inn på den unges livssituasjon. I Rødje sin undersøkelse ble ungdommene først bedt om å krysse av for forskjellige utsagn. Deretter ble de stilt spørsmål om hvordan de samlet sett synes de har vansker på et eller flere av følgende områder; med følelser, konsentrasjon, oppførsel eller å komme overens med andre mennesker. 42 % av ungdommene mener selv at de har vansker på ett eller flere områder. For 7 % dreier det seg om tydelige eller alvorlige vansker. Jenter rapporterer mer selvopplevde vansker enn gutter. Ungdommer i videregående mener selv at de oftere har vansker enn ungdommer i ungdomsskolen (Rødje m.fl. 2004).

For å kartlegge vanskene ungdommene selv synes de har, ble ungdommene spurt fire tilleggsspørsmål; om hvor lenge vanskene har vart, om de selv er plaget av disse vanskene, i hvilken grad vanskene påvirker dagliglivet, og om vanskene er en belastning for dem rundt barnet. Mer enn halvparten av de unge som selv opplever vansker, rapporterer at vanskene har vart over ett år. Og det ser ut til å være en sammenheng mellom vanskenes omfang og

varighet, ungdom med tydelige eller alvorlige vansker svarer i 70 % av tilfellene at disse vanskene har vart over ett år. En av fire unge mener at vanskene forstyrret dem en god del eller mye. 81 % av ungdommene som rapporterte alvorlige vansker, syntes vanskene forstyrret en god del eller mye. I tillegg til å forstyrre dem selv virker vanskene inn på flere av livsarenaene deres; hvor læring blir berørt sterkest. Jenter synes oftere enn gutter at familien blir berørt. Venneforhold og fritid er minst utsatt. Innvirkning av vanskene på de ulike livsarenaer er klart økende med hvor alvorlige vanskene er (Rødje m.fl. 2004).

Ungdommens egen opplevelse av vansker og vanskenes innvirkning på dagliglivet er ikke helt sammenfallende med symptomkartleggingen (total problemskåre). Det er kombinasjonen av symptomer og den betydningen de har for sosial fungering pluss opplevd lidelse som er avgjørende for alvorlighetsgraden og hjelpebehovet. 10 % av ungdom i Akershus skårer avvikende eller i gråsonen i forhold til både total problemskåre og innvirkningsskåre. Og det er denne gruppen som trenger å fanges opp. Om disse ungdommene fanges opp, avhenger også av om de betyr en belastning for omgivelsene. Under halvparten av ungdommene som selv synes de har vansker, mener de er en belastning for familie, venner eller lærer (Rødje m.fl. 2004).

Når ungdommen har en overgang fra ett nettverk (f.eks. ungdomsskole) til et annet (f.eks. videregående skole), er dette en *økologisk overgang*, altså en overgang fra ett mikrosystem til et annet. Dette kan i blant oppleves som en krise (Johannessen m fl., 2005). I overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole vises en økning i andelen med totale psykiske problemer fra 7 % til 8 % (Rødje m.fl. 2004). Ungdommer kjenner forventninger og press fra personer og samfunnet rundt seg om å "bli til noe". Et fåtall av ungdommene vet hva de vil, og trives ikke med usikkerheten som knytter seg til fremtiden (Solvang & Kilsti 2000). I slike overganger som fra ungdomsskole til videregående skole spiller det sosiale nettverket en stor rolle for mestringen, og for ungdom vil dette nettverket som oftest bestå av klassekamerater, venner og familie (Johannessen m fl., 2005). Venner er uten tvil det aller viktigste for ungdommene i utvalget til Solvang og Kilsti. Venner gir støtte og oppmuntring i hverdagen, og det er venner ungdommene går til for å snakke om problemene sine. Noen av deltagerne sier at de har 2-3 nære venner som de kan snakke med om "nesten alt", mens andre forteller at de egentlig ikke våger å åpne seg for noen, fordi de er redde for at vedkommende skal sladre eller å bli avvist (Solvang og Kilsti 2000). For de fleste er venner av samme kjønn lettest å snakke med om ting som plager en (spesielt for jenter). Deretter følger mor, venner av motsatt

kjønn og far. Søsken er også viktige samtalepartnere for mange. For gutter er fedre og brødre og for jenter er mødre og søstre lettere å snakke med. Studien viser at det er vanskeligere for ungdommen å snakke med helsetjenesten, lærere og rådgivere om ting som plager dem (Solvang og Kilsti 2000).

Helsetjenester, skolen og PPT

Det er liten aksept for å søke profesjonell hjelp blant 16 - 20 åringer når de har det vanskelig. De fleste har fordommer mot psykiske lidelser, er redde for å søke profesjonell hjelp for deretter å bli stemplet, eller ser på det å søke profesjonell hjelp som et nederlag. Det er en utbredt oppfatning i samfunnet at man skal være psykisk sterk og ikke vise for mye sårbarhet.

I overkant av halvparten av de ungdommene som indikerer psykiske problemer, har ikke vært i kontakt med skolehelsetjeneste, helsestasjon for ungdom, PP-tjeneste eller psykolog/psykiater (Rødje m.fl.2004). Tillitten til PP-tjenesten og andre hjelpeinstanser er liten. Noen har selv vært i kontakt med apparatet, andre kjenner noen som har vært det. De synes ikke fagfolkene bryr seg om dem, og mener disse gir løsninger uten å kjenne eller forstå den enkeltes situasjon tilstrekkelig. Ungdommen vet at PP-tjenesten bruker alt for lang tid før de oppsøker elever som har sagt de vil ha kontakt. Når ungdommen blir spurt hva det offentlige kan gjøre for ungdoms psykiske helse, er dette noe de mener staten bør gripe tak i (Solvang & Kilsti 2000).

I videregående er det totalt 6 % som har vært i kontakt med PP-tjenesten de siste 12 måneder. Her er andelen størst blant jentene, 7 % av jentene og 6 % av guttene i videregående har vært i kontakt med PP- tjenesten. Skolehelsestasjonen og helsestasjon for ungdom benyttes til et bredt spekter av tjenester/råd/veiledning; fysiske eller psykiske helsespørsmål, skoleproblematikk, spiseproblemer, seksualitet, prevensjon, graviditet/abort, rusproblemer, røyking, konflikter, tristhet/sorg, og i forhold til viderehenvisning i helsetjenesten. 2 % i videregående har vært i kontakt med skolehelsetjenesten i forbindelse med mistriksel. I underkant av en prosent har vært i kontakt med helsestasjon for ungdom i denne sammenheng. Kjønnforskjellene er her svært små. Det er betydelig flere som har vært i kontakt med disse helsetjenestetilbudene i forbindelse med mistriksel blant dem som ikke liker seg på skolen. Særlig er andelen høy blant jentene som oppgir at de ikke liker seg på skolen (Rødje m.fl. 2004).

De færreste vet hvor de kan søke profesjonell hjelp dersom de trenger det. Helsesøster, helsestasjon og PP-tjenesten blir nevnt, og flere har hørt om helsestasjon for ungdom, ikke fullt så mange vet hvor helsestasjon for ungdom ligger. Ungdommen er ikke særlig positiv til organiserte hjelpetiltak som selvhjelpsgrupper, hjelpetelefoner, eller det psykiatriske hjelpetilbudet. De er lite villige til å åpne seg for fremmede, og er redde for å bli analysert. Barn og unges kontakttelefon er fint på den måten at en kan være anonym, det negative er at en ikke får snakke med samme person fra gang til gang (Solvang og Kilsti 2000)

Ungdommene ønsker seg mer informasjon om psykiske lidelser, faresignaler og hjelpetilbud. Det er sprikene meninger, men noen punkter er de fleste enige om. De har liten tro på effekten av kortvarige kampanjer, som verken rekker å påvirke holdninger eller gi varig kunnskap. Tiltak burde vært varige og lett tilgjengelige. I følge deltakerne i denne undersøkelsen bør det heller satses på brosjyrer enn plakater. I en brosjyre kan det samles en mengde forskjellig relevant informasjon, om for eksempel psykisk helse, prevensjonsveiledning og viktige adresser og telefonnummer. Mange ønsker også at skolen skal bli mer delaktig i arbeidet for å fremme bedre psykisk helse blant unge. Forslag til hva som kan gjøres i skolens regi er prosjektarbeid og besøk utenfra (Solvang og Kilsti 2000).

Som skolerådgiver og PP-rådgiver blir det viktig å møte utfordringene ungdommens holdninger og meninger vitner om. Det fremkommer at ungdommen er skeptisk til det profesjonelle hjelpeapparatet og har et syn på at det er litt skammelig å vise svakhet. Noen ungdommer rapporterer at de har noen venner de kan betro seg til, mens andre ikke tør det engang bl.a. pga frykt for å bli avvist eller mangel av tillitt. Dette peker i retning av et antatt behov blant ungdommer for tilgjengelige profesjonelle samtalepartnere, personer som har en viss kunnskap og skoloring innenfor det å kunne føre samtaler om problemer, og som ungdommer kan bygge en tillitsrelasjon til.

Siden flere ungdommer uttrykker skepsis til det profesjonelle hjelpeapparatet, blir det viktig for rådgivere å bygge opp et tillitsforhold. Ungdommen uttrykker også ønsker om mer informasjon om psykiske lidelser, hvordan kunne ivareta egen psykisk helse og hjelpetilbud, derfor burde kanskje PP-rådgivere og skolerådgivere være mer tilgjengelige. For eksempel jobber en klasse med et prosjekt om psykisk helse for ungdommer, kunne

rådgivningstjenestene kommet utenfra(gjerne sammen) og informert om sine roller, hjelpetilbud, gitt ut brosjyrer, ført dialog, svart på spørsmål osv.

Siden ungdommen ikke er flink til å ta eget initiativ for å søke profesjonell hjelp, burde rådgiverne vært mer direkte tilgjengelige for klassen ved flere anledninger. Alle ungdommer kunne for eksempel vært innkalt til faste samtaler med skolerådgiver. Ved å ha faste samtaler, kan det tenkes at det blir lettere å snakke om ting som plager dem, og danne et tillitsforhold. I tillegg kan det at alle elever har faste samtaler med skolerådgiver, føre til at ungdommen ikke føler det som et nederlag for å måtte gå dit.

Det kan være en mulighet for skolerådgivere å ha faste samtaler med ungdommen, men dette vil forutsette en styrking av skolerådgivningstjenesten med mer ressurser, noe som kanskje ikke er så realistisk. Et annet arbeid som kunne vært aktuelt for å bygge opp tilgjengelighet og tillitt blant ungdommen, kunne blitt gjort ved en eller annen form for ”oppsøkende virksomhet”. Skolerådgiver kunne f.eks. kartlagt emosjonelle vansker gjennom deltagende observasjon i klassen kombinert med informasjon fra lærerne. Dette kunne dannet grunnlag for å gå ut med tilbud om samtale til en mer selektert gruppe.

At ungdommen har et syn på at det er litt skammelig å vise svakhet, burde rådgivere ta tak i ved å informere hele klassen om at det ikke er normalt å gå rundt å være i ”godt humør” hele tiden. Ved at ungdommen får mer informasjon og kunnskap om vanskelige tema, kan gjøre at det blir lettere å støtte og bry seg om de som har et problem, vise forståelse i stede for å stemple de.

4.0 RÅDGIVNING SOM ET MULIG HJELPETILTAK

4.1 Innledning

Hensikten med kapittel 4 er å belyse at direkte samtaler kan være aktuelle rådgivningstiltak for ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole og vil i hovedsak være den type arbeid skolerådgivere utfører, men også i noen tilfeller PP-rådgivere. Jeg ønsker å beskrive og vurdere hva rådgivning kan innebære, sette fokus på noen av de oppgavene rådgivningsfunksjonen skal ivareta og vise hvilket bidrag ulike teoretiske tilnærminger har til rådgivning.

I 4.2 settes rådgivningsbegrepet inn i en pedagogisk sammenheng hvor rådgiverfunksjonens kompleksitet og bredde vises.

Fra 4.3 vil jeg se på de ulike teoretiske tilnærmingene til rådgivning. Jeg ønsker å fokusere på kognitiv, humanistisk og atferdsteorienenes menneskesyn, grunnleggende ideer og teori om rådgivning. Jeg avgrenser meg fra å ikke ha med psykodynamisk og psykoanalytisk teori fordi det er mer terapeutisk, og har (mindre) med pedagogisk psykologisk rådgivning og skolerådgivning å gjøre. Hensikten med kapittelet er å vise hvilke bidrag de ulike tilnærmingene kan ha til rådgivningsfeltet, og hvilken betydning valg av tilnærming kan ha for å forebygge eller hjelpe ungdommer med etablerte problemer.

Den atferdsterapeutiske tradisjonen vektlegger observerbar atferd og forsterkningsprinsipper, mens den humanistiske tradisjonen er opptatt av samspill og relasjoner mellom rådgiver og råde søker. Innenfor den kognitive tradisjonen går mye av terapien ut på direkte undervisning, de baserer seg på menneskets mobilisering av sine logiske evner for å kunne overvinne emosjonelle problemer. Den kognitive tradisjonen er primært kognitiv selv om den har atferdsteoretiske innslag. I det senere har kognitiv atferdsteoretisk tradisjon nærmet seg den primære kognitive tradisjonen. Jeg velger å presentere kognitiv og atferdstradisjon hver for seg. Innenfor hver rådgivningstradisjon er det svært ofte mange teoretiske retninger. I det følgende representeres Roger som representant for den humanistiske tradisjonen, og Ellis(REBT) som representant for den kognitive tradisjonen.

Rådgivningsteoriene er forskjellige når det gjelder synet på hvordan mennesket lærer og utvikler seg og har ulike anvendelsesområder. Hvordan man som rådgiver tilnærmer seg personer som er i vanskelige situasjoner og trenger hjelp, er avhengig av menneskesyn. Det menneskesynet en har, virker inn på hvordan man snakker med, behandler og møter mennesker. Rådgivere bør være bevisst teorier om mennesket for å velge om de vil handle i samsvar med dem, og for å hindre at de kan fungere som selvoppfyllende profetier. Felles for rådgivningstradisjonene er at de er i samsvar med sin tids samfunnsverdier. Et sentralt mål ved all rådgivning er å forløse styrke og ressurser hos dem som søker hjelp. De forskjellige teoretiske perspektivene peker mot de mange muligheter for å igangsette radsøkers mestring og vekst (Lassen 2002).

I punkt 4.4. vil jeg se på Robert Carkhuffs problemløsningsmodell. Dette fordi hans modell baserer seg på atferd, kognitiv og humanistisk teoretisk tilnærming til rådgivning. Radsøkers utfordringer presenteres gjennom Carkhuffs fire faser, og det vil i disse fire fasene også bli sett på ferdigheter hos rådgiver og hva de fremmer hos radsøker. Det vil bli gitt et konstruert eksempel med utgangspunkt i direkte rådgivning til ungdommer med emosjonelle vansker (Som først og fremst skjer i møte med skolerådgivere, men også i noen grad PP-rådgivere).

4.2 Begrepet rådgivning

Rådgivningsbegrepet kommer fra det engelske ordet ”counseling” som brukes til å betegne psykologisk rådgivning gjennom samtale og intervju der siktemålet er å hjelpe radsøkeren til selv å løse sine personlige problemer (Johannessen m.fl. 2005:16). I tillegg til dette rådgiver-klient forholdet brukes rådgivningsbegrepet om de oppgaver skolens sosialpedagogiske tjeneste utfører. De oppgavene rådgivere og sosiallærere utfører kan sies å dekkes av det engelske ordet ”guidance”, som kan oversettes med veiledning (Johannessen m.fl. 2005).

Rådgivning som begrep og profesjonsområdet er et stort og uoversiktlig felt, som har utspring i flere fagområder bl.a. pedagogikk, psykologi og sosialt arbeid. Innenfor psykologien har rådgivning kjempet for å grunnlegge seg selv som en klar profesjon og vitenskap. Profesjonen utspringer seg fra utviklingen i USA på midten av det 19. århundre hvor det var endringer i livsstil og arbeid, og verdenskrig. Den andre verdenskrig førte til at den kliniske psykologien

ekspanderte. Flere soldater fikk psykiatriske diagnoser, og av de soldatene som ikke var innlagt strevde flere med emosjonelle ettervirkninger av krigen eller med tilpasningsproblemer til det sivile liv. Dette skapte behov for den nye profesjonen rådgivningspsykologi (Teigen 2004). Igjennom historien til rådgivning har tre roller vært mest sentrale: den støttende, den forebyggende og den utviklende (Gelso & Fretz 2001).

I forhold til denne oppgaven, er det mest relevant å sette rådgivning inn i en pedagogisk kontekst. Jeg vil gjøre det ved å ta utgangspunkt i fremstillingen av rådgivningsbegrepet i Johannessen, Kokkersvold og Vedler sin bok ”Rådgivning”, der hensikten er å sette de som søker hjelp, bedre i stand til å hjelpe seg selv, ikke bare i den saken de står oppe i, men også i lignende situasjoner. Rådgivning illustreres her som et overordnet begrep og det er flere sideordnede begreper. Noen av de sideordnede begrepene er terapi, konsultasjon, veiledning, systemrettet rådgivning og innovasjon, og undervisning. Fra neste side vil jeg peke på forskjellene mellom de ulike begrepene. I denne modellen til Johannessen, Kokkersvold og Vedler strekker rådgivningen seg fra terapi i den ene enden til undervisning i den andre. Motpolene ”terapi” og ”undervisning” antyder i hvilken grad aktivitetene er rettet mot personlige eller saklige forhold. Det er glidende overganger mellom alle de sideordnede begrepene, og begrepene kan inneholde elementer fra hverandre. For eksempel rådgivers holdninger og kommunikasjonsferdigheter fra terapi er viktig i alle sideordnede begreper (Johannessen m.fl. 2005). Liv Lassen(2002) gjør det på en annen måte og sier at det er det som ligger mellom terapi og undervisning som er rådgivningsfeltet. Det er et stort profesjonsområde som kan inneholde mange ulike arbeidsformer, men terapi faller utenom og er for kliniske psykologer og psykiatere. Dette er et viktig poeng for PP-rådgivere og skolerådgivere, de skal ikke drive psykoterapi.

Hva skiller *terapi* fra *personlig rådgivning*? Det er flytende overganger mellom rådgivning og terapi, og ingen av de påfølgende forskjellene er absolutte. *Terapi* gir assosiasjoner til behandlingsprosesser av psykiatere eller kliniske psykologer innenfor den psykiatriske helsetjenesten. Skolerådgivere og PP- rådgivere har ikke kompetanse som terapeuter, og skal ikke drive psykoterapi. I flere tilfeller kan deres rådgivning være nært beslektet med terapi. Terapi er en direkte rådgivningsform som gis direkte fra terapeut til klient (Johannessen m.fl. 2005). *Personlig rådgivning*; rådgiver har som siktemål gjennom samtale og intervju å hjelpe rådsøkeren til selv å løse sine personlige eller sosiale problemer. Personlig rådgivning er en direkte rådgivningsform som gis direkte fra rådgiver til rådsøker (Johannessen m.fl. 2005).

Terapien har en målsetning som dypere personlighetsendring og symptomlindring. Mens personlig rådgivning går mer på å mestre vanlige utviklingsoppgaver som for eksempel å takle stressede situasjoner, større selvhevdelse for de som er litt sjenerte/engstelige eller mangler sosial trening, og mer selvkontroll for de impulsive/aggressive. Hjelp til å kjenne seg selv bedre, hvilke ressurser en har og hvordan en for eksempel får utnyttet de i utdanning og yrke. (Vogt 2008). Personlig rådgivning er mer løsningsfokusert og forebyggende enn terapi som ønsker å helbrede. Psykoterapi forbindes med relativt store vansker eller realitetsbrist, mens personlig rådgivning vil være for personer med mindre vansker og belastninger (Lassen 2002). Som rådgiver kan det være vanskelig å skille mellom store belastninger og mildere belastninger. Den faglige fokuseringen og metodene innenfor personlig rådgivning har fokus på de sterke sidene, det bevisste og rasjonelle, og utviklingsoppgaver innenfor personlighet, utdanning/læring og yrkesvalg. I motsetning til psykoterapi hvor de faglige fokuseringene og metodene er det sykelige, ubevisste og personlighetsendring. Psykoterapi kan også se mer på de intakte sterke sidene eller det bevisste, og kan gjøre det vanskelig å skille mellom terapi og personlig rådgivning (Vogt 2008).

Dette var en introduksjon til personlig rådgivning som kan skje individuelt eller i en gruppe med mennesker som har problem. Det er direkte rådgivning til de eller dem som har et problem, mens disse andre formene for rådgivning er mer indirekte til de eller dem som har problemer.

Konsultasjon kan defineres som "et forhold mellom konsulent og rådsøker ("consultee") hvor den sistnevnte tar opp vansker eller utfordringer i yrket eller oppdragergjerningen, ikke personlige psykiske problemer" (Johannessen m.fl. 2005: 17). Det skal dreie seg om yrkesrelaterte problemer, hvor partene er likeverdige i teorien, selv om konsulenten har en mer spesialisert fagkompetanse. Konsulent og rådsøker har ulike profesjoner og ulik spisskompetanse (Lassen 2002). Rådgivningsformen konsultasjon, regnes som en indirekte rådgivningsform. Hjelpen gis ikke av konsulenten direkte til barnet, men via en tredje person, rådsøkeren. Indirekte arbeidsform i betydningen av at lærer har en utfordring/vanske i yrket sitt, og yrket medfører at læreren har en oppdragende effekt (Johannessen m.fl. 2005). Det kan for eksempel være at en elev i klassen er stille og deprimert og læreren søker råd hos PP-rådgiveren. PP-rådgiveren skal styrke læreren i sin yrkesrolle, og der igjennom bidra til at eleven får den hjelpen vedkommende har behov for.

I dagligtale kalles konsultasjon ofte for veiledning, men *veiledning* inneholder et mer opplæringsmessig forhold, som ofte er obligatorisk. I veiledning er det ikke et så likeverdig forhold mellom veileder og den som blir veiledet som i konsultasjon (Vogt 2008). I veiledning er en overordnet og en underordnet. Dette kommer tydelig frem i praksisveiledning eller når nyutdannede får veiledning av mer erfarne kollegaer. Veiledning kan også foregå mellom likeverdige kolleger (kollegaveiledning), eller den kan være direkte knyttet til opplæring hvor veileder danner forbilde og må være en god modell (Johannessen m.fl. 2005). Hvorfor er det et likeverdig forhold mellom to profesjonelle innenfor konsultasjon, når en tenker en PP-rådgiver skal ha høy kompetanse både innenfor rådgivning og innenfor sosioemosjonelle vansker? Jfr. eksemplet om eleven som er stille og deprimeret. Her kommer rådgiveren inn som en ekspert og observerer elevens atferdstrekk. Hvorfor tenker en seg da at det skal være et likeverdig forhold mellom to profesjonelle? Læreren har en annen bakgrunn, utdanning, erfaring, fagbakgrunn, kjenner til ulike undervisningsmetoder og innhold i fag, kjenner klassen godt og samsillet mellom elevene. Veiledning nærmer seg mer undervisning, enn konsultasjon. Vekten ligger på handling og refleksjon over handling, og se forbindelse mellom teori, tenkning og verdier til egen praktisk utførelse (Johannessen m.fl. 2005, Vogt 2008).

Systemrettet rådgivning og innovasjon (fornyelse) er en rådgivningsform som bygger på økologisk tenkning (J.fr. Bronfenbrenner) og systemteori. Her jobber rådgivere med ulike systemer som foreldre, klasse, skole, nærmiljøet og fritidsaktiviteter. Fokuset flyttes bort fra den individuelle henviste klienten, og over til de ulike miljøene/systemene som eleven befinner seg i. Rådgivningen flytter oppmerksomheten bort fra individuelle årsaksforhold over til strukturer i et skolesystem, strukturer som kan introdusere problemer og hindre utvikling. Rådgivning skjer i forhold til endringsarbeid, utvikling, fornying, nytenkning og tilrettelegging innenfor skolen som organisasjon. Den systemrettede rådgivningen i den videregående skolen foregår i mange tilfeller i tverrfaglige team (Johannessen m.fl. 2005). Denne rådgivningsformen kan til dels betegnes som indirekte, men innebærer også direkte rådgivning fordi en jobber med enkelt individer i tillegg til systemet rundt (mellomrom)(Vogt 2008). Minner om at det er stadfestet at PPT skal drive både systemrettet og individrettet rådgivning.

En måte for rådgiver å drive systemarbeid, er ved konsultasjon av flere lærere. Dette utvikler skolens kompetanse på for eksempel sosioemosjonelle vansker. Når man får henvist en elev

så konsentrerer en seg ikke bare om sakkyndig utredning av vedkommendes vansker og sterke sider, men en kartlegger og setter inn tiltak overfor klassemiljø, foreldre med mer (på systemnivå).

Undervisning i rådgiversammenheng er mer knyttet til konkret problemløsning (Jf. Carkhuff) i forbindelse med sakene rådsøkeren presenterer, enn til formidling av generell kunnskap av et tema (Johannessen m.fl. 2005). Når det gjelder undervisningen legger den større vekt på samfunnets behov i stedet for rådsøkers behov. For eksempel skoleloven sier at alle har rett på tilpasset opplæring, men metodikken i klassen er nødt til å bli tilpasset klassen som en gruppe, mens det innenfor rådgivning er en høygrad av tilpasning til individet. Med spesialundervisning blir disse grensene mer flytende.

4.3 Rådgivningstradisjoner

4.3.1 Atferdsteoretisk tradisjon

Menneskesyn og grunnleggende ideer

Den atferdsterapeutiske rådgivertradisjonen har sin bakgrunn i USA. Retningen oppstod som reaksjon på den psykoanalytiske tradisjonens vektlegging av det ubevisste, determinisme og at menneske er styrt av drifter (Jf. Freud/Seksualdriften) (Pintrich & Schunk 2008).

Teorigrunnlaget for atferdsterapi er en retning innenfor psykologi som heter "behaviorisme". J.B.Watson, J.P.Pavlov, E.L.Thorndike, B.F.Skinner og Albert Bandura er viktige bidragsytere til den atferdsteoretiske tradisjonen. Watson regnes som behaviorismens far. I motsetning til den tradisjonelle betraktingen om studiet av det indre, for å forstå menneskelig atferd, betraktet Watson studiet av den ytre, observerbare atferd. Han vektlegger atferd fordi det kan registreres objektivt, er mer praktisk viktig, og kanskje lettere å forme enn indre prosesser. Atferd ble beskrevet som stimulus(S) og respons (R) forbindelser. Stimulus kan være alt i samfunnet individet reagerer på, mens respons er individets reaksjon. Respons kan være ytre og indre, de kan være muskulære, viscerale(emosjoner) og verbale (språk og tenkning). De fleste S-R koblinger antas å være et resultat av læring, hvor klassisk betinging danner forbildet. Dermed er det miljøet som bestemmer hvordan vi utvikler oss. Watsons behaviorisme er blitt kritisert for å være naiv, overflatisk, forenklet og lite menneskelig. På

1930 tallet ble Watsons behaviorisme erstattet av ulike mer kompliserte teorier. De nye teoriene handlet om mellomliggende variabler (mellom S og R). De beskrives som læringsteorier og har ulike svar på hva som læres og betydningen av forsterkning (Teigen 2004). Teoretiske spørsmål ble testet med eksperimentell forskning av dyr, hvor det ble oppdaget prinsipper for klassisk og operant betinging (Gelso & Fretz 2001). Den russiske psykologen J.P.Pavlov demonstrerte i sine eksperimenter prinsipper for klassisk betinging. Pavlov forsket på sultne hunder i innhegninger, hvor det til en hver tid kunne måles hvor mye spytt de skilte ut. Han fikk hundene til å assosiere et signal med mat, selv om signalet opprinnelig ikke fremkalte spyttutskillelse. Thorndike er kjent for sin effektlov, der han viser hvordan atferd lærers i samsvar med prinsipper om belønning og straff. Han forsket blant annet på katter i problembur. Hvor katter måtte trå på et hengslet bord midt i buret for å få opp døra, utenfor ventet det mat å få (Teigen 2004). B.F.Skinner regnes som opphavsmann til det som har fått betegnelsene ”atferdsterapi”, ”atferdsanalyse” og ”atferdsmodifikasjon”. (Johannessen m.fl. 2005). Han skilte seg fra neobehaviorister ved å avvise ideen om mellomliggende variabler. Skinner ønsket å vise hvordan atferd oppstår og utvelges som et resultat av hva man oppnår med den. Etter hans oppfatning hadde ingen indre prosesser, selv ikke de som kan forankres i observerte stimuli og responser noe i atferdsvitenskap å gjøre (Teigen 2004). Mye av Skinners vitenskapelige grunnlag for teori og tenkning er knyttet til hans laboratorieforsøk med rotter og duer. Skinner viste hvordan dyrene kunne lære ulike typer atferd, ved å ta utgangspunkt i dyrenes primærbehov og manipulere med miljøbetingelser og forsterkningsprinsipper (Johannessen m.fl. 2005). I følge Skinner driver overlevelsesdriften all atferd og utvikling. Skinner forsket på rotter i boks, der de kunne få mat hvis de kom bort i en spakel, først kom rottene bort i den tilfeldig, men til slutt beveget rottene seg helt målrettet ved spakelen. Skinner belønnet den atferden som lignet den atferden han ønsket å få frem, på den måten virket maten som en positiv forsterkning på rotten (Pintrich & Schunk 2008). I tillegg til sine laboratorieforsøk har Skinner vært opptatt av å løse pedagogiske problemer, og utviklet operant betinging i klasseromsorganisering og atferdsterapi innenfor rådgivning. Atferdsanalytiske teori er bygd opp på betingelsesprinsipper, hvor klassisk og operant betinging var viktig for å løse pedagogiske problemer.

I 1960 årene vart behaviorismen kritisert for å være for snever, lite anvendelig og lite menneskelig. Det fulgte en periode med åpnere og mer fleksible teorier, med større villighet til å akseptere tilsynelatende subjektive, mentalistiske begreper (Teigen 2004). Albert

Bandura er kjent for modellering og imitasjonslæring. I følge han kan ikke læring kun forklares ved klassisk og operant betinging. Læring kan også skje ved å observere forbilder, for deretter å imitere det de gjør. Personer observerer forbilder som viser den ønskede atferd, kombinert med forsterkningsteknikker, og lærer gjennom de konsekvenser læring har for andre (Gelso & Fretz 2001). I mellom observasjon og reproduksjonsprosess, vurderer barnet om det er i stand til for eksempel å ta ordet i klassen.

Den atferdsterapeutiske tradisjonen ser på menneske som verken ondt eller godt, og som et produkt av betinging(stimulus-respons-forbindelser). Menneske er født med "tabula rasa"(blank tavle), og deres kunnskap er gradvis bygd opp fra deres erfaringer og sanseoppfatninger. All atferd er lært, kan kontrolleres og avlæres eller nylæres. *"Gjennom stimulus-respons-forbindelser lærer individet atferdsmønstre som katalogiseres i dets repertoar og kan gjentas ved en senere anledning"* (Johannessen m.fl. 2005: 30).

Teori om rådgivning

En atferdsterapeutisk rådgiver er opptatt av å observere og vurdere atferd, som utgangspunkt for operasjonalisering av mål og utarbeiding av atferdsterapeutiske teknikker.

Atferdsterapeuter kartlegger stimulusbetingelser, som skjer før(Sd), under(O) og etter at(Sr) atferden forekommer. Sd(diskriminante stimuli), er relevante stimuli som opptrer i situasjonen og påvirker handlingen. O(operanten) er handlingen, mens Sr er hendelser som forekommer etter at atferden har funnet sted og som forsterker den (Johannesen m.fl. 2005). Om skole- og PP-rådgivere skal kunne hjelpe ungdommer med emosjonelle vansker kan observasjon være et arbeidsverktøy. PPT kan observere en elev som viser introvert atferd, det kan tenkes at eleven bare viser introvert atferd i bestemte timer, ovenfor bestemte aktiviteter eller ovenfor bestemte lærere (Sd). Eleven blir observert som stille og innesluttet (svarer ikke ved tiltale) (O). PPT kan observere hendelsen som forekommer etter atferden (etter at eleven ikke svarer), og se hva det er som forsterker den(Sr). Rådgiver vil analysere atferden for å finne ut hvem som driver de viktigste forsterkerne og hva det er som forsterker elevens atferd. Siden emosjonelle vansker/introvert atferd kanskje ikke så lett gir seg utslag i observerbar atferd (fordi det kan være tankene ungdommen har om seg selv ("dette får jeg aldri til") som kan virke forsterkende), er kanskje atferdsterapeutisk rådgivning mest egnet som tilnærming til rådgivningsfeltet for ekstrovert atferd/sosiale vansker blant ungdommer.

Atferdsterapeutiske rådgivere fokuserer på bruk av flere ulike metoder, og innenfor de ulike metodene benyttes ulike teknikker. Metodene kan beskrives gjennom en seks- trinns prosedyre. For det første begynner rådgivningen med å identifisere problemet som skal løses. Det andre trinnet er observasjon for å kunne kartlegge forekomsten av uønsket atferd. I det tredje trinnet diskuterer rådgiver og rådsøker nåværende atferd og fastsetter mål for atferdsendring. For å nå målet blir det i det fjerde trinnet valgt ut spesifikke rådgivningsteknikker og metoder. I det femte trinnet blir rådgivningsteknikkene evaluert. Om den nye atferden samsvarer med de fastsatte målene, blir det i det sjette trinnet utarbeidet en vedlikeholdsplan for å bevare den nye atferden. Om det ikke har forekommet en atferdsendring, kan det i det sjette trinnet foretas justeringer av mål og rådgivningsteknikker. Kontrakt og selvstyring som metode går ofte gjennom denne seks trinns prosedyren (Johannesen m.fl. 2005).

For at rådsøker skal kunne nå bestemte mål benytter rådgiver forsterkning som er sentralt i flere teknikker. Forsterkningsprinsipper som blir brukt er bl.a. positiv forsterkning, negativ forsterkning, straff og ekstinksjon. I forbindelse med forsterkningsprinsipper kan atferdsterapeuter benytte flere teknikker. Teknikker som benyttes for å utvikle ny atferd kan være forming(der forsterkes en tendens i retning av ønsket atferd) og modell-læring. Teknikker for eliminasjon av atferd kan være ”time out”(føre personen bort fra situasjonen) og ekstinksjon(overser atferd og passer på å ikke belønne den) (Johannesen m.fl. 2005). I følge oppgavens definisjon av direkte rådgivning, blir det lagt vekt på at rådsøkeren selv skal løse sine personlige problemer, derfor er det viktig at ungdommen ikke blir utsatt for planlagt påvirkning (positiv forsterkning eller ekstinksjon) fra voksne uten at de vet det.

Planlagt bruk av forsterkning kan brukes i flere teknikker som tilfeldige kontrakter, self-management, shaping(forming), atferds styrke, biofeedback, modellering, token- economies, atferds praktisk gruppe, rollespill, rådsøkers hjemmelekse og selvhevdelsestrening (Thompson & Henderson 2007). Som relevant for å hjelpe ungdommer med introvert atferd/emosjonelle vansker velger jeg å se nærmere på selvhevdelsestrening. Selvhevdelsestrening kan defineres ulikt, å være selvhevdende kan bety at man er selvrepresenterende, selvsikker og trygg. Personen står på sitt, og gjør seg gjeldende når den for eksempel har noe å bidra med (Brunland & Eikbu 1988). Ungdommer med introvert atferd/emosjonelle vansker har som tidligere nevnt en passiv væremåte, de er tilbaketrukkne og har problemer med å hevde sine meninger, og det kan være viktig å bli trent opp til å få bedre

tro på seg selv. I direkte personlig rådgivning vil rådgiver hjelpe råde søker til å spesifisere situasjoner hvor ungdommen ikke hevder seg selv, og hjelpe råde søker til å gi seg selv positive meldinger. Dette kan fremkomme ved f.eks. et rollespill hvor rådgiver spiller den personen råde søker ønsker å opptre mer selvhevdende ovenfor. Råde søker skal igjennom og etter dette rollespillet ha fokus på sine følelser. Rådgiver observerer spesifikk styrke og svakheter. Deretter kan rådgiveren modellere selvhevdelsesatferd for råde søkeren, men etter hvert er det viktig at modelleringen blir visket ut fordi modellering ikke finner sted i den ”rette verden” og råde søker må lære seg til å bli selvdirigerende (Gelso & Fretz 2001).

Selvhevdelsestrening kan også foregå i gruppe. I følge Brunland og Eikbu sin variant som er gjengitt i Vogt(2008) benyttet de mindre grupper til selvhevdelsestrening slik at elevene skulle kunne ledes forsiktig og fast igjennom strukturerte øvelser, med økende vanskelighetsgrad i en ikke truende atmosfære, og kunne få øving med å hevde seg i mer reelle situasjoner enn kun foran en rådgiver. Ungdommer med introvert atferd/emosjonelle vansker kunne i gruppen trene på å lese høyt, ta ordet, rekke opp handa, tåle kritikk og si fra om egne meninger. For deretter å få hjemmelektse i å prøve ut noe av det de hadde øvd på i mindre grupper i friminutt og i klassen (Vogt 2008).

Anvendelsen av rådgivning basert på den atferdsterapeutiske tradisjonen er bred. Dette fordi atferdsanalysen kan måle virkninger av tiltak. Den atferdsterapeutiske tradisjonen vektlegger at problemet skal kunne beskrives konkret og nøyaktig, og på den måten kan virkningen av tiltak måles. Den atferdsteoretiske tradisjonen er blitt kritisert for å være mekanisk og manipulerende. Atferdsterapeuter mener metoden kan dekke alle menneskelige problemer. Den viktigste kritikken mot atferdsterapi er de etiske vurderinger som ligger til grunn for tradisjonen. For eksempel; hvor langt bør en gå i å forme et annet menneske ved å modifisere menneskets atferd? (Johannessen m.fl. 2005).

4.3.2 Kognitiv tradisjon

Menneskesyn og grunnleggende ideer

Den kognitive rådgivningstradisjonen har sin bakgrunn i USA. Tilhengere av teorien ser på mennesket som fornuftig og rasjonelt. Felles for teoriene innenfor denne tradisjonen er at de baserer seg på menneskets mobilisering av sine logiske evner for å kunne overvinne emosjonelle problemer. Vanskeligheter skyldes psykologiske feiloppfatninger; som har hendt

i fortiden eller prosesser som foregår i menneskets liv her og nå. Så lenge mennesket holder fast ved feiloppfatningene vil det ikke skje noen endringer. Innenfor denne tradisjonen går mye av terapien ut på direkte undervisning. Rådgiver er eklektisk og velger rådgivningsteknikker som synes riktige og mest hensiktsmessig ut fra sin bedømmelse. Rådgiver kan også benytte teknikker som er utviklet innenfor andre tradisjoner (Johannessen m.fl. 2005). Det finnes flere retninger og teorier innenfor den kognitive tradisjonen; rasjonell-emosjonell- atferds- terapi (REBT) med A.Ellis som opphavsmann, realitetsterapi (REAL) med W.Glasser som opphavsmann, kognitiv terapi med A.T.Beck som opphavsmann, og transaksjonsanalyse med E.Berne og T.Harris som opphavsmenn (Johannessen m.fl. 2005). I det følgende presenteres REBT som representant for den kognitive tradisjonen. Den kognitive tradisjonen er primært kognitiv selv om den har atferdsteoretiske innslag. I det senere har kognitiv atferdsteoretisk tradisjon nærmet seg den primære kognitive tradisjonen.

Albert Ellis utviklet rasjonell- emosjonell- atferds- terapi (REBT) i 1955. Han var utdannet psykoanalytiker, og praktiserte klassisk analyse og psykoanalytisk terapi i flere år. Tidlig på 1950 tallet forlot Ellis denne typen behandling, forbi han syntes den var ineffektiv og hadde en uvitenskapelig holdning mot teori og praksis (Ellis 1979). Gradvis utviklet han rasjonell-emosjonell- atferds- terapi, og senere utviklet han en integrert teori av psykoterapi og personlighet på grunnlag av erfaring med REBT og relaterte former av kognitiv- atferd terapi (Ellis 1979). Effektiv psykoterapi i følge REBT er full toleranse av personer som individer og en kamp mot personers ideer om selv nederlag, egenskaper og innsats. Ellis oppnådde signifikant bedre resultat når han ble mer atferdsmessig. Med tidligere behandlingsformer brukte terapeuter måneder eller år for at klienter skulle vise fremskritt, mens med den nye behandlingsformen viste klienter fremskritt etter noen få uker (Ellis 1995).

REBT er opptatt av at mennesket er født med et potensial til å bli rasjonelle så vel som irrasjonelle. I følge teorien har menneske en tilbøyelighet til å være både selvbeskyttende og selvødeleggende, til å tenke over tankene sine (lære av feiling) og gjenta samme feil. Retningen vektlegger også at personers tendens til irrasjonell tenkning, er påvirket av kultur og oppdragelse (Ellis 1995). Mennesket oppfatter, tenker, føler og oppfører seg samtidig. De er på samme tid kognitive, følelsesladet og motoriske. Personer føler og handler sjelden uten å tenke. Følelser er utløst av en vurdering, og handling av tidligere erfaringer, minner eller konklusjoner (Ellis 1995). Det som forstyrrer menneskets sinn er menneskets vurdering av hendelser. Det teller ikke hvordan personen har det, men hvordan den tar hendelser.

Mennesket kan kontrollere sine ideer, holdninger, følelser og handlinger (Johannesen m.fl. 2005). Hovedpoenget i rasjonellkognitivteori er at tanker påvirker følelser og atferd. Sentral del i Ellis teori er hans A-B-C, hvor han forklarer utviklingen av problemer. Han mener det er noe mellom aktiviteten(A) som forårsaker emosjonelle konsekvenser(C). De emosjonelle konsekvensene er i hovedsak skapt av personens tanke system(B). Når det skjer traumer eller en ubehagelige opplevelser(A), vil en uønsket emosjonell reaksjon(C) oppstå, slik som for eksempel angst. Det er ikke det personen opplevde i punkt A, som forårsaker problemer med punkt C, men det er personens tanker(B) om det som skjedde. Om en tenker irrasjonelt (B), om (A) tvinger personer seg selv til å handle uhensiktsmessig eller til å få emosjonelle plager. Ved å utforske de irrasjonelle tankene rasjonelt og atferdsmessig, vil den forstyrrende konsekvensen bli minimal og forsvinne (Ellis 1995). Ellis mener mennesket har irrasjonelle holdninger på tre områder; *jeg må være perfekt, andre må behandle meg bra, verden må være et perfekt sted å være* (Johannesen m.fl 2005). Det er ikke tanken på at jeg må være perfekt som er irrasjonelt, men den irrasjonelle tanken er at jeg må være perfekt ellers så er jeg et dårlig menneske. Ellis mener personer må gjøre det veldig bra, lykkes med ting ellers så får de et dårlig selvbilde og nedvurderer seg selv. Denne irrasjonelle tankegangen kan beskrive de ungdommene som er engstelige og unnvikende. Holdningen om at andre må være hyggelige mot dem ellers legger de dem for hat, er kanskje mer forløperen til aggresjon. I det at verden må være et perfekt sted å være legger Ellis at personer ikke orker å leve i en forferdelig verden (dette kan være en tendens til depressiv tankemåte) (Vogt 2008).

REBT har ofte blitt uriktig anklaget for å hjelpe personer til å bli mindre emosjonelle. REBT antar at emosjoner er grunnlaget for menneskets eksistens, og at sterke følelser er nødvendig for at personer skal overleve og leve lykkelig. REBT prøver å hjelpe rådsøkeren til å ha ubetinget sterke og passende følelser, og prøver å få de til å fjerne sine upassende eller selvødeleggende følelser. For å få et bedre liv, må rådgiveren hjelpe rådsøkeren til å oppnå mål. Det kan være mål som selv- interesse, selv veiledning (direction), toleranse, akseptere det usikre i verden, fleksibilitet, vitenskapelig tenkning, forpliktelse, ta risiko, selvakseptering (Ellis 1979).

Teori om rådgivning

Innenfor pedagogisk psykologisk praksis i USA har den kognitive tilnærmingen hatt en dominerende rolle. For å kunne endre atferd er det viktig å rette fokus mot nåtiden og fokus på rådsøkers presentasjon av problemet. Klare mål i forkant gjør rådgivningen effektiv (Gelso

& Fretz 2001). Arbeidsmåten til rådgiveren er direkte, didaktisk, konfronterende og verbalt aktiv (Johannessen m.fl. 2005). Rådgiver benytter ulike slag av rasjonelle, tankevekkende og aktivitetsorienterte teknikker for å hjelpe rådsøkeren til å overkomme sine emosjonelle vansker, og fremme selvanalyse hos rådsøkeren (Ellis 1979). REBT er opptatt av at rådgiver skal bruke empati for å oppdage de irrasjonelle tankene. Med det samme de irrasjonelle tankene er oppdaget skal rådgiver begynne å bearbeide tankene. Rådgiver skal konfrontere, påpeke de irrasjonelle tankene, overtale og undervise i andre måter å tenke på. Ungdommer som fortolker negative hendelser i livet til å være resultat av for eksempel for lav intelligens eller at de har en personlighet det ikke går an å bli glad i tror at deres personlige svakheter vil gjøre de hjelpeløse når de for eksempel skal hevde sine meninger. Rådgiver må i følge REBT forklare rådsøker at denne tankegangen er irrasjonell, og at rådsøker selv er med på å opprettholde sine vansker ved å tenke på denne måten. Deretter kommer det atferdsmessige ved rådgivningen inn, Ellis mener det ikke nytter å bare sitte å snakke og tenke på en annen måte, men rådsøker blir ofte oppfordret til å teste ut sine oppfatninger av verden (om de stemmer) og til å prøve ut nye måter å tenke på (Ellis 1995, Vogt 2008). Rollespill er ofte blitt anvendt i REBT for å vise rådsøker deres irrasjonelle ideer, og hvordan det påvirker relasjoner med andre (Ellis 1995).

Den kognitive tradisjonen er mest brukt ved angst og depresjon, kanskje særlig egnet for fobier og panikktilstander. I følge det kognitive perspektivet stammer angst fra et uhensiktsmessig tankesett og fra feilaktige antakelser og forventninger. For eksempel ungdommer med sosiale fobier, de kan teste hypoteser om seg selv ut i virkeligheten. Forskning i eget liv blir her å delta i sosiale situasjoner og observere hva som skjer. Man vil erfare at en mestrer sosiale situasjoner og det å bli kritisk gransket av andre mennesker. Det å kunne hjelpe rådsøker til å finne nye selvoppfatninger og et nytt atferdsreportoar bidrar til at ungdommen får større bevegelsesfrihet, får styrket selvfølelsen og troen på at de kan klare å nå sine mål i verden (Vogt 2008).

REBT er blitt kritisert for sin vekt på konfrontasjon, dirigering og direkte undervisning. Det er rådgiver som instruerer og forklarer positiv tenkning, rådsøkere blir ikke spurt om de selv kan finne en annen måte å tenke på.

Vogt (2008) beskriver Interpersonal Cognitive Problem- solving(ICPS) som en metode i den kognitive tradisjonen som styrker sosial kompetanse generelt (inkludert selvhverdelse). Denne

metoden vektlegger å "lære hvordan en kan tenke om interpersonlige situasjoner og problemer, ikke hva en bør gjøre/si" (Vogt 2008:366). Alternativ tenkning, konsekvenstenkning og mål-middel-tenkning er ferdigheter som må utvikles for å få til utvikling (Vogt 2008).

4.3.3 Humanistisk tradisjon

Menneskesyn og grunnleggende ideer

Den humanistiske rådgivertradisjonen har sin bakgrunn både i Europa og USA (Johannessen m.fl. 2005). Retningen oppstod som reaksjon på psykoanalysens determinisme og på atferdsterapiens noe mekaniske og upersonlige tilnærming (og kalles derfor den tredje kraft) (Vogt 2008). Det finnes flere teorier og retninger innenfor humanistisk rådgivning. Abraham Maslow, Frederick Perls og Carl Rogers er viktige bidragsytere til humanismen. Abraham Maslow kjent for sin "behovspyramide", hvor menneskelige problemer forklares ut fra manglende oppfyllelse av grunnleggende behov. Maslow legger spesielt vekt på oppfyllelse av behovet selvrealisering, med det begrepet siktet han til menneskets evne til å finne sitt sanne jeg og sin særegne identitet. Frederick Perls er kjent for sin "gestaltterapi", som ser på det helhetlige mønsteret i den menneskelige personlighet. Individets selvoppfatning betraktes her i lys av "figur- bakgrunn- forhold", og situasjonen her og nå. Hans rådgivningsmetode er konfrontasjon og provokasjon, som kan virke noe voldsom (Johannessen m.fl. 2005). Som representant for den humanistiske tradisjonen vil jeg legge hovedvekten på Carl Rogers (1902-1987) "personsentrerte terapi" fordi den er mye anvendt i forhold til direkte rådgivning, og har fått innflytelse på andre teoretiske tilnærminger.

Humanismen står i kontrast til både det psykoanalytiske og det behavioristiske deterministiske synet på mennesket. Det kan godt tenkes at personer har en ubevisst side (visse drifter), observerbar atferd er interessant og at mennesker lærer av konsekvensen av sin atferd, men humanismen vektlegger at mennesket har evner til å ta kontroll over livene sine. Mennesker bruker sine bevisste reaksjoner og subjektive opplevelser. Menneskesynet innenfor humanismen vektlegger at menneske sees som et subjekt som er verdifullt og verdig, med rett til sine meninger og interesser (Freedman m.fl. 1975). Mennesket er godt av naturen, og selv om det blir påvirket av fortiden så lever det her og nå. Det som er genuint menneske er personer i vekst, samspill og gode relasjoner (Gelso & Fretz 2001).

Carl Rogers startet som psykoanalytiker, men på bakgrunn av de rådgivningserfaringene han gjorde i klinikker for mor og barn i familierådgivning utviklet han sin klientsentrerte terapi. Etter hvert utviklet Rogers en teori om personligheten, hvor han utviklet et sett av klare konsistente teoretiske forklaringer av personlighetsutviklingen (Gelso & Fretz 2001). Rogers grunnlag var fenomenologisk og han betonet behovet for å forstå individets private opplevelsesverden og hele personen, heller en å se på isolerte deler. Selvet og selvbegrepet er nøkkelkomponenter i hans personlighetsteori. Han skildrer sunn og skadelig utvikling ved å fokusere på aktualiseringsprosessen, hvordan det skjer skjevutvikling og hva som kan gjøres for å hjelpe (Freedman m.fl. 1975, Vogt 2008). *"It is a hypothesized that man...has an inherent tendency to develop all his capacities in ways that serve to maintain or enhance the organism..."* (Freedman m.fl. 1975:1838). Aktualiseringsprosessen er en påstand i hans teori om at alle mennesker er utstyrt (medfødt) med en tendens til å utvikle alle sider (følelsesmessige, sosiale, kroppslige) ved seg selv maksimalt. Det som kan hindre denne aktualiseringsprosessen er at personer utvikler noen begreper om seg selv etter hvert, pga tilbakemeldinger fra omgivelsene. For å få et positivt selvbegrep er personer avhengige av å bli anerkjent for det de gjør, spesielt av de som står en nær (Gelso & Fretz 2001).

"Incongruence is the discrepancy that can come to exist between the experiencing of the organism and the concept of self" (Freedman m.fl. 1975:1839). Om for eksempel noen foreldre har snevre grenser for hva de aksepterer hos barnet sitt, om de kun setter pris på ungdommen når de er snille og flinke, gir betinget kjærlighet (risikofaktor), vil ungdommen utvikle inkongruens mellom selvet og atferd. Det kan tenkes at ungdommen erfarer at de er misunnelig og blir aggressive på andre ungdommer fordi de for eksempel har gode venner, og får dårlig samvittighet overfor denne følelsen fordi det ikke passer inn i sitt positive selvbilde. Å føle på denne inkongruensen gjør at ungdommen kan ha blitt sårbar, engstelig, fått dårlig samvittighet, og anerkjenner for få sider ved seg selv, fordi det ikke passer inn i dette selvbegrepet, som gjerne vil være kunstig positiv. Rogers mener at man kan oppleve angst om man ikke anerkjenner negative følelser ved seg selv, og rådgiveren kan prøve å lære ungdommer å ha det bra med seg selv om de f. eks. føler misunnelse (Gelso & Fretz 2001, Vogt 2008).

Teori om rådgivning

I følge Rogers personsentrerte teori blir målsetningen for rådgiveren å få til en sunn personlighetsutvikling hvor man skal prøve å reorganisere selvet, ved å oppløse eller redusere

verdbetingelser, og få til at det skal eksistere kongruens mellom indre erfaringer (selvbegrepet) og atferd (Vogt 2008).

Rogers mener at nøkkelen til suksessfull rådgivning ligger i rådgivningsrelasjonen (Rogers 1965). Denne relasjonen er preget av det Roger kaller rådgiverens terapeutiske holdninger, hvor rådgiveren bør besitte tre grunnleggende egenskaper for at rådgivningen skal bli vellykket. Det som skaper forandring er atmosfære med positiv aktelse, kongruens/ekthet og empati/empatisk kommunikasjon.

Positiv aktelse: "the primary point of importance here is the attitude held by the counsellor toward the worth and the significance of the individual" (Rogers 1965:20). Rogers vektlegger at rådgiver skal akseptere rådsøkeren uten selektiv vurdering av bra og dårlige sider. For at det skal finne sted en prosess som rådsøkeren skal gå igjennom er det viktig å vise ekte interesse og respekt for rådsøkeren. Rådgiver behøver ikke være enig med rådsøkeren eller overta hans verdier, men rådgiver skal verdsette rådsøker som person, ikke dømme hans atferd eller prøve å dytte sine verdier på han (Johannessen m.fl. 2005, Vogt 2008). Rådgiver ser på for eksempel misunnelse, egoisme, aggresjon og andre negative sider som naturlige menneskelige følelser, og prøver derfor å la være å kritisere rådsøkers tankegang. Dette vil kanskje oppfattes som en ikke truende situasjon for rådsøker, og rådsøker tør kanskje å akseptere flere sider ved seg selv.

Kongruens/ekthet: Rogers er opptatt av at rådgiveren skal være seg selv uten fasade, men på en kontrollert måte. Rådgiveren skal være åpen for andres følelser og tanker, men også for sine egne følelser og tanker som kommer frem når man sitter og snakker sammen. I noen tilfeller kan det kanskje være naturlig for rådgiveren å si hvordan en selv føler det. Denne holdningen har blitt kritisert for å være på grensen av det uprofesjonelle, (for når man er profesjonell går man inn i en profesjonell rolle). Kan man da være fullt ut seg selv uten fasade? Det mener Rogers, men man skal ikke overøse rådsøkeren med sine egne problemer, det er rådsøkers problemer som skal stå i fokus. For eksempel hvis det de snakker om minner rådgiver om det han følte en gang, kan rådgiver spørre rådsøker om det var det samme han følte eller "forstår jeg deg riktig nå? Har jeg fått med meg det du mente?". Her er rådgiver åpen, ekte, ærlig, har mye spontanitet og bruker ikke så mye planlagte teknikker, men går heller inn i et nært, direkte og personlig forhold til rådsøker. Rogers vektlegger relasjonen i stede for teknikker, eller kan man kanskje si at egenskaper ved rådgiver er teknikker i seg

selv? Rogers mener at man må være ekte for å kunne være varm aksepterende og empatisk (Gelso & Fretz 2001, Vogt 2008).

Empati(evne til innlevelse)/empatisk kommunikasjon: "...formulation would state that it is the counselor's function to assume, in so far as he is able, the internal frame of reference of the client, to perceive the world as the client sees it, to perceive the client himself as he is seen by himself, to lay aside all perceptions from the external frame of referende while doing so, and to communicate something of this empathic understanding to the client" (Rogers 1965:29).

Empatisk kommunikasjon skal være rådgiverens verktøy for å bli ordentlig godt kjent med den indre opplevelsesverden til rådsøkeren. Rådgiveren skal strebe etter å skjønne hvordan rådsøkeren har det, gjennom å lytte, stille spørsmål og prøve å speile tilbake hvordan rådsøkeren forstår at han har det, videre skal rådsøker stimuleres til å gå videre og utforske sin indre opplevelsesverden. Det er slik man får tak i det subjektive og etter hvert blir godt kjent med rådsøkeren, uten å måtte tolke. Om rådsøker ønsker hjelp fra rådgiver med å løse problemene sine, skal den empatiske rådgiver uttrykke at han forstår at rådsøker ønsker hjelp, men at han tror rådsøker selv klarer å finne en brukbar vei på problemet ved at de snakker sammen. Når rådsøker møter en person som aksepterer flere sider ved seg selv(som rådgiveren), klarer han å akseptere flere sider ved seg selv. Når et positivt rådgivingsklima vokser fram, vil også rådsøkeren akseptere seg selv og lytte til seg selv og sine egne indre erfaringer. Dette vil da føre til en balanse i selvet mellom egne behov og omverdenens krav, og man kan lettere strekke seg mot det ultimate målet: Selvaktualisering (Fretz og Gelso, 2001, Vogt 2008). Selv om oppgaven ikke skal omhandle terapi, kan denne grunnholdningen og måten å drive rådgivning på styrke relasjonen til personene som skal rådgivers, og dermed også styrke rådsøkers selvbilde og tro på mestring (En slik tro på egen mestring kan også positivt påvirke rådsøkers virksomhet, som for eksempel elev).

Sentrale momenter fra denne tradisjonen benyttes i dag av de fleste PP-rådgivere og skolerådgivere. Personsentrert rådgivning er blitt kritisert for å være for enkel, og for at retningen krever en holdning hos rådgiveren som kan være vanskelig å opprettholde. Det kan være vanskelig å etablere det varme, tillitsfulle klima eller speile og reformulere for å kunne reflektere rådsøkers problemer og følelser (Johannessen m.fl. 2005).

4.4 Robert Carkhuffs problemløsningsmodell

Rådgivningsmodeller kan bli benyttet som referanseramme i rådgivningsprosessen både for systemrettet og individrettet rådgivning. Rådgivningsmodeller reguleres etter forskjellige teoretiske retninger. Siden jeg har fokusert på atferd, kognitiv og humanistisk teoretisk tilnærming til rådgivning, vil jeg ta for meg Robert Carkhuffs problemløsningsmodell. Dette fordi Carkhuffs problemløsningsmodell er basert på humanistisk grunnteori og har med seg elementer fra de to andre teoretiske retningene. Carkhuff har en oppfatning av at rådgivning er en prosess bestående av fire faser, som glir over i hverandre. I sin bok *The Skills of Helping*(1979) presenterer han fire hovedfaser av selvhjelpaktiviteter for rådsøker; involvement(involvering), exploration(utforsking/undersøkelse), understanding(personliggjøring) og action(handling) (Carkhuff & Anthony 1979). I det følgende presenteres rådsøkers utfordringer gjennom Carkhuffs fire faser, og det gis et eksempel med utgangspunkt i direkte rådgivning blant ungdommer med emosjonelle vansker.

Rådsøkers utfordringer

En ung jente som kommer til rådgiver med emosjonelle vansker, har mislykkes i å kontrollere sin tilbaketrukkede atferd og har mistet kontakt med andre. For å komme over i Carkhuffs første fase tenker vi oss følgende; ungdommen skjønner at det første steget som må tas er å *involvere* seg med noen som kan hjelpe. I Carkhuffs første fase, som også omtales som en prefase, etablerer rådsøker og rådgiver kontakt, og rådsøkeren begynner å involvere seg i problemløsningsprosessen. For at det skal være en bevegelse i den før- hjelpende prosessen er rådsøkersoppgave å *møte opp, uttrykke seg selv nonverbalt, verbalt og i personlige vendinger* (Carkhuffs & Anthony 1979).

Når rådsøker har blitt involvert går prosessen videre til neste fase; *utforskning* (Carkhuffs & Anthony 1979). Dette er en kartleggingsfase, hvor målet for rådsøker er å finne følelser og tanker i forhold til problemet, egne ressurser og muligheter (Vogt 2008). Rådsøker må begynne å redegjøre/diskutere sin situasjon *her og nå* (Carkhuffs & Anthony 1979), få frem fakta som forårsaker de emosjonelle vansker, reflektere over hvordan hun pleier å mestre problemet, noe som kanskje forklarer hvordan hun kommer overens med andre personer. For

å kunne beskrive nåtidssituasjonen fullstendig, må rådsøker forflytte seg videre til å betrakte hva situasjonen betyr for henne (*avdekke meningene*) (Carkhuffs & Anthony 1979).

Kanskje har personen nettopp gått ned en karakter i muntlig på grunn av sine emosjonelle vansker. Hva betyr denne situasjonen for henne?

Rådsøker må begynne å organisere sine meninger ved å merke seg *følelsene* i forhold til problemet. Som siste steg i utforskningsfasen må rådsøker identifisere responsen som ser ut til å forklare hvorfor hun føler det på den måten hun gjør, binde en *årsak til hver følelse* (Carkhuffs & Anthony 1979).

Ser en litt nærmere på jenta med emosjonelle vansker kan det tenkes at hun forklarer at de emosjonelle vanskene hennes begynte ved at foreldrene kun gav henne betinget kjærlighet når hun var liten, forteller videre at hun etter hvert begynte å stille høye krav til seg selv for å prestere på skolen og for å føle seg vellykket. På videregående ble karakterpresset for videreutdanning og jobb for stort, hun klarer ikke prestere bra nok og sliter med dårlig selvbilde. Fra rådsøkers syn vil meningene i forhold til problemet være at "livet mitt er ute av kontroll" eller "jeg føler meg usynlig, verdiløs". Rådsøker må binde følelser og årsaker sammen: "jeg er sint på mine foreldre fordi de har fått meg til å stille så høye krav til meg selv for at jeg skal kunne føle meg vellykket, og jeg er lei meg overfor hvordan lærere/medelever behandler meg som om jeg var verdiløs/usynlig".

Rådsøkers overveielser av årsaker til sine følelser her og nå og meninger fører til en glidende overgang til neste fase; *personliggjøring*. I denne fasen begynner rådsøker med en mer personlig forståelse og kartlegging på et dypere plan (Carkhuffs & Anthony 1979).

Så langt har rådsøker funnet flere ytre årsaker til sine vansker (at familie og skole setter press på henne), i denne personliggjøringsfasen må rådsøker begynne å erkjenne muligheten for at hun selv er ansvarlig for sin situasjon og har anledning til å forandre vanskene til det bedre. I starten på personliggjøringsfasen, må jenta overføre sin bevissthet om sine her og nå følelser og årsaker over til mer personlige meninger. Endringer i forklaring fra "at skolen behandler meg som verdiløs/usynlig" til at "det er jeg som trekker meg tilbake".

Rådsøkers oppgave blir i denne fasen å *formulere sine personlige problemer, meninger, følelser og mål* (Carkhuffs & Anthony 1979).

Jenta: "Jeg klarer ikke snakke for ordene setter seg fast nede i halsen min" (Jenta har begynt med å formulere sitt personlige forhold til problemet).

En erkjennelse av det ekte problemet fremkaller mer personlige følelser (Carkhuffs & Anthony 1979).

Jenta: ”Jeg føler meg verdiløs, fordi jeg ikke får bra karakterer. Jeg føler meg usynlig, fordi jeg ikke tør å snakke i store forsamlinger”.

Ved å tenke over sine personlige følelser, meninger og problemer, dukker behovet for et personlig mål opp (Carkhuffs & Anthony 1979).

Jenta: ”Jeg føler meg verdiløs fordi jeg ikke er flink på skolen og ikke har venner, jeg ønsker å bedre min kommunikasjon slik at jeg tør å snakke foran klassen selv om jeg ikke er 100% sikker på at svaret jeg skal gi er riktig”.

Med dette har rådsøker formulert sitt personlige mål, overfor at det er et spesifikt atferdstrekk ved henne som har gjort at hun har holdt seg tilbake.

Siste fase er *igangsetting av handling*; her er rådsøkers første oppgave å *definere mål i konkrete termer* (Carkhuffs & Anthony 1979).

Jenta: ”Jeg ønsker å få bedre kontakt med personer rundt meg”. (Jenta har formulert sitt generelle mål).

Målene gjøres i denne fasen mer spesifikke og konkrete (Carkhuffs & Anthony 1979).

Jenta: ”Jeg ønsker å jobbe med å utvikle vennsforhold, bli hørt og sett”.

Å ha et mål (en ønskende situasjon) er viktig for rådsøkeren for å kunne erkjenne når de har oppnådd målet. Rådsøker må bli klar over at det er flere måter å nå målet på og *velger tiltak som leder direkte til målet og som ikke kommer i konflikt med deres personlige verdier*. Det blir laget en *trinnsvis stige med planer* for å nå målet (Carkhuffs & Anthony 1979).

For eksempel første *handling i forhold til planen* for jenta kan være å delta muntlig i en liten gruppe, for deretter å begynne å rekke opp handa i timen selv om hun ikke er 100% sikker på svaret. I forhold til ønske om å få venner kan jenta begynne å gi blikkontakt til sine medelever i stede for å se ned når de for eksempel går forbi henne i gangen.

Tiltaksplanen prøves ut, evalueres og justeres i samarbeid med rådgiveren (Carkhuff & Anthony 1979).

Carkhuff og Anthony (1979) mener; ”all helping is for better or worse”. Om rådgivningsprosessen er mislykket vil kanskje rådsøkeren gi opp å søke videre hjelp, bli frustrert og få dårlig selvbilde. Når rådsøkeren klarer å nå sitt personlige mål, har de kanskje lært en løsningsmetode som kan benyttes ved en annen anledning, samtidig som deres

selvtillitt vil øke (troen på at de kan meste livets vanskeligheter, at de er aktør i livet sitt i stedet for en brikke. De vil føle kontroll over livet sitt). For å sikre at rådgivningsprosessen får et positivt utfall er det viktig at rådgiver anvender kommunikative ferdigheter i forhold til de fire nevnte fasene til rådsøker (Lassen 2002).

Rådgivers ferdigheter

Frem til nå har jeg sett på hvilke utfordringer rådsøker står ovenfor, fra nå av vil jeg gi en oversikt over ferdigheter hos rådgiver. I følge Carchuffs er det noen ferdigheter som synes å være viktige for enhver rådgiver gjennom alle fasene i rådgivningsprosessen. Det er rådgivers evne til empati, kongruens, positiv aktelse, ydmykhet og dempet entusiasme. For at positiv bevegelse skal komme i gang er det nødvendig at disse ferdighetene blir kommunisert til rådsøker og preger forholdet dem imellom. Empati, kongruens og positiv aktelse er beskrevet tidligere i kapittelet som tre sentrale holdninger hos Rogers. Rådsøker har behov for å bli møtt med empati, og for at rådsøker skal føle at rådgiver er varmt aksepterende må han vise ekthet. Hilton Davis vektlegger de to andre holdningene; ydmykhet og dempet entusiasme. *Ydmykhet* tilsier at rådgiveren skal være realistisk i forhold til det han har å tilby, kjenne sine styrker, begrensninger og forsone seg med at andre kan ha noe å bidra med. Denne ferdigheten hos rådgiver kan føre til at rådsøker ikke får urealistiske forventninger til rådgiveren samtidig som ferdigheten vil føre til en ikke truende situasjon (positiv aktelse) for rådsøkeren. *Dempet entusiasme*; for å etablere et åpent forhold mellom rådsøker og rådgiver ser Davis på entusiasme som grunnleggende. I dempet entusiasme ligger en betegnelse på kvaliteten av entusiasmen, dvs. en klar positiv respons fra rådgiver til rådsøker, men ikke for overveldende (Lassen 2002, Vogt 2008).

Tabell 4.1 Oversikt over ferdigheter hos rådgiver og hva de fremmer hos råde søker (Vogt 2008:369).

Faser	Rådgivers evne til	Fremmer hos råde søker
Prefase	Oppmerksomhet, iaktakelse, empati/aktiv lytting	Involvering og kontakt
Fase 1	Responsgivning/ empatisk kommunikasjon	Utforskning av problemer og ønsker
Fase 2	Personliggjøring med respekt: Avklare ståsted Konfrontasjon	Innsikt/forståelse og visualisering av løsning
Fase 3	Igangsetting av løsningsforsøk med ydmykhet og dempet entusiasme. Konkretisering av mål Motivering Evaluering	Måltrettet handling og empowerment

I *prefasen* forbereder rådgiver seg til første møte med råde søker. Noen skoler har ressursteam hvor skolerådgiver, PP-rådgiver, rektor og klasselærere deltar. Ressursteam er rektors forum, hvor foreldre/klasselærer har meldt inn bekymringsaker som de legger frem foran de involverte partene. Partene diskuterer og reflekterer over hva som blir gangen videre for best mulig å kunne ivareta elevens behov. Her kan skolerådgiveren og PP-rådgiveren få innblikk i eleven sine problemer på forhånd. Om saken på ressursteam blir vurdert til å trenge utredelse av PPT, får PP-rådgiveren mulighet til å sette seg inn i henvisningsskjemaet og den pedagogiske rapporten til den henviste eleven. På denne måten kan rådgiverne på forhånd tenke igjennom hvordan de vil møte råde søker og hva de vil fokusere på i samtalen. I følge tabellen har rådgivers oppmerksomhetsferdigheter (evne til iaktakelse, empati/lytting) betydning for råde søkers involvering og kontakt i løsningsprosessen (Vogt 2008). Før det første møte kan rådgiver sende råde søker et innkallingsbrev hvor han informerer om sin tilgjengelighet og oppmuntre personen til å ta kontakt (Carkhuff & Anthony 1979). Ved første møte er det viktig å få råde søker til å føle seg godt i mottatt, rådgiver viser råde søker interesse ved hjelp av bl.a. god øyekontakt og ansiktsuttrykk som viser ”jeg er her for deg” (Gelso & Fretz 2001). Når rådgiver gir sin fulle oppmerksomhet til råde søker gjør rådgiver observasjon av råde søkers kroppsspråk, holdning, fokus, ord og nonverbale uttrykk. Observasjon kan få

rådgiver til å danne seg et bilde av rådsøker og tenke gjennom om vedkommende viser seg som en ekte person, samtidig som en kan bruke det en har funnet under observasjonen til senere faser (Carkhuffs & Anthony 1979).

I forhold til ungdommer med emosjonelle vansker kan det kanskje observeres blyghet, mistenksomhet, interessert i nærkontakt eller avvisende atferd.

Aktiv lytting er også viktig for å signalisere oppmerksomhet og at en hører rådsøker. Å lytte til det rådsøker har å si, hvordan han sier ting, tonefall, tempoet, gjentatte tema/ord bør fanges opp (Carkhuff & Anthony 1979).

Hos ungdommer med emosjonelle vansker, som jenta med tilbaketrukket atferd, vil kanskje rådgiver merke seg hennes lavmelte stemme og noe varierende tonefall (til kanskje nesten det uhørlige, når hun snakker om det som er vanskelig).

Oppmerksomhet, empati og aktiv lytting vil få rådsøker til å føle at vedkommende blir tatt på alvor. Carkhuff mener at når rådsøker har begynt å involvere seg i egne utviklingsprosess, passer det å gå videre til neste fase som er kartlegging av rådsøkers situasjon

Fase 1; vektlegges rådgivers evne til responsgivning/empatisk kommunikasjon under kartlegging av rådsøkers nåværende (her og nå situasjonen) og ønsket situasjon. Responsen vil påvirke hvor langt i dybden og bredden rådsøker vil gå i å utforske problemet sitt (Lassen 2002). Carkhuff fremstiller empati som en responsferdighet, i forhold til Roger som beskriver empati som en aktiv og utprøvende holdning fra rådgivers side. Som rådgiver er det viktig å lytte før en gir repons, ellers kan responsen virke mot sin hensikt (Carkhuff & Anthony 1979). Når rådsøker redegjør/diskuterer sin situasjon her og nå, for å prøve å få frem fakta som forårsaker de emosjonelle vanskene, kan rådgiver respondere på innholdet til rådsøkers uttrykk, ved å si; ”så det du sier er...”(Carkhuffs & Anthony 1979).

Jenta: ”Medelever går rett forbi meg i gangen”

Rådgiver: ”Det du sier er at medelever overser deg slik at du blir alene” (rådgiver speiler innholdet i utsagnet hennes ved omformulering).

Om rådsøker har vansker for å komme med spesifikke detaljer kan rådgiver benytte en kombinasjon av spørsmål (åpne og lukkede) og responser for å gjøre utforskningsfasen for rådsøker lettere. For å oppmuntre rådsøker til mest mulig diskusjon kan rådgiver spørre spesifikke spørsmål som; ”hvem var involvert”, ”hva gjorde de”, ”hvor skjedde det”, ”hvorfor skjedde det”, ”hvordan endte det” (Carkhuffs & Anthony 1979). Rådsøker vil finne at respondering til innholdet vil gjøre det mulig for dem å klargjøre punkt som fortsatt er uklare og de får oppmuntring til å fortsette med å diskutere sin situasjon.

Jenta: ”Jeg har gått i stå”.

Rådgiver: ”Hva gjorde du når med elevene overså deg i gangen?”

Jenta: ”Jeg gjorde ingenting. Jeg visste ikke hva jeg skulle si. Det spiller ingen rolle hva jeg sier, de legger ikke merke til meg likevel”.

Rådgiver: ”Så det du sier er at du ikke kunne tenke over noe som fikk de til å legge merke til deg/fange oppmerksomheten deres(rådgiver speiler radsøkers utsagn ved omformulering og oppsummering)”.

Jenta: ”Ja, enda så hardt jeg har prøvd tidligere. De spør ikke meg etter noe....”.

At rådgiver er ekte, *lytter, viser oppmerksomhet og responderer* vil hjelpe radsøker til å bevege seg fra kartlegging av situasjonen her og nå til å avdekke meningene i forhold til problemet (Carkhuffs & Anthony 1979).

Også under kartlegging av radsøkers meninger og følelser i forhold til problemet (hva situasjonen betyr for radsøker), vil rådgiver benytte seg av *åpne og lukkede spørsmål, og speile innholdet i utsagn ved omformuleringer* (Carkhuffs & Anthony 1979).

Jenta: ”Jeg prøver å få øyekontakt med lærer for å få hjelp, men vedkommende vil ikke hjelpe meg”.

Rådgiver: ”*Du mener* at lærer er urettferdig fordi han har satt ned karakteren din muntlig og ikke tar seg tid til å legge merke til deg i klassen?”.

På denne måten er rådgivers respons en planlagt teknikk, som får radsøker til å utforske sine problemer nærmere. Radsøker begynner etter hvert å organisere sine meninger ved å merke seg følelsene i forhold til problemet. Rådgiver kan respondere radsøkers følelser og respons ved å formulere seg; ”Du føler.....fordi de....”. Rådgiver må lytte og respondere på radsøkers uttrykkelse av følelser i det øyeblikk radsøker prøver å peke ut den underliggende grunnen for hver følelse (Carkhuffs & Anthony 1979).

Jenta: ”Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre når lærer og medelever ser på meg, og venter på at jeg skal si de riktige tingene”.

Rådgiver ”*Du føler* press fordi de forventer noe fra deg”.

Hele kartleggingsfasen i følge Carkhuff (1979) viser seg mest effektiv om rådgiver viser en porsjon ”speiling” for radsøkeren, samt oppsummeringer.

Fase 2; rådgiver konfronterer og avklarer ståsted (situasjon) som vil hjelpe radsøker til å vurdere sitt eierskap til problemet og målet. I tillegg til responsferdighetene som ble nevnt i fase 1(spørsmål, enkel speiling og oppsummering) kan rådgiveren i denne fasen bruke

fremgangsmåter som utvidet speiling og konfrontasjoner (Lassen 2002). *Utvidet speiling*; etter Carkhuffs modell vektlegges fokuset på forståelse av mangler til ønsket om utvikling. Om rådgiver speiler ”du føler...fordi du...”(vil få frem rådsøkers personlige mening), ”du føler...fordi du ikke kan...”(vil personliggjøre rådsøkers nye følelser) og ”du føler...fordi du ikke kan...og du ønsker å...”(personliggjør det generelle målet) (Carkhuff & Anthony 1979). Om det er nødvendig må rådgiver bruke tolkningsferdigheter, som involverer respondering med bl.a. konfrontasjon. *Konfrontasjon* skal i følge Carkhuff kun brukes som teknikk om ingen annen tilnærming gir konstruktiv resultat for rådsøkers forståelse (Carkhuff & Anthony 1979). Konfrontasjoner kan for eksempel være å konfrontere rådsøker i forhold til hva som hindrer vedkommende fra å handle, eller utfordre rådsøker i forhold til motsetninger som blir fortalt. For eksempel; Rådgiver; ”Du sier...men for meg ser det ut som du...”. Evnen til konfrontasjon hos rådgiver hjelper rådsøker med å utfordre motsigelser, fordreininger (bevisste eller ubevisste, som rådsøkeren kan benytte for å hindre å håndtere problemet) (Lassen 2002). En konfrontasjon ovenfor ungdommer med emosjonelle vansker bør først og fremst være positiv; rådgiver bør konfrontere rådsøker med rådsøkers styrker, slik at rådsøker får tro på egen mestring.

Jenta: ”Jeg har problemer med å ta ordet, og det gjør det umulig for meg å bli flinkere på skolen”

Rådgiver: ”Jeg synes du ovenfor meg er blitt flinkere til å snakke med et høyere tonefall” (Rådgiver konfronterer jenta med å si hva hun har fått til).

I forhold til andre fase av Carkhuffs rådgivningsmodell kan vi trekke linjer til Ellis REBT. Ellis hevder at det er irrasjonelle tanker som forårsaker uhensiktsmessig handling og emosjonelle plager. For at det skal være en effektiv rådgivningsprosess i følge Ellis burde rådgiver konfrontere, påpeke de irrasjonelle tankene, overtale og undervise i andre måter å tenke på.

Fase 3; rådgivers igangsettingsferdigheter (konkretisering, motivering og evaluering) som fremmer målrettet handling og empowerment hos rådsøker. Carkhuff mener at rådgiveren må være aktivt involvert med rådsøker også i denne tredje fasen. Som under personliggjøringsfasen er det rådgivers ansvar å ta initiativ til å konkretisere rådsøkers mål og velge en retning av handlingen (Carkhuff & Anthony 1979), samtidig som det skjer en utprøving gjennom et nært samarbeid mellom rådgiver og rådsøker. Denne tiltaks-/handlings prosessen involverer flere hovedområder av aktiviteter. Først må rådgiver jobbe med rådsøker slik at rådsøker kan *definere et meningsfylt mål* i forhold til problemet (som er målbart og

realistisk). Deretter skjer; undersøkelse av alternative fremgangsmåter for å nå målet, vurdering av alternativene, konstruering av handlingsplan for å kunne sette i gang tiltak, evaluering og omskriving av tiltak, og avslutning eller resirkulering av rådgivningen (Lassen 2002). I planleggingen og gjennomføringen som skjer i denne tredje fasen til Carkhuff, kan det trekkes en linje til de teknikkfokuserte strategiene i den atferdsteoretiske tradisjonen (Vogt 2008). For den nevnte jenta med emosjonelle vansker vil den atferdsteoretiske tradisjonen vektlegge selvhevdelsestrening i forhold til måldefineringen. I rådgivningsprosessen kan det som tidligere nevnt skje en utprøving/rollespill, hvor for eksempel rådgiver spiller den personen rådsøker ønsker å opptre mer selvhevdende ovenfor. En atferdsteoretisk rådgiver er opptatt av å observere og vurdere atferd, som utgangspunkt for bl.a. å evaluere og justere en handlingsplan.

For å sette i gang tiltak er det viktig å ha utarbeidet en *handlingsplan*. En handlingsplan kan begynne å lages med det samme målet er formulert, planen består av flere steg for å nå målet. Hvert steg skal være kort og klart beskrevet for å være overkommelig, samtidig som det vil være lettere å måle fremgang som styrker motivasjonen til rådsøker. IOP(individuell opplæringsplan) er en pedagogisk handlingsplan, med overordnet målsetning (for en lengre periode), realistiske opplæringsmål (skal være konkrete, målbare og realistiske å oppnå innen 1 år) og innhold i opplæringen (konkretisering for hva det skal jobbes med innenfor fag eller sosial fungering), tilrettelegging og organisering/hvordan det skal arbeides (konkretiseres hvordan det skal arbeides- metode).

Om PPT har foretatt en sakkyndig utredning av jenta med emosjonelle vansker og det på bakgrunn av den utredningen er blitt fattet et vedtak om særskilt tilrettelegging, skal det utarbeides en IOP. Et realistisk opplæringsmål for jenta innen et år kan være å oppnå mestring på skolen, og konkretiseringen for hva det skal jobbes med innenfor sosial fungering kan være å etablere relasjoner til andre elever.

Under igangsetting av handling, kan rådsøker utprøve ny atferd som støttes ved hjelp av ulike responser/strategier. Carkhuff kaller utprøvningsstegene for tankesteg (kognitiv selvmotivasjon) som brukes etter, under eller før atferden er utprøvd. Når rådsøker har mestret noe, blir tankesteget (nå har jeg klart det) en form for selvbelønning (Lassen 2002).

Evaluering av rådgivningsprosessen; om tiltakene er for vanskelige, eller handlingsplanen uoverkommelig, må dette justeres snarest. Tiltaksplanen evalueres og justeres i samarbeid med rådgiveren (Carkhuff & Anthony 1979).

Empowerment; effektiv rådgivning er å igangsette en prosess ved å gi støtte som hjelper rådeøkere egne krefter og tilrettelegge for videre utvikling. Prinsippet er styrende for hvordan man går frem metodisk. Empowerment kan også være den endelige målsetningen for rådgivningsprosessen. Mestringsopplevelser (bruke eksisterende kompetanse og utvikle nye ferdigheter) og rådgivningsprosessens konsekvenser skal bli en styrking av rådeøkere krefter i videre møte med livets utfordringer. Det sentrale i tilnærmingen er å styrke rådeøker og det systemet vedkommende er i, gjennom å finne løsninger, oppdage og fokusere på ressurser og muligheter. Empowerment er teoretisk fundamentert i bl.a. Bronfenbrenner økologiske nivå og systemteori som vektlegger kommunikasjon for menneskelig utvikling.

I dette kapitlet er direkte samtaler blitt belyst som et aktuelt rådgivningstiltak for ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole. I følge teoriene som er presentert kommer det frem at ferdigheter og holdninger er viktig for vellykket rådgivning, men i dag finnes det ingen formelle kompetansekrav (Jfr. kapittel 2) til skolerådgiver og PP-rådgiver som utfører oppgaver som er tilknyttet elevens rett og behov. I hvilken grad PP-rådgivere og skolerådgivere har nødvendige ferdigheter og holdninger, er noe en vet lite om, men det kan tenkes at det varierer litt og at noen har vansker med dette i sin praktiske hverdag. Det kan tenkes å være vanskelig å etablere et varmt tillitsfullt klima eller speile og omformulere for å kunne reflektere rådeøkere problemer og følelser.

5.0 AVSLUTNING

5.1 Innledning

I følge forskningsresultater i kapittel 3 kan det antas et behov blant ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole for tilgjengelige profesjonelle samtalepartnere. I kapittel 4 har direkte samtaler blitt belyst som et aktuelt rådgivningstiltak for ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole. Hensikten med kapittel 5 er å belyse hovedproblemstillingen; hvilke rådgivningstiltak kan være aktuelle å sette i verk for ungdommer med emosjonelle vansker i videregående skole av PP-rådgivere og skolerådgivere. Det er ikke bare direkte samtaler som er belyst i de foregående kapitlene som kan være aktuelle rådgivningstiltak, men også det å kunne jobbe mer systemrettet for å øke andres kompetanse. For å belyse dette finner jeg det hensiktsmessig å benytte den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen til Johannessen, Kokkersvold og Vedler (2005). På slutten av kapittelet kommer en sammenfattende drøfting av underproblemstilling 2 og 3.

I 5.2. vil jeg se på hvordan PP-rådgiver og skolerådgiver kan jobbe systemrettet, i forhold til mulig forebyggende hjelp og hjelp med etablerte problemer. Dette vil jeg gjøre ved å benytte meg av Johannessen, Kokkersvold og Vedler (2005) sin spesialpedagogiske rådgivningsmodell.

I 5.3. kommer en sammenfattende drøftning av muligheter for å gjennomføre direkte rådgivning blant skolerådgivere og PP-rådgivere.

I 5.4 vil jeg komme med en sammenfattende drøftning av individrettet direkte rådgivning, hvilke ferdigheter og holdninger som kan bidra til vellykket rådgivning.

5.2 Spesialpedagogisk rådgivningsmodell

Rådgivningsmodeller er laget ut i fra forskjellige perspektiver. Siden jeg har fokusert på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell i kapittel 3, som synliggjør unges utviklingsprosess i interaksjon og samhandling med andre mennesker i ulike miljøer og systemer (hvor negative relasjoner mellom systemer kan utgjøre en risikofaktor for barnet), vil jeg ta for meg Johannesen, Kokkersvold og Vedler (2005) sin spesialpedagogiske rådgivningsmodell. Dette fordi deres spesialpedagogiske rådgivningsmodell er laget ut i fra et økologisk perspektiv; et perspektiv på hvordan tanker fra systemteori kan gi inspirasjon til rådgivningsarbeid. I tillegg er den spesialpedagogiske modellen laget ut ifra en problemløsningsmodell (P-S-modellen) i innovasjonsstrategi. Innovasjon kan defineres som ”en *planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis*” (Johannesen m.fl. 2005:211). Innovasjon handler om forbedringer i organisasjoner, systemer, og i noen få tilfeller om enkelt individer (Johannesen m.fl.2005).

Denne spesialpedagogiske rådgivningsmodellen til Johannesen m.fl. er laget med tanke på pedagogisk psykologisk rådgivning innenfor utdanningssystemet, og kan benyttes som en arbeidsmodell og referanseramme i rådgivningsprosessen. Modellen er tiltaksrettet og ment å kunne ivareta tverrfaglig samarbeid (Johannesen m.fl. 2005). Eksemplet fra kapittel 4 om jenta med emosjonelle vansker videreføres i dette kapitlet, dette for å belyse viktigheten av at samarbeidet mellom fagpersoner som er rundt henne fungerer. I dag har personer spesialiserte oppgaver innenfor sitt arbeidsfelt/fagområde, denne spesialiseringen krever koordinering og samarbeid mellom ulike personer for å kunne oppnå gode resultater.

Modellen forutsetter at PP-rådgiver, skolerådgiver og andre sentrale personer deltar aktivt i faser hvor deres deltakelse er relevant. I følge opplæringsloven § 5-6 er PP-rådgiver pålagt å hjelpe skolen i arbeid med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling for bl.a. å legge opplæringen bedre til rette for jenta med særskilte behov i kapittel 4. En sentral aktør for elevenes krav til å finne seg til rette både sosialt og faglig på skolen (Jfr. forskrift § 22-1), er først og fremst skolerådgiver som kan jobbe direkte med elevene. For den unge jenta med tilbaketrukket atferd som føler seg usynlig og verdiløs, er skolerådgiver og skolens oppgave å få henne til å oppnå mestring. Har skolerådgiver og skolen over tid prøvd forskjellige tiltak for å forebygge emosjonelle vansker (hos jenta eller på skolen generelt) som de har erfart ikke

fungerer tilstrekkelig og føler at vanskene ligger utenfor deres kompetansefelt, kan de henvende seg til PPT. Der vil de få råd, kunnskaper og veiledning. PP-rådgiveren kommer inn for å styrke skolepersonalet i sin yrkesrolle, noe som bidrar til at jenta eller skolen generelt får den hjelpen hun/de har behov for. Dette kan sies å være indirekte i forhold til jenta, fordi PP-rådgiveren jobbet først med jenta under en sakkyndig uttalelse for nå å jobbe med systemet rundt henne. PP-rådgivere kan også velge å ha noen direkte rådgivningssamtaler med elever med emosjonelle vansker, selv om det i styringsdokumenter ikke er fastsatt som deres hovedmål.

Et av PP-rådgivers arbeidsområde som nevnes i Faglig enhet for PP-tjenesten (2001) i følge St.meld. nr.98 (1976-77) er koordinering. PP-rådgivers rolle i modellen til Johannessen, Kokkersvold og Vedler blir å fungere som prosessrådgiver; skal sørge for informasjonsflyt og koordinering av observasjoner, kartlegging og tiltak.

Den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen består av åtte faser, som kan jobbes med atskilt eller sammen.

Fase 1 *er følt behov og kontaktetablering*; dette er en forberedelsesfase i likhet med prefasen til Carkhuff problemløsningsmodell (1979), rådgiver forbereder seg til første møte med råde søker. I Carkhuff problemløsningsmodell valgte jeg å ha fokus på direkte rådgivning til jenta som råde søker, mens i del 5.2 velger jeg å sette fokus på rådgivning til skolen (systemet eleven befinner seg i) for å kunne forebygge emosjonelle vansker blant ungdommer. PP-rådgiveren vil i denne prefasen, ha mottatt muntlige eller skriftlige henvendelser fra skolen om at de trenger hjelp til å håndtere enkelte elever (som den jenta med emosjonelle vansker) eller til å skape et mer inkluderende skolemiljø for å hindre at ungdommer utvikler emosjonelle vansker.

Etter å ha mottatt en henvendelse, vil PP-rådgiveren avklare med skolen hvordan de skal jobbe med saken fremover. Et alternativ er å invitere alle betydningsfulle aktører i saken til å bidra med sitt syn (Johannessen m.fl. 2005). Når partene møtes er det viktig at PP-rådgiveren som koordinator møter aktørene med positiv aktelse og empati, noe som kan ha betydning for råde søkers involvering og kontakt i løsningsprosessen (Jf. Rogers 1965).

Fase 2: *Problemkartlegging og foreløpig måldrøfting*: Formålet med denne fasen er å komme frem til god problemforståelse, og drøfte hvilke mål en vil oppnå gjennom

rådgivningsprosessen. PP-rådgiveren som gruppeleder må notere/merke seg detaljer, som kommer frem under problemforståelse, kartlegging og målsetning (Johannessen m.fl. 2005).

For å sikre en best mulig kartlegging av problemene legger Johannessen m.fl. (2005) frem en femtrinns prosess; 1) Deltakerne blir presentert for hverandre. F.eks. relevante personer fra familien, PP-rådgiver, skolerådgiver/sosialpedagogisk tjeneste, rektor, klasselærer og eventuelt andre hjelpeinstanser. 2) Alle deltakere får anledning til å presentere problemet sett fra sitt perspektiv. F.eks. Skolerådgiver føler seg inkompetent og har mangel på tidsressurser til å følge opp enkelt elever eller til å jobbe forebyggende i forhold til hele skolen. 3) Hver av de øvrige deltakerne stiller spørsmål til vedkommende som har presentert sitt perspektiv. Spørsmål til skolerådgiver kan f.eks. være; Hvilke tiltak har vært prøvd ut? Hvordan er fremgangen til jenta, hvilke styrker har hun? Hvilken forbedring av praksis kunne vært foretatt? 4) Møteleder skriver ned ulike redegjørelser fra hver enkelt deltaker. 5) Gruppen blir til slutt enige om en felles problembeskrivelse som inneholder alle sider av problemet og som underskrives av alle, noe som fører til at alle synliggjøres og blir ansvarliggjort.

I følge opplæringslovens § 9-2 og forskriftene til loven, har alle elever krav til å finne seg til rette både sosialt og faglig. Et overordnet mål for skolerådgiver/sosialpedagogisk tjeneste skal være å verne om elevenes fysiske og psykiske helse, øke trivselen og styrke sympatien imellom elevene. De skal hjelpe elevene med å finne seg til rette og løse vansker de har i forhold til skolen. Et overordnet mål for samarbeidet mellom PP-rådgiveren, rektor, skolerådgiver, lærere, foresatte og eventuelt elever kan være et ønske om å styrke skolerådgivers og lærers kompetanse til å forebygge eller hjelpe elever med etablerte emosjonelle vansker.

Fase 3; Økologisk kartlegging og diagnostisering: "økologisk kartlegging handler om å kartlegge og vurdere rådsøkers situasjon i det aktuelle miljøet, og miljøets muligheter og begrensninger når det gjelder å møte de behov som rådsøker har" (Johannessen m.fl. 2005:227). Økologisk kartlegging begynner med å kartlegge atferden til rådsøker på mikronivå, ved å observere, teste og snakke med nære personer. Et hjelpemiddel innenfor økologisk kartlegging kan være å tegne et sosialt nettverk, over hvilke personer som betyr noe for rådsøker, som rådsøker kan søke hjelp hos, hvem som står de nærmest og trekke linjer mellom noen som kjenner hverandre. På denne måten kan det finnes potensielle støtteparter (ressurser), og hvilke samarbeidsmuligheter som ligger i mellom f.eks. skole- hjem

(mesosystemet). Å kartlegge eksosystemet og makrosystemets innvirkning, handler om hvordan disse systemene indirekte påvirker rådsøkers situasjon og mulighet. På kommunalt nivå kan det dreie seg om hvordan ulike etater samarbeider, og om problemer med det tverrfaglige samarbeid (Johannessen m.fl. 2005).

Fase 4: Mål og delmål; PP-rådgiver skal i denne fasen sammenfatte hvordan deltakerne nå ser på det overordnede målet etter problemforståelse og økologisk kartlegging. Det skal også bli sett på hvilke konkrete delmål deltakerne ønsker å sette opp før ideer til tiltak kommer frem (Johannessen m.fl. 2005). I følge kapittel 4, ble det utarbeidet en IOP for jenta, med overordnet målsetning (oppnå mestring på skolen), med konkretisering for hva det skulle jobbes med innenfor sosial fungering, var f.eks. å etablere relasjoner til andre elever. Overordnet mål for skolen/skolerådgiver kan være som i de nasjonale skolesatsings programmene nevnt i kapittel 1; større sikkerhet og mulighet for handling i forhold til elever som sliter. Delmål kan være å snakke med elevene om tegn på utvikling av emosjonelle vansker.

Fase 5: Ideer til tiltak; sette av tid til å drøfte nye forslag til tiltak på bakgrunn av den helhetlige økologiske kartleggingen og målformulering. Rådgiver bør stimulere deltakerne til å tenke i nye baner (Johannessen m.fl. 2005).

Fase 6: Valg av tiltaksplan; ideer som kom frem i den foregående fasen, drøftes og vurderes. Rådsøkers behov og muligheter må sees i sammenheng med hvor hardt presset miljøet er, og hvilke ressurser en har til disposisjon. Pga blant annet ressurser må tiltaksplanen bygge på prioriteringer. Planen skal gi tydelig uttrykk for; hvem som skal gjennomføre tiltakene, hvor de skal utprøves, tidsperiode og hvordan de skal evalueres. F.eks. et tiltak for lærere som har en unik rolle i forhold til å kunne positivt påvirke elevenes selvbilde i møte med skoleoppgaver (mestring), er at de i klassen kan snakke om og sette i gang prosjekt om ungdommer og følelser, normale problemer og mer alvorlige lidelser. Skolerådgiver og PP-rådgiver kan komme utenfra for å føre dialog med elevene, svare på spørsmål, informere om sin rolle, gi ut brosjyrer og hjelpetilbud.

Fase 7: Utprøving av tiltak; for rådgiveren blir det i denne fasen viktig å sørge for at gode forslag i tiltaksfasen blir prøvd ut, holde oversikt over at rammer og strukturer holdes, samt å sørge for informasjonsutveksling og kontakt med deltakerne (Johannessen m.fl. 2005).

Fase 8: Evaluering; Her gjennomgår alle deltakerne virkningen av tiltakene. Hvordan virket de enkelte tiltakene i forhold til mål og delmål? Ble det prøvd noe annet som gav positivt eller negativt utslag? (Johannessen m.fl. 2005). Ved økologisk evaluering, må hver enkelt deltaker/fagperson se selvkritisk på sin egen virksomhet i forhold til jenta med emosjonelle vansker, til hva som ble gjort for å hindre at ungdommer utvikler emosjonelle vansker, og i forhold til andre fagpersoner. Resultatet fra evalueringen danner grunnlag for videre arbeid.

5.3 Muligheter for å gjennomføre direkte rådgivning

Underproblemstilling 2: I hvilken grad er tilbud om samtaler med ungdommer som ønsker det gjennomførbart?

Det fremkommer av undersøkelsen til Solvang og Kilsti i kapittel 3 at det er et fåtall av ungdommer som søker profesjonell hjelp. Når ungdommen blir spurt etter hvordan de syns staten bør gripe tak i ungdoms psykiske helse, nevner noen at de vet at PPT bruker alt for lang tid før de oppsøker elever som har sagt at de vil ha kontakt. Dette peker i retning av at det burde vært avsett flere ressurser til PPT, for å redusere ventelister for utredningsarbeid/sakkyndig vurdering og direkte rådgivningssamtaler om PPT velger å tilby det til elever med emosjonelle vansker.

Videre i undersøkelsen til Solvang og Kilie kommer det frem at de færreste ungdommer vet hvor de kan søke profesjonell hjelp om de skulle trenge det. De hjelpeinstansene som blir nevnt er helsesøster, helsestasjon og PP-tjenesten. Dette peker i retning av et behov for mer ressurser til PPT og sosialpedagogisk tjeneste, slik at de kan synliggjøre seg selv mer for ungdommer og derigjennom gjøre seg mer tilgjengelige og danne et tillitsforhold.

I *Opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006* (senere utvidet til 2008); *Endringer i statsbudsjettet for 1998*, gir denne planen føringer for at en stor pott av de økonomiske midlene som følger planen skal øremerkes forebyggende tiltak for barn og unge (psykisk helsevern). Stortingsmeldinger, regjeringens strategiplan, St.prp., nasjonal skolesatsing, trontale og lover viser at det er sterk satsing på psykisk helse.

I kapittel 2 så jeg på diverse bestemmelser for skolerådgivnings tjenesten og PPT, og hvilke føringer som er nedfelt i deres arbeid. Lov og forskrifter sier at skolerådgiver skal hjelpe elever med å finne seg til rette både sosialt og faglig. Ut ifra forskriftene kan det blant rådgivningstjenesten sees en vektning av utdannings- og yrkesrådgivning, i forhold til sosialpedagogisk rådgivning. I de to landsomfattende undersøkelsene i videregående skole, RVO (1989) og Alv Teigs (2000) kartleggingsundersøkelse, ble rådgiverne som deltok blant annet bedt om å rangere de rådgivningsoppgavene de anså som viktigst for dem med henhold til tidsbruk og ønsket prioriteringer, begge undersøkelsene viser at rådgiverne i den videregående skolen rangerte elever med personlige/sosiale problemer høyest. Dette viser at det er et ønske blant rådgiverne å bruke tid på elever med personlige/sosiale problemer, men er de kompetente nok til å gjennomføre direkte rådgivning?

Den primære hensikten med kartleggingsundersøkelsene var å skaffe bakgrunnsmateriale for planlegging og gjennomføring av utdanningstilbud for rådgivere. I kartleggingsundersøkelsen fra RVO 1989 uttrykkes det en bekymring for rådgiverens fraværende kompetanse, når det gjelder deres hovedansvar for elever med personlige/ sosiale problemer. Bekymringen er fortsatt aktuell i dag, siden det har vært en økning fra RVO 1989 til Teig 2000, i hvor mye tid rådgiverne bruker på elever med personlige/sosiale problemer. Det er viktig at rådgivningen som er tilgjengelig for ungdom har et høyest mulig nivå, for å sikre kvalitet på rådgivningen. I dag finnes ingen formelle kompetansekrav til personene som skal utføre oppgaver som er tilknyttet elevens rett og behov. Det er opptil skoleeier å avgjøre hvilke krav som bør stilles av rådgiver; anbefalt utdanning, kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I 1991 og 1995 vart det godkjent rammeplaner for etter og videreutdanning i rådgivning/sosialpedagogisk arbeid i grunnskolen og den videregående opplæring. Det førte til at flere fylkeskommuner kom i gang med skolering av sine rådgivere. Det understrekes at høykvalitet hos rådgivere er viktig for blant annet å redusere frafallet fra videregående opplæring, slik at oppfølgingstjenesten trenger å kobles inn (Oppfølgingstjenesten kan være samorganisert med en del av PPT).

I følge opplæringsloven § 5-6 skal PPT drive sakkyndig vurdering og systemrettet arbeid. PPT kan tilby direkte rådgivning til enkelt elever med emosjonelle vansker, men det er ikke satt opp som deres hovedmandat. PPT er primært en hjelpeinstans som skal hjelpe andre til å gjøre jobben sin godt slik at barn og unge får det best mulig. Når PP-rådgiveren jobber med kompetanseutviklingstiltak for personalet på skolen eller organisasjonsmessige endringer, jobber PP-rådgiveren forebyggende ved å hjelpe elever med emosjonelle vansker indirekte.

I likhet med skolerådgiver/sosial pedagogisk tjeneste finnes det i dag ingen formelle kompetansekrav til PPT om hvilke personer som skal utføre oppgaver som er tilknyttet elevenes rett og behov. Det også her opp til skoleeier å avgjøre hvilke krav som bør stilles av rådgiver; kunnskaper, anbefalt utdanning, ferdigheter og holdninger.

Muligheter for å gjennomføre direkte rådgivningssamtaler med ungdommer i videregående opplæring med emosjonelle vansker er først og fremst pålagt skolerådgivere. Dette fordi PP-rådgivers hovedmandat er å jobbe med utredningsarbeid/sakkyndig vurdering og systemrettet arbeid. Ut ifra dette kan en anta at det kan være visse begrensninger i forhold til å gjennomføre ønskelig direkte rådgivnings samtaler. Dette fordi PPT er bundet mye med systemrettet arbeid og utredningsarbeid/sakkyndig vurdering, og pga manglende kompetanse på det området hos skolerådgivere og at de i tillegg har en del andre oppgaver å fylle.

5.4 Direkte rådgivning: Hvilke ferdigheter og holdninger kan bidra til vellykket rådgivning?

Underproblemstilling 3: Hvilke ferdigheter og holdninger kan bidra til vellykket rådgivning?

Undersøkelsen til Solvang og Kilsti som ble gjennomgått i kapittel 3, viser at ungdommer har lav tillitt til PP- tjenesten og andre hjelpeinstanser. Det at noen av ungdommene svarer at de har vært i kontakt med hjelpeapparatet eller kjenner noen som har vært det, og har den oppfatning av at fagfolk ikke bryr seg om dem og gir løsninger uten å kjenne og/eller forstå den enkeltes situasjon tilstrekkelig, peker i retning av at rådgiver må ha fokus på sine holdninger, grad av tilstedeværelse og ferdigheter.

Teorier jeg har benyttet for å belyse denne underproblemstillingen er Rogers personsentrettede rådgivningsteori og Carkhuffs problemløsningsmodell. Rogers mener nøkkelen til suksessfull rådgivning ligger i rådgivningsrelasjonen, som kjennetegnes ved rådgivers holdninger hvor rådgiver bør besitte tre grunnleggende egenskaper for at rådgivningen skal bli vellykket. Det som skaper forandringer er en atmosfære med de tre grunnleggende egenskapene; *positiv aktelse, kongruens/ekthet og empati*. Rogers mener det er viktig å møte rådsøker med positiv aktelse, kongruens/ekthet og empati, fordi det får rådsøkeren til å akseptere seg selv, lytte til

seg selv og sine indre erfaringer. Dette vil føre til en balanse i selvet mellom egne og omverdens krav, og råde søker kan lettere stekke seg mot det ultimale målet selvaktualisering.

I følge Carkhuffs problemløsningsmodell er det noen ferdigheter rådgiver bør besitte for at det skal være en vellykket rådgivning. De ferdighetene som synes å være viktige gjennom alle fasene i rådgivningsmodellen er rådgivers evne til; *empati, kongruens, positiv aktelse, ydmykhet og dempet entusiasme*. Carkhuff mener at for at positiv bevegelse skal komme i gang er det nødvendig at disse ferdighetene blir kommunisert til råde søker og preger forholdet dem imellom. Carkhuff fremstiller empati som en responsferdighet, i forhold til Rogers som beskriver empati som en aktiv og utprøvde holdning fra rådgivers side. I kapittel 4 har jeg gått igjennom Carkhuffs problemløsningsmodell, hvor han beskriver fire hovedfaser av selvhjelpsaktiviteter for råde søker; involvering, utforskning/undersøkelse, personliggjøring og handling. For at råde søker skal bli fremmet til å bevege seg igjennom de fire hovedfasene legger Carkhuff frem en oversikt over viktige ferdigheter hos rådgiver. Rådgivers *oppmerksomhetsferdigheter (evne til iakttakelse, empati/aktiv lytting)* vil få råde søker til å føle at de blir tatt på alvor, og har betydning for råde søkers involvering og kontakt i løsningsprosessen. Når råde søker har begynt å involvere seg i sin egen utviklingsprosess, går rådgivningsprosessen videre til neste fase som er kartlegging av råde søkers situasjon. I denne fasen vektlegges rådgivers evne til *responsgivning/empatisk kommunikasjon* under kartlegging av råde søkers nåværende og ønsket situasjon. Responsen rådgiver kan gi råde søker er å benytte seg av *åpne og lukkede spørsmål, speile innhold i utsagn ved omformuleringer og komme med oppsummeringer*. Denne responsen vil påvirke hvor langt i dybden og bredden råde søker vil gå i å utforske problemet sitt. I personliggjøringsfasen kommer rådgivers ferdigheter som å *konfrontere og avklare ståsted*, dette er viktig for å hjelpe råde søker til selv å vurdere sitt eierskap til problemet og målet. Det kan i denne fasen trekkes en linje til Ellis REBT, hvor Ellis vektlegger viktigheten av rådgivers konfrontasjon, påpeking av irrasjonelle tanker, overtalelse og undervisning i andre måter å tenke på. I den siste fasen vektlegges rådgivers *igangsettingsferdigheter (konkretisering, motivering og evaluering)* som fremmer målrettet handling og empowerment hos råde søker. Det kan i denne fasen trekkes linjer til de teknikkfokuserte strategiene i den atferdsteoretiske tradisjonen, hvor det i rådgivningsprosessen kan skje f.eks. en utprøving. En atferdsteoretisk rådgiver er opptatt av å observere og vurdere atferd, som utgangspunkt for bl.a. å evaluere og justere en handlingsplan.

De grunnleggende holdningene for en vellykket rådgivning hos Rogers benyttes i dag av de fleste PP-rådgivere og skolerådgivere, men ofte i en mer målrettet tilnærming.

Rådgivningsfeltet i dag har tatt for seg det beste fra de ulike teoretiske retningene, som f.eks. Carkhuff's problemløsningsmodell.

I følge teoriene kommer det frem at ferdigheter og holdninger er viktig for vellykket rådgivning. Skolerådgiver og PP-rådgiver utfører oppgaver som er tilknyttet elevens rett og behov, men det stilles ingen formelle krav til kompetanse for denne yrkesgruppen. I dag er det opp til hver enkelt skoleeier å avgjøre hvilke krav de vil stille til rådgiver når det gjelder utdanning, kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I hvilken grad PP-rådgivere og skolerådgivere har nødvendige ferdigheter og holdninger, er noe en vet lite om, men det kan tenkes at det varierer litt og at noen har vansker med dette i sin praktiske hverdag.

Siden det er opptil skoleeier å avgjøre hvilke kompetansekrav som bør stilles av rådgiver (anbefalt utdanning, kunnskaper, ferdigheter og holdninger), kan det tenkes at noen rådgivere mangler grunnleggende rådgivningsferdigheter for å kunne opptre profesjonelt. Hvilken mulighet er det for skolerådgivere og PP-rådgivere å anvende teoretiske holdninger og ferdigheter i praksis, i direkte møte med ungdommer med emosjonelle vansker? Det kan tenkes at det er vanskelig i direkte rådgivning å leve seg inn i rådsøkers subjektive opplevelsesverden (tanker/følelser/atferd) og kommunisere den tilbake til rådsøker uten å tolke bakenforliggende årsaker. Dette hevder Rogers var viktig for at rådsøker skal gå mer inn i dybden på sine problemer. Det kan også tenkes at det kan være vanskelig å vise varm akseptering, bry seg om hele rådsøker ved å vise interesse og respekt. Om rådgiver har vanskelig for å bry seg om helheten til rådsøker burde kanskje en annen rådgiver ta saken. Når man som PP-rådgiver holder på med utredningsarbeid og sakkyndig vurdering, altså det individrettede arbeidet som å teste og snakke med elever under testsituasjonen for deretter å skrive en sakkyndig vurdering. Her det tenkes at det vil være vanskelig å vise positiv aktelse, å se på f.eks. misunnelse og egoisme som naturlige menneskelige følelser, og prøve ikke å kritisere rådsøkers tankegang. Det kan tenkes å være vanskelig å etablere et varmt tillitsfullt klima eller speile og omformulere for å kunne reflektere rådsøkers problemer og følelser.

6.0 LITTERATURLISTE:

- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Beck, Aron T. (1976): *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International University Press.
- Befring, Edvard og Reidun Tangen (2003): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag a.s.
- Berg, Nina B.J (2005): *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University press.
- Brunland, O.A. & Eikbu, K.T. (1988): *Tren opp motet!* Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, Inge & Helle, Lars (2002): *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carkhuff, R. og Anthony, W. (1979): *The Skills of Helping*. Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Ellis, A. (1979): The Rational-Emotive Approach to Counseling. I Burks, H. M. og Steffle, B. (Red.): *Theories of Counseling*. New York: Mc Graw-Hill.
- Ellis, A. (1995). Rational Emotive Therapy. I Corsini, R. & Wedding, D. (Red.): *Current Psychotherapies*. Itasca: Peacock.
- Faglig enhet for PP-tjenesten- 2001: *Håndbok for PP-tjenesten*. Læringscenteret.
http://www2.skolenettet.no/skolenettet/data/f/0/38/53/4_802_0/Handboken_pptjenes
(Lest: 28.oktober.2008).

Forskrift til opplæringslova (2006) Oslo: Kunnskapsdepartementet.

http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/ltavd1/filer/sf-20060623-0724.html&emne=skolebibliotek*& (Lest: 22.november 2008).

Freedman, Alfred M, Kaplan, Harold I. & Benjamin J. Sadock (1975): *Comprehensive textbook of psychiatry /II*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Gelso, Charles J. & Bruce R. Fretz (2001): *Counseling psychology*. Fort Worth, Tex.: Harcourt College Publishers.

Gudbrandsdølen Dagingen (08.09.2008): *Hvorfor er du ikke på skolen? En av ti ungdommer bruker ikke retten sin til videregående opplæring. Inger Nordahl prøver å få noen av dem på andre tanker.*
<http://www.gd.no/nyheter/article3770476.ece> (Lest: 8.september 2008).

Hans Majestet Kong Harald (02.10.2008): *Trontalen til det 153.Storting*. Oslo: Stortinget.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/smk/dok/Trontaler/Regjeringen-Jens-Stoltenberg-17102005--/hans-majestet-kongens-tale-til-det-153-s.html?id=528589> (Lest: 26.oktober 2008).

Helsedirektoratet. *Psykisk helse i skolen (2005-2008)*.
<http://www.psykiskhelseiskolen.no/> (Lest: 26.oktober 2008).

Haugen, Richard m.fl. (2008): *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

ICD-10 (2005). Bergen: Fagbokforlaget AS.

Johannessen, Eva, Kokkersvold, Erling & Liv Vedler (2005): *Rådgivning :tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kringlen, Einar (2005): *Psykiatri*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag AS.

KUF og Lærerutdanningsrådet (1994): *Rammeplan for rådgivning/sosialpedagogisk arbeid i*

grunnskolen og i videregående opplæring.

Lassen, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lov 17.07.98 nr 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)
Sist endret 27.juni 2008, med virkning fra 1.august 2008.
<http://lovdata.no/all/nl-19980717-061.html> (Lest: 24.oktober 2008).

Lund, Ingrid (2004): *Hun sitter jo bare der. Om innagerende atferd hos barn og unge*.
Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2003: 16...I første rekke. *Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo:
Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2003/NOU-2003-16.html?id=147077> (Lest 23.oktober 2008).

Ogden, Terje (2006): *Sosial kompetanse og problematferd. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Passer, Michael W. & Ronald E. Smith (2008): *Psychology. The science of mind and behavior*. Boston: McGraw-Hill.

Rapport 2008:4: *Levekårsundersøkelsene 1998, 2002 og 2005*
Utvikling i psykisk helse. Nydalen: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
<http://www.fhi.no/dav/d1108d47a1.pdf> (Lest: 20.10.2008).

Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse (11.september 2003):...*sammen om psykisk helse...* Oslo: Helse og omsorgsdepartementet.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/veiledninger_og_brosjyrer/2003/---sammen-om-psykisk-helse---.html?id=87979 (Lest: 26.oktober 2008).

Rogers, C. (1965). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*.
New York: Houghton Mifflin.

Rutter, Michael & Taylor, Eric (2002): *Child and adolescent psychiatry*. Oxford Malden;

MA: Blackwell Science.

Rødje, K., Clench-Aas, J., Van Roy, B., Holmboe, O., Høgheim, Saga og Müller, A.M. (2004): *Helseprofil for barn og unge i Akershus. Ungdomsrapport*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.

Rådet for videregående opplæring (1989): *Rådgivningstjenesten i den videregående skolen. En kartleggingsundersøkelse*. Oslo: Skoledata, RVO-publikasjon 202-89.

Schunk, Dale H, Prinrich, Paul R. og Judith L. Meece. (2008): *Motivation in education : theory, research, and application*. Upper Saddle River, N.J. : Pearson/Merrill Prentice Hall.

Solvang, L. og Kilsti, S.(2000): *Ungdom og mental helse. "Du skal ikke ha psykiske problemer. Slik er det bare"* Oslo: Norsk Gallup Institutt A/S.

Stortingsmelding nr.16 (2006-2007): *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> (Lest: 24.oktober 2008).

Stortingsmelding nr.23 (1997-1998): *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Oslo: Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19971998/Stmeld-nr-23-1997-98-.html?id=430480> (Lest: 21.november 2008).

Stortingsmelding nr.25(1996-1997): *Åpenhet og helhet. Om psykiske lidelser og tjenestetilbudene*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.
http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/19961997/st-meld-nr-25_1996-97.html?id=191086 (Lest: 24.oktober 2008).

St.prp. nr.63(1997-1998): *Om opptrappingsplan for psykisk helse 1999-2006 Endringer i stadsbudsjettet for 1998*. Oslo: Sosial- og helsedepartementet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stprp/19971998/Stprp-nr-63-1997-98-.html?id=201915> (Lest: 24.oktober 2008).

Storvoll, Elisabeth E. (2004): *Antisosial atferd i ungdomstiden. En studie av kjønnsforskjeller i faktorstruktur, risikofaktorer, tilleggsproblemer og utvikling med alder*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport 5/04.

Teig, Alv (2000): *Skolerådgivning-status og utdanningsbehov*. Sluttrapport. Oslo:HIO-trykkeriet, HIO-rapport 2000 nr 1.

Teigen, Karl Halvor (2004): *En psykologihistorie*. Bergen: Fagbokforlaget.

Telhaug, Alfred Oftedal (1975): *Vår nye videregående skole: oversikt over og kommentar til reformarbeidet*. Oslo: A/S Lærerstudentenes forlag.

Tetzchner, Stephen Von (2002): *Utviklingspsykologi barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Thompson, C.L. & D. Henderson (2007): *Counseling Children*. Belmont: Brooks/Cole-Thomson Learning.

Vogt, A.(2008): Kap.10: Direkte rådgivning for barn og unge med sosiale og emosjonelle vansker. I Haugen, Richard m.fl.(red): *Barn og unges læringsmiljø 3- med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Weisæth, Lars & Odd Steffen Dalgard (2000): *Psykisk helse. Risikofaktorer og forebyggende arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS