



Innleveringsdato 16. januar
2023.

Et kaldt hode og et varmt hjerte – refleksjoner fra PP-rådgivere om veiledning

Karoline Opsahl Høgsveen. Kandidat nr.8

Master i spesialpedagogisk rådgivning og
endringsarbeid.

SPE3006.



Høgskolen i Innlandet

FAKULTET FOR LÆRERUTDANNING OG PEDAGOGIKK.

Sammendrag.

Tittel:

Et kaldt hode og et varmt hjerte – refleksjoner fra PP-rådgivere om veiledning.

Bakgrunn og problemstilling:

For å utforske hvordan veiledning fungerer i en spesialpedagogisk praksis, ble valget å utforske hvordan veiledning er innenfor PP-tjenesten et spennende valg. PP-tjenesten har i kraft av lovgivning tillatelse og rett til å utføre rådgivning og direkte hjelp til både voksne og barn. Samtidig har PPT en plikt til å utføre disse oppgavene, men også være observant på at grensen til andre myndigheter og tjeneste ikke trækkes over. Primært er PP-tjenesten en hjelpeinstans, og har ansvar for å gi råd og bidra til at andre tar sitt ansvar og finne løsninger. Her gjelder det å tilrettelegge for elever, læringer, barn, lærere og voksne med behov for kortere eller lengre perioder. Formålet med prosjektet er å utvide min forståelse rundt veiledning, samt få og gi et innblikk i hvordan veiledning fungerer innenfor PP-tjenesten. Problemstilling min er: *Hvilke refleksjoner har PP-rådgivere i henhold til veiledning?*

Teori:

Litteraturen som jeg har tatt i bruk, har jeg blitt kjent med gjennom masterstudiet, tidligere studier, forslag fra andre og egne litteratursøk. Oppgavens teoridel presenteres kjernen ved veiledning og rådgivning. Videre presenteres ulike elementer ved veiledning, som anerkjennelse og empati, roller og relasjoner, kommunikasjon og fortelling og til slutt makt og etikk.

Metode:

Mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt er hermeneutikk, da studien innebærer tolkning av informantenes refleksjoner, knyttet til veiledning. Som metode valgte jeg kvalitativ semistrukturert intervju, med tematisk analyse. Mitt utvalg består av fire PP-rådgivere.

Resultat:

Informantene har veldig nyanserte og fengende refleksjoner rundt veiledning, og hvordan dette utøves innenfor PP-tjenesten. I drøftingskapittelet fremgår det hvordan informantene må ha god kompetanse, for å holde veiledning og rådgivning adskilt. Videre hvordan erfaring koblet med kompetanse er avgjørende for utøvelsen av veiledning. Det kommer også frem hvordan elementene avhenger av hverandre, og at det er sentrale aspekt som varme, tillit, trygghet og respekt som må ligge til grunn. Disse gjør at relasjon, kommunikasjon og fortelling kan opprettes. Makt og etikk har en stor påvirkningskraft som gjennomsyrrer alt i veiledning, fra veileders makt og rammene for veiledningen. Hvor veileder har et ansvar om å til rette legge seg veisøkers situasjon. Min forståelse av dette er et dynamisk bilde av veiledning, hvor erfaring og kompetanse spiller en utøvende rolle for utviklingen av veiledningen.

Forord.

Å skrive denne oppgaven har vært en svært lærerik og morsom prosess. Selv om det til tider har vært vanskelig. Jeg vil spesielt takk min veileder Camilla Helèn Ødegården Aanstad, for god veiledning med forståelsesfulle og gode samtaler. Du har gitt gode innspill og kommentarer som har blitt flittig tatt i bruk. Jeg vil også gi en stor takk til informantene, for uten deres innspill hadde ikke oppgaven eksistert. Til slutt vil jeg gi en stor takk til familien min, som har vært med meg gjennom tykt og tynt.

Sammendrag	1
Forord	3

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	Innledning:	6
1.1	Bakgrunn og tema for oppgaven	6
1.1.1	Faglig og saklig begrunnelse for valg av tema.....	6
1.2	PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPRØMÅL og sentrale formuleringer.....	8
1.3	Proessen og etiske refleksjoner.....	9
1.4	Oppgavens struktur.....	11
2	Teoretisk bakgrunn	12
2.1	Veiledning og rådgivning.....	12
2.1.1	Veiledning:	12
2.1.2	Rådgivning:	14
2.2	Anerkjennelse og empati.....	15
2.2.1	Tilnærming til anerkjennelse og empati.....	15
2.3	Kommunikasjon og fortelling i veiledning.....	18
2.3.1	Fortelling i veiledning.....	20
2.4	Relasjoner og roller i veiledning.....	21
2.5	Makt og etikk.....	23
2.5.1	Makt i veiledning.....	23
2.5.2	Etikk i veiledning.....	24
2.6	Sammendrag.....	25
3	BAKGRUNNSKUNNSKAP.....	26
3.1	fremgangsmåte.....	26
3.1.1	Lover og stortingsmeldinger.....	27
3.1.2	Avhandlinger og annen forskning.....	28
3.2	Sammendrag.....	31
4	Metode.....	32
4.1	Kvalitativ metode.....	32
4.2	Vitenskapsteoretisk forankring – filosofisk Hermeneutikk.....	33
4.3	kvalitativ metode – semistrukturert intervju.....	34
4.4	Presentasjon av utvalg og kontaktetablering med informanter.....	34
4.5	Forberedelse av intervju.....	36

4.6	Behandling av data.	36
4.7	analysen.	37
4.7.1	Transkribering.	38
4.7.2	Tematisk analyse – valg som må tas	38
4.7.3	Analyseprosessen.	39
4.8	Validitet.	40
4.9	Reliabilitet.	41
4.10	Er undersøkelsen generaliserbar?	42
4.11	Sammendrag og kritisk refleksjon.	43
5	Funn.	44
5.1	Funn av refleksjoner rundt veiledning og rådgivning.	44
5.2	Funn av anerkjennelse og empatiens plass i veiledning.	46
5.3	Funn av relasjon og rollers plass i veiledningen.	49
5.4	Funn av kommunikasjon og fortelling i veiledning:	51
5.5	Funn av makt og etikk i veiledning.	55
5.6	Oppsummering.	57
6	Drøfting.	59
6.1	Hvilke refleksjoner har PP-rådgivere i henhold til veiledning?	59
6.2	Hvilke refleksjoner har PP-rådgivere rundt sentrale element i veiledning?	63
6.2.1	Refleksjoner rundt anerkjennelse og empati:	63
6.2.2	Roller og relasjoners plass i veiledning:	65
6.2.3	Kommunikasjon og fortelling i veiledning.	67
6.2.4	Makt og etikk i veiledning:	70
6.3	Hvordan påvirker makt veiledningssituasjonen?	72
6.4	Hvordan forstår jeg veiledernes refleksjoner rundt dette?	74
7	Avslutning.	79
8	Litteratur.	81

Vedlegg.

Vedlegg 1. Informasjonsbrev

Vedlegg 2. Semistrukturert intervjuguide.

Vedlegg 3. NSD godkjenning.

1 INNLEDNING:

1.1 BAKGRUNN OG TEMA FOR OPPGAVEN

For å utforske hvordan veiledning fungerer i en spesialpedagogisk praksis, ble valget å utforske hvordan veiledning er innenfor PP-tjenesten et spennende valg. PP-tjenesten har i kraft av lovgivning tillatelse og rett til å utføre rådgivning og direkte hjelp til både voksne og barn. Samtidig har PPT en plikt til å utføre disse oppgavene, men også være observant på at grensen til andre myndigheter og tjeneste ikke trækkes over. PP-tjenesten skal være en bruker nær tjeneste, og brukerorientert tjeneste, dette betyr at foreldre, andre voksne og barn kan henvende seg til direkte til PPT om hjelp. Hvor hjelpen som utføres skal veies opp mot problemet og tilgjengelighet. Primært er PP-tjenesten en hjelpeinstans, og har ansvar for å gi råd og bidra til at andre tar sitt ansvar og finne løsninger. I kraft av å arbeide direkte med både barn og voksne innebærer dette at PP-tjenesten går i spissen for tiltaket (Håndbok for pp-tjenesten, 2001). Formålet med prosjektet er å utvide forståelsen min rundt veiledning, samt få og gi et innblikk i hvordan veiledning fungerer innenfor PP-tjenesten.

1.1.1 Faglig og saklig begrunnelse for valg av tema.

PP-tjenesten er til for å hjelpe skoler og barnehager med kompetanse -og organisasjonsutvikling, elevs særlige behov og gjøre sakkyndige vurderinger. Her gjelder det å tilrettelegge for elever, læringer, barn, lærere og voksne med behov for kortere eller lengre perioder. Her skal barnehagene pluss skolene samarbeide med PP-tjenesten, i kraft av barnehagelovens §31 som skriver følgende;

«Barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage.

Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter.

Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe. Hjelpen skal omfatte tilbud om foreldrerådgivning.» (barnehageloven, 2005, §31).

og opplæringslovens § 5-6 som hevder følgende;

«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 legge opplæringa bedre 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.» (opplæringsloven, 1998, §5-6).

Her legges det opp for veiledning og rådgivning, slik at man legger grunnlaget for en sakkyndig vurdering og rett tilretteleggelse for personen det gjelder. Her har min fordypning innenfor rådgivning og endringsarbeid, skapt en nysgjerrighet for å videre undersøke hvordan PPT-rådgivere ser på veiledning innenfor PP-tjenesten og deres refleksjoner over hvordan veiledning er en del av deres oppgaver. Videre hvordan disse elementene innenfor veiledning er delaktig i prosessen og hvordan dette påvirker veiledningen. For god veiledning handler om å være tilgjengelig for barnehagen og skolens barn, voksne og fagpersonell for å gi dem den profesjonelle hjelpen som trengs (Johnsen, 2016).

Det er viktig at PP-tjenesten sørger for at både blir utarbeider med sakkyndige vurderinger når det kreves, samtidig må tjenesten bistår i arbeider med organisasjonsutvikling og kompetanseutvikling for å best legge til rette for at opplæringen blir bedre for elever som har særskilte behov. Her kan tjenesten bidra med å gi råd eller veiledning på generelt eller individuelt grunnlag, som gjelder hvordan man kan hjelpe og tilrettelegge for vanskene som elever eller fagpersonell har. PP-tjenesten skal jobbe med forebyggende tiltak slik at skolene og barnehagene kan komme problemer og vansker i forkant, dette innebærer at PPT skal bidra med både veiledning og rådgivning når det gjelder skolemiljø, klasseledelse, pedagogisk ledelse, og spesialpedagogisk didaktiske spørsmål (NOU 2015: 2, s. 294-296).

For som Hausstätter (2007) løfter frem er at spesialpedagogikken hovedoppgave er å hjelpe andre mennesker som ikke får den hjelpen de trenger, til å vokse og utvikle seg til å bli en del av samfunnet. Koblet sammen med PP-tjenesten sitt oppdrag med å hjelpe innen spesialpedagogikken, blir dette beskrevet godt i Meld. St. 6 (2019-2020, s. 55):

«Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) er en viktig del av laget rundt barna og elevene og skal bidra til at barna og elevene får den hjelpen de trenger, når de trenger den.

Videre legges det frem at:

«PP-tjenesten skal bidra til å forebygge vansker og forbedre praksis i barnehagen og skolen, slik at det pedagogiske tilbudet ivaretar barns og elevers ulike forutsetninger og behov» (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 57).

Videre løftes det frem at:

«Et bredt informasjonsgrunnlag vil gi PP-tjenesten best mulig grunnlag for å vurdere hva som er til barnets beste.» (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 60).

Det oppstår i det spesialpedagogiske fagfeltet og utøvelsen av denne profesjonen, et stort behov for meningsbærende dialoger, dette innebærer dialoger som evner å favne om de individuelle prosessene som oppstår når en påvirker ulike sider ved etablerte strukturer. Derfor interesserte det meg å finne ut av hvilke refleksjoner har de i henhold til veiledning? Hvilke refleksjoner har de rundt sentrale element? Hvordan forstår jeg dette?

1.2 PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPRØMÅL OG SENTRALE FORMULERINGER

Til min oppgave har jeg valgt en utforskende/eksplorerende problemstilling, hvor temaet mitt krever en åpen og undrende innstilling i søken etter dypere forståelse. Dette kan også kalles for en deskriptiv problemstilling, i kraft av at jeg vil lære og utdype min egen forståelse og kunnskap. Dette skjer om de som blir intervjuet beskriver så godt de kan, hva de føler og tenker. Derfor er jeg ute etter å utforske fenomenet, og få så nyanserte svar som mulig til mine spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre er mitt tema av en slik art at det kan gi et fastlagt svar, men i stedet vektlegger den utviklingen av forståelse (Tuftes, 2018). Denne måten passe også sammen med valgt metode som er filosofisk hermeneutisk, og vil gjennomgås senere i teksten.

Problemstillingen lyder som følgende.

Hvilke refleksjoner har PP-rådgivere i henhold til veiledning?

Mine forskningsspørsmål er:

- ❖ *Hvilke refleksjoner har PP-rådgivere rundt sentrale element i veiledning?*
- ❖ *Hvordan påvirker makt og etikk dette?*
- ❖ *Hvordan forstår jeg veilederens refleksjoner rundt dette?*

Forskningsspørsmålene mine er knyttet til intervjusamtalene med rådgivere i PP-tjenesten. Jeg har formulert spørsmålene mine rundt temaene som vekker størst nysgjerrighet hos meg i henhold til å utforske veiledning. Veiledning er sentral i kraft av at man som veileder er med på å hjelpe andre finne eller utvikle ressurser som hjelper dem videre i livet (Johannessen et al., 2010). Jeg ønsker å utvikle min forståelse rundt hvordan profesjonelle ser på veiledning og hvordan de utfører dette. Derfor ville jeg utforske hva er PPT-rådgivers refleksjoner angående veiledning.

Det som karakteriserer veiledning er omtanken, det personlige og nærheten som danner grunnlaget for virksomheten. Det vil si at en veileder lykkes i sitt arbeid når man har en genuin interesse for andre vel og være og en toleranse for det er uutviklet. Det er undringen som er det sentrale, at andres tanker er interessante og at man handler og tenker på forskjellige måter. Videre er det betydningsfullt å forstå hva er andres tanker (Lauvås & Handal, 2014). Det er grunnleggende ferdigheter som må til når det gjelder å utøve veiledning. Man må ha en utforskende tilnærming, samt ha kunnskap og ferdigheter for hvordan dette best utøves. Videre at man som rådgiver skal hjelpe rådsøker finne og utvikle sitt potensiale og være med på å skape en endring og utvikling i livet (Yaumas et.al, 2018).

Jeg gikk fra betegnelsen spesialpedagog til betegnelsen informanter, rådgiver og veileder som vil bli brukt synonymt med hverandre. Det samme vil være gjeldende for veisøker og rådsøker. PP-tjenesten og forkortelsen PPT vil også være betegnelser jeg vil bruke ofte gjennom teksten, og vil brukes om hverandre ut ad.

1.3 PROSESSEN OG ETISKE REFLEKSJONER.

I kraft av å sammenligne mitt forskningsdesign og hvordan oppgaven har utviklet seg, har enkelte ting ikke blitt slik jeg tenkte meg, problemstillinger endret seg og andre ting måtte tilpasses. Men elementer som dette er en del av undersøkelsen og noe som jeg også var forberedt på. I mitt forskningsdesign startet prosess som et utgangspunkt i å undersøke noe, et tema, et fenomen/er eller en hendelse, som bygde på et ønske om å svare på noe. Mitt forskningsprosjekt falt i den retning av at jeg ville utvikle min forståelse av temaet veiledning hos PP-tjenesten, derfor ble strategisk å velge PP-tjenesten som mitt fokusområde.

Igjennom arbeidet med oppgaven har jeg opplevd dette som en utviklende og utfordrende prosess. I løpet av prosessen så har jeg måtte tatt vurderinger og valg i forbindelse med både oppgavens form og fokus, både når det gjelder problemstilling og hvilken metode jeg skulle

bruke. I starten var prosjektet ment som en litterærstudie med fokus på anerkjennelse og narrativer i veiledning. Men etter veiledning fra min veileder ble veien videre en helt annen enn jeg egentlig hadde tenkt. Hvor både hovedfokus og tema for oppgaven ble endret, og de innsiktene som jeg har fått i løpet av prosessen har bidratt til mer konkretisering, spesifisering og formulering av både tittel, problemstilling og metodevalg.

I løpet av prosessen har problemstillingen og forskningsspørsmålene mine vært i stadig endring siden prosjektet startet, men som Agee (2009) hevder så utvikles og finpusses gode kvalitative spørsmål under hele prosessen, og med dette regner jeg både forskningsspørsmål og selve hovedproblemstillingen, for disse har vært i stadig utvikling ettersom prosjektet har utviklet seg. Her ser jeg at intervjuene jeg har gjort har vært med på å forme forskningsspørsmålene og samtidig hjulpet med å gi retning til hvilke data som trengs for å belyse problemstillingen. Resultatene av funnene var også med på vise meg veien til hvilken teori er med på å belyse dette.

Målet fra forskningsdesignet og målet med denne oppgaven har blitt forskjellig fra da jeg startet. I starten av forskningsdesignet var det å få mer innsikt i refleksjoner rundt barnesamtaler hos PPT, dette utviklet seg deretter til å undersøke mer refleksjoner rundt veiledning og rådgivning hos PP-tjenesten. Derfor utviklet denne oppgaven seg til å utvide min egen forståelse, og hvilken forståelse har PP-rådgiverne rundt elementer i veiledning. Det har vært vanskelig å formulere den beste problemstillingen som favner alle de nyansene som er jeg ute etter. Så det endte opp med at jeg simplificerte det, og samtidig spisset det til å fokusere på hva jeg er ute etter med hjelpe av forskningsspørsmålene.

Gjennom prosessen har min evne til å reflektere og min egen forforståelse vært elementer som har både hjulpet meg, men som jeg også er veldig bevisst over er med på å påvirke hvordan oppgaven har blitt. Jeg må være bevisst over spørsmålene som stilles, er nyanserte og undersøkende slik at jeg får svar på det jeg er ute etter å forstå og samtidig ikke være krekende, overfladiske eller ledende på noen måte. Derfor er viktig for meg å ha en undersøkende holdning. Samtidig må jeg ha den etiske forpliktelsen i kraft av å gjøre en grundig forberedelse før jeg møter informantene, i kraft av informasjonsbrev til informantene. Deretter skape en god intervjuguide som gir mulighet for de nyansene jeg trenger til å komme frem. Gjennom intervjuguiden som jeg lagde mener jeg å ha fått de nyansene jeg trenger, for jeg fikk veldig varierende, men til tider like svar som hadde samme grunnlag. Jeg var bevisst på min egen posisjon i henhold til min egen forforståelse og deres forståelse av temaet, noe som utvidet min egen forståelse i deres prosess og min egen prosess.

Oppgaven har til tider vært krevende og vanskelig, men også veldig givende for min egen forståelse av veiledning og hvordan dette påvirker PP-rådgiverne innenfor spesialpedagogikk og hvor givende og krevende dette kan være for dem.

Som følge av prosessen og hvilken retning oppgaven har vinklet inn på, vil jeg i utgangspunktet bruke problemstillingen som tittel på oppgaven, men etter at jeg gjorde intervjuene så var det en setning som en av informantene sa som fenget meg skikkelig, og som jeg mener bør være tittelen, men også viser hva som er sentralt i veiledning.

Et kaldt hode og et varmt hjerte – refleksjoner fra PP-rådgivere om veiledning.

1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.

Masteroppgaven min består av 7 hovedkapitler, som igjen deles inn i underkapitler for å tydeliggjøre sentrale temaer for oppgaven og prosessen. Kapittel 2 tar for teoretisk forståelsesramme. Kapittel 3 presenterer bakgrunnskunnskap. Kapittel 4 presenter metode og vitenskapelig forankring. Kapittel 5 presenter funn, og kapittel 6 presenterer drøftingen. Kapittel 7 er oppsummering.

2 TEORETISK BAKGRUNN

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske referanseramme, her vil temaene teoretiske bli presentert og redegjort for. Den første delen handler om veiledning og rådgivning, her redegjøres det for relevante begreper og elementer som er knyttet til temaet. Videre vil elementer som anerkjennelse og empati, relasjon, kommunikasjon og fortelling også presenteres.

2.1 VEILEDNING OG RÅDGIVNING.

Veiledning som begrep er mangfoldig ettersom det finnes ulike betegnelser for dette, som går fra terapi på den ene siden til undervisning på den andre for å ta to ytterpunktet. For som skrevet er veiledning som begrep ikke entydig, hos Johannessen et.al (2010) mener de at veiledning går under paraplybegrepet rådgivning, og regnes med som en felles betegnelse på alle de områdene som dette dekker. Videre mener Skagen (2011) at veiledning er inspirert av mange forskjellige teorier, begreper, tradisjoner og modeller og med dette kan forstås som tverrfaglig. Skau (2012) mener ordet veiledning brukes på mange forskjellige måter, både når det gjelder det faglige og det hverdagslige, hvor begrepet også brukes synonymt med instruksjon og rådgivning. Dette blir sentralt når det i tillegg eksisterer mange forskjellige betegnelser som brukes om hverandre, for eksempel veiledning, rådgivning, supervisjon og konsultasjon (Skagen, 2011; Johannessen et.al, 2015). For som Pettersen & Løkke (2004) mener så er ikke veiledning noe radikalt nytt, men det er heller en mangesidig virksomhet med lange tradisjoner og av gammel dato. Hvor det spørrende og utforskende har røtter helt tilbake til antikken. Det som er nytt, og som er med på å prege veilednings og utviklingsfeltet er hvordan dette har blitt mer formelt organisert og institusjonalisert, både innenfor yrke og utdanning. Først vil jeg presentere veiledning, og deretter presentere rådgivning for å vise om en forskjell fins mellom disse.

2.1.1 Veiledning:

Tveiten (2013) hevder at veiledning kan defineres som en didaktisk prosess, som innebære å støtte. Gjems (2012) mener at veiledning er en læreprosess som foregår mellom to eller flere, hvor det skapes ny mening, ny forståelse og hvor man åpner for nye handlingsmuligheter. Hvor slutt målet er utvidet eller utvikle ny forståelse for å finne nye måter å håndtere situasjoner på, og dette skjer i kraft av fortellinger og refleksjoner. Videre mener Tveiten (2013, s. 21) at veiledning er *«en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt at fokuspersonenes mestringskompetanse strykes gjennom dialog basert på*

kunnskap og humanistiske verdier». Det som menes her er at veileder må legge til rette for istandsettingen, samtidig har fokuspersonen ansvar for å gå videre med det man er i stand til. Dette innebærer at selv om prosessen er formell i kraft av at veiledning blir et forhold mellom to subjekter, vil kvaliteten på relasjonen påvirke kvaliteten til veiledningen. Her blir veileders ansvar å tilrettelegge for at den som skal veiledes finner den riktige veien selv, gjennom refleksjon (Tveiten, 2013).

Gjems (2012) hevder at veiledningen er en læreprosess som finner sted mellom deltakerne i veiledningen, hvor temaer fra egen situasjon fortelles og reflekteres slik at man lærer om egen praksis i kraft av reflekterende samtale. Dette skjer i kraft av at veisøker presenterer sine opplevelser knyttet til situasjonen eller problemer som de sliter med, hvor dialogen vil løfte frem disse trådene slik at man kan utvikle eller endre seg (Gjems, 2012). I veiledning vil kunnskapssynet til veileder påvirke veiledningsformen. Koblet med dette vil veiledningsformen da påvirke veisøkers utvikling av kunnskaper, men også holdninger. Dette kan utspille seg gjennom at veisøker endrer seg eller utvider egen forståelse, i kraft av oppdragelse, eller i prosesser hvor man utvikler seg i kraft av det språklige samspillet man har med andre mennesker. Dette skjer under dannelsesprosessen man går gjennom fra barndommen (Worum, 2014).

Skau (2012) mener at hovedfokus innenfor veiledning er at det er veisøker som må stå i fokus, og derfor bør veiledningen ta utgangspunkt i stillingen og forståelse hos veisøker. Dette innebærer at samtalen har fokus på problemstillingen, behovet, utfordringen, ressurser og endringspotensiale til veisøker. For veiledningen tar sikte på å bygge opp, frigjøre og styrke kompetansen til veisøker, slik at de kan møte utfordringene enten dette er som profesjonsutøver eller privatperson (Skau, 2012). Endringer handler om å få innblikk i sitt eget bidrag i interaksjonen og samarbeid mellom alle i som er i veiledningssamtalen (Gjems, 2012), dess mer blir veiledning en form for samarbeid eller et samspill mellom veileder og veisøker (Tveiten, 2013). Videre er det derfor sentralt innenfor veiledning å starte *'der hvor den andre er'*, hvor veileder må komme veisøker i møte og sette seg inn i veisøkers situasjon (Aasland, 2008, s.15).

Rogers (1959) vektlegger at veisøker skal være med på å bidra til sin egen utvikling, uten direkte påvirkning fra veileder, derimot skal veileder være med som en støttende påvirkning til veisøkers egen refleksjon og utforskning. Rogers hevder at i kraft av å forstå de andre subjektive opplevelser, aksepterende holdning, og spontane og ekte samhandlinger er det som danner grunnlaget for gode relasjoner og utvikling hos hverandre (Vogt, 2016). Rogers (1959)

hevder at alle mennesker har et aktualiseringspotensiale som man er født med. Dette innebærer at man kan realisere alle sider ved seg selv, men at det kan oppstå visse situasjoner som kan gjøre dette vanskelig. Derfor er det viktig å forstå andres subjektive opplevelser, at man er varm og aksepterende ovenfor veisøker, og at man er ekte.

Skagen (2011) mener at samspillet og saksforholdet er like viktige for at veiledningen skal få vellykket resultat. Dersom samspillet ikke fungerer, vil det være med på å forstyrre drøftingen om saksforholdet. Hvis drøftingen eller refleksjonen ikke holder mål, vil veiledningen neppe være med på å gi noen form for mestring eller endring. For veiledning er en avgjørende prosess den enkelte må igjennom for å skape endring, og dermed må det være en form for bevisstgjøring og erkjennelse av egne holdninger som bør ligge til grunn (Killèn, 2017).

Veiledning som begrep betraktes som svært vid, dette innebærer at veilederen må være bevisst sin egen forståelse av hva veiledning er, samt være stadig reflektere over dette. Dette kan anses som verdifullt, ettersom at man i veiledning må møte veisøkeren der de er. Hvor de sammen skal føre veisøker til den veien som skaper refleksjoner og gir dem muligheten til å velge den beste veien videre. Kjernen i veiledning er alltid det sammen, men den må tilpasses veisøker, deres kontekst og situasjon (Tveiten, 2013.)

2.1.2 Rådgivning:

En av betegnelse som er nærmest beslektet veiledning er rådgivning, og skillet mellom dem er kan til tider være noe uklart. Det klare skillet mellom disse, er at rådgivning ofte defineres med å gi råd. På den andre siden er veiledning, hvor den som veiledes skal oppdage løsningen selv. Når man gir råd, innebærer dette at man forteller dem hvordan de bør gå frem. Selv om begrepene kan inneholde elementer av hverandre, kan det pekes på at dette skillet ikke er like sterk i praksis som det beskrives i teori, da det ofte kan forekomme i veiledningssituasjoner hvor det er naturlig å gi råd. Da disse to formene ofte har fellestrekk, hvor de samme ferdigheten ofte tas i bruk (Tveiten, 2013; Johannessen et.al, 2010).

Begrepene som rådgivning og veiledning fins i ulik faglitteratur, koblet sammen med ord som angir hvilket område hjelpen rettes mot. Rådgivning ansees som et fagfelt, profesjon og yrke, veiledning derimot brukes som en pedagogisk praksis rettet mot utvikling (Vogt, 2016).

Tveiten (2013) mener at legger frem at forskjellen mellom veiledning og rådgivning ligger i veisøkers selvoppdagelse, og legger videre frem at i rådgivning er denne muligheten redusert. Viktig er det at veileder og rådgiver er selv bevisst på hva som skjer og hvilken form passer til hvilken situasjon (Tveiten, 2013).

Det ligger mange ulike definisjoner på hva rådgivning er, hvor enkelte mener det innebærer å gi råd, ser andre likheter mellom rådgivning og veiledning. Likheten baserer seg på at det fins en som hjelper og en som trenger hjelp, videre at dette skjer i en samtale mellom mennesker. Mjelve (2014) legger frem at rådgiver og råde søker er begge verktøy i denne hjelpen, noe som fremstår likt med veiledning.

Innenfor både rådgivning og veiledning vektlegges det at veileder og rådgiver har en grunnleggende ekspertise som ligger til grunn. Dette henger sammen med hva Johannessen et.al (2010) legger frem når de betegner rådgivning som en overordnet paraply begrep for ulike typer hjelp.

2.2 ANERKJENNELSE OG EMPATI.

Som begrep kom anerkjennelse først fra Hegel og verket hans *phänomenologie des Geistes* som var skrevet i 1807, oversatt betyr dette åndenes fenomenologi, som innebærer den subjektives opplevelse av forholdet (Høilund & Juul, 2015). I dette verket diskuterer Hegel dialektikken mellom herre og slave, her gis det en beskrivelse av hva anerkjennelse innebærer. Hegel henviser her til at anerkjennelse kan være gjensidig, hvor utgangspunktet kan kobles til et forhold som er selvstendig, og at man er frigjort fra å være i besittelse av makt over andre personer. Det konkluderes videre at anerkjennelse kan kun oppstår gjennom mennesker som validere hverandre, her hentydes det til at man kun kan se seg selv i en annet menneske, og at den andre ser en tilbake. Samtidig mener Høilund & Juul (2015) at Hegels anerkjennelsesteori løsriver seg fra den bevisstheten om at forholdet mellom mennesker skal basere seg på dominerende posisjoner. Hegel setter fokus på at jeget identitet, kan kun skapes gjennom gjensidige anerkjennelsesforhold, dette henger sammen med at forhold mellom mennesker skaper muligheten for selvrealisering. Hvor relasjonen mellom personer, er med på å skape muligheten for oss å oppfatte hverandre slik man vil bli virkeliggjort og sett.

2.2.1 Tilnærming til anerkjennelse og empati.

Honneth (2008) bygger sin teori videre på Hegel, at menneskets potensiale til å fungere som et sosialt menneske avhenger av anerkjennelsens bekreftelse av både menneskets autonomi og deres individualitet. Hvor Honneths syn er bygget på at anerkjennelse er en gjensidig og intersubjektiv relasjon, som er en forutsetning for identitetsdannelsen og samfunnsdeltakelse både for gruppa og selve individet. Videre belyser Honneth at slike anerkjennelsesformer er gyldige i henhold til samfunnet institusjoner. Honneth deler sine anerkjennelsesformer inn i

tre ulike sfærer, her presenteres en av disse sfærene. Dette er primærsfæren, også kjent som kjærlighetssfæren (Lysaker, 2011; Honneth, 2008).

Primærsfæren i Honneths anerkjennelsesteori, innebærer at anerkjennelse er en gjensidig kjærlighets- og omsorgsrelasjon. Her dreier det seg om relasjoner mellom barn og biologiske eller andre voksne, ektefeller, eller andre nære relasjoner som vennskap og andre voksne. I denne sfæren drar Honneth inn psykologiske elementer, ved at kjærlighetssfæren hviler på en utviklingspsykologi. Her siktes det til hvordan Honneth er opptatt av hva som motiverer og sosialiserer en person til handling. Det er i kraft av den gjensidige relasjonen som oppstår i denne sfæren som er med på å lage rom for selvrealisering. I tillegg til dette er kjærlighets- og omsorgsrelasjoner sentrale, Honneth (2008) hever at kjærligheten er det første nivået når det kommer til gjensidig anerkjennelse, for det er her subjekter bekrefter hverandres behovsnatur, og dermed anerkjenner hverandre som vesener med behov.

Kinge (2016) hevder at anerkjennelse baserer seg på likeverd, dette er en ramme for vane og holdning, og ikke en kommunikasjonsmetode, for Kinge (2016) beskriver anerkjennelse som noe man er, ikke noe man har. Dette er noe som ligger i kroppen. Likevel trekker Kinge (2016) frem at anerkjennelse også må tas stilling som en metode som kommer til uttrykk i kommunikasjonen mellom mennesker. Schibbye (1996) understreker at anerkjennelse er et begrep som understreker den holdning hvor anerkjennelse ikke bare er internt, men at det også kommer til uttrykk og virker i en gjensidig relasjon. For den anerkjennende holdningen skaper rommet for selvrefleksjon hos veisøker. Jordet (2020) understreker at anerkjennelse ikke er noe som oppstår av seg selv, for det er kun i kraft av at man er i relasjon med hverandre at en genuin form for anerkjennelse kan florere. Dette er veisøker avhengig av særlig når det gjelder å bygge tillitsfulle forhold til andre, særlig veileder. Videre at for å hjelpe andre mennesker, er det viktig å sette seg inn i den andre subjektive opplevelser, som også er en port for dypere relasjoner (Vogt, 2016).

Kinge mener at å vektlegge anerkjennelse føre med seg et syn på mennesket som individet, dette innebærer at man har en separat identitet, integritet og rettighet som ikke skal brytes. For som menneske så har man sine egne erfaringer som man kjenner, og den som er veileder befinner seg i en ikke-vitende posisjon over hva disse erfaringene betyr for veisøker (Kinge, 2016). Kinge (2016) hevder også at empati handler om å fange opp følelsene til den andre, at det som ligger bak det uttrykte kommer frem. Hvor anerkjennelse handler om å se andre som verdifulle og likeverdige. Handler empati om å sette seg inn i andres opplevelser, behov og følelser, at man forstår og observerer de undertonene som veisøker viser, og kommunisere

tilbake slik at veisøker får en økt forståelse av seg selv. Det handler om å klare å stå i en situasjon med andre, uansett hva dette måtte innebære og være med på å dele denne opplevelsen sammen med dem. Her legger Steinnes (2010) frem at man som veileder vil fremme den enkelte slik at det man utvikler og utvider er til det bedre. For som menneske er man et subjekt som er satt sammen av mange ulike fasetter og forskjeller, som må være det som løftes frem og kommer til veisøkers gode. For det er her man kan finne det spesielle, som skaper den utviklingen og forståelsen av seg selv, man er ute etter å oppnå.

Kinge (2016) hevder at væremåter i en anerkjennende kommunikasjon består av å være tolerant, aksepterende, bekreftende og lyttende. Ettersom disse begrepen også er sentrale innenfor empati, kjernen av disse bli presentert. Innenfor akseptering ligger kjernen i at man må unngå å dømme noen moralsk, man skal ikke korrigere, men i stedet skal fokuset ligge på legitimering av veisøker situasjon, følelser og intensjoner. Det vil si hva som oppleves sant for veisøker. Kjernen innenfor toleranse, handler om å tåle andre væremåte. Man som veileder må være åpen, og sette sine egne følelser til siden, det er veisøker som er i fokus. Innenfor bekreftelse, ligger kjernen i å registrere veisøker, og kommunisere dette tilbake til dem. Det handler om å formidle at veileder ser, forstår og registrere dette, for å skape endring. Lytting vil presenteres under kommunikasjon (Kinge, 2016). Det handler om å bli møtt med den ekte, åpne og ubetingede anerkjennelse som fremmer utvikling og virkeliggjøring av subjektet.

Rogers (1959) mener at anerkjennende og trygge relasjonen mellom veileder og veisøker er sentral for at endring kan forekomme. Hvor empati, kongruens og positiv aktelse er betingelse som ligger til grunn for at en slik relasjon kan forekomme (Vogt, 2016). Rogers (1959) mener at det er kontakt mellom veileder og veisøker, dette innebærer at veisøker befinner seg i en vanskelig situasjon, at veileder er kongruent i relasjon til veisøker. At veileder viser ubetinget positiv aktelse i henhold til veisøker, det vil si at veileder viser til empatisk forståelse for veisøkers subjektive opplevelser og kommuniserer dette.

Schibbye (2004) mener anerkjennelse er sentrale ideer som har en innflytelse på bekreftelse, empati og innlevelse når man møter veisøker. Samtidig legger Schibbye også frem dette

«anerkjennelse er ikke forenelig med prestasjon eller ambisjoner i forhold til klienten, eller om å ha et mål på vegne av klienten, om å bruke en teknikk eller om å være instrumentell» (Schibbye, 2004, s. 7).

For anerkjennelse er en samværs måte, og er en måte å leve sammen med andre på. Det å sette seg i andres sko, er grunnleggende for å skape positiv vekst hos hverandre. Dette er sentralt

for å fremme selvforståelsen, selvutviklingen og ta tak i egne opplevelser. Schibbye (1996) fremmer anerkjennelse som nivåer, hvor disse nivåene utfyller hverandre. Hvor det første brukes som et utkikkspunkt, for at forholdet skal fungere optimalt, må partene befinne seg i en subjekt-subjekt-posisjon. Deretter vektlegges en gjensidig relasjon, dette fremvises i hvordan væremåten til den ene gjenspeiles hos den andre, som er med på å danne en helhet i samspillet. Her ligger fokuset i likeverk mellom partene, hvor de henviser seg til hverandre som subjekter, og hvor det følelsesmessige blir fanget opp av den andre. Det grunnleggende blir «å ta den andres opplevelsesmessige synspunkter» å sette dette i fokus. (Schibbye, 1996, s. 531). Videre nivå vektlegger intersubjektivitet som det sentrale fokuset, som samtidig fanger opp kjernen i anerkjennelse. Hvor subjekt-subjekt tenkningen, og ideen om dannelse av subjektet i kraft av å dele følelser og hvor man blir bekreftet er inkludert. Som har stor betydning gjennom hele livsløpet til et menneske. (Schibbye, 1996).

Det legges frem at i subjekt-subjekt-forholdet ligger det å møte den andre som subjekt, hvor man som subjekt er ekspert om seg selv, sine følelser, behov og grenser. At den indre anerkjennelsen kommer frem at man vedkjenner dette indre landskapet til veisøker, er man med på å styrke veisøkers evne i kraft av at veileder akseptere og verdsette veisøkers opplevelse, som er med på å hjelpe veisøker grep om seg selv som selvstendig subjekt (Schibbye & Løvlie, 2017).

2.3 KOMMUNIKASJON OG FORTELLING I VEILEDNING.

Kommunikasjon og relasjon er to nært beslektete elementer, ettersom all kommunikasjon man gjør foregår i relasjon med andre og uten relasjon har man ikke kommunikasjon for å kommunisere er en medfødt evne, noe dypt naturlig for et menneske (Jensen og Ulleberg, 2011). Kommunikasjon knyttet særlig til lytting er også koblet sammen med empati og anerkjennelse, for disse er koblet til veileders verdier, holdninger, relasjoner og erfaringer, og disse spiller inn når veileder kommuniserer. Derfor er det viktig at veileders kjennskap og trygghet til seg selv gjennom erfaring og kompetanse er der når man skal kommunisere med veisøker (Bjørndal, 2016).

Eide & Eide (2017) vil definere kommunikasjon som personorientert, dette innebærer at man ser ikke på andre som noe annet enn et helhetlig subjekt, som har sine egne verdier, muligheter, ressurser og mål som det ønsker å oppnå. Personorientert kommunikasjon er også knyttet til aktiv lytting og anerkjennelse av mennesket. Hvor man utforsker og anerkjenner verdiene og opplevelsene andre opplever som betydningsfulle og grunnleggende, dette

innebærer at man er tilstedte og oppmerksom, lytter godt på hva den andre sier både verbalt og non-verbalt. For kunsten ligger i å oppdage det som veisøker ikke sier. Essensen ligger i å lytte aktivt, slik at veisøker opplever seg forstått, sett og anerkjent. Innenfor kommunikasjon finnes det for det første non-verbal kommunikasjon som innebærer kroppsspråk, ansiktsuttrykk, og gester man gjør både bevisst og ubevisst i samhandlingssituasjoner. For andre er verbal kommunikasjon som innebærer det som sies og responderes i samhandlingssituasjoner med andre (Eide & Eide, 2017).

Jensen & Ulleberg (2011) mener at kommunikasjon er umulig å ikke la seg gjøre, for hverdagen er fylt med både store og små møter mellom mennesker, hvor det man gjør blir tolket av andre. Som menneske kommuniserer man på flere nivå samtidig, med både ord og setninger kan man si «oi, dette var interessant, fortell mer», mens man med ansiktsuttrykk, kroppsuttrykk, stemme og blick viser nysgjerrighet og interesse. For parallelt som man uttrykker med ord, kommuniserer man samtidig på andre måter gjennom kroppen, både når det gjelder tonefall, bevegelser og tempo. Kommunikasjon skjer også i samspill med andre, hvor den andres forståelse påvirker det som kommer frem. For hver part inntar sin posisjon og rolle i samspillsmønstret, hvor veileder har sin rolle og veisøker har sin rolle. Det er i samhandling at man skaper den verdenen man lever i, hvor man i samspill med andre utvikler sin forståelse av verden, rammer, verdier og fortolkninger (Ulleberg, 2014).

For å ha gode kommunikasjons evner, må veileder ha god kompetanse i sentrale ferdigheter innenfor veiledning som bygger på hvordan man utøver kommunikasjon, relasjoner og bruker fortellingen i veiledning. Det sentrale er lytteevnen, dette innebærer aktiv lytting, hvor det handler om å lytte med intensjon i kraft av å forstå og lære mer. Dette skjer gjennom å stille utdypende spørsmål og vise at man anerkjenner det veisøker forteller, dette kan skje i form av for eksempel nikke hodet eller blick kontakt (Skau, 2012). Det å være en god lytter handler om å sette seg selv på hold, samt være åpen for den andre. Med denne åpenheten og oppmerksomheten til veisøker skapes det et rom, hvor veisøker kan komme frem. Det rommet som skapes når man lytter åpner for selvutvikling, gjennom dette kan veisøker oppleve endring. Samtidig blir relasjonen som skapes nærmere og mer meningsfylt (Schibbye & Løvlie, 2017).

Jensen & Ulleberg (2011) mener at hvordan man lytter varierer ettersom hvilken samtale man har, og hva som er hensikten med samtalen. Når det gjelder å høre kan dette innebære prosesser som å avkode og oppfatte lyder, men når det gjelder å lytte skjer det andre prosesser hvor man må skape mening av det man hører. I samtaler skjer dette nesten intuitivt, og er en

del av den sirkulære prosessen hvor snakking og lytting er deler av helheten. Det forekommer grunnleggende posisjoner innenfor lytting fordi man ønsker å forstå, for man er interessert i hva den andre sier, samtidig er man åpen for å bli fortalt ting man ikke vet.

Verdenen kommuniserer, hva som kommuniseres avhenger av som fremtrer som informasjon. Det er først når informasjonen blir potent, i kraft av at for eksempel veisøker forteller om sin situasjon, som foreldre til et barn med språkvansker, og veileder lytter til dette at det skapes kontekst og mening av det veisøker forteller (Jensen & Ulleberg, 2011). Det er viktig for veileder å lytte, altså å legge merke til hvert ord som sies, hvordan den som sier dette reagerer, i kraft av dette øker veileders forståelse av veisøkers fortelling (Sundet, 2012). Det skapes et rom for veisøker til å tre frem (Schibbye & Løvlie, 2017).

2.3.1 Fortelling i veiledning.

White (2006) mener at som menneske så er man tolkningsbasert, dette betyr at samtidig som man lever sitt liv, så tolker man livet sitt samtidig. Videre mener White (2006) at narrativer er noe man som menneske er aktivt medskapende i bestandig, i kraft av at man som menneske utvikler seg selv gjennom sine egne fortellinger og praksis. Hvor fortellinger skapes for å gjøre mening utfra erfaringer man opplever gjennom sitt liv. For som menneske har man med seg et ønske om å gi mening og forstå sine egne livserfaringer. Fortellinger er med på å forsøke å gi refleksjoner og forståelse rundt det uforutsette, i kraft av å skape sammenheng og mening (White, 2006).

Narrativer påvirker dermed hvordan et menneske vil oppføre seg og handle i ulike situasjoner, og hvordan dette påvirker deres syn på omverdenen (Gjems, 2012). Jansen (2013) hevder at forståelsen av narrative kan fremstilles i kraft av ulike diskurser og posisjoner som kobler sammen hendelsene, og dets betydning for mennesket. Hvor man som menneske er meningssøkende, og er med på hvordan man bearbeider verdenen. Verdenen og menneskets forståelse av verdenen og seg selv, blir til i kraft av å fortelle historier, det handler om homo narratus – det fortellende mennesket (Jansen, 2013, s. 17). For fortellinger brukes som redskap for å kommunisere og skape mening, over hvordan voksne for eksempel opplever vanskelige situasjoner som å ha barn med alvorlige vansker, eller hvordan barn opplever å leve med vansker både hjemme og på skolen.

Ifølge Ulleberg (2014) er det å tenke noe som er særpreget mennesket gjennom historien. At man som person tenker i historier på ulike måter og på flere nivå. Hvor disse historiene er knyttet sammen av komponenter, og denne konteksten som disse komponentene gir bidrar

med å skape mening. I kraft av å fortelle, deler man sin kunnskap og sine erfaringer. Dette henger sammen med at man som menneske strukturere sine erfaringer gjennom historiene man skaper, hvor man videre konstruerer sin virkelighet. Hvor man lærer seg selv å kjenne i kraft av de fortellingene man kaller sin egen livshistorie (Ulleberg, 2014). Tveiten (2013) hevder at narrativer eller fortellinger brukes oftere som kildemateriale i forskning, men det brukes også som en åpning for refleksjon og dialog i veiledning, hvor disse fortellingene kan både være skriftlig eller muntlig. Alle fortellinger er fortalt av noen til noen, altså det skjer i en relasjon. Fortellinger blir også fortalt forskjellig fra person til person, og hvem man forteller det til. Hvordan historien fortelles kommer an på relasjonen man har, situasjonen man befinner seg i og hvilket formål fortellingen har (Jensen & Ulleberg, 2011).

2.4 RELASJONER OG ROLLER I VEILEDNING.

Relasjonen ligger som en grunnleggende forståelsesramme når det gjelder menneskets læring og utvikling, hvor disse relasjonen skapes gjennom dialogen eller også kjent som samtalen. Menneskets forståelse av seg selv og verdenen skapes i kraft av å møte andre, hvor dette er med på også skape endring (Jensen & Ulleberg, 2011). Som vesen blir man menneske i kraft av relasjon med andre, for som menneske eksisterer man ikke som isolerte vesen. Man skapes gjennom relasjon til andre og lever sitt liv i relasjon. Gjennom livet skaper man forskjellige relasjoner, som støtter og forstår. (Schibbye & Løvlie, 2017).

Når man etablerer relasjoner handler det om å opprette kontakt med mennesker, hvor de føler at de er ivaretatt og respektert. Denne kontaktetableringen avhenger av at man har en velutviklet evne til å lytte med åpenhet og uten noen former for fargede holdninger og oppfatninger. Relasjonskompetansen er vevd inn i holdninger og de etiske prinsippet ved profesjonen. Dette innebærer yrker som har mulighet for å skape endring og påvirke situasjoner hos mennesker. De sentrale prinsippene for relasjon er aksept, respekt og anerkjennelse og empati. Her kommer veiledning som en avgjørende prosess, når det gjelder refleksjon og bevisstgjøring av egne holdninger og en kontinuerlig vurdering av etiske dilemma (Killèn, 2017).

I kraft av veileders erfaring og utvikling styrkes kompetansen til veileder i hvordan relasjon og rollefordelingen utfolder seg i veiledningsforholdet. Gjennom å forstå sine egne styrker som veileder, har man bedre kompetanse over hvordan man bruker sin erfaring i å bygge relasjoner med andre og blir mer trygg på sin egen rolle i forholdet. For veileders tilnærming til relasjonsbygging med veisøker, støttes av veileders trygghet til å vite hvilken rolle man tar,

og hvordan nærme seg veisøker (Duckert, 2012). Relasjonen mellom veileder og veisøker er avgjørende for at nytten som veiledningen bringer med seg, når sitt fulle potensial. Rollen som veileder er krevende, hvor det er mange elementer som må være på plass for å skape et rom hvor tillit, gjensidighet og trygghet er sentral. Hvor dette til tider kan være vanskelige på grunn av veisøkers situasjon. For veiledningsrommet er fortellingens land, her fortelles det historier om veisøker, og det relasjonelle omgir disse fortellingene. Den gjensidigheten gjennom relasjon og roller skaper en nytte som partene drar nytte av til ulike grad, slik at alle parter blir med og føler seg hørt (Kärki, 2012).

Respekten i relasjonen handler om å ivareta verdigheten til mennesket. Dette handler om å være observant på veisøkers betydning, at man er bevisst på deres synspunkter og at man tar hensyn til veisøkers grenser. Respekt handler om hvilken innstilling man har overfor andre personer. Når man respektere noen, ses disse på som likeverdige, men man kan også respektere meningene eller handlingene til en person. Toleranse og respekt er sentrale begrep når det gjelder kommunikasjon og samhandling. Å behandle andre personer med respekt er å vise dem hensyn ut fra deres menneskelige verdi. Respekt handler om å vise en holdning overfor andre som viser dem anerkjennelse og tillit (Killèn, 2017).

Aksept handler om å helhjertet godta det andre for det man er, at man forstår hva som ligger bak motivene til atferden til mennesket. At man kan se det ordinære menneskets impulser og følelser og gjenkjenne dette. Aksept kan blir sett på som triviell om man ikke forstår drivkraften bak en atferd (Killèn, 2017). Anerkjennelse og empati er avgjørende for relasjon. Likevel er det sentralt i relasjonen med at man må ha evnen til å leve seg inn i hvordan andre mennesker opplever sine situasjoner. På bakgrunn av dette bør veileder kjenne seg selv, og ha den evnen til å forstå andres opplevelser, og hva som skjer i interaksjonen mellom dem. Veileder skal primært forholde seg til behovet som veisøker har og gi den hjelpen som faktisk skaper en endring (Haarberg Aas, 2007).

Profesjonell relasjonskompetanse er ikke noe som kan studeres alene, utviklingen som skjer i relasjonelle ferdigheter er avhengig av at man står i relasjon til noen, at man samtaler med andre. Dette er noe som krever trening, ikke bare når det gjelder å samtale med andre, men også i refleksjon og observasjon over hva som skjer. Bakhtin (2005) mener at det er mennesket i samtale med andre som skaper mening. Det er flyten som skjer frem og tilbake som er en del av den aktiverende delen, som er med på å skape grunnlaget for forståelse.

Skjervheim (1996) mener at det er viktig i relasjonen at man betrakter hverandre som likevitende og likeverdige mennesker, i stedet for at man skal betraktes som objekter som observeres og objektiviseres. Dette er den eneste måten å skape autentisk dialog med hverandre på. I kraft av å innta en slik holdning, er veileder med på å skape en utforskende og åpent rom for undring. Hvor man gjennom subjektivisering av veisøker viser man at veisøker tas på alvor, hvor deres tanker blir tatt opp og drøftes. Som veileder er man engasjert, dette er noe man ikke kan velge opp for det er en grunnstruktur i det menneskelige tilværet (Skjervheim, 1996).

2.5 MAKT OG ETIKK.

2.5.1 Makt i veiledning.

Makt finnes overalt både som institusjonalisert makt og personlig makt, den kan være både uformell og formell, åpen eller skjult. Makt ses på i utgangspunktet som et gode, som har både negative og positive konsekvenser. Der hvor makt er involvert, er det viktig å ha en åpenhet og være transparent (Ulvestad, 2012). Maktbegrepet kan også brukes for å beskrive krefter som er aktive og passive. Disse kreftene trenger ikke være gitt, men et slik syn på makt åpner opp for den rollen og ansvaret man har i ulike situasjoner, som igjen påvirker hvordan maktforholdet blir mellom partene. Videre i kraft av situasjonen, har man som veileder muligheten til å påvirke det som skjer (Boge et.al, 2005).

Ulvestad (2012) mener at veileder har en nøkkelrolle når det gjelder makt, som handler om å gi eller å begrense. Skogen & Holmberg (2002) mener at makt er ikke noe som sansen, men er noe som skapes og legitimeres i kraft av symboler. Dette innebærer handlinger eller gjenstander som representere makten. Veileder må derfor være observant på dette, og hvilket forhold de har til veisøker. Verdibarrierer henger sammen med dette, for mennesker har verdier, tradisjoner, normer og kulturbakgrunner. Makt og posisjoner brukes for å ta vare på og forsvare verdier, derfor er maktbarrierer vanskelig å avgjøre for disse henger tett sammen (Skogen & Holmberg, 2002). Det er en vanskelig balansegang for veileder å forholde seg til forskjellige maktaspekter, og samtidig være en støtte, utfordrer eller motsette seg veisøkers veivalg (Ulvestad, 2012). Løgstrup (2000) hevder at livene våre med og mot hverandre er offer for den andre, og det gjensidige forholdet mellom hverandre er dermed påvirket av makt.

Veisøker vil ofte trenge veileder mer, enn veileder trenger veisøker. Samtidig besitter veisøker med den makten over hvilken informasjon kommer frem, når og til hvem. Derimot

har veileder den makten til å bestemme kurs og innhold ut fra den kunnskapen veileder har hentet inn og sitt mandat (Ulvestad, 2012). Når makt anses som et forhold som er både passivt og aktivt betyr dette at både veileder og veisøker har muligheten til å påvirke forholdet, da blir de rollene som tas eller blir tildelt i veiledningssituasjonen. Hva som skjer i selve situasjonen, er også med på å avgjøre hvordan forholdet utfolder seg. Her understrekes viktigheten av å samtale om forventningene til hverandre, samt hvordan rollene fordeles (Boge et.al, 2005).

Boge et. al (2005) mener at å samtale om disse rollene er et tema som må tas opp, for hver veiledning skaper nye relasjoner som igjen påvirker relasjonen som er mellom veileder og veisøker og forventningene mellom partene. Å ikke snakke om makt og rollefordelingen kan gjøre at samhandlingsmønstre frys, men om man kan sette ord på det åpnes rommet for selvutvikling og samspill. Veileders stemme er elementær i å støtte, trygge og utvikle veisøker på sin reise (Ulvestad, 2012).

2.5.2 Etikk i veiledning.

Aasland (2008) mener at veiledning er en etisk handling, for veiledning handler om å ivareta og hjelpe andre mennesker. Dette innebærer videre at en god veiledning vil være en veiledning som passer på og hjelper veisøker, og vil derfor være en blanding av regler og retningslinjer. Dette innebærer veileders holdning, personlighet, væremåte og tilnærming i henhold til veisøker, altså hvordan veisøker tas imot. Retningslinjer er viktige og er med på å skape et rom for veiledningen. Videre er slike retningslinjer verdifulle i kraft av at de tydeliggjør forventninger til veiledningsforholdet, som man ikke alltid har et bevisst forhold til (Kristiansen, 2008).

Mathisen & Kristiansen (2005) mener at veileder bør opprette samt bevare en profesjonell relasjon til veisøker. Dette innebærer at ettersom veiledningen kan foregå over lengre tid, og bevege i feltet mellom nærhet og avstand. Så må veileder finne en balanse i dette feltet og holde fast ved oppgaven som skal løses, og ikke la seg styre av følelser, egne impulser eller intuisjoner uten at disse er gode reflekter og kan være med på å fremme prosessen.

Sammen med dette må veileder sikre en høy grad av respekt ovenfor veisøkers verdighet, autonomi, velferd og selvstendighet. Gjennom å vise respekt for den andre, vil den andres unikhhet og egenart komme frem i møte. Dette må være gjennomgående i hele prosessen. Videre at veileder må ha taushetsplikt når det gjelder alle opplysninger som er av privat karakter som veisøker forteller. Unntakelser er sikkerhetstrusler angående seg selv eller andre, eller hvor akutte nødsituasjoner oppstår. I en veiledningssammenheng er det elementært at

veisøker er trygg på at den informasjonen som kommer frem gjennom samtalen blir behandlet med diskresjon og den omtenkksomheten den trenger. Samtidig vil det kunne oppstå situasjoner hvor taushetsplikten overstyres av opplysningsplikten (Mathisen & Kristiansen, 2005).

Gjennom å utvikle sin faglige kunnskap signalisere veileder at man tar sin oppgave på alvor, og er opptatt av kvalitet i utøvelsen av sin tjeneste. En veileder som er interessert i å forbedre seg, signaliserer og en ydmykhet ovenfor den oppgaven som utøves. I tillegg gjelder det for veileder å være bevisst på den makten og påvirkningskraften som befinner seg i de ulike metodene og strategiene (Mathiesen & Kristiansen, 2005). Forholdet mellom veisøker og veileder er fra starten av asymmetrisk, dette betyr at veileder er i en maktposisjon i henhold til veisøker (Vogt, 2016).

Veiledning har som mål å skape endring, dette krever at veileder er bevisst sin rolle og mandat i veiledningssammenhengen og reflekterer over hvilke endringer veiledningen kan føre med seg. (Mathiesen & Kristiansen, 2005). Slike retningslinjer vil være til stor hjelp når veileder er disse bevisst, og bruker dem aktivt. Likevel må man være observant på at disse retningslinjene ikke løser alle problemer og dilemma som oppstår, ettersom veileder innehar mange roller i arbeidet med ulike saker i sin rolle som en sakkyndig myndighet (Vogt, 2016).

2.6 SAMMENDRAG.

I dette kapitlet har jeg presentert teorien som er grunnlaget for mitt prosjekt. Veiledning er en omfattende prosess med mange elementer som er sentrale for at det utføres til sitt beste potensial. Kapitlet presenterer veiledning og rådgivning med deres sentrale element. Med dette kommer anerkjennelse og empati som en viktig faktor. Videre ble kommunikasjon presentert som et viktig begrep. Relasjon og roller ble redegjort som et sentralt element innenfor veiledning og rådgivning. Deretter presenteres hvordan fortelling har en plass i alt dette. Så blir humanistisk tilnærming presentert og hvordan dette påvirker veiledningstilnærmingen. Til slutt presenteres makt og etikk som sentrale deler som spiller en stor rolle innenfor veiledning og hvordan dette utføres.

3 BAKGRUNNSKUNNSKAP.

I dette kapitlet så vil jeg presenterer et utvalg av aktuell forskning som viser bakgrunnsinformasjon i henhold til valgt tema. Oversikten omfatter forskning, lover, stortingsmeldinger og avhandlinger som er relevant for prosjektets tema samt viser til kunnskap om bakgrunnen til organisasjonens oppgaver, og refleksjoner og rollen til PP-rådgiver og deres profesjon. Lovene og stortingsmeldingene er viktige for mitt prosjekt, for den legger til grunne rettigheter og oppgaver som organisasjonen har. Avhandlingene og annen forskning er viktig i den grunn at den viser hva som er forsket på og hvordan man har beveget seg i forskningsfeltet. Det vises også til kunnskap om samtalen som er sentral i veiledning. Dette angår mitt prosjekt i den forstand at det viser hva som er forsket på, og knyttet sammen med mitt valg av metode som er filosofisk hermeneutikk, så er det viktig for meg å ha en oversikt over forståelseshorisonten som befinner seg i feltet for å se hvilken 'sannhet' som ligger her. For min egen forståelseshorisont kan bare utvikles i kraft av å tolke disse 'sannhetene'.

Mitt prosjekt er ikke av den grad at den skal tette noe hull, for i mitt synspunkt er det ikke noen hull å tette. Likevel mener jeg at mitt prosjekt er et bidrag til feltet, og er med på å gi et blikk som er med på å gi mer kjøtt på beina når det gjelder veiledning og refleksjoner innen PP-tjenesten.

Først vil jeg si noe kort om hvordan jeg har gått frem for å skaffe meg kunnskapsstatus på området, før jeg presenterer funn av forskjellig relevans. Som presentert i det innledende kapitlet, er mitt gjennomgående mål for oppgaven at den skal vise refleksjonene og erfaringene fra den profesjonelle sin side av saken, og hva de legger vekt på som viktig innenfor veiledning og elementene som inngår.

3.1 FREMGANGSMÅTE.

Når man ser på kunnskapsstatus velger jeg å se på det som en omvendt pyramide som er bred øverst og blir smalere og smalere, jo mer man tilspisser hva man er ute etter. Når man ser for seg pyramiden øverst og bred, fikk jeg mange treff innenfor pedagogisk psykologisk tjeneste. Etersom jeg avgrenset søkene mer og mer med ulike begreper og kombinasjoner av ord, så bidro dette med at treffene ble mindre generelle, samtidig må jeg også nevne at gjennom å søke på forskjellig forskning innenfor feltet, var det lite å finne som akkurat tar for seg temaet

som jeg undersøke, men likevel var det en stor del forskning som er gode, hvor dette utvalget er av relevans for mitt prosjekt.

På grunn av at det er mye forskjellig forskning på enkelte element som mitt tema undersøker, har jeg hatt et kritisk blikk i mine søk når jeg har gjort dypdykk i hva som finnes av litteratur og forskning i databaser som eksempelvis Oria, Google Scholar, Brage, Nora og ERIC. Jeg endte opp til slutt med mange søkeord. Jeg har søkt med emneord som er relevante for min oppgave, og brukt disse i ulike kombinasjoner til å avgrense søkene underveis i arbeidet, disse søkeordene er; rådgivning, pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT, anerkjennelse, pedagogisk psykologisk rådgivning, spesialpedagogikk, refleksjoner, PP-rådgiver, kommunikasjon, relasjoner, veiledning, dialog og fortellinger/narrativer.

Grunnen til at jeg har valgt ut denne bakgrunnskunnskapen, er at det har vært med på å øke min egen forståelse og tolkning av hvordan PP-tjenesten er satt opp og deres funksjon, samt hvordan deres syn på veiledning har vært med på å endre mitt egen syn på hvordan veiledning spiller inn i PP-tjenesten. I kraft av å sette meg inn i denne bakgrunnskunnskapen og søkefeltet har jeg sett hvor stort dette temaet er, og hvordan man kan vinkle dette.

3.1.1 Lover og stortingsmeldinger.

Her vil det nå presenteres ulike lover, stortingsmelding, masteroppgaver og artikler og bøker som gir en innføring i hvordan man har tilnærmet seg dette temaet.

PP-tjenestens mandat er formulert i egne paragrafer under opplæringsloven og barnehageloven. Hvor opplæringslovens § 5-6 tar for seg pedagogisk – psykologisk tjeneste, som legger frem at hver kommune skal ha en slik tjeneste. Videre at denne tjenesten skal organiseres slik at man samarbeider med andre kommuner eller med fylkeskommunen. Tjenesten skal legge til rette for at hjelpen skolen trenger til å utvikle bedre læring for barn med særskilte behov skjer, samt utarbeide sakkyndige vurderinger og gjøre andre oppgaver i henhold til tjenesten (Opplæringsloven, 1998, §5-6).

Barnehagelovens § 33 legger frem at PP-tjenesten er en sakkyndig instans i saker som omhandler spesialpedagogisk hjelp. Videre at tjenesten skal sørge for at det blir utarbeidet sakkyndige vurderinger som er lovpålagt. PP-tjenesten skal også bistår med kompetanse og organisasjonsutvikling, slik at tilbudet til barnehagen blir best mulig tilrettelagt samt bistå med andre oppgaver som veiledning (Barnehageloven, 2005, §33).

Stortingsmelding 6 (2019-2020) legger til rette for at kompetansen kommer nærmere elevene. Dette skjer i kraft av å styrke det tverrfaglige samarbeidet, og sette i gang et løft i varig

kompetanse i det spesialpedagogiske feltet. Særlig kapittel 4 i stortingsmeldingen tar for seg at regjeringen vil at PP-tjenesten skal være mer til stede i skole og barnehager, hvor regjeringen vil styrke PP-tjenestens kompetanse og styrke det forebyggende arbeidet og bedre støtte til både skoler og barnehager. Ved å jobbe tettere på barn vil de bidra til å bedre tilrettelegge dette (Meld.St.6 (2019-2020)).

Ifølge stortingsmelding 23 (1997-1998) så skal alle barn, voksne og unge i skolen få hjelp til å ta hånd om sitt eget liv og vise omsorg ovenfor hverandre. For enkelte mennesker trenger spesielle tilbud om hjelp, hvor denne stortingsmeldingen tar for seg organiseringen av dette spesielt til rette lagte tilbudet fra støttetjenester som PP-tjenesten og andre statlige kompetanse sentre. Lokale skoler og barnehager trenger støtte og faglig hjelp fra fagpersonell med pedagogisk, psykologisk eller spesiell kompetanse for å kunne gi brukerne det best tilpasse tilbudet med best kvalitet. PP-tjenestens rådgivningsansvar er derfor betydelig og favner om både de individuelle oppgavene og de systemretta oppgavene (St.meld.23 (1997-1998)).

3.1.2 Avhandlinger og annen forskning.

Caroline Myrdal & Anne Britt Sørmo (2006) sin masteroppgave «*En narrativ tilnærming til rådgivning i teori og praksis. Hvordan rådgir pedagogisk-psykologiske rådgivere, og hvilke betraktninger har de omkring moralske dilemmaer?*» Dette er en kvalitativ studie med semistrukturert intervju som fremgangsmåte, som gir et innblikk i rådgivning innen pedagogisk-psykologisk tjeneste, med tanke på hvordan PP-rådgiver selv oppfatter rådgivning, hvordan gjør de det, samt hvordan betrakter de moralske dilemma. De fant ut at rådgiverne gav hjelp ut fra brukerens problemer, ut fra valgt vei eller hvilken vei som bør velges. I tillegg legger de frem at tilnærmingen rådgiverne tar er innenfor de humanistiske prinsippene, men at de også jobber undersøkende, og at dette skyldes nåtidens postmodernisme, som henger sammen med rådgivernes menneskesyn. Funnene angående veiledning fant de ut at styres av erfaring, magefølelse og fornuft, og at teorien kan ses på som et grunnleggende heuristisk verktøy som kaster lys på rådgiverens erfaring. Dette betyr at når man er i tvil brukes teorien som verktøy og ikke sannhet. Erfaring kom frem som et sentralt punkt, både når det gjaldt veiledning og moralske betraktninger, hvor man satt med innebygde etiske retningslinjer man måtte være veldige bevisste over. Funnene de videre fant var at rådgiverne var veldig observante over hvilken rolle de hadde, og hvilken maktposisjon man befant seg i, samt hvordan dette påvirket veiledningssituasjonen og hva man hadde behov for i enhver situasjon. Det legges også frem at det å være en pedagogisk-psykologisk rådgiver er

krevende, og hvor man må vite når man skal gi mer og når man skal trekke seg tilbake, og at man brukte de verktøyene som sikret for man lyktes best. (Myrdal & Sørmo, 2006).

Tone Sofie Røsholts (2021) oppgave «*PP-rådgivers oppfatning av multikulturell rådgivning*» er en studie som undersøker PP-rådgivers opplevelse av multikulturell rådgivning når det gjelder minoritetsspråklige foreldre. Dette er gjort i kraft av et kvalitativt forskningsintervju av opplevelsene til PP-rådgiver. Her fant man ut at rådgiverne har en felles tilnærming når det gjelder rådgivningssituasjonen, men at det var elementer av bestemte perspektiver som gjorde at man ble fargeblind, og kulturen ble mindre vektlagt. Samtidig ble relasjon et moment som var sentralt, men det var også utfordringer når det gjaldt samarbeidet, ettersom det var vanskelig å få informasjon. De legger frem at det trengs mer forskning på akkurat dette området.

Masteroppgaven til Line Straumheim Nikolaisen (2010) «*Sak eller menneske? Om PP-rådgiverens forhold til barnet*». Dette er en filosofisk studie som tar for seg å se barnet og subjekt-subjekt forholdet. Videre hvordan dette knyttes til rådgivningsteori og profesjonsetikk. Det undersøkes om det er mulig å oppnå et subjekt-subjekt-forhold mellom PP-rådgiver og barnet, og møte barnet som medmenneske. Man fant ut at det er en del utfordringer ved subjekt-subjekt forholdet mellom rådgiver og råde søker, ettersom enkelte metoder som tas i bruk kan sies å være objektiverende på grunn av testing og kartlegging. Men at man kan få et subjekt-subjekt-forhold i kraft av kommunikasjon og samarbeid når det gjelder tolkning av observasjoner og testing.

Studiet til Torill Moen, Marit Rismark og Astrid Margrete Sølvsberg (2020) kalt *Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): hvordan blir den forstått av PP-rådgivere?* Er en artikkel som retter sin oppmerksomhet mot PP-rådgivere innenfor PPT og deres refleksjoner knyttet til hva er deres rolle, og hva denne rollen innebærer. Dette studiet gir et innblikk i hvordan PP-rådgivere reflekterer over sin rolle, hvor min egen oppgave beveger seg noe innenfor det samme. Her fant man ut at PP-rådgiverne reflekterte sin rolle ut fra mandatet til PP-tjenesten. At relasjon og samarbeid er viktige faktorer i alt dette, hvor man har bruk for teori og forskningsbasert kunnskap for å gi en trygghet til samarbeidspartneren.

Masteroppgaven *PP-rådgivers rolle i foreldrerådgivningen: en studie av hva PP-rådgiver vektlegger og hvilke kommunikative ferdigheter som brukes i foreldrerådgivningen* (2008) av Eva Kristin Thomassen, vektlegger de kommunikative ferdighetene til PP-rådgiver og hvilke ferdigheter de opplever som sentralt når de gjør foreldrerådgivning. De fant ut at PP-

rådgiverne er opptatt av relasjoner mellom seg selv og rådsøker i rådgivningen. Her vektlegges empati, positiv aktelse og kongruens, som man mente kom frem i kraft av måten man bygde relasjonen. Samtidig er de opptatt av anerkjennelse og en anerkjennende væremåte. Videre legger de frem at de er opptatt av rådsøkers perspektiv og følelser. Aksept og kommunikative ferdigheter, hvor ferdigheter som speiling, lytting og spørsmål er med for å hjelpe til å lettere forstå problemet. I tillegg legges det frem at det er knyttet utfordringer til makt, verdibarrierer, tid og rådgivningsforholdet.

Håndbok for PP-tjenesten (2001) gir innblikk i hvordan PPT er strukturert og hvilke oppgaver som faller innenfor deres domene. Den tar for seg utviklingstrekk, plass og funksjoner og sakkyndigheten til rådgivning og organisasjons- og kompetanse utvikling. Boka gir en innføring i hvilke lover og forskrifter som PP-tjenesten faller under og hva som er funksjonen og målet med tjenesten. Videre legges det frem at PP-tjenesten er organisert kommunalt eller interkommunalt noe som gjør at organisering blir forskjellig fra kommune til kommune, men uavhengig av eierskap eller organisering så skal PPT løse bestemte oppgaver som de får tildelt. Det er kommunenes og fylkeskommunens ansvar å legge til rette for at organisasjonsmodellen møter de forventningene og kravene som PP-tjenesten møter. Det mest sentrale er at likeverdigheten i tjenestetilbudet er der, og ikke hvordan organisasjonen er strukturert (Håndbok for PP-tjenesten, 2001).

I artikkelen til Opdal og Svenkerud (2019) *Roller og relasjoner; PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skole utvikler*, drøfter forholdet mellom oppgavene PP-rådgiver har som sakkyndig utreder og som utvikler av kompetanse og organisering i skolene og barnehagene. Med at PP-tjenesten har et bredt spekter av tilbud som legger til grunn for støtte og utvikling, som veiledning og sakkyndig arbeid, legger artikkelen videre frem hvordan PP-rådgiverne arbeider med og oppfatter sin rolle i dette.

Nordahl-rapporten (2018) hevder at det eksisterer et ekskluderende og lite funksjonelt spesialpedagogisk system. Hvor den individbaserte rettighetsorienteringen med sakkyndig vurderinger tar for lang tid og tar for mye ressurser, i tillegg at særlig ansatte innenfor PPT med høykompetanse bruker tiden sin på arbeid som ikke bidrar til økt kvalitet i praksis for voksne og barn. Det menes også at Statped og PP-tjenesten som tjenester er for langt unna praksisfeltet, hvor de bruker for lite tid og ressurser på direkte veiledning og støtte til de voksne. Derfor foreslås det at PP-tjenesten må være mer tverrfaglig og at man trenger en kommunal pedagogisk veiledningstjeneste i alle fylkeskommuner og kommuner (Nordahl-rapporten, 2018).

I tidsskriftet *Spesialpedagogikk*, har Heidi Mjelve skrevet artikkelen *Spesialpedagogisk rådgivning - på rådgivers eller radsøkers premisser?* Dette er en kvalitativ videoobservasjonsstudie av rådgivningsrelasjoner (2014) på bakgrunn av hennes doktorgradsavhandling *Parallele prosesser i spesialpedagogisk rådgivning* (2012). Dette er en kvalitativ studie med videoobservasjoner og belyser spesialpedagogisk rådgivning i PP-tjenesten. Det som vektlegges her er spesielt rådgivningsrelasjonen. Da jeg ikke fant selve doktorgradsavhandlingen og artikkelen var lettere å anvende enn selve avhandlingen, valgte jeg istedenfor å benytte meg av artikkelen i min oppgave.

3.2 SAMMENDRAG.

Jeg har i dette kapitlet undersøkt hvilken bakgrunnskunnskap finnes innenfor veiledning, samtalen og PP-tjenesten som har vært forsket på i feltet. Ettersom feltet har mye forskjellig forskning har den bakgrunnskunnskapen som jeg har valgt også vært forskjellig. Videre hvordan lover og stortingsmeldinger har vært med på å påvirke utformingen av dette. Hensikten min er ikke å fremstille noe endelig resultat, men er snarere med på å utvide en forståelse av veiledning og sentrale elementer som er en del av dette, og hvordan dette ses på. Viktig er det å nevne at enkelte av disse er empiribasert og andre er utviklinger av ideer så min kritiske evne til å velge hva som er sentralt ble viktig her. Jeg håper at min oppgave er et lite bidrag som utvider PP-rådgiveres syn på veiledning, og det finns et rom for mitt forskningsprosjekt innenfor fagfeltet.

4 METODE.

Målsettingen med denne undersøkelsen er å få innblikk i de refleksjonene som PPT-rådgivere har i henhold til veiledning, med hovedvekt på hvilke element er sentrale innenfor veiledning, og hvordan makt og etikk påvirker dette. Jeg ønsker dermed å rette fokus på deres tanker gjennom erfaring og hvordan de har opplevd veiledning i praksis. Valget falt naturlig etter et par runder på et kvalitativt forskningsintervju.

Det sentrale ved et kvalitativt forskningsintervju er at den søker å forstå verdenen sett fra personen som blir intervjuet. Dette innebærer å få frem viktigheten med erfaring, og kaste lys over deres opplevelser.

4.1 KVALITATIV METODE.

Formålet mitt med denne undersøkelsen er å få innsikt og en forståelse over hva PP-rådgivere reflekterer som sentralt og viktig i veiledning. For å oppnå dette ser jeg at den rette måten blir å innhente informasjonen direkte fra PP-rådgiverne om deres refleksjoner. Med andre ord ønsker jeg en innsikt i informantenes refleksjoner og erfaringer i henhold til veiledning, og i kraft av det kvalitative forskningsintervjuet vil dette gi meg muligheten til å spørre utdypende, og samtidig kan jeg fortløpende vurdere hvordan jeg forholder meg til hver enkelt informant ettersom hvilket tema vi kommer innom.

Kvalitative data er åpne noe som gjør at de er svært nyanserte, her gir informanten sin fortolkning eller mening, hvor dataen som samles kommer ut i kraft av setninger, ord eller fortellinger (Jacobsen, 2022). I de kvalitative eller humanetiske metodene er basisen for forskningsstrategiene fortolkende, hvor man søker mer etter mening hos individene man undersøker (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre vil det derfor i neste kapittelet redegjøres for den kvalitative metodens teoretiske forankring. Først presenteres den vitenskapsteoretiske forankringen til valgt metode, hvor i henhold til dette valget av metode og problemstilling er en tilknytning til det hermeneutiske. Hvor fokuset ligger i betydningen av fortolkningen av menneskers handlinger i kraft av å sette fokus på den dypere liggende mening, hvor det egentlig ikke finnes en ekte sannhet, men at det kan tolkes på flere forskjellige måter (Thagaard, 2018).

Videre redegjøres det for metoden; semistrukturert åpent intervju samt refleksjoner over valgt metode. Deretter presenteres studiets utvalg og prosessen for datainnsamling, gjennomføringen av intervjuene og bearbeidelsen av dataene i etterkant. Deretter redegjøres

forskningens reliabilitet og validitet. Deretter om temaet som undersøkes er generaliserbar i henhold til valg av metode og om dette kan overføres. Til slutt reflekteres det over metodevalg og prosess.

4.2 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING – FILOSOFISK HERMENEUTIKK

I henhold til hvordan problemstillingen er formulert og metoden som er valgt for å belyse denne problemstillingen, pekte retningen av mitt prosjekt mer i retningen av hermeneutikken. Særlig i retningen av Gadamer, og hans tolkning gjennom filosofisk hermeneutikk. Dette er forankret i at forskningsprosjektet og problemstilling som er utformet er med på å fange og prøve å tolke forståelsen, over hva som skjer med både forsker og informantene, som utvikler og kan endre forskerens egne fortolkning og forståelse av temaet. Hvilke før-forståelse man har vil være en sentral faktor under intervjuprosessen og analysen. Hvor min egen fordom og identitet som jeg bringer med meg er en forutsetning for min hvordan min forståelse utvikles og dermed blir bevisst på delen og helheten (Krogh, 2014; Neumann & Neumann, 2012).

Den filosofiske hermeneutikken spiller en rolle i kraft av at min forforståelse som masterstudent innen spesialpedagogikk. Jeg har en forståelse av elementene gjennom min utdanning, og sammen med informantens forforståelse skaper en ny forståelseshorisont som er skapt ut av mine spørsmål og deres refleksjoner. For denne forståelseshorisonten formes ut fra samtalen i vår kommunikasjon som skjer mellom oss, og den videre analysen som skjer i etterkant. For det er i kraft av å søke at meningen og forståelsen blir til, hvor gjennom å forstå og tolke informantens refleksjoner, erfaringer og opplevelser og hvordan dette vektlegges, er de elementene jeg trenger for å utvikle min forståelse av deres refleksjoner. For at min forståelse skal kunne utvides blir informantens kunnskap viktige element som skaper grunnlaget for min tolkning av deres refleksjoner (Jacobsen, 2021).

For meningen er en toveiskommunikasjon, mellom det som skal forstås og den som skal forstå noe. Det er i kraft av at noe skal søkes ut og gjøres forstått, at meningen formes og blir til. Det er i kraft av at den som forsøker å forstå og tolke at man skaper sin egen tolkning eller forståelse av elementet, hvor meningen av elementet oppstår konkret gjennom at den blir tolket eller forstått (Jacobsen, 2021). Jeg som forsker og menneske har min egen 'forståelseshorisont', som er med på å prege måten kommunikasjonen, teksten og budskapet tolkes på. Dette viser seg i kraft av at når man arbeider i en fortolkningsprosess blir hele forforståelsen brukt som grunnlag, dermed blir jeg i tolkningsprosessen stadig gående frem og tilbake mellom min forståelseshorisont og materialet.

4.3 KVALITATIV METODE – SEMISTRUKTURERT INTERVJU.

Jeg vil nå redegjøre for det åpne semistrukturerte intervjuet. Min oppgave og problemstilling er utforskende/eksplorerende. Da det som jeg undersøker ikke kan telles eller måles i bredde gjennom kvantitativ forskning, falt valget på kvalitativ metode med utgangspunkt i semistrukturert intervju (Tuft, 2018). I kraft av denne metoden er dette med på å gi meg elementene som trengs for å få innsikt i opplevelsene til deltakeren, deres synspunkter og selvforståelse. Hvor intervjupersonene gis muligheten til å fortelle om deres refleksjoner når det gjelder veiledning og temaene knyttet til dette, hvor spørsmålene blir tilpasset de nyansene som dukker opp underveis (Thagaard, 2018).

Når jeg velger og konsentrerer meg på å gjøre en åpen semistrukturert intervju, baserer dette seg på at fokuset blir å samtale og forstå, tolke og utvikle kunnskap i samspill mellom meg som forsker og personene som intervjues (Thagaard, 2018). Videre blir datamaterialet som skapes gjennom intervjusamtalen, et resultat av samtalen som oppstår i vekselspillet mellom forsker og intervjupersonen. Denne typen av intervju er spesielt egnet for min undersøkelse når man har en interesse i hva mennesket har å si, hvordan de tolker og skaper sin mening og forståelse rundt veiledning. Samtidig er fremgangsmåten metoden ressurskrevende og tidkrevende når det gjelder innsamling av data, derfor er det sentralt at undersøkelsen har et lite utvalg av informanter, gjerne ikke mer enn maks 5 personer særlig med tanke på individuelle intervjusamtaler (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 PRESENTASJON AV UTVALG OG KONTAKTETABLERING MED INFORMANTER.

Da jeg skulle velge ut informanter til mitt prosjekt foregikk dette etter en vurdering over hvilket fagpersonell som ville være de beste kandidatene i henhold til min problemstilling, og kunne gi meg den mest relevante informasjonen. Etter en god del vurderinger og med tips fra veileder, landet jeg på at informantene mine bør være representanter fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Valget ble gjort på grunn av at disse representantene kunne gi meg de best mulige representative dataene i henhold til problemstillingen, men jeg var samtidig bevisst på at jeg ville ha PP-rådgivere fra forskjellige kontor, med maks 2 fra samme kontor. Jeg tok kontakt med flere forskjellige kommuner, med forskjellig mener jeg at kommunene jeg tok kontakt med var ulike i størrelser og antall ansatte, og at de var litt spredt over Innlandet. På grunn av reiseavstand så valgte jeg å basere meg på Østlandet.

Hovedkriteriet mitt for utvalget var at informantene var fagpersoner som var praktiserende PP-rådgivere, dvs. at jobben deres skulle innebære veiledning overfor ulike gruppe brukere.

Til slutt endte jeg opp med 4 informanter som jeg mener er tilstrekkelig for mitt prosjekt, da dette også oppfyller kriteriet for et kvalitativt forskningsintervju som baserer seg på 3-5 informanter, ettersom analysen man skal gjøre kan være både ressurskrevende og tidkrevende (Thagaard, 2018).

Jeg vinner på dette i kraft av at jeg får direkte informasjon fra utøvere innenfor profesjonen, som gir meg muligheten til å gå dypere inn i tematikken jeg vil undersøke. Gjennom å holde meg til 4 informanter får jeg bedre anledning til å utforske de elementene som kan være elementære for oppgaven min. Samtidig gir den semistrukturerte intervju metoden muligheten for den nærheten som gjør at de nyansene kommer lettere frem i kraft av godt relasjonelt grunnlag mellom meg og informantene. Videre er det positivt at gjennom å velge småsteder istedenfor byer så får jeg et litt annet bilde på spesialpedagogikk og hvordan dette utøves her.

Samtidig ser jeg at jeg også taper på enkelte moment. Hadde jeg valgt en annen metode, som spørreundersøkelse kunne jeg hatt flere informanter som igjen kunne gitt meg mer informasjon. Derimot ville jeg ikke fått den dype nyanserte refleksjonen som jeg var ute etter med så mange informanter. Videre at i kraft av å ha så få informanter kan den informasjonen jeg har fått, kan det være nyanser som jeg går glipp av, som kunne kommet frem gjennom flere informanter.

Som nevnt ble utvalget hentet fra forskjellige kommuner, i første omgang ble to kommuner utvalgt og jeg kontaktet dem via e-post, der jeg i et informasjonsbrev ga informasjon om prosjektet og hensikten med det og hva som var kriteriene for å være med (Vedlegg ??). Etter å ha vært i kontakt med enkelte kontor gjennom e-post og telefon, fikk jeg nedslående tilbakemelding om deltakelse. Andre steder svarte verken på telefon eller e-post. Etter tips fra andre, endret jeg på informasjonsbrevet og hva jeg var ute etter. Derfor reviderte jeg informasjonsbrevet mitt, dette gjorde at jeg fikk bedre napp på informanter som var villig til å delta i undersøkelse (vedlegg??).

Når jeg tok kontakt med PPT-kontorene gav jeg informasjon at prosjektet var meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (vedlegg ??). Dette innebærer at jeg er pliktig i å behandle informasjon fra intervjusamtalene med konfidensialitet slik at personsensitive opplysninger ikke blir kjent. Ettersom jeg ikke kunne utelukke at opplysningene jeg fikk tilgang til var personopplysninger ble studien i forkant meldt inn til NSD (Thagaard, 2018). Dette håper jeg ville være med på å bringe troverdighet til min undersøkelse, og dermed ville også vise en form trygghet til deres deltakelse i undersøkelsen.

Når det gjelder hvem PP-rådgiverne veiledet, var dette alt fra veiledning av foreldrene, barnehageansatte, lærere og rektorer i grunnskolen, barn i alle aldre, samt assistenter som befinner seg rundt barna. Det var to kvinner og to menn, som alle praktiserte veiledning til forskjellig grad. På grunn av anonymitet og konfidensialitet synes jeg ikke det er nødvendig å beskrive utvalget noe mer enn dette. Jeg mener at utvalget er representativt i henhold til min problemstilling, da alle 4 informantene var praktiserende veiledere innenfor PPT.

4.5 FORBEREDELSE AV INTERVJU.

I forkant av det semistrukturerte intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide, som skape oversikt over hvilke momenter jeg ville utforske (vedlegg ??). Jeg sendte informantene informasjonsbrev om innholdet til prosjektet, men jeg valgte å ikke gi informantene mine intervjuguiden i forkant, dette begrunner jeg ut fra at de svarene jeg ville ha skulle være mer spontane. Det var viktig for meg å kunne vie informantene mine all min oppmerksomhet under intervjuet, i form av å lytte til hva de hadde å si, og ha en forståelse over hva de forteller (Schibbye, 2004). Derfor valgte jeg å bruke lydopptaker under intervjusamtalene. Jeg tok dette valget for å sikre at jeg ikke mistet viktige nyanser som informantene fortalte, noe som lett kunne skjer om jeg bare tok notater av intervjuet.

Intervjuene ble avtalt på forhånd, i miljøer som var best til rettelagt for dem. Derfor ble intervjuene holdt hos kontorene til PP-tjenesten. Jeg lot informantene ta dette valget, selv om de alle var åpne for alt. Jeg lot dem ta valget for jeg vurderte det best at dette skjedde i kjente miljøer for dem, slik at intervjuet fikk et godt utgangspunkt. Intervjuene tok 45 min til 1 time, avhengig av hvor mye de hadde å fortelle.

4.6 BEHANDLING AV DATA.

Data eller empirien som jeg tar utgangspunkt i er intervjusvarene som jeg fikk. Dette kalles for primærdata ettersom dette er data som jeg har samlet inn selv (Jacobsen, 2022). Når noe observeres eller registreres blir dette til data, videre er både empiri og data representasjoner av virkeligheten, ettersom både data og empiri er utsagn om virkeligheten som har sin bakgrunn i erfaringer. Data kan klassifiseres som hard og myk data, hvor data tar utgangspunkt i tall og statistikk, tar myk data utgangspunkt i tekst, bilder og lyd som intervju eller filmklipp (Johannessen, et.al, 2016). Ettersom jeg tar utgangspunkt i semistrukturert intervju, vil dataen som jeg samler inn være myk primærdata.

4.7 ANALYSEN.

Når man er ute og intervjuer i felten, reflekterer man over hvordan man forstår av intervjupersonene gir uttrykk for gjennom samtalen. Dette gjør at de dataene man samler inn underveis preges av den forståelsen man skaper seg ute i felten. De første trinnene som er i en analyse av teksten man skaper, er at man blir godt kjent med den, slik at man får en god oversikt over hva teksten inneholder, og hva dataene gir oss. Deretter blir det neste trinnet å finne ut hvilken analyse metode som blir den mest hensiktsmessige når det kommer til sitt prosjekt (Thagaard, 2018).

Kvalitative fremgangsmåter er veldig nyanserte, komplekse og forskjellige, og derfor bør tematisk analyse ses på som en fundamental metode når det gjelder kvalitativ analyse. Det bør også være en av de første metodene innenfor kvalitativ metode som forskere bør læres, for dette bidrar med nødvendige evner som man kan bruke i mange andre former for kvalitativ analyse. Et av godene når det kommer til tematisk analyse, er dets fleksibilitet. I kraft av sin teoretiske frihet, er tematisk analyse med på å gi et nyttig og fleksibelt verktøy, som bidrar potensielt med å berike forskeren med detaljerte og komplekse betraktninger av forskerens data (Braun & Clarke, 2006).

Man må være forberedt på å lese teksten sin mange ganger, særlig når man har et lydopptak, hvor nye innsikter kan oppstå ettersom man hører det på nytt. Hos meg var dette særlig prevalent ettersom jeg lyttet til lydopptakene og leste transkriberingen flere ganger, som gjorde at jeg ble mer oppmerksom på hva som kom frem som tema, og hvilke refleksjoner informantene hadde. Så for min oppgave var dette veldig aktuelt og lærerikt.

Som nevnt tidligere trekker Braun & Clarke (2006) frem tematisk analyse bør være den første analysemetoden som en kvalitativ forsker bør lære seg. De begrunner dette med at denne metoden byr på grunnleggende ferdigheter som vil være nyttige for videre kvalitativ forskning. De trekker også frem at metoden kan være veldig nyttig for dem uerfarne forskeren, da den er sammenlignet med andre er enklere og lære seg samt å gjennomføre. En annen fordel som de trekker frem og som jeg liker med metoden er dens fleksibilitet, og hvordan denne metoden gir meg de beste resultatene i henhold til min problemstilling (Braun & Clarke, 2006).

Når det gjelder analyse, teoretisk eller epistemologisk posisjon, kan det være vanskelig å finne en analyse metode som skaper rom for at man utforsker. Dette mener jeg den tematiske analyse metoden tilbyr, ved at dens fleksibilitet samt det å være kompatibel med både et

konstruktivistisk verdenssyn gjør at den er mer innbydende å bruke. At denne metoden er relevant for en forsker som har et konstruktivistisk forståelsessyn, er også med på å legitimere bruken av metoden, da jeg selv har valgt å se denne oppgaven ut ifra et konstruktivistisk ståsted ettersom jeg bruker en filosofisk hermeneutisk posisjon i min forankring. Ifølge Braun & Clarke (2006) bidrar metodens teoretiske frihet til potensielt å berike forskeren med detaljerte og komplekse betraktninger av forskerens data.

4.7.1 Transkribering.

Som en del av analyseprosessen, brukte jeg god tid til transkribering av intervjuene jeg foretok fra tale til tekst. Det å transkribere betyr å transformere, altså å skrive fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I henhold til dette formålet er det å gjøre materialet klar for analyse. Men det som man må være observant på, er at når man transkriberer vil det å ordrette intervjuet være med på å skape konstruksjoner som kanskje ikke er dekkende for den muntlige samtalen. Men samtidig blir intervjusamtalene strukturert slik at de blir bedre egnet for analyse.

Videre trekker Kvale & Brinkmann (2015) frem at det er viktig å gjøre tydelig rede for hvordan man har utført transkripsjonene av intervjumaterialet. Jeg har selv valgt å benytte meg av lydopptaker når jeg gjennomførte intervjuene. Dette gir intervjueren fordelen med å kunne vie hele sin oppmerksomhet mot intervjuets emne og dynamikken mellom seg selv og den man intervjuer. En annen fordel ligger i at pauser, tonefall og ordbruk og lignende blir også lagret på lydopptakeren, hvor man har mulighet i etterkant å gå tilbake og høre og dermed enten få nye inntrykk eller allerede definere det man har allerede har gjort. En fordel ved selv å transkribere intervjumaterialet er at man som forsker ofte gjør seg tanker om ulike sosiale og emosjonelle aspekter fra intervjuet underveis i transkriberingsarbeidet, som faktisk kan sies å være starten på selve analysearbeidet. Likevel finnes det flere elementer som kan forsvinne i transkriberingsarbeidet. Dette er elementer som ironi, kroppsspråk, kroppsholdninger og ulike handlinger som ofte går tapt i overgangen fra tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.7.2 Tematisk analyse – valg som må tas

Når man gjør en tematisk analyse så retter man blikket mot temaer som er representert i forskningsprosjektet. Hvor da formålet med analysen blir å gå i dybden på de enkelte temaene som hver deltaker legger frem. Deretter sammenligner vi temaene fra hver deltaker for å en dypere forståelse rundt hvert tema som blir presentert. Likevel kommer det mange valg når man tar i bruk en tematisk analyse (Thagaard, 2018).

Det første valget jeg må ta som forsker er selve kodingsprosessen, dette handler om hvordan jeg som forsker må avgjøre hva som skal regnes som tema, samt hvor store de ulike temaene skal være. Braun & Clarke (2006) mener at det handler ikke om å sette strenge kriterier over prosjektet at for eksempel dersom noe går igjen i 50 % av datasettet, så er det et tema, mens dersom det dukker opp i 48 % av datasettet, så er det ikke det. Braun & Clarke (2006) mener videre at det sentrale er bakgrunnen av forskerens dømmekraft i forhold til å avgjøre hva ett tema er.

Når man som forsker skal danne temaer er det viktig å bekrefte om det tar opp noe relevant med tanke på å belyse studiens overordnede problemstilling, og at man ikke bare henge seg opp i hvor ofte temaet dukker opp underveis i datasettet. Igjen kommer metodens nevnte fleksibilitet igjen frem når vi snakker om hvordan man måler ulike temaers aktualitet i datasettet, da det finnes flere ulike måter å måle dette på. Eksempler på dette er at man kan undersøke om et tema går igjen hos hver enkelt av studiens informanter, eller man kan undersøke hvor mange informanter som snakker om dette temaet (Braun & Clark, 2006).

4.7.3 Analyseprosessen.

Selve analyseprosessen tok utgangspunkt ut fra Braun & Clarks (2006) seks faser. Hvor den første fasen handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet, dette gjorde jeg gjennom transkriberingsfasen, hvor jeg i kraft av å transkribere bemerket meg allerede potensielle mønstre og tema som var interessante. Etter å ha ferdig transkribert intervjuene, leste jeg på nytt gjennom transkripsjonene, her noterte jeg samtidig meg stikkord om temaer og ideer for det videre arbeidet. Deretter å ha gjort meg godt kjent med intervjumaterialet og dannet meg et bilde over materialet, tok jeg fatt på fase to.

I fase to utarbeidet jeg koder, dette gjorde jeg for å organisere teksten og se etter mønstre, For eksempel, «*Jeg tenker at relasjon er veldig viktig, at det er et premiss for å skape tillit og trygghet*» er et eksempel på en kode som viser til trygghet, tillit og relasjonsbygging, mens «*For veiledning er en prosess, som trenger tid og modning. Det må være en del aha øyeblikk for veisøker, det å selv oppleve at man har kompetansen, å få hjelp til å finne den er veldig godt.*» er en annen kode. Koder skiller seg fra temaer med at de er mer spesifiserende, mens temaer er mer bredere anlagt. Kodene var ikke teoridrevet, men har formet hva som endte opp som teori.

Selve koding skjedde i kraft av at jeg trakk ut relevant tekst fra intervjumaterialet, dette hjalp meg med å holde kontroll samt at konteksten mellom koden og teksten ble holdt. Etter at jeg

var ferdig med å kode datamaterialet, begynte arbeidet med å se etter tema. Denne fasen innebærer at forskeren retter sitt fokus mot å danne brede tema, for deretter å sortere og plassere de passende kodene under hvert tema. Jeg gikk dermed videre med å se og vurdere hvilke koder kunne settes under hvert tema, hvilken som kunne slås sammen under hvert tema, dette var med på å videre utvikle mine forskningsspørsmål og problemstillingen min. Slik jeg ser det blir temaene paraplyen, med de passende kodene inn under denne paraplyen.

Ifølge Braun & Clark (2006) anbefaler de at man i denne fasen bruker tankekart eller en form for tabell, for å samle de forskjellige kodene under passende tema. For min undersøkelse valgte jeg å bruke tabell, da jeg syntes at dette gav meg bedre oversikt over kodene enn tankekart. Kodene gav en utforming av hvordan temaene ble, og jeg oppdaget at mange av kodene passet inn under flere tema, noe som gjorde at enkelte av temaene ble slått sammen. Til slutt endte jeg opp med 8 forskjellige temaer, med 1 som ble hovedtema, og de resterende ble undertema.

I fase fire går man gjennom temaene på nytt for å sjekke kvaliteten på de temaene som har blitt utarbeidet. I denne fasen hevder Braun & Clark (2006) at dersom enkelte temaer ikke viser å kvalifisere seg ettersom lite data støtter dem, eller man oppdager at enkelte tema går over hverandre, så kan det være nødvendig å slå dem sammen, slik jeg nevnte ovenfor. Jeg opplevde at enkelte tema gikk over i hverandre og slo disse dermed sammen.

Deretter gikk jeg over til fase fem, hvor jeg satte meg inn i hva hvert tema handler om. Dette er for å avgjøre hvilke aspekter av datasettet som temaene tar for seg. Dette er for å se hvordan temaene passer inn i problemstillingen og om dette beskriver hva man er ute etter å undersøke. Deretter var det å gå over til den siste fasen, nemlig fase seks, som er å rapportere funnen fra analysen og fremlegge dette i funnene man har gjort.

4.8 VALIDITET.

Både Thagaard (2018) & Kvale & Brinkmann (2015) hevder at validitet handler om gyldighet. Dette kan presiseres ved at man stiller spørsmål om de tolkningene man har kommet frem til er gyldige i henhold til den virkeligheten man har undersøkt. Det man kan spørre seg her, er om man har undersøkt det man var ute etter å undersøke. Kan mine resultater være valide i og med at min problemstilling ikke var ferdig formulert før etter alle intervjuene var gjort? I utgangspunktet var jeg forberedt på dette, og prøvde dermed å ha vide spørsmål, som gav meg mye data å velge i som var med på å hjelpe å snevre inn problemstillingen, og samtidig gav meg mye nyansert datamateriell.

Validitet berør alle ledd av undersøkelsen, derfor er viktig for meg at dette ikke bare ble undersøkt mot slutten av undersøkelsen, men at dette i stedet bør være noe som gjøres fortløpende, for å kvalitetssikre undersøkelsen. Derfor fulgte jeg Kvale & Brinkmann (2015) sine sju faser – tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, verifisering og til slutt rapportering. Dermed er det opp til meg som forsker, og velge ut de argumentene og tolkningene som er troverdig i henhold til hva jeg undersøker. Derfor mener jeg at mine resultater er valide, ettersom funnene har blitt sjekket og tolket induktivt for å finne de rette teoretiske rammene. Dette mener jeg er viktig, særlig når det gjelder transkriberingen og ikke minst tolkningen av funnene, at disse gav grunn til den teoretiske rammen som ble valgt ut fra dataene.

4.9 RELIABILITET.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler reliabilitet i forskningsfunn med hvor pålitelig datamaterialet er. Silverman i Thagaard (2018) mener at man kan styrke reliabiliteten til forskningen ved å gjøre prosessen gjennomiktig. Dette innebærer at man gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetode, slik at de utenforstående kan vurdere prosessen steg for steg. Videre kan man styrke gjennomsiktigheten til prosessen ved at man redegjør for 'primærdata', altså data som er atskilt fra forskerens fortolkning. Dette inneholder en utfordring da å presentere slik 'primærdata', ut fra det perspektivet at forskeren utvikler data ut i feltet, og dermed blir preget av der man ser og oppdager. Dermed er det viktig at man som forsker reflekterer over konteksten for utvikling av data, inntrykk av relasjonene til deltakerne i feltet, og hvordan kontakten man har etablert har bidratt til å utvikle datamaterialet (Thagaard, 2018).

Thagaard (2018) mener at det er viktig å reflektere over hvordan datamaterialet oppstår, og med dette tenker jeg på om spørsmålene jeg stilte i intervjuene kan oppfattes som ledende eller åpne. Om spørsmålene mine er ledende kan dette så tvil på reliabiliteten på mine resultater. Selv om jeg kan svare konkret ja eller nei, så må jeg helt ærlig si at jeg kan ikke være hundre prosent sikker på spørsmålene mine ikke var ledende, selv om min intensjon har vært å stille så åpne spørsmål som mulig, så har jeg kommet frem til at i en samtale eller intervju så er dette helt umulig å unngå. Dermed har jeg ikke prøvd å eliminere dette, ettersom er umulig å unngå, jeg har i stedet analysert spørsmålene mine og hvordan informantene har svart på disse gjennom analyseprosessen min, og ikke latt meg påvirke av noe annet en svarene de har gitt. Samtidig kan mine tolkninger av svarene som informantene gir, være det jeg vil høre. Men dette er noe som jeg har prøvd å være bevisst over gjennom hele prosessen.

En annen aspekt som jeg mener styrker min reliabilitet er at jeg har stilt de samme generelle spørsmålene til alle informantene, selv om formuleringen og rekkefølge kan ha endret seg litt fra intervju til intervju. Ved at spørsmålene som jeg stilte var skissert som startere, for å skape refleksjoner, ble mange av spørsmålene som blir stilt gjennom intervjuene noenlunde like.

Dette mener jeg er med på å gjøre resultatene jeg fikk mer reliabel.

Når det da kommer til transkriberingen av intervjuet, så kan det fort skje fortolkningsfeil, selv om jeg har fulgt hvordan man skal transkribere til punkt og prikke, er det til tider vanskelig å vite hva er pauser og slutten på setninger, for dette er også en fortolkningsprosess, samt at det er jeg som forsker som analyserer og fortolker det som fortelles. Selv om det var bare jeg som transkriberte materialet, føler jeg meg trygg på at jeg har vært sann til materialet, samt at jeg kan si med trygghet at jeg føler jeg har oppfylt dette kriteriet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når jeg nå har kommet frem til at jeg mener jeg oppfylder validitet og reliabilitetskriteriene, at forskningsresultatene mine er også generaliserbare.

4.10 ER UNDERSØKELSEN GENERALISERBAR?

Thagaard (2018) mener at generalisering handler om den tolkningen man har gjort, kan være relevant i andre sammenhenger. Altså om dette kan overføres. En forutsetning for at dette skal skje, må undersøkelsen være både valid og reliabel. Ved å se på Kvale og Brinkmann (2015) sine tre former for generalisering, kan jeg si at jeg føler at min undersøkelse er generaliserbar. Den første formen som skisseres er den naturalistiske generaliseringen, som baserer seg på personlige erfaringer og vektlegger stilltiende kunnskap om hvordan ting er. Den andre formen er statistisk generalisering som er mer eksplisitt og formell, hvor resultatene er kvantitative. Den siste formen er analytisk generalisering, som baserer seg på en begrunnet vurdering av resultatene kan benyttes som en tråd for hva som kan eventuelt skje i en annen lignende situasjon. Ved forskeren spesifiserer resultatene og argumenterer tydelig for dette, kan leseren selv bedømme om generaliseringen er holdbar.

Med utgangspunkt i min egen undersøkelse, vil nok min undersøkelse ta utgang mot en analytisk generalisering, ettersom utvalget mitt er liten, men i henhold til semistrukturert intervju er det vanlig i en kvalitativ studie. I og med at informantene i denne kvalitative undersøkelsen blir valgt ut med den hensikten å gi nyanserte svar, er det en fordel at den avgrensede kan gi refleksjoner og erfaringer fra sitt miljø.

I min undersøkelse er målet med å gi et bilde av PP-rådgiverens refleksjoner. For kan intervju med fire PP-rådgivere i fra tre ulike institusjoner gjøre mine resultater vanskelig med

prediksjon til andre PP-institusjoner? Til tross for at jeg bare har fire spesialpedagoger, mener jeg dette er representativt nok til å mene at undersøkelsen kan generaliseres til andre PP-rådgivere. Det er viktig å nevne at i forhold til validitet og reliabilitet, at mine tolkninger av deres sannhet ikke skal skygges av feil forståelse. Samtidig må jeg være bevisst på at informantene kan modifisere sine roller, med andre ord at de forteller det de mener jeg vil høre, eller gi meg 'rett svar' ut fra deres kunnskap.

Jeg forsøkte heller å legge vekt i starten av hvert intervju, at det er deres refleksjoner og tanker jeg er interessert i, og at jeg er ikke ute etter noe 'fasit'. Som førstegangsforsker har jeg vært oppmerksom på at jeg kunne være med på å bidra som feilkilde gjennom mine tolkninger. På den samme måten som informanter kan være selektive, kan jeg som forsker ha selektiv oppmerksomhet. Hvor man blir med andre ord for fokusert på enkelte hendelser eller fortellinger fremfor andre. Men jeg har prøvd gjennom hele intervjuprosessen, og legge like stor vekt på alt som informantene har fortalt meg, uten å prioritere noen tema fremfor andre. Derfor i henhold til alt dette, har jeg kommet frem til at min undersøkelse er valid, og at reliabilitetskriteriet er oppfylt. Dermed er resultatene mine generaliserbare.

4.11 SAMMENDRAG OG KRITISK REFLEKSJON.

I kraft av NESH (2021) har jeg forsøkt å følge retningslinjene som følger gjennom å gjøre et slik prosjekt. At man vise respekt, beskytte og være rettferdig, og sikre at prosjektet viser en klarhet og saklighet. Jeg synes til tider at dette har vært vanskelig, ikke på grunn av at det er noe særlig vanskelig å ikke gjøre dette, men heller frykten for å krenke eller såre informantene. Selve metoden som blir tatt i bruk, som er tematisk analyse har vært veldig fascinerende å bruke, ettersom dette var noe nytt for meg. Jeg opplevde å bruke denne metoden som både krevende av at jeg visste ikke helt hva som burde være med, men også en iver etter å prøve å gjøre mitt beste. Dette har gjort at jeg har fått et helt annet perspektiv som forsker i dette prosjektet.

5 FUNN.

I analysen ble det identifisert nyanserte refleksjoner rundt veiledning, og sentrale element i veiledning. Disse funnene vises i kraft av utsnitt fra informantene og min forståelse og tolkning rundt disse refleksjonene, underbygget av teorien som ble presentert tidligere.

5.1 FUNN AV REFLEKSJONER RUNDT VEILEDNING OG RÅDGIVNING.

I refleksjonene rundt veiledning kom det frem at veiledning er en prosess. Det er mange opplevelser som oppdages, og hvordan veileder behersker å lede eller å vise hvordan veisøker kan ha mørke øyeblikk samt hvordan et nytt perspektiv kan skinne lys på sånne mørke øyeblikk. Informantene gav videre uttrykk for at den ydmykheten man har som menneske spille mye inn for å møte veisøkers behov.

“ For veiledning er en prosess, som trenger tid og modning. Det må være en del aha øyeblikk for veisøker, det å selv oppleve at man har kompetansen, å få hjelp til å finne den er veldig godt. Og det er det viktigste at man ser at selv om veisøker er kompetent, så kan de ha mørke øyeblikk hvor det ser mørkt ut, og hvor øyne fra utsiden kan være med på å skinne lyset inn. Så er det ydmykheten man har, har man ikke det, da fungerer du ikke som veileder. “

Min forståelse informantenes refleksjoner kan kobles til Tveiten (2013) slik at veiledning er en prosess skapt for å støtte, hvor man skal hjelpe til med å utvikle eller utvide forståelse for å håndtere ulike situasjoner. For dette er en prosess som har til hensikt å styrke veisøkers mestring, hvor i kraft av å presentere veisøkers erfaringer, vil veileders kunnskapssyn være med på å påvirke hvordan denne mestring utvikler seg. Dette underbygges av Gjems (2012), slik jeg forstår informantenes tanker rundt dette.

Informantene gav uttrykk for at det er viktig å holde det skillet når det gjelder rådgivning og veiledning. De gav uttrykk for at man må være bevisst på dette skillet for det ligger forskjeller i hvordan man tilnærmer seg situasjoner som veisøker går gjennom. De gav uttrykk for at det fins mange teknikker og metoder man kan benytte seg av, derfor blir det å vite hva hører hjemme til riktig tidspunkt og sted et element man må være observant over. Selv om disse elementene til tider flyter over i hverandre, blir teknikker man benytter seg av mer elementært i hvordan man går frem i veiledningen.

“ Kanskje det er viktigere med veiledningsteknikker, enn det er med det å ikke gå i fella, å gå fra veiledning til rådgivning. Er nok der jeg har mest fokus selv, for det er

så lett å komme med råd. Å hvordan jeg får frem det er hvert fall ikke noe jeg tenker over i situasjonen. (...) For der er det mer metoder for praktisk arbeid, enn det er teori som ligger bak. Særlig det i fra veiledning til rådgivning, det skulle tror jeg er superviktig. At holde forskjellene, at man ikke skal råd gi, selv om det skjer, men man skal vite når man gjør hva. ‘

Her kobler jeg min forståelse til Skagen (2011), Tveiten (2013) og Johannessen et.al (2010) at ettersom veiledning er inspirert selv av forskjellige teorier, begreper og modeller, så blir det viktig å skille over hva brukes når. For selv om dette skillet er viktig,) at skillet er ikke like lett å utføre i praksis som det beskrives i teorien. For det forekommer situasjoner hvor begge er nødvendig, og brukes, selv om veilederne er bevisste over at man bør holde dette skillet. Derfor forstår jeg det slik at veileders kunnskap og erfaring er viktige elementer som spiller en stor rolle her, for å holde nettopp dette skillet.

Informantene videre reflekterte rundt at man er påvirket av menneskesynet i veiledning. Noe som er en kompetanse man lærer seg etter mye erfaring, for det er positive og negative aspekter som man må ha kontroll over som veileder, og vite når noe kan dras inn og brukes for å videre utvikle veisøker utvikling og refleksjoner.

‘ Menneskesynet vil alltid påvirke oss, men det er noe med å holde tunga rett i munnen og ikke la det påvirke veiledningen i annen graden enn at man veileder på nøytralt grunn med lovverket og det som skal ligge til grunn i akkurat den saken da.’

Slik jeg forstår informantenes refleksjoner kan forankres gjennom Rogers (1959), er at de er veldig bevisste på hvordan menneskesynet påvirker hvordan man er som menneske og hvordan dette former veiledningen. De er også bevisste på utfordringer som dette fører med seg, selv med denne utfordringen, ser de hvor viktig det er å ha disse følelsene og egenskapene med seg, slik at veisøkers aktualiseringspotensiale blir realisert. Man kan ikke være kald og på avstand når man skal forstå andres subjektive følelser, og i kraft informantenes refleksjoner mener jeg dette kommer tydelig frem.

Informantene gav videre uttrykk for i sine refleksjoner at det er viktig med kompetanse i veiledning. Informantene viste en stor innsikt i at man må ha ulike verktøy og kompetanse slik at behovene til veisøker blir møtt, samtidig spiller denne kompetansen også inn i hvordan rammene for veiledning blir og utfolder seg gjennom prosessen.

“ ... i PP-tjenesten er det delt litt opp i båser da, at man må ha kompetanse i hvordan man gjennomfører veiledning, hvilken rolle man inntar, ha faglig kompetanse på utfordringene som barnehage og skole møter. Og så ha verktøy å gi, og verktøy til å møte de behovene da, og kompetanse på hvilken rolle man inntar i veiledning og legge gode rammer der.”

Min forståelse av informantenes refleksjoner underbygges av Aasland (2008) i form av at veileders kompetanse og verktøy støtter veisøker utvikling og mestring, som legger frem at man starter der hvor veisøker er og jobber fra der. Når veileder selv er bevisst over sin egen forståelse av veiledning, vil deres kompetanse og verktøy reflekterer hvilken blir den beste veien å ta. Her kobles min forståelse til det gjennom Tveiten (2013) som videre legger frem at gjennom kompetansen til veileder tilpasses veiledningen til veisøkers behov. For slik jeg videre tolker dette er både veileder og veisøker verktøy som hjelper hverandre i veiledningen, og dette støttes av Mjelve (2014).

5.2 FUNN AV ANERKJENNELSE OG EMPATIENS Plass I VEILEDNING.

Alle informantene hadde sine refleksjoner over hva som var sentralt når det gjaldt påvirkningen og kjennetegnet til anerkjennelse og empati i et veiledningsmøte hvor det fremstår i henhold til min tolkning av deres refleksjoner at alle informantene kjenner til hvor sentral anerkjennelse og empati er for at et veiledningsforhold skal fungere optimalt.

Informantene ser hvor deres kompetanse bør ligge, som informantene beskrev det;

“ Jeg tenker man må være ydmyk, ovenfor de problemstillingene som pedagog eller lærer står i. Man må ha den innstillingen at de gjør så godt de kan, og bakgrunnen er at de ønsker det beste for barnet. Og i tillegg til det så kreves jo det en god del kompetanse og kunnskap på områdene, at man har konkrete verktøy man kan komme med.”

Jeg tolker det slik at informantene kjenner til hvor menneskets potensial ligger i at man anerkjennes som et vesen som har grunnleggende behov, og hvor tillit må være på plass slik at man har muligheten til å forme og bygge en relasjon mellom veileder og veisøker. Videre tolker jeg informantenes refleksjoner slik at anerkjennelse og empati skaper grunnlaget for å være ydmyk når man møter andre mennesker som er i sårbare situasjoner og befinner seg i krisesituasjoner. Dette underbygges gjennom Honneths kjærlighets- og omsorgssfære hvor denne bekreftelsen av behovsnaturen til mennesket anerkjennes, og man blir ansett som vesen med behov (Honneth, 2008).

Gjennom informantene refleksjoner viser de kjennskap til anerkjennelse og empati og det som ligger rundt slik at veisøker blir respektert, hvor an av informantens forståelse av dette videre ble utdypet slik;

“Men likevel en felles undring og en felles drøfting rundt utfordringene da, at svaret ligger på en måte ligger like mye i skolen eller i barnehagen som den gjør i oss.”

Min tolkning av dette underbygges av Jordet (2020) som skriver at styrken i forholdet formes i kraft av samspill som befinner seg i de sosiale og kulturelle omgivelsene, og den erfaringen som skapes gjennom dette samspillet. Hvor dette samspillet blir påvirket av hvordan man oppfatter seg selv, verdiene sine og omgivelsene. Videre henviser Jordet (2020) til at anerkjennelse ikke oppstår av seg selv, hvor det er i relasjon med andre at genuine former av anerkjennelse utfolder seg.

Refleksjonene til informantene viser hvor viktig det er å være anerkjennende og empatisk når det kommer til veiledning, og til de situasjonene som veisøker befinner seg i, hvor de viser til hvor viktig det er å se etter styrken og snu dette, som informantene selv uttalte seg;

“Sette fokus på styrker og hva er det som fungerer bra, og om det er en negativ sirkel prøve å snu dette til en positiv sirkel”

Slik jeg tolker kan sammenknyttes til Hegel i Høilund & Juul (2015) hvor forhold mellom mennesker skaper muligheten for selvrealisering og muligheten for utvikling. Videre tolker jeg det slik at informantene ser hvor sentralt dette er, hvor gjennom å verdsette forskjellene og det unike man har, så har mennesket potensialet til å blomstre. Dette kan kobles til Steinnes (2010) som legger frem at dette er håpet som ligger til grunn for utvikling og hvor man kan finne sitt potensial. Dette mener jeg tolker deres refleksjoner videre slik at dette henger sammen med at man som mennesket er et subjekt som har mange forskjeller og fasetter som må løftes frem.

Særlig i veiledning når man har med mennesker å gjøre, vektlegges det at menneske er et vesen som er fritt og handlende. Det må ligge en grunnleggende varme og empati for andre og deres utfordringer. At man som menneske er et subjekt med egen tanke og følelser.

“ Det må være en del ting som er iboende mener jeg. En kan fake noe, men om du skal jobbe med mennesker, og du ikke liker mennesker så sliter du. Menneskesynet må være ryddig, du må være glad i folk skal du jobbe som veileder. Men det er mange som tenker at de kan distansere seg og holde følelsene kalde, men da tenker jeg sånn at

man må ha et kaldt hode og et varmt hjerte i stedet når man jobber med mennesker. Hvis du klarer å balansere det så går det bra. Blir man ikke berørt av folk som er preget av krise, da bør du ikke jobbe med mennesker som opplever kriser. Så enkelt er det, så er det noe med at man må ha hele tiden en grunnleggende forståelse at man jobber med barn som har vansker, å ikke vanskelig barn. ‘

Jeg forstår deres refleksjoner gjennom Rogers (1959) slik at det er enkelte element som må være iboende hos en som vil jobbe med andre mennesker. Det må være en ektehet og ubetinget positiv aktelse, for å sikre veisøkers utvikling og utforsking av seg selv. For jeg videre tolker det slik at informantene mener at det må være en åpenhet og varme for andre, som innebærer å være et medmenneske mot andre i sårbare situasjoner og sette seg inn i hvordan dette oppleves for andre. For man må anerkjenne veisøkers situasjon, tanker, atferd og følelser og hvordan dette vil påvirke veiledningen.

Noe som ble fremmet under intervjuprosessen var at gjennom informantenes erfaring var de godt kjent med hva som har innvirkning på deres profesjon, og hvordan dette styrer måten de går frem på. En av informantene beskrev det slik;

‘ Det er alltid viktig med anerkjennelse, samme hva, om man sitter med et problem så er anerkjennelse i utgangspunktet for at vi kan gå sammen videre. Så er det jo kanskje ofte det at jeg jobber med å skape anerkjennelse for si, det kommer jo an på hvem da, så ofte er det jo i mitt utgangspunkt er det jo oftest barnehagen eller skolen som sitter med en utfordring som ser utfordringen, og så er det noen, hvor foreldrene ofte ikke har anerkjent at det er sånn. Så er det veldig forskjellige perspektiver, noen ganger skal man være med, min anerkjennelse blir å støtte personalet, og så er det noe med å veilede foreldrene inn i en anerkjennelse av sitt barn. ‘

Min forståelse av dette kan kobles til Kinge (2016) som legger frem at anerkjennelse er ikke noe man er, men det er noe man har, det ligger i min tolkning av dette en medfødt evne man har. Schibbye (1996) videre underbygger dette gjennom å mene i kraft av at anerkjennelse er en gjensidig relasjon mellom veileder og veisøker, så er anerkjennelse også med på å legge rammen for veiledningen. For jeg tolker dette som en samværs måte, og når man er i et slik forhold, må man fremme selvforståelse og selvutvikling.

Refleksjonene til informantene viser samlet hvordan anerkjennelse og empati er med på å underbygge plassen til dette i veiledningen mellom veileder og veisøker, i tillegg hvordan dette er med på å påvirke veiledningen.

5.3 FUNN AV RELASJON OG ROLLERS Plass I VEILEDNINGEN.

Informantene beskrev hvordan relasjon og roller spiller en stor rolle innenfor veiledning, og i kraft av sine refleksjoner peker de på hvordan det påvirker og er en del av veiledningsforholdet mellom veileder og veisøker. De mente det var viktig å gi denne muligheten for innspill slik at tilliten kunne vokse frem naturlig. For relasjonsbygging er krevende og er noe som kommer gjennom erfaring og trening.

“ Det jeg tenker er det aller vesentligste er relasjon og er et nødvendig bakteppe for å ha en sjanse til å utrette noe. (...) For vi kan jo si at vi opplever til tider at, kanskje andre enn den som blir veileda ønsker at veiledning skal skje. Da har vi et dårlig utgangspunkt. Så det må komme fra den som ønsker veiledning, det må komme fra den personen til oss, og den relasjonen med veileder må være god og på plass eller så må det ryddes på plass først. For ellers så, veiledning er en sårbar prosess. Der det må være en stor grad av tillit, og det må jobbes fra veiledning til veiledning som jeg sa tidligere. For at man skal se utvikling. ”

Min tolkning av dette kan sammenknyttes til Killèn (2017) som skriver at når man oppretter relasjoner med andre så er det særdeles viktig at mennesket blir ivaretatt og respektert, for mennesket er et behovsvesen som trenger at disse behovene møtes, særlig om veiledningsformodningen kommer fra andre mennesker. Jeg forstår det slik at man som menneske ikke eksisterer som et isolert vesen, men at man skapes i kraft av de relasjonene man har og skaper med andre, dette kan kobles til Schibbye & Løvlie (2017) som hevder det samme.

Alle refleksjonene til informantene utdypet en aksept og bekreftelse som må komme frem i denne utformingen av relasjon og tillit i veiledningsforholdet, hvor denne nysgjerrigheten og interessen må skinne igjennom. Informantene var bevisste på at det var en fordeling av roller i relasjonen, som spilte inn i deres væremåte og hvordan dette påvirket hvordan tilliten utviklet seg. Det sentrale var hvordan relasjon og tillit må være på plass skal man klare å bygge en relasjon mellom seg som veileder og veisøker. De var alle ganske tydelige på at for å få etablert en relasjon så må det ligge tillit i grunn for at man kan starte prosessen.

“ Jeg tenker at relasjon er veldig viktig, at det er et premiss for å skape tillit og trygghet. Det er et premiss for at folk skal tørre å si det de mener, og samtidig hvilken type relasjon skal man ha da. Det er jo på en måte en profesjonell relasjon da, så

hvert fall i den settingen så er det relasjon med en klar rollefordeling, men i mitt hode så bygger du relasjon gjennom å være interessert og nysgjerrig i dem man møter da.”

Min tolking av refleksjonene til informantene kan under bygges av Skjervheim (1996) som mener at relasjonsbygging kommer gjennom trening og erfaring, at det er viktig i relasjonen at man betrakter hverandre som likeverdige og likevitende subjekter, hvor jeg forstår det slik at veileder gjennom sin erfaring og trening er en menneskekjenner, som er i kontakt med seg selv og sine følelser og hvordan dette påvirker den rollefordelingen som befinner seg i veiledningsforholdet.

Refleksjonene til informantene beskrev deres rolle som profesjonsutøvere og hvordan dette påvirker deres fremtoning i møte med både skoler, barnehager og personalet, samt viser dette hvordan denne relasjonsbyggingen er alfa og omega for veiledningen innenfor disse.

“ Så hvilken rolle vi som PP-rådgivere tar i veiledningssituasjonen påvirker jo hele settingen. Så kommer man og det varierer lite grann fra person til person, og hvem du møter i barnehagen og skolen i forhold til den inn toningen og finne ut hva du ønsker av den veiledningen her da. Men jeg tenker at min rolle er å være ydmyk og undersøkende, stille de reflekterende spørsmålene og få litt kjøtt på beinet i forhold til hva er problemet og hva er utfordringa. Før man sammen kommer frem til svaret. ”

Slik jeg tolker dette kan kobles til Bakhtin (2005) som mener at undringen og refleksjonene mellom veileder og veisøker ha et bedre utgangspunkt når veileder og veisøker er klar over hvilken rolle de har i forholdet, for har man ikke den relasjonen i bunn samt den klarheten over rollefordelingen skjer ikke denne undringen som skaper endring, det nettopp i kraft av en slik relasjon og samtale at dette skjer.

I kraft av refleksjonen til informantene kommer det frem en oppfatning om at dette er også krevende, og man må ha i bakhodet å informere og være klar over rammene som ligger i veiledningsforholdet, og holde dette slik at alle parter er likeverdige og respektert. For informantene var veldig oppmerksomme på at man må informerer hva som inngår i veiledningen.

“ Forklare hva veiledning er, forklare hva slags forventninger vi har i en slik setting. Ha en slags metainformasjon i henhold til hva veiledning er for noe. Og hva vi legg i det. Å forklare at det den som sitter som veisøker som skal sitte med svarene, og vi skal være med å hjelpe til å finne de svarene som er iboende i dem. Og det vil være

utenom noen unntak være godt, og så vil det være noe å flette inn nyanser som er oppfatta av veisøker som at det kommer fra dem. ‘

Jeg forstår informantenes refleksjoner slik at rollen som veileder er krevende, og det er mange elementer som foreligger og som er ukjente for veileder når de kommer inn i bildet som spiller inn i veiledningsmøtet. Samtidig forstår jeg det slik at informantene er veldig oppmerksomme på sin rolle. Min tolkning av dette kan kobles til Duckert (2012) som legger frem at dette kommer i kraft av deres kompetanse som de har utviklet gjennom trening og erfaring som gir dem bedre oversikt over hva som bør gjøres og ikke gjøres i forskjellige tilfeller, hva som informeres om og ikke. Videre er min forståelse av disse refleksjonene underbygget av Kärki (2012) som også legger fra at det til tider er vanskelig å skape atmosfærer hvor tillit, trygghet og gjensidighet råder, særlig i situasjoner som skoler og barnehager, hvor man trenger denne tilliten slik at man kan utforske og undre samme. For tilliten må være på plass slik at veisøker åpner seg, for det er dem som sitter med svarene for hvordan endring kan skje. Det er mange momenter i veiledningsforholdet som veileder alltid må være oppmerksom over og hvordan dette spiller inn i forholdet mellom seg og veisøker, særlig med tanke på hvem de møter og hvor.

5.4 FUNN AV KOMMUNIKASJON OG FORTELLING I VEILEDNING:

Alle informantene hadde sine erfaringer og refleksjoner rundt kommunikasjon, hvordan dette er så viktig både i henhold til deres utøvelse av veiledningen, men også hvordan man forholder seg under veiledningen. Videre fortalte informantene at de opplevde at kommunikasjon er noe som skjer bestandig, altså det kommer frem både verbalt med det man sier, og non-verbalt gjennom kroppen. Dette er noe som er medfødt, men som også kommer gjennom erfaring man tilegner seg. Informantene beskriver at ofte i kraft av erfaring, ser man hva som fungerer og ikke, samt hvordan de skal gå frem i ulike situasjoner.

‘ Men jeg tenker at kommunikasjon, er det å være åpen for hverandre, det for min del å være trygg i min rolle, og vite hvilken rolle jeg skal innta og være bevisst at jeg har den rollen, også underveis for noen ganger kan man bli litt ivrig. Har respekt for den man veileder, med å tørre å kommunisere at uff nå gikk jeg litt langt, om det er det du gjorde. Og for meg er det faglig trygghet og ærlighet, og så lese hvor mye tåler veisøker, og hvor er grensa. For du ser veldig fort, hvis du veileder hvor de vil hen, men det kommer også med erfaring. Det å kjenne på, du kan veilede foreldre som har en del utfordringer selv, vite hvor er det du vil, hvordan skal jeg være, enkel og

tydelig, kort. Skal jeg være, vise min faglige trygghet som gir deg trygghet, skal jeg være den som pusher, den som holder igjen. Alt dette her er kommunikasjon, så er det hvordan man sitter, er du stressa. ‘

I kraft av Skau (2012) er min forståelse av informantenes refleksjoner slik at kommunikasjon spiller en stor rolle for veiledningen, hvor veileders kompetanse er sentralt. Videre at rommet som veileder skaper gjennom kommunikasjon er viktig og trygt for at veisøker åpner seg opp, hvor Schibbye og Løvlie (2017) underbygger dette. Ifølge Eide & Eide (2017) er de verbale og non-verbale trådene er viktige å plukke opp. At kommunikasjon som skjer i samspill med andre påvirker hverandres forståelse, hvor hver enkelt har sin rolle og part i forholdet som er med på å utvikle fortolkningen, forståelsen og rammen rundt, dette prioriteres også av Ulleberg (2014).

Informantenes refleksjoner forteller videre at en sentral del innenfor kommunikasjon baserer seg på lytting, hvor informantene beskrev veldig likt hva dette innebærer og hvordan dette brukes innenfor veiledningen. De trekker også trådene tilbake til elementer som relasjon, tillit og anerkjennelse må være med slik at kommunikasjonen fungerer optimalt, samt at rommet som denne kommunikasjonen skaper er trygg for veisøker. Refleksjonene til informantene henviste til at de vektla også hvordan lytting som egenskap var en sentral faktor, og hva dette bringer med seg både for veisøker og veileder. De reflekterte rundt behovet rundt forståelse av problematikken, og samtidig være åpen og anerkjennende rundt som kommuniseres.

‘ ... i veiledning da snakker vi om aktiv lytting. Da er det å følge opp det som blir sagt, det er noen triks man bruker. Om man sitter sammen med noen, og det er et spørsmål som henger i luften, om man er villig til å vente 1 eller 2 sekund ekstra så vil det komme mer prat. Taushet mellom to personer er pinlig, og det utnytter vi selvfølgelig. Vi prøver det i hvert fall. Da kommer det alltid noe mer, og hvis det blir for pinlig da fisker vi litt med å «si litt mer om det, å ja det var spennende, der er du inne på noe» for å utdype. Det er vanligvis ikke noe problem å få folk til å prate, så lenge det er trygt og det lages rom for det. Det må det være, relasjonen må være god, tilliten må være der. ‘

Min tolkning av dette underbygges av Schibbye og Løvlie (2017) hvor refleksjonene til informantene viser her hvor viktig det er å ha god kompetanse i slike ferdigheter, hvor viktig det er å holde fokus på veisøker og ikke dra inn elementer fra seg selv, men i stedet skape et rom for veisøker å komme frem gir et godt bilde på deres forståelse av kommunikasjon. Dette

rommet som veileder skaper, gir muligheten for at utvikling skjer, samtidig får forholdet mellom veileder og veisøker mer mening, og de kommer nærmere hverandre som er en sentral faktor.

Informantene vektla også når det kom til lytting, at man må vite når man skal snakke og ikke. At man må la veisøker få den roen, slik at man kan åpne seg. Å vite hva som bør fokuseres på og plukkes opp videre. For det som kommuniseres blir potent først når dette kommer frem. Det at man raskt må klare å fange opp trådene som veisøker sender ut, og få dette frem i lyset og hvordan denne kompetansen må være på plass.

“ Ja for det ene er å lytte, men det er andre er å holde kjeft. Når man oppdager, oppfatter, å la dem få den stillheten og den roen, og så være anerkjennende for det, støttende. Så neste gang kan vi ta det videre. Så er det noe å ha en førligheten, det medmenneskelige. Du må lese kjapt andre, men for å være en god veileder må det være på plass. ”

“ (...) å bli møtt med den forståelsen og den anerkjennelsen så er det å lytte en viktig egenskap. ”

Min forståelse kan forankres gjennom Ulleberg (2014) og Jensen & Ulleberg (2011) hvor informantenes refleksjoner beskriver det viktige med å både snakke og lytte i en veiledningssamtale, hvor man må skape mening av informasjonen som kommer frem. For hvordan man snakker, og lytter varierer ettersom situasjonen og hensikten med samtalen utforskes. Samtidig åpner man for at det som høres kan drøftes og tolkes videre. At denne pausen eller stillheten som informantene beskriver er sentral, for spørsmålene som stilles kan tolkes og forstås forskjellig fra person til person, så å ha den roen og kontrollen til å la denne pausen/stillheten få være, og samtidig bevare den åpne og anerkjennende tilværelsen blir elementære ferdigheter som veileder må beherske.

Sammen med kommunikasjon er fortelling et element som kommer frem som elementært for at veiledningen skal ha et utgangspunkt. Informantene beskriver gjennom sine refleksjoner hvordan fortellingen er en del av veiledningen, og er noe som må komme frem i lyset. Det er i kraft av fortellingen at informantene reflekterte at veiledningen starter. For det er her man finner hva som er relevant og må utforskes videre. Hvor informantenes informasjon og veisøkers fortelling bidrar til å vise hvilken vei man må ta.

“ I en veiledning så må historien komme. Så når historien starter så tar vi tak i det i den historien som vi tenker at dette er relevant, og spør dypere inn i den retningen, så historien, hele narrativen kommer fra veisøker. Så vi i utgangspunktet, starter i utgangspunktet med en forutforståelse på hvordan ting er, beskrive det sammen med veisøker. Da er det en stor sjans for at historien vi er med på å fargelegge i utgangspunktet er utgangspunktet for historien som kommer, og så tar vi tak i det som veisøker oppfatter som vanskelig, og går dypere ned i det.”

Informantenes refleksjoner og min tolkning av dette kan kobles til Jansen (2013) hvor veisøker oppfattes som et fortellende vesen, for de har en egen forståelse av verden og situasjonen som de må gjøre kjent. Videre at deres fortelling blir brukt som et verktøy av veileder, som kommuniserer og gir mening angående situasjoner. For det er gjennom å fortelle sin side av saken eller situasjonen at man deler sin erfaring og kunnskap. For relasjonen som ligger til grunn er sentral, for det som fortelles er varierer fra person til person, og dette blir fargelagt av både situasjonen og formål. Hvordan dette fargelegges er med på hvordan fortellingen videre utvikles, både av veileder og veisøker, dette mener jeg kan kobles til Jensen og Ulleberg (2011) som skriver om det samme.

Informantene var enige i sine refleksjoner om at utgangspunktet var fortellingen til veisøker. For man går tilbake til fortellingen hele tiden, hvor man må la den få rom og respekt. For det er her veisøker følelser og meninger som kommer frem i fortellingen, og det er dette som må stå i fokus. Samtidig legger informantene vekt på at veisøker må eie veiledningen fra start til slutt, og utforske hva som er relevant i henhold til det som fortelles. Dette gjør det også lettere for veileder å orientere når det gjelder veien videre.

“ Aller først få beskrivelsen fra dem, og ikke starte med beskrivelsen jeg har fått selv om jeg har fått en henvisning. Det at utgangspunktet alltid er veisøker, og at det er veisøker som har fasiten egentlig, og så er det jo, det å gå tilbake til fortellingen. Det å gi den rom, og det å bruke den som først, den åpne fortellingen og så ha den respekten for det som kommer, men også bruken den som fasiten eller for utgangspunktet, at det er ikke noe jeg mener eller andre mener, det er du som eier den. Altså er det du som må beskrive, og det er det du føler, uansett om jeg er enig eller ikke. Så kan vi veilede der fra. Men at det er du som eier historien, den som trenger hjelp eller veiledning. “

Jeg tolker det slik at man som vesen er påvirket av sine fortellinger, og at dette må ha rom slik at man får utforsket alle sider av situasjonen man befinner seg i. For som menneske tolker

man samtidig som man lever sitt liv, og dette påvirker også hvilke kunnskap og erfaring man tilegner seg i kraft av forskjellige situasjoner. Alt dette er med på å påvirke beskrivelsen man får, og derfor går man tilbake til fortellingen ofte i veiledning. Min forståelse av dette kan kobles til White (2006), med at mennesket er tolkningsvesen, og dette påvirker fortellingens betydning for veiledning. For fortellingen er en aktiv faktor, det ligger der som et element som man reflekterer rundt og viser hvordan endring eller utvikling kan skje. For fortelling brukes også som datamateriale for både dialog og refleksjon, som støttes av Tveiten (2013), veisøker forteller og veileder plukker ut hva bør utdypes.

Refleksjonene til informantene når det gjelder fortelling i veiledning viser at uten denne, har man ingen ordentlig utgangspunkt fra veisøker over hva som er situasjonen som må utdypes eller undersøkes. Det er her man kan starte å utforske, reflektere og diskutere hva som kan endres, og hvilken vei man må gå for å gjennomføre nettopp dette.

5.5 FUNN AV MAKT OG ETIKK I VEILEDNING.

Informantene var veldig reflekterte når det gjaldt makt og hvordan dette former veiledningen. En av informantene var veldig bevisst på hvordan maktbildet påvirker rollen man har i veiledningen, og hvor denne kontrollen ligger og at det er viktig at man får veisøker inn på banen gjennom dialog, slik at makten som ligger der får en form av likevekt. Videre ble det reflektert rundt at det var viktig at maktbildet lå i prosessen og fremdriften og ikke i innhold, og hvordan dette skaper en likeverdig prosess i veiledningen.

“ Jeg tenker at hvordan du utøver veiledning, har mye å si for veiledningen, men en god veiledning skal ikke ha for mye makt. Men har du fått maktbildet inn, så har du ikke veiledninga, for hos meg er veiledninga en mer likeverdig prosess. Men selvsagt når du kommer med kontrollen og oversikten over systemet, og når du kommer inn i en situasjon og det er jeg som driver det, så er det også en type makt. Men jeg tenker det må fort over i en felles dialog, og framdrift som skal ha minst mulig påvirkning av makt. (...) Jeg kommer inn som veileder, vi jobber fremover og så kan jeg trekke meg ut. Så makt i forhold til veiledning er kanskje i henhold til prosessen, makt over prosessen og framdrift og minst mulig på innhold håper jeg. “

Informantenes refleksjoner og min forståelse kan forankres gjennom Boge et. al (2005) som beskriver at makten ligger mellom partene i prosessen, og ikke direkte hos en part eller posisjon som skaper ubalanse i veiledningsprosessen. Likevel ligger det en bevissthet om at forholdet mellom veileder og veisøker vil påvirkes asymmetrisk uansett maktposisjon. Derfor

blir det viktig å snakke om rammene rundt veiledningsforholdet så forventningene rundt forholdet og veiledningen får fremdrift.

Informantene reflekterte rundt hvordan makt påvirker deres posisjon, og hvordan de går frem. For det er krefter i sving og at det er mye man må være bevisst over og ha kontroll over når makt er i bildet. For som informantene legger frem, når man befinner seg i en slik posisjon som PPT står ovenfor, har makt mye å si. Både når det gjelder veiledning og utredning av sakkyndige dokumenter.

“ I forhold til PP-tjenesten så har vi en viss form for makt i at man utreder jo barn og skriver et dokument, som ligger ved gjennom skolegangen. Sakkyndige vurderinger de er jo etter dato, så de går ut på dato på en måte. Men det er jo en beskrivelse som kommer til å være et eller annet sted i større eller mindre grad. Ja i forhold til perspektiver så har vi jo makt i å konstruere situasjonen og ut fra hvordan vi ser den da i samarbeid med alle involverte, men jeg føler at vårt perspektiv blir jo hørt og anerkjent og blir jo tatt på alvor da. Så vi har jo makt i den forstand, så man må jo være bevisst på hvordan man ordlegger seg igjen da, passe på å ha fokus på det som er bra og det som fungerer og det barna mestrer tenker jeg er viktig. “

Min tolkning av dette forankres i Boge et. al (2005) og informantenes refleksjoner at det finnes passive og aktive krefter som påvirker maktforholdet. Veileders ansvar og part har muligheten til å påvirke dette på godt og vondt, for makt er ikke enkelt for noen av partene.

Et annet element som kom frem i refleksjoner rundt makt er at man må være bevisst at veiledning er en sårbar prosess, og hvordan denne makten utspiller seg er viktig å være bevisst over. Hvor denne sårbarheten hos veisøker påvirker den ubalansen som kan oppstå i makten mellom partene, her må veileder verifisere sin posisjon slik at en positiv endring kan skje.

“ Det som mange glemmer når man er veileder er at når man kommer inn som veileder, så kommer man inn som en bekreftelse på at folk har mislykkes i ting. Og det er sårt, det er sårbart og veileder blir sett på som en person som kommer inn og i utgangspunktet vet bedre, som sikkert klarer dette bedre av veisøker. Og det er en ubalanse som er viktig å få ryddet på plass. Samtidig så har man ettersom man blir bedt om hjelp, så har man en anerkjennelse av den posisjonen man har som veileder. Som igjen øker en sjanse for endring, så makt er i prinsippet en bra ting når man

kommer inn og det skapes en forventning om endring. Men uten en forventning av endring, så skjer det ingen endring. ‘‘

Min forståelse av dette kan kobles til Skogen og Holmberg (2002) hvor makten som oppstår formes av handlingen man gjør som veileder, derfor er det viktig at veileder er bevisst på sitt forhold til veisøker. Videre at derfor blir det å samtale om forventningene man har til hverandre i veiledningen en sentral del for både veisøker og veileder, for veiledning er kompleks og sårbar.

Informantene var også bevisste på etiske valg i veiledningen. Det er mye som spiller inn, men særlig når veisøkers egne valg om å være delaktig i veiledning betyr mye for hvordan veiledningen blir. For blir man plassert et sted mot sin egen vilje vil dette utspille seg negativt for veiledningen.

‘‘ (...) Man må være veldig bevisst, i forhold til hvor man er i systemet og hva som er jobben min. For det er det jeg stiller som, og hva sier det som er min sak og hva er det noen andre skal ta seg av, det tenker jeg er veldig viktig. Det å vite akkurat hvor du er i systemet, for eksempel en sak som jeg hadde endte opp med som personell sak, og da henviste jeg det til rektor så må de overta, hvis du ikke følger det så blir det jo bråk (...).’’

Min tolkning av informantenes refleksjoner underbygges av Aasland (2008) og Kristiansen (2008) med at veiledningen er en etisk handling, om man vil eller ei. Ettersom veiledning er ment for å hjelpe andre og ivareta dem, vil det derfor være retningslinjer og regler man må følge. Alt dette er med for å skape et rom for veiledningen, samtidig tydeliggjør man forventningene man har. Her støtter jeg meg til som legger frem det samme. For veileder har mange roller i veiledningen og være bevisst på dette er et etisk dilemma som informantene alltid vil stå ovenfor, og som hører til når man jobber innenfor en sakkyndig myndighet (Vogt, 2016).

5.6 OPPSUMMERING.

I dette kapittelet har jeg presentert mine funn og tolkninger fra de fire PP-rådgiverne, med den hensikten om å finne ut hva var deres refleksjoner angående veiledning, hvilke refleksjoner de har rundt sentrale element i veiledning og hva de mener dette har ført med seg gjennom sin erfaring. Med andre ord har jeg presentert dere refleksjoner, og deretter vist min tolkning og forståelse over deres refleksjoner opp mot teorien og hvordan dette kan kobles sammen. Deres

refleksjoner viser at mange av informantene vektlegger det sammen innenfor veiledning og hvordan dette påvirker hvordan en veiledning utøves i praksis, samtidig hvordan deres erfaring og kompetanse kan kobles til teori.

6 DRØFTING.

I dette kapitlet skal jeg utforske mine funn i lys av den teoretiske rammen som ble presentert i kapittel 2. Først vil jeg se nærmere på refleksjonene PP-rådgivere har i henhold til veiledning, så vil jeg se nærmere på hvilke refleksjoner har informantene rundt sentrale element, deretter hvordan påvirker makt og etikk dette. Til slutt vil jeg også se nærmere på hvordan forstår jeg dette og hva viser dette meg. Mitt fokus har vært å få frem en bit av hvordan veiledning utføres innenfor et hjelpeapparat gjennom rådgivernes egne refleksjoner. Jeg har forsøkt å vise at elementene henger sammen, og hvordan jeg som utenforstående får et nytt innblikk i deres opplevelser. Avslutningsvis følger sammendrag.

6.1 HVILKE REFLEKSJONER HAR PP-RÅDGIVERE I HENHOLD TIL VEILEDNING?

Funnene som kommer frem fra informantene er mangt og varierende, men veldig reflekterte i henhold til hvordan de utfører veiledning og alt det fører med seg. Det er mange faktorer som spiller inn i hvordan de utfører dette og hva de må være bevisst over for å utføre sin profesjon. Funnene jeg fant viser at refleksjonene til informantene henviser at veiledning er en kompleks prosess som er adskilt fra rådgivning, men som også har mange likheter som gjør at det til tider flyter over i hverandre, som kan være en utfordring. Funnene viser at selv om informantene kalles for PP-rådgivere er det ofte mer veiledning som foregår. For under intervjuene og i kraft av funnene så kommer det frem at selv om rådgivning kan betegnes som et overordnet paraplybegrep så er informantene klare over at det er ikke noe samlet begrep, for de var veldig klare at det må og bør være et skille mellom disse. For å gi råd er noe annet enn å veilede andre videre i livet, for rådgivning er når du gir råd, når du sier hvordan ting kan løses, derimot når det gjelder veiledning så tar man utgangspunkt i den som er veisøker sitt ståsted og jobber ut ifra det. At man tar hensyn til bakgrunn, kompetanse og forhistorie (Tveiten, 2013 & Johannessen et.al, 2010).

Gjennom informantenes refleksjoner kommer et bilde av at veiledning er til for veisøker, at man som veileder har sine prioriteringer over hvor sentralt det er at veisøker er i fokus gjennom hele veiledningsprosessen, og at det er veisøkers utvikling som kommer frem. For som informantenes refleksjoner viser " *Det må være en del aha øyeblikk for veisøker, det å selv oppleve at man har kompetansen, å få hjelp til å finne den er veldig godt.* " (Kap 5.1), dette underbygges av både Skau (2012), Aasland (2008) og Rogers (1959) som mener at bør vektlegges at veisøker er i fokus slik at man starter der hvor veisøker er og at deres aktualiseringspotensiale kommer frem. Det er mange teknikker innen veiledning og

rådgivning som gjør at begrepene går over i hverandre, derfor vektlegges det å holde dette skillet som en viktig komponent for informantene. Så det jeg ser at selv om det er glidende overganger, hadde informantene som jeg intervjuet en enighet om at det var i hovedsak veiledning man gjorde, og man hadde et felles fokus om dette, derimot er rådgivning også en del av prosessen man har innenfor PP-tjenesten og man må derfor alltid holde dette skillet og vite hva som brukes når.

Imidlertid som Tveiten (2013) og Johannessen et.al (2010) hevder er ting lettere i teori enn å utføre i praksis. Funnene viser at skillet mellom teori og praksis er vanskelig, for det som teorien beskriver som lett, er i praksis ikke bestandig så like lett å utføre, ettersom det er mange forskjellige situasjoner eller problemer som oppstår som ikke er enstemmig med virkeligheten. Det som informantenes refleksjoner viser, er at selv om elementene glir over i hverandre, hvor det å gi råd faller som naturlig, er det i henhold til informantenes refleksjoner viktig å holde disse adskilt, informanten forklarte det slik; *“ (...) Særlig det i fra veiledning til rådgivning, det skille tror jeg er superviktig. At holde forskjellene, at man ikke skal råd gi, selv om det skjer, men man skal vite når man gjør hva. ”* (Kap. 5.1).

Ifølge mine funn viser refleksjonene til informantene at dette er man oppmerksom på, at det er i kraft av deres kompetanse og erfaring som vektlegges mer enn teorien. Det er ikke sånn at informantene ikke trenger teorien, men som følge av erfaringen og kompetansen har ikke teorien alltid svaret man trenger. Jeg vil heller ikke si at funnene viser at man ikke er avhengig av teorien, eller at man konstruerer noe nytt, men refleksjonene viser tydelig at erfaring og kompetansen man har fått vektlegges mer. For det kan sies at man i kraft av denne erfaringen er mer trygg og fleksibel til å kunne tilpasse seg ulike situasjoner. Informantene beskrev det slik; *“ (...) For der er det mer metoder for praktisk arbeid, enn det er teori som ligger bak. ”* (Kap. 5.1). Likevel vil jeg poengtere at teorien blir mer sentral når den er mer praksis nær, for dette er med på å utfordre til ny tenkning. Det tyder på at det ligger et skille mellom de sakkyndige vurderingene som PP-rådgiver utfører som blir rådgivende og selve veiledningen som informantene selv oppfatter det. Slik jeg ser det så tyder dette på at skillet mellom teori og praksis, samt veiledning og rådgivning er noe som er i bakhodet til informantene når man utfører veiledning, og at teorien ikke alltid har svar for hvordan man skal finne løsningen for enkelte utfordringer. For man tenker ikke bare over hva man skal gjøre, man tenker over hva man skal gjøre mens det skjer. Videre at man vet når rådgivning skal ta plass, og hvor veiledningen hører hjemme.

Det jeg fant i henhold til informantenes refleksjoner var at de var veldig bevisst over hva veiledning har som funksjon og hvordan dette spiller inn når man kommer til situasjoner hvor veiledning er viktig/nødvendig. Utsagnene til informantene kan belyses gjennom Tveiten (2013) som viser blant annet til at veiledning er en prosess som ikke kan stresses med, for den trenger tid både til å utvikle forståelse, men også utvide forståelsen rundt problematikken. For som informantene beskrev det selv; *‘‘For veiledning er en prosess, som trenger tid og modning. Det må være en del aha øyeblikk for veisøker, det å selv oppleve at man har kompetansen (...)’’* (Kap. 5.1). For veiledningen har et fokus på individets selvrefleksjon og selvutvikling som er knyttet til en gitt kunnskap og veisøkers handlinger (Worum, 2014). Hvor veisøkers styrking og mestringsfaktoren spiller inn i dette, for veiledning har et mål som å styrke veisøkers handlingskompetanse (Østby, 2015; Gjems, 2012). Det er nettopp dette som er kjernen i veiledning, at man skal hjelpe andre frem, at alle som trenger tilretteleggelse eller bare trenger hjelp får dette.

Gjennom refleksjonene fant jeg at som PP-rådgiver har informantene har de mye kompetanse innenfor en rekke fagfelt, hvor kjennskapen til veisøker i kraft av utredning eller dokument gir innblikk i situasjonen. På denne måten kan man som veileder kunne gi den veiledningen som veisøker har behov for, ettersom man tilpasser seg situasjon og problematikk. Veileder hjelper veisøker bli bevisst sin fremgang og hvordan de stadig blir i stand til å takle utfordringer som kommer. Ifølge Skagen (2011) er det her verktøyene som veileder tilegner seg gjennom erfaring og kompetanse spiller inn, denne kompetanse oppdager man i skjæringspunktet mellom teorien og praksis. Sammen med dette vil relasjonen, anerkjennelsen og varmen også utfolde seg i dette skjæringspunktet, sånn at man er så genuin som mulig. Jeg fant at disse verktøyene blir til i kraft av at veileder utfordrer seg selv, både når det gjelder holdninger, verdier, væremåte og tankesett slik at deres personlige kompetanse kan stadig utvikles. For som informantene selv beskrev det, *‘‘ i PP-tjenesten er det delt litt opp i båser da, at man må ha kompetanse i hvordan man gjennomfører veiledning, hvilken rolle man inntar, ha faglig kompetanse på utfordringene som barnehage og skole møter. ’’* (Kap. 5.1). I kraft av denne kompetanse kommer veileder i dybden for å få mest mulig ut av veiledningssamtalen (Aasland, 2008). For som Nygren (2004) hevder når det kommer til utvikling av kompetanse, så er veileder en del av en kollektiv kompetanse som allerede finnes innenfor PP-tjenesten når man blir en del av teamet. Dette vil også påvirke kompetanse utviklingen som man får gjennom erfaring. Samtidig på grunn av PP-tjenestens plass i forvaltningssystemet får PP-

rådgiverne mer tilgang til ny kunnskap og erfaring, som gir de tilgang til flere tilnærminger enn hva teorien legger opp for (PP-håndbok, 2001).

Videre viser funnene jeg fant at de fleste av informantene mente at menneskesynet påvirker veiledning og hvordan dette blir utført. Informanten beskrev det slik; *'' Menneskesynet vil alltid påvirke oss, men det er noe med å holde tunga rett i munnen og ikke la det påvirke veiledningen i annen graden enn at man veileder på nøytralt grunn med lovverket og det som skal ligge til grunn i akkurat den saken da. ''* (Kap. 5.1). For enhver veiledningssituasjon vil bygge på et eller annet menneskesyn, men refleksjonene til informantene viste at de lener seg mer mot en humanistisk tilnærming, på grunn av at man er avhengig av empati, varme og et åpent sinn når man møter andre som sliter for spesialpedagogisk rådgivning omfatter også veiledning av foreldre, andre pårørende, konsultasjon av lærere og andre ansatte. Dette kan presiseres gjennom Lassen (2012) at det essensielle når man er rådgiver eller veileder er å bruke både direkte og indirekte menneskelig og spesialpedagogisk innsikt. For det er viktig at man har en blanding av følelser og kompetanse. Det interessante er at informantene de både velger tilnærminger som er preget av både følelser og uavhengig av følelser, ettersom situasjonen kaller for det. For det er lov føring som §5-3 i opplæringsloven, makt og etiske retningslinjer som også påvirker (Opplæringsloven, 1998).

For med menneskesynet kan man ikke være kald og på avstand når man skal ta for seg den andres subjektive følelser (Rogers, 1959). For veileder er det viktig med deres observerende evne, som handler om å veksle mellom det som observeres og det som oppleves. For Eie (2006) mener at for å støtte veisøkers oppdagelse av egne behov og opplevelser som gjør det mulig for utvikling og vekst, må også veileder tas stilling til som et grunnleggende verktøy også. Det viser at verktøy sammen med kompetanse er viktige elementer som er del av veiledning, for uten disse fungerer ikke veiledning slik det er ment for. Jeg fant i kraft av informantenes refleksjoner at alle i en veiledning er redskaper som gjør at veiledningen blir en prosess, for veileder er et redskap med sine kompetanser og erfaringer, veisøker er et redskap gjennom sin historie og kunnskaper om situasjonene. Alle disse elementene må være der for at veiledningen i det hele tatt kan ta form. Alt dette tyder på at det finnes ikke noen oppskrift for hvordan man skal utføre en veiledning, og man gjør det beste ut av redskapene man har. For ifølge Helge Svare (2006) er det nettopp det usikre element i veiledningssamtalen som er en del av prosessen. Det blir en gi og ta situasjon, hvor det spontane og den kontinuerlige vurderingen driver fram endringen og utforskningen av utfordringen.

Etter min analyse av funnene viser refleksjonen til informantene at de har mange tanker rundt veiledning og hva det innebærer for dem som veiledere. At veiledning er kompleks, og at man som veiledere må være observant på å vite når man skal bruke teknikker som innebærer råd eller veileder, ettersom disse kan flyte over i hverandre. Det er mange teknikker, kompetanse og erfaring som gjelder når man er veileder, dette sammen spiller en stor rolle for hvordan veiledningen utøves. For man må ha kompetanse i mye forskjellig når man jobber med utfordringer innenfor skole og barnehage. At selv om hovedoppgaven til en PP-rådgiver befinner seg i utredning og sakkyndige vurderinger, ligger veiledning som et viktig element for dem også.

6.2 HVILLE REFLEKSJONER HAR PP-RÅDGIVERE RUNDT SENTRALE ELEMENT I VEILEDNING?

Under intervjuene var det enkelte element som jeg mente var verdt å undersøke nærmere når det gjaldt informantenes refleksjoner. De elementene som jeg falt ned på var anerkjennelse og empati, relasjon og roller, kommunikasjon og fortelling, og til slutt makt og etikk. Her gav informantene veldig omfattende og betydningsfulle refleksjoner rundt hvert element som del av veiledninga.

6.2.1 Refleksjoner rundt anerkjennelse og empati:

Anerkjennelse var et element hvor informantenes refleksjoner var veldig opplysende, og det gav et innblikk i hvorfor dette spiller en grunnleggende rolle for veiledning og veiledningsforholdet. Det jeg fant i informantenes refleksjoner var at som veileder måtte man ha en ydmykhet, for i veiledningsforholdet møter man sårbare mennesker i sårbare situasjoner. Som Honneth (2008) første sfære legger frem er man som menneske et behovsvesen og man trenger en bekreftelse av dette behovet at det foreligger en situasjon som trengs bedring. Informantene beskriver også at det er mye kunnskap og kompetanse som trengs for at dette skal kunne utføres riktig *'' Og i tillegg til det så kreves jo det en god del kompetanse og kunnskap på områdene, at man har konkrete verktøy man kan komme med. ''* (Kap. 5.2), det man ser er at dette er noe som informantene er veldig klar over og som var et viktig element alle informantene var enige i, igjennom funnene mine har kompetanse og erfaring vært gjengangere for informantene. De viser til at ingenting av dette hadde vært mulig uten erfaring og kompetanse, for teorien kan bare dra så langt.

For informantene må det være en felles undring og drøfting rundt utfordringen, for det er her svarene til dette kan ligge. Derfor er slik at informantene antyder at samspill er en viktig del i alt dette, og dette skapes i kraft av å anerkjenne hverandre. Slik som Jordet (2020) mener så

oppstår ikke samspill og anerkjennelse av seg selv, alle partene må være delaktige i denne prosessen. For det er gjennom dette at man kan videre sette fokus på styrken som veisøker har og hva som er bra. Her stemmer refleksjonene til informantene og Steinnes (2010) sin mening om at det må ligge et håp i grunn slik at man får utvikling og kan nå sitt potensiale. For det er nettopp i de forskjeller som de ulike aktørene bidrar med i kraft sine ulike erfaringer, roller og kunnskaper som er grunnsteinene til anerkjennelse (Fasting, 2015). Er det dermed rimelig å si at veisøker avhenger av at veileder sanser dem? Som Vevatne (2021) mener så har veisøker et behov for veileder slik at de oppnår nye forståelser og innsikt, som dermed gjør at veiledningsrelasjonen er preget av avhengighet. Det virker som at det ligger den samme forståelse hos informantene at dette stemmer til en grad, slik en av informantene beskrev det; *'' Det er alltid viktig med anerkjennelse, samme hva, om man sitter med et problem så er anerkjennelse i utgangspunktet for at vi kan gå sammen videre. ''* (Kap. 5.2). Dette kan kobles til at man som behovsvesen trenger å kommunisere med andre, slik at man forstår seg selv. Så man trenger den anerkjennelsen av andre for å anerkjenne seg selv og sine egne styrker.

Videre fant jeg ut at refleksjonene til informantene viser at det må en del iboende ting når det kommer til veiledning og anerkjennelse. For når man jobber med mennesker er masse følelser som er der, at man må ha en blanding som en av informantene selv betegnet det som et varmt hjerte, men kaldt hode og holde den balansen, *'' Men det er mange som tenker at de kan distansere seg og holde følelsene kalde, men da tenker jeg sånn at man må ha et kaldt hode og et varmt hjerte i stedet når man jobber med mennesker. Hvis du klarer å balansere det så går det bra. Blir man ikke berørt av folk som er preget av krise, da bør du ikke jobbe med mennesker som opplever kriser. ''* (Kap. 5.2). Refleksjonen viser at informantene anser det som svært viktig å være varm og nær, men også være den som drar veisøker frem i kraft av samtalen. Dette kan forklares ut fra Nygren (2004) som mener at dersom disse elementene skilles vil det dannes deg nye tanker rundt å behandle profesjonalitet og personlighet hver for seg, og i en veiledningskontekst er ikke dette det ideelle. Selv om det skal være et visst skille, så er det en blanding av å være anerkjennende og profesjonell i samme stund. Med andre ord viser funnene at empati og anerkjennelse trengs og er viktige deler av veiledningen, både for veileder og veisøker. Det er her utgangspunktet er, har man ikke en grunnleggende anerkjennende respekt for hverandre så kommer man ingen vei. Dette var noe som viste at erfaring og kompetanse til veileder spiller en stor rolle for hvordan anerkjennelse og empati utøves. Det er ting som ikke kan leses i en bok, men må erfares i stedet. For å få respekt så må man gi respekt tilbake (Johansen, 2022). For om man jobber som veileder, terapeut eller

rådgiver så blir man berørt av mennesker i krise, gjør man ikke det bør man ikke jobbe med mennesker. Dette kan presiseres gjennom Vik et.al (2008) at det blir viktig for veileder å være i kontakt med både sine egne følelser og veisøkers følelser. Så den største utfordringer her blir å ha en selvrefleksivitet oven for seg selv. Dette innebærer at hvis man skal kunne kjenne den andre, så man være kjent med seg selv, og hvordan man kan oppfattes av den andre parten.

Som nevnt er anerkjennelse som element i veiledning sentral slik informantene anser det, for det er dette som er utgangspunktet. For Kinge (2016) hevder er ikke anerkjennelse noe man er, men det er noe man har. At anerkjennelse former den gjensidige relasjonen som Schibbye (1996) mener er viktig. Informantenes tanker viser det samme, anerkjennelse og empati er broen til å forstå den andre, som bygger videre på å oppdage veisøkers forståelse. Det blir viktig for veileder å få frem veisøkers refleksjoner og tanker, for å oppdage en forståelse av veisøkers verden inneholder en vedvarende innsats til å forstå alle ulike opplevelser som veisøker har hatt. Dette gjelder både tidligere og nå, dette er med på å forme bakgrunnen til det som veisøker opplever nå. Så veisøker påvirker også veileders nivå av empati. Det sentrale er at veisøkers oppfattelse av at deres følelser er forstått som avgjør utfallet av veiledningen (Elliott et.al, 2011).

Med andre ord viser refleksjonene til PP-rådgiverne at man har med andre mennesker å gjøre, som har et behov som trengs å fylles, for når man er i sårbare situasjoner som veiledning er, trengs det et varmt menneske som ser den andre. Man påvirker hverandre, så det er viktig at man kjenner seg godt nok til å vite hvor mye av seg selv man skal dele. Det er å ha en blanding av det varme hjerte og det kompetansedyktige kalde hjernen som vet hvilke metoder og teknikker som kan muligens fungere best. I kraft av denne anerkjennelse og empatien man har, så kan man enklere legge grunnsteinene for en god relasjon mellom seg og veisøker.

6.2.2 Roller og relasjoners plass i veiledning:

Her kommer roller og relasjoner inn i bildet. Min analyse av funnene viser at relasjonen ligger som en grunnleggende forståelsesramme (Jensen & Ulleberg, 2011). Dette gjenspeiler seg i informantens refleksjoner, at dette er et nødvendig utgangspunkt. I veiledningssituasjoner befinner man seg til tider i sårbare situasjoner, noe som informantene hadde et klart og våkent blikk over. Informantene var klar over at relasjonen måtte være god, og den måtte være på plass slik at utvikling har mulighet til å oppstå. I kraft av å gi rom for åpen dialog sammen med god faglig kompetanse, varme og åpenhet vises det at veileders evne til å bygge relasjon

er en positiv betydning for veiledningen (Reichelt & Skjerve, 2011). Det bygger på informantenes egne refleksjoner; *“Det jeg tenker er det aller vesentligste er relasjon og er et nødvendig bakteppe for å ha en sjanse til å utrette noe. (...)”* (Kap. 5.3). For som Kjærgård (2013) hevder så er det de likeverdige, sunne og utviklende relasjoner som opprettholdes og skapes som løfter frem de grunnleggende humane vilkårene som gjelder i relasjoner. Det som mine funn peker mot her er at PP-rådgiverne er opptatt av samarbeidet og kontakten, som må til for at relasjonen skal bli god. At de mener det er viktig å komme i en god posisjon slik at man kan samarbeide.

Informantene forteller at relasjon er viktig for det er et premiss for trygghet og tillit. Her ser jeg at gjennom refleksjonene at deres erfaring har formet veilederne for hvordan de går frem. De ser at veisøker har et behov som må møtes for at man kan gå videre. Så jeg ser likheter med det Skjervheim (1996) trekker frem at man har i kraft av trening erfaring blitt en menneskekjenner for som menneske er man ikke et isolert vesen, man blir til gjennom relasjoner som man bygger seg (Schibbye & Løvlie, 2017). Dette oppfatter også informantene, de ser at selv om man må ha klare rollefordelinger i veiledningsforholdet skapes ikke utvikling alene. Som Kragh (2012) mener så må veileder legge til rette for dette, det skal legges premisser for hva man undersøker og reflektere over i samtalen. For refleksjonene til informantene viser at det er et skille mellom hvordan veiledning blir presentert i teori og hvordan dette utøves i praksis, for utfordringen ligger i at veileders egne verdier ikke overkjører veisøker, slik at man ikke føler seg krenket, slik som Skau (2012, s.67) formulerer det *“ Vi hører, men vi lytter ikke”*, som skader relasjonen man prøver å bygge. Ifølge Haarberg Aas (2007) skal man forholde seg til veisøkers behov for å skape endring.

Som fagperson er det diverse kriterier som er knyttet til den roller man har som seg selv og som PP-rådgiver. Som informantenes refleksjoner viser så er det opptatt av å bygge en god relasjon til veisøker. Denne relasjonen vokser frem i kraft av at veileder viser genuin interesse for veisøker, at veileder som forholder seg på en lik måte ovenfor veisøker uansett situasjon (Lassen, 2002: Killèn, 2017). Selv om man prøver å bygge en god relasjon og skape en trygg og god atmosfære i veiledningen, så er dette som man ikke alltid kan lykkes med. Dette betyr ikke at veileder gjør noe galt eller at veisøker har gjort noe galt, men enkelte ganger får man ikke kjemien til å fungere. Da kommer kommunikasjon og metakommunikasjon inn, for å prøve å finne en god løsning på dette. Når det tenkes og fokuseres rundt veiledning legges det vekt på veileders egenskaper og deres evne til å skape relasjoner med andre. Hvordan spiller

stilen til veileder inn i dette? Informantene beskrev det slik; “ (...) *Der det må være en stor grad av tillit, og det må jobbes fra veiledning til veiledning som jeg sa tidligere. For at man skal se utvikling.* ” (Kap. 5.3), dette informerer veileder hvordan de bør gå frem samt hvilke teknikker som kan fungere best. For med all veiledning må det være rom for at endringer kan skje fort, som gjør at man må endre taktikk (Reichelt & Skjerve, 2011; Duckert, 2012).

I et profesjonelt relasjonsforhold må man klare rollefordelinger for at forholdet skal fungere, særlig for PP-rådgiver for dette påvirker hvordan man går frem. Det tyder på at gjennom å bygge relasjonsforholdet at man vet hvor man står, og det er her rollefordelingen kommer inn. For det ligger i bakhodet til veileder at når de kommer fra den settingen som de gjør, som et PP-kontor at man har en høyere maktposisjon som er høyere enn veisøker, at man kommer med en innstilling som skaper den tonen man ønsker for veiledningen. Kan dette være enklere å lese teoretiske enn å gjøre praktisk? Slik det fremstår hos informantene vil erfaringen og kompetansen man har tilegnet seg være med på å gjøre dette enklere, men det er på ingen måte en enkel sak å gjøre. For som Bakhtin (2005) mener så har man en posisjon som påvirker settingen man kommer inn i, derfor var det flere av informantene som henviste til at man bør være ydmyk, støttende og forklarende for hva som skjer, at det er veisøker som sitter med svarene og at veileder er her for å hjelpe dem videre. For det er nettopp gjennom samtale og relasjon at dette skjer.

Som jeg nå ser er rollen som veileder krevende for det er mange elementer som må falle på plass. Elementene anerkjennelse, empati og relasjon og roller bygger på hverandre og er avhengige av hverandre for at veiledningen skal fungere. Uten en av disse delene faller ting sammen, særlig når man jobber innenfor skoler og barnehager, blir det særdeles viktig at alt dette faller på plass. Alt komplimenterer hverandre så jeg ser at alle informantene har et fokus om at relasjon og roller er viktig. Så det jeg ser er at var en enstemmighet blant informantene at relasjon og hvilken rolle man har er svært viktig for at veiledningen skal fungere, har man ikke dette faller alt til grunn.

6.2.3 Kommunikasjon og fortelling i veiledning.

Når det gjaldt kommunikasjon var informantene ganske samsvarende med at man gjennom erfaring og kompetanse blir mer trygg på hvordan man kommuniserer, og hvordan man beveger seg innenfor kommunikasjonsmønstrene. Man må være trygg på å vite når man skal pushe på, og når man må trekke seg tilbake for det er ulike utfordringer som oppstår og forskjellige veisøkere som søker hjelp. For som informantene beskrev det “ (...) *Og for meg*

er det faglig trygghet og ærlighet, og så lese hvor mye tåler veisøker, og hvor er grensa. (...)” (Kap. 5.4). Dette henger sammen med at man sender både non-verbale og verbale signal som tolkes av veileder til alle tider. For det er viktig at veiledere ikke bare plukker opp signaler, men at de også tolker dem riktig. For non-verbale signaler kan ikke tolkes i et vakuum, for det er verken en bestemt gestikulasjon eller handling som betyr det samme i alle situasjoner (Foley & Gentile, 2010). Man ser igjen at kommunikasjon og relasjon går hånd i hånd når det kommer til veiledning, for dette blir grunnleggende (Jensen & Ulleberg, 2011). For veileders atferd baserer seg på den tolkningen som skjer i kraft av hva veisøker kommuniserer. Som menneske kan man bruke mye tid på å analysere kommunikasjon, og interaksjonen man har defineres av hvordan verbale og non-verbale signaler tolkes og forstås.

Gjennom refleksjonen har jeg funnet at når man kommuniserer så uttrykkes det personlige, altså vårt verdigrunnlag, menneskesyn, erfaringer, kunnskap og modenhet eller mangel på det. Ved å sette ord på dette kan man endre, strukturere, klargjøre og utvikle dem. Skau (2011) legger frem at menneskets kommunikative kompetanse er flersida og nyansert. Dette kan kobles tilbake til anerkjennelse hvor man i kraft av å bekrefte den andre og deres signaler så gir man veisøker den anerkjennelsen de trenger gjennom å lytte, som en av informantene nevnte; “ (...) å bli møtt med den forståelsen og den anerkjennelsen så er det å lytte en viktig egenskap. ” (Kap. 5.4). Dette er i tråd med Bae (1996) sier om bekreftelse. Når man bekrefter andres følelser, reaksjoner og handlinger, så betyr ikke dette at veileder er enig med alt veisøker mener og sier. Dette underbygges også av Eide & Eide (2017) og deres fokus på personorientert kommunikasjon, her handler det mer om at veileder skal anerkjenne de signalene som observeres slik at veisøker føler seg anerkjent, man må oppdage det som ikke sier og samtidig ivareta veisøkers følelser underveis i veiledningen.

Funnene viser en felles forståelse at aktiv lytting er gjengangeren i kommunikasjon, samtidig trekker de trådene tilbake til relasjon, anerkjennelse og tillit. Det man ser er at disse må være på plass slik at rommet for kommunikasjon kan åpne seg. Det blir som Kuntze et.al (2009) mener at ved å trekke i disse trådene så støtte man veisøker gjennom bekreftelse, stille spørsmål, refleksjon av ordbruk og følelser, at man er konkret og klargjøre er viktige redskaper som veileder bruker. I tillegg hvor viktig dette er, dette kobles sammen med at kommunikasjon gir en trygghet, for alt dette spiller inn i veiledningen. For ifølge Jensen & Ulleberg (2011) er kommunikasjon umulig å unngå.

For å gå grundigere inn i det, må man som veileder vite når man holder kjeft og når man skal snakke, for det er mye som må leses kjapt i sanne situasjoner. utfordringen ligger i hva man

skal fokusere på, for ofte kan det oppstå flere problemer likt, som en av informantene beskrev det; *'' Når man oppdager, oppfatter, å la dem få den stillheten og den roen, og så være anerkjennende for det, støttende. ''* (Kap. 5.4) viser tilbake til veileders empati, for kommunikasjon og lytting kobles også til dette for veileders verdier, erfaringer og holdninger spiller inn i hvordan de kommuniserer (Bjørndal, 2016). Så informantene var veldig gjennomtenkte at medmenneskeligheten hjelper med hvordan man tolker de signalene som sendes, og dette skjer i kraft av erfaringene man tilegner seg gjennom profesjonen. Det jeg videre kom frem til var at gjennom å skape rommet for kommunikasjon skaper også veileder muligheten for at relasjonen som oppstår til å bli nærmere og mer meningsfylt, slik at utvikling får anledning til å skje. Alt dette peker tilbake mot at kommunikasjonsferdigheter gjennom erfaring og kompetanse gir en trygghet som gjør dette enklere å utføre. Videre at har man mindre erfaring og kompetanse har man en større utfordring til å klare plukke opp signalene som sendes ut og tolke disse riktig. Dette underbygges av Jensen & Ulleberg (2011) for til og med erfarne veiledere har til tider vanskeligheter med dette, for alle signalene som sendes ut kan tolkes på mange forskjellige måter. Så informantene viser i sine refleksjoner at selv om kommunikasjon er det mest sentrale man gjør i en veiledning, er det også her man kan gjøre mest feil om noe tolkes feil.

Fortellingen bygger på kommunikasjonen, for når informantene reflekterte rundt fortelling, var det veldig innholdsrike svar de gav, som presenterte hvilke plass det har i veiledningen og hvordan dette spiller en rolle. Funnene tyder på at i en veiledning så må fortellingen frem, for det er veisøkers historier som utforskes og det er her man har utgangspunktet for endring. Man kan kalle veisøker for et fortellende vesen (Jansen, 2013) for det er her erfaringen og kunnskapen deres deles med veileder. Det er ikke noen rett oppskrift for hvordan dette gjøres i en veiledning, bare at man har en forforståelse rundt hvordan ting er. Hvordan man går videre fargelegges av undringen og refleksjonene som gjøres sammen. Koblet sammen med dette vises det at hvilken grad av bevissthet man har angående sin kommunikasjon er vanskelig å vise (Bjørndal, 2016). Refleksjonene påpeker til en viss grad om at bevisstheten og intensjonen kan endres i kraft av kommunikasjonen.

Selv om det ikke er noen rett oppskrift for hvordan man skal gjøre dette, så blir det sentralt å få beskrivelsen fra veisøker, man får ikke hele bildet om man bare stoler på henvisningen man har. For veisøker er formet av sin fortelling i kraft av omgivelser, problematikk og andre mennesker, det er mye som er ukjent som må graves frem *'' Det at utgangspunktet alltid er veisøker, og at det er veisøker som har fasiten egentlig, og så er det jo, det å gå tilbake til*

fortellingen.'' (Kap. 5.4). For ifølge Sundet (2012) så er livshistoriene til veisøker uansett om den er lang eller kort, spilt en stor rolle i hvordan man utvikler seg. Dermed i kraft av å fortelle disse livshistoriene at man får en sjanse til å sette disse historiene i nye kontekster. For selv om refleksjonene viser at veisøker eier sin fortelling, blir veileder ofte ansett som eksperter som har mer kunnskap enn veisøker, og er katalyser for endring og utvikling, enten dette er i kraft av tolkning, diagnostisering eller bare behandling gjennom støtte. De personlige fortellingene er basert på den individuelle tolkning, som er formet av opplevelser enten på skolen, familie eller samfunn (Lambie & Milsom, 2010).

Så i stedet viser refleksjonene at man kan kalle både veisøker og veileder som ekspert på sin posisjon (Bagge, 2007). Som jeg nå ser i kraft av gjensidig kommunikasjon hvor man undersøker og drøfter fortellingen, slik at det skapes en likeverdig relasjon hvor på man anerkjenner prosessen som gjør at man handler og tenker som man gjør, og hvordan man kan endre dette. Men kan man virkelig kalle begge parter for ekspert når man tar utgangspunkt i fortellinger? Om veisøker opplever den følelsen av å bli validert og hørt, så åpner dette opp for at de kan bedre reflektere over hvordan de vil endre situasjonen. Denne refleksjonen er nødvendig for i kraft av å lytte viser veileder at veisøker nettopp er ekspert. Det er i denne samtalen at veileder kan stille seg i en posisjon som er genuin og ekte, og dermed gi avkall på den trange av å være ekspert (Taylor & Savickas, 2016).

På grunn av dette viser refleksjonene at fortelling er utgangspunktet for undring og refleksjon. Gjennom å eie fortellingen skaper man rom, slik at man kan eie fortellingen og gå tilbake og utforske dypere utfordringen som er. Så kanskje er det nettopp dette som gjør at fortellingen blir en sentral del av veiledningsprosessen. Jeg får en innsikt i veilederens bevissthet rundt dette er åpen og sammenfattende for deres posisjon i dette og hva man som profesjonell vektlegger.

6.2.4 Makt og etikk i veiledning:

Det kommer frem i håndboka til PP-tjenesten (2001) at man skal være klar over at man sitter i en maktposisjon i forhold til veisøker. For makt er en viktig faktor når det kommer til hvordan veileder utfører sin praksis. En av informantene fortalte det slik; *'' Men selvsagt når du kommer med kontrollen og oversikten over systemet, og når du kommer inn i en situasjon og det er jeg som driver det, så er det også en type makt.*'' (Kap. 5.5). Etter intervjuene fikk jeg veldig innholdsrike svar over hvordan informantene anså sin posisjon når det gjaldt makt.

Informantene var veldig klar over hvilken posisjon de er i når de kommer inn i veiledningen, særlig når man skal utrede bruker, og hvordan situasjonen blir konstruert. *“ I forhold til PP-tjenesten så har vi en viss form for makt i at man utreder jo barn og skriver et dokument, som ligger ved gjennom skolegangen. (...) Men det er jo en beskrivelse som kommer til å være et eller annet sted i større eller mindre grad.”* (Kap. 5.5). Så makten brukes aktivt, selv om enkelte av informantene prøver å utøve en balansert form for makt, som en av informantene beskrev det tydelig; *“ Det som mange glemmer når man er veileder er at når man kommer inn som veileder, så kommer man inn som en bekreftelse på at folk har mislykkes i ting.”* (Kap. 5.5). Så informantene virket veldig sikre på hvilken maktposisjon de har og hva det innebærer i veiledning, enn at de skyver det fra seg. Så det stemmer at det fins både passive og aktive krefter som Boge et.al (2005) hevder, med tanker på handlinger og symboler.

Det er tydelig at makt er en viktig faktor i veiledning, enten dette brukes passivt eller aktivt på grunn av PP-tjenestens oppgave eller som samtalepartner (Skogen & Holmberg, 2002). Dette kobles til handlinger som legitimerer kraften som makt kan ha. Altså ligger dette alltid i bakhodet, og jeg ser at det påvirker hvordan informantene utfører sin praksis. Selv vil jeg ikke si at dette påvirker kvaliteten på arbeidet deres, det handler mer om hvilken holdning de har til veisøker og deres situasjon. For som Bergkastet et.al (2019) hevder har veileder et ansvar i møte med veisøker. Det må være et gjensidig samspill mellom partene. For forholdet er asymmetrisk selv om man bruker passive og spesielt når man bruker aktive former for makt, for makten man utøver som veisøker og veileder er forskjellig, hvor den ene vil automatisk ha mer makt og kontroll enn den andre i kraft av sakkyndige elementer. Ifølge Näslund (2007) så må veileder bruke sin maktposisjon som autoritet slik at veileder trygghet til både veiledningsforholdet og veileder.

Koblet sammen med makt er det etiske. Når man har makt i bildet vil etiske valg også være noe som informantene har i bakhodet. For også her trengs en balanse, man må som informanter være veldig klar over, det å være bevisst over seg selv i systemet. Det er tydelig at ettersom PP-tjenesten er en sentral sakkyndig myndighet, som har sin makt vil etiske retningslinjer og dilemma alltid være til stedet. For som informantene forklarte det; *“ Man må være veldig bevisst, i forhold til hvor man er i systemet og hva som er jobben min.”* (Kap. 5.5). Så når alt kommer til alt, så er både jeg og informantene ganske enige i som Steffan & Hanley (2013) mener at når det gjelder makt så forsvinner det ikke.

6.3 HVORDAN PÅVIRKER MAKT VEILEDNINGSSITUASJONEN?

Makt er et aspekt ved alle relasjoner, om dette er åpent eller skjult, som uansett vises i handling. Det er som er utfordringen og hvorfor elementer som anerkjennelse, empati, roller og relasjoner, kommunikasjon og fortelling påvirkes av makt, ligger i at makt kan være undertrykkende om man ikke utøver dette forsiktig. Man må være observant å se etter hvordan makt utøves i handling.

Når veileder møter veisøker representerer veileder ikke bare seg selv, men også et hjelpeapparat. For det ligger en bekreftende makt som veileder, derfor blir det viktig for den profesjonelle å lytte etter hva veisøker deler, for det er veisøker som er avhengig av hjelp som er den mest utsatte og sårbar for overgrep eller andre krenkelser som kan oppstå. For PP-tjenesten er maktbegrepet noe som de fleste her er klar over og vil bruke både aktivt og passivt med god grunn. De fleste av informantene omfavner dette, og forklarer hvorfor de er observant over dette i sin praksis, ikke for å ta avstand, men vise posisjonen det utgjør; *“ Ja i forhold til perspektiver så har vi jo makt i å konstruere situasjonen og ut fra hvordan vi ser den da i samarbeid med alle involverte, (...) Så vi har jo makt i den forstand, så man må jo være bevisst på hvordan man ordlegger seg igjen da, passe på å ha fokus på det som er bra og det som fungerer (...) ”* (Kap. 5.5). Likevel vil jeg poengtere at selv om informantene prøver å utøve en balansert form for makt mellom seg og veisøker vil det alltid være en form for asymmetri mellom dem. Alt tatt i betraktning så vil veisøker være den svakere parten (Jensen & Ulleberg, 2011), for det er de som søker hjelp og veileder som skal yte. Så når en veiledning skjærer seg er det i veileders makt å sørge for at tilliten og relasjonen bygges på nytt og er god. Veileders kompetanse og erfaring styrer også hvordan makten påvirker veiledningen altså hvilken vei veiledningen tar.

For det tilfellet at man befinner seg i en veiledningssamtale så har veileder allerede en form for definisjonsmakt, særlig når man skal tolke andres fortellinger og signaler. Dette kan være svært problematisk, men som informantene betegner det selv; *“ (...) Det er vanligvis ikke noe problem å få folk til å prate, så lenge det er trygt og det lages rom for det. Det må det være, relasjonen må være god, tilliten må være der. ”* (Kap. 5.4). Informantene virker veldig trygge på at selv om makt er en viktig faktor og det påvirker veiledningen, har de en trygghet i seg selv. De tar ikke avstand, de vet at uansett om makt er i bildet, informanten har en formaning om makt i veiledningen og formulerte det slik; *“ (...) Så makt i forhold til veiledning er kanskje i henhold til prosessen, makt over prosessen og framdrift og minst mulig*

på innhold håper jeg. '' (Kap. 5.5). For der det er makt involvert så trengs det gjennomsiktighet og åpenhet slik at veisøker ivaretas.

Det blir viktig at maktforholdet som er mellom veisøker og veileder ikke faller til en side, selv om man ikke kan ha kontroll over hele samtalen, for veileder kan falle i groper som gjør mer skade enn nytte uansett hvor mye erfaring eller kompetanse man har. Slik jeg ser det må den ekte ydmykheten og omsorgen ha et større fokus, selv om makt også må være inne i bildet. Makten gjør at man har kontroll over situasjonen, det er anerkjennelsen, empatien, relasjonen, fortellingen og kommunikasjonen som åpner for at samtalen kan flyte fritt, slik at veisøkers stemme kommer i fokus og ikke veileders forforståelse av situasjonen. For denne forforståelsen kan fort bli en hindring om man prøver å skape et helhetlig bilde for fort, slik at veisøkers stemme ikke blir hovedprioriteringen, derfor ble jeg overrasket over hvor viktig det var for informantene å være motsatt av dette; '' (...) *Men jeg tenker at min rolle er å være ydmyk og undersøkende, stille de reflekterende spørsmålene og få litt kjøtt på beinet i forhold til hva er problemet og hva er utfordringa. Før man sammen kommer frem til svaret.* '' (Kap. 5.3; Bagge, 2011).

Her kan det presisere at gjennom veileders makt så kan det oppstå krenkelser mot bruker, dette kan være både ubevisst og bevisst, gjennom at veileder opptrer fordomsfull, viser mistillit eller er ikke anerkjennende i henhold til det veisøker forteller. Dette er da med på å styrke den frykten, den følelsen av fordømmelse, eller det overgrepet som veisøker allerede opplever. Med dette kan man utløse et dilemma innenfor det profesjonsetiske, for slike fallgruver finns det mange av for en veileder, som man alltid må være observant over. Når man har makt og kontroll fører dette ofte til at ansvar blir en umiddelbar bivirkning. Særlig for veileder som har en del ansvar for veiledningssituasjonen. Kunne makt ansvaret for veileder og veiledningssituasjonen blitt enklere om veisøker hadde fått noe av dette ansvaret? En av informantene forklarer det slik; '' *Samtidig så har man ettersom man blir bedt om hjelp, så har man en anerkjennelse av den posisjonen man har som veileder. Som igjen øker en sjanse for endring, så makt er i prinsippet en bra ting når man kommer inn og det skapes en forventning om endring.* '' (Kap. 5.5). Makten må ligge mer hos veileder for at veiledning skal ha en sjanse for å skape endring hos veisøker, selv om veisøker har svarene er det veileder som har metodene og teknikken som gjør dette mulig. Videre viser en av de andre informantenes refleksjoner dette; '' (...) *Jeg kommer inn som veileder, vi jobber fremover og så kan jeg trekke meg ut.* '' (Kap. 5.5). Så funnene viser at det blir en form for

maktforvaltning i veiledningen, hvor man må både gi plass og ta plass (Kversøy & Alhassan, 2021).

For at makt skal forvaltes godt både for veileder og veisøker, så må det legges til rette for at handling ikke hindres, og skape mulighet for at andre selv makter å handle. Så man må ha mot til å utøve og forvalte makt i veiledning, og dette er en veldig bra ting for både veileder og veisøker. Utfordringen for veileder blir for veisøker å overlate noe av kontrollen, derfor blir en god relasjon sentral for at makt igjen kan utøves. For man må ha tillit til å gjøre seg sårbar. Funnene viser at alle elementene styres av makt i kraft av hvordan veileder opptrer som menneske i henhold til veisøker. Gjennom dette så kan veileder enten være med på å enten svekke eller forsterke veisøker. Det medmenneskelige er nyttig og gjør at veileder blir mer bevisst sin egen makt når man er i subjekt-subjekt-forhold (Skau, 2011).

Påvirkningen av makt viser at veileder er mer bevisst angående sin posisjon enn man først antar, og at også påvirker elementene i veiledning, det kan virke som at dette er noe som man ikke tenker over, og at det skjer automatisk. Derimot viser informantenes refleksjoner at kompetanse og erfaring spiller en stor rolle i dette, og at det ikke skjer automatisk, og man har en bevissthet over sin posisjon. Dette henger sammen med at man jobber innenfor et hjelpeapparat, og det vil være asymmetriske elementer som råder uansett hvordan man vrir og vender på det, for makten som veileder utøver faller på deres tolkninger og vurderinger som spiller en sentral rolle for refleksjoner og undringene som skjer, så funnene viser at makt påvirker både veileder og veiledningssituasjonen (Vogt, 2016).

6.4 HVORDAN FORSTÅR JEG VEILEDERENS REFLEKSJONER RUNDT DETTE?

Utgangspunktet for prosjektet var å utforske;

Hvilke refleksjoner har PP-rådgivere i henhold til veiledning?

I kraft av min forståelse så har refleksjonene til informantene blitt en dør inn i et landskap av nyanserte, fengende, åpenbarende og utforskende tanker og informasjon, som har gitt meg en utvidet og fornyet kunnskap angående hvor kompleks og givende veiledning kan være. Jeg har alltid vært av den oppfatning at veiledning og rådgivning er veldig enkle å holde adskilt, men gjennom informantenes refleksjon så har jeg fått en forståelse av at når det kommer til praksis er ikke dette alltid like lett. For ifølge både Tveiten (2013) og Johannessen et.al (2010) er teori lettere enn praksis å utføre. Jeg ble derfor ikke særlig overrasket når refleksjonene til informantene avslørte seg til å være ganske lik. Det som virkelig gav meg en bedre forståelse

var deres fokus på erfaring og kompetanse. Dette forteller meg at teori og praksis er ikke lik, men man vil alltid ha bruk for teori til et visst punkt, for teorien er grunnsteinen man bygger sin kompetanse og erfaring fra. Derimot kan ikke teorien alltid redde deg, det er her erfaringen og kompetanse kan være det som påvirker situasjonen til det bedre.

Min undersøkelse og funn viser at informantene betegner ikke rådgivning som noe overordnet begrep, for innenfor hjelpeapparatet ligger det et skille mellom å gi råd til andre og å veilede andre videre. For selv om det er like elementer innenfor begge retningene har veiledning den hensikten med å gi hjelp til selvhjelp, og det er denne funksjonen som PP-rådgiverne fokuserer på. Slik jeg forstår deres refleksjoner gjennom min forståelseshorisont så er veiledning mer kompleks enn først antatt. For det er mange elementer som må ligge på plass for at en veiledning skal fungere. I kraft av informantenes refleksjoner gis det et innblikk i at man trenger kjennskap og kompetanse for å kunne lese veisøker slik at krenkelser og overgrep ikke skjer. Veileder har mange tanker som flyter i hodet, dette innebærer at det er mange biter som må være på plass for å håndtere ulike utfordringer som kan oppstå.

Jeg forstår informantenes refleksjoner slik at veileder innehar de bevisste egenskaper, innsikt og holdninger som er avgjørende for å kunne garantere veisøkers rettigheter og hva som er best for den enkelte. Når det kommer til veiledning oppfatter jeg også at det vies stor oppmerksomhet til at veileder skal være bevisst over det ansvarliggjørende aspektet, samt skal det være en virkelighetsoppfatning som ligger til grunn, for å hjelpe veisøker til å sortere deres tanker slik at de blir i stand til å ta de mest berikende valgene for utvikling eller endring. Så jeg forstår det slik at når det kommer til veiledning ligger hovedansvaret hos veileder, for det er de som kommer fra hjelpeapparatet, og det er de som besitter kompetanse og kunnskapen som må til for å lede veisøker på rett vei. Dette mener jeg underbygges av Gjems (2012) som mener at veiledning en læreprosess, hvor det reflekteres og fortelles for å finne riktig vei. Det er slik jeg forstår veiledning gjennom informantenes refleksjoner.

Hva jeg tilegner meg videre av dette er at i kraft av å stille spørsmål, og ikke bare komme med råd, er dette den bedre veien til endring av veisøkers situasjon, selv om råd og anbefalinger er også sentrale element. Det er en bevissthet om å lage en vei videre som er basert på veisøkers behov og hva som er essensielt for dette. Enkelte utfordringer vil trenge råd, og andre vil trenge en mer veiledende hånd. Jeg forestiller meg at veiledningen er sentral, for her gjøre det vurderinger for å hente inn så mye informasjon som mulig, som skal sikre at veisøker får den riktige vurderingen som trengs for endring. Sånne vurderinger vil skjer hele tiden, og kan ikke unngås for det skjer gjennom undringen, refleksjonen og dialogen mellom

veileder og veisøker. Så slik jeg ser det er veisøker avhengig av at man som veileder har gode kunnskaper og erfaringer innenfor sitt felt.

I henhold til informantenes refleksjoner angående anerkjennelse og empati fikk jeg en følelse av at varme, ydmykhet og medmenneskelighet var det sentrale her. Det er her starten av veiledningsrelasjonen er, og det er mye av utfordringen kan ligge. Foruten anerkjennelse og empati går mye av veiledningsrelasjonen i grus, for mennesket har et behov som må oppfylles, og i veiledningen er det å bli møtt med genuin åpenhet et viktig moment for veisøker. Det er her fundamentet for samspill legges, for man møter mennesker i sårbare situasjoner, så man må ha kontakt med sine egne følelser og veisøkers følelser slik at samspillet kan føre til undring og refleksjon. For jeg forstår det slik at det ligger en påvirkningskraft her som gjør at anerkjennelse og empati blir sentral for utviklingen av veiledningen, og gjør at man kan utfylle og bygge opp de andre elementene som er i veiledningsforholdet.

For øvrig må relasjonen være god, min forståelse av dette er at veiledning er en delikat situasjon, hvor veisøker er eksponert. Så trygghet er sentral for både veileder og veisøker. Jeg ser at systemet ømfintlig, så å bygge en relasjon er grunnleggende for at veiledningen i det hele tatt kan utøves. Veileder må bygge en relasjon gjennom genuin interesse for å hjelpe den andre, dette er noe jeg forstår i kraft av informantene som veldig viktig. Man må vite hvor man står og hvordan dette påvirker veiledningen og forholdet mellom seg og veisøker. Så når det kommer til relasjon og samspill forstår jeg det slik at veileder må være bevisst og legge opp til at veisøker blir delaktig og samtidig føler seg inkludert i relasjonen so bygges. Så kvaliteten på hvordan veiledningen blir avhenger av relasjonen som bygges og om veisøker føler seg som del av forholdet, og dette er en avgjørende faktor.

I refleksjonene til informantene når det kommer til kommunikasjon, kan jeg se i kraft av funn og analysen, dette bygger på de forgående elementene. Man må ha en trygghet i seg selv og sine ferdigheter, som igjen kan kobles til informantenes refleksjoner rundt erfaring og kompetanse, det å vite når man skal pushe på og når man skal trekke seg tilbake. For det er mye som ligger subtilt gjennom non-verbale signaler, som man alltid som veileder må være observant over, for det er her mye av kommunikasjonen foregår fra veisøkers side. Hvordan man sitter, hvordan man puster og gestikulerer sier mye om hvordan ting er. Det er mye som må analyseres fra veileder side og tolkes for å vite hvordan man skal gå frem og grave dypere. Her kommer fortelling inn, slik jeg erfarer informantenes refleksjoner må kommunikasjonselementet være på plass for at fortellingen kan komme frem. Dette utgjør at

fortelling må frem for det er her veisøkers opplevelser ligger, og dette må ut i lyset (Lambie & Milsom, 2010). Foruten veisøkers fortellingen har man ikke noe grunnlag for refleksjon eller undring. Dette henger sammen med at veileder og veisøker er eksperter på sine posisjoner og uten deres ekspertise om sin situasjon har man ikke noe utgangspunkt.

Jeg oppfatter at makt og etikk det gjennomsyrrer alt i veiledningen. For veileder inneholder en maktposisjon som vil styre forholdet. Slik jeg forstår det vil strukturen som veileder inneholder formidle makt og myndighet selv om veiledningssamtalen er hyggelig og varm. For tilfellet er sånn at det er en form for asymmetri når veileder er eksperten, jeg oppfatter det slik at det blir viktig å fastsette rammer slik at makten blir betinget og ikke skaper krenkelser for veisøker. Veileders maktposisjon innebærer å legge til rette for at veisøker får muligheten til å ord sette problemene og situasjonen man befinner seg i. Videre i min undersøkelse og funn utmerkes det slik at maktforholdet blir noe jevnere når man blir bedt om hjelp, for da anerkjennes veileder makt i form av deres kompetanse og kunnskap som trengs for å ta tak i utfordringen. Dette er en form for personlig makt, hvor veisøker ledes av veileder kompetanse (Näslund, 2007). Gjennom denne formen for makt skapes et tryggere grunnlag for veiledningsforholdet, hvor man får mer rom til å være åpen og uenige med hverandre. I kraft av å gjøre slike valg, blir også det etiske en del av dette, for i kraft av være bevisst sin maktposisjon, drar man også med seg de etiske valgene som dette er en del av. Ved å gjøre disse valgene blir den etiske prosessen god.

For utfordringer kan oppstå enten dette skjer gjennom krenkelser eller avmakt, her hentyder jeg til at det kan oppstå dilemmaer innenfor det profesjonsetiske, sånne fallgruver finns det mange av og kan oppstå når som helst, derfor må man alltid være observant over dem. For veiledningslandskapet er fylt og preget av vanskelige og konfliktfylte situasjoner man må manøvrere seg gjennom. Jeg vil likevel poengtere ifølge Kärki (2012) at når man skal prøve å skape endringsprosesser er dette ikke alltid like lett, for ikke alle trenger hjelp, eller vil ha hjelp, men er plassert der mot sin vilje, enten dette er innenfor institusjoner, utdanning eller andre arbeidsplasser. Jeg forstår det slik at veisøkers makt som er knyttet til deres fortelling og tolkning må ligge hos dem, for dette er med når man skal skape endringer og utvikling hos dem. Grunne ligger i at veisøker kan sette seg fast i denne sårbare situasjonen, som gjør det vanskelig å komme seg videre. Det handler om å holde en hårfin balanse med holde seg til føringene som styrer, og samtidig opprettholde relasjon og tillit til veisøker, og vite når må man trekke seg for veisøkers beste eller endre taktikk. Det er mange faktorer og føringer som

spiller inn og befinner seg i bakhodet hos veileder, noe som er et følge av både erfaring, kunnskap og kompetanse.

7 AVSLUTNING.

I løpet av prosessen så har prosjektet stadig utviklet seg. Jeg har endret syn til å tenke mer på det menneskelige ved den profesjonelle som utøver veiledningen. Ved å ha mer i tankene det menneskelige, åpner temaet seg mer og alle nyansene ved dette kommer frem. Jeg har også endret synet på hvor sentral jeg mener veiledning kan være for mennesker, samt hvor viktig dette kan være for enkelte som virkelig sliter i livet. Jeg har alltid vært av den oppfatning at veiledning kan hjelpe mennesker, men samtidig har det også vokste frem en forståelse om at veiledning er mer kompleks enn først antatt, og det er mange elementer som må ligge på plass for at dette skal kunne fungere optimalt i henhold til både veileder og veisøkers ønsker.

Etter bearbeidingen av analysen og tolkning av informantenes refleksjoner, endte jeg opp med en forståelse rundt hvor sammensatt veiledning er innenfor PP-tjenesten. At man må skille veiledning og rådgivning fra hverandre, og alltid holde veisøker i fokus. Informantene la også stor vekt på kompetanse og erfaring i feltet, og at dette vektlegges mer enn teori. Dette innebærer ikke at teorien prioriteres, men fungerer bedre når det er mer praksis nært. Det fremkommer at for veilederne så er veiledning er modningsprosess som trenger tid, og at veilederne selv er redskaper i veiledningen. Hvor deres observasjons evner gjennom erfaring spiller en stor rolle for utøvelsen.

Mine funn viser hvordan informantene oppfatter elementenes plass i veiledning og hvordan disse spiller inn her. Min tolkning av deres refleksjoner i henhold til anerkjennelser og empati handler mye om kunnskap og kompetanse, for hvordan man respektere hverandre og vise varme. Mennesket er et behovsvesen og når man befinner seg i sårbare situasjoner, er det sentrale faktorer som må ligge til rette for at veisøker skal føle seg trygg, at man må ha en ydmykhet. Jeg fant at som veileder må man ha iboende evner som empati, når man skal håndtere mennesker i krise. Det må være en varme og nærhet gjennom å bekrefte veisøkers følelser, og hva de går gjennom. Her ligger også grunnsteinen til relasjonsbygging.

I kraft av mine funn gav informantene uttrykk for at relasjon er sentralt innenfor veiledning. De mente at for at noe skulle utrettes måtte relasjonen være på plass. De var bevisste på hvordan de skulle forme en trygghet og tillit hos veisøker. Videre legges det frem at det må være en klar rollefordeling i forholdet, som veileder må legge til rette for. I henhold til mine funn kan dette være krevende til tider, men veldig sentralt for at veiledningen skal fungere.

Når det gjaldt kommunikasjon fant jeg at det er i kraft av erfaring og kompetanse at man blir tryggere på hvordan man skal kommunisere i et veiledningsforhold. Det å vite når man skal

pushe på, eller trekke seg tilbake. Lytting blir trukket frem som det mest sentrale, og hovedelementet i kommunikasjon. Det å ha erfaring i å se signaler, og vite når man skal holde munn. Det bygget inn i fortellingens plass, og hvordan man ikke har noen grunnlag for veiledning uten dette. For det er veisøkers fortelling som må frem, med alle deres signaler. Det er her man får hele bildet, noe man ikke får gjennom henvisningen som allerede fins. Det er mye som ligger ubevisst, og som kommer frem gjennom livshistorien til veisøker. For veisøker i kraft av sin fortelling blir nemlig ekspert på sitt liv. Dermed blir fortellingen sentral i veiledningen.

I kraft av mine funn lå det klart en erkjennelse om at makt og etikk alltid er i bakhodet til veileder. Som en del av et hjelpeapparat gjennomsyrrer dette alt. Å videre forståelse av ansvaret som dette medfølger. For makt utøves i kraft av hva man sier og gjør, så makten informerer rådgiverne hvordan de bør gå frem i veiledningen. Gjennom refleksjonene konkluderte jeg at informantene er veldig bevisste om hvordan makt og etikk spiller inn i veiledningen.

Maktens påvirkning i veiledning er et aspekt som må utøves med forsiktighet og ansvar, som følge av utfordringene det også kan føre med seg. Mine resultat her er at selv om informantene prøver å opprettholde en balansert form for makt, vil det være elementer som gjør dette vanskelig. Her vil relasjon og tilliten som bygges spille en sentral rolle for hvordan makten utøves. Så gjennom maktens påvirknings vises en forståelse av definisjon av maktposisjon gjennom rammeverk som opprettes mellom veileder og veisøker. Her spiller veileders kompetanse en rolle i hvordan dette kan utføres. For ubalansen vil være der, for makten som utøves faller på veileders tolkninger og vurderinger som påvirker veiledningssituasjonen.

Min oppfatning av dette er at PP-rådgiverens veiledningssituasjon viser et dynamisk men komplekst bilde av veiledning. Jeg ser likheter mellom teoretikers syn og informantenes refleksjoner. Samtidig mener jeg informantene gir et mer realistisk bilde av hvordan veiledning er i praksis, og alt det fører med seg. Videre viser det at veiledning er krevende, men også veldig sentral for å hjelpe andre. Så jeg konkluderer med at veiledning innenfor PP-tjenesten gir et mer fargespekter av veiledningen og elementenes plass i dette, og at det er mer komplekst enn teorien viser det til. Hvor mye kommer gjennom erfaring og kompetanse som man tilegner seg selv gjennom profesjonen.

8 LITTERATUR.

Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International journal of qualitative studies in education*, 22(4), 431-447.

Bae, Berit (1996) Det interessante i det alminnelige: Oslo. Pedagogisk Forum

Bagge, R.F. (2007). Refleksjoner omkring begrepet «ikke-vitende posisjon». *Fokus på familien*, Nr 02, 2007. 113-126.

Bagge, R.F. (2011). Hvordan bruke forforståelsen når jeg ikke kan vite noe om den andre? *Fokus på familien*, Nr. 01, 2011. 25-44 <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN0807-7487-2011-01-03>

Bakhtin, Mikhail (2005). Spørsmålet om talegenrane. Oversatt av Rasmus Slattelid. Oslo: Pensumtjeneste A/S.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T.S., (2019). *Trygt og godt skolemiljø*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E.E. (2005). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke As.

Braun, C. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3. (s. 77-101).

Bjørndal, C.R.P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.

Duckert, M. (2012). Virksom og trygg veiledning. I Ulvestad, A.K & Kärki, F.U (Red.), *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristansen, A., Sævareid, H. I., Aasland, D.G. (2008). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Eide, H & Eide, T. (2017) *Kommunikasjon i relasjoner – personorientering, samhandling, etikk*. Gyldendal norsk forlag AS: Oslo.

Eie, E. (2006). Awareness i veiledning. *Norsk gestalttidsskrift* 3(2). (s. 14-28).

Elliott, R., Bohart, A.C., Watson, J.C., Greenberg, L.S. (2011). Empathy. *Psychotherapy Vol. 48* (1). (s. 43-49). DOI: 10.1037/a0022187.

Faglig enhet for PP-tjenesten. (2001). Håndbok for PP-tjenesten. Læringssettret (LS).

Fasting, R.B. (2015). PP-tjenesten en merkevare? Om tolkningsfellesskap og PP-tjenestens rolle i barnehager og skoler. *Psykologi i kommunen*. (6) (s. 53-62).

Foley, G.N. & Gentile, J.P. (2010). Nonverbal Communication in Psychotherapy. *Psychiatry (Edgmont)*, 7 (6). (s. 38-44). <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2898840/>

Hausstätter, R. S. (2007). Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet. Fagbokforlaget Vigmostad 6 Bjørke As

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag AS.

Høilund, P & Juul S. (2015) *Anerkendelse og dømmekraft i sosialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Haarberg Aas, K. (2007). Utvikling av relasjonskompetanse – «Det er vanskelig å sette ord på det, men det ligger liksom i bakhodet ett eller annet sted». *Nordisk sosialt arbeid*. 27 (1). (s. 45-55). <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-3037-2007-01-04>

Gjems, L. (2012). Kontekstuell veiledning. I Ulvestad, A.K & Kärki, F.U (Red.), *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.

Jansen, A. (2013). *Narrative kraftfelt*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis. Gyldendal Norsk Forlag.

Johansen, K. R. (2022). Et rop om hjelp for de sårbare barna fra en spesialpedagog. Kolofon forlag.

Johannesen, E, Kokkersvold, E og Vedeler, L (2015). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.

Johnsen, G. (2016). Veiledning med fokus på skolens læringsmiljø. <https://nordopen.nord.no/nord-xmllui/bitstream/handle/11250/2435238/Johnsen.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

- Jordet, A.N., (2020). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*, Nr 3, 2020, 50-55.
- Killèn, K. (2017). Profesjonell utvikling og faglig veiledning – Et fellesfaglig perspektiv for helse-, sosial og pedagogiske profesjoner. (5.utg). Gyldendal akademisk: Oslo.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kjærgård, P.I. (2013). Veiledning som møte eller teknikk? – Et perspektiv fra Hans Skjervheim. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97 (2). (s. 84-96). <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-0>
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk – om å forstå og fortolke*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kuntze, J., van der Molen, H.T., Born, M.P. (2009). Increase in counselling communication skills after basic and advanced microskills training. *British Journal of Educational Psychology* 79. (s. 175-188).
- Kvale, S, & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kversøy, K.S. & Alhassan, A-R.K. (2021). Etikk – en praktisk vinkling: En verktøykasse med ni perspektiver (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kärki, F.U., (2012). Fra innsiden av veiledningsrommet. I A.K. Ulvestad & F.U. Kärki. (Red.), *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (s.71-80).
- Lambie, G.W & Milsom, A. (2010). A Narrative Approach to Supporting Students Diagnosed With Learning Disabilities. *Journal of Counseling & Development*, 88. (2). (s. 196-203).
- Lassen, L. (2002). Rådgivning: kunsten å hjelpe: Oslo. Universitetsforlaget
- Lassen, L. (2012). Spesialpedagogisk rådgivning. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (s. 170-186)
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). Veiledning og praktisk yrkesteori. (3.utg). Cappelen Damm AS.
- Lysaker, O. (2011). Anerkjennelse og menneskeverdets forankring: Henimot en transnasjonal anerkjennelsespolitikk. *Etikk I Praksis - Nordic Journal of Applied Ethics*, 5(2), 101-122. <https://doi.org/10.5324/eip.v5i2.1773>
- Løgstrup, K.E. (2000) Den etiske fordring. J.W. Cappelen forlag as. AIT Trondheim AS.

- Mathisen, P. & Kristiansen, A. (2005). Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 (3). (s. 221-230).
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mjelve, H. (2014). Spesialpedagogisk rådgivning - en kvalitativ videoobservasjonsstudie av rådgivningsrelasjoner. *Spesialpedagogikk* (2). (s. 58.69).
- Myrdal, C. & Sørmo, A B. (2006). *En narrativ tilnærming til rådgivning I teori og praksis. Hvordan rådgir pedagogisk-psykologiske rådgivere, og hvilke betraktninger har de omkring moralske dilemmaer?* [Masteroppgave.] Høgskolen I Lillehammer.
- Moen, T., Rismark, M. & Sølvberg, A. M. (2020). Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen* (2).
<https://psykisk-kommune.no/radgiverrollen-i-pedagogisk-psykologisk-tjeneste-ppt-hvordan-blir-den-forstatt-av-pp-radgivere/19.150>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neumann, C.B & Neumann, I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen – En metodebok om situering*. Cappelen Damm AS.
- Nikolaisen, L. S. (2010). *Sak eller menneske? Om PP-rådgiverens forhold til barnet*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30549/oppgavemalWord2007.pdf?sequence=2>
- Nordahl, T. m.fl. (2018). INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE
Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/215/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2005:2. (2005). *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Näslund, J. (2007). Sosialpsykologiske aspekter på makt i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. (s. 141-151).
- Opdal, L. & Svenkerud, S.W. (2019) Roller og relasjoner: PP-rådgiveren mellom sakkyndig ekspert og skoleutvikler. *Psykologien i kommunen 3* (2). (s.1-19)
<https://hdl.handle.net/11250/2651665>.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. (LOV-1998-07-17-61) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersen, R. C. & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis – grunnleggende ferdigheter*. Universitetsforlaget.
- Reichelt, S. & Skjerve, J. (2011). Nyere forskning på norsk veiledningspraksis. I S. Reichelt & M.H. Rønnestad (Red.) *Veiledning i psykoterapeutisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget. (s.185-197.)
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: A Study of a Science*, 3, 184-256.
- Røsholt, T. S. (2021). *PP-rådgivers oppfatning av multikulturell rådgivning*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/87700/1/Masteroppgave-Tone-Sofie-R-sholt.pdf>
- Schibbye, A.-L. L. (1996). Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. Vol. 33, s. 537-539.
- Schibbye, A.-L.L. (2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi*. (39)2. 3-15.
- Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet*. Universitetsforlaget
- Skagen, K. (2011). Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2 utg., s. 11-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser – personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (4.utg). Oslo: Cappelen Damm AS.

Skau, G.M., (2012). Personlig kompetanse- en dobbel utfordring i veiledning. I A.K. Ulvestad & F.U. Kärki. (Red.), *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (s. 53-67).

Skjervheim, H. (1996). Deltakar og tilskodar. I Hans Skjervheim. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug Forlag.

Skogen, K. & Holmberg J. B. (2002) Elevtilpasset opplæring: Oslo. Universitetsforlaget

Steffen, E. & Hanley, T. (2013). The power of counselling psychology in an age of powerlessness: A call to action. *Counselling Psychology Review*, 28 (2). (s. 3-7).

Steinnes, J. (2010). En bekreftelsens etikk, universelle rettigheter og et individuelt ansvar. I Reindal, S.M., og Hausstätter, R.S. (red.) *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (s. 100-115). Høyskoleforlaget.

St. Meld. 23. (1998-1999). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/>

Sundet, R. (2012). Brukerinvolvert veiledning- Refleksjoner over et veiledningsformat. I A.K. Ulvestad & F.U. Kärki. (Red.), *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. (s. 265-276)

Svare, H. (2006). Den gode samtalen-Kunsten å skape dialog. Norway: Pax forlag.

Taylor, J.M. & Savickas, S. (2016). Narrative career counseling: My career story and pictorial narratives. *Journal of Vocational Behavior*, 97. (s. 68-77).

<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.010>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*.

Fagbokforlaget AS.

Thomassen, E. K. (2008). *PP-rådgivers rolle i foreldrerådgivningen: en studie av hva PP-rådgiver vektlegger og hvilke kommunikative ferdigheter som brukes i foreldrerådgivningen*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo].

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32078/thomassen.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Tufte, P.A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.

Tveiten, S (2013). *Veiledning – mer enn ord* (4. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ulleberg, I (2014). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batsons kommunikasjonsteori – med historier fra veiledningspraksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvestad, A.K., (2012). Makt i og rundt veiledningsrommet. I A.K. Ulvestad & F.U. Kärki. (Red.), *Flerstemt veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS (s. 141-153)
- Vevatne, K. (2021). Fenomenet makt i faglig veiledning. I B.E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg., s. 153-166). Universitetsforlaget.
- Vik, K., Svaland, V. & Ropstad, R.H. (2008). Marte meo-veiledning i samspill mellom terapeut og ungdom – en vei til selvinnsikt? *Fokus på familien* 36 (3). (s. 219-226).
<https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN0807-7487-2008-03-0>
- Vogt, A. (2016). *Rådgiving i skole og barnehage, Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Yaumas, N.E., Syafril, S., Noor, N.M., Mahmud, Z., Umar, J., Wekke, I. S. & Rahayu, T. (2018). The Importance of Counselling Basic Skills for the Counsellors. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*. 119 (18). (s. 1195-1207).
- White, M. (2006). *Narrativ teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Worum, K.S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Årgang 98 (1) s. 26–35 DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-09
- Østby, L. (2015). Hvordan kan veiledning bidra til tryggere profesjonsutøvere i et etnisk mangfoldig praksisfelt? *Psykologi i kommunen* (2) (s. 59-69).

Vedlegg.

Vedlegg 1. Informasjonsbrev.

Vil du delta i forskningsprosjektet

PPT-rådgiverens refleksjoner rundt veiledning.

- Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i PPT-rådgiverens erfaringer, og refleksjoner rundt veiledning og hvilke elementer og ferdigheter de mener er sentrale i veiledning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

- **Formål og bakgrunn.**

For tiden skriver jeg en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet avdeling Lillehammer. Oppgaven skrives på eget initiativ, og det er ikke noen form for samarbeid med andre institusjoner. Jeg ble særlig interessert i hvilke erfaringer og refleksjoner PPT-rådgivere har om veiledning. Denne nysgjerrigheten har bare blitt større, ettersom masterløpet har gått samt gjennom søk og funn angående forskning om rådgivernes perspektiv.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskolen i Innlandet avdeling Lillehammer som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at forespørselen for å delta i forskningsprosjektet kommer til deg er fordi du jobber innenfor PPT-tjenesten som rådgiver. Utvalget vil forhåpentligvis bli bestående av tre til fem personer fra PPT-tjenesten.

- **Hva innebærer det for deg å delta?**

Ved datainnsamlingen for dette studiet krever det at du som respondent er aktiv deltagende i form av et intervju. Intervjuet kan gjerne ta plass ved din arbeidsplass om det er ønskelig. Selve intervjuet skjer individuelt og antas å ta cirka 45 min – 1 time. Spørsmålene vil omhandle dine erfaringer og refleksjoner rundt rådgivning. Dataene som jeg samler inn, blir på lydopptak og notater som vil bli transkribert i etterkant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang på personopplysningene. Personopplysningene og alt annet som blir tatt opp på lydopptak og transkribert vil bli lagret på en egen datahåndteringside for å ivareta konfidensialiteten. Det vil også bli brukt koblingsnøkkel for at personopplysningene skal holdes anonymt.

Alle personopplysninger (arbeidsplass, stilling, alder og kjønn) vil bli anonymisert og du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen. Det vil bli brukt koblingsnøkler som ”spesialpedagog 1”, ”spesialpedagog 2”, etc.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. september, hvor det i etterkant vil bli en muntlig høring av studien. Etter endt studie vil alle personopplysningene og opptakene bli slettet. Prosjektet vil bli tilgjengeliggjort i digitalt arkiv Brage.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet avdeling Lillehammer har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med Karoline Opsahl Høgsveen på telefon: 41680702 eller e-post: karo.hogsveen@outlook.com Du kan også kontakte min veileder ved Høgskolen i Innlandet avdeling Lillehammer ved Camilla Helèn Ødegården Aanstad på e-post: camilla.aanstad@inn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Camilla Helèn Ødegården Aanstad
(Forsker/veileder)

Karoline Opsahl Høgsveen.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *PPT-rådgiverens refleksjoner rundt veiledning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2.

Semistrukturert intervjuguide.

Formålet med dette intervjuet er å fange opp PPT-rådgiverens erfaringer og refleksjoner i veiledning, samt tanker rundt medvirkning, narrativer og anerkjennelse.

De sentrale fokusområdene er: veiledning og elementer i samtalen.

Generelt:

- Din bakgrunn?
- Spesifikk utdanning?

Refleksjoner over veiledning:

- Dine tanker om veiledning?
- De viktigste ferdigheter?
- De viktigste elementene i en veiledningssituasjon?
- Bestemte perspektiver innenfor veiledning?
- Menneskesyn?
- Store utfordringer ved veiledning (f.eks. tidspress, relasjonsbygging)
- refleksjoner rundt ordet ikke-vitende posisjon?
- Strategier eller metoder?

Elementer:

- Relasjon og i veiledning
- Refleksjoner har du rundt anerkjennelse?
- Empati?
- Kroppsspråk og kommunikasjonskompetanse?
- Lytting?
- Fremgangsmåte?
- Fortellingen i veiledning?

Utfordringer:

- Makt?
- Etikk og etiske utfordringer?
- Perspektiver?
- Kompetanse i veiledning?
- Verktøy i veiledning?

- Forberedelse?
- Individ eller system?

Avslutning:

Er noen forhold som jeg ikke har nevnt, som du synes er viktig gjennom din erfaring og refleksjoner angående rådgivning og samtaler med elever?

Vedlegg 3. NSD Godkjenning.



[Meldeskjema](#) / [PPT-rådgiverens refleksjoner rundt elementer i veiledning](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

218587

Vurderingstype

Standard

Dato

10.10.2022

Prosjekttittel

PPT-rådgiverens refleksjoner rundt elementer i veiledning

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Camilla Helèn Ødegården Aanstad

Student

Karoline Opsahl Høgsveen

Prosjektperiode

10.08.2021 - 16.01.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.01.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 16.01.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!