



Uit

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

## **”Dem må være i min verden”: en kvalitativ studie om veiledning mellom PP-rådgiver og lærere.**

**Bente Renate Rasmussen Hansen**

*Master i spesialpedagogikk, PED-3901F – mai 2016*



## FORORD:

Det er en merkelig følelse å være kommet dit hen hvor det føles naturlig å sette punktum for dette studiet. Det har vært utrolig lærerrikt, men også krevende for meg og min familie.

Det er mange som fortjener en takk, men først og fremst vil jeg takke Kent og Malin som har holdt ut med meg i denne prosessen. Dere har begge vært utrolig god til å lytte når jeg har følt behov for det. Deres oppmuntring har gitt meg motivasjon til å stå på, selv når jeg har følt det vanskelig. Kent, du har vært en utrolig god kjæreste. Tusen takk for at du har støttet meg og gitt meg gode ord som har vært viktig i denne prosessen. Malin min kjære datter, tusen takk for at du har språkvasket oppgaven min, og tusen takk for at du alltid har gitt meg et smil uansett hvor lei du antakelig har vært. Mine eldste barn, Cecilie og Stein Hugo fortjener en stor takk for at dere har vist forståelse når mamma ikke har hatt tid. Det skal det endelig bli en forandring på. Jeg er veldig glad i dere alle.

Videre vil jeg takke mine intervjupersoner. Tusen takk, uten dere hadde ikke dette studiet blitt til.

Veileder, Mai Brit Helgesen, du fortjener en stor takk for at du har delt med meg din kunnskap om veiledning. Takk for god hjelp i denne prosessen.

Fagkoordinator for masterstudiet, Mirjam Harkestad Olsen, du fortjener en stor takk for din tilgjengelighet gjennom disse to årene. Jeg har virkelig følt at du har vært til stede for oss studenter.

Til slutt vil jeg takke medstudent, Hilde Taraldsvik, du fortjener en stor takk for din tilstedeværelse.

## Innholdsfortegnelse

1. Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og formål for valg av oppgave. ....	1
1.1.1 Formål og problemstilling.....	2
1.2 Avgrensninger .....	3
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	4
2. Teori.....	4
2.1 Innledning.....	5
2.2 Sosialkonstruktivisme.....	5
2.3 Veiledning.....	6
2.2.1 Gruppeveiledning.....	7
2.2.2 Gruppeveiledning som verktøy .....	9
2.2.3 Individorientert veiledning .....	10
2.2.4 Rådgivning i en veiledningssituasjon. ....	11
2.4 Veiledning og læring.....	11
2.5 Veiledningsforhold .....	13
Jeg-du-forhold.....	13
2.5.2 Intersubjektivt forhold.....	13
2.6. Samhandling, kommunikasjon og relasjon.....	14
2.6.1 Kommunikasjon.....	14
2.6.2 Relasjonsperspektivet.....	15
2.6.3 Kontekst.....	16
2.6.4 Metakommunikasjon .....	17
2.7 Veilederkompetanse .....	18
2.2.1 Kjennetegner ved en veileders kompetanse .....	19
2.2.2 Ferdighetstilnæringer .....	19

2.2.3	Generativ tilnærming.....	19
2.2.4	Integrert holistisk tilnærming.....	20
2.2.5	Empati.....	20
2.2.6	Struktur i veiledningen.....	20
2.8	Hva er spesifikke språkvansker? .....	21
2.8.1	Bakgrunnsforståelsen .....	21
2.8.2	Hva er spesifikt?.....	21
2.8.3	Undergrupper .....	23
2.10	Oppsummering .....	23
3.	Metodologiske tilnærming og design.....	24
3.1	Metodevalg.....	25
3.1.1	Valget mellom kvalitativ eller kvantitativ metode .....	25
3.1.2	Intervju eller observasjon.....	26
3.1.3	Intervju som metode .....	27
3.1.4	Utforming av intervjuguiden.....	28
3.1.5	Gjennomføring av selve intervjuet.....	28
3.2	Transkriberingsprosessen .....	29
3.3	Presentasjon av utvalg .....	30
3.3.1	Målgrupper.....	30
3.3.2	Strategisk utvelgelse .....	31
3.4	Forskningsdesign.....	32
3.4.1	Casedesign.....	33
3.5	Forsknings og analyseverktøy - grounded theory (GT).....	33
3.5.1	Vitenskapsfilosofiske betraktninger - Sosialkonstruktivistisk tilnærming .....	34
3.6	Tolkninger og analytiske tilnærminger .....	35
3.6.1	Koding og kategorisering inspirert av ”grounded theory” .....	35

3.7	Forskningsetikk.....	38
3.8	Validitet, reliabilitet og generalisering.....	39
3.8.1	Validitet.....	39
3.8.2	Reliabilitet.....	40
3.8.3	Generaliserbart.....	40
3.9	Kritisk vurdering av valgt metode og forskerrollen.....	40
4.0.	Resultat.....	41
4.1	Innledning.....	42
4.1.1	Presentasjon av intervjupersonene.....	42
4.1.2	Presentasjon av kategorier.....	43
4.2	Informantenes forståelse av begrepet veiledning.....	45
4.3	Rådgivning ikke veiledning.....	46
4.3.1	PP-rådgiveren utfører rådgivning, ikke veiledning.....	46
4.3.2	Miks av rådgivning og veiledning.....	48
4.3.3	Oppsummering.....	50
4.4	Mangelfullt samarbeid.....	51
4.4.1	Mangelfull oppfølging.....	51
4.4.2	Mangelfull forståelse.....	53
4.4.3	Mangelfull struktur.....	55
4.5	Oppsummering.....	56
5.0	Drøfting.....	56
5.1	Innledning.....	57
5.1.2	Informantenes forståelse av begrepet veiledning som fenomen.....	58
5.2	Rådgivning, ikke veiledning.....	59
5.2.1	Miks av rådgivning og veiledning.....	59
5.2.2	Mangelfull veilederkompetanse.....	62

5.3 Mangelfull samarbeid .....	64
5.3.1 Mangelfull oppfølging .....	64
5.3.2 Mangelfull struktur.....	66
5.3.3 Mangelfull forståelse .....	69
6.0 Oppsummering og veien videre.....	73
6.1 Avsluttende refleksjoner .....	74
7. Litteraturliste.....	76
Vedlegg 1. Informasjonsskriv .....	79
Vedlegg 2. Intervjuguide.....	81
Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD.....	83

## FIGURLISTE:

Figur 1 Den nærmeste utviklingssonen. Etter (Pettersen & Løkke, 2004, s.85).....	12
Figur 2 Didaktisk trekant.....	16
Figur 3 (Espenakk m.fl.,2007, s.24).....	22
Figur 3 Bruk av to målgrupper. Etter (Dalen, 2004, s. 56) .....	31
Figur 4 Funn .....	37
Figur 5 Kategorier .....	44

FORKORTELSER:

PPT            Pedagogisk- psykologisk tjeneste

GT             Grounded theory



## 1.0 Innledning

Antoine de Saint Exupéry sier ” Å forstå, det er verken å ta fra hverandre eller å forklare. Det er å lære å se. Men for å lære å se, må man først delta. Og det er vanskelig å lære.” (Sitert i Bøge, Markhus, Moe, & Ødegaard, 2009, s. 14).

Dette sitatet kan knyttes opp mot det sosiokulturelle perspektivet på læring. Her poengteres viktigheten med samspill og interaksjon. Innledningen er ment som en god innfallsport til dette studiet, her presenteres det hvordan dette studiet er tenkt gjennomført.

### 1.1 Bakgrunn og formål for valg av oppgave.

Tema for dette studiet er hvordan veiledning kan bidra til læring for lærere.

Lite visste jeg om spesialpedagogikk da jeg startet på studie, master i spesialpedagogikk. Jeg begynte på min videreutdanning straks jeg var ferdig med grunnskolelærerutdanningen 1-7 klasse. Underveis i grunnutdanningen fikk vi så vidt innblikk i spesialpedagogikk, svært lite, men nok til at jeg så behovet for økt kunnskap innenfor dette feltet. Jeg følte at min ”ryggsekk” ikke var lastet nok til å starte på den viktige jobben som lærer. Behovet for spesialpedagogikk øker i skolen derfor er det for meg merkelig at spesialpedagogikk var lite integrert i den nye grunnskolelærerutdanningen (Regjeringen, 2010). Spesialpedagogikk er viktig i forhold til tilpasset opplæring, det handler om å få elevene til å lykkes. Regjeringen dannet i 2012 en ekspertgruppe som skulle jobbe med å integrere spesialpedagogikk i blant annet lærerutdanningen, rapporten ble publisert i 2014 (Forskningsrådet, 2014). Paradoksalt var 2014 det året det første studentkullet var ferdig med grunnskolelærerutdanningen. Jeg vil forsiktig påstå at vi var ”prøvekluter”. Min opplevelse som ”prøveklut” var starten på min motivasjon til studiet, master i spesialpedagogikk.

Min tidligere erfaring med diagnosen spesifikke språkvansker bunner i nær relasjon til et familiemedlem. Jeg har vært vitne til hva konsekvensene kan bli om det ikke iverksettes tidlig innsats. Det var med bakgrunn i min personlige erfaring at min interesse for veiledning ble vekket. På grunn av en praksisperiode hos Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) fikk jeg i løpet av masterstudiet et innblikk i arbeidsoppgavene til en PP-rådgiver, men også hvilke utfordringer de møter i sitt yrke. Kombinert med en erkjennelse på at veiledningen ikke alltid

bidrar til hensikten med veiledningen, dannet det seg spørsmål som, *hvilke* type veiledning gis til lærere, *hvordan* kan veiledning bidra til *læring*. Disse spørsmålene og min tidligere erfaring var med på å danne formålet med studie. Med bakgrunn i dette valgte jeg PPT sitt arbeidsområde, veiledning til lærere, som tema til dette studiet.

### 1.1.1 Formål og problemstilling

Her vil jeg prøve å presentere formålet med dette studiet.

” Dem må være i min verden!” sa en frustrert lærer da hun ble intervjuet. Hun hadde et ønske om at Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) skulle integreres som en av kollegaene i skolen. Dette var erfaringer hun hadde fra en annen skole hvor hun hadde jobbet tidligere.

Hensikten med dette studiet er å forsøke å belyse hvordan veiledning kan bidra til læring for lærere som har elever med spesifikke språkvansker i klassen. For å kunne gjøre det må jeg få innsyn i deres erfaringer og opplevelser. Dette er viktig fordi elever med slike vansker ofte har utfordringer med å gjøre seg forstått, men også å motta informasjon, altså ekspressive og reseptive vansker (Espenakk m.fl., 2007). Dette redegjøres for i teorikapitlet.

Thagaard (2013) skriver at forskningsprosjekter tar utgangspunkt i noe vi er interessert i. Vi blir inspirert av faglitteraturen eller noe vi har kjennskap til. Med dette som utgangspunkt utformer vi en problemstilling. Dalen (2004) skriver at det å lage gode problemstillinger er vanskelig, men veldig viktig. Videre skriver hun ” Når du vet hva du søker etter, blir alle trinnene i forskningsprosessen mer rettet inn mot å få belyst det som er i fokus (Dalen, 2004, s. 28).

Prosessen til utarbeiding av en god problemstilling handler om å snevre inn til det jeg vil at dette studiet skal handle om. Samtidig må det ikke bli for snevert slik at jeg som forsker ikke har muligheten til å følge opp ideer som dukker opp underveis i prosessen (Thagaard, 2013). Videre skriver Thagaard (2013), selv om problemstillingen danner utgangspunktet for undersøkelsen betyr det ikke at den er endelig, den er en prosess vi jobber med gjennom hele studiet. Dette gjelder også utarbeiding av min problemstilling, en prosess som vil være kontinuerlig i dette studiet.

Problemstillingen lyder som følgende:

Hvordan kan veiledning bidra til læring for lærere som underviser elever med spesifikke språkvansker?

Videre har jeg utdypet problemstillingen med tre forskningsspørsmål:

1. Hvilken type veiledning gis til lærere med elever som har spesifikke språkutfordringer?
2. Hvordan kan veiledningen bidra til læring for lærere?
3. Opplever du at deres valg av veiledningsmetode er tilfredsstillende?

Resultatet av dette studiet håper jeg at kan bidra til en økt forståelse for veiledning som en måte å lære på, både for lærere og PP-rådgivere. På sikt håper jeg at resultatet kan bidra til at lærere i større grad får den veiledningen de trenger for å gi en adekvat undervisning til elever med diagnosen spesifikke språkvansker.

## 1.2 Avgrensninger

Intervjupersonene i dette studiet jobber alle i samme kommune, men lærerne jobber på forskjellige skoler.

I dette studiet tituleres pedagogene som arbeider på skolene som lærere. PP-rådgiveren er videreutdannet logoped, men vil tituleres som PP-rådgiver.

Det er forskjell på en sakkyndigvurdering og en rapport. I en sakkyndigvurdering fra PPT foreligger det også en anbefaling om ekstra ressurser. En rapport fra PPT inneholder ikke en slik anbefaling. Allikevel er det i denne oppgaven valgt å bruke begrepet rapport som en samlet betegnelse for rapport og sakkyndigvurdering.

### 1.3 Oppbygging av oppgaven

Studiet er delt inn i syv kapitler: Dette kapitlet presenterer oppgavens tema, problemstilling og avgrensning. Videre presenteres teorigrunnlaget til dette studiet i kapittel 2. Oversikt over de metodologiske betraktningene redegjøres for i kapittel 3. Videre presenteres resultatet i sin helhet i kapittel 4. Videre i kapittel 5 drøftes resultatet opp mot problemstillingen samt forskningsspørsmålene i den hensikt å besvare problemstillingen. Kapittel 7 omhandler en oppsummering sett i lys av problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 8 er kilder og litteraturliste.

## 2.0 Teori

### 2.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for teori som anvendes i drøftingene. Først presenteres det sosialkonstruktivistiske perspektivet som er knyttet til dette studiet. Deretter redegjøres det for fem teoretiske begrep: veiledning, læring, veilederkompetanse, samhandling, og spesifikke språkvansker. Disse kan bidra til å forstå funnene i studiet.

### 2.2 Sosialkonstruktivisme

Teorigenereringen har hovedtyngden på en sosialkonstruktivistisk tilnærming og en sosiokulturell læringsteori. Det er ingen motsetning mellom disse to begrepene, men det er allikevel på sin plass å redegjøre for sammenhengen. Sosialkonstruktivisme er et overordnet begrep, og sosiokulturell læringsteori bygger på et sosialkonstruktivistisk syn på læring.

Sosialkonstruktivisme: ”Læring skjer alltid i lys av en kultur, et språk og det fellesskapet som et individ til enhver tid hører til (Bø & Helle, 2013, s. 283).

Dysthe (2001) skriver: ”Lev Vygotsky er ei av dei mest sentrale inspirasjonskjeldane i pedagogisk tenking dei siste tiåra og uten samanlikning den enkeltpersonen som blir mest referert til innanfor alle sosiokulturelle retningar mest fremtredende inspirasjonskildene i pedagogisk tenking (s. 16).”

Vygotsky har utviklet mye av den sosiokulturelle læringsteorien. Han mente at læring skjer i samhandling med andre, og at språket er nøkkelen til læring (Lyngsnes & Rismark, 2009).

Stålsett forklarer at Vygotsky mener at kunnskap blir konstruert i interaksjon med andre.

Videre henvender hun seg til Vygotsky når hun skal definere sosialkonstruktivismen:

”Vygotsky er opptatt av språkets og det sosiale og materielle miljøets betydning for barnets læring i denne interaksjonsprosessen. Dette kalles for sosialkonstruktivisme (Stålsett, 2006, s. 116)”. Kort fortalt ut ifra sosialkonstruktivismen, er språket et redskap i læringsprosessen.

Læring oppstår i interaksjon mellom mennesker, men også materielle redskaper som blyant og pc har betydning for å oppnå læring.

I sosialkonstruktivismen og i den sosiokulturelle læringsteorien er ordet *sosial* gjenganger, det handler om vårt forhold til andre mennesker, kulturen og hvordan vi lærer ved hjelp av språket (Stålsett, 2006). Dysthe skriver at ordet *sosial* har to betydninger som henger sammen, men som likevel er forskjellige. Den ene betydningen betyr, at vi alle har tilknytning til en kultur og et fellesskap. Dette fellesskapet og kulturen er avgjørende for hvordan vi tenker og handler, også i læringssituasjoner. Derfor kan ikke læring forklares som kun knyttet til individet, men det må ses på hele konteksten mennesket omgir seg med. Bare da kan vi se hva som kan bidra til læring og hva som hemmer læring. Den andre betydningen har tilknytning til relasjoner og samhandling, for å forstå andres kultur må vi delta i denne kulturen, den intersubjektive forståelsen. (Dysthe, 2001, s. 11).

### 2.3 Veiledning

Her skal jeg kort presentere begrepene veiledning og læring. Deretter redegjør jeg for gruppe og individorientert veiledning, men også hvordan læring forstås innenfor de to retningene.

Begrepet veiledning som fenomen er ikke et nytt begrep, men selv om begrepet er redegjort for i tidligere forskning viser det seg at det råder usikkerhet rundt det. Karlsen (2011) skriver at veiledning har ingen entydig definisjon. Ulleberg (2014) skriver at begrepet veiledning er ikke avgrenset og definert (s. 101). Selv om begrepet veiledning kan være noe diffust og vanskelig skal jeg allikevel prøve å klargjøre for begrepet veiledning fra et sosialkonstruktivistisk syn. Det som kjennetegner en slik veiledning er en refleksjon mellom veileder og veisøker, hvor vekten er på det sosiale og det kulturelle (Suhr, 2014).

Tveiten (2013) definerer veiledning på en slik måte at jeg som forsker ser samsvar med hennes definisjon og mitt studie som omhandler gruppeveiledning. Hun skriver at veiledning er *”en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har den hensikt at fokuspersonens mestringskompetanse styrkes gjennom dialogbasert kunnskap humanistiske verdier (Tveiten, 2013, s. 21)”*.

Betydningen av ordet istandsettingsprosess ligger i ordet, det er noe som settes i gang og avsluttes, altså en prosess. Ordet relasjonell knyttes opp mot samhandling, altså i dette studiet relasjonen mellom PP-rådgiveren og lærerne. At istandsettingsprosessen er pedagogisk referer til at veiledningen har fokus på læring, mestring, utvikling og vekst. Dialogen knytter jeg opp

mot språk, samhandling og kunnskap. De humanistiske verdiene er blant annet respekt for hver enkelt deltaker, ansvar og behandle alle med et likeverd.

Veiledning kan forstås som en måte å lære på. Dysthe forklarer begrepet læring slik: ”Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane (Dysthe, 2001, s. 33)”.

### 2.2.1 Gruppeveiledning

”Sosiokulturelle perspektiv byggjer på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at *kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst (Dysthe, 2001, s. 42)*”. Med dette skriver Dysthe at interaksjon og samarbeid er nøkkelen til læring.

Gruppeveiledning kan forklares slik:

”En veileder og en gruppe møtes, og det tas i bruk metoder i et tillitsfullt fellesskap som setter i gang deltakernes tanker, opplevelser og erfaringer – med hensikt å oppdage sider i deltakerne som skaper vekst, utvikling og bevisstgjøring (Dovland, 2013, s. 59)”.

Ved å velge gruppeveiledning som metode tar du i bruk flere ressurser fordi vi alle har noe å bidra med uansett alder og evner. Dovland (2013) skriver at det å se på gruppen som en ressurs er viktig for at veiledningen skal bli en suksess.

Gruppeveiledning er influert av sosiokulturell læringsteori ved at den har fokus på at læring blir konstruert gjennom samhandling. Det innebærer at veiledning i en gruppe betyr at veisøkere kan dele sine erfaringer med hverandre, og samtidig reflektere sammen. Her er det viktig at hele gruppen er i fokus slik at det ikke blir individuell veiledning, hvor resten av gruppen blir observatører (Tveiten, 2013).

Dysthe (2001) skriver om flere sentrale aspekter på læring i et sosiokulturelt perspektiv. Jeg har valgt å nevne to av disse.

### *Situert læring*

”Kunnskap eksisterer aldri i eit vakum, han er alltid situert (Dysthe, 2001, s. 36)”. Med disse ordene skriver hun at språket og kunnskapen er gjennomtrengt av en historisk og en kulturell kontekst (Dysthe, 2001).

I følge Stålsett (2006) oppstår veiledning når en mester bruker forskningsbasert kunnskap og teori med utgangspunkt i praksis. ”(..). læring er det som skjer i interaksjon i praksisfellesskap mellom mester og lærling. Denne interaksjonen kalles situert læring (Stålsett, 2006, s. 117)”.

Mesterlære er et begrep som kan skrives langt tilbake i tid, den har bakgrunn i mester – svenn – ordninger, altså situert læring som står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet (Pettersen & Løkke, 2004).

Situert læring kan også kalles situasjonsbestemt læring som betyr at den foregår i en konkret situasjon (Stålsett, 2006). Et eksempel kan være den læringen som oppstår i interaksjonen mellom veileder og veisøker. Det betyr ikke at læring oppstår ved at veilederen ”presser” læring på veisøker, men i deltakerprosessen. Vi lærer når vi er i et fellesskap med andre.

### *Mediert læring*

*”Mediering innebærer at vår tenking og våre forestillingsverdener er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og intellektuelle og fysiske redskaper”* (Saljo, gjengitt etter Stålsett, 2006, s. 117).

Våre muligheter for å lære er også basert på menneskeskapt redskaper. ”Redskaper eller verktøy betyr i et sosiokulturelt læringsperspektiv dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi bruker for å forstå omverda og for å handle” (Dysthe, 2001, s. 46). Læringsprosessen er kalt mediert læring som oversatt betyr formidlet læring (Dysthe, 2001; Stålsett, 2006). Det vil alltid være slik at vi er farget av den kulturen vi representerer som igjen vil påvirke våre evner til å reflektere. I tillegg til kulturen vil de materielle redskapene vi har tilgjengelig påvirke våre muligheter for å lære. Redskapene i mediert læring kan for eksempel være blyanten, notatblokken og pc-en.

Suhr (2014) skriver at gruppeveiledning gir en mulighet til å gi økt kompetanse ved å styrke deltakerne. Videre skriver hun at en slik forståelse utfordrer den eksisterende tradisjonen som støtter opp mot den kognitive individorienterte veiledningen. Gruppeveiledning belyser ulike



perspektiver ved at veisøkere blir lyttet til, får komme med sine meninger og får prøvd ut sin argumentasjon i et sosialt fellesskap (Suhr, 2014).

”Gruppeveiledning influert av et sosiokulturelt kunnskapsperspektiv utfordrer den tradisjonelle forståelsen av veiledning (Worum, 2014, s. 164)”. Dette fordi det konstruktivistiske synet støtter at læring blir skapt i samhandling med andre, mens individorientert læringsteori bygger på den tradisjonelle forståelsen hvor læring foregår gjennom egenrefleksjon (Worum, 2014).

Pettersen og Løkke (2004) skriver at ut ifra et sosiokulturelt perspektiv er en individorientert forståelse av læring og utvikling mangelfull fordi læring ikke kan forstås utenfor praksisfellesskapet hvor utviklingen skjer. Pettersen & Løkke definerer læring som resultater av *bestemte måter å delta på* i praktisk yrkesutøvelse som foregår i bestemte sosiale situasjoner og kontekster (Pettersen & Løkke, 2004, s. 77)”.

### 2.2.2 Gruppeveiledning som verktøy

Seville (2014) presenterer i sin artikkel en rekke fordeler med gruppeveiledning, samt noen utfordringer. Hun sammenligner gruppeveiledning med et kinderegg, ”gruppeveiledning er effektivt, det øker utbyttet for deltakerne, og det er gøy (s. 1)”.

Videre skriver hun om fem gode grunner for gruppeveiledning, det er:

Gruppeveiledning sparer tid og ressurser. Dessverre har ofte PP-rådgiverne knapt med tid som medfører utfordringer med å finne ledig tid til veiledning. Derfor vil gruppeveiledning være tidsbesparende, og komme alle til gode. ”Gruppeveiledningen kan for det andre tilføre veiledningen en spennende mellommenneskelig dimensjon som teknologiske verktøy og individuell veiledning ikke kan” (Seville, 2014, s. 2). Den tredje grunnen er at det er pedagogiske argumenter for gruppeveiledning. I gruppeveiledning lærer vi av hverandre, og dette kan bidra til en ny forståelse av utfordringene (Seville, 2014). Hun skriver videre at den fjerde grunnen er at vi trenger hverandre for å få en ny erkjennelse, her er språket avgjørende. Den siste grunnen sier hun motarbeider det hun kaller for dagens tendens, økt individualisering. I det legger hun til at vi er gått fra et ”vi” til et ”jeg” når det gjelder å lykkes og prestere. Gruppeveiledning vil bidra til at vi får en opplevelse av et fellesskap, og at man er ikke alene om å ha slike utfordringer (Seville, 2014).

Videre skriver hun om utfordringer med gruppeveiledning. Velger å ta det med da dette er viktig i forhold til struktureringen av veiledningen.

### *Utfordringer med gruppeveiledning*

Planlegging og organisering krever mer tid av veilederen. Det kan være krevende å få alle med i en gruppe, og sørge for at alle føler seg inkludert i fellesskapet. Det vil bestandig være slik at noen tar mer plass enn andre i en gruppe. Veileder må være forberedt til å møte utfordringer som virker forstyrrende for å forebygge uro og passivitet (Seville, 2014).

”Sammen med andre kan jeg se framover ( Sitert i Seville, 2014, s. 7)”. Dette var ord som sier mye, samtidig bekrefter denne tilbakemeldingen at veiledningen bør være i samspill med andre. Nedenfor vil jeg kort komme innpå det motsatte, individorientert veiledning som bygger på et kognitivt læringssyn.

### 2.2.3 Individorientert veiledning

Handel og Lauvås sin veiledningsstrategi er en klar kognitiv individorientert veiledning (Suhr, 2014).

Deres definisjon på veiledning er:

”(...).veiledning er en prosess der mennesker møtes for å stille spørsmål ved, analysere, erfare, vurdere og eksperimenterer med ulike former for undervisning” (Handel & Lauvås, 1999, s. 49).

Handel og Lauvås støtter seg til individorientert veiledning, hvor veiledning består av å hjelpe individers lærings- og utviklingsprosess, altså et kognitiv perspektiv på læring (Handel & Lauvås, 1999). Det vil si at det er menneskets tankevirksomhet som er utgangspunktet for å oppnå læring (Lyngsnes & Rismark, 2009).

Individorientert veiledning som metode skal veisøkers fokus være å reflektere over egen handling, bevisstgjøring av egne valg, og begrunne valgene. Veileders rolle blir å utfordre disse valgene. En slik form for veiledning legger vekt på at læring primært foregår hos veisøker. Her er det viktig at veisøkers refleksjon og kritiske tenking er i søkelyset, mens veileders synspunkter blir vektlagt i en mindre grad (Suhr, 2014).

#### 2.2.4 Rådgivning i en veiledningssituasjon.

De som utøver veiledning, har gjerne en stilling som rådgiver. Derfor blir skillet mellom rådgivning og veiledning også uklart (Tveiten, 2013). Her skal jeg kort skrive om rådgivning i en veiledningssituasjon. ”Rådgivning defineres som å gi råd (Tveiten, 2013, s. 41)”. I rådgivningsrollen forteller man veisøker hva de kan gjøre, og dermed minsker muligheten til at veisøker selv oppdager (Tveiten, 2013). Råd blir dermed å formidle kunnskap.

Skulle det være nødvendig å gi råd i en veiledningssituasjon, er det viktig at rådene ikke kommer tidlig i veiledningsfasen, da det kan føre til uselvstendighet (Stålsett, 2006). Det bør legges til rette på en slik måte at ”oppdagelsen” bevares.

### 2.4 Veiledning og læring

Bateson var opptatt av hvordan forståelsen ble dannet og utviklet, altså var han opptatt av læring (Ulleberg, 2014, s. 81). Det mest vesentlige i Bateson sin læringsteori er vekten han legger på ”å lære å lære”, metalæring og ”annengradslæring (Ulleberg, 2014, s. 81)”.

I følge Stålsett (2006) handler læring om endring, dette støttes også opp av læringsteorien til Bateson som sier at ”læring betyr forandring” (Ulleberg, 2014, s. 82). Sett ut ifra læringsteorien til Bateson og Stålsett sin definisjon kan vi knytte begrepet læring opp mot kontekstbegrepet fordi læring alltid oppstår i en kontekst. Videre kan vi knytte analog kommunikasjonsbegrepet opp mot læring fordi i et sosiokulturelt læringsperspektiv er språket nøkkelen. Dette er i tråd med Dysthe sin redegjørelse for ordet ”sosial”. Hun knytter læring opp mot begreper som kontekst, relasjoner og interaksjon.

Vygotsky var en pioner innenfor sosiokulturell læringsteori. Han mente at språket var redskapet for å komme med ideer og stille spørsmål, via språket skapes begreper og kategorier for tenkingen, videre utvikles tenking og læring gjennom språklig samhandling. Det vi kan i dag uten hjelp fra andre kaller Vygotsky for *det aktuelle utviklingsnivået*. Alle mennesker har et utviklingspotensial, og det er i forlengelsen av det aktuelle utviklingsnivået. Dette nivået kaller Vygotsky for *den nærmeste utviklingssonen*. Denne sonen er i mellom det vi kan og det vi kan lære ved hjelp av andre. Den nærmeste utviklingssonen illustreres på følgende måte.

(Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 61-62). Dette kan for eksempel se slik ut



**Figur 1 Den nærmeste utviklingssonen. Etter (Pettersen & Løkke, 2004, s.85)**

Figur 1, er delt inn i tre soner, i den første sonen kan veisøker klare seg på egenhånd men lærer ikke noe nytt. I den neste sonen som er i mellom den aktuelle og den framtidige sonen kan ikke veisøker løse utfordringen alene, men må ha hjelp. Dette kan også kalles for en kollektiv læringsprosess fordi veisøker kan utvikle seg i samhandling med andre. Det er det som kalles den nærmeste utviklingssonen.

Vygotskys kjernetanke, læring konstrueres gjennom språk og samhandling, kan forklares gjennom begrepet *stillas*. Her er hensikten å hjelpe veisøker, ved å ikke fortelle nøyaktig hva de skal gjøre, men heller veilede veisøker til å nå utover sitt aktuelle utviklingsnivå (Lyngsnes & Rismark, 2009). Stillaset forutsetter en nærmeste utviklingszone det vil si at veileder skal støtte veisøker med å lære noe nytt.

Her er fem kjennetegn på at stillaset opptrer som støttende: Det første er at veileder støtter målet til den som skal lære. Det andre kjennetegnet er at stillaset skal fungere som et redskap for veisøker. Det tredje kjennetegnet er at stillaset skal sørge for å utvide området for handlingene. Videre er det fjerde kjennetegnet at stillaset skal opptre støttende på en slik måte at veisøker skal kunne utføre de utfordringene som ikke var mulig å gjennomføre uten stillaset. Det siste kjennetegnet er at stillaset skal være tilgjengelig ved behov (Lyngsnes & Rismark, 2009).

## 2.5 Veiledningsforhold

### Jeg-du-forhold

I et veiledningsforhold er det nødvendig at det etableres et tillitsforhold basert på, ”jeg-du-forhold”, det motsatte er et ”jeg-det-forhold”. Sist nevnte gjør at veisøker blir gjort til et objekt, altså en ting (Buber, 2003; Stålsett, 2006).

### Makt

Boge m.fl. (2009) skriver at maktbegrepet kan beskrive krefter som er aktive eller passive, og et slikt syn på makt kan definere den rollen en veileder tar, og er avgjørende på hvordan maktforholdet blir. Her har veileder muligheten til å påvirke det som skjer i en veiledningssituasjon.

Veileder har i utgangspunktet makt derfor forutsetter det at veileder har etisk kompetanse, slik at relasjonen og veiledningen blir adekvat (Tveiten, 2013). Tveiten skriver ”å ha makt i er forskjellig fra å ha makt over (Tveiten, 2013, s. 52)”. ”Veiledningen må aldri bli redusert til en teknikk, til noe vi ”gjør” med andre mennesker (Stålsett, 2006, s. 98)”. Konsekvensen av det blir et subjekt–objekt forhold, veisøker blir sett på som en gjenstand der veileder skal fikse på kvaliteten. Et subjekt–objekt forhold skaper ikke et veilederforhold basert på de grunnleggende verdiene (Stålsett, 2006).

Makt kan være positivt, en mulighet til å gjøre det beste for den andre. Veisøker har makt i den forstand til å velge å handle eller ikke (Tveiten, 2013). For den videre veiledningen er det viktig for begge parter å være bevisst sin egen makt i situasjonen, de vil da kunne oppnå et subjekt-subjekt forhold, altså et ”jeg-du” forhold. Det vil si at veiledningen er basert på likeverd og gjensidig respekt (Stålsett, 2006). Det motsatte blir å etablere et ”jeg-det” forhold, da bidrar det til en relasjon som er asymmetrisk.

Stålsett (2006) skriver at veileder skal ta ansvar *for* det han mener er best for veisøker, men på en slik måte at han ikke tar ansvaret *fra* veisøker. Derfor bør veileder påse at den veiledningen som gis er adekvat for den enkelte veiledningssituasjonen. Det handler om å finne det Vygotsky kaller for den nærmeste utviklingssonen. I et sosiokulturelt perspektiv handler det om interaksjon, hvor hensikten er ”(..).å gjøre den andre god”. Læringen skjer gjennom deltakelse og samhandling (Suhr, 2014, s. 133).

### 2.5.2 Intersubjektivt forhold

I følge Karlsen (2011) innebærer et intersubjektivt forhold, at du klarer å både være deg selv og den andre. En slik form for delaktighet skjer gjennom at vi deler det som kommer fram under veiledningen. Heidegger 1962 ”hevder at man ikke kan skille *det-å-være-i-verden* fra *det-å-være-med-andre* (sitert i Karlsen, 2011, s. 23)”.

Hensikten med veiledningen bør være å øke kompetansen til lærerne som har elever med spesifikke språkvansker i klassen. En slik veiledningsprosess er i tråd med den sosiokulturelle teorien til Vygotsky, og det han kaller for den nærmeste utviklingssonen. Vygotsky mente at læring skjer i samhandling med andre, og at språket er redskapet (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 62). Vi konstruerer en ny ”virkelighet” i samhandling med andre.

Her er det redegjort for veiledningsforholdet. Det neste delkapittelet omhandler samhandling, kommunikasjon og relasjon.

## 2.6. Samhandling, kommunikasjon og relasjon

Stålsett skriver med andre ord at samhandling handler om kommunikasjon. Hun skriver: ”Å få til et samarbeid dreier seg om at vi skal handle sammen, det vil si samhandle (Stålsett, 2006, s. 91)”. Tveiten definerer kommunikasjon ”som utveksling av meningsfulle tegn mellom to eller flere personer (Tveiten, 2013, s. 124). Altså skriver Tveiten at kommunikasjon handler om relasjon. ”Når vi snakker om kommunikasjon og relasjon, blir det klart at vi ikke kan tenke oss kommunikasjon uten relasjoner (Ulleberg, 2014, s. 23)”.

### 2.6.1 Kommunikasjon

Gregory Bateson er en kjent teoretiker innenfor kommunikasjonsteori, han prøver ikke å forenkle det som hender, heller tvert imot. Ulleberg (2014) skriver at når Bateson bruker begrepet kommunikasjon så har det mye innhold med en bred definisjon. Bateson sier, ”Verden blir skapt av den som observerer, og jeg kan ikke oppfatte objektivt (sitert i Ulleberg, 2014, s. 19)”. Han mener at vår persepsjon av det vi tolker og observerer er kommunikasjonsmessig virkelig.

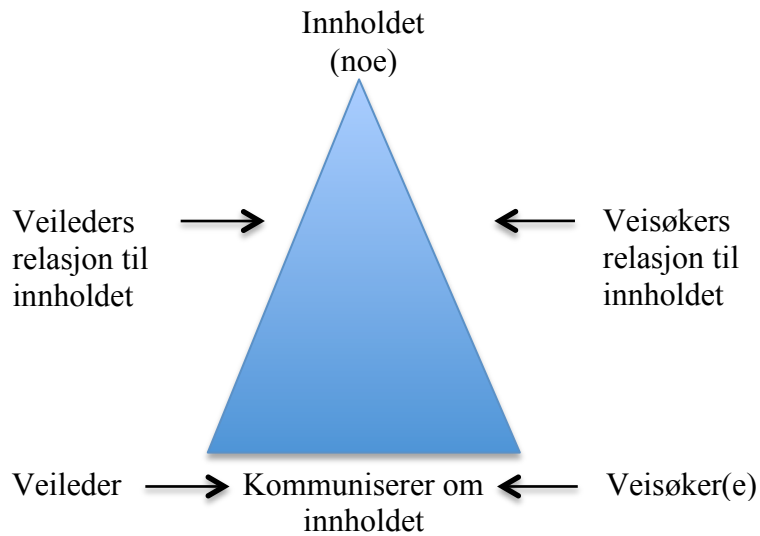
Videre påstår han ” Ingen har direkte tilgang til den fysiske, objektive verdenen (Ulleberg, 2014, s. 19)”. Altså sier han at all erfaring er subjektiv, alle persepsjoner er en tolkning. Derfor er det slik at ulike kulturer opplever virkeligheten på ulike måter, for eksempel vil de som arbeider på en skole oppleve virkeligheten annerledes enn de som jobber på PPT.

”Kommunikasjonsperspektivet handler altså om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill (Ulleberg, 2014, s. 19)”. Relasjon er grunnleggende i kommunikasjon fordi vi kan ikke melde oss ut av kommunikasjonen med andre (Ulleberg, 2014). Det er derfor naturlig å redegjøre for relasjonsperspektivet i neste delkapittel.

### 2.6.2 Relasjonsperspektivet

Bateson ser på følgende påstand ”Det er individet som teller” som en tankefeil (Ulleberg, 2014, s. 30). Dermed får jeg en forståelse av at hans veiledningsperspektiv ikke samsvarer med Handal og Lauvås sin individorienterte veiledning, men mot det sosialkonstruktivistiske.

Batesons kommunikasjonsperspektiv kan knyttes opp den didaktiske trekanten. Figuren ”viser tre sentrale relasjoner i den didaktiske situasjonen: forholdet mellom lærer og elev, forholdet mellom lærer og innhold, og forholdet mellom elev og innhold (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 24)”. Det handler om hvordan veileder møter den andre slik at det utvikles et subjekt-subjekt forhold. Det er viktig å unngå at den andre blir et objekt fordi utfordringen da blir persipert på en slik måte at veileder og veisøker(e) lever i ”hver sin verden”, og vil da ikke kunne utvikle en god relasjon eller skape en felles forståelse av utfordringen. Den didaktiske trekanten illustreres på neste side.



Figur 2 Didaktisk trekant

Figur 2, viser at vi alltid kommuniserer med noen om noe. Derfor er det nødvendigvis bare disse tre faktorene, innholdet(noe), veileder(lærer) og veisøker (elev) vi trenger for å etablere kommunikasjon. Dessuten viser trekanten at de som deltar i samtalen har sin egen relasjon til innholdet (Ulleberg, 2014). Vår relasjon til innholdet er basert på hvordan vi forstår og tolker det vi ser. Bateson kaller det for rammen eller konteksten (Ulleberg, 2014). Derfor vil neste delkapittel handle om kontekst.

### 2.6.3 Kontekst

*”Without context, words and actions have no meaning at all”* (Bateson, gjengitt etter Ulleberg, 2014, s. 50).

Bateson definerer kontekst slik: ”den kommunikasjonsmessige, meningsbærende rammen som vi forstår noe innenfor, og som hjelper oss med å tolke det vi ser (Ulleberg, 2014, s. 50)”. Her bruker han ordet ramme istedenfor begrepet kontekst. Konteksten handler om hvordan vi tolker situasjonen eller ser på et fenomen. Vi skal være bevisst over at konteksten også gjelder det vi ikke sier eller gjør.

Den erfaringen vi har, kan ikke være objektiv, da all erfaring er subjektiv (Ulleberg, 2014). I et veiledningsforhold er det viktig å være bevisst på at erfaringer ikke kan være objektiv, da



virkeligheten fortoner seg helt annerledes for veileder og veisøker. Målet må være å skape en felles forståelse, ved å tolke hele konteksten, både det verbale og det nonverbale.

Kultur kan betegnes som det vi omgir oss med, som for eksempel er skolen en kultur og hjemme en annen kultur. Siden kulturene er ulike, alt etter hvilke miljø vi omgir oss i, kan det oppstå utfordringer i forhold til forståelsen. Hver kultur har ulike forventninger og forståelse av et fenomen.

#### 2.6.4 Metakommunikasjon

Her skal det redegjøres for begrepet metakommunikasjon. Det å veilede, handler egentlig om å metakommunisere på flere nivåer. Vi kommuniserer hele tiden, det handler om hvordan vi leder samtalen, strukturerer veiledningen, arbeidsmåter og hvordan vi kommuniserer til deltakerne (Ulleberg, 2014).

”Metakommunikasjon brukes vanligvis om verbale og nonverbale uttrykk som signaliserer *hvordan det sagte er å forstå* – og/eller *hvordan forholdet mellom deltakerne skal forstås* (Pettersen & Løkke, 2004, s. 170)”.

Videre skriver de, ”Vi går fra å samtale *om saken* til å uttrykke hvordan det som er sagt er å forstå ved å gi et sammendrag (Pettersen & Løkke, 2004, s. 170)”. Et eksempel på dette kan være at veileder stopper opp i en samtale, og sier ” jeg vil gjerne vende tilbake til det du spurte om helt i begynnelsen (Pettersen & Løkke, 2004, s. 171)”. Veileder utforsker språket, hva veisøker legger i ord og uttrykk som de bruker (Ulleberg, 2014).

#### *Analog metakommunikasjon*

Analog metakommunikasjon kjennetegnes med at den henvender seg til relasjonen, og definerer den slik den oppleves av oss (Ulleberg, 2014). Faren ved analog metakommunikasjon er at vi lett kan misforstå fordi vi tolker budskapet med blant annet kroppsspråk og tonefall (Ulleberg, 2014).

## *Metalingvistisk*

Bateson bruker begrepet metalingvistisk når han betegner den kommunikasjonen vi har om språklige uttrykk (Ulleberg, 2014). I en veiledningssituasjon bør vi være tydelig på at vi har den samme forståelsen for ordene som blir brukt siden det også her handler om den subjektive oppfattelsen av det som blir sagt.

Hensikten er at samtalen skal bli bedre, og kan være med på å skape trygghet i interaksjonen mellom veileder og veisøker. Det forutsetter at veileder er tydelig når det foregår et perspektivskifte (Høihilder, 2011). I det neste delkapittel vil jeg komme nærmere inn på veilederkompetanse.

## 2.7 Veilederkompetanse

For å utvikle veilederkompetanse er det ...”behov for mangfoldige og varierte tilnæringsmåter og tiltak (Suhr, 2014, s. 138)”. Strukturert veiledning handler om at veilederens rolle er å tilrettelegge veiledningen på en slik måte at hensikten oppnås (Tveiten, 2013). Her skal det handle om veilederkompetanse, da er det naturlig å starte med å definere kompetansebegrepet.

Begrepet kompetanse stammer fra latin, *competencia*. Den opprinnelige betydningen av begrepet er *sammentreff* eller *skikkethet* (Bjørndal, 2011). I Engelsk-norsk blå ordbok står begrepet *competencia* beskrevet som tilstrekkelig, utkomme, kompetanse, fullgod, passende, kvalifisert, kompetent, flink, sakkyndig (Berulfsen & Berulfsen, 1993).

Ut ifra beskrivelsen er kompetanse et ord som dekker flere superlativer. Dette begrepet er brukt i mange år, men vi opplever at kompetanse i økende grad er blitt viktig. Bjørndal (2011) knytter dette opp mot profesjonssammenheng. Utdannede i dag skal kunne mestre komplekse utfordringer selv om problemet er både uklart og motstridende, med videre. Derfor er begrepet kompetanse tilknyttet evnen til å kunne mestre slike komplekse situasjoner (Bjørndal, 2011).

Det stilles med andre ord høyere krav til utdanning, og den blir stadig viktigere.

Kompetansebegrepet er en brobygging mellom utdanning og arbeidslivets krav (Bjørndal, 2011). Vi kan eksempelvis trekke inn lærerprofesjonen, kravet der er stadig økende. Det kreves høyere karakterer fra videregående skole for å komme inn på studiet, og de som

allerede er utdannet har et press på til å ta videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det er vel ikke tvil om at det er vanskelig å bli enig om beskrivelsen av kompetanse.

### 2.2.1 Kjennetegner ved en veileders kompetanse

Tross dette, vil jeg prøve å redegjøre for hva som kjennetegner veilederkompetanse. Bjørndal (2011) skriver at veiledningsfeltet inneholder en smalere og videre forståelse av kompetanse. Jeg vil kort redegjøre for tre generelle tilnærminger. Bjørndal (2011) skriver om ferdighetstilnærming, generativ tilnærming og integrert eller holistisk tilnærming.

### 2.2.2 Ferdighetstilnærminger

Ferdighetstilnærminger er viktig i en veiledersituasjon. Bjørndal (2011) sier at, listen av eksempler er lang, her er noen eksempler på ferdighetstilnærminger.

Den ”gode” kontakten etableres om veilederen evner å kunne etablere kontakt med veisøker, et relasjonelt møte hvor veisøker og veileder diskuterer utviklingsmuligheter, har evne til å kunne lytte, kunne stille spørsmål på en måte som ikke er ledende, bruke forskjellige metoder for å skape en god relasjon, kunne anvende den teoretiske kunnskapen, ha mestringsfokus, med videre (Bjørndal, 2011). I følge Karlsen (2011) er det veileders etiske ansvar å kunne lytte til veisøker. Det er den ultimate muligheten til å forstå, se på veisøker som unik og betrakte dens erfaringer som unike.

### 2.2.3 Generativ tilnærming

Generativ tilnærming kan knyttes opp mot dannelsesbegrepet og dets innhold. Videre vektlegges evnen til å kunne samarbeide, vise empati, integritet, humor og selvstendighet, med videre (Bjørndal, 2011).

Generativ defineres i Norsk ordbok som ...”formulerer regler for hvordan ytringer frembringes (Landfald & Paulssen, 2006).

I følge Bjørndal (2011), er det avgjørende med generiske egenskaper for å kunne veilede godt. Likevel påpeker han på faren med slik ensidighet fordi det kan være med på å skape begrensninger.

## 2.2.4 Integrert holistisk tilnærming

Integrert holistisk tilnærming vil si at det legges stor vekt på kompetanse, samt at denne tilnærmingen legger vekt på det å kunne reflektere.

Den hevder at kompetanse er relasjonell, den er knyttet til kontekst, kompetansen er i bevegelse altså er den dynamisk (Bjørndal, 2011, s. 146).

Som alt annet møter den også kritikk. Det kommer påstander om at denne tilnærmingen ”... aldri er klar eller enkel – den er vanskelig å definere, måle og vurdere (Bjørndal, 2011, s. 146)”.

Da er det redegjort for veiledningskompetanse, og hva som ligger i det begrepet. Empati har tilknytning til disse tilnærmingene.

## 2.2.5 Empati

Felles for de tre tilnærmingene jeg har nevnt ovenfor er evnen til empati. Det å være empatisk vil si at veileder har evnen til å innleve seg inn i veisøkers tankemessige eller følelsesmessige situasjon (Bø & Helle, 2013, s. 65).

Empati som ferdighetstilnærming vil si å være aktiv eller drive empatisk lytting i en veiledersituasjon. Vi snakker da om det fysiske nivået som kroppsspråket, og det psykiske nivået som omhandler oppmerksomheten mot ulike sider ved saken (Bjørndal, 2011).

Generisk tilnærming vektlegger evnen til empati på et dypere nivå, bevisstheten om egen holdning og væremåte, og konsekvensen av dette (Bjørndal, 2011).

Som nevnt tidligere legger en holistisk tilnærming stor vekt på kompetanse. Derfor vil evne til empati i denne sammenhengen være å selv kunne reflektere, både over sine egne empatiske evner, og hvordan de kan utvikles (Bjørndal, 2011).

## 2.2.6 Struktur i veiledningen

Struktur i en veiledningssituasjon handler om hvordan vi skal jobbe. Ulleberg (2014) skriver at det første møtet er viktig når det skal etableres en veiledningsgruppe. Videre skriver hun, for at veiledningen skal bidra til læring er det avgjørende at hele gruppen er oppmerksomme

på relasjonen og konteksten. Under det første møtet kan det tas opp hvordan PP-rådgiveren pleier å jobbe, og hva som forventes av gruppen. Her bør veileder også komme med hvordan møtene vil bli lagt opp, og avklare arbeidsmåten til gruppen (Ulleberg, 2014). Veilederen er den som må ta ansvar for å velge en struktur som kan skape rammer rundt samtalen. Videre er det viktig å metakommunisere ved å samtale om samtalen slik at det skapes et miljø hvor alle føler seg ivaretatt og får komme med sine bidrag.

## 2.8 Hva er spesifikke språkvansker?

Det vil ikke automatisk være spesifikke språkvansker om et barn har vansker med å uttale ordene riktig. Vi snakker da om talevansker, det er langt mer omfattende om det er språkvansker. Lian og Ottem (2009) skriver at ”...språket er et komplekst og dynamisk system av symboler”. Det er nettopp dette systemet som gir ord meninger. Det er tilgangen til dette systemet barnet med språkvansker ikke har god tilgang til (Lian & Ottem, 2009, s. 31). Når barnet er ellers velfungerende, men har uventete språkvansker blir tilstanden definert som spesifikke språkvansker. Det er vanlig å avgrense denne gruppen ved å bruke ulike kriterier. Det vil si at barn som har språkvansker av en annen tilstand som for eksempel hørselsvansker ikke går under denne diagnosen. En slik ekskludering av språkvansker med en annen tilstand begrunnes med at spesifikke språkvansker har språkvansker som den primære vansken (Espenakk m.fl., 2007).

### 2.8.1 Bakgrunnsforståelsen

Spesifikke språkvansker kan være vanskelig å utrede, men også å forstå. Selv om det er kriterier som skal ”oppfylles” for at vansken kan defineres som spesifikke språkvansker, er det på det rene at vi bør huske at det er stor variasjon fra barn til barn. Språkvanskene kan variere i forhold til det fonologiske, syntaktiske og det semantiske, men også den kognitive utviklingen barnet har. I det neste delkapittelet redegjøres det for hvilke type kriterier som man kan inkludere i spesifikke språkvansker.

### 2.8.2 Hva er spesifikt?

Jeg har valgt å bruke tabellen som er i boken ”Språk-veilederen” for å vise hvilke kriterier som legges til grunn for diagnosen spesifikke språkvansker.

Tabellen skisserer de ulike kriteriene som blir lagt til grunn for å definere språkvanskene som spesifikke.

Område	Kriterium
Språklige ferdigheter	Skårer på standardiserte språktester, som er mer enn – 1,25 standardavvik under gjennomsnittet, dvs. at de skårer vesentlig under det som er forventet for alderen.
Nonverbal IQ ( barnets ikke – språklige intelligens)	Utførings – IQ på 85 eller høyere.
Hørsel	Passerer screeningstester på vanlige nivåer.
Mellomørebetennelse	Ingen nylige episoder
Nevrologiske dysfunksjoner	Ingen tegn til epileptiske anfall, cerebral parese, hjerneblødninger; ingen medikamenter for å kontrollere epileptiske anfall.
Taleapparatet	Ingen avvik.
Munnmotoriske problemer	Passeres screeningstester på aldersadekvate nivåer.
Sosial interaksjon	Ingen symptomer på gjennomgripende utviklingsforstyrrelser med henhold til interaksjon og sosialt samspill.

Figur 3 (Espenakk m.fl.,2007, s.24)

Vi kan lese ut ifra denne tabellen at barn med spesifikke språkvansker skal skåre vesentlig under på språklige tester enn det som er forventet av barn i denne alderen. Nonverbal IQ betyr at barnet skal skåre normalt for alderen på tester som måler andre ferdigheter enn språk (Espenakk m.fl., 2007).

I neste delkapittel redegjøres det for undergruppene til spesifikke språkvansker.

### 2.8.3 Undergrupper

Tidligere har jeg nevnt at det er en stor variasjon fra barn til barn med denne diagnosen. For å få svar på problemstillingen er det ikke relevant å gå i dybden av diagnosen, men jeg vil allikevel kort komme nærmere inn på undergruppene. De barna som har spesifikke språkvansker er ikke ensartete. Vansken av en slik art deles ofte opp i tre undergrupper, ekspressive vansker, ekspressive-fonologiske vansker og fonologiske vansker.

Barn som har ekspressive vansker har utfordringer med å uttrykke seg. De har utfordringer med grammatikken, ordleting og produsere setninger.

De barna som har ekspressive-reseptive vansker har de samme vanskene som de med ekspressive, men i tillegg har de utfordringer med forståelsen av ord og setninger (Espenakk m.fl., 2007). Dessuten vil noen av de barna ha utfordringer med å skille språklyder fra hverandre i ord, i forbindelse med kommunikasjon med andre.

Den tredje undergruppen er barn som har fonologiske vansker. Det vil si at uttalelsen er uforståelig for andre (Espenakk m.fl., 2007).

Barn med spesifikke språkvansker er ofte visuelt sterke, men trenger mer tid enn andre barn til å bearbeide inntrykkene. Deres minnekapasitet er begrenset. Dermed er det viktig at vi er bevisst på at det blir vanskelig om det blir gitt for mye informasjon på engang, noe som igjen medfører at de kan gå glipp av mye kunnskap.

## 2.10 Oppsummering

Gjennom dette teorikapittelet ble det først sett på veiledning fordi det er det dette studiet omhandler. Videre ble veiledningskompetansen belyst med fokus på de tre tilnærmingene; ferdighetstilnærming, generativ tilnærming og integrert holistisk tilnærming. I en veiledningssituasjon er ord som samhandling, kommunikasjon, og relasjon viktige begrep derfor ble dette skrevet om i teoridelen. Læring skjer hele tiden, men i dette tilfellet handler det om læring som er grunnlaget for veiledningen sett ut ifra det sosiokulturelle perspektivet. Spesifikke språkvansker er det redegjort for da jeg anser det som viktig for at den som leser

oppgaven skal kunne sette seg inn hva diagnosen spesifikke språkvansker innbefatter. Vi har alle et etisk ansvar, og det er ikke desto mindre i en veiledningsrolle. Rådgivning i en veiledningssituasjon er ikke til å unngå til tider, men da er viktig at veileder er bevisst på hva som utføres.



## 3.0 Metodologiske tilnærming og design

”Begrepet metode er etymologisk avledet av *methodos* (gresk), som betyr å følge en bestemt vei mot målet (Befring, 2015, s. 36)”. Metoden blir mitt redskap, og mitt valg av metode må være den mest hensiktsmessige for min problemstilling.

Ifølge Vilhelm Aubert (sitert i, Dalland, 2012, s. 111) er ”en metode en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap”. Jeg skal i dette kapitlet redegjøre for hvilken metode jeg har valgt, og belyse de metodiske valgene på en faglig og interessant måte.

### 3.1 Metodevalg

Nå skal jeg redegjøre og drøfte for hvordan jeg skal utføre undersøkelsen. Først redegjøres det for kvalitativ og kvantitativ metode, og en begrunnelse av mitt valg. Videre redegjør jeg for hvorfor jeg har valgt intervju som forskningsmetode, hvordan jeg har gjennomført intervjuet, og utformingen av intervjuguiden. Avslutningsvis er det en kritisk vurdering av valgt metode og forskerrollen.

#### 3.1.1 Valget mellom kvalitativ eller kvantitativ metode

Det er hovedsakelig to metoder som anvendes i et forskningsstudie, kvalitativ eller kvantitativ metode. De brukes enten hver for seg eller som en kombinasjon av disse metodene.

Hovedforskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ er graden av fleksibilitet (Befring, 2015).

Når det anvendes en kvalitativ metode lar det seg ikke tallfeste eller måle, men ved å anvende en kvantitativ metode gir det målbare enheter. Felles for begge er at de bidrar til en økt forståelse av det samfunnet vi lever i (Dalland, 2012, s. 112).

Kvantitative metoder består av objektive målinger, tallmateriale og statistikk og er lite fleksibelt. Denne metodetypen benyttes ofte av forskere som har som mål å framskaffe generell kunnskap, og som skal benytte seg av store undersøkelser ofte ved hjelp av et spørreskjema (Befring, 2015).

Den kvalitative forskningsmodellens overordnede mål er å utvikle forståelsen til mennesker eller fenomener (Dalen, 2004). I spesialpedagogisk sammenheng, som dette forskningsstudiet er, vil det overordnede målet være å utvikle forståelsen av hvordan veiledning kan bidra til læring hos lærere med elever i klassen som har diagnosen spesifikke språkvansker. Det blir interessant å få klarhet i lærerne sine opplevelser og erfaringer til veiledning, samt hvordan en PP-rådgiver erfarer at veiledning kan bidra til læring. Det blir altså deres opplevelser og erfaringer som blir viktig å få kartlagt.

Den kvalitative metoden bunner i et fleksibelt forskningsopplegg, det vil si at oppgaven kan revideres underveis i prosessen. Selve datainnsamlingen foregår tidlig i prosessen. Denne type data kan ikke tallfestes, men må tolkes. Metoden er hensiktsmessig når forskeren skal gå i dybden på et lite antall datamateriale. Denne type forskning vil ikke kunne være representativt for en populasjon fordi det er brukt et lite strategisk utvalg av intervjupersoner som er egnet for å utforske problemstillingen (Thagaard, 2013). Derimot vil denne type forskning bidra til innsikt og økt kunnskap som andre kan dra nytte av.

Dette forteller meg at kvantitativ og kvalitativ metode belyser ulike sider av et fenomen. I dette studiet skal jeg ta utgangspunkt i enkeltpersoners opplevelser og erfaringer med veiledning. Problemstillingen er av en slik karakter at jeg anser en kvalitativ metode som den beste fremgangsmåten for å belyse problemstillingen.

### 3.1.2 Intervju eller observasjon

Dalland (2012) skriver at intervju og metode henger nært sammen fordi det er omtrent umulig under et intervju å ikke observere vår informant. Derfor kan formålet til intervju og metode være mye av det samme.

#### *Observasjon*

Jeg har vurdert nøye hvordan jeg skal gjennomføre feltarbeidet. Som forsker er jeg bevisst på at dette studiet ikke skal belyse sensitive opplysninger om enkelt elever. Derfor er observasjon i en klasse utelukket. Observasjon av læreren i klassesituasjonen er heller ikke relevant for min problemstilling da fokuset er hva informantene har opplevd og erfart med veiledning, altså enkeltpersoner sine opplevelser og erfaringer. For å finne svar på min problemstilling er det ikke nødvendig at jeg er deltakende i det miljøet som jeg studerer, altså trenger jeg ikke å observere i situasjoner der det blir gitt veiledning. Jeg spør heller ikke om

jeg som forsker synes at veiledningen har ført til læring. Dermed er det heller ikke nødvendig for meg å være observatør i en klasse. Observasjon som metode er derfor ikke et nødvendig valg.

### *Intervju*

Dalland (2012, s. 155) definerer intervjuets formål på denne måten: *”Intervjuet har som formål å tolke meningen med sentrale temaer i intervjupersonens livsverden. Intervjueren registrerer og tolker meningen med det som blir sagt, og måten det blir sagt på”*.

Berger og Luckmann (2011, s. 24) ” definerer ”virkelighet” som en kvalitet som er knyttet til fenomener som vi erkjenner har en eksistens uavhengig av vår egen vilje”.

Som forsker må jeg være der det skjer, og snakke med de menneskene som sitter inne med slike erfaringer. For hvordan skal jeg ellers finne ut hvordan veiledning kan bidra til læring? Som forsker er jeg interessert i å finne ”virkeligheten” og den er det bare de som har opplevd veiledning som kan gi meg. Deres ”virkelighet” er lærerne og PP-rådgiveren sin subjektive oppfattelse. Berger og Luckmann (2011) skriver om ”ansikt til ansikt” opplevelse, ved å intervju, vil den andres subjektive tilstedeværelse være viktig for meg som forsker. Deres ansiktsuttrykk i tillegg til deres verbale uttrykk vil være avgjørende i tolkningsprosessen.

Dette studiet har fokus på veiledning som kan bidra til læring for lærere som har elever i klassen med diagnosen spesifikke språkvansker. Intervju som metode, vil i dette studie bidra til at jeg som forsker får innblikk i informantenes oppfatninger, ideer og vurderinger. Jeg blir å komme nærmere inn på selve intervjuene senere.

For å samle inn datamateriale til mitt forskningsstudie har jeg valgt å benytte meg av intervju i kvalitativ tilnærming. Grounded Theory (GT), vil være metoden for forsknings- og analyseverktøy. Dette vil jeg komme inn på i delkapittel 3.3.2.

#### 3.1.3 Intervju som metode

Hvorfor jeg har valgt intervju som metode er redegjort ovenfor. Her ønsker jeg å belyse hvordan intervjuene er gjennomført.

Semistrukturert intervju ble valgt fordi det var viktig for meg å kunne ta valg underveis under intervjuet. Jeg hadde en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men kunne bevege meg fram og tilbake underveis i samtalen (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Ved å bruke et semistrukturert intervju kunne jeg stoppe opp, og stille tilleggsspørsmål der det opplevdes som nødvendig. Enkelte utsagn ble fulgt opp av meg som forsker under intervjuene for å forsikre at jeg hadde forstått informasjonen korrekt. Dermed kunne jeg samtale med intervjupersonene på en måte som virket naturlig.

#### 3.1.4 Utforming av intervjuguiden

”Intervjuguiden skal lede deg gjennom intervjuet (Dalland, 2012, s. 167)”. Tidligere har jeg nevnt at jeg valgte å bruke en semistrukturert intervjuguide. Det var blant annet viktig for meg at intervjupersonene skulle føle seg frie til å beskrive sin ”virkelige” verden. Det måtte være rom til å vandre fram og tilbake på spørsmålene. For meg som forsker erfarte jeg det som positivt for begge parter fordi jeg opplevde at den muligheten ble benyttet av alle. Avslutningsvis var det mulig å kommentere noe som de syntes var relevant, men som jeg ikke hadde spurt om.

Intervjuguiden var basert på tre forskningsspørsmål, med flere underspørsmål. Det som opplevdes som utfordrende med forskningsspørsmålene var å holde fokus slik at de rette spørsmålene ble laget i forhold til ordlyden i problemstillingen. Jeg måtte gjentatte ganger spørre meg selv ”hva er det du egentlig ønsker å få svar på”. Jeg opplevde flere ganger at spørsmålene måtte redigeres da ordlyden ikke var dekkende nok eller opplevdes som førende.

#### 3.1.5 Gjennomføring av selve intervjuet

Det er ovenfor redegjort for en innsamlingsmetode og en intervjuguide. I dette delkapittelet skal det redegjøres for planleggingen og gjennomføringen av intervjuet.

Det ble gjennomført et informasjonsmøte i forkant av intervjuet, hvor formålet med studiet ble presentert. I dette møtet ble det lagt stor vekt på å skape en trygg atmosfære for intervjupersonene fordi det var viktig å skape en god relasjon med tanke på kvaliteten på intervjuet. Fokuset var at intervjupersonene skulle føle seg ivaretatt. Jeg startet med å fortelle om meg selv, deretter fortalte intervjupersonene om seg selv. Dette møtet ble gjennomført

både ved personlig oppmøte og per telefon alt etter som hvordan det passet for dem. Under dette møtet avtalte vi tid og sted hvor intervjuet skulle gjennomføres. Jeg la opp tidspunktene til intervjuene slik at de ikke kom på samme dag. Dermed fikk jeg tid til å reflektere og transkribere mellom hvert av intervjuene.

Intervjupersonene avgjorde hvor intervjuet skulle gjennomføres. Det ble gjennomført på deres arbeidsplass. Før intervjuet startet, ble samtykkeerklæringen underskrevet. Det ble benyttet båndopptaker noe som intervjupersonene var informert om på forhånd. Jeg har avtalt med informantene at lydopptakene slettes først når oppgaven er innlevert fordi jeg ønsker å ha muligheten til å gå tilbake om det er noe som blir uklart underveis i analyseprosessen. Lydopptakene er forsvarlig oppbevart.

På forkant tenkte jeg nøye gjennom hva slags informasjon intervjupersonene skulle få i forkant av intervjuet. Det var et bevisst valg fra min side at intervjupersonene ikke fikk utdelt intervjuguiden, men kun forskningsspørsmålene. Min begrunnelse av dette valget, er at som forsker ønsket jeg at de skulle ha mulighet til å dvele over det kommende intervjuet på forkant, men jeg ønsket også deres spontanitet og uventete svar. Når intervjuet var gjennomført, sjekket jeg at alle spørsmålene var spurt. Avslutningsvis viste jeg min takknemlighet, og takket for at dem var så villig å stille opp. Jeg spurte dem om jeg kunne ta et oppfølgingsintervju om nødvendig, dette har alle akseptert.

### 3.2 Transkriberingsprosessen

”(..).å skrive ut samlet tekst av alle notater og lydopptak. Dette, som kalles transkribering, kan være en nærmest komplett overføring av rådata, eller det kan være en redigert og nedkortet versjon (Befring, 2015, s. 114).”

I mitt studie valgte jeg å transkribere nøyaktig det som ble sagt. Det var en møysommelig prosess. Etter intervjuet var gjennomført skulle det skrives ned ord for ord av det som var blitt sagt. Samtidig var det en prosess hvor det var tid til å reflektere, som på en måte opplevdes som en repetisjon av intervjuet.

Dalen anbefaler at intervjuene transkriberes umiddelbart for at gjengivelsen skal bli så identisk som mulig samt at det gir en mulighet til å bli kjent med eget materiale (Dalen, 2004, s. 61).

På grunn av at transkriberingen er en møysommelig prosess, og dermed tidkrevende hadde jeg i utgangspunktet tenkt at et firma som jeg hadde vært i kontakt med skulle gjennomføre transkriberingen av intervjuene. Etterhvert viste det seg at de allikevel ikke kunne påta seg dette oppdraget. Derfor bestemte jeg meg for å transkribere lydopptakene av intervjuene selv. Dette angret jeg ikke på i dag da transkriberingsprosessen førte til at jeg fikk jobbet med mine inntrykk. Erfaringsmessig opplevdes det som viktig å virkelig konsentrere seg i transkriberingsarbeidet, og gjerne lytte til det flere ganger. Jeg erfarte ulikheter i betydningen av det som først var notert.

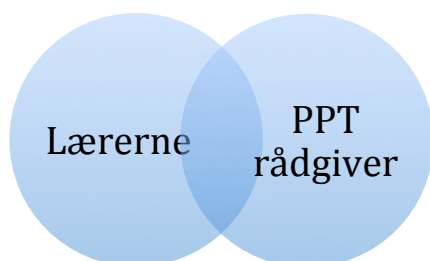
### 3.3 Presentasjon av utvalg

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for hvem som er utvalgte intervjupersoner til mitt studie. Først kommer en begrunnelse for valg av målgrupper. Videre redegjør jeg for mitt strategiske utvalg. Avslutningsvis redegjøres det for hvordan jeg kom i kontakt med intervjupersonene.

#### 3.3.1 Målgrupper

I valget av intervjupersoner anså jeg at det mest hensiktsmessige var å lage to informantgrupper, fordi det var viktig å få belyst deres opplevelser og erfaringer med veiledning, og hvordan de opplevde at veiledningen bidro til læring. Jeg avgjorde derfor at det var nødvendig i dette studiet å få et innenfra perspektiv og et utenfra perspektiv. Et innenfra perspektiv er lærerne som til daglig jobber med elever som har diagnosen spesifikke språkutfordringer, og som kjenner på den daglige utfordringen. Et utenfra perspektiv er de som har mer kompetanse enn lærerne innenfor denne diagnosen, og har en rolle som veileder, men ikke har sitt daglige virke i skolesamfunnet. Derfor ble det naturlig å intervjuere lærere og en rådgiver fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). På neste side illustreres bruk av to målgrupper.

Dalen (2004) Viser til en figur som forklarer bruk av to målgruppe:



Figur 3 Bruk av to målgrupper. Etter (Dalen, 2004, s. 56)

I figur 4, ser vi at sirklene overlapper hverandre. Det området som er overlappet er det området hvor intervjupersonene opplever det samme, og har en felles forståelse angående veiledning. De feltene som ikke overlapper hverandre er hvor intervjupersonenes forståelse spriker med den andre målgruppen.

### 3.3.2 Strategisk utvelgelse

Utvelgelsen av intervjupersoner ble gjort strategisk som kvalitative metoder ofte baserer seg på (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette resulterte i tre intervjupersoner fra aldersgruppen 29 – 62 år.

#### *Kriterisk utvelgelse*

Jeg har benyttet meg både av en kriterisk utvelgelse og snøballmetoden. Kriteriet ved utvalget av lærere var at de har eller har hatt elever med diagnosen spesifikke språkvansker. Kriteriet ved utvelgelse av en PP-rådgiver var at den personen hadde erfaring med å veilede lærere. Praksiserfaring er relevant i utvelgelsen av intervjupersoner derfor har jeg et vidt aldersspenn, både med kort og lang praksiserfaring. Derfor er det stor variasjon mellom hvor mye erfaring intervjupersonene innehar, men lærerne har til felles at de har eller har hatt elever med SSV, og mottatt veiledning fra PPT. Det er ikke satt noen kriterier i forhold til diagnosen SSV da

dette ikke er relevant for min forskning. Det er veiledningens innvirkning på læring som er fokuset.

Vi blir ofte farget av den kulturen vi omgir oss rundt, derfor ønsket jeg at de lærerne jeg intervjuet ikke skulle jobbe ved samme skole. Som forsker antok jeg at svarene kunne variere mer om jeg kontaktet forskjellige skoler.

### *Snøballmetoden*

En vanlig metode for å velge ut deltakere er *snøballmetoden*, det vil si at forskeren kontakter noen som har de erfaringene som er relevant for forskningen, og deretter ber dem om tips på personer som har tilsvarende kunnskaper og erfaringer (Thagaard, 2013).

Jeg sendte en forespørsel til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), om de kunne være hjelpelig med å finne fram til skoler. Kriteriene var at skolen har elever med diagnosen spesifikke språkvansker, og har mottatt veiledning i forbindelse med denne vansken. Hos PPT fikk jeg tips om skoler jeg kunne kontakte som hadde erfaringer med elever som har diagnosen spesifikke språkvansker. Samtidig ønsket jeg ikke å kontakte en skole hvor jeg har jobbet, og har forhåndskunnskaper om. Siden jeg ikke skal motta sensitive opplysninger om enkeltelever blir det også enklere at jeg ikke har forhåndskunnskaper om skolen. Da vil jeg ikke kunne knytte det læreren sier opp mot noen elever. PP-rådgiveren ble valgt ut ifra arbeidsområde og erfaring.

## 3.4 Forskningsdesign

En plan eller en skisse for hvordan undersøkelsen kan legges opp kalles *design* (Thagaard, 2013, s. 54). Begrepet *design* stammer fra latin, *de-* og *signum*, det betyr tegn (Christoffersen & Johannessen, 2012)”.

I et forskningsstudie er problemstillingen det første én må jobbe med. Med utgangspunkt i problemstillingen skal dette kapittelet være retningsgivende for hvordan dette studiet skal gjennomføres.

Retningslinjene for mitt design blir å gi en beskrivelse av *hva* undersøkelsen har fokus på, *hvem* som er utvalgt som intervjupersoner, *hvor* undersøkelsen skal utføres, og *hvordan* jeg som forsker skal utføre undersøkelsen.



Videre har jeg valgt å redegjøre for casedesign da det passer mitt studie.

### 3.4.1 Casedesign

”Ordet *case* kommer fra det latinske ordet *casus* som betyr *tilfelle* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 109)”. Ifølge Thagaard (2013), ”*case-studier* kjennetegnes ved undersøkelsesopplegg er rettet mot å studere mye informasjon om få caser (2013, s. 56)”.

Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at casestudier brukes mye innenfor utdanningsforskning. Videre skriver de at tilfellet kan være et individ, gruppe, begrep, samfunn og hendelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette studiet er et casedesign med ett tilfelle, veiledning, som studeres nøye. Jeg skal intervju tre personer som representerer en enhet. Jeg er interessert i deres erfaringer og opplevelser innenfor et avgrenset område, veiledning.

Det som normalt styrer caseforskeren er spørsmål som omhandler forskningsprosessen, og bruker da spørreord som *hvorfor* og *hvordan*, spørreord som omhandler forståelsen er *hva*, *hvorfor* (Yin, gjengitt etter Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 110-111). I min problemstilling spør jeg ”hvordan kan veiledning bidra til læring for lærere som underviser elever med spesifikke språkutfordringer”. Derfor er, *hvordan* utgangspunktet for forskningsprosessen. Det som omhandler forståelsen er *hva* slags erfaring intervjupersonene mine har, og hvordan veiledning oppleves for den enkelte lærer og PP- rådgiver. Jeg spør hva sier læreren og PP- rådgiveren om hvilken veiledning som gis og bidrar den til læring.

Casestudier gjennomføres ofte ved hjelp av kvalitative tilnærminger, med observasjon eller intervju eller en kombinasjon av disse metodene for datainnsamling. Jeg har som tidligere nevnt at det er opplevelsen og erfaringen jeg er interessert i, derfor er intervju som metode mest egnet til mitt studie.

### 3.5 Forsknings og analyseverktøy - grounded theory (GT)

Glaser & Strauss (1967) utviklet en metode som ble kalt ”grounded theory” (GT)”. Deres metode vil være inspirasjon for mitt valg av analyse og fortolkningsverktøy. Derfor er det på sin plass å kort redegjøre for denne metoden.

Befring (2015) skriver at GT er en anerkjent tilnærming, og har potensial for å identifisere det uventede. I faget spesialpedagogikk er det personer som er i fokus, og mitt studie er ikke noe unntak. Befring (2010) skriver at helhetsperspektivet vil omfatte både personene og kulturen, altså en induktiv tilnærming. Formålet med en induktiv tilnærming er å kunne forstå andre lignende tilfeller. Dette kan gi grunnlag for begrepsutvikling og teorigenerering (Befring, 2010). Dette er i tråd med GT, som betegnes som en induktiv analysetilnærming. Det vil si at en slik forskning vil ta utgangspunkt i et erfart problem, personlig bakgrunn eller en idé. GT gir dermed uttrykk for at de sammenhengene vi undersøker kan være gjemt i empirien, og ved å analysere empirien vil vi kunne få svar (Befring, 2010).

Selve analysemetoden til GT, redegjøres for senere i delkapittelet 3.6.1 ”koding og kategorisering inspirert av ”grounded theory”.

Som nevnt ovenfor er helhetsperspektivet både individet og samfunnet, det vil si at det omfatter både menneskene og kulturen de omgir seg i.

”(..).mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet, og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2004, s. 19)”. Videre skriver hun noe som jeg knytter opp mot en sosialkonstruktivistisk tilnærming, ”mennesker har noe felles i erfaringer som også påvirker vår forståelse og fortolkning av virkeligheten (Dalen, 2004, s. 19)”.

Neste delkapittel omhandler det vitenskapsteoretiske grunnlaget – sosialkonstruktivistisk tilnærming.

### 3.5.1 Vitenskapsfilosofiske betraktninger - Sosialkonstruktivistisk tilnærming

Stålsett (2006, s. 116) skriver ”Vygotsky er opptatt av språkets og det sosiale og materielle miljøets betydning for barnets læring i en interaksjonsprosess. Dette kalles sosialkonstruktivisme”.

Berger & Luckmann, har vært betydningsfulle i forhold til det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Grunntanken er at ”virkeligheten” skapes av samfunnet. De sier blant annet at samfunnet er et menneskelig produkt. Samfunnet er det vi er i, altså er skolen blant annet et samfunn. Videre sier de at mennesket er et sosialt produkt som skaper og blir skapt av samfunnet (Berger & Luckmann, 2011, s. 112).

Thuren (2009) sier dette om konstruktivismen. En konstruksjon kan dekonstrueres, og plukkes fra hverandre for å konstrueres på nytt, men det kan ikke gjøres på hvilken som helst måte (Thuren, 2009, s. 159). Jeg knytter begrepet konstruksjon opp mot veiledningen som gis til lærere som har elever med spesifikke språkvansker. Veiledning må være tilpasset læringsbehovet, slik at den bidrar til læring. Den som veileder bør være bevisst på hva læreren kan fra før, og bruke det til å konstruere ny læring. Dette er i tråd med det sosiokulturelle perspektivet og det Vygotsky kaller for den nærmeste utviklingssonen.

### 3.6 Tolkninger og analytiske tilnærminger

”Grounded theory (GT)” er en tilnærming som fremhever betydningen av å forankre teoriutvikling i konkret, empirisk forskningsvirksomhet (Dalen, 2004, s. 19)” Inspirert av GT metoden, vil teorien i intervjuforskningen ta utgangspunkt i det innsamlede materialet (Dalen, 2004). Det vil si at det er intervjupersonenes erfaringer og opplevelser som er utgangspunktet for analysen. Tilnærmingen ble utviklet av Barney Glaser og Anselm Strauss, de var begge påvirket av en kvalitativ forskning (Dalen, 2004).

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for valget av analyse og tolkning tatt utgangspunkt i GT. Nilssen (2014, s. 104) skriver at det kan være utfordrende å skille mellom analyse og tolkning. Videre skriver hun at i analyseprosessen finner du dine funn, mens tolkningsprosessen er med på å skape mening til disse.

#### 3.6.1 Koding og kategorisering inspirert av ”grounded theory”

Forskningsmetoden ”grounded theory (GT)” ble utviklet av Glaser & Strauss (Dalen, 2004). GT metoden etablerte ideen om åpen koding.

I følge Strauss & Corbin (sitert i Dalen, 2004, s. 69) defineres koding slik:

*”Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data”.*

I denne definisjonen poengterer den viktigheten med å gå systematisk igjennom empirien, og sette merkelapper på hva dette handler om. Hensikten er at forskeren skal kunne forstå innholdet i empirien på et mer fortolket og teoretisk nivå (Dalen, 2004).

I forhold til det empiriske og teoretiske perspektivet i en GT tilnærming er analysen basert på en induktiv prosess. I en induktiv prosess tar jeg som forsker utgangspunkt i det empiriske datamaterialet. Med utgangspunkt i dette materialet og dens meningsinnhold som er basert på intervjupersoners oppfatninger og opplevelser, utvikler jeg en teoretisk forståelse.

Jeg ble inspirert av GT metoden av den årsak at den tar utgangspunkt i intervjupersonenes egne oppfatninger og erfaringer. Dette er utgangspunktet for analysen, og koding er helt sentralt i denne prosessen.

Dalen (2004) tar utgangspunkt i Strauss & Corbin sin fremstilling og belyser kodingsprosessen i intervjustudier slik:

Råkoding → koding → endelig koding → kategorisering → teoretisering.

Jeg vil i mitt forskningsstudie fortolke empirien med elementer fra denne prosessen som fører datamaterialet fra utsagn fra intervjupersonene, til kategorisering av utsagnene i forhold til hverandre, videre mot en teoretisering.

Strauss & Corbin (sitert i Dalen, 2004, s. 70) deler kodingsprosessen inn i *åpen, aksial og selektiv* koding.

#### *Åpen koding*

Nilssen (2014) skriver at åpen koding handler om å være åpen til sinn. Videre skriver hun at det innebærer at forforståelsen legges til side, og én skal kun ha fokus på det som empirien forteller. Hensikten er å utvikle nye teoretiske ideer basert på empirien. Dette gjøres ved en nøye gjennomgang, og ved å sette navn på koder fenomener og ytringer (Nilssen, 2014, s. 79).

Åpen koding, vil være med på å gi en systematisk beskrivelse av lærernes og PP-rådgiverens opplevelser og erfaringer i forbindelse med veiledning.

Hjälmhult (2014, s. 27) skriver at ”i åpen koding navngir du utsagn eller hendelser i materialet”. I kodingsprosessen har jeg hentet inspirasjon fra modellen til Hjälmhult (2014, s. 29).

Nedenfor er et eksempel fra min kodingsprosess til utvalgelse av kategorier.

Råmateriale (indikatorer i data) Lærer Ranveig	Hendelser i data (incidents)	Egenskaper til kategorien	Selektiv utvalgelse av kategori
(...)for det ikke veiledning jeg får, det er <b>råd</b> jeg får. Jeg sitter å les utallige sakkyndige uttalelser å når det gjelder språkvansker så er det veldig.. å kanskje ikke bare språkvansker, men jeg vet at vi har fått enkelte gang får man <b>råd, tips og tiltak</b> som kan sette i gang.	Føler at det blir gitt råd.	Ønsker noe mer enn rådgivning.	Rådgivning, ikke veiledning.

Figur 4 Funn

Ut ifra uttalelsene til denne læreren, aner jeg konturene av det som er viktig i materialet, det gis rådgivning ikke veiledning.

#### *Aksial koding*

Den neste prosessen heter aksial koding. I en slik prosess tar forskeren sikte på å komme fram til forståelsen av intervjupersonenes oppfatninger og opplevelser. I aksial koding tar man utgangspunkt i kodene som er kommet fram under åpen koding. I følge, (Nilssen, 2014) grupperes disse kodene i temaer eller kategorier slik at forklaringene blir mer presise.

I prosessen aksial koding, vil jeg gå bak ordene til intervjupersonene, og organisere tekstelementer i et bestemt forhold til hverandre. Jeg sikter på å komme fram til forståelsen av intervjupersonene sine oppfatninger og opplevelser av begrepet veiledning som en måte å lære på.

#### *Selektiv koding*

Selektiv koding, handler om å finne sammenhengen mellom kategoriene for å forstå kjernekategori som er forskningens hovedtema. I denne prosessen har jeg fått grep om hva som er mest betydningsfullt i empirien, og det er disse kategoriene som blir vektlagt videre i

studiet. Her blir det viktig å gjøre en kresen utvelgelse slik at alle kjernekategoriene blir samlet i en overordnet forståelse.

Det viste seg å være en omfattende jobb å analysere den innsamlede dataen på grunn av mengden informasjon som kom fram under analysen. Heldigvis er programvaren NVivo beregnet for analyse basert på GT. Ved å bruke dette programmet ble det enklere å sortere ut hva intervjupersonene egentlig fortalte.

### 3.7 Forskningsetikk

”Forskningsetikk er et område av etikken som har med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre. Det handler om å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater (Dalland, 2012, s. 94)”.

Før forskningen startet søkte jeg NSD, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste om godkjenning. Dette er relevant på grunn av ivaretagelsen av personvernet, er forskningen underlagt personvernet eller ikke. Dette studiet er ikke underlagt personvernet, men det medfører at jeg som forsker må være særdeles nøye med at det ikke kommer fram personidentifiserbare opplysninger.

Det handler om å ivareta intervjupersonenes integritet. Derfor fikk intervjupersonene som ønsket å delta på studiet på forhånd tilsendt, med en kopi til deres leder, en samtykkeerklæring. I erklæringen var studiet kort beskrevet inkludert selve problemstillingen. Det kommer også fram i erklæringen at alt som blir sagt under intervjuet er anonymisert samt at praksisinstusjon og sted ikke blir offentliggjort. Jeg opplyser også at all informasjon blir oppbevart i en safe, og vil bli tilintetgjort når oppgaven er innlevert. Videre informerer jeg at deltakerne kan trekke seg når dem måtte ønske.

Dette var viktig for meg slik at jeg fremstår som seriøs ved å vise riktig og god oppførsel. Det handler rett og slett om å sikre troverdigheten. Dessuten ønsket jeg at informantene fikk en opplevelse av at dette var viktig forskning som kunne bidra til en forskjell.

### 3.8 Validitet, reliabilitet og generalisering

Her skal jeg redegjøre for begrepet validitet, reliabilitet og generalisering. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 24) skriver ”data er som sagt ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den”. Derfor er det avgjørende å klargjøre om dataen representerer en del av virkeligheten av det fenomenet som forskes på.

#### 3.8.1 Validitet

Begrepet validitet stammer fra det engelske ordet *validity*, som oversatt betyr gyldighet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Jeg finner det naturlig i forhold til min kvalitative metode å drøfte begrepsvaliditet, deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og generaliseringsvaliditet.

##### *Begrepsvaliditet*

”Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24)”. Derfor har jeg brukt mye tid på problemstillingen og forskningsspørsmålene fordi det er vesentlig for å kunne holde stø kurs under prosessen. Ved å sette meg inn i relevant litteratur har jeg tilegnet meg en del kunnskap. I tillegg vil min erfaring fra skolen og pedagogisk-psykologisk tjeneste bidra til at forskningsspørsmålene blir relevant i forhold til mitt studie. Dette er med på å styrke min validitet. Jeg har funnet det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene på forskjellige dager da det gir meg en mulighet til å eventuelt justere dem senere.

##### *Deskriptiv validitet*

Deskriptiv validitet, handler om kvaliteten av den beskrivelsen jeg gjør av intervjudata, der er kravet nøyaktighet (Befring, 2015). Unøyaktige beskrivelser kan resultere i et feil svar, og dermed svekkes validiteten. Derfor er det svært viktig at data blir på en mest hensiktsmessig måte samlet inn og behandlet. Jeg har valgt kvalitativ metode, basert på intervju som innsamlingsmetode. Derfor er det en klar fordel å bruke lydopptak under intervjuet slik at jeg har mulighet til å lytte flere ganger igjennom det. Dermed sikrer jeg meg at transkriberingen blir nøyaktig.

### *Tolkningsvaliditet*

Tolkningsvaliditet, handler om å gå bak ordene til intervjupersonen for å få en økt forståelse. Dette bidrar til at jeg som forsker kan få fram intervjupersonens meninger (Befring, 2015). Jeg mener at trusselen er redusert ved at jeg har valgt et semistrukturert intervju. Det gav meg muligheten til å komme med tilleggsspørsmål, vandre fram og tilbake under intervjuet samt at intervjupersonen kunne komme med tilleggsinformasjon når det følte nødvendig.

### *Generaliseringsvaliditet*

Generaliseringsvaliditet, handler om å gjøre forskningsresultatet gjeldende for andre (Befring, 2015). Dette er en validitet som er utfordrende i et kvalitativ studie som mitt fordi populasjonen er liten. Jeg håper allikevel at resultatet kan bidra til å belyse hva som er viktig med veiledning, og eventuelle fallgruver.

### 3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om nøyaktigheten av undersøkelsen, hvor pålitelig den er (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Reliabilitet er utfordrende å måle i mitt studie på grunn av at dette er en kvalitativ forskning, dermed er det vanskelig å reprodusere. Derimot vil jeg forsiktig påstå at det er en viss reliabilitet i materialet fordi jeg beskriver forskningsprosessen så grundig at de som leser studiet kan følge det i nye studier.

### 3.8.3 Generaliserbart

Dette prosjektet kan ikke generaliseres da det er for få enheter til det, men jeg håper at forskningen allikevel kan være til nytte for andre



### 3.9 Kritisk vurdering av valgt metode og forskerrollen

I prosessen hvor valg av problemstilling skulle tas var jeg bevisst på at dette valget var førende for valg av metode (Christoffersen & Johannessen, 2012). Alle beslutninger som for eksempel utvalget, rekruttering av intervjupersoner, intervjuguide, tolkning med mer styres av problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Derfor ble en kvalitativ metode et bevisst valg for meg i forhold til valgt problemstilling. Intervju som datainnsamlingsmetode anså jeg som mest hensiktsmessig da jeg var ute etter enkeltpersoners opplevelser og erfaringer.

Selvfølgelig var det en risiko for at jeg som forsker ikke vil klare å fange opp alle funnene som kom fram under intervjuene. Det var viktig for meg som forsker å komme fram til det som virket utfordrende eller viktig for mine intervjupersoner. Derfor anså jeg valget av analysemodellen GT, som koder utsagnene som risiko forminsker. Min faglige bakgrunn vil påvirke studiet i den grad at det kan være utfordrende å være objektiv. Derfor blir det viktig i hele prosessen å være selvkritisk og selvreflekterende slik at resultatet ikke blir farget av den kulturen jeg kjenner til.

## 4.0. Resultat

### 4.1 Innledning

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for intervjupersonenes erfaringer, opplevelser og tanker omkring temaet veiledning. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene i analysearbeidet, ut ifra dette har jeg utarbeidet kategorier. Drøfting forankret i teori, blir presentert i kapittel 5.

Som forsker har jeg valgt å trekke fram utsagnene som er relevant for mitt studie. Jeg ser ikke hensikt i å slavisk gjengi personene om det ikke er relevant. Det er slik at enkelte intervju har gitt studiet mer materiale enn andre.

Intervjupersonene ble bedt om å ha fokus på veiledning som bidrar til læring under intervjuet. Videre har jeg valgt å bruke deres valg av ord, for å bringe fram deres egne opplevelser og erfaringer. Svar som er gitt på en slik måte at identiteten kan gjenkjennes, har jeg selvfølgelig valgt å endre for ivareta anonymiteten. Dette har medført i at noen sitater kan oppleves som korte, men hovedpoenget er tatt med.

Jobben med å kategorisere var omfattende, og til tider fikk jeg en følelse av at svarene kunne plasseres under flere kategorier, alt etter hvordan man så det. Dette har jeg funnet som naturlig da forskningsspørsmålene er utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen, og dermed bør det være en rød tråd i mellom dem.

For å skille mine ord med intervjupersonene har jeg valgt å følge APA sin standard for sitater. Anførselstegn ved korte sitater, og innrykk i teksten av sitater over tre linjer. I enkelte svar har jeg opplevd at intervjupersonen trykker på enkelte ord, disse ordene har jeg valgt å sette i uthøvet kursiv. Der hvor sitatene er kortet ned av ulike årsaker har jeg valgt å bruke dette tegnet (...). For å skape et skille mellom sitatene og skrevet tekst har jeg valgt å ha ekstra linjeskift i mellom, samt valgt mindre skriftstørrelse på sitatene.

#### 4.1.1 Presentasjon av intervjupersonene.

I dette delkapittelet presenteres kort intervjupersonene. Jeg har intervjuet 3 personer innenfor aldersrommet 28–60 år. For å ivareta deres anonymitet har jeg gitt dem fiktive navn. Deres fiktive navn er : Ranveig, Ingrid og Venche.

Ved å gi dem et navn, istedenfor å kalle dem for intervjuperson 1, 2 og 3 vil det bidra til at deres stemme individualiseres i oppgaven. For å unngå at de som leser oppgaven må stadig vende tilbake til dette delkapittelet for å identifisere hvem hver enkelt er, har jeg valgt å titulere intervjupersonene med yrkestittel i tillegg til deres navn.

Ranveig, Venche og Ingrid har til felles at dem er allmennlærere i bunn. Ranveig og Venche jobber begge som lærer pr. i dag, men det er stor forskjell på deres yrkespraksis. Ranveig har vært lærer i over 30 år, og har videreutdanning som spesialpedagog, og har således god erfaring med å være lærer til elever med diagnosen spesifikke språkvansker. Venche har vært lærer i to år, og har elever med spesifikke språkvansker i sin klasse. Ingrid arbeider som PP-rådgiver, og har videreutdanning som logoped. Disse informantene utfyller de kriteriene jeg har satt til dette studie.

#### 4.1.2 Presentasjon av kategorier

Materialet som presenteres i dette kapittelet, gir ikke svar på min problemstilling, *hvordan veiledningen kan bidra til læring*. Derfor blir ikke forskningsspørsmålet, *hvordan kan veiledningen bidra til læring for lærere*, besvart i dette kapittelet. Her presenteres det hvordan veiledningen har fungert. I neste kapittel drøftes det hvordan veiledningen kan bidra til læring.

Siden inndelingen av intervjupersonenes svar knyttes opp mot problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene, finner jeg det naturlig å starte med studiet sin problemstilling.

- *Hvordan kan veiledning bidra til læring for lærere som underviser elever med spesifikke språkvansker?*

Hovedfunnet i analysen viser følgende, veiledningen synes ikke å føre til læring, årsak:

- *Det gis ikke veiledning, men rådgivning.*
- *Mangelfull samarbeid og struktur på veiledningen*

For å tydeliggjøre de identifiserte funnene, opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg utarbeidet en modell som vises på neste side.

Hvordan kan veiledningen bidra til læring for lærere som underviser barn med diagnosen spesifikke språkvansker?		
<i>Hvilken type veiledning gis til lærere med elever som har spesifikke språkvansker?</i>	<i>Hvorfor bidrar ikke veiledning til læring for lærere?</i>	<i>Opplever du at deres valg av veiledningsmetode er tilfredsstillende?</i>
Hovedfunn: Veiledningen synes ikke å føre til læring, årsak:		
Det gis ikke veiledning, men rådgivning: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mangelfull veiledningskompetanse</li> </ul>	Mangelfull samarbeid og struktur på veiledningen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppfølging</li> <li>• Forståelse</li> <li>• Relasjon</li> <li>• Struktur</li> <li>• Individorientert veiledning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Føler seg ikke ivaretatt</li> <li>• Rådgivning</li> <li>• Lytte</li> </ul>

Figur 5 Kategorier

Hovedfunnet, veiledningen synes å ikke føre til læring, forteller meg ikke at det er utelukkende på grunn av veiledningskompetanse, men også på grunn av et mangelfullt samarbeid. Her under er det flere relevante funn som kan knyttes opp mot et mangelfullt samarbeid. Samtidig gir et mangelfullt samarbeid konsekvenser for om veiledningen oppleves som tilfredsstillende.

Intervjupersonene ble spurt om hvilken type veiledning som gis, og funn indikerer på at det ikke gis veiledning, men rådgivning. Derfor finner jeg det relevant å redegjøre for hvordan intervjupersonene forsto begrepet veiledning.

## 4.2 Informantenes forståelse av begrepet veiledning

I kapittel 2.2 redegjorde jeg for veiledning. Jeg har sett videre på veiledningsmetoder ut ifra hvilke lærings syn de forskjellige bygger på. Selve begrepet kan være noe diffust, og jeg var derfor nysgjerrig på hvordan mine intervju personer redegjorde for begrepet. Samtidig bidrar spørsmålet til en ”vekker” på hva intervjuet handler om. Derfor har jeg spurt samtlige av intervju personene om å redegjøre for begrepet veiledning. Svarene de gav meg har klare indikasjoner på at begrepet er kjent, men er uvant å sette ord på. Det er faktisk ingen som kommer med en klar og tydelig definisjon. Deres svar gav ikke en tydelig begrepsforklaring, heller en årsaksforklaring til veiledning.

Lærerne som jeg intervjuet kommer med svar som bærer preg av at de er usikker på hva som legges i begrepet veiledning. Det som spesielt overrasker meg er at svaret ikke er markant forskjellig mellom den som har vært lenge i dette yrket, og den som er forholdsvis nyutdannet. Begge velger å svare med eksempler.

Lærer Ranveig forklarer begrepet som kollegaveiledning, tatt utgangspunkt i en problemstilling. Ut ifra ordlyden forklarer hun begrepet med å komme med et eksempel, ikke som et fasitsvar. Samtidig kan det tolkes som at hun er ikke vant til å bruke begrepet i eksterne sammenhenger:

”(…) det jeg har av begrepet bruker vi på skolen her når vi kaller det for veiledning overfor hverandre. Da kan vi enten gi hverandre muntlig veiledning som da betyr etter et definert problem”.

Ut ifra ordlyden til lærer Venche, definerer hun veiledning til, hjelp til selvhjelp, slik at det blir til barnets beste:

”(…) jeg tenker jo at veiledning er jo en... en hjelp til hvordan vi skal jobbe i forhold til... til den eleven. For å gjøre det best mulig for... for den, da”.

PP-rådgiver Ingrid, forklarer her at veiledning skal bygge på hva veisøker kan fra før:

”(...) veiledning tenker jeg jo at... det er nå vel... altså, du gir jo informasjon for at de skal selv kunne... kunne trekke litt tråder selv, tenker jeg”.

Når vi vet at veiledning betyr å hjelpe veisøker til å finne veien selv, inneholder ordlyden til intervjupersonene noe som indikerer på dette, men Ingrid sitt valg av definisjon er den nærmeste. Allikevel indikerer funnene at PP-rådgiveren gir råd ikke veiledning.

### 4.3 Rådgivning ikke veiledning

Funn i materialet indikerer at det utføres rådgivning og ikke veiledning.

#### 4.3.1 PP-rådgiveren utfører rådgivning, ikke veiledning

Det er viktig å få avklart hva PP-rådgiveren utfører? I dette delkapittelet er det fokus på det PP-rådgiveren forteller. Dermed blir kun hennes uttalelser tatt med i dette kapittelet.

Ingrid sin kommentar på hvilken veiledning som gis er:

”Hva slags type veiledning... ja, altså, den første biten i denne ut... som del av denne utredningen så bruker vi jo bare å fortelle rett og slett hva det vil si å ha en spesifikk...”

Ved at hun sa ” bruker vi å fortelle” ble jeg usikker om hun hadde forstått spørsmålet mitt. Svaret hennes framsto som noe uklart. Derfor valgte jeg å spørre videre for å klargjøre at vi forsto hverandre. Jeg spurte henne om hun kunne komme med noen eksempler på veiledningsepisoder. Det kunne hun, og svaret hun gav har jeg valgt å dele opp av den enkle grunn at det er usikkerhet om hun forteller om veiledning eller rådgivning. Hun sier:

Men... men i alle fall så prøver jeg å tegne opp og lage en liten sann... sann visuell... også en debatt om hva... ja, hva vil det bety for læringen, da? Hva slags type læring skal vi gi disse?

Det fremkommer her at hun gir veiledning ved å engasjere veisøkeren i samtalen, og ønsker dermed at veisøker sine meninger skal komme fram i lyset. Sammen kan det drøftes hva slags læring som skal være i fokus framover.

Videre kommer hun med en redegjørelse over hva lærerne bør være obs på, dette heller mot rådgivning. Hvor det blir gitt råd om at lærerne blant annet bør være i forkant av det som skal undervises i.

For det at de har språkvansker, det vet vi at det omfavner alle fag på skolen. For det er nesten alle unntatt gym og hånd... kunst og håndverk, kanskje. Fordi at det er språk i alt fra matematikk til norsk og engelsk og... alt. Alle fag har veldig mye språk. Så det er jo først utfordringene de får på... på grunn av at de er svake, ikke sant. De må jo stimulere språket, begrepslæringen og hele pakka. Altså, da gjelder det ofte... da må de stimulere begrepene i fagene. Ikke... ikke det at de skal sitte på en sånn generell begrepsstimulering, for det trenger de ikke, men at de må passe på: Neste uke skal vi ha det og det i de fagene, da må vi kanskje forberede dem på alle de begrepene som ligger i forkant på de fagene...

Derfor velger jeg å spørre henne om hun er bevisst under veiledningen at det bare blir gitt veiledning og ikke rådgivning. Hun svarer at det er viktig å være det bevisst, men det kan være vanskelig. Videre forklarer hun dette slik:

” Hvis det er folk som spør litt åpent så er det jo veiledning. Altså, hvis de spør veldig sånn åpent om ting. Men av og til så spør de jo om helt konkrete ting, og da får de jo litt mer råd”.

Det Ingrid forteller her er at agendaen ikke er avklart på forhånd, og derfor blir det vanskelig å bare skulle gi veiledning. Derfor spør jeg henne videre om det innmeldte behovet er en avgjørende faktor?

” Ja, rett og slett... rett og slett. Og ofte, hvis det er... hvis det er et tema som man ikke vet så mye om på forhånd, så er det jo kanskje også veldig mye litt... litt råd de vil ha, altså. Om hva slags tiltak de bør ha i forhold til bestemte emner, da. Så det er jo ikke alltid at det bare... det er vanskelig, av og til, å skille hva som er ren veiledning og... hva som er veiledning og hva som er rådgivning”.

Det hun forteller her er at lærerens forhåndskunnskaper og behov er avgjørende om hun gir rådgivning eller veiledning. Videre forteller hun om hvordan møtene kan utvikle seg til å bli rådgivning, eller en blanding av begge. Hun sier det ene ofte fører det andre med seg. Læreren kan ha bedt om veiledning, men så blir det under møtet spurt om råd. Dette underbygger neste delkapittel.

#### 4.3.2 Miks av rådgivning og veiledning

Teori om rådgivning er skrevet om i kapittel 2. Det er forskjell på å motta rådgivning kontra veiledning, noe som blir drøftet i kapittel 5. I dette delkapittelet presenteres uttalelser fra alle intervjupersonene.

Etter å ha kategorisert materialet, viser materialet at det intervjupersonene forteller om er råd eller en blanding av rådgivning og veiledning.

Materialet forteller at intervjupersonene har til felles at de virker noe nølende når jeg spør om hvilken veiledning som gis. Svaret kommer ikke spontant, en medvirkende årsak til det kan selvfølgelig være konteksten. Når spørsmålet stilles kommer de med språklige ytringer som ”Mm”, ”Eh”, ”Ja”, ”Em”.

Lærer Ranveig sin umiddelbare kommentar om hvilken veiledning som gis er:

(...) mm.. eh...når jeg....ja, jeg kan jo starte med dem som er vår **rådgivere**, og det er jo PPT. Em.. vi e..vi får jo de sakkyndige rapportene/ uttalelser fra dem, sakkyndige uttalelser heter det. Så får vi jo noen gang, vist en elev har språkvansker får vi noen ganger konkrete råd og tiltak vi kan sette i gang, og noen ganger får vi det ikke. Det e **råd**, men veiledning på hvordan dette her skal foregå, og veiledning på noe vi definerer det er noe som gjøres i etterkant av at man har fått den sakkyndige uttalelsen å begynne å arbeide med eleven så vist man da..eh..vist man da definerer det for PPT så kan man få men da må vi være der på hugget. Overfor dem.

Det lærer Ranveig forteller her er at hun opplever at det er rådgivning som blir gitt i første omgang, men videre samarbeid etter den sakkyndige uttalelsen baserer seg på veiledning. Hun forteller at for å motta veiledning så er det skolen som må ta kontakt med PPT.



Lærer Venche sier følgende som støtter opp om det lærer Ranveig forteller:

” Mm... ja. Vi har fått... vi har fått konkrete... hvordan vi skal jobbe. Den har jo foregått med at... at den læreren, da, som har eleven var til stede på møtet, og... og rektor. Sånn at vi som på en måte jobber i teamet har ikke... nei, hatt... fått den veiledningen”.

Det fremkommer her sett ut ifra deres uttalelser at det intervjupersonene har fått av hjelp er råd og forslag på tiltak på hvordan de kan jobbe med eleven.

Materialet forteller at lærerne til dels bruker uttrykket ”råd” når de skal forklare hvilken veiledning de har mottatt, men dette gjenspeiler seg også til dels hos PP-rådgiveren. Jeg fant det derfor nødvendig å kartlegge deres forståelse, velger dem ubevisst å bruke uttrykket råd, men det handler om veiledning? Jeg spurte intervjupersonene om eksempler på veiledningsepisoder som de har opplevd.

Lærer Ranveig har ikke eksempler på veiledning med PPT, som var utelukkende veiledning. Hun sier at det ikke er så mye ekstern veiledning. Hun kom med eksempler på veiledning som var arrangert av skolen. Hvor hun på forhånd hadde gitt kollegaene problemstillingen. Deretter hjalp de henne videre på en slik måte at hun fikk et annet syn på saken. Hun fortalte også at de var en gruppe på syv lærere som diskuterte hennes utfordring. Derimot hadde hun eksempler på episoder hvor hun hadde mottatt det hun definerte som råd.

Lærer Venche sier at veiledningen som hun har mottatt ikke har basert seg på hennes synspunkter. Hun sier: ”Nei, det var nok mer informasjon om hvordan eleven, hva.. hva de jobbet med eleven, til da”

PP-rådgiver Ingrid på sin side forklarer med å gi et eksempel på hvordan hun bruker å veilede:

Men... men i alle fall så prøver jeg å tegne opp og lage en liten sånn... sånn visuell... også en debatt om hva... ja, hva vil det bety for læringen, da? Hva slags type læring skal vi gi disse?

Ut fra kartleggingen jeg har gjort. Og prøver å fortelle at de har en haug med sterke sider, hvor de sterke sidene deres er. Sånn... men de har... så de ikke bare henger seg fast i at språket er svakt. Så jeg bruker ofte å tegne opp sånne funksjonsprofiler på... på tavla, og tegne... rett og slett bare tegne det opp, for å vise bare deres svake sider. Men... og det er de sterke på, og det er de sterke på... for mange av dem kan jo både være visuelt... ikke sant, de er visuelt sterke, men de kan også være sosialt sterke. Selv om noen også får vansker med det sosiale på grunn av språket, da. Det... det kan også gi utfordringer.

I begynnelsen av intervjuet framstår lærer Ranveig som litt usikker i forhold til å sette ord på hva hun har mottatt av veiledning, men etter hvert som samtalen utvikler seg opplever jeg at hun har mye på hjertet, og hun framstår som tydelig. Hun bruker ofte uttrykk som ” to verdener”, ”ikke alltid jeg blir hørt”. Som svar på om hun opplever at det blir gitt veiledning eller rådgivning forteller hun at:

” Det blir på en måte sånn at vi at vi sitt har ofte følt på det at man sitt i to verder. Den ene verden er det den/dem mene at det skal være på skolen”.

Engasjert konkluderer hun at hjelpen hun får er råd, ikke veiledning. Hun forteller om råd, tips og tiltak som blir gitt i den sakkyndige uttalelsen. Hun sier:

”(…) det ikke veiledning jeg får, det er råd jeg får. Jeg sitter å les utallige sakkyndige uttalelser å når det gjelder språkvanser så er det veldig.. å kanskje ikke bare språkvanser, men jeg vet at vi har fått enkelte gang får man råd, tips og tiltak som kan sette i gang. Hva man må passe på når det gjelder språkvanser”.

Hun blir veldig tankefull i det jeg spør henne om hun kan komme med eksempler på episoder på tilbakemeldinger til PPT i forbindelse med veiledning som er gitt. Svaret hun gir er at tilbakemelding har PPT fått, men det er med bakgrunn i rådene hun har fått. Samtidig opplever hun at PPT er positiv når de får tilbakemeldinger, hun sier: ”(...) joda dem sier at dem vil gjerne bli bedre, og dem er glad for å få tilbakemelding. Dette bekrefter PP-rådgiver Ingrid med at hun sier: ” Ja, da må de jo si fra. Ja, for det hadde jo vært ille”. Med dette underbygger hun det lærer Ranveig forteller, hun ønsker at skolene skal ta kontakt om det ikke fungerer.

Vi vet at veilederrollen handler om å legge til rette veiledningen på en adekvat måte slik at hensikten oppnås, men selv om veileder har det største ansvaret har også de andre involverte et ansvar for at veiledningen blir adekvat. En adekvat veiledning blir preget av veiledningskompetansen. Materialet indikerer funn på mangelfull veiledningskompetanse.

### 4.3.3 Oppsummering

Som tidligere nevnt er et av funnene at det gis rådgivning ikke veiledning. Dette underbygger det PP-rådgiver Ingrid forteller. Det kan virke som om hun opplever det utfordrende å holde fokus på bare veiledning. Det oppleves utfordrende fordi behovet til lærerne kan vise seg å være annerledes enn først antatt. Veiledningseksemplene intervjupersonene kommer med forteller også at det i stor grad blir gitt rådgivning. Som forsker gav det meg et inntrykk av at dette kan relateres til et mangelfullt samarbeid. Dette utdypes i fortsettelsen.

## 4.4 Mangelfullt samarbeid

Kan et mangelfullt samarbeid ha en sammenheng med at forventningene ikke er avklart? Det er tydelige funn på at oppfølging og at det å bli forstått er et behov. Jeg har derfor valgt å se nærmere på disse funnene.

### 4.4.1 Mangelfull oppfølging

Det å kunne samtale og lytte er en viktig ferdighet i en veiledningssituasjon. Lærer Ranveig tok tidlig opp dilemmaet om følelsen av å leve i to forskjellige verdener. Intervjupersonene gir et ganske entydig bilde på at det er et ønsket behov for videre oppfølging.

Videre forteller materialet at læreren føler at PPT ikke klarer å forstå seg på deres virkelighet.

Lærer Ranveig uttrykker følgende: ”Det blir på en måte sånn at vi at vi sitt har ofte følt på det at man sitt i to verder. Den ene verden er det det den/dem mene at det skal være på skolen”. Videre sier hun: ”(...) samme medisinen, men når den ikke fungerer, hva da”, ”vi er vår egen lykkessmed”. PP-rådgiveren uttrykker: ”(...) men vi hører aldri fra dem”.

Det er interessant at materialet forteller at begge parter anser oppfølging som nødvendig, men manglende. Materialet viser at det oppleves som om PPT har til vane å gi lærerne ansvaret for videre kontakt. Selv om funnene underbygger denne påstanden, viser materialet også at de har ulike forventninger til oppfølging. Lærerne på den ene siden har forventninger om at PPT skal ta kontakt, mens PPT har en forventning om at lærerne tar kontakt.

PP-rådgiver Ingrid sine uttrykk rommer en forventning om at læreren bør si ifra, hun sier:

” (...) Men vi hører jo aldri fra dem. Når vi overlater det til dem å kontakte. (...) Eller for å diskutere det som står i rapporten, da hører vi ingen ting”.

Videre sier hun at hun blir ”skuffet” når hun ikke hører fra skolen. Etter utredningen er ferdig er det helt stille fra skolens side. Materialet forteller at det kan virke som om det ikke er klare rammer for hvordan et videre samarbeid skal foregå.

Når det kommer spørsmål om PPT tar kontakt etter utredningen sier lærer Ranveig følgende:

” (...) nei dem tar ikke initiativ i etterkant. Da må enten foreldre eller skole ta kontakt. Dem tar ikke kontakt for å..meget sjelden. Jeg skal ikke si at dem ikke gjør det, men det er ytterst sjelden”.

Videre forteller lærer Ranveig at hun opplever at ansvaret er deres for videre kontakt etter at de har mottatt den sakkyndige uttalelsen:

Det er ikke en oppfølgingskontakt. Jeg føler meg ikke ivaretatt. Jeg har fått en sakkyndig vurdering/råd fra dem ut fra den så skal jeg lage en plan for den eleven å planlegge undervisning. De ekstra antall timene som er tilrådd og det er på en måte min plikt å melde tilbake at det her får jeg ikke til eller den sakkyndige rapporten er for utydelig. Jeg klarer ikke å lage en IOP, dere må hjelpe meg. Så da har jeg tatt kontakt dit, men det er ikke sånn at dem spør hvordan går undervisningen. Hvordan fungerer det her. Dem spør hvordan det fungerer vist vi setter opp om dem har en oppsummering i PPT sine møter da kan dem spørre hvordan det går. Gi meg tilbakemelding med den eleven.

Videre poengterer hun hva som oppleves som viktig for henne:

”(...) det som har vært viktig for meg er å ha dem her og få tydelige råd og kjenne på at man blir fulgt opp og da snakker vi om veiledning. Få en oppfølging ikke bare en kartlegging”.

PP-rådgiver Ingrid på sin side, sier at etter utredningen så vet dem ikke hva som skjer videre:

”(...)vi er jo bare med i den utredningsbiten. Og senere så forsvinner det jo alt; det kan jo skje hva som helst etterpå. Vi vet ingen ting om det”.

Intervjupersonenes beretninger forteller her at de venter på at den andre skal ta kontakt. Lærer Venche bekrefter at PPT ber dem ta kontakt: ”(...) det er det at vi kunne ta kontakt hvis vi følte at vi trengte det”.

Videre sier lærer Venche følgende som støtter viktigheten med god relasjon slik at et subjekt-subjekt forhold kan oppnås:

”Hva slags følelse man sitter igjen med etter at man har vært på et sånt møte også, ikke sant. Er det det at man føler at her skal man bare ta kontakt hvis man lurer på noe?

Det fremkommer her av uttalelsen, at for lærer Venche er følelsen etter møtet avgjørende for en eventuell videre kontakt. Opplevs veisøker som et objekt som skal fikses på, vil man vegre seg til å ta kontakt. Er veiledningsmøtet basert på likeverd så vil nok terskelen for å ta kontakt være mindre. Lærer Ranveig på sin side, sier følgende om hun hadde foretrukket at PPT tok kontakt:

Ja det hadde jeg sett på som veldig positivt, og jeg trur også folk som jobbe, lærere som jobbe med elever aha her får vi noen som følger opp oss og som følger undervisningen, og som ser oss og den undervisningen vi gir. Som er der for å kvalitetssikre det. For det er veldig ofte at vi kjenner oss vi har ingen kvalitetssikring. Vi er litt i våre egne lykke smeder her på et vis. Vi spør jo kollegaer og alt sånn, men det er jo ikke alltid at man e at det alltid funke i system

Lærer Venche sier følgende, som også støtter lærer Ranveig sin kommentar, hva hun faktisk forventer og savner:

”Jeg tenker jo også at jeg savner litt dette at... at PPT kanskje sier, ikke sant, at etter et halvt år så skal vi ha et evalueringsmøte og se hvordan det går, og... der man kan ta opp ting som man lurer på for å... både for å vite hva man gjør riktig eller ting man kan forandre på... ja”.

Dette viser at samtlige av intervjupersonene var tydelige på at oppfølging er et behov. Samtidig viser materialet at rolleperspektivet ikke oppleves som avklart.

#### 4.4.2 Mangelfull forståelse

Det kom tydelig fram under kategoriseringen at behovet for forståelse var sterkt ønsket. Intervjupersonene har til felles at de har kjent på behovet av hvor viktig det er å bli hørt og sett. En lærer forteller om behovet for forståelse, og materialet forteller at situasjonen slik den oppleves i dag, utløser frustrasjon. En frustrasjon som bygger på forventninger om blant annet forståelse av deres virkelighet. Lærer Ranveig forteller om en følelse som bygger på en manglede genuin interesse for veisøkers utfordringer. Forventningene til samarbeidet med PPT blir ikke adekvat fordi hun opplever at hjelpen deres ikke kan brukes.

Det å forholde seg til min virkelighet i den skolesituasjonen som jeg da er i. Det er viktig for meg å kjenne på at PPT tar til seg. For ellers så stopper det litt opp i meg å da tenker jeg at .... **du** skjønner ikke hva jeg prøver å si å jeg kan ikke nyttiggjøre meg av dine **råd** eller hva man skal kalle det for i den fordi du forstår ikke den hele å fulle.

Det lærer Ranveig forteller her, er at hun ikke opplever at samarbeidet har fungert, og hun er frustrert. Dette medvirker til at den gode kontakten uteblir, og relasjonen til PPT føles som vanskelig. Lærer Ranveig sier, at det oppleves feil for henne at lærerne ikke møter forståelse, og at hun opplever at hennes synspunkter ikke alltid vektlegges.

” Jeg blir litt provosert det er som om man sitt i en lagd virkelighet å så får vi bare faite videre i våres virkelighet. Det blir **veldig** feil for meg”.

Det å kunne reflektere er nødvendig for alle involverte parter, PP-rådgiver Ingrid sin kommentar til hva konsekvensene kunne bli om lærerens kunnskaper ikke ble vektlagt:

Ja, det ville jo vært ille hvis de følte seg overkjørt. Det ville jo vært kjempeille, fordi at de... det er jo... de sitter på førstehåndskunnskap om... kjenner de eleven sitter de jo på førstehåndskunnskap både om eleven og om gode... hvordan de lærer. Så nei, det ville jo vært ille hvis vi ga råd og ikke hørte på dem.

## *Relasjoner*

Materialet viser at PP-rådgiver Ingrid er bevisst på viktigheten med å lytte til veisøkeren, og stille de rette spørsmålene for å kunne diskutere utviklingsmuligheter. Videre gir også materialet en pekepinn på at PP-rådgiver Ingrid knytter dette opp mot relasjonen, ved at hun sier:

” Hvis dialogen mellom lærer og... og rådgiver er dårlig så kan det faktisk skje”.

Det er akkurat det lærer Ranveig uttrykker, et savn over manglende felleskap og gode relasjoner. Hun har klare tanker om hva som kunne vært gjort annerledes. Hun ønsker at PPT skal ha en fast dag på skolen hver måned. Hun sier at et slikt samarbeid ville bidra til at PP-rådgiverne oppleves som et medlem av fellesskapet. Slik uttrykker hun det:

”Det tenker jeg hadde vært aldeles nydelig om vi kunne få. Da viser dem også at dem kommer inn i den her organisasjon dem går i gangene dem kjenner litt på alt, og dem ser litt rundt som vi snakket om i sted. Felles mål. Kan ha kaffekoppen i lag med oss på lærerrommet”.

Hun har ofte nevnt under intervjuet ”vår verden”, altså skoleorganisasjonen som er hennes hverdag. I uttalelsen bruker hun ord som organisasjon, kjenne litt på alt og felles mål. Hun sier altså med andre ord at hun ønsker at PPT skal inkluderes i deres verden, og at dette vil bidra til å øke deres kunnskap om skolen som organisasjon som igjen vil skape et gjensidig tillitsforhold.

### 4.4.3 Mangelfull struktur

Materialet viser at det er behov for veiledningsstruktur. Det er gjentagende funn som tyder på at struktur er fraværende, eller i alle fall ikke er en rutine hos mine intervjupersoner.

Det intervjupersonene har til felles, er å ikke kreve noe av hverandre. Når lærerne og PP-rådgiveren blir spurt om veiledningsprosessen gis det klare indikasjoner på at det ikke er automatikk å planlegge en strukturert veiledning.

PP-rådgiveren ble spurt om hvor det er mest hensiktsmessig å gjennomføre veiledning med tanke på læring. PP-rådgiver Ingrid framstår som tankefull, men sier følgende:

” - Jeg... for min del så langt så har det bare vært viktigere å få samlet, eller få snakket med folk, enn å...

Det fremkommer av uttalelsen at PP-rådgiver Ingrid, ser på sin rolle som en lederrolle i en slik prosess, men samtidig når jeg spør om hun stiller noen forpliktelser til veisøker sier hun:

” Nei. Vi gjør jo ikke det”.

”(…) vi har oppsummeringsmøte, og så skriver vi en rapport, og så... og så, hvis det er behov, skriver vi jo til slutt, for å diskutere noe i dette, så må de ta kontakt”.

Svaret tyder således på at det gjennomføres et oppsummeringsmøte etter kartlegging, og etter det avtales det ikke noe så fremt det ikke blir meldt behov.

Lærer Ranveig gir uttrykk om et dårlig samarbeid, ved at hun sier:

”(…) det er ikke en oppfølgingskontakt. Jeg føler meg ikke ivaretatt. Jeg har fått en sakkyndig vurdering/råd fra dem ut fra den så skal jeg lage en plan for den eleven å planlegge undervisning.”

Her bekreftes det at det ikke oppleves som et samarbeid over tid, men en følelse av å måtte klare seg selv etter at den sakkyndige rapporten er ferdig.

#### 4.5 Oppsummering

Funn i materialet viser at samtlige av intervjupersonene har kjennskap til veiledning, men kanskje ikke i den grad som forventet. For lærerne sin del så trur jeg at intervjuet resulterte i ettertanke. Det kommer imidlertid fram at PP-rådgiver hadde større kunnskap enn lærerne om hva veiledning egentlig dreide seg om. Det som har vært en gjenganger under intervjuet er mangelfullt samarbeid, det fremstår som ganske tydelig at dette kan knyttes til at veiledningsprosessen ikke innehar en tydelig struktur. I tillegg blir opplevelsen av manglende forståelse for deres hverdag referert gjentatte ganger som et hinder for et samarbeid. Tross skolens og PPTs ulikheter oppleves oppfølging som et mangelfullt behov for begge parter. Likevel ligger det som aksept for at veiledningen skal bidra til læring så bør skolen og PPT samarbeide nærmere. Dette skal drøftes i neste kapittel.



## 5.0 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte problemstillingen, hvordan kan veiledning bidra til læring for lærere som har elever med spesifikke språkvansker i klassen, opp mot funn fra analysen. Med dette håper jeg å kunne belyse problemstillingen. Naturligvis er veiledning og læring begreper som blir gjengangere gjennom alle delkapitlene.

Det er viktig å understreke at på grunn av vern om anonymiteten, gir dette studiet ikke svar på om den PP-rådgiveren jeg intervjuet har veiledet de lærerne som deltar.

Denne forskningen kan ikke genereres for andre enn de som er involvert i dette studiet. Altså det som jeg drøfter her er ikke ensbetydende for PPT og skolen som organisasjon.

For å skape en bedre oversikt har jeg valgt å bygge opp dette kapittelet likt som analysekapittelet.

### 5.1 Innledning

Hovedfunnet i analysen er at veiledningen ikke synes å føre til læring. Slik jeg som forsker tolker funnene viser uttalelsene til intervjupersonene at det gis mye råd, og at det synes å være et mangelfullt samarbeid og struktur. Derfor skal jeg drøfte hovedfunnet opp mot kategoriene på en slik måte at problemstillingen forhåpentligvis besvares. Funn i materialet kan knyttes opp mot flere av forskningsspørsmålene.

Ved å fortolke, analysere og drøfte funn i materialet vil jeg som forsker i dette studiet prøve å finne svar på ”virkeligheten”. Dette er grunntanken til Berger & Luckmann som har vært betydningsfull for forståelsen av sosialkonstruktivismen. De er opptatt av at samhandling skaper en felles virkelighet, og mener at virkeligheten skapes av samfunnet, og samfunnet er et menneskelig produkt (Berger & Luckmann, 2011).

Med bakgrunn i spørsmålet, ”hvordan kan veiledning bidra til læring for lærere?”, vil flere antakelig tenke, bidrar ikke all veiledning til læring? Det var også det jeg forventet, men funnene peker i motsatt retning.

### 5.1.2 Informantenes forståelse av begrepet veiledning som fenomen

Når det gjelder veiledning som fenomen, har jeg sett på hvordan intervjupersonene definerte veiledning. Hvordan skal intervjupersonene kunne på den ene siden ha formening om veiledning som kan bidra til læring, om de ikke på den andre siden har klart for seg hva veiledning som fenomen er?

Det er ikke så rart at veiledning forstås uklart siden det er mange forståelser av begrepet i litteraturen. Hvordan forstår intervjupersonene veiledning? PP-rådgiver Ingrid sin uttalelse, ”*de selv skal kunne trekke litt tråder*” er på linje med Vygotskys teorier, læring som deltakelse (Lyngsnes & Rismark, 2009). Dysthe (2001) skriver, ”Når læring skjer ved å delta, betyr det mellom anna at læring blir fremma av at dei som deltar, har ulike kunnskapar og dugleikar (s. 47)”. PP-rådgiver Ingrid sitt syn på veiledning kan tolkes i tråd med Vygotskys teori, veiledning bidrar til læring i deltakelse med andre. Det kan også tenkes at PP-rådgiver Ingrid ønsker å fungere som en *stillasbygger* ved å ikke fortelle lærerne nøyaktig hva de skal gjøre.

Suhr (2014) skriver at veiledning er en refleksjon mellom veileder og veisøker, hvor vekten er på det sosiale og det kulturelle. Dette kan også knyttes opp mot slik lærer Ranveig definerer begrepet veiledning. Hun forklarer veiledning med eksempler, ”*veiledning overfor hverandre, muntlig veiledning, definert problem*”. Veiledning overfor hverandre, tolker jeg som veiledning mellom kollegaer. Det vil si at det drøftes og reflekteres over en definert problemstilling. Da blir kollegaene veiledere, og veisøker den læreren som søker hjelp.

Hvordan defineres veiledning i teoriene? Ulleberg (2014) skriver at begrepet veiledning ikke er avgrenset og definert. Karlsen (2011) skriver at veiledning kan forstås som et relasjonelt møte. Videre kan relasjonell kobles opp mot samhandling som kan relateres til det sosiokulturelle perspektivet. Dysthe (2001) skriver at samhandling kan forstås som en dialogisk prosess. I dette studiet er det fokus på yrkesfaglig gruppeveiledning, yrkesfaglig i dette studiet er samtaler innenfor yrket som lærerne utøver. Ulleberg (2014) skriver at de som deltar i gruppeveiledning er ferdig utdannet, og temaet er faglige spørsmål (s. 102).

Gruppeveiledning er i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien som bygger på det sosialkonstruktivistiske synet, læring oppstår gjennom samhandling og delaktighet. Som forsker satt jeg med et inntrykk av at intervjupersonene ikke kunne gi en adekvat definisjon

på begrepet veiledning fordi begrepet oppleves som diffust og vanskelig. Dette underbygger også påstanden til Karlsen, som skriver at begrepet har ingen entydig og avgrenset definisjon (Karlsen, 2011, s. 20). Kan det være en mulighet for at det er en sammenheng mellom det inntrykket, og funn som indikerer at det utøves mye rådgivning?

Videre i dette kapittelet drøftes først hovedfunnet opp mot utøvelsen av rådgivning i en veiledningssituasjon.

## 5.2 Rådgivning, ikke veiledning

Hvilken type veiledning gis til lærere med elever som har spesifikke språkvansker? Dette forskningsspørsmålet opplevdes som vanskelig å svare på for intervjupersonene. Hovedfunnet i mitt studie viser at veiledningen ikke synes å føre til læring, blant annet fordi funn indikerer at det utføres mye rådgivning. Veiledning og rådgivning er ikke det samme. Her skal skillet mellom veiledning og rådgivning drøftes, et skille som kan oppleves noe uklart.

### 5.2.1 Miks av rådgivning og veiledning

Hvorfor synes ikke rådgivning å bidra til læring? Kan det ha en sammenheng med det Tveiten skriver? ”Skillet mellom rådgivning og veiledning er uklart (Tveiten, 2013, s. 41)”. Videre redegjør hun kort for skillet, hun skriver at rådgivning handler om å gi råd, mens veiledning handler om at den som veiledes, selv oppdager. Når du gir råd så kommer veileder med forslag og tips til hvordan utfordringen kan løses. Rådgivning blir på en måte veldig ledende, og reduserer muligheten til å selv oppdage (Tveiten, 2013). I dette tilfellet blir ikke lærerne deltakere i læringsprosessen. PP-rådgiveren gir svaret, og dette strider mot den sosiokulturelle læringsteorien: ”Læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentrale i læringsprosessane...(Dysthe, 2001, s. 33)”.

Vygotsky mener at den viktigste faktoren for læring er i språk (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 61). PP-rådgiver Ingrid kunne fortelle om veiledningssituasjoner som kan knyttes opp mot den sosiokulturelle teorien på læring, som situasjoner der hun har prøvd å skape en debatt for å engasjere lærerne. Dette er i tråd med det Suhr skriver, veileder må legge til rette for utvikling med bakgrunn i veisøkers kompetanse (Suhr, 2014). PP-rådgiver Ingrid bruker språket som redskap for å legge til rette for å uttrykke ideer og stille spørsmål. På denne

måten vil PP-rådgiver Ingrid få en forståelse for hva utviklingspotensialet til lærerne er, og hva de betegner som deres virkelighet.

For at veiledningen kan bidra til læring, er det kanskje slik Tveiten skriver, i en veiledersituasjon er det viktig at veileder er bevisst på om det bedrives veiledning eller rådgivning (Tveiten, 2013).

PP-rådgiver Ingrid bekrefter at det ofte er vanskelig å skille mellom veiledning og rådgivning. Hun årsaksforklarer det med forhåndskunnskapene til lærerne, altså deres aktuelle utviklingsnivå. Har lærerne lite kunnskap om det som skal veiledes om, så resulterer det ofte i rådgivning. Eller kan det tenkes at PP-rådgiver Ingrid ikke er bevisst på dette skillet? Er det slik at det bidrar til læring i en slik situasjon som PP-rådgiver Ingrid referer til, eller kan det også tenkes at situasjoner som hun referer til ikke er i tråd med Vygotsky sin kjernetanke, læring skjer gjennom dialog og samhandling? Muligheten er der til at rådgivning ikke fører til *stillasbygging* fordi PP-rådgiver Ingrid gir svaret før lærerne har fått prøve seg fram.

En kombinasjon av rådgivning og veiledning er ikke uvanlig i følge Tveiten (2013). Hun skriver at den som veiledes kan ha behov for råd, noe som underbygger det PP-rådgiver Ingrid forteller. Stålsett (2006) skriver at det er viktig at råd blir gitt til riktig tidspunkt. Det betyr at rådene bør komme når PP-rådgiver har etablert en forståelse overfor lærerens situasjon. Tveiten skriver, det er nødvendig at veileder er bevisst på å legge til rette for oppdagelse, slik at hun bruker det som er mest hensiktsmessig akkurat der og da (Tveiten, 2013).

PP-rådgiver Ingrid forteller at ”hun tenker ikke så hardt på det skille”. Dette finner jeg urovekkende, sjansen er da vesentlig større for at hun ubevisst fratar lærerne muligheten til å selv oppdage. Det å frata lærerne muligheten til å delta i veiledningen støttes ikke av den sosiokulturelle læringsteorien da deres pragmatiske syn på kunnskap er at læring oppstår ved interaksjon og samhandling. Det å gi råd er ikke ensbetydende med interaksjon, her blir PP-rådgiver Ingrid den som gir svaret, og lærerne lytter. Når lærerne får en posisjon som inaktiv i veiledningen kolliderer dette med Vygotskys teori, hvor språket er nøkkelen til læring.

Det er på den ene siden en krevende rolle å være veileder, men på den andre siden er det viktig at veisøker ikke føler seg oversett. Lærer Ranveig uttrykte en følelse av å ikke bli hørt. Det er viktig at veileder er bevisst på at veisøker er den som kjenner på utfordringen daglig. Når lærerne ikke føler seg ivaretatt kan det faktisk resultere i at den ”gode kontakten uteblir”

av den årsak at forståelsen er mangelfull. Tveiten (2013) er kritisk til en slik ubevissthet, hun går så langt og kaller det for en paternalisme. Med det mener hun at veileder opptrer som en overformynder for veisøker. Det er alvorlige påstander, som egentlig forteller at veisøker er umyndiggjort, og dermed ikke kan tale sin egen sak.

Jeg stiller meg enig i Tveitens kritiske kommentar og utsagn ”den vet best hvor skoen trykker, som har den på” (Tveiten, 2013, s. 41).

### *Det er råd som utføres*

Materialet viser at det er i hovedsak råd som utføres. Lærer Venche forteller at de konkret har fått vite hvordan de skal jobbe. Dette eksemplet forteller at det er utført rådgivning fordi PP-rådgiveren kommer med svaret. Lærer Ranveig forteller at rapportene hun har mottatt noen ganger inneholder råd og forslag på tiltak. Det blir ikke gitt veiledning eller videre oppfølging så fremt hun ikke tar kontakt.

Når rapporten er utarbeidet vil jeg forsiktig påstå at selve veiledningen er på et tidlig stadium, ingenting er utprøvd. Ved at rapporten inneholder råd og forslag til tiltak, indikerer det på at veiledningen har startet med en ledet kunnskapsoverføring der svarene blir gitt læreren på et tidlig tidspunkt i veiledningen. Dette bekrefter lærer Venche, hennes erfaringer med veiledning er at fokuset er på hva eleven jobber med, ikke på hennes synspunkter og erfaringer. Dette kan være problematisk fordi det ikke er sikkert at læreren på dette tidspunktet er klar til å motta råd (Stålsett, 2006).

### *Gruppeveiledning*

Når det gjelder ekstern gruppeveiledning tyder funn på at det er lite erfaring med dette. Dysthe (2001) skriver, i en sosiokulturell læringsteori oppstår læring ved å delta i sosiale praksiser. Lærer Ranveig sine opplevelser av veiledning, er veiledning internt på skolen. Hun kan ikke komme med eksempler som indikerer ekstern veiledning via PPT. Det som overrasker meg, og som jeg stiller et spørsmål til, er at hun er tydelig på hva som fungerer. På den ene siden kommer hun med et eksempel som kan defineres som gruppeveiledning som skolen har arrangert. På den andre siden uttrykker hun at dette er en veiledningsform hun ønsker eksternt. Dette er sammenfallende med lærer Venche sitt behov. Kan det også tenkes at skolen har sett på det som en ressurs, men har ikke foreslått det for Pedagogisk-psykologisk senter? En annen mulighet kan være tidsperspektivet. Det kreves mer av PP-

rådgiveren å arrangere gruppeveiledning i form av planlegging og organisering, men på en annen side sparer det også tid ( Seville, 2014.)

Dette er lærere som ikke jobber ved samme skole, men har til felles at de har elever med diagnosen spesifikke språkvansker i klassen. Med det til felles har de alle noe å bidra med, de har erfaringer på hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Dysthe (2001) skriver at læring skjer når mennesker med ulike erfaringer samarbeider. Når behovet er likt, hvorfor etableres det ikke grupper på tvers av skolene? På den ene siden vil etablering av ei slik gruppe oppleves som et frisk pust fordi lærerne vil møte andre med de samme utfordringene, og på den andre siden trenger kanskje lærerne å møte andre lærere for å få en ny forståelse ( Seville, 2014)?

Denne gruppen er alle lærere som har ”kjent” på de utfordringene som fører med å ha elever i klassen med diagnosen spesifikke språkvansker. Det vil alltid være noen forskjeller både menneskelige og materielle, men om deres virkelighet ikke er eksakt lik så er den tilnærmet lik. Ved at lærerne på de ulike skolene deler sine erfaringer og tanker med gruppen vil det være med på å skape en økt forståelse, og ikke minst en følelse av et felleskap. Dette er også i tråd med situert læring, ny kunnskap tilegnes ikke alene selv ikke av de profesjonelle (Afdal, 2011). Læring bør forstås i lys av den kulturen lærerne deltar i, derfor blir relasjonen sentral i denne læringsprosessen. En annen mulighet som åpner seg ved å møtes som gruppe på tvers av skolene er sparing på tid og ressurser. Denne løsningen er tidsbesparende fordi PP-rådgiverne kan være tilstede for flere skoler samtidig, samtidig er muligheten større for at det blir gitt oppfølging.

Her er det drøftet hvorfor rådgivning ikke synes å føre til læring, og at det er i hovedsak råd som utføres og mottas. Handler det om mangelfull kompetanse når det utføres rådgivning i situasjoner hvor det burde vært utført veiledning for å oppnå læring? Dette skal drøftes i neste delkapittel.

### 5.2.2 Mangelfull veilederkompetanse

” Å være veileder er et konsentrasjonsarbeid. Det handler om å være nærværende og åpen for det som skjer (Ulleberg, 2014, s. 116)”. Hva slags kompetanse trenger PP-rådgiveren for å utføre veiledning som bidrar til læring? Bjørndal (2011) knytter veilederkompetanse opp mot ferdighetstilnærming, generativ tilnærming og integrert tilnærming.

### *Ferdighetstilnærming*

Han skriver blant annet at kompetanse er ”noe en person er, eller evner å gjøre” (Bjørndal, 2011, s. 143). Denne påstanden knytter han til ferdighetstilnærming, en påstand om at kompetanse handler like mye om personlige evner. Begrepet evne, defineres som individets potensielle ferdigheter til å lære og utføre (Bø & Helle, 2013).

Kan hovedfunnet skyldes en mangelfull evne som ferdighetskompetanse? I så tilfelle, hvordan kan ferdighetskompetansen føre til at veiledningen bidrar til læring? Ulleberg (2014) skriver at alle har sin bevisste forståelse av virkeligheten. Det er vanskelig ut ifra empirien å fastslå at PP-rådgiverne har mangelfull ferdighetskompetanse, men det tyder på at deres evne til å sette seg inn i lærernes virkelighet gir utslag i lærernes behov for å bli forstått. Veileders forståelse av situasjonen er bakgrunnen for den handlingen som utføres i en veiledningssituasjon.

Jeg vil understreke at jeg skriver PP-rådgiverne, av den årsak at studiet ikke belyser hvem som har veiledet de lærerne som jeg har intervjuet. Jeg skal være forsiktig med å komme med bastante påstander, men det er påfallende likt resultat både fra lærerne og PP-rådgiveren. Samtidig med at lærerne uttrykker at det er råd de mottar, gir de også uttrykk for å savne en forståelse av deres ”virkelighet”. Dette kan bunne i at det er ikke skapt en god relasjon. Relasjon drøftes nærmere i delkapittel 5.3.3

### *Generativ tilnærming*

Bjørndal (2011) skriver at for å kunne veilede godt er det viktig med generiske ferdigheter. Her nevner han evnen til å kunne samarbeide, desentrering og problemløsning. Videre skriver han at det å kunne samarbeide vektlegges som en egenskap i den generative tilnærmingen. Slik sett er kompetanse innenfor generativ tilnærming nødvendig i forhold til den sosialkonstruktivistiske synet på læring. Det paradoksale er at mangelfull samarbeid ble et av funnene i dette studiet. Mangelfull samarbeid drøftes i delkapittel 5.3.

### *Integrert tilnærming*

Bjørndal (2011) skriver at integrert tilnærming blant annet kan knyttes til evnen til å vurdere. PP-rådgiver Ingrid sier gjentatte ganger at det oppleves som vanskelig i en veiledningssituasjon å skille mellom rådgivning og veiledning. Samtidig uttrykker lærerne at det utføres rådgivning, ikke veiledning. Kan det være slik at veiledning vil bidra til læring om PP-rådgiverne har evne til å vurdere når det kan gis råd i en veiledningssituasjon? Innvendingene til denne tilnærmingen er at det er vanskelig å definere (Bjørndal, 2011). Her kan det ikke påstås at PP-rådgiverne ikke har denne type kompetanse, men uttalelsene fra intervjupersonene peker nettopp vanskeligheten med å vurdere. Viktigheten med å skille når det skal gis veiledning kontra rådgivning er drøftet i delkapittel 5.2.1.

### 5.3 Mangelfull samarbeid

Hvordan kan veiledning bidra til læring var et av forskningsspørsmålene, som nevnt tidligere indikerte funn at veiledningen ikke synes å føre til læring. Videre viste analysen at veiledningen synes å ha både et mangelfullt samarbeid og struktur. Når det viste seg at veiledningen ikke synes å føre til læring ble det naturlig nok en konsekvens for resultatet til det siste forskningsspørsmålet, opplever du at deres valg av veiledningsmetode er tilfredsstillende? Funnt indikerte at lærerne ikke følte seg ivaretatt på en adekvat måte.

Læring er et relasjonelt fenomen i vid forstand (Ulleberg, 2014, s. 45). Med det mener Ulleberg at alt spiller inn i læringsprosessen, vårt forhold til kunnskapsstoffet og menneskene og relasjonen til menneskene og kunnskapen (Ulleberg, 2014). Kunnskap betraktes som sosialt distribuert. Vygotskys læringsteori legger vekt på at læring skjer i fellesskap med andre, altså er det kunnskap mellom mennesker (Lyngsnes & Rismark, 2009). Kunnskap er også ”i ting og verktøy som brukes, i regler og rutiner som følges (Lyngsnes & Rismark, 2009, s. 69)”. Mangelfullt samarbeid kan ha innvirkning på oppfølging, struktur og forståelse. Her skal det derfor drøftes hvordan manglende samarbeid bidrar til mangelfull læring i en veiledningssituasjon.



### 5.3.1 Mangelfull oppfølging

Lærernes ønske om mer strukturert oppfølging samsvarer med PP- rådgiveren sitt ønske om å gjennomføre oppfølgingsmøter. Hvordan vi tolker det som blir sagt preges av vår subjektive oppfatning. Uttrykk som ”vi hører aldri fra dem” og ”manglende initiativ” er noe som var gjentakende hos PP-rådgiveren og lærerne.

Deres beskrivelser gav meg som forsker et inntrykk av at på den ene siden ønsket alle parter oppfølging, men på den andre siden forventet den ene at den andre skulle ta kontakt. Dette er igjen den subjektive opplevelsen til hver enkelt. Kan oppfølging bidra til læring og kan mangelfull oppfølging være sammenfallende med forståelsen? Kan det være en mulighet for at de involverte ikke har forstått det som er blitt sagt etter oppsummeringsmøtet, eller kan det være slik at ansvaret/forholdet ikke er oppfattet mellom deltakerne? Vi kommuniserer hele tiden, både verbalt og nonverbalt. Derfor kan forståelsen i dette tilfellet avhenge av hvordan hele konteksten blir tolket. PP-rådgiveren kommuniserer når hun ser på lærerne, det er også avgjørende for hvilke ord og begreper hun velger å bruke. ”Vi kommuniserer om kommunikasjonen, både indirekte og implisitt”, med andre ord handler dette om metakommunikasjon (Ulleberg, 2014, s. 79).

Ulleberg (2014) skriver at det vi ikke sier eller gjør, er informasjon som også er meningsbærende i konteksten. Lærer Venche forteller at følelsen etter møtet er avgjørende for å ta kontakt på et senere tidspunkt. Det er hennes subjektive oppfattelse av møtet. Derfor bør PP-rådgiveren være bevisst på at lærer Venche har den korrekte subjektive forståelsen. Det er avgjørende for hvordan det verbale og nonverbale er oppfattet. Berger og Luckmann (2011) skriver om ”ansikt-til-ansikt-situasjonen” som et levende nærvær. I en slik situasjon kan blant annet ansiktsuttrykk og kroppsholdning være med å tolke den andres subjektivitet. Derfor er det viktig å avslutte møtet med å samtale om samtalen, altså det som blir kalt for metakommunikasjon. Er det virkelig slik at hun føler at det er ønsket at hun skal ta kontakt, eller kan det tenkes at blir det sagt på en måte som ikke er overbevisende?

Tilsynelatende medgir PP-rådgiveren at oppfølging er viktig for at veiledningen skal bidra til læring. Dette er sammenfallende med lærer Ranveig sitt sterke ønske om oppfølgingskontakt for å kvalitetssikre veiledningen. Slik det er i dag gir hun en beskrivelse av å ikke bli ivaretatt. PP-rådgiver Ingrid uttrykker flere ganger at tiden er en medvirkende årsak, men at det er uholdbart at oppfølging ikke blir prioritert. Samtidig legger hun en del av ansvaret over til skolen fordi hun sier at det opplyses i oppsummeringsmøtene at skolen skal ta kontakt om det

er behov. Det er slik at all tolkning er subjektivt, alt som blir sagt i en veiledningssamtale forstås på bakgrunn av hvem vi er, og dermed oppfattes det ulikt. For å unngå at det oppstår tvil om hva PP-rådgiverne legger i begrepet *behov*, kan de i samtaler med lærerne ta i bruk metalingvistiske kommentarer og øke presisjonsnivået ved å si, *med behov mener jeg...*, Dette kan være med på å unngå språklige misforståelser (Ulleberg, 2014). Samtidig som forsker stiller jeg meg undrende til valg av språklig uttrykk, "hvis det er behov". Det står ganske tydelig for meg at behovet er allerede meldt når det er innmeldt. Det oppleves som et behov for den som har meldt behovet, skriver (Tveiten, 2013). Det kan diskuteres i det uendelige hvem som sier hva, men spørsmålet er egentlig, hvem har ansvaret for at oppfølgingen blir ivaretatt på en slik måte at veiledningen blir adekvat? I dette tilfellet bør det være klart at lærerne stiller med forventninger om at nå blir det hjelp. Denne forventningen kan sammenlignes med et krav til PP-rådgiveren.

Behovet for oppfølging er sammenfallende med behovet for en veiledningsstruktur, derfor vil veiledningsstrukturen drøftes i det neste delkapittelet.

### 5.3.2 Mangelfull struktur

Ut ifra analysen kan det virke som om veiledningen bærer preg av en mangelfull struktur. Hvordan kan vi jobbe under veiledningsmøtene slik at veiledning bidrar til læring?

Det er ulike former for veiledning, det kan blant annet være både strukturert eller ustrukturert veiledning. I forhold til mitt studie og problemstilling anser jeg det mest hensiktsmessig å ta utgangspunkt i strukturert gruppeveiledning.

Jeg har tidligere drøftet viktigheten med nødvendig kompetanse i forhold til veiledning. I følge Tveiten (2013) er strukturert veiledning at veilederen innehar den nødvendige kompetansen, og at veiledningen er definert til faste tider over en gitt periode (s. 87).

Spesifikke språkvansker er på den ene siden vanskelig å utrede og forstå. På den andre siden kan graden av vansker variere fra barn til barn (Espenakk m.fl., 2007). Det å være bevisst over denne variasjonen krever kunnskap om diagnosen. En slik kunnskap bør veileder inneha slik at veiledningen blir adekvat. Er det ikke slik at hensikten med veiledningen er at den skal bidra til læring for lærerne i den hensikt å skape et støttende og utviklende miljø for elevene? Jeg vil forsiktig påstå at den type veiledning som lærerne trenger for å undervise elever med spesifikke språkvansker, er en læringsprosess som utvikler seg over tid. Det undrer meg

derfor at intervjupersonene forteller om at veiledning ikke er ens betydning med oppfølging. Ordet prosess betyr ”utvikling gjennom mange stadier (Landfald & Paulssen, 2006)” og begrepet oppfølging betyr etterspill (Bø & Helle, 2013). Tveiten (2013) skriver at veiledning er en istandsettingsprosess (s. 21). Det ligger i ordene at det skal være en utvikling som pågår over tid.

Læring handler om endring (Stålsett, 2006). Sosial læringsteori bygger på at vi lærer i situasjoner hvor vi er i et fellesskap med andre. Derfor kan vi definere den læringen som oppstår i en strukturert gruppeveiledning som situert læring. I følge Stålsett (2006), betyr situert læring situasjonsbestemt læring, som står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet. Afdal (2011) skriver at ”læring og utviklingsprosesser må forstås i lys av det sosiale livet og den kulturen der personen deltar og lærer (s. 166)”.

Strukturert gruppeveiledning kan forklares gjennom det Vygotsky kaller for den nærmeste utviklingssonen. I dette tilfellet bør PP-rådgiveren skaffe seg innsikt i hva læreren kan om diagnosen spesifikke språkvansker, altså den aktuelle kompetansen. Det er den sonen PP-rådgiveren ikke trenger å bistå læreren med, men kunnskap som skal vektlegges for å få ny forståelse. Den nærmeste utviklingssonen er den sonen hvor PP-rådgiveren skal bidra til å hjelpe læreren til økt læring som må skje gjennom samarbeid. Veiledningen har bidratt til læring når læreren mestrer dette.

Som nevnt i forrige delkapittel oppleves det som om strukturert veiledning er, om ikke fremmed, så fraværende for intervjupersonene. Samtidig viser materialet at oppfølging er et savn, både hos PP-rådgiveren og lærerne. Når oppfølging oppleves som et savn hos begge parter, kan det stilles spørsmål om strukturert veiledning er fraværende på grunn av svikt i rutinen? Eller er det nødvendig med en endring i rutine til partene slik at veiledningen kan bidra til læring? Ut ifra materialet, synes rutine til PP-rådgiverne å være og gi lærerne beskjed om å ta kontakt ved behov. Ved første møte bør veilederen framstå som den som skal lede veiledningsprosessen (Stålsett, 2006). Det er veilederens rolle å få klarhet i hva veisøker har behov for, det handler om å vise forståelse som jeg har drøftet tidligere. Det å ha evne til å forstå, knyttes opp mot det sosiokulturelle og den nærmeste utviklingssonen til Vygotsky (Stålsett, 2006).

Veilederen har ansvaret for istandsettingen av prosessen. Dermed er PP-rådgiverens oppgave blant annet å kartlegge behovet til lærerne, hva de kan og har forstått, samt hvordan dette kan utvikles videre. I fare for å virke kritisk over det inntrykket materialet gir, nemlig at en

strukturert veiledning i stor grad har uteblitt, er det også viktig å si at i noen tilfeller er litt veiledning bedre enn ingen veiledning. Derimot bør fokuset fortsatt være på hensikten til veiledningen.

I dette tilfellet er hensikten at veiledningen skal bidra til læring for lærere som har elever i klassen med diagnosen spesifikke språkvansker. Ved å bruke for liten tid kan hensikten falle bort. Hvordan kan PP-rådgiveren få klarhet i, om det har fungert, om det ikke gjennomføres en oppfølging?

Et annet viktig moment er at ”den gode kontakten” uteblir. Det er sammenfallende med det Tveiten (2013) skriver, for kort tid kan resultere i at hensikten uteblir. Det er akkurat ordet ”tid” PP- rådgiveren bruker som gjentakende argument for at veiledningen egentlig stopper ved oppstartfasen. Samtidig sier hun, etter den sakkyndige vurderingen er ferdig behandlet, vet de ikke hva som skjer videre. Dette gir meg et inntrykk av at hun ser at hensikten med rapporten blir litt borte. Det er som lærer Ranveig uttrykker vi er vår egen ”lykkesmed”. Det er dette hun føler når hun mottar rapportene, og skal lage en individuell opplæringsplan.

De praktiske forholdene er viktig å få avklart på forhånd, blant annet møtested, hyppighet og varighet. Som forsker var jeg nysgjerrig om PP-rådgiveren var bevisst over hvor møtene skulle gjennomføres. Det opplevdes for meg som om det ikke var relevant, som hun uttrykte: ”hensikten er å samle folk”. Tveiten (2013) skriver at hensikten med veiledningen har betydningen for valg av rom. Hun henviser til de praktiske sidene at de skal sitte uforstyrret, og det skal være plass til alle deltakere.

Jeg ser en annen side som er relevant i forhold til min problemstilling. Klasserommet forteller mye, hvordan det er møblert, hva slags informasjon henger på veggene, og er det mye informasjon? Det er faktisk slik, om lærerne skal kunne oppnå læring via veiledning er det helt klart en fordel at møtet finner sted i klasserommet. Det å gjennomføre undervisning i en klasse med elever som har diagnosen spesifikke språkvansker krever en del praktiske forberedelser. På grunn av ivaretagelse av anonymiteten har jeg ikke informasjon om hvem som har veiledet lærerne. Derfor spurte jeg lærerne om veiledningen brukte å finne sted på klasserommene? Det var ikke vanlig, men lærer Ranveig hadde hatt en ny opplevelse, og det var første gang i sin karriere at PP-rådgiveren hadde sagt:

” du no vet jeg hva jeg skal si til de plakatene som hang inne i det klasserommet. Vi må bruke matematikkspråket det er det dem skal lære. Jeg drev å lærte en elev matematikkspråket. Så da koblet PPT det der på de plakatene som hadde hengt. Fordi hun hadde vært der inne i det klasserommet dagen før”.

Dette bekrefter min påstand at møtested er relevant sett da ut ifra hensikten med veiledningen. I dette tilfellet hadde PP-rådgiveren vært deltakende i hennes virkelighet, og denne deltakelsen hadde bidratt til en ny forståelse. Denne forståelsen bidro til at veiledningen kunne bidra til læring. I neste delkapittel drøftes det hvor viktig forståelsen av lærernes virkelighet er for å kunne gi en adekvat veiledning.

### 5.3.3 Mangelfull forståelse

Bidrar en felles forståelse til læring i en veiledningssituasjon? Ulleberg (2014) skriver at forståelse handler om kompetanse til å forstå veisøker etter deres forutsetninger, og prøve å ta del i innholdet i deres historie, altså prøve å forstå andre ut ifra deres virkelighet (s. 184). Dette er sammenfallende til lærer Ranveig sin beskrivelse av behovet for at PPT forholder seg til hennes virkelighet. Samtidig er det også sammenfallende med det Bjørndal (2011) skriver i forbindelse med kompetanse og ferdighetstilnærming. Han trekker blant annet frem evnen til å kunne lytte og etablere den gode kontakten.

Materialet viser at intervjupersonene vektlegger evnen til å kunne lytte. Lærer Ranveig gav uttrykk for at hennes meninger og erfaringer ikke alltid ble vektlagt. I disse veiledningssituasjonene etableres det Stålsett (2006) beskriver, som et ”jeg – det” forhold. Det vil si at lærer Ranveig føler seg som et objekt som skal tres kunnskap på. Dette er med å skape det hun beskriver som å leve i to verdener. I forhold til sosialkonstruktivismen bidrar veiledning til læring i en deltakerprosess, altså i relasjoner (Stålsett, 2006). Figur 2 i teorikapittelet viser at vi kommuniserer alltid med noen om noe. Den didaktiske trekantmodellen viser til tre sentrale relasjoner, relasjonen mellom PP-rådgiver og lærerne, relasjonen mellom PP-rådgiver og innholdet, og relasjonen mellom lærerne og innholdet. Er det virkelig slik lærer Ranveig uttrykker at de er i to forskjellige verdener eller kan det tenkes at det oppleves slik fordi det er ikke utviklet en god relasjon mellom partene?

Buber (2003) var den som etablerte betydningen ”jeg-du”, og ”jeg-det”. Han skriver at *jeg* kan bare bli til i møte med *du*, ellers framstilles du som et objekt, altså en ting. Videre skriver han:

”Den som sier Du, har intet noe, har intet. Men han er i forholdet (Buber, 2003)”.

Et ”jeg-du” forhold etablerer et tillitsforhold. I et slikt veiledningsforhold vil alle parter føle seg inkludert, og PP-rådgiver Ingrid møter lærer Ranveig som et subjekt.

Lærer Ranveig sin forståelse av samarbeidet med PPT var, ”å leve i to verdener”. Hennes forståelse kan tyde på at opplevelsen av å bli hørt har vært fraværende. Det levner ingen tvil at veilederen sitt etiske ansvar er å kunne lytte. Karlsen (2011) skriver at det å kunne lytte, er den ultimate muligheten til å forstå .

På den ene siden kan makt oppfattes som negativt da vi kobler det til *å makt over*, men på den andre siden kan være positivt i den forstand at den oppleves som en mulighet til å gjøre det beste for andre (Tveiten, 2013). Det er PP-rådgiveren sin oppgave å ta ansvaret *for* hva hun mener er best for læreren, men uten å ta ansvaret *fra* denne læreren (Stålsett, 2006). Er det en mulighet for at PP-rådgiverne ikke har ivaretatt veiledningsforholdet på en etisk forsvarlig måte siden lærerne uttrykker at mangelfull forståelse for deres virkelighet. Det å ta ansvar *for*, er å leve opp til den etiske fordringen i en veiledningsrolle. I det ligger det at PP-rådgiveren bør møte lærerne på en slik måte at de opplever seg ivaretatt. Her blir hennes rolle å finne fram til det Vygotsky kaller for den nærmeste utviklingssonen. PP-rådgiverens oppgave blir å vektlegge hva læreren forteller. Hun kartlegger de kunnskaper og erfaringer læreren har på forhånd, ved å lytte og spørre slik at hun danner seg en forståelse over situasjonen, og hvilke kunnskaper og erfaringer lærerne har fra før (Stålsett, 2006). Dette bidrar til å kvalitetssikre læringsprosessen til læreren fordi PP-rådgiveren får kunnskap om hva læreren kan, og er mottakelig for. Dessuten er det med på å skape en god relasjon da læreren vil føle at PP-rådgiveren viser en genuin interesse. Det å ta ansvaret *fra* lærerne vil oppleves som et maktmisbruk, og vil naturligvis ha motsatt virkning. Materialet viser tydelig at lærer Ranveig sin persepsjon av veiledningsforholdet er at PP-rådgiveren ikke er genuint interessert i hennes utfordringer. Samtidig viser materialet at PP-rådgiveren Ingrid har en oppfatning av at lærerne sitter med unike erfaringer, og deres synspunkter bør vektlegges. Dette gir en oppfatning av at PP-rådgiver Ingrid sin subjektive forståelse av veiledningsforholdet er en ønsket persepsjon av virkeligheten hos lærer Ranveig.

(Ulleberg, 2014) skriver at mennesker har sin egen måte å forstå virkeligheten på, altså skriver hun at forståelsen er personavhengig (s. 51). Senere i dette kapittelet vil jeg drøfte dette nærmere.

### *Relasjon*

Berger og Luckmann (2011) skriver at virkeligheten er skapt samfunnet, og samfunnet er et menneskelig produkt, derfor ønsker jeg å trekke fram lærer Ranveig sitt forslag over hva hun tror kunne bidratt til en felles forståelse. Forslaget hennes er selvfølgelig subjektiv fordi det er hennes forståelse av virkeligheten. Vil hennes forslag kunne endre virkelighetsforståelsen slik at veiledningen oppleves som læring? Hun knytter forståelsen opp mot kulturen og relasjonen. Stålsett (2006) skriver at en som skal veilede for en skole, ikke kommer utenom deres kultur. For lærer Ranveig er det viktig at PP-rådgiveren opptrer som en av dem, hvor det er naturlig at de tar en kaffekopp i lag. Det kan virke som om hun ønsker å dempe det asymmetriske forholdet. Disse uttalelsene knytter jeg blant annet opp mot relasjonsperspektivet.

Ulleberg (2014) skriver at kommunikasjonen foregår på flere nivåer, og vi har hver vår persepsjon av virkeligheten. Videre skriver hun at våre erfaringer knyttes til relasjoner, og vi utvikler vår forståelse i relasjoner med andre. Derfor kan den felles ”kaffekoppen” som lærer Ranveig har behov for, være relasjonsskapende, og dermed være med på utvikle et intersubjektivt fellesskap.

Berger og Luckmann (2011) kaller det intersubjektive fellesskapet for hverdagsvirkelighet. Skolen blir lærernes hverdagsvirkelighet, og er den verden som lærerne deler, og ønsker at PPT skal ta større del i. Konteksten er den rammen som vi forstår noe innenfra, blant annet er kulturen vi omgir oss med en ramme. I dette tilfellet opplever lærer Ranveig at veiledningsforholdet er basert på to rammer, og dermed blir avstanden for stor til å skape en felles forståelse av virkeligheten. Ved at PPT har en fast kontordag på skolen vil det være med på å dempe avstanden mellom disse to etatene.

Et veiledningsforhold kan være asymmetrisk dersom veileder personifiserer seg som en autoritær leder. Stålsett (2006) skriver at det er en etisk fordring at veileder skal møte veisøker på en slik måte at den føler seg ivaretatt og forstått (s. 106). Dette bør veileder være bevisst på, slik at det utvikles et subjekt-subjekt forhold. For PP-rådgiver Ingrid sin del så viser hun med sin beretning at hun er bevisst på viktigheten med etablering av et subjekt-subjekt

forhold, videre viser hun i sin uttalelse at hun blir trist om læreren føler seg overkjørt. Materialet forteller at PP-rådgiver Ingrid mener det er viktig å kunne lytte til veisøker, kanskje dette bunner i ”noe hun er”? Da dette er motsatt til den følelsen lærer Ranveig ofte sitter inne med etter møte med PPT.

Bjørndal (2011) skriver om ferdighetstilnærminger, evnen til å etablere den gode kontakten. I samtale med mine intervjupersoner, opplever jeg at det er en avstand mellom lærerne og PPT, en avstand som bunner i oppfatningen av hverandre, og forventningene til hverandre.

Ulleberg (2014) skriver at kommunikasjonsperspektivet handler om hvordan vi oppfatter vår virkelighet. Virkeligheten er subjektiv, den oppfattes ulikt fra person til person. Ulleberg (2014) skriver at virkeligheten ikke bare kan beskrives, men må også iakttas. Videre skriver hun at det ikke er mulig å beskrive virkeligheten objektiv. Disse ordene er sammenfallende med lærer Ranveig sitt ønske om forståelse av deres virkelighet. Det er viktig å være en del av beskrivelsen for å forstå virkeligheten, dermed bør den som skal kunne hjelpe læreren med sine utfordringer klare å sette seg inn i deres virkelighet, ikke en lagd virkelighet som lærer Ranveig uttrykker.

Ovenfor stilte jeg spørsmålet om PP-rådgiver Ingrid sin forståelse bunner i ”noe hun er”. Bjørndal (2011) skriver at generisk tilnærming er relatert til personlige egenskaper, den knyttes opp mot dannelsesbegrepet som for eksempel, evnen til å vise empati. Et spørsmål som kan ” henge i luften er”: vil det si at det er personavhengig om veiledningen bidrar til læring eller ikke? I alle fall skriver Bjørndal (2011) at det å inneha en generisk holdning er avgjørende for å kunne veilede godt. Hvis det alene er avgjørende, da trenger vi ikke en klar handlings- og ferdighetstilknytning.

Manglende handlingsalternativer er i følge Bjørndal (2011) en kritikk mot den generiske tilnærmingen. En kompetanse som favner både konkrete handlinger og generiske egenskaper er integrert holistisk tilnærming. Altså en slik forståelse inneholder et bredt kompetansebegrep. Oppsummering og veien videre blir drøftet i neste kapittel.



## 6.0 Oppsummering og veien videre

I dette studiet har jeg jobbet ut fra problemstillingen:

- Hvordan kan veiledning bidra til læring for lærere som underviser elever med spesifikke språkvansker.

Det er også utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvilken type veiledning gis til lærere med elever som har spesifikke språkvansker?
- Hvordan kan veiledningen bidra til læring for lærere?
- Opplever du at deres valg av veiledningsmetode er tilfredsstillende?

Dette studiet har basert seg på en kvalitativ metode, hvor et semistrukturert intervju er metoden for selve datainnsamlingen. Utvalget består av en PP-rådgiver og to lærere. Med utgangspunkt i grounded theory (GT) har jeg analysert datamaterialet. Analysen resulterte i en hovedkategori.

Funnene og drøftingen i dette studiet bygger på intervjupersonenes opplevelser og erfaringer. På grunn av at mitt studie har en liten populasjon kan jeg ikke komme med en bastant konklusjon. Likevel gir dette studiet resultater som jeg håper kan bidra til veien videre innenfor veiledning.

Hovedfunnet fra dette studiet viser at veiledningen ikke synes å bidra til læring. Derfor har jeg drøftet hvorfor det intervjupersonene mine gir og får ikke fører til læring. Det fremkommer ingen tvil i dette studiet at oppfattelsen av virkeligheten er viktig for forståelsen av lærernes utfordringer. Videre fremkommer det at samarbeid og struktur kan knyttes opp til oppfølging og forståelse. Et mangelfullt samarbeid og struktur kan gi konsekvenser i form av at veiledningen ikke oppleves som tilfredsstillende. Et godt samarbeid basert på en strukturert gruppeveiledning kan bidra til læring fordi kunnskap blir konstruert gjennom interaksjon og samarbeid. Det er slik Dysthe (2001) skriver, ”Å delta i sosiale praksiser der læring skjer blir derfor sentralt i det å lære (s. 42)”.

Forskningsspørsmålet om hvilken type veiledning gis til lærere med elever som har spesifikke språkvansker har til hensikt å få innsyn i intervjupersonenes erfaringer av type veiledning som

blir utført. Resultatet indikerer at det ikke gis veiledning, men rådgivning. Ut ifra det PP-rådgiveren forteller er det utfordrende å skille mellom rådgivning og veiledning. Samtidig forteller lærerne at det som blir utført er råd ikke veiledning. Derfor var det naturlig å drøfte hvorfor rådgivning ikke bidrar til læring. Når rådgivning ikke fører til læring er det viktig å drøfte hvorfor det gis mye råd, er årsaken mangelfull veiledningskompetanse blant PP-rådgiverne?

Forskningsspørsmålet hvordan veiledning kan bidra til læring for lærere har til hensikt å igjen få tak i intervjupersonenes erfaringer. Her ønsket jeg at de skulle komme med eksempler på veiledningsprosesser. Resultatet indikerte at veiledningen ikke synes å bidra til læring, på grunn av mangelfull samarbeid og struktur på veiledningen. Intervjupersonene har til felles at de ønsker at det skal gjennomføres oppfølgingsmøter i etterkant av veiledningen. Det oppleves som et stort behov for lærerne å bli forstått, deres oppfattelse er at PP-rådgiverne må være i deres verden for å forstå deres virkelighet. I drøftingen har jeg har prøvd å løfte frem årsaker til at det er en mangelfull oppfølging. Det kan synes å være at rollefordelingen er uklar. Det virker som om det ikke er vanlig med en veiledningsstruktur. PPT forventer at skolen skal ta kontakt etter at rapporten er skrevet. På den ene siden gav ikke analysen svar på dette spørsmålet, men på den andre siden forteller det meg at veiledningen kan bidra til læring om det er fokus på veiledning istedenfor rådgivning. I tillegg til at det er et godt samarbeid mellom deltakerne med en tydelig struktur. Det siste forskningsspørsmålet blir en konsekvens av funn fra det første og det andre spørsmålet.

Forskningsspørsmålet opplever du at deres valg av veiledningsmetode er tilfredsstillende har til hensikt å gi en oppsummering på hvordan PP-rådgiveren og lærerne oppfatter situasjonen i dag. Opplever lærerne og PP-rådgiveren at veiledningen er adekvat slik at den bidrar til læring. Lærerne forteller at de opplever å ikke føle seg ivaretatt, og at deres meninger ikke alltid blir vektlagt. Dette er eksempler på veiledning som ikke oppleves som tilfredsstillende. Det å samarbeide med en tydelig struktur i veiledningen vil bidra til at veiledningen oppleves som tilfredsstillende, og vil kunne bidra til læring. Samtidig er det viktig at PP-rådgiveren har fokus på at det skal utføres veiledning. Veileder skal ikke komme med svaret, men la lærerne være aktiv i prosessen.

## 6.1 Avsluttende refleksjoner

Dette studiet har bidratt til at jeg har etablert en forståelse over hva veiledning kan være og hvordan det kan bidra til læring. Samtidig har jeg dannet meg en forståelse over hva lærerne

og PP-rådgiveren vektlegger som viktig i en veiledningsprosess. Hva blir konklusjonen fra dette studiet? Videre spør jeg, kan dette studiet bidra til noe? Og kunne dette studiet vært gjennomført annerledes?

### *Konklusjon.*

Studiet viser at gruppeveiledning i større grad kan bidra til læring, enn det individuell veiledning gjør. PP-rådgiveres læringssyn kan ha betydning for valg av rådgivning eller veiledning. For at gruppeveiledningen skal bidra til læring så er samarbeidet og strukturen avgjørende for resultatet. Her er det viktig at lærerne får en forståelse at PP-rådgiveren forstår deres hverdag. Det bør unngås å etablere en relasjon som lærer Ranveig uttrykte, ”*vi er vår egen lykkessmed*”. Det kan etableres gode relasjoner ved et samarbeid som har en felles virksomhet. Lærere med de samme utfordringene møtes og drøfter erfaringer de har med elever i klassen som har diagnosen spesifikke språkvansker. En slik deltakelse vitner til et gjensidig engasjement. På denne måten bidrar det til en ny forståelse.

Veileder sin kompetanse er relevant fordi det er mye en gruppeveileder bør vektlegge, og være oppmerksom på. Opplever PP-rådgiveren at det er behov for å gi råd, er det avgjørende at det gis til rett tid i prosessen, som veileder skal PP-rådgiveren opptre som et støttende stilas for veisøkerne, men ikke komme med svarene.

Hvordan PP-rådgiveren legger til rette for læring er på en måte en ”taus” maktposisjon, derfor kan rollen som veileder defineres som en maktrolle. Det betyr at det ansvaret PP-rådgiveren har som gruppeveileder bidrar til hvordan maktforholdet blir. Det er viktig å etablere et subjekt-subjekt forhold til lærerne.

### *Kritisk tilbakeblikk og videre vekst*

Mitt valg av utvalg kan diskuteres, i forhold til problemstillingen føler jeg at utvalget er adekvat. På den ene siden kan selvfølgelig antall intervjupersoner diskuteres. På den andre siden har jeg et inntrykk av at som forsker har jeg fått gått i dybden av materialet, hadde jeg derimot hatt flere intervjupersoner er det ikke sikkert at det hadde vært en mulighet med den tiden som har vært til rådighet. Allikevel kunne et moment være å utføre et studie med større populasjon, hovedfunnet i dette studiet var såpass alarmerende at det kunne være interessant å forske på om hovedfunnet er en gjenganger i systemet.

## 7. Litteraturliste

- Afdal, H., Wågsås. (2011). Profesjon som kunnskapskultur. I T. Karlsen, J (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (s. 160-178). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Berger, P., L., & Luckmann, T. (2011). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Berulfsen, B., & Berulfsen, T., K. (1993). *Engelsk - norsk blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bjørndal, C., R, P. (2011). Hva slags kompetanse trenger veilederen? I T. Karlsen, J (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (s. 140-156). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E., Eriksen. (2009). *Læring gjennom veiledning*
- Meningsskaping i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Buber, M. (2003). *Jeg og du*: De Norske Bokklubbene.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). I *Pedagogisk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dovland, K. (2013). *Veiledning i grupper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Espenakk, U., Frost, J., Høigaard, B., Klem, M., Monsrud, M.-B., Ottem, E., . . . Utgård, T. (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre*.  
[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped\\_rapport\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/spesped_rapport_web.pdf).

- Handel, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hjälmhult, E. (2014). Å identifisere hovedutfordring til deltakerne - nøkkelen til hele teorien? I E. Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 25-35). Oslo/Trondheim: Akademika forlag.
- Høihilder, E. K. (2011). Spørsmålstyper og kommunikasjon. I E. Høihilder, Kari & K.-R. Olsen (Red.), *Pedagogisk veiledning Metoder og tilnæringsmåter*. Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Karlsen, T., J. (2011). *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). Nye kompetansekrav og videreutdanning for lærere.
- Landfald, A., & Paulssen, K., M. (2006). Norsk ordbok. I *Norsk ordbok*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Lian, A., & Ottem, E. (2009). Spesifikke språkvansker I  
Spesifikke språkvansker II: Teori og empiri i kognitiv psykologisk forskning  
. I I. Bele, Velsvik (Red.), *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer* (s. 31-42  
43-58). Oslo: Cappelen Damm.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2009). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R., C, & Løkke, J., A. (2004). *Veiledning i praksis - grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7 trinn og 5.10 trinn*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>.
- Seville, C. (2014). Gruppeveiledning: Et effektivt verktøy.
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Suhr, H., P. (2014). Hvordan bidrar Handlings- og refleksjonsmodellen til reproduksjon av barnehagens tradisjoner? I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thuren, T. (2009). *Å konstruere virkeligheten* (Vitenskapsteori for nybegynnere). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning - mer enn ord...* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo Universitetsforlaget.
- Worum, K. S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning - utvikling av kunnskap og felles læring. I L. Stjernstrøm & L. Knudsen, Carsten (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s. 161-179). Bergen: Fagbokforlaget.

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### ***Hvordan kan veiledning bidra til læring for lærere som underviser elever med spesifikke språkutfordringer?***

#### Bakgrunn og formål

Jeg studerer master i spesialpedagogikk ved UiT, campus Alta. Temaet for dette prosjektet er veiledning innenfor spesifikke språkutfordringer. Fokuset er læring som er utviklende. Hensikten med å forske på dette er å bidra med innsikt i og avdekke om hvilken veiledning som gis. pr. i dag til læreren og om den bidrar til læring og kunnskap.

Jeg ønsker å se dette både fra et innenfra og utenfra perspektiv derfor er utvalget følgende fra tiltakskjeden: skole og PPT.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg har valgt et kvalitativ studie med intervju som metode. Jeg regner med at intervjuet har en varighet på ca. 1. time. Jeg har ikke behov for sensitive opplysninger om elever. Fokuset er som nevnt ovenfor kunnskap og læring for lærere. Spørsmålene vil omhandle deres opplevelser og erfaringer. Dataen registreres via lydopptak.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert. For å spare tid har jeg kontakt med et firma angående transkribering [www.sundaune.no](http://www.sundaune.no). Siden jeg ikke skal ha tilgang til personopplysninger er det uproblematisk. Foruten meg selv vil også Mai Brit Helgesen som er min veileder få tilgang på materialet. Intervjuet blir lagret i en safe og slettet etter transkribering. Dere vil ikke bli gjenkjent ved publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes. 15.05.2016

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Bente R Hansen [benteren@outlook.com](mailto:benteren@outlook.com) tlf: 41416660 eller veileder Mai Brit Helgesen [mai.b.helgesen@uit.no](mailto:mai.b.helgesen@uit.no). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2. Intervjuguide

NB! Husk å informere at på grunn av personvernet ønsker jeg ikke at intervjupersonene kommer med identifiserbar opplysninger.

Jeg har laget en intervjuguide, intervjupersonen får utdelt hovedspørsmålene.

### Intervjuguide

#### 1. Litt om samtalen

Henvis til informasjonsskrivet, og gå igjennom det med henne. Be henne signere og forklar hvorfor jeg har et nytt med. Regner med at selve intervjuet tar ca 15-20 min.

- Spør om intervjupersonens bakgrunn, utdanning og yrkeserfaring
- Uformell prat

#### 2. Informasjon

Minne dem på at sensitive opplysninger må ikke forekomme.

- Bakgrunn for oppgaven
- Hensikten med oppgaven  
Er å bidra med innsikt i og avdekke om hvilken veiledning som gis pr. i dag til lærere, og om den bidrar til læring.

#### 3. Redegjøre for

- Hva vil jeg bruke resultatet til
- Hvordan jeg har valgt ut informanter
- Taushetsplikt
- Anonymitet
- Hvor mange samtaler jeg ønsker

#### 4. Informere om opptak av intervju

- Sikre samtykke

#### 5. Eventuelle spørsmål fra intervjupersonen, er alt forstått?

### Dine erfaringer med veiledning

- Dine erfaringer med samarbeidet med PPT? (fortolkende spørsmål: mener du altså at.....og er det riktig at?)
- Hva kan du fortelle om spesifikke språkutfordringer?  
Ikke en ensartet gruppe/ tre undergrupper. Ekspressive – vansker med å uttrykke seg. Ekspressive – reseptive vansker: problemer med å forstå hva andre sier og uttrykke seg. Fonologiske vansker: problemer med å tilegne seg lydsystemet, men forstår godt hva den andre sier.
- Utfordringer du har erfart og observert som lærer med elever i klassen som har SSV? (bruk fortolkende spørsmål) Hvordan opplevde du dette?
- **Hva kan du fortelle om hvilken veiledning som gis?**
- Hva legger dere i begrepet veiledning?

- Veiledning er en læringsform, opplever du den som tilfredsstillende som gir læring som er utviklende for dere?
- Hvilke forventninger har dere til veiledning?
- **Kan du fortelle konkret hva veiledningen har bidratt med i forhold til læring for lærere? Har du eksempler ( bruk fortolkende spørsmål**
- Hva tenker dere er hensikten med veiledningen som gis til lærere som har barn med SSV i klassen? ( skape støttende og utviklende læringsmiljø)
- PPT retter veiledningen mot fokusområder med bakgrunn av kartleggingen. Vet dere hva slags kartlegging PPT gjennomfører for å tilpasse veiledningen til dere som har barn med SSV i klassen. ( Resultater fra språkkartleggingen foruten i observasjoner av situasjoner der barnet er i samspill med andre)
- Hvordan ble veiledningen gjennomført? Eksempler  
Alene eller gruppe hvor alle personer i barnets nærmeste omgivelser deltok.
- Hvordan opplevde du at dine erfaringer blir hørt under veiledningen? Fortell.
- Hva kunne vært gjort annerledes? (fortolkende spørsmål som ”er det din mening at....)

#### Tilbakeblikk og oppsummering

##### Oppsummere samtalen

- Har jeg forstått deg riktig?
- Eventuelt noe du ønsker å legge til som ikke er kommet fram i samtalen.

## Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Mai Brit Helgesen  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 23.11.2015

Vår ref: 45421 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

Harald Hårfagres gate 25  
N-5007 Bergen  
Norsway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45421	<i>Hvordan kan veiledning bidra til kunnskap og læring for lærere som underviser elever med spesifikke språkutfordringer?</i>
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Mai Brit Helgesen
Student	Bente Renate Rasmussen Hansen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bente Renate Rasmussen Hansen benteren@outlook.com

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

