

Anne Saksvik Buhaug

## **I takt med den andre.**

En kvalitativ studie av veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen sett i lys av pedagogisk takt.

Masteroppgave i Førskolepedagogikk

Trondheim, høst 2014.



# Forord

*«Møtet mellom mennesker har et skrikende behov for å bli studert, for det synes klart at det foregår mye mer enn det nesten alle av oss har innsett» (May, 1995, s.23).*

En spennende reise er ved veis ende. Jeg setter et endelig punktum for nok et lærerikt kapittel i mitt liv. Disse månedene har fylt meg med ny kunnskap, både om meg selv som fagperson og som menneske. Følelser av pur glede, håp, frustrasjon og noen ganger engstelse for å ikke klare å gjennomføre dette, for meg, «vågestykket» har vært mine trofaste følgesvenner gjennom helger, dager og sene kvelder med refleksjon og skriving. På samme tid fant jeg ved reisens slutt inspirasjon og lyst til gå opp nye stier i mitt faglige liv.

Underveis i prosessen har jeg vært nær ved å gi opp. Følelsen av å gå tom og stagnere har veket for optimismen og de nye oppdagelsene underveis. Omgitt av gode pådrivere og mennesker som har ønsket meg vel, har oppgaven tatt form slik den står i dag. Først og fremst vil jeg takke mine to informanter. Uten deres bidrag og velvilje har jeg ikke hatt noe å skrive om. Videre vil jeg takke Marit Holm Hopperstad og Sissel Mørreaunet ved DMMH for vel utøvd veilederkunst. Gode samtaler bestående av støtte og utfordring, samt deres smittende optimisme om at dette går veien, har hjulpet meg fram til målet. Takk til Irene for oppmuntring, støtte, kommentarer og refleksjoner i oppstarten av prosjektet. Du er en sann venn og en god refleksjonspartner. Takk til min leder Ingeborg som har vært fleksibel og raus med meg, under den mest intense delen av studien mens jeg jobbet ved Ranheim barnehager, slik at jeg fikk gjort jobben min samtidig som jeg fikk jobbet med min master.

En stor takk til min kjære mann Robin og mine to barn Vilde og Vetle som har heiet på meg hele veien. Takk for tålmodighet og raushet, når mamma har gått inn i «masterbobla» og latt alt annet ryke og fyke. Det hjelper veldig å ha en så toppers gjeng som dere!

«De e i motbakke det går oppover sjø, mamma».

Anne Buhaug, Trondheim, oktober 2014.



# Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er veiledning i barnehagen, der rammen er veiledningssamtalen. Målet med oppgaven er å løfte fram og undersøke veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen. Jeg vil også se om det ligger et potensiale for kvalitet i veiledningssamtalen, i det veileder sier med rene ord og formidler med sin talende taushet. Barnehagen er en sentral arena for barns vekst og utvikling, og barnehagepersonalet står i en særlig stilling som den viktigste og bærende ressursen i barnehagen. For å møte krav om kompetanse og innhold i barnehagen, som ligger i statlige føringer og rammer, har veiledning vokst frem som et viktig verktøy for å støtte personalet i sin faglige utvikling. Dette aktualiserer ikke bare barnehagepersonalets behov for veiledning, men også veiledningens kvalitet.

Fra to veiledningssamtaler i barnehagen har jeg analysert frem kjennetegn på verbale bidrag fra veileder, for å se om det verbale kan bidra til kvalitet i veiledningssamtalen, som kan ha betydning for vekst og utvikling hos veisøker. I disse kjennetegnene fant jeg frem til fem kategorier som beskriver dette: gi styrke til veisøkers opplevelse, speile veisøkers opplevelse, utforske veisøker forståelse og utfordre veisøker til overskridelse. For å forstå mer av veileders verbale bidrag, anvender jeg Max van Manens (1993) teori om takt. Jeg har tolket veileders verbale bidrag som taktfulle bidrag til kvalitet i veiledning. Basert på mine funn har jeg kommet fram til tre konkrete forslag som kan bidra til kvalitet i selve veiledningssamtalen.

Målet med min masteroppgave er å bidra til kunnskapsutvikling om hvordan en veileder kan utøve pedagogisk takt gjennom sine verbale bidrag i veiledningssamtalen. Dette forstått både som det som sies og det som forstås som taushet mellom det som sies. I tillegg ønsker jeg å komme fram til noen konkrete forslag for god veiledningspraksis hos veileder. Gjennom forslagene håper jeg å kunne bidra til faglig refleksjon blant barnehagelærere og andre som utøver veiledning, der veiledning er en drivende kraft for faglig vekst og utvikling. Studien viser at det ligger et potensiale for å oppnå økt kvalitet i veiledningssamtalen gjennom veileders taktfulle verbale bidrag i form av ord, lyder, spørsmål og stillhet. På den ene siden kan dette bidra til økt refleksjon over kvalitet i egen veiledningspraksis i barnehagen. På den andre siden kan resultatene rette fokuset på muligheter og behov for videre forskning på hva som konkret bidrar til kvalitet i veiledning.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1	Problemstilling.....	2
1.2	Aktualisering av og tidligere forskning om temaet.....	4
1.3	Oppgavens oppbygging .....	6
<b>2</b>	<b>TEORI.....</b>	<b>8</b>
2.1	Veiledning.....	8
2.1.1	Veiledningssamtalen.....	9
2.2	Hva er takt?.....	10
2.3	Pedagogisk takt.....	12
2.3.1	Takt viser seg som åpenhet ovenfor den andres opplevelse.....	13
2.3.2	Takt viser seg som tilbakeholdenhet .....	14
2.3.3	Takt viser seg som en umerkelig innflytelse .....	16
2.3.4	Takt viser seg som trygghet i situasjonen og evne til å ta ting på sparket .....	16
2.4	Takt formidlet gjennom tale.....	17
2.5	Takt formidlet gjennom talende taushet.....	18
<b>3</b>	<b>METODE.....</b>	<b>20</b>
3.1	Kvalitativ metode.....	20
3.1.1	Et forskningsdesign som gradvis tok form.....	22
3.1.2	Hermeneutisk tilnærming .....	23
3.1.3	Lydopptak som datainnsamlingsstrategi - en observasjon .....	23
3.1.4	Lydopptak og forskerrollen .....	24
3.1.5	Etiske aspekter ved lydopptak som observasjon og innsamlingsstrategi .....	25
3.1.6	Utvalg og beskrivelse av forskningsdeltakerne .....	26
3.2	Forskningsprosessen .....	26
3.2.1	Datamaterialet og transkribering .....	27
3.2.2	Analyse- og tolkningsprosess .....	28
<b>4</b>	<b>RESULTATER OG DRØFTING.....</b>	<b>30</b>
4.1	Gi styrke til veisøkers opplevelse .....	30

4.2	Speile veisøkers opplevelse .....	34
4.3	Utforske veisøkers forståelse .....	39
4.4	Utfordre veisøker til overskridelse.....	42
4.5	Gi rom for indre tankeprosess.....	46
<b>5</b>	<b>HVORDAN KAN VEILEDERS VERBALE BIDRAG I VEILEDERSAMTALEN FORSTÅS I LYS AV PEDAGOGISK TAKT?.....</b>	<b>50</b>
	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>53</b>
	<b>VEDLEGG.....</b>	<b>56</b>
	Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet.....	56
	Vedlegg 2: Forespørsel til veisøker om deltakelse i forskningsprosjektet.....	60

# 1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er veiledning i en barnehagekontekst. Studien tar mer spesifikt for seg veileders<sup>1</sup> bidrag i veiledningssamtalen, der veileders *verbale* bidrag i samtalen med veisøker<sup>2</sup> blir analysert og sett i lys av Max van Manens (1993) begrep om pedagogisk takt. Bakgrunnen for dette er blant annet egen interesse for selve veiledningsfaget og mine erfaringer som veileder i barnehagen gjennom de siste årene, der jeg ser at veileders *verbale* bidrag synes å påvirker kvaliteten i veiledningssamtalen.

Underveis og i etterkant av veiledningssamtaler i barnehagen, har jeg gjort meg mange tanker om og refleksjoner over mine egne verbale bidrag. Spesielt har jeg undret meg over øyeblikk av betydning, der min verbale oppmerksomhet, det vil si det som kommer fra meg i form av ord og verbale ytringer i møte med det veisøker ytrer, ser ut til å ha bidratt til veiledningssamtaler preget av trygget og ivaretagelse av veisøker. Slike erfaringer har vekket min nysgjerrighet. Hvordan kan slike betydelige øyeblikk av verbal oppmerksomhet beskrives? Kan de i det hele tatt identifiseres, og i så fall hvilke kjennetegn har de og hvilket potensiale ligger i denne verbale oppmerksomheten fra veileder?

Samtidig som valg av ord og spørsmål har vært gjenstand for mine egne refleksjoner, har også stillheten fått en sentral plass hos meg i min undring over veileders bidrag i veiledningssamtalen. Hvordan kan rommene og tiden uten ord forstås? Hvilken «stemme» har stillheten og i så fall hvordan «høres» den ut og hva «sier» den? Hva kjennetegner disse øyeblikk uten verbale ytringer fra veileder og hvilket potensiale ligger i disse? I min søken etter å forstå mer av veileders verbale oppmerksomhet mot veisøker, ble jeg ledet inn på tanken om betydningen av en type «timing» eller fravær av sådan hos veileder.

Jeg ble oppmerksom på hvordan ting ble sagt til rett tid, eller på et mindre heldig sted i veiledningssamtalen. Jeg ble også oppmerksom på når jeg selv lot være å bekrefte noe med ord i en veiledningssamtale, hvor jeg valgte å være taus og la stillheten ta plass. De viktige øyeblikkene

---

<sup>1</sup> Med veileder menes den som gir veiledning. Jeg refererer senere til veileder som «han».

<sup>2</sup> Med veisøker menes den som mottar veiledning. Jeg refererer senere til veisøker som «hun».



av verbale bidrag eller stillhet fra veileder ble i min bevissthet etter hvert oppfattet av meg som en slags dans med veisøker; hvor veileders tilpasning av rytmen og hvilken rytme han hadde ble av betydning for veisøker.

Jeg gikk inn i denne studien med en forforståelse av veiledningssamtalen, som et møte mellom to mennesker, der veileders oppmerksomhet mot veisøker og det hun bringer inn i veiledningssamtalen er av stor betydning for henne og kvaliteten på selve samtalen. Gjennom veileders evne til å bekrefte og benevne veisøkers opplevelser av seg selv, sine muligheter og utfordringer, gis det rom for utvikling og vekst i dette møtet. Samtidig vil relasjonen mellom veileder og veisøker styrkes gjennom en anerkjennende atferd fra veileder (Bae,1992; Gjems, 2007; Ulleberg, 2004). Jeg hadde også med meg en egen erfaring som veileder, der min evne til å frigjøre meg fra «mekaniske anliggender» og oppskrifter om hvordan en veiledningssamtale skulle gjennomføres, påvirket min evne til å lytte til og bekrefte veisøker. Gjennom egne opplevelser av å være ut av rytme, har jeg erfart at dette påvirket min mulighet til å se veisøkers anliggende og til å ivareta at veiledningssamtalen ble en god opplevelse for veisøker. Det ble etter hvert klarere for meg i arbeidet med i denne studien, at det nettopp var denne rytmen og «timing» hos veileder jeg ønsket å fordype meg i.

I tillegg til min pedagogiske bakgrunn som barnehagelærer og veileder i barnehage, har jeg også med meg erfaringer som utøvende innenfor musikk. I min utøvelse av veilederrollen, har jeg vært opptatt av hvordan jeg som veileder kommer veisøker og hennes anliggende i møte med lydhørhet og sensitivitet. Samtidig ser jeg en forbindelsen mellom de møtene jeg har som veileder og mine møter i musikken, det være seg med publikum eller det jeg formidler, der «timing» og takt er viktig. Dette trigger min nysgjerrighet enda mer, og jeg blir fylt av undring over hvordan veileder uttrykker seg (både i form av verbale bidrag og stillhet) og hvordan dette uttrykket kan forstås i lys av en teori omkring takt som hos Max van Manen (1993).

## **1.1 Problemstilling**

Hvilke forståelsesrammer er det så som pirrer min nysgjerrighet på veileders rytme og takt i møte med veisøker, og hvorfor anser jeg dette som viktig å begripe noe av i veiledningssammenheng? Går vi tilbake til antikken fram mot 500-tallet f.Kr og de store tenkerne Sokrates, Platon og Aristoteles, finner vi kimen til det aller meste av senere tenkning omkring møtet

mellom mennesker. En sterk interesse for mennesket og menneskets liv trådte rundt 400 f.Kr frem fra tanker spunnet rundt menneskets væren: hvordan vi samhandler, formes og påvirker hverandre. Mennesket ble satt i fokus for sin egen eksistens, og etter hvert ble individet ilagt ansvar for den andre (Løvlie & Steinsholt, 2004). Og det er nettopp i dette skillet min nysgjerrighet forløses. Inspirert av filosofer som Martin Buber (1965) og Emanuel Levinas (1993) sine fenomenologiske tanker og utforskning av forholdet mellom mennesker, gis det videre rom for å reflektere over *møter* som kaller fram et behov for å gi en *respons* på en eller annen måte. I denne studien sees møtet som en veiledningssamtale, der veileders ansvar for å gi respons som ivaretar veisøkers anliggende og mulighet for vekst og utvikling blir aktualisert.

Filosofen Max van Manen (1993) forstår en slik respons som en sensitivitet og oppmerksomhet ovenfor den andre. Han beskriver responsen som en taktfullhet hos den ene i møte med den andres opplevelse. Hva kjennetegner så denne taktfullheten i veiledningssammenheng? Hvilken rytme og «timing» hos veileder gir seg til kjenne, når veileder tar imot veisøkers anliggende? Hvordan kan det som da kommer fram fra veileder gjennom ord og stillhet forstås? Disse spørsmålene blottlegger kjernen i min studie, der veileders verbale bidrag i møte med veisøker utforskes i lys av det van Manen (1993) forstår som pedagogisk takt. Han henter inspirasjon nettopp fra tenkere som referert til over.

Innenfor veiledningsteori gir det overstående gjenklang, da vi også der finner veileders respons på veisøkers anliggende som sentral for hvordan veiledningssamtalen vil oppleves for veisøker (Handal & Lauvås, 2000). Dette kan betegnes som veileders åpne og bekræftende måte å kommunisere med veisøker på (Gjems, 2007; Schibbye, 2009). Veisøkers subjektive opplevelse settes i sentrum, og veileder møter dette med veisøkers anliggende i fokus. I lys av van Manen (1993), forstår jeg dette som en taktfullhet som i utgangspunktet ikke registreres som en bestemt måte å være på, men mer en holdning som inntas mot den andre. Likevel er det mulig å registrere og reflektere over hvordan denne holdningen gir seg til kjenne og hva den kan bidra til, i en pedagogisk aktivitet som en veiledningssamtale. Med bakgrunn i tankene og refleksjonene ovenfor har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

*Hvordan kan veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen forstås i lys av pedagogisk takt?*

For å belyse problemstillingen analyserer og tolker jeg veileders verbale bidrag i to veiledningssamtaler gjennom fem egenutviklede kategorier. Samtalene er dokumentert i form av lydopptak. Med *verbale bidrag* forstår jeg både veileders tale og den stillhet som oppstår i samtalene. Jeg har delt de verbale bidragene fra veileder inn i følgende: ord og lyder, spørsmål som blir stilt, bekreftelser og beskrivelser som blir gitt. Jeg trekker også inn øyeblikk der veileder lar være å uttrykke seg verbalt i samtalene. Dette forstås som pauser der veileder velger å være stille og forholde seg taus. Taushet blir her en kommunikasjonshandling og vil i denne studien forstås som et taktfullt bidrag til kommunikasjonen fra veileder. Pausene med stillhet vil derfor få sin plass i lys av det van Manen (1993) beskriver som talende taushet. Jeg bruker således hans teori for å belyse hvordan veileders pedagogiske takt kommer til uttrykk, både gjennom tale og talende taushet, i møte med veisøker og for å forstå hvilken inngripen dette kan ha i veisøkers vekst og utvikling.

Veiledningssamtalen knyttes ofte til det dialogiske paradigmet og Bakthins forståelse av dialogen som selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse - vi kan bare se oss selv i relasjonen til den andre (Gjems, 2007). Veiledningssamtalen forstått innenfor det dialogiske paradigmet viser derfor betydningen av mitt anliggende - veileders verbale bidrag kan inneholde et potensiale for kvalitet i veiledningssamtalen og bidra til vekst og utvikling hos veisøker. Det dialogiske paradigme peker også på betydningen av det nonverbale som skjer mellom mennesker.

Et møte mellom mennesker består av mer enn bare ord og stillhet. Til tross for dette har jeg bevisst valgt å se bort fra alle kroppslige signaler slik som mimikk, gester og blick og kun basert studien på veileders verbale ytringer. Dette valget begrenser mine muligheter til å se all kommunikasjon mellom veileder og veisøker. Jeg går glipp av andre sentrale signaler som kan være med å underbygge det verbale, og studien utelater således en vesentlig del av menneskers kommunikasjonsform. Studien kan således sies å utelate en vesentlig del av menneskers kommunikasjonsform. Styrken ved mitt valg er imidlertid at det gir meg en mulighet til å utvikle en dypere forståelse av veileders verbale bidrag. Lydopptakene har gitt meg en mulighet til å gå tett på det som sies og tausheten mellom det som sies og studere dette som takt.

## **1.2 Aktualisering av og tidligere forskning om temaet**

Å forbedre sine egne veiledningssamtaler og å finne måter som kan bidra til at veiledningen blir god, er noe jeg håper alle vi som har oppgaver relatert til veiledning i barnehagen ønsker.

Jeg antar at alle som har ansvar for å bidra til vekst hos andre, det være seg innenfor en pedagogisk virksomhet som barnehagen eller en annen virksomhet der utvikling og endringsprosesser hos mennesker står sentralt, leter etter støtte som kan forbedre og øke kvaliteten i egen veiledning. I en stadig voksende veiledningslitteratur kan den utøvende veileder finne eksempler og råd på hva som kan bidra til god veiledning. Her synes det å være en hovedvekt av kjennetegn på god veiledning og gode veilederholdninger. Det er i mindre grad forslag til hva som helt konkret kan øke kvaliteten i selve veiledningssituasjonen, som hos veileder i en veiledningssamtale, slik min studie kan være et bidrag til.

Går jeg til læreboklitteraturen og ser på definisjoner av veiledning finner jeg et mangfold av kriterier og modeller for god veiledning. Eksempler på dette er: handling- og refleksjonsmodellen i Handal & Lauvås (2000), systemisk veiledning hos Gjems (1995) og Ulleberg (2004) og coaching i Skagen (2004), for å nevne noen. Disse bygger i hovedsak på forfatterens egne erfaringer og mindre på empiri knyttet direkte til kvaliteten på selve veilederatferden i veiledningssamtalen og hvilke muligheter til forbedring som ligger i denne. For den utøvende veileder kan det derfor være utfordrende å finne fram til akkurat det som konkret bidrar til at ens egen veilederatferd forbedres (Bjørndal, 2009). Gjennom mine litteratursøk etter god veilederatferd fikk jeg få treff på forskning som var direkte knyttet til selve kvaliteten i veiledningssamtalen og empirisk fundamenterte eksempler på atferd hos veileder.

Likevel ser det ut som om det er økende interesse for forskning innenfor veiledning, som kan bidra til et økt forskningsfokus på kvaliteten i selve veiledningssituasjonen. Dette kan vi blant andre se hos Schei & Kvistad (2013). De viser hvordan personalets faglige og personlige kompetanse er inngangsporten til å oppnå høy kvalitet i barnehagens hverdagsliv. Kontinuerlig refleksjon og bevisstgjøring over små og store hendelser åpner for en undrende holdning og danning i møtet med mennesker og aktiviteter i barnehagen. Ser vi mot nordisk forskning, kan vi finne studier på karriereveiledning. Dette i form av evalueringer og utredninger med mer, der målet med forskningen er å styrke voksen- og etterutdannelsen og voksenveiledningen i Danmark (Plant, 2007). Det samme kan vi finne i forskning hos Nationalt Center for Kompetenceudvikling (NCK).

Bjørndal (2009) skriver at forskning på selve kvaliteten i veiledning er noe begrenset, men viktig. Som et tilsvarende på dette kom Bjørndal (2009) ut med ni empirisk funderte anbefalinger for hvordan forbedre veiledningssamtalen. Videre aktualiserer han viktigheten av forskning på kvalitet i selve veiledningen i Bjørndal (2011). Der peker han på den ekspanderende bruken av begrepet kvalitet i ulike sammenhenger. Enkeltindividets kompetanse sees som den viktigste produksjonsfaktor i vårt samfunn og derfor blir både offentlige myndigheter, organisasjoner og enkeltindivider stadig mer opptatt av om tjenester holder mål og kan forsvare ressursinnsatsen. I dette ligger det også, at enkeltindivider og grupper som mottar disse tjenestene oftere og mer direkte gir uttrykk for sine behov, ønsker og rettigheter. Bjørndal (2011) erfarer også, at dette forventningstrykket merkes av de mange veiledere han møter i ulike kontekster.

I barnehagen er veiledning i kompetanseheving av personalet, foruten i *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011), blant annet forankret gjennom nasjonale rammer for veilederutdanning i universitets- og høyskolesektoren. Veilederutdanning ble en varig ordning fra 2010-2011 og er rettet mot veiledere for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Barnehageeiere forpliktet dermed til å iverksette veiledningsprogrammer for alle nyutdannede barnehagelærere som tilsettes i kommunene. Det bærende elementet i programmene er systematisk veiledning fra kvalifiserte veiledere (Karlsen, 2011). I regjeringens strategi for *Kompetanse for framtidens barnehage fra 2014 til 2020* (Kunnskapsdepartementet, 2013) anerkjennes veiledning av de voksne som en viktig strategi for utviklingen av et kompetent og reflektert personale.

Samtidig viser en nasjonal kartlegging av kompetansebehovene i barnehagen, at mange barnehageansatte etterlyser veiledning som et tiltak for egen vekst og utvikling i direkte tilknytning til egen yrkesutøvelse (Gottvassli, Haugset, Johansen, Nossun, & Sivertsen, 2012, s.1). Personalet selv ønsker kompetanseheving i form av veiledning, og i dette perspektivet blir derfor veiledningens kvalitet viktig å fokusere på.

### **1.3 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven består av fem deler. I den videre teksten diskuterer jeg veiledningsbegrepet og presenterer van Manens teori om pedagogisk takt i kapittel 2. I kapittel 3 redegjør jeg for mitt valg av en kvalitativ tilnærming i studien og i kapittel 4 knyttes empiri og van Manens

teori om takt sammen for å kaste lys over veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen. I oppgavens siste del, kapittel 5, oppsummerer jeg og reflekterer over mine resultater i form av tre konkrete forslag til god veilederpraksis i veiledningssamtalen. Avslutningsvis i dette kapitlet gjør jeg noen betraktninger og refleksjoner knyttet til videre forskning rundt temaet veiledning.

## 2 Teori

I denne delen av oppgaven tar jeg først for meg selve veiledningsbegrepet, før jeg videre redegjør for min forståelse av veiledningssamtalen og veileders rolle i denne. Deretter gjør jeg rede for pedagogisk takt hos van Manen (1993).

### 2.1 Veiledning

Veiledning er utfordrende å definere som begrep. Begrepet er utbredt innen omsorgsyttende yrker, kompetanseutvikling og utdanning. En ser også klare spor av det innen flere former for selvutvikling og refleksjonsbaserte modeller av coaching og mentoring (Tveiten, 2008). Innenfor engelske litteratur brukes begreper som consulting og supervision om hverandre, gjerne oversatt til norsk med rådgivning, veiledning og rettleiding. Samtidig anvendes også begrepene mentoring, guiding, konsultasjon og supervisjon på norsk.

Begrepet veiledning har utviklet seg til å bli et hverdagsord, og slike hverdagsord kan kamuflere ords substans og virkelige innhold. En misforstått oppfatning av at veiledning kun krever hverdagskunnskap har vokst fram fra en økende popularitet for denne formen for pedagogisk virksomhet. Dette medfører en viss riktighet; alle kan veilede (Handal & Lauvås, 2000). Ser en derimot nærmere på praksisfeltet der veiledning utøves, oppdager man raskt at veiledning er en langt mer krevende aktivitet enn det hverdagsforståelsen omfatter. Avstanden mellom den veiledning en skolert og erfaren veileder utøver og den som gjennomføres av «ufaglærte» kjennetegnes gjennom ulik form for aktivitet (Handal & Lauvås, 2000). Denne studien går inn i det krevende arbeidet som *kvalifisert veiledning* er - der den utøves som en profesjonell virksomhet i barnehagen av veiledere med en faglig og praktisk forankring i veiledningsfeltet.

Å finne en konsensusdefinisjon av veiledning er kanskje ikke nødvendig. Det som derimot er nødvendig, er at «når veiledning inngår i faglig virksomhet, må fagutøverne ha et faglig fundert innhold i begrepet» (Tveiten, 2008, s. 17). Nærmere forklart må man ha kunnskap om hva, hvordan og hvorfor man gjør det man gjør, ellers kan veiledningen bli svært tilfeldig. I denne sammenheng er Handal & Lauvås (2000) opptatt av å få fram kjennetegn med veiledning som

virksomhet, og derfor blir veiledning et overordnet og vidt begrep som omfatter en rekke forskjellige former og modeller. Når en veileder i barnehagen har kjennskap til disse, har de et handlingsalternativ i selve veiledningssituasjonen og kan slik gi kvalifisert veiledning (Boge, M., Markhus, G., Moe, R & Ødegaard, E.E., 2009; Handal & Lauvås). Når det gjelder denne studien er det ikke relevant å utdype ulike veiledningsmodeller som veileder går ut i fra, men derimot er det viktig å påpeke at den kvalifiserte veileder ikke bare bruker ryggmargsrefleksen i møte med veisøker. Videre vil min redegjørelse av veiledningssamtalen utdype hvordan veiledning kan forstås som en pedagogisk aktivitet og et møte mellom veileder og veisøker, der veileders verbale bidrag er sentrale for kvaliteten på veiledningen.

### **2.1.1 Veiledningssamtalen**

Selv om veiledning er utfordrende å definere som begrep, vil jeg i denne studien støtte meg på Gjems (2007) sin forståelse av selve veiledningssamtalen. En veiledningssamtale er et møte der målet er å fremme faglig og personlig utvikling hos veisøker. Veilederen skal bidra til at veisøker vokser gjennom ny erkjennelse og innsikt. På den ene siden bærer situasjonen preg av et lærings- og utviklingsperspektiv, der relasjonene har typiske trekk fra dialog og problemløsende samtaler. På den andre siden er veiledningssamtalen «rammet inn» på en annen måte, der det asymmetriske i relasjon kommer til syne. Veileders særlige ansvar for veisøkers muligheter for utvikling aktualiserer veileders måter å kommunisere på. En sentral komponent i veiledningssamtalen er det verbale, og slik vil det veileder velger å si og ikke si være av betydning i møtet med veisøker.

Flere plasser i veiledningslitteraturen pekes det på spørsmål fra veileder og veileders evne til å lytte, som særlige viktige egenskaper hos den kompetente veileder i veiledningssamtalen (Gjems, 2007; Handal & Lauvås, 2000; Tveiten, 2008). Ulike spørsmål og veileders aktive lytting aktiverer veisøkers egne forutsetninger, slik at veisøker kan utvide sin forståelse og komme til ny erkjennelse og innsikt. En slik forståelse av veiledningssamtalen aktualiserer en sentral del av veileders funksjon - det å analysere situasjonen og finne fram til hva slags veiledning som kreves og hva som kreves av en selv som veileder i veiledningssamtalen. Samtidig bærer veiledningslitteraturen preg av et mangfold av metoder og kriterier for veiledning, og slik blir Bjørndal (2009, s.175) sine betraktninger sentrale for min forståelse av veiledningssamtalen. Han peker, som tidligere nevnt i kapittel 1.2, på veileders potensiale for forbedring og hvordan



dette kan bidra til kvalitet i veiledningssamtalen. Han skriver at for en veileder er det ikke åpenbart å vite hvilken metode eller hvilken retning man skal følge for å kunne gi best mulig veiledning.

Overstående forklaring på veiledningssamtalen har et sentralt relasjonelt aspekt, der veisøker selv har de beste forutsetninger for å finne den veien som er riktig for seg. Veileder derimot blir ansvarliggjort gjennom å legge til rette for at dette kan skje. Den som veileder må være bevisst sin egen rolle og sin egen forståelse av veiledning, for at veileder skal utøve kvalifisert veiledning kreves kompetanse på feltet. Dette utfordrer veileder til stadig å reflektere over og være på jakt etter å forbedre sine «bidrag» i veiledningssamtalene. Kvalifisert veiledning gis altså av en person med kompetanse til å veilede i en profesjonell kontekst. Veilederen skal således inneha kompetanse til å veilede og skiller seg derfor fra den sekkebegrepsformen veiledningsbegrepet har fått (Handal & Lauvås, 2000; Tveiten, 2008).

For å kaste ytterligere lys over det som utforskes i denne studien, veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen, bringer jeg inn Max van Manens (1993) teori om pedagogisk takt. I de neste delkapitlene redegjør jeg for hans teori og hvordan den kan anvendes og forstås i møtet mellom mennesker i en pedagogisk aktivitet som en veiledningssamtale.

## **2.2 Hva er takt?**

I denne delen av teorikapitlet beskriver jeg først takt rent generelt. Videre belyses taktbegrepet i et pedagogisk perspektiv og et veilednings perspektiv. Jeg vektlegger essensen i van Manens (1993) forståelse av pedagogisk takt. I noen grad viser jeg til relasjonen lærer-elev, som er sentral hos van Manen, men i hovedsak relateres pedagogisk takt til veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen.

Med sitt utgangspunkt i den fenomenologiske tradisjonen (Creswell, 1998; Ponty, 1964) søker Max van Manen (1993) å forklare essensen av fenomenet *takt* slik det forekommer i lærer - elev relasjonen. Godt plassert innenfor et fenomenologisk-eksistensielt perspektiv, fokuserer van Manen på det konkrete i menneskets eksistens og hvordan fenomener i menneskets liv virker inn på menneskets væren. Han går inn i elevens og lærerens konkrete livsverden, skolen. Lærerens pedagogiske inngripen ovenfor eleven forstått som, pedagogisk takt, blir hos van Manen

undersøkt som et fenomen som griper inn i elevens vekst og utvikling. Gjennom studien av det som skjer mellom lærer og elev, bidrar han til å nyansere pedagogens ansvar for elevens opplevelser av seg selv og sin situasjon.

I flere kilder beskrives begrepet takt som å se og forstå en situasjons egenart og å ha evne til å kunne si eller gjøre det som opprettholder den gode relasjonen til andre. Slik kan man si at takt handler om sensitivitet for den situasjonen man er i, samtidig som det indikerer evnen til å oppfatte og ta beslutninger som gjør at et godt forhold til den andre utvikles og bevares. Van Manen (1993) gir liv til taktbegrepet gjennom sin teoretiske forståelse. Han forstår takt som den umiddelbare viten om hva en situasjon krever av handling og evne til fintfølelse og improvisasjon i samspill med andre mennesker. Han skriver at den som utviser takt har evnen til å handle hurtig, resolutt og hensiktsmessig i utfordrende eller sensitive situasjoner.

Takt innehar en kompleksitet av egenskaper, begavelser og kompetanse som kommer til syne gjennom en persons evner. Disse evnene kan forstås som talent for å tolke andre menneskers tanker, oppfatninger, følelser og ønsker ut i fra indirekte signaler som gester, holdninger, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Umiddelbart vil en taktfull person kunne fange den andre persons indre tanker og følelser. Takten muliggjør tolkning av det som ligger bak en annen persons reaksjoner og følelsesuttrykk i en bestemt situasjon. I utøvelsen av takt kan det virke som en taktfull person intuitivt vet hvor mye en skal engasjere seg og gå inn i en bestemt situasjon eller et annet menneskes opplevelser. I sin natur kan det da se ut som takt også karakteriseres av en moralsk intuisjon, der den taktfulle helt intuitivt griper det som blir riktig å gjøre. Takt har sitt etymologiske opphav i det latinske *tactus*, som betyr berøring eller virkning. Taktfull vil da forstås som å være i berøring med og dermed også å være i stand til å skape en virkning (van Manen, 1993).

Som vi kan forstå av van Manens (1993) teori knyttet til begrepet takt, forteller den oss noe om hva det vil si å være en god og taktfull person. En taktfull person er sensitiv, forstandig, behersket, lydhør, dempet, kløktig og forsiktig. Videre er den taktfulle handlingen aktpågivende, oppmerksom og omtenksum. Samtidig setter han et skille mellom denne omtenksumheten som kommer til syne og takt, selv om det ene henger sammen med det andre og vice versa. Omtenk-

somheten har utspring i refleksjonen over menneskelige erfaringer, og selve takten er en observant og klartenkt utøvelse av varsomhet med virkning på andre. Det er nettopp her Max van Manens teori løfter fram takt som en unik samspillsform mellom mennesker. En slik samspillsform blir således aktuell i lys av pedagogikk og undervisning. Ikke i form av en symmetrisk relasjon mellom voksne mennesker i en sosial setting, men i en lærer-elev relasjon - eller som i denne studien i relasjonen veileder-veisøker i en veiledningssamtale.

Med bakgrunn i den pedagogiske relasjonens natur trer altså den pedagogiske takt frem. Den pedagogiske relasjonen kjennetegnes ved en asymmetri, der en kan si at pedagogen står i et ansvarsforhold til sin elev. Dette har også relevans for veiledningssamtalen. På samme måte som en pedagog er ansvarlig for å beskytte og ivareta et barns vekst og utvikling (van Manen, 1993), er veileder ansvarlig for veisøkers behov og legitime interesse i selve veiledningssamtalen (Handal & Lauvås, 2000). I det neste delkapitlet skal vi se nærmere på hva som kjennetegner pedagogisk takt og hvordan den kan komme til uttrykk.

### **2.3 Pedagogisk takt**

Hvordan ser så den pedagogiske takt ut og når har pedagogen utøvd pedagogisk takt? Max van Manen (1993) adresserer dette som et komplekst spørsmål uten et klart svar. Det kan være utfordrende å skille mellom tillært og mekanisk pedagogisk takt og den takt som har utspring i sensitivitet og ekthet i møte med den andre. Denne utfordringen er også relevant, når takt knyttes til veiledning og veileders bidrag i veiledningssamtalen. Van Manen (1993) viser til den tyske pedagogen Johan Friedrich Herbart (1964), som gjorde taktbegrepet sentralt i den pedagogiske debatten. For Herbart handlet diskusjonen om den sentrale plassen takt hadde i den pedagogiske praksisen og i hvilken grad en pedagog var en god eller dårlig pedagog. Den gode lærer var tett bundet til om hvorvidt han eller hun hadde tilegnet seg taktfølelse, og han skildret takten som noe som ligger mellom praksis og teori. Slik kommer takt til syne i det daglige liv i form av rask beslutningsevne: en måte å agere på ut i fra sensitivitet, følelse og årvåkenhet, hvor takten blir hersker over selve handlingen (Herbart, 1964).

Van Manen (1993, s. 116) tar til orde for å se takt som et begrep til hjelp, nettopp for å kunne overvinne det utfordrende skillet mellom teori og praksis. Han forandrer fremgangsmåten takt fra en prosess mot strakstiltak, til å se takt som en form for «lydhør oppmerksomhet som gjør

det mulig å handle med omtanke i forhold til barn og unge». Ser man dette i lys av denne studien, vil pedagogisk takt kunne sies å gi seg til kjenne gjennom veileders avgjørelser, sensitivitet og relasjon til veisøker og selve veiledningssituasjonen samt hvordan dette verbalt kommer til uttrykk hos veileder. Her avspeiles også den spesielle posisjonen veileder står i, der veileder har et særlig ansvar for veisøkers opplevelse i veiledningssamtalen, som ble beskrevet under delkapittel 2.1.1 om veiledningssamtalen. På samme måte som van Manen (1993) beskriver lærerens ansvar for elevens utvikling, kan en se dette i sammenheng med veileders særlige ansvar for å ivareta veisøkers behov for støtte, bekreftelse, og omsorg i selve veiledningssamtalen (Røkenes & Hanssen, 2002).

Van Manen (1993, s. 135) trekker primært frem den lydhøre og oppmerksomme orienteringen hos læreren i samspillet med sin elev. Han sier videre at det ikke dreier seg om klart observerbare handlinger, men mer om den holdningen pedagogen inntar. Likevel kan man beskrive hvordan pedagogisk takt kommer til uttrykk gjennom den pedagogiske atferden i den gitte situasjonen. Han utdyper hvordan «pedagogisk takt viser seg som tilbakeholdenhet, som en åpenhet overfor den andres opplevelse, som innlevelse i den andres subjektivitet, som en umerkelig innflytelse, som en trygghet i situasjonen og som evnen til å improvisere». I de neste delkapitlene vil jeg utdype disse måtene pedagogisk takt viser seg på, for så å beskrive hvordan pedagogisk takt kan formidles. Van Manen beskriver flere måter takt kan formidles på. Jeg vil utdype takt formidlet gjennom tale og takt formidlet gjennom talende taushet, da jeg anser disse to som viktigst i mitt prosjekt om veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen.

### **2.3.1 Takt viser seg som åpenhet ovenfor den andres opplevelse**

Takt som viser seg som en åpenhet for den andres opplevelse omhandler åpenhet for den andres situasjon og forståelse. Slik takt er tett knyttet til det å unngå å reagere dømmende, regelstyrt og konvensjonelt i møte med den andre. Dette har stor betydning for hvordan en opplever seg selv og sin egen situasjon. Å møte andre menneskers opplevelser er ikke alltid like lett. Man kan bli både forferdet og opprørt over hvordan de uttrykker seg og stå i fare for å fordømme den andres handlinger. Dette fremfor å se etter det som ligger bak av trang og motiver for ulike uttrykksformer.

En pedagogs egne oppfattelser og normer for hva som bør gjøres, tenkes og forstås kan stå i veien for at elevens egne erfaringer kommer frem i lyset. Å stille seg åpen for det som skjer i stedet for å fordømme en oppførsel eller et utsagn, betyr i praksis å prøve å se lengre enn sine egne perspektiv. En søker med andre ord den andres perspektiver, og erfaringens betydning for den andre står i fokus (van Manen, 1993).

Som veileder kan man også ha ideer om hvordan en situasjon skal se ut og håndteres. For eksempel kan en ha tanker om hvordan den vellykkede veiledningssamtalen skal være, hvilke spørsmål som skal stilles og ikke stilles og hvordan en skal stille spørsmålene. Veileder kan ha et behov for kontroll og ønske om retning, som gjør at de sider en bare føler seg komfortabel med og bekrefter hos veisøker kommer til syne. I et taktfullt møte med veisøker vil derimot veileder, i lys av van Manen (1993), stille seg åpen for veisøkers opplevelse og det han eller hun representerer med ord eller handling. Her viser den pedagogiske takten seg som en måte å respektere det den andre kommer med, fremfor å fremme sine egne holdninger. Det gis gyldighet til alle den andres sider – både det som sies og det som er.

### **2.3.2 Takt viser seg som tilbakeholdenhet**

Med tilbakeholdenhet mener van Manen (1993) en lydhørhet for når en bør avstå fra å si og gjøre noe i møte med den andre. Dette består i å vise tålmodighet og ro, slik at den andre kommer i harmoni med den tid han trenger for å lære noe. Evnen til å vente med sinnsro gir den andre muligheter til å utvikle seg i den takt som er tilpasset den enkelte. Forventninger og mål vil ligge på et realistisk nivå, skape ro og åpne opp for andre innfallsvinkler hvis det er påkrevd. I en veiledningssamtale vil for eksempel tilbakeholdenheten kunne registreres som lytting der veileder forholder seg taus – en aktiv handling der veileder hører på mens veisøker forteller sin versjon av virkeligheten. På denne måten kan man, ifølge van Manen (1993), unngå å gripe inn i noe den andre med litt tid kan takle selv.

Samtidig ligger det i pedagogikkens natur at en vil se utvikling og framskritt. Det kan derfor være en stor utfordring å avvente, når den andre ser ut til å må bruke litt tid i en utviklingsprosess. Van Manen (1993) viser i denne sammenheng til situasjoner som kan utspinne seg i klasserommet, der læreren ønsker å fremskynde læringsprosesser hos elever. På samme måte kan en si at veileder vil kunne komme til å presse veisøker, slik at veisøkers behov og legitime

interesse i selve veiledningen ikke blir ivaretatt. Veileder forstår ikke at veisøker trenger tid for å gå i sitt eget tempo mot ny viten og erkjennelse. Han kan slik sett komme i skade for å stille veisøker ovenfor utfordringer hun ikke har forutsetninger for å mestre. Uten tålmodighet fra veileder kan veisøker stå i fare for å oppleve nederlag og lite mestring.

Van Manen (1993, s. 137) skriver: «En taktfull innsikt i når en bør være tilbakeholden og la ting passere, når en bør vente, når en ikke bør la seg merke med noe og la være og blande seg inn eller avbryte, er en gave til barnets utvikling» En taktfull veileder vil på samme måte være i stand til å veie sine ord, holde tilbake og være tålmodig, slik at veisøkers forståelse kommer til overflaten og får det fokuset hun trenger for egen utvikling og vekst. Takt viser seg som innlevelse i den andres subjektivitet.

Max van Manen (1993) fremhever altså åpenhet for den andres erfaringer og hva erfaringene betyr for den enkelte. Dette fordrer også en særlig innlevelse i den andres opplevelser, hvor det objektive må sees i forhold til det subjektive. Å være en taktfull pedagog betyr å se at eleven må få tid til å forstå seg selv og det han møter i en skolehverdag, gjennom sin egen subjektivitet. Med andre ord må en selv innse at en selv må forsøke å se hvordan den andre tenker, handler og forstår. Først da kan man hjelpe andre videre i sin utvikling og gi til andres bevissthet og vekst. Slik ser van Manen (1993) pedagogens innsikt og innlevelse som en kraft til elevens subjektivitet. Han sier at den taktfulle pedagogen, ved å stå ved elevens side og å søke å hjelpe eleven, fører eleven inn i en verden av økt bevissthet.

I denne studien kan innlevelse fra veileder bidra til at han tar veisøkers perspektiv framfor sitt eget. Van Manen (1993) skriver at med åpenhet og uten fordommer tas elevens opplevelser imot. Dette innebærer i veiledningssammenheng å henvende seg til veisøkers subjektivitet og dermed forlate en vurderende holdning til det som sies. På denne måten vil også pedagogisk takt i veiledningssamtalen kunne komme til syne gjennom veileders verbale bekreftelse og forståelse av veisøkers opplevelser.

### **2.3.3 Takt viser seg som en umerkelig innflytelse**

Den umerkelige innflytelsen viser seg som en umerkelig hendelse eller erkjennelse. Van Manen (1993) beskriver dette som en hendelse du ikke oppfatter helt og som gir en erkjennelse av at du har hatt innflytelse på den andre. Det kan være lydhørheten eller den spesielle oppmerksomheten en lærer gir til sin elev. Knyttet til veiledningssamtalen kan det være det veileder sa eller ikke sa i en samtale med veisøker. Det kan faktisk være alt dette, eller noe helt annet. Poenget er at det noen ganger skjer en erkjennelse i veisøkeren eller hos veilederen som vanskelig lar seg identifisere der og da. Det kan gi veisøkeren muligheten til å vise mer av seg selv og det hun forstår. Den umerkelige innflytelsen er således også en måte å «komme i kontakt» med den andre på, som kanskje andre kan ha gitt opp (van Manen, 1993). For at veilederen skal kunne gjøre seg nytte av denne umerkelige innflytelsen, må han kunne identifisere den.

### **2.3.4 Takt viser seg som trygghet i situasjonen og evne til å ta ting på sparket**

Takt som trygghet kommer til uttrykk hos den som har lært å stole på seg selv, under skiftende omstendigheter og uforutsette situasjoner. Tryggheten viser seg gjennom å kunne ta ting på sparket og å improvisere over det som måtte komme. Evnen til å formidle trygghet til andre inngir tillitt til at man evner å takle de situasjoner som oppstår (van Manen, 1993, s. 143). En lærer kan for eksempel godt mestre situasjoner gjennom bruk av tomme trusler og en autoritær holdning, men slike virkemidler blir ikke møtt med tillitt av elevene. Det vil være utfordrende for en lærer å spille trygg, da dette vil gjennomskues og komme til overflaten. En slik påtatt sikkerhet vil fort bryte av en konflikt eller ved sterk motstand. Læreren kan godt føle seg trygg på seg selv, men elevene føler ingen trygghet i sin lærer. «Et forhold mellom voksne og barn som ikke er bygd på tillitt, har samtidig gitt avkall på sin pedagogiske legitimitet».

Slik er også trygghet og improvisasjon relevant i veiledningssammenheng og med tanke på veileders verbale bidrag. Veiledningssamtalen kan gi utvidet innsikt og forståelse hos veisøker gjennom de verbale bidrag som kommer fra veileder, hvis veileder er trygg nok til å utforske flere forståelsesnormer. Slik vil veileders møte med veisøker kunne preges av tryggheten hos veileder. I veiledningssamtalen vil veileders søken etter å forstå veisøker og seg selv, for å kunne hjelpe til videre innsikt hos veisøker, forutsette at han kjenner seg selv og er trygg i sin rolle. Han må kunne ta opp i seg det uforutsette og ukjente. Dette vil, slik van Manen (1993) skriver, vises gjennom en taktfull pedagog som møter sine elever med en god tone for enhver situasjon.

Etter å ha utdypet hvilke måter takt kan vise seg på i en pedagogisk sammenheng, vil jeg nå gå nærmere inn på hvordan takt kan formidles. Takt kan, ifølge van Manen (1993), formidles gjennom tale og talende taushet. I disse måtene å formidle takt på hos van Manen ligger også det som kan uttrykkes med kroppsspråk. Gitt at min studie også hadde omhandlet det veileder uttrykker med sitt kroppsspråk, hadde jeg også redegjort for dette i lys av van Manen. Mitt anliggende er å løfte fram veileders *verbale* bidrag i veiledersamtalen. Min forskningsinteresse retter seg mot det som sies og stillheten mellom det som sies. Takt formidlet gjennom tale og talende taushet er derfor sentralt for meg.

## 2.4 Takt formidlet gjennom tale

Pedagogens formidling gjennom tale er bidrag til elevens opplevelse av seg selv og situasjonen han står i (van Manen, 1993). Veileders takt formidlet gjennom tale kan være bidrag til veisøkers opplevelse av seg selv og de utfordringer hun står i. På den ene siden hviler pedagogisk takt på pedagogens evne til å ta opp i seg hva eleven har behov for og hvilke muligheter som ligger i eleven. Den sensitive pedagogen har teft for det unike i hvert barn. Kontrasten mellom rigiditet og låste oppfattelser av enkeltelever og den åpne pedagog, som lytter og speider etter det enestående hos hver og en, er stor. På den andre siden vil dette våkne blikket formidle en taktfullhet utad gjennom blick, tale, taushet og bevegelser. De taktfulle talende bidrag er situasjonsbestemte og subjektorienterte. De følger ikke bestemte mønstre eller manualer, men elevens behov.

Taktfull tale skaper kontakt, og det er ikke enkelt å erstatte taktløs tale med taktfull tale. Tillærte formler av tale, som tilsynelatende springer ut av pedagogisk taktfullhet, har nok lite til felles med den talen som vokser ut av en pedagogs omtenkksomhet og tanke for sin elev. Opplevelse av å bli berørt og av nærhet dannes ikke gjennom et sett av tillærte talemåter (van Manen, 1993). Ser man dette i lys av min studie, blir det å sette ord på gjennom å beskrive, benevne, bekrefte og å stille spørsmål en sentral og viktig del av det verbale bidraget fra veileder. På samme måte som den taktfulle pedagog hos van Manen (1993) kommer til syne med sin lydhørhet og oppmerksomhet for eleven, kan veileders pedagogiske takt komme til syne i veiledningssamtalen gjennom verbale bidrag. Det veileder setter ord på i veiledningssamtalen gripes av veisøker og kan påvirke veisøkers opplevelse i veiledningssamtalen. Det verbale fra veileder kan altså bli



taktfulle bidrag til veisøkers opplevelse og forståelse. Samtidig påpeker van Manen pedagogens evne til å la være å si noe eller gripe inn, og dette aktualiseres gjennom hans forståelse av pedagogisk takt formidlet gjennom talende taushet.

## **2.5 Takt formidlet gjennom talende taushet**

Hos van Manen (1993, s. 159) er taushet en av de sterkeste uttrykk en kan formidle takt på. Den tause taktfullheten er like viktig som ordene som blir sagt. Lyden av ordstrømmer kan gjøre det utfordrende å «høre» det som det faktiske samværet kan bringe inn. «Takt kjenner stillhetens kraft, og vet å ta i bruk taushet». Her tar han til orde for elevens plass og elevens tid til å finne ut av sitt og seg selv. En slik taushet er ikke et fravær av tale, men en tålmodig venting. Pedagogen utviser en stilltiende og aksepterende holdning og atferd mot eleven, som igjen innbyr til tillitt. Eleven blir ikke gjort til gjenstand for lærerens ønske om å avsløre noe eller påføre noe. Det kan tvert om være at læreren lar noe passere, uten å overse, for på denne måten la elevens eget slippe fram. Dette står i sterk kontrast til en negativ taushet som en vil kunne bruke for å ignorere eller irettesette noen.

I veiledningssamtalen, i møtet mellom veileder og veisøker, er også den talende tausheten relevant. I følge Larsen (2011) kan veileders forsiktighet og balanse mellom ordsetting og stillhet forstås som et vesentlig element ved det relasjonelle og kommunikative forholdet mellom veileder og veisøker. I denne studien vil dette sees i relasjon til lytting, som ifølge van Manen (1993) er sentralt for talende taushet. Lytting som formidling av takt, innebærer at pedagogen retter sin fulle og hele oppmerksomhet mot elevens budskap. Pedagogen erkjenner at det kan være øyeblikk i møte med eleven hvor en lar være å si noe. Dette ved at pedagogene vender seg bort, men samtidig gir sitt ikke-påtrengende og sensitive nærvær uten å gå sin vei.

Gjennom å lytte åpnes det for elevens bidrag, og læreren kan få tak i mer enn sin egen umiddelbare forståelse av en situasjon. En undersøkende lyttende pedagog dykker under overflaten. Pedagogen søker å se og fornemme det eleven trenger, slik at barnet utnytter sitt fulle potensiale (van Manen, 1993).

På samme måte kan det være steder i en veiledningssamtale, hvor veileder har både mot og vilje til å lene seg tilbake verbalt, for å lytte og slippe veisøker inn og fram. Taushet skal ikke forveksles med maktbruk, som for eksempel det å ignorere noe fordi man ikke er enig eller for å

sette noen på plass (van Manen, 1993). Når man verbalt lener seg tilbake handler det i stor grad om å gi rom for den andre. Dette innebærer, slik van Manen uttrykker det, at en møter den andre med tilbakeholdenhet, omtenksomhet og omtanke. Det genuine hos den andre blir verdsatt, og man forstår at den andre selv kan være med og påvirke sin egen utvikling bare hun får rom og tid. Ved at veileder er stille og lytter til veisøkers anliggende i en veiledningssamtale, gis det rom for at veisøkers egen forståelse får komme frem. Slik kan en si at gjennom å lytte utøver veileder den tålmodighet som veisøker trenger for komme videre i sin utvikling.

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg og refleksjoner knyttet til disse. For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign og innsamling av observasjonsdata gjennom lydopptak. Jeg har tatt utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, der forskerens<sup>3</sup> analyse og tolkning av et fenomen er sentral i forståelsen av det som utforskes.

Nå skal vi se videre på hva som kjennetegner kvalitativ forskningsmetode og hvordan jeg knytter dette til min studie. Først gir jeg en innføring i kvalitativ metode, for så å redegjøre for hvordan dette vokste fram i min studie. Deretter forklarer jeg hvordan og hvorfor hermeneutiske tilnærmingen blir sentral for denne studien. Videre redegjør jeg for lydopptak som valg av datainnsamlingsstrategi og hvordan lydopptak påvirker min forskerrolle. Jeg foretar så helt kort noen etiske betraktninger i valg av lydopptak som innsamlingsstrategi, for så å gi en beskrivelse av utvalg og forskningsdeltakerne. Videre gir jeg en beskrivelse av forskningsprosessen gjennom en redegjørelse for transskripsjon og analyse- og tolkningsprosess.

### 3.1 Kvalitativ metode

Å utforske veileders verbale bidrag i en veiledningssamtale, for deretter å forsøke å forstå dem i lys pedagogisk takt, fordrer en framgangsmåte som gjør det mulig for meg å komme i dybden av de perspektiver som ligger bak det som kan forstås som takt. Slik blir et kvalitativt forskningsdesign aktuelt for min studie. Selve målet med en kvalitativ tilnærming er å oppnå en dypere forståelse av fenomener som er knyttet til mennesker og situasjoner, for så å kunne forstå mer av kompleksiteten på det feltet som blir gjort til gjenstand for undersøkelsen (Postholm, 2005). I motsetning til en kvantitativ tilnærming, hvor breddeperspektiver og generalisering er fremtredende, vil et kvalitativt perspektiv hjelpe meg som forsker å få en dypere forståelse av det som er forklart i min problemstilling. Forskningsdeltakerne, her veiledernes verbale bidrag, blir forsøkt forstått gjennom teoretiske verktøy, og slik blir også meningsskaping og formålsforklaringer sentralt i metoden (Moen & Karlsdottir, 2011).

---

<sup>3</sup> Jeg refererer senere til forsker som «han» der dette er relevant.

Kvalitative studier preges av en nærhet til et fåtalls studieobjekter og en fleksibilitet i valg av datainnsamlings situasjonen (Moen & Karlsdottir, 2011). Nærheten til forskningsfeltet og denne fleksibiliteten, som skyldes at datainnsamlings situasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, muliggjør en innsikt som forskeren ikke ville fått tak i gjennom andre måter å samle inn data på (Kleven, 2011). Den kvalitative forskeren søker informasjon om hva mennesker sier og uttrykker, hva de gjør og hva de etterlater seg i form av tekster. I min studie blir de transkriberte veiledningssamtalene og veileders verbale bidrag i disse gjort til gjenstand for forskning av hva mennesker sier og hvordan de kan forstås.

Den endelige studien inneholder mange «stemmer»: min egen som forskerens, forskningsdeltakernes og teoretikernes. Likevel er det i første rekke deltakerens «stemme» jeg har forsøkt å fremkalle. Samtidig som jeg finner en dypere mening med og kommer bak det veilederne uttrykker verbalt, vil subjektive faktorer ved meg som forsker spille inn (Kleven, 2011). Forskeren og teorien får dermed en sentral rolle i et kvalitativ studie (Creswell, 1998). Samtidig er det utfordrende å finne en klar og allmenngyldig definisjon på det som kan godkjennes som en kvalitativ tilnærming og forskning. Kvalitativ forskningsmetode er ikke lenger bare «ikke kvantitativ», men den har utviklet sin egen identitet (eller kanskje en mangfoldig identitet) (Gibbs, 2007). Med andre ord kan man si at kvalitativ forskning gir spesielle utfordringer, som gjør den både spennende og intens. Som kvalitativ forsker må man være innstilt på å endre og justere sitt eget prosjekt og ideer, da oppdagelsen av at forhold og situasjoner ikke er slik en tenkte seg det i utgangspunktet (Tjora, 2010).

På tross av en mangfoldighet av tilnærminger innenfor det kvalitative forskningsfeltet er det noen egenskaper som lar seg identifisere ved en slik forståelsesramme. Den kvalitative forskningens natur viser en klar intensjon der sosiale fenomener i verden «der ute» ofte blir forsøkt forstått og identifisert fra innsiden gjennom ulike måter, slik som beskrevet i Gibbs (2007): gjennom analyse av individer og grupper av individers erfaringer, ved analyse av interaksjon mellom mennesker - der direkte observasjon, video- og lydopptak av samhandlingen blir gjort til gjenstand for analysen og gjennom analyse av tekst, bilder, film eller musikk som viser spor av erfaringer eller interaksjon.

Felles for Gibbs (2007) beskrevne måter å gå inn i fenomener på er, at de søker å forstå hvordan mennesker konstruerer verden rundt seg, hvordan de handler og hva som skjer med dem. Ulike tilnærminger representerer tolkninger og oppfatninger, som kan rekonstrueres og analyseres med forskjellige typer kvalitative metoder. De lar forskeren utvikle mer eller mindre generaliserbare modeller, klassifiseringer og teorier, som måter å beskrive eller forklare sosiale eller psykososiale forhold på (Gibbs, 2007).

I min studie ønsker jeg å komme i dybden av veileders verbale bidrag i selve veiledningssamtalen med veisøker, dette ved å analysere interaksjonen mellom mennesker. Vanligvis ville en velge mellom direkte observasjon eller video- og lydopptak av samhandlingen som gjenstand for en slik analyse, slik Gibbs (2007) forklarer det. Jeg benytter imidlertid kun lydopptak som grunnlag for min analyse og tolkning (se mer om dette valget i kapittel 3.1.2). Samtidig kan man si at de transkriberte veiledningssamtalene blir til spor av interaksjon, som jeg kan analysere.

### **3.1.1 Et forskningsdesign som gradvis tok form**

Som kvalitativ forsker gikk jeg inn i studien med en åpenhet til det jeg skulle se nærmere på, og jeg var forberedt på at min opprinnelige plan kunne bli utsatt for endringer - noe den også ble. Det ligger i den kvalitative forskningsprosessens natur at forskningsdesignet skrider frem (Tjora, 2010). Mitt prosjekt startet med en prosess, hvor jeg gikk inn og ut av flere typer problemstillinger. Gjennom utarbeidelsen av prosjektskissen høsten 2013, falt jeg til slutt på forskerspørsmål knyttet til min forforståelse av at veisøkers vekst og utvikling krever noen helt spesifikke egenskaper hos veileder. Deretter begynte prosessen med å jobbe ut en endelig problemstilling knyttet til mine forskerspørsmål. Med dette som utgangspunkt ble en prosjektskisse, utkast til intervjuguide og informasjonsskriv sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning. Med godkjenning fra NSD ble forskningsarbeidet satt i gang.

Mitt møte med teorier som omhandlet veileders måter å møte veisøker på, ble sentralt for den endelige problemstillingen og mitt valg av metode for datainnsamling. Jeg beveget meg fra tanken om en ren intervjustudie med forskningsdeltakerens refleksjoner som utgangspunkt for analyse og tolkning til en type observasjonsstudie, der opptakene av veiledningssamtalene og min tolkning av disse ble det sentrale for å kunne gå i dybden av og besvare problemstillingen.

På denne måten endret mitt forskningsdesign seg i møtet med feltet. Slik ble veiledningssamtalenes transkriberte ytringer av veileders verbale bidrag gjort til gjenstand for mine tolkninger i en hermeneutisk prosess.

### **3.1.2 Hermeneutisk tilnærming**

Analysen i min studie ble til igjennom en hermeneutisk prosess. Lydopptakene ble transkribert slik at de forelå som en tekst jeg analyserte, ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming. Ordet hermeneutikk reflekterer det vi kan kalle den hermeneutiske operasjon der ordenes uttrykk, tolkning og oversettelse synliggjør målet om forståelse i forskerens arbeid. Når forskeren står ovenfor noe som er ukjent og han ikke forstår, vil han forsøke å tolke det (Skorgen & Læg Reid, 2001).

I dialogen mellom meg og mitt materiale oppsto en kunnskapsprosess, der jeg beveget meg mellom helhet og deler av veiledningssamtalene og teorien. Jeg sirklet mellom mine fortolkninger av de verbale bidragene hos veileder, forståelsen av selve veiledningssamtalen og teorien. Helheten ble altså forstått ut i fra delen og delen ut i fra helheten (Gadamer, 1989). Jeg fant ikke en fullstendig mening i teksten i seg selv, men den ble en meningshorisont - en verden jeg kunne betrakte som en ramme jeg brukte til å stille spørsmål ut i fra. En sannhet og forståelse kan altså kun oppstå og utvikles gjennom tolkeren, forskeren, og teksten (Nilssen, 2012).

Jeg vil nå redegjøre for mitt valg av datainnsamlingsstrategi – lydopptak.

### **3.1.3 Lydopptak som datainnsamlingsstrategi - en observasjon**

Rent lydopptak, der forskeren selv ikke er til stede, er ikke en utbredt måte å samle inn data på. Likevel kan den være aktuell for eksempel i møtesituasjoner. Når en bruker lydopptak, kan en tenke at en overskrider grensen for hvor langt en kan tre inn på andres territorium. Tjora (2010) skriver at dette viser seg for øvrig å heller være et oppstartsproblem enn en vedvarende tendens. Likevel er det viktig å merke seg, at en gjennom å ta et lydopptak for analyse blir mer eller mindre involvert som «gjest» i en sosial situasjon som man skal rapportere fra etterpå. Slik kan vi forstå et rent lydopptak, slik jeg har gjort, som en observasjon. I motsetning til forskeren som selv er til stede og observerer for å samle inn data, ble jeg invitert inn og fikk ta del i veileders ytringer i veiledningssamtalen gjennom å *lytte* til opptakene.

Et rent lydopptak gav meg som forsker en visshet om at jeg fikk med meg det som ble ytret verbalt i veiledningssamtalene av veileder. På den andre siden begrenset det min mulighet til å få tak i alt i selve situasjonen i form av kroppsspråk og andre nonverbale signaler. Det foreligger ingen bilder fra mitt datamateriale i form av video, som kunne vært med å utdypet det som skjer og sies. De rene lydopptakene kan også ha begrenset min mulighet til å få tak veiledernes og veisøkernes fortrolighet til og trygghet i veiledningssamtalen. Dette kan ha påvirket det som ble uttrykt i form av ord, lyder og tale i veiledningssamtalen. Lydopptakenes styrke er at de hjalp meg med å rette oppmerksomheten min og mitt analytiske blikk mot veileders verbale bidrag.

For ytterligere å kaste lys over hvordan min innsamlingsstrategi kan forstås som en observasjon, vil jeg i det neste avsnittet redegjøre for min rolle som forsker i studien.

### **3.1.4 Lydopptak og forskerrollen**

Ved å observere det mennesker sier, kan man som forsker samle inn data fra forskningsfeltet (Tjora, 2010). Før selve observasjonen starter opp, må forskeren imidlertid overveie tid og sted for observasjonen og sin rolle - sitt ståsted (Postholm, 2005; Tjora, 2010). Er det mulig å få tilgang til den situasjonen man ønsker å gå inn i, og får man tak i den informasjonen og det datamaterialet som besvarer problemstillingen?

I studier av en organisasjon dukker det også opp en problemstilling om det finnes situasjoner og aktiviteter, som er av forskningsmessig interesse og dermed interessante nok å gå dypere inn i. I tillegg muliggjør ulike steder og tider også ulike former for innhenting av informasjon og datamateriale. En fleksibilitet og åpenhet i møtet med forskningsfeltet åpner opp for å kunne justere observasjonen etter hva som forstyrrer og griper inn minst mulig, samtidig som forskeren holder fast ved de sentrale temaene og situasjonene han vil utforske (Tjora, 2010). Mitt valg falt på rene lydopptak som en observasjonsmetode. Jeg ønsket å undersøke veileders verbale bidrag i situasjonen, og vurderte lydopptak som en innhentingsmetode som forstyrret «minst». I tillegg kunne lydopptakene gi meg et datamateriale som kunne analyseres og forstås.

Samtidig som forskeren gjør observasjoner som er relevante for den problemstillingen han ønsker å finne svar på, er det av stor betydning å finne en observasjonsrolle som er legitim på den

plassen man skal observere. Tjora (2010, s. 52) skriver at det i de fleste situasjoner ikke er naturlig at forskeren «henger» rundt for å studere det som skjer. Han redegjør videre for Raymond Golds fire roller under observasjon, der man rett og slett er en observatør og ingenting annet. Disse rollene er: fullstendig deltaker, observerende deltaker, deltakende observatør og fullstendig observatør. De fullstendige rollene betegner han som skjult observasjon, enten som deltaker på linje med de andre eller fullstendig utenfor situasjonen. De to andre er åpne observatør roller, hvor de som blir observert vet at forskeren er observatør eller at deltakeren er forsker (Tjora, 2010).

I denne studien valgte jeg som forsker en slags kombinasjon av overstående observatørroller. Deltakerne i min studie visste at det ble tatt lydopptak under veiledningssamtalene, samtidig var jeg ikke selv til stede under samtalene. Jeg gjorde mine observasjon gjennom lydopptak, for så å lytte til det som veileder ytrer verbalt med ord, lyder og gjennom stillhet i samtalen med veisøker. Slik fikk jeg tilgang på det som eksakt ble ytret verbalt fra veileders side.

En slik type observasjon fordrer også noen etiske refleksjoner hos meg som forsker. Dette vil jeg kort ta for meg i det neste underkapitlet.

### **3.1.5 Etiske aspekter ved lydopptak som observasjon og innsamlingsstrategi**

Et sentralt og viktig etisk aspekt ved å gjennomføre observasjon gjennom lydopptak er knyttet til hvordan jeg som forsker håndterer data som kan genereres (Tjora, 2010). I denne studien tok deltakerne opp sine egne samtaler. Jeg overførte og oppbevarte disse opptakene på CD, i en egen låsbar skuff hjemme hos meg selv. Samtalene ble transkribert ved å bruke en avspiller uten nettilgang<sup>4</sup>. Det transkriberte materialet ble anonymisert på en slik måte, at det ikke lar seg gjøre å finne kilden til det som blir gjengitt.

For meg var det videre viktig at deltakerne var innforstått med, at det ble gjort opptak av samtaler. De fikk både muntlig og skriftlig informasjon om studiens innhold, formål og metode.

---

<sup>4</sup> Lydopptakene blir tilintetgjort etter at studien er evaluert.



Det ga de et informert samtykke til (se vedlegg 1 og 2). Jeg kontaktet NSD, og de vurderte studien til å kunne gjennomføres uten videre godkjenning.

### **3.1.6 Utvalg og beskrivelse av forskningsdeltakerne**

Innenfor kvalitativ forskning benytter man som regel små og kvalitative utvalg. Disse velges ut i fra studiens problemstilling og hensikt. Hvilke deltakere som blir valgt er en klar betingelse for studiens gyldighet og kvalitet, og gjør det mulig for leseren og vurdere funnene i studien (Postholm, 2005; Dalen 2011). I min studie foretok jeg et hensiktsmessig utvalg, der hensikten med studien min styrte valget.

Mitt anliggende var å undersøke, slik min problemstilling spør: *Hvordan veileders verbale bidrag i veiledningssamtalen kan forstås i lys av pedagogisk takt?* Det ble derfor viktig at forskningsdeltakerne oppfylte en del kriterier knyttet til en kompetanse og erfaring som veiledere. Følgende kriterier ble vektlagt:

1. Deltakerne må ha utøvd veiledning på egen arbeidsplass i minimum 2 år.
2. Deltakerne må ha minimum ett års videreutdanning innenfor veiledningsfeltet.
3. Deltakerne må ha ansvar for veiledningssamtaler som en del av sine nåværende arbeidsoppgaver.

Jeg kontaktet selv barnehager og forespurte pedagogiske ledere og styrere om det var aktuelle deltakere. Jeg fikk svar fra alle barnehagene jeg forespurte, og ut fra dette valgte jeg ut to deltakere som fylte disse tre kravene.

Deltakerne i mitt forskningsprosjekt utgjør to pedagoger fra hver sin barnehage, hvor begge utøver veiledning som en av sine arbeidsoppgaver. De er ansatt i hver sin kommune og har over 10 års erfaring fra arbeid med kollegaer i faglig utvikling. Den ene pedagogen, heretter kalt Veileder 1 (V1), jobber nå som styrer mens den andre, kalt Veileder 2 (V2), har et utvidet ansvar for veiledning i flere barnehager i sin kommune.

## **3.2 Forskningsprosessen**

Min analyse vokste frem gjennom et vekslende møte mellom min egen kontekst og forforståelse, innsamlet materiale, teori og den kontekst selve forskningen sto i. Med dette bakteppet vil

jeg videre redegjøre for og begrunne de valg jeg har gjort i tilknytning til transkribering og analyse- og tolkningsprosess.

### **3.2.1 Datamaterialet og transkribering**

Det transkriberte datamaterialet genererte 52 sider dataskrevet tekst. Den ene samtalen varte i 48 minutter og den andre samtalen varte 54 minutter.

Tjora (2010) skriver at lydopptak av samtaler og møter blir transkribert for analyse og tolkning. Dette er en møysommelig og verdifull prosess for forskeren. Gjennom å lytte til opptakene mens man transkriberer, begynner analyseprosessen. Man får en nær følelse med datamaterialet og en eksakt gjengivelse av det forskningsdeltakerne uttrykker med ord. Ved bruk av lydopptak er det anbefalt fullstendig transkribering av materialet i etterkant. Dette gjaldt også for min del. Jeg har forholdt meg detaljert til datamaterialet og selv transkribert begge veiledningssamtalene kort tid etter at jeg fikk lydopptakene fra forskningsdeltakerne. Ved ikke å overlate til andre å gjennomføre transkriberingen, fikk jeg som forsker en unik mulighet til å få kjennskap og nærhet til eget datamateriale, slik Tjora (2010) og Kvale (2009).

Jeg har transkriberte alt som ble sagt med ord, inkludert uttrykk for humor som latter og «fnis», samt lyder som «m-m» og «ehh». Begrunnelsen for dette er at jeg ønsket et fyldig materiale til analyseprosessen. Videre valgte jeg å transkribere på bokmål fremfor dialekt. Deltakerne har ulike dialekter, og de kan derfor være sårbare for identifisering. Bokmål bidrar i denne sammenheng til å opprettholde anonymitet (Tjora, 2010). Samtidig må forskeren være klar over at det ikke finnes en ren objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Forskeren må til enhver tid vurdere hvordan man skal gjøre transkripsjonen ut i fra hva som er hensiktsmessig i forhold til den konkrete situasjonen. Utfordringen med en slik strategi er, at man ikke alltid har oversikt over og vet hva som vil bli sentralt i materialet idet man begynner på selve transkripsjonsprosessen. Derfor vil det alltid være lurt å være mer detaljert i transkriberingen enn det man kanskje i utgangspunktet tenker er nødvendig (Kvale, 2009; Tjora, 2010).

I det transkriberte materialet fra veiledningssamtalene finnes ingen visuelle ledetråder til kroppsspråk, lite informasjon om stemningen og det som skjer mellom veisøker og veileder.

Likevel finnes det tegn på humor i form av latter og «fnis», som kan fortelle meg noe om stemningen. I og med at jeg selv ikke fysisk var til stede under selve veiledningssamtalene, kunne det gi tap av informasjon (Tjora, 2010). Spesielt dersom denne skulle vært med videre i selve forskningsprosessen. Den tapte informasjonen er imidlertid ikke blitt gjort til gjenstand for dokumentasjon og analyse.

### **3.2.2 Analyse- og tolkningsprosess**

Etter transkriberingen startet arbeidet med å behandle datamaterialet fra de to samtalene. Jeg kunne valgt å konsentrere min analyse og tolkning omkring en samtale. Ved å velge to, får jeg som forsker muligheten til å utdype noe. To samtaler har gitt et bredere tilfang til det jeg går i dybden av – formulert som lyder, ord, spørsmål og stillhet hos veileder.

I denne fasen, hvor jeg gikk gjennom innsamlet datamateriale med det mål for øyet å få økt kunnskap om det jeg forsket på, ligger mye av potensialet til kvalitativ forskning. Analyse- og tolkningsprosessen kjennetegnes av et intenst og systematisk tankearbeid. Både kreativ og intellektuell kapasitet blir utfordret, samtidig som en innehar en følsomhet ovenfor det som finnes i empirien utover de forskerspørsmål man allerede ønsker å finne svar på (Tjora, 2010). Jeg beveget meg i en stadig prosess mellom deler og helhet. Dette er den hermeneutiske prosessen, som beskrevet under delkapittel 3.1.2.

Jeg startet med å lytte gjennom opptakene av begge samtalene. Samtidig hadde jeg transkripsjonene av veiledningssamtalene foran meg. Mens jeg lyttet, markerte jeg ut *verbale* utsagn fra veileder som jeg umiddelbart fant interessante, eller som jeg kjente «snakket til meg» på en måte som gjorde at jeg tenkte at de kom til å få betydning for den videre analysen. Underveis ble jeg gjort oppmerksom på sentrale aspekter i materialet mitt og typiske trekk ved de to veiledningssamtalene. En slik intuitiv oppstart av analysen ble en inspirasjon for meg i det videre analysearbeidet. Tjora (2010) skriver at det kan være lurt å starte med utgangspunkt i empirien og spørre seg: Hva er umiddelbart det mest interessante her, og hva er typisk for den situasjonen jeg har observert? Dette kan gi forskeren en trygghet for at det er noe av faglig substans i empirien.

Etter at jeg hadde reflektert over spørsmålene ovenfor, gikk jeg enda nærmere opp til de transkriberte samtaleene og startet den første kodingen. I denne fasen er det viktig å tenke og jobbe detaljert, slik at man representerer de empiriske dataene godt (Gibbs, 2007; Postholm, 2005; Tjora, 2010). De to transkriberte veiledningssamtalene utgjorde hvert sitt analysedokument, og jeg begynte arbeidet med å opprette tektnære koder. De tektnære kodene beskrev konkret hva veileder uttrykte verbalt underveis i veiledningssamtalen, samt når det var pauser av stillhet i underveis. Da jeg hadde gjort dette med begge veiledningssamtalene, ble jeg sittende igjen med et stort antall koder som bidrog til et rikt kodesett som var direkte representasjoner fra empirien.

Tjora (2010) skriver at slike koder nødvendigvis ikke egner seg for sortering av data, men at de beskriver godt hva som faktisk framkommer i den situasjonen som blir studert. De bidrar også til å peke ut interessante aspekter i den videre analysen. En god tektnær koding bidrar med et kodesett i tillegg til analysedata, som begge er representanter av empirien. Jeg fortsatte derfor med å samle koder som var relevante for problemstillingen min i grupper. Samtidig var jeg i en prosess, hvor jeg begynte å se sammenhenger mellom kodene.

Jeg gikk fra å gjenta det veileder helt konkret uttrykte verbalt i veiledningssamtalen, til å bruke mer teoretiske termer. Deretter så jeg på om noen av kodene hadde noe felles. Jeg hadde på forhånd, etter den intuitive prosessen helt i oppstarten av analysen, noen tanker om umiddelbare kjennetegn ved veiledernes verbale uttrykk. I denne fase gikk jeg tilbake til lydopptakene og lyttet nøye til hva veileder responderte verbalt med etter at veisøker hadde snakket. På denne måten ble et stort antall av de 60 kodene fra empirien min utelatt og fem kategorier trådte frem. Disse presenteres og drøftes i neste kapittel.

## 4 Resultater og drøfting

I denne delen av studien presenterer jeg mine resultater fra analysearbeidet av to veiledningssamtaler. Mitt anliggende er å forstå veileders verbale bidrag i disse samtalene som takt og drøfte veileders verbale bidrag som uttrykk for takt. Gjennom å støtte meg på Max van Manens (1993) teoretiske «brille», analyseres og drøftes resultatene som et forsøk på å beskrive den innгриpen veileders verbale bidrag, forstått som takt, har på veisøkers vekst og utvikling.

I arbeidet med å nærlese transskriptene av de to veiledningssamtalene, har jeg identifisert måter som takt kommer til uttrykk. Jeg har utviklet fem kategorier for å drøfte hva de verbale bidragene bidrar til. De verbale taktfulle bidragene kom til uttrykk på ulike måter hos veileder: *gjennom bekreftende enkeltord og bekreftende setninger, gjennom beskrivelser, i form av utforskende og utfordrende spørsmål og gjennom veileders taushet.*

Videre vil jeg presentere, beskrive og drøfte de fem kategoriene jeg kom fram til. Kategoriene står i nær og gjensidig sammenheng til hverandre, samtidig som de også hver for seg kan bidra til innsikt i hvordan veisøker verbalt responderer og ytrer seg i en veiledningssamtale i lys av pedagogisk takt. De danner med andre ord strukturen i det neste kapitlet, som er studiens resultatdel (Gibbs, 2007; Tjora, 2010). Kategoriene blir presentert ved hjelp av utdrag fra veiledningssamtalene under hver kategori og deretter drøftet hver for seg i lys av van Manens (1993) teori om pedagogisk takt, som er presentert i kapittel 2.

Det som er markert med uthevet skrift i utdragene, representerer det jeg tolker som kjennetegn på takt hos veileder. Hvert utdrag er nummerert og de verbale ytringene er nummerert innenfor hvert utdrag. Selve analyseprosessen er beskrevet i metodekapittel 3.2.2.

### 4.1 Gi styrke til veisøkers opplevelse

Min første kategori har jeg kalt: *gi styrke til veisøkers opplevelse*. Veileders *bekreftelser* er sentrale for denne kategorien. Bekreftende enkeltord og lyder er det første som åpenbarer seg fra veiledernes verbale ytringer i begge de transkriberte veiledningssamtalene. Jeg finner også

verbale ytringer hos begge veilederne i form av hele setninger, som bekrefter en opplevelse eller en oppfatning hos veisøker.

Slike bekreftelser kan gi gyldighet til veisøkers forståelse av sin erfaring, samt underbygge ideer og tanker hos veisøker. Jeg finner flere lengre sekvenser i begge samtalene, der veisøker ser ut til å bli drevet fremover i å beskrive sine opplevelser og tanker av veileders bekreftende ord og setninger. Jeg forstår dette som at veileders bekreftelser setter veisøker i sentrum for sin egen opplevelse og gir næring til denne. Slik kan veisøker få en opplevelse av å bli hørt og sett, og denne form for takt kan *gi styrke til veisøkers opplevelse*. Nå skal vi i to utdrag se hvordan veileder 1 og 2 verbalt uttrykker takt som kan gi styrke til veisøkers opplevelse, gjennom bekreftende enkeltord, lyder og setninger.

### **Utdrag 1:**

Det første utdraget er fra veiledningssamtale 1. Her forteller veisøker om en opplevelse med en far på sin avdeling og hvordan hun opplever fars atferd og reaksjoner i denne situasjonen.

1. Vs1: Faren, han er litt sånn at han ler bort ting.
2. **V1: m-m**
3. Vs1: Det er fort at han begynner å le og kommer i angrepsposisjon når det er noe.
4. **V1: m-m**
5. Vs1: Jeg sa at han måtte ta med en ullbukse, nå når det begynte å bli så kaldt. Da kommer far fort: «ja, men han mangler et par votter!»
6. **V1: Ja**
7. Vs1: Da sa jeg, at jeg skal se om jeg kan finne: «Det er fint at du sier ifra».
8. **V1: Ja**
9. Vs1: Han begynte å gå igjennom klærne for å se om det stemte og det gjør det jo. Da sier han ingen ting.
10. **V1: m-m ja**
11. Vs1: Jeg vil ikke ta opp alt på samme samtalen.
12. **V1: m-m**
13. Vs1: Når det er flere ting jeg ønsker å etterspørre, men han er med piggene ute.

**14. V1: m-m**

15. Vs1: Det er jo så sjelden jeg treffer han.

**16. V1: m-m**

17. Vs1: Og det har jo alt å si for samarbeidet vårt også da.

**18. V1: Klart det har det.**

(Linje 126-145 i transskript veiledningssamtale 1)

Som vi ser her bekrefter veileder 1 veisøker 1. Hun gjør det med bekreftende ord og lyder som «ja», «nei» og «m-m», kan vi her se hvordan veisøker 1 gis rom og mulighet for å fortsette å beskrive og fortelle gjennom veileder 1 sine taktfulle bekreftelser. Veileders bekreftelse driver henne fremover i sin beskrivelse av sin opplevelse av far. Samtidig kan vi se hvordan hennes opplevelser underbygges og gis gyldighet, gjennom veileders bekreftelse i form av en hel setning i linje 17: veileder 1 bekrefter veisøker 1 i at «det har jo alt å si for samarbeidet vårt også da» med bekreftelsen i linje 18: «Klart det har det».

På samme måte kan vi i utdrag 2 også se hvordan veileder, gjennom det som kan forstås som takt, kan *gi styrke til veisøkers opplevelse* gjennom sine verbale bekreftelser.

**Utdrag 2:**

Følgende utdrag er fra veiledningssamtale 2. Her bruker veileder 2, i likhet med veileder 1 i utdrag 1, verbale bekreftelser i møte med det veisøker bringer inn i veiledningssamtalen. Forut for utdraget samtaler veisøker 2 og veileder 2 omkring utfordringer knyttet til organisering og gjennomføring av hverdagen inne på en avdeling, da den til tider kan oppleves kaotisk for barna. Veisøker 2 redegjør i selve utdraget for hvordan hun tenker omkring samlingsstund.

1. Vs2: (...) For eksempel samlingsstund. Det har de jo ikke hatt.

**2. V2: Ja**

3. Vs2: Og når jeg har hatt, da er det jo fullt kaos. Ungene vet jo ikke hvordan de skal forholde seg til det. De vet ikke hva det er.

**4. V2: Nei**

5. Vs2: Jeg forventer ikke at de skal sitte i ro, men de skal ikke springe rundt og herje.

**6. V2: Nei**

7. Vs2: Da sa jeg til personalet at vi må starte der og dele opp. Slik at de få roen og lære seg litt hvordan ting skal være.

**8. V2: m-m**

9. Vs2: Så det er det der å få det inn i et system.

**10. V2: Ja, og da er det kanskje lurt sånn som du sier og så begynne med en ting. Så begynner man med samlingsstund. Så tar man det litt sånn pø om pø i forhold til dagsrytmen.**

11. Vs2: m-m, det tror jeg at jeg må gjøre. Ellers tror jeg det blir litt for stort.

**12. V2: m-m**

(Linje 126-137 i transskript veiledningssamtale 2)

I form av verbale bekreftelser som «m-m», «ja» og «nei» - drives veisøker framover i sine beskrivelser av samlingsstund. Samtidig kan vi forstå veileder 2 sin bekreftelse i form av en hel setning i linje 10, som et taktfullt bidrag til veisøkers opplevelse av hvordan hverdagen bør organiseres: «Ja, og da er det kanskje lurt, sånn som du sier og så begynne med en ting. Så begynner man med samlingsstund. Så tar man det litt sånn pø om pø i forhold til dagsrytmen». Slike verbale bekreftelser, i form av hele setninger, finner jeg flere plasser i begge veiledningssamtalene.

I lys av van Manens (1993) forståelse kan veileders verbale uttrykk, som beskrevet i utdrag 1 og 2, være taktfulle bidrag som styrker veisøkers opplevelser. Denne takten viser seg som en åpenhet for den andres forståelse. Veileders «små» bekreftende ytringer som et «m-m» eller et «ja» kan ha stor verdi, og de viser seg som taktfulle bidrag til veisøkers opplevelser av en konkret situasjon. Veisøker får rom og mulighet til å fortelle og sette ord på sine opplevelser. Veileder unngår å reagere regelstyrt og konvensjonelt, men bekrefter i stedet verbalt det veisøker bringer inn. Ved å stille seg åpen for veisøkers opplevelser av det som skjer, gis veisøkers egne perspektiver plass. Det ligger et potensiale her for at veisøker får tro på egne erfaringer og løsninger på utfordringer. Med andre ord kan veisøkers møte med veileders åpenhet og verbale bekreftelser *gi styrke til veisøkers opplevelse*.



Takt som gir seg til kjenne gjennom bekreftelser i form av hele setninger, i begge utdragene, kan vi forstås som en umerkelig innflytelse hos veileder. Van Manen (1993) skriver at man blir gjort oppmerksom på det umerkelige av en uventet hendelse eller en erkjennelse i seg selv eller den andre. Slik kan vi forstå at veileder gjennom sine spesifikke verbale bekreftelser gjennom hele setninger kan gi veisøker muligheten til å vise mer av seg selv og det hun forstår. Er veileder seg denne form for takt bevisst, vil han kunne nyttiggjøre seg denne umerkelige innflytelsen slik at han kommer nærmere veisøker. En slik erkjennelse hos veileder vil da, slik jeg ser det, kunne gi veileder enda større rom og mulighet for å *gi styrke til veisøkers opplevelse*.

Max van Manen (1993) fremhever også takt som viser seg som en trygghet i situasjonen. Slik kan en også se veileders verbale bekreftelser i mitt materiale. Når for eksempel veileder bekrefter veisøker med et «ja» eller «m-m» - slik at veisøker blir drevet framover og gis rom til sine opplevelser som i både utdrag 1 og 2 - kan dette sees som et uttrykk for at veileder stoler på seg selv. I lys av van Manen (1993) forstår jeg denne tryggheten som en evne veileder har til å formidle sikkerhet i møte med veisøker. Veileders verbale bekreftelser kan inngi tillitt. Gjennom en slik takt evner veileder å ta det som kommer fra veisøker, uten å møte dette med en forutinntatt og autoritær holdning. Han møter i stedet veisøker med en følsomhet og lydhørhet for det hun bringer inn. Der veileder bekrefter framfor å forsøke å kontrollere situasjonen med egne holdninger og påtatt sikkerhet, kan veileders trygghet gi muligheter for at veisøker kan uttrykke sine egne tanker og følelser.

Kort oppsummert kan veileder gjennom sine verbale bekreftelser, *gi styrke til veisøkers opplevelse*. I lys av van Manen (1993) kan dette vise seg gjennom veileders åpenhet for den andres forståelse - gjennom en umerkelig innflytelse hos veileder og som en trygghet i situasjonen hos veileder. Nå skal vi se på min neste kategori, som jeg har valgt å kalle *speile veisøkers opplevelse*. Hvilke kjennetegn har så denne?

## **4.2 Speile veisøkers opplevelse**

I min andre kategori, *speile veisøkers opplevelse*, står veileders verbale *beskrivelser* sentralt. Veileder 1 og 2 beskriver hva de selv tenker om og hvordan de selv forstår situasjoner og uttalelser veisøker bringer inn i samtalen. Jeg finner flere ytringer i form av hele setninger, hvor veileder 1 og 2 beskriver hvordan de selv tenker at veisøker forstår sin egen situasjon. Begge

veilederne formulerer også beskrivelser som *spørsmål*, eller «*spørrende*» beskrivelser som jeg har valgt å kalle dem.

Å reise eller stille spørsmål er en sentral del av en veiledningssamtale (se kapittel 2.1.1). I denne sammenhengen er jeg opptatt av taktfullheten ved disse «spørrende» beskrivelsene. Veileders beskrivelsene under denne kategorien forstår jeg som en taktfull måte å verbalt *speile veisøkers opplevelse* på. Gjennom utdrag 3 og 4 skal vi nå se nærmere på hvordan veileder gjør dette.

### **Utdrag 3:**

Utdrag 3 er fra veiledningssamtale 1. Her er veisøker 1 og veileder 1 midt i en sekvens hvor de samtaler om hvordan et samarbeid med en far kan forbedres.

1. Vs1: Det er jo ingen som skal ta noen, det er jo for å hjelpe.
2. **V1: Ja, det er jo en liten bit i dette her, for slik jeg forstår det, når jeg hører du snakker nå, så tenker jeg på din relasjon til far, mulighetene for et tettere foreldresamarbeid.**
3. Vs1: m-m
4. **V1: For så å komme han bedre på hold. For å få utviklet det enda mer.**
5. Vs1: Ja, for det er jo det jeg ønsker, å komme tettere på han.

(Linje 222-226 i transskript veiledningssamtale 1)

I dette utdraget kan vi se hvordan veileder 1 speiler veisøkers forståelse og opplevelse. Veileder beskriver verbalt noe hos veisøker som veisøker har uttrykt gjennom egne ord. Veisøker har ikke nødvendigvis uttrykt det helt tydelig, men gjennom sin tolkning av det veisøker sier vil veileder beskrive det han har hørt og forstått av veisøkers beskrivelser.

Veileder 1 sine verbale beskrivelser viser hvordan han oppfatter at veisøker 1 forstår sin egen situasjon. Han speiler veisøker 1 sin opplevelse av en relasjon hun har med en far på følgende påstand: «Det er jo ingen som skal ta noen, det er jo for å hjelpe», hvorpå veileder 1 speiler dette med sin beskrivelse i linje 2: «(...) for slik jeg forstår det, når jeg hører du snakker nå, så tenker jeg på din relasjon til far, mulighetene for et tettere foreldresamarbeid» og videre i linje 4: «For så å komme han bedre på hold. For å få utviklet det enda mer». Hvorpå veisøker 1 bekrefter veileder 1 sin beskrivelse i linje 5 med: «Ja, for det er jo det jeg ønsker, å komme tettere på han». Her ser vi en takt som gir veisøker muligheten til å komme på banen med det

hun selv ønsker, tenker og forstår om det videre samarbeidet med denne forelderen. Slik kan denne formen for takt også forstås i utdrag 4.

#### **Utdrag 4:**

Utdrag 4 er fra veiledningssamtale 2. Her er veileder 2 og veisøker 2 i starten på selve veiledningssamtalen. De er i ferd med å avklare fokus for veiledningen som omhandler en ny rolle veisøker 2 har gått inn i.

1. V2: Det er ikke noen ferdigpakke du har fått.
2. Vs2: Nei, det er ikke noen ferdigpakke.
3. **V2: Jeg har ikke tenkt så mye på hva det er du trenger veiledning på. Det er det du som**
4. Vs2: m-m
5. **V2: kjenner på mest og må si noen ting om selv.**
6. Vs2: Ja, m-m, jeg tenker forventninger fra dere som ledere og rollen min egentlig.
7. V2: Ja
8. Vs2: For nå er jeg liksom på avdeling.
9. V2: Ja, og så skjedde det mye raskere enn det vi så for oss også
10. Vs2: m-m
11. V2: i og med at vi fikk de sykemeldingene.
12. Vs2: m-m
13. **V2: Så du ble litt kastet inn i det?**
14. Vs2: m-m
15. **V2: Men nå har du jo fått erfart og kjent rett og slett også, så du rakk kanskje ikke**
16. Vs2: m-m
17. **V2: ha så mange tanker om hvordan det skulle være før du gikk inn i det?**

(Linje 19-35 i transskript veiledningssamtale 2)

Her kan vi se veileder 2 sin takt i form av beskrivelser av veisøkers behov for veiledning. Beskrivelsen starter i linje 3 med: «Jeg har ikke tenkt så mye på hva det er du trenger veiledning på. Det er det du som» og fortsetter i linje 5 med: «kjenner mest på og må si noen ting om selv».

Her beskriver veileder 2 veisøker 2 sin opplevelse av å ikke ha fått noen ferdigpakke (linje 2). Beskrivelsen viser til en ny rolle veisøker 2 har gått inn i. Her speiler, slik jeg ser det, veileder 2 en følelse og opplevelse hos veisøker 2 av å ikke ha oversikt over hva denne rollen består i. Gjennom sin beskrivelse av hvordan han ser at veisøker 2 selv kan se sitt behov for veiledning, vil det kunne åpne opp for at veisøker 2 får si noe om hva hun selv har behov for. Vi ser at veisøker 2 legger fram egne behov i linje 6, der hun gir uttrykk for at hun vil ha avklart forventninger. Veileder 2 sin beskrivelse som starter i linje 13, kan forstås som en speiling av veisøker 2 sitt behov for å få avklart forventninger til den nye rollen: «så du ble litt kastet inn i det». Videre i linje 15: «Men nå har du jo fått erfart og kjent rett og slett også, så du rakk kanskje ikke (...)» og i linje 17, formulert som et spørsmål «(...) ha så mange tanker om hvordan det skulle være før du gikk inn i det?».

I lys av van Manen (1993) kan det veileder 1 og 2 uttrykker, forstås av takt. Denne formen for takt gir seg til kjenne gjennom verbale beskrivelser som av og til også er «spørrende». De taktfulle beskrivelsene kan tolkes som en innlevelse i den andres subjektivitet. Begge veilederne beskriver hvordan de oppfatter veisøkers opplevelse og hva de selv tenker rundt dette. Denne måten å vise takt på hos veileder kan oppfattes av veisøker som at veileder lever seg inn i veisøkers opplevelse. Denne innlevelsen fra veileder, kan gi veisøker muligheten til å forstå enda mer av seg selv og å våge å tro på egne erfaringer. Gjennom å bruke verbale beskrivelser kan vi forstå det som at veileder *speiler veisøkers opplevelse*.

Gjennom *verbale beskrivelser* kan veileder også ha en mulighet for å få tak i hvordan veisøker tenker, handler og forstår. Dette kan igjen oppleves som en bekreftelse hos veisøker. Dette kan gi veisøker en opplevelse av at hennes subjektive mening er av betydning. Slik understøttes veisøkers opplevelser ved at veileder kommer veisøker i møte med sine beskrivelser og kommer over på veisøkers side.

Van Manen (1993) beskriver overstående som en takt, der en står ved siden av og hjelper den andre til å finne steder der han eller hun kan komme seg videre til økt bevissthet og vekst. I møte med slik takt vil veisøker kunne oppleve en særlig innlevelse fra veileders side. Denne takten vil ifølge van Manen (1993, s. 141) gi veisøker rom for å komme nærmere seg selv og sin egen forståelse. Veisøker får gjennom veileders beskrivelser av situasjonen et speil av sin

egen opplevelse og dermed en bekreftelse på sin egen subjektivitet. Gjennom denne speilingen vil veisøkers ståsted og synspunkter gjøres gjeldende, og veisøker vil kunne bli ført inn i en «verden av økt bevissthet, ansvar, vekst, utvikling og innsikt».

Veileders måte å *speile veisøkers opplevelse* på aktualiserer også det van Manen (1993) forstår som åpenhet for den andres opplevelse. Ved å speile veisøkers synspunkter unngår veileder å virke forutinntatt og dømmende. I stedet gis veisøker muligheten til å stå fram med sine erfaringer og la dem bli gyldige. På denne måten kan det skapes tillitt i relasjonen mellom veisøker og veileder. Ved at beskrivelsene fra veileder speiler veisøkers opplevelse, kan de gi rom for både å oppmuntre og lede veisøker inn på nye tanker og konstruktive løsninger på en utfordring som bringes inn i veiledningssamtalen. En taktfull veileder vil i denne sammenheng holde det subjektive grunnlaget hos veisøker høyt og anerkjenne det som er reelt for veisøker i den gitte situasjonen. Veileder lukker seg ikke ute fra muligheten til å forstå veisøkers opplevelser som det de faktisk er. I møte med slik takt vil veisøker kunne oppleve å få tak i hva som er viktig for en selv og hva som kan bli gode og verdifulle løsninger på en utfordring.

Ved å speile den andres opplevelse vil også her takt kunne vise seg som en umerkelig innflytelse hos veileder. Slik jeg ser det, vil det veileder speiler kunne få en betydning for de valg og retning veisøker vil kunne ta, i og etter en veiledningssamtale. Van Manen (1993) skriver at denne umerkelige innflytelsen påvirkes av måten en er på, hva som blir gitt oppmerksomhet og løftet fram. Ser en dette i sammenheng med denne studien, kan veileders verbale beskrivelser oppleves som en positiv bekreftelse av veisøker og det hun bringer inn i veiledningssamtalen. På denne måten kan veileder øve innflytelse på veisøker på umerkelig vis. Han trekker ikke fram hennes meninger og tanker for grundig gjennomgang og kritikk, slik at han står i fare for å feilbedømme det veisøker bringer inn. I stedet kan denne formen for takt hos veileder gi veisøker og veileder en mulighet til å komme i bedre kontakt med hverandre og det som er veisøkers anliggende i veiledningssamtalen.

Kort oppsummert kan veileders *speiling av veisøkers opplevelse* med taktfulle verbale beskrivelser, skape en mulighet for å få løftet fram veisøkers forståelse som noe verdifullt og unikt. Denne takten viser seg som en innlevelse i den andres subjekt, som en åpenhet for den andres

forståelse og som en umerkelig innflytelse på veisøker (van Manen, 1993). Videre skal vi nå se på hva som kjennetegner min tredje kategori, som er å *utforske veisøkers forståelse*.

### 4.3 Utforske veisøkers forståelse

I min tredje kategori, *utforske veisøker til forståelse*, er spørsmål fra veileder sentrale. Som tidligere nevnt er en veileders *spørsmål* en viktig del av en veiledningssamtale. I denne kategorien fremstår spørsmålene annerledes enn i forrige kategori, der beskrivelser formulert som spørsmål kan bidra til å speile veisøkers opplevelse og slik løfte fram veisøkers egen forståelse. I denne kategorien tolker jeg veileders bruk av spørsmål som en måte å *utforske veisøkers forståelse* på. Det kan bidra til å komme dypere inn i veisøkers forståelse av seg selv og sin og andres situasjon (Handal & Lauvås, 2000). Veilederne utforskende spørsmål underveis i veiledningssamtalene tolker jeg som taktfulle bidrag til å komme dypere ned i veisøkers forståelse. I utdrag 5,6, og 7 skal vi nå se på hvordan veileder 1 og 2 gjør dette.

#### Utdrag 5:

I utdrag 5 og 6 samtaler veisøker 1 og veileder 1 om en gutt som er mye borte fra barnehagen i perioder. Her har veisøker skrevet et veiledningsdokument som veileder viser til i linje 1.

1. **V1: Hva er det som gjør at du tenker, du skriver noe om at, at han trenger å være i barnehagen?**
2. Vs1: Ja, det at han trenger å sosialiseres med noen på samme alder.
3. V1: Ja.
4. Vs1: Han har storesøsken og de sitter og spiller mye.
5. V1: Ja.

(Linje 102-106 i transskript veiledningssamtale 1)

Spørsmålene i linje 1 kan forstås som takt. Vi ser her hvordan veileder får mer klarhet i hva veisøker tenker og forstår omkring dette at det konkrete barnet bør være mer i barnehagen: «Hva er det som gjør at du tenker, du skriver noe om at, at han trenger å være i barnehagen?» Vi ser gjennom veisøker 1 sin respons, at det utløser et svar i henne i linje 2: «Ja, det at han trenger å sosialiseres med noen på samme alder». Dette svaret kan være med på å klargjøre veisøker 1 sin oppfatning for veileder og for veisøker selv. Denne form for takt kan vi også se i det neste utdraget.

### Utdrag 6:

1. Vs1: Det er veldig viktig. Han er en sånn gutt som er her litt og i perioder veldig sjelden. Han kommer og går, kommer og går. Så det blir litt sånn, hva skal jeg si?
2. **V1: Tenker du på dette med kontinuitet?**
3. Vs1: Ja, det med kontinuitet, at han er her og at de andre barna vet at han er her. I forhold til han også og forutsigbarhet for de andre. At han slipper å dumpe opp i måltidet.

(Linje 115-117 i transskript veiledningssamtale 1)

I linje 2 ser vi hvordan takten hos veileder 1 kommer ut som et utforskende spørsmål som etterspør en dypere mening i veisøkers uttalelser: «Tenker du på dette med kontinuitet?». Veisøkers respons, i linje 3, kan gi en dypere forståelse av hvorfor veisøker mener at gutten bør være mer i barnehagen: «Ja, det med kontinuitet, at han er her og at de andre barna vet at han er her. I forhold til han også og forutsigbarhet for de andre. At han slipper å dumpe opp i måltidet». Videre, i utdrag 7, ser vi også hvordan veileder 2 stiller taktfulle utforskende spørsmål.

### Utdrag 7:

Utdrag 7 er fra en sekvens i veiledningssamtale 2, hvor veisøker 2 og veileder 2 er i dialog omkring utfordringer ved å forsøke å endre en holdning som ser ut til å være etablert i personalet.

1. V2: Ja, det er jo litt utfordringen. Det å pirke bort noe som er sånn etablert.
2. Vs2: Ja, da blir det litt sånn, ikke piggene ute, men «hva er det nå da?»
3. **V2: Litt sånn motstand? Ja, kjenner du litt på det?**
4. Vs2: Fra noen ja, at jeg kommer og rusker litt og kommer med noe annet enn hva de har tenkt.

(Linje 181-184 i transskript veiledningssamtale 2)

I linje 3 etterspør veileder veisøker 2 sine følelser rundt opplevd motstand i personalet: «Litt sånn motstand? Ja, kjenner du litt på det?» Dette spørsmålet kan forstås som takt, og slik kan vi se hvordan veileder 2 sitt spørsmål bidrar til å få undersøkt veisøker 2 sin forståelse og oppfattelse.

Utforskende spørsmål forstått som takt - som vist i utdrag 5, 6 og 7 - kan åpne opp og klargjøre veisøkers perspektiver og tanker, både for seg selv og veileder. Gjennom ulike utforskende spørsmål fra veileder, kan veisøker få muligheten til å forklare og utdype mer rundt et tema eller en situasjon hun bringer inn i veiledningssamtalen. Disse spørsmålene kan være klargjørende for veisøker, og veisøker vil slik kunne oppleve en åpenhet fra veileder. Van Manen (1993) forstår slike verbale taktfulle bidrag som en åpenhet for den andres opplevelse. Veileders spørsmål bidrar til å få mer klarhet i hva denne konkrete erfaringen, situasjonen eller opplevelsen betyr for veisøker. Ved å stille seg åpen for og behandle veisøker som et subjekt, kan veileder unngå en objektivisering av veisøker. Den taktfulle veileder forstår, at det kan ligge mer under en uttalelse fra veisøker og søker derfor å komme i dybden av veisøkers anliggende. Dette kan veileder oppnå, i denne kategorien, ved å stille spørsmål som *utforsker veisøkers forståelse*.

Når veileders spørsmål utforsker veisøkers forståelse, vil også takt som viser seg som en trygghet i situasjonen kunne komme til syne. I lys av van Manen (1993) vil dette kunne bety, at veileder gir slipp på egne fastgrodd oppfattelser og møter veisøker med en sikkerhet om at han klarer å ta imot det som kommer. Veileder viser takt, i denne sammenheng, ved å stille spørsmål som kan utforske og undersøke det veisøker bringer inn. En veileder som stiller slike spørsmål viser takt i form av trygghet i situasjonen. Han takler svar veisøker kommer med og griper til verbale virkemidler som understøtter og bekrefter veisøkers opplevelser. En slik takt fra veileder vil også kunne forebygge motstand i selve veiledningssamtalen og bidra til et godt forhold mellom veileder og veisøker. Hos van Manen (1993) kan dette forstås som et bidrag til en relasjon bygd på tillitt, der den pedagogiske legitimiteten blir ivaretatt i selve samtalen mellom veisøker og veileder. Med andre ord vil veileder ivareta veisøkers interesse og anliggende i veiledningssamtalen framfor det motsatte, som ville være å få igjennom egne interesser og personlige meninger.

I lys av van Manen (1993) kan det å *utforske veisøkers opplevelse* gjennom spørsmål slik veilederne i min studie gjør, også forstås som en evne til å ta ting på sparket. Slik kan veileder få svar fra veisøker, som kan være uventede eller overraskende. Dette krever improvisasjon fra veileder. Den taktfulle veileder vil kunne ivareta veisøker selv om svarene som kommer både kan sjokkere og utfordre veileders egne verdier og holdninger. Veileder takler de svar som kommer som noe mer enn en innlært instrumentell respons. Han vet ganske umiddelbart hva



som blir riktig å si og respondere med, slik at veisøkers anliggende opprettholdes i veiledningssamtalen.

Ved å *utforske veisøkers opplevelse* gjennom spørsmål vil en dypere forståelse av veisøkers situasjon kunne oppnås, både hos veileder og veisøker. Ved at veileder hjelper veisøker i å komme dypere ned i sin forståelse, kan denne måten takt viser seg på her forstås som: en åpenhet for den andres opplevelse, en trygghet i situasjonen og en evne til å ta ting på sparket og improvisere hos veileder. Den taktfulle veileder kan bidra til at veisøkers anliggende blir enda tydeligere for begge, og at veisøker opplever seg ivaretatt og sett (van Manen, 1993).

I min neste kategori stiller veileder også spørsmål. Her skal vi nå se på hva som kjennetegner spørsmålene i kategorien: *utfordre veisøker til overskridelse*.

#### **4.4 Utfordre veisøker til overskridelse**

Sentralt for kategorien, *utfordre veisøker til overskridelse*, står spørsmål fra veileder som *utfordrer* veisøker. Slike spørsmål fant jeg i begge veiledningssamtalene. *Overskridelse* står her for der veisøker utfordres på å finne en konkret løsning på en utfordring samt å gå enda dypere inn i sin egen forståelse enn i foregående kategori. Nå skal vi se hvordan veileder, i utdrag 8, 9, 10 og 11, stiller taktfulle spørsmål som utfordrer veisøker til overskridelse.

##### **Utdrag 8:**

Utdrag 8 er fra veiledningssamtale 2. Veisøker 2 og veileder 2 samtaler omkring dilemmaer knyttet til ansvarliggjøring av personalet. Veisøker 2 har akkurat fortalt om at det er en del ting som ikke blir gjennomført som avtalt.

- 1. V2: Det er jo noe du kan stille spørsmål om tenker jeg. Hva er det som skjer når det ikke blir gjort? Hva er det som hindrer folk? Hvordan skal det bli forpliktende?**
2. Vs2: Ja, for det tenker jeg vi må ha et system på. Ellers så blir det ikke gjort, og så
- 3. V2: m-m, så skylder folk på hverandre, og hvordan skal man rydde opp i det tenker du?**
4. Vs2: Ansvarliggjøring av folk, tenker jeg. Vi har planlagt litt jeg og «Mari» da, men jeg har ikke snakket med «Liv» om det. Men det må jeg jo få tid til å gjøre.
5. V2: m-m, det høres ut som en lur ting (...)

(Linje 294-298 i transskript veiledningssamtale 2)

Her ser vi hvordan veileder 2 stiller spørsmål for å utfordre veisøker 2 til å komme videre i sin tankeprosess. I linje 1 stilles flere spørsmål etter hverandre som eksempler på spørsmål veisøker 2 kan stille sine kollegaer: «Det er jo noe du kan stille spørsmål om tenker jeg. Hva er det som skjer når det ikke blir gjort? Hva er det som hindrer folk? Hvordan skal det bli forpliktende?». I linje 3 utfordres veisøker 2 til å tenke videre på hva som kan være løsninger på utfordringer knyttet til ansvarliggjøring av personalet på avdelingen: «m-m, så skylder folk på hverandre, og hvordan skal man rydde opp i det tenker du?». Videre i utdrag 9, 10 og 11, ser vi hvordan veileder 1 også utfordrer sin veisøker gjennom spørsmål, som forstås som takt.

### **Utdrag 9:**

Fra veiledningssamtale 1 har jeg plukket ut tre utdrag: 9, 10 og 11. Disse tre utdragene er fra en lengre sekvens, hvor veisøker 1 og veileder 1 er i dialog omkring hvordan veisøker kan tenke og handle for å trygge og styrke en relasjon til en far på sin avdeling.

1. Vs1: (...) Han er jo litt sjenert han pappa også, egentlig.
2. **V1: Ja, nå er det litt spennende, for nå tar du litt pappa sitt perspektiv. Kan jeg få høre litt hva du tenker om hvordan det er for han å komme inn til deg å barnehagen?**
3. Vs1: Ja, jeg tenker at når han kommer inn til oss f.eks. i lunsjen så ser han at vi er opptatt. Han vil ikke ta noen plass han faren heller. Han tuller mye med gutten.

(Linje 241-243 i transskript veiledningssamtale 1)

Utdrag 9 viser, slik jeg tolker det, hvordan veileder 1 taktfullt stiller spørsmål for å hjelpe veisøker 1 til å se andre perspektiver enn sitt eget. I linje 2 blir veisøker 1 utfordret på å sette seg inn i far sin situasjon og opplevelse: «Ja, nå er det litt spennende, for nå tar du litt pappa sitt perspektiv. Kan jeg få høre litt hva du tenker om hvordan det er for han å komme inn til deg i barnehagen?». Denne takten kan vi også se i det neste utdraget.

### **Utdrag 10:**

1. Vs1: Vi er jo så forskjellig.
2. **V1: ja, vi er jo det. Men det er jo som du sier, at du etterspør, at du går etter han på en måte? Hvordan tror du det vil oppleves for han da?**
3. Vs1: Da tror jeg at, hvis det hadde vært meg, så tror jeg at jeg hadde vært litt på hugget.

(Linje 432-434 i transskript veiledningssamtale 1)

Her ser vi hvordan veileder 1 stiller spørsmål for å hjelpe veisøker 1 til å se andre perspektiver enn sitt eget. I linje 2 blir veisøker 1 utfordret til overskridelse, ved at veileder 1 spør om hvordan hun tenker at far opplever at hun går etter han: «Men det er jo som du sier, at du etterspør, at du går etter han på en måte? Hvordan tror du det vil oppleves for han da?» Her blir veisøker 1 utfordret på å ta fars perspektiv. Neste utdrag forstås også som slik form for takt, og vi ser hvordan veileder spørsmål utfordrer veisøker til overskridelse.

### Utdrag 11:

1. Vs1: men det kan jo være at den relasjonen mellom oss ikke er helt på topp. At han ikke er trygg nok på meg enda heller.
2. V1: m-m
3. Vs1: Tenker jeg.
4. **V1: m-m, hva slags innfallsvinkel kan du ha for å trygge den relasjonen deres da?**
5. (stillhet)
6. Vs1: Jeg tenker at jeg må prate mer.
7. V1: m-m
8. Vs1: Være der mer.
9. V1: Ja
10. Vs1: Selv om, ja. (stillhet)
11. Vs1: Hvis jeg ser at han kommer, så kan jo jeg også være ute i garderoben og holde på med noe.  
Da er jeg jo der. Bare for å få pratet vanlig. Ikke ta det vanskeligste først. Bare for å bygge opp på den måten.

(Linje 442-451 i transskript veiledningssamtale 1)

I linje 4 ser vi hvordan veileder 1 nok en gang utfordrer veisøker 1 til å gå videre utover sin egen forståelse: «m-m, hva slags innfallsvinkel kan du ha for å trygge den relasjonen deres da?» Veisøker blir, gjennom overstående spørsmål, taktfullt utfordret til å overskride det hun kom-

mer inn med og dermed gitt mulighet til å se etter nye og konstruktive løsninger. Hun gis muligheten til å komme enda dypere ned i sine oppfattelser. Hun vil kunne finne egne mulige løsninger på utfordringer som hun selv bringer inn i veiledningssamtalen. I min studie representerer overskridelsen det veisøker ennå ikke vet om seg selv, men som hun oppdager underveis i veiledningssamtalen.

Spørsmål som vil *utfordre veisøker til overskridelse* kan i lys av van Manen (1993) først og fremst vise seg som en trygghet i situasjonen hos veileder. Ved at veileder her legger vekk sine egne behov for kontroll i selve veiledningssamtalen og er villig til å ta imot de løsninger og forklaringer som kommer fra veisøker, vil en slik veileder formidle en sikkerhet til veisøker. Dette kan igjen gi veisøker troen på at det hun representerer er av verdi. Det kan gi henne rom for å oppdage nye eller andre sider ved seg selv og sin forståelse.

Videre kan denne form for takt forstås som at veileder har lært å stole på seg selv under skiftende situasjoner og omstendigheter. I sammenheng med min studie vil et spørsmål som utfordrer til overskridelse kunne representerer et skifte i situasjonen, og den takt som viser seg som evne til å ta ting på sparket og improvisere vokser igjen fram fra veileder. Veileder må hele tiden improvisere over de svarene han får fra veisøker. Samtidig vil veileders evne til innlevelse bli aktualisert. For å kunne improvisere over det som kommer fra veisøker, må veileder kunne sette seg inn i og forsøke å forstå veisøkers situasjon. Veileder vil, gjennom de svar som kommer, bli utfordret på sitt lager av taktfulle verbale handlingsmåter. I følge van Manen (1993) vil en taktfull pedagog, her en veileder, umiddelbart vite hva som er pedagogisk riktig å si. Veileder vil hele tiden være i stand til å improvisere over de svar, tanker og løsninger veisøker kommer med. Gjennom dette kan også takt som viser seg som en innlevelse i den andres subjektivitet, komme til syne.

Ved å behandle den andre som et subjekt vil det i denne studien bety, at veileder gir et godt rom for veisøkers egne opplevelser og forståelsesrammer. Spørsmål som utfordrer veisøker til overskridelse vil kunne åpne opp for dypt forankrede forståelser hos veisøker. Slike forståelser hos veisøker vil kunne komme til overflaten, ved at den taktfulle veisøker stiller spørsmål som åpner opp for det subjektive i veisøker som vist i utdragene. I lys av van Manen (1993) behandles

veisøker som et subjekt i motsetning til et objekt, der veileders egne forståelsesnormer vil kunne stå i veien for veisøkers.

Taktens kraft vil i overstående sammenheng gi veisøker mulighet til å finne sin egen vei, gjennom den støtten veisøker gir ved å stille spørsmål som åpner opp for mer av det som bor i veisøkers egne ressurser og muligheter. Veisøker får muligheten til å se på seg selv, det som er sitt i relasjon til verden rundt seg. En slik takt hos veileder kan således *utfordre veisøker til overskridelse* og hjelpe veisøker til å komme inn i et nytt læringsområde, der det er rom for videre vekst og utvikling. Rom for videre vekst og utvikling vil også kunne vise seg i min neste og siste kategori som vokste frem fra mitt materiale: *gi rom for indre tankeprosess*. Vi skal nå se på hva som kjennetegner denne.

#### **4.5 Gi rom for indre tankeprosess**

Min femte og siste kategori, *gi rom for indre tankeprosess*, kjennetegnes gjennom sekvenser av *stillhet* i dialogen mellom veileder og veisøker. Begge veiledningssamtalene viser at veileder er stille, men ikke så hyppig som jeg hadde antatt. Hyppigheten og lengden på stillheten kunne vært interessante funn å forfølge videre, men mitt anliggende er å se på hvordan stillheten i veiledningssamtalen kan forstås som takt og hva som kjennetegner denne. Van Manen (1993) forstår denne stillheten som talende tausheten og som et svært viktig bidrag til det taktfulle talende i møtet mellom mennesker. Stillhet er en anerkjent væremåte innenfor veiledning og kan være et viktig bidrag i veiledningssamtalen. Den kan forstås som pauser (Handal & Lauvås, 2000). Veileder forholder seg taus i noen sekunder, slik at det oppstår små pauser i samtalen der veileder kan *gi rom for indre tankeprosesser*. I utdrag 12 og 13 skal vi nå se på det som forstås som veileders verbale taushet i form av stillhet. Denne verbale tausheten kan forstås som takt som kan *gi rom for indre tankeprosesser*.

##### **Utdrag 12:**

Utdrag 12, fra veiledningssamtale 1, er en sekvens der veisøker 1 og veileder 1 snakker om hva som bekymrer personalet i barnehagen rundt et konkret barn.

1. Vs1: Ja, det med kontinuitet, at han er her og at de andre barna vet at han er her. I forhold til han også og forutsigbarhet for de andre. At han slipper å dumpe opp i måltidet.
2. V1: m-m

3. Vs1: Hvem skal jeg forholde meg til i dag?
4. V1: m-m ja
5. **V1: (stillhet)**
6. Vs1: Så har jeg flere assistenter som er bekymret for han. De har ikke sagt så mye, men bare den følelsen av at han trenger det lille ekstra. Det vet vi jo også.
7. V1: m-m
8. Vs1: Og bare det at han er så mye borte, så føler vi at han glipper sånn for oss på en måte.
9. V1: m-m
10. **V1: (stillhet)**
11. Vs1: Faren er litt sånn at han kommer i angrepsposisjon.

(Linje 117-127 i transskript fra veiledningssamtale 1)

I linje 5 og 10 kan vi se at veileder 1 er stille etter at han har bekreftet veisøker 1 med «m-m» og «m-m, ja». Her fyller ikke veileder rommet av stillhet med sin stemme, men er taus til veisøker tar ordet. Hun får muligheten til å fylle rommet etter stillheten med sine egne betraktninger over hva barnet trenger, i linje 6 «(...) men bare den følelsen av at han trenger det lille ekstra», og hvordan hun tenker om far, i linje 11: «Faren er litt sånn at han kommer i angrepsposisjon». Dette forstås som taktfulle pauser fra veileder, som kan *gi rom for indre tankeprosesser* hos veisøker. Disse pausene kan vi også se i utdrag 13.

### **Utdrag 13:**

Utdrag 13 omhandler organiseringen på en base, der veisøker 2 og veileder 2 snakker om hva som er viktigst for barna i den sammenhengen.

1. Vs2: Ja, også det med turene. For det er jo (navn på avdeling) flink til, men jeg tror at det skal ikke være
2. **V2: for enhver pris, det må være**
3. **(stillhet)**
4. Vs2: Nei, en grunn til det og så eventuelt dele opp gruppen.
5. **V2: (Stillhet) m-m (stillhet)**

6. Vs2: Så, det må jeg pirke litt på (ler).
7. V2: Ja, det er vel litt det det handler om, det å tørre å pirke litt på det som ikke er etablert på (navn på avdeling) og det som er etablert på der.
8. Vs2: m-m. Jeg ser det.
9. V2: Ja, så det er vel det som er jobben din (ler), å pirke.
10. Vs2: (Ler) Pirkejobben.

(Linje 399-407 i transskript veiledningssamtale 2)

Forstått som takt, ser vi også her hvordan veileder 2 er taus og tar en pause i linje 3 etter å ha bekreftet veisøker i linje 2 med: «for enhver pris, det må være». Veileder 2 tar ikke ordet før veisøker selv gjør det i linje 4 og forteller hva hun tenker om og forstår av sin egen situasjon med: «nei, en grunn til det og så eventuelt dele opp gruppen». I linje 5 ser vi hvordan veileder tar en pause etter «m-m», for så å gi rom for veisøkers forståelse som kommer til uttrykk i linje 6: «Så, det må jeg pirke litt på (ler)».

Hos van Manen (1993) kan stillheten forstås som en talende taushet, der takten viser seg som en tilbakeholdenhet. Denne tilbakeholdenheten viser seg ved at man avstår fra å handle. I mitt materiale viser denne formen for takt seg ved at veileder avstår fra å si noe og skaper pauser i samtalen. I begge utdragene ser vi hvordan veileder lar stillheten råde og ikke fyller den pausen som oppstår med sine ord. Veisøker tar selv, etter noe stillhet, ordet og deler det som kan forstås som en konsekvens av veileders tilbakeholdenhet. Slik kan vi se veisøkers egen forståelse av hva som skal til og hvordan en situasjonen kan forstås tre frem. Veileders stillhet kan forstås som en talende taushet gjennom taktfull tilbakeholdenhet. Veisøker få muligheten til å tenke videre på hvordan hun skal forstå sin egen eller andres situasjon, uforstyrret av veileders ordflom.

En spesiell form for tilbakeholdenhet hos van Manen (1993) består i å være tålmodig og greie å vente med sinnsro. Veileders stillhet, i form av pauser i samtalen, kan bidra til at veisøker kommer i harmoni med seg selv og får den tid hun trenger for å komme seg videre i sin utvikling. Dette vil kunne gi veisøker rom for å tenke og reflekter over seg selv og sine utfordringer,

samt mulige løsninger. Ved å ikke presse på, men la veisøker hvile i sin egen tanke i den stillheten pausene gir, kan roen som oppstår gi rom for tankeprosesser som gir av muligheter for videre erkjennelse. Det å gi rom for denne pausen og la stillheten senke seg, forstås som en trygghet i situasjonen hos veileder. Når veileder tør å la ordet gå til veisøker, ved å taktfullt holde tilbake sin egen trang til å handle med ord, kan en tolke det som at veileder kjenner seg sikker på veisøker og selve situasjonen. Veileder er i stand til å møte det som måtte komme fra veisøker med sinnsro og ivaretagelse. I dette ligger det en mulighet for veisøker å få komme dypere i det som er hennes eget anliggende og videre i sin utvikling.

Veiledernes stillhet i utdragene forstås som taktfulle måter å vise tilbakeholdenhet på, som kan gi rom for en indre tankeprosess. Mens veileder er stille, kan veisøker tenke og reflektere over seg selv og sin forståelse. Det samme kan veileder selv. I veileders tilbakeholdenhet ligger det et potensiale for vekst og utvikling hos begge. Veisøker får muligheten til å gå dypere i seg selv, samtidig gir veileder seg selv rom til ettertanke og refleksjon slik at han bedre kan forstå og støtte veisøker videre i sin prosess. Slik kan vi forstå veileders tilbakeholdenhet som en vesentlig egenskap, der veileder viser tålmodighet og avventer, slik at veisøker får rom til å komme i harmoni med seg selv og hvor veileder får rom til å bli bedre kjent med veisøkers anliggende (van Manen, 1993).

Tålmodigheten og den tilbakeholdheten veilederne viser gjennom sin stillhet i utdrag 12 og 13, representerer også det van Manen (1993) beskriver som en taktfull innsikt for når en bør la være å si noe og la ting passere. Veileder støtter veisøker uten å konfrontere veisøker med noe som på et tidspunkt kanskje kan være vanskelig å berøre. Veisøker får tid til å tenke over det usagte, det som ikke blir berørt, samtidig som veileder unngår å sette i bås eller møte veisøker med en vurderende holdning. Som van Manen (1993, s. 135) uttrykker det: «Det hender at den beste handling er å avstå fra handling.

,



## 5 Hvordan kan veileders verbale bidrag i

### veiledersamtalen forstås i lys av pedagogisk takt?

Gjennom denne studien har jeg sett på hvordan veileders verbale bidrag kan forstås i lys av pedagogisk takt. Det taktfulle i veileders verbale bidrag har blitt bevisstgjort gjennom en analyse av to veiledningssamtaler, der jeg har valgt å se problemstillingen i lys av van Manens (1993) teori om pedagogisk takt. Det betyr ikke at de veiledningssamtalene jeg har analysert ikke også kom til å bære preg av «utakt». Det er imidlertid ikke noe jeg har fokusert på i denne studien. Min studie har omhandlet potensialet som kan ligge i taktens kjennetegn. Et utvalg av veileders ord, lyder, spørsmål og stillhet har blitt forstått som taktfulle bidrag til veisøkers vekst og utvikling.

Gjennom analysen av empirien vokste det frem fem kategorier. Disse kategoriene bidrar til å svare på min problemstilling - *Hvordan kan veileders verbale bidrag i veiledersamtalen forstås i lys av pedagogisk takt?* I disse kategoriene fant jeg et potensiale for økt kvalitet i veiledning. Veileders verbale bidrag kan, basert på mine funn, forstås som kraftfull hjelp til veisøkers vekst og utvikling og danne grunnlag for innspill til gode måter veileder verbalt kan møte veisøker på. Basert på mine funn vil jeg presentere og reflektere over tre forslag som, etter min vurdering, kan bidra til økt kvalitet i veiledningssamtalen.

Disse forslagene er på ingen måte ny teori om hvordan man best kan utøve sin veiledergjerning. Det sentrale her er, at allerede etablerte ideer og forankringer for god veiledningspraksis nyanseres gjennom det potensialet som ligger i det som kan forstås som *taktfulle verbale bidrag* hos veileder. Dette sett i lys av van Manens (1993) teori om takt.

For det første vil det å vektlegge *taktfulle verbale beskrivelser og bekreftelser* av veisøker legges fram være sentralt. Dette er basert på kategoriene *gi styrke til veisøkers opplevelse og speile veisøkers opplevelse*. En taktfull veileder kan, gjennom verbale beskrivelser av det veisøker opplever og forstår, bidra til å gi kraft til veisøkers anliggende. Uten å dømme eller komme med egne forutinntatte antakelser, kan veileder gi rom for at veisøkers egne tanker og forståelse

gjøres gyldig. Dette vil kunne oppleves som en særlig innlevelse av veileder og skape trygghet hos veisøker, slik at det åpner opp for veisøkers egne perspektiver. Det ligger et potensiale her for at veisøker får tro på egne erfaringer og løsninger på utfordringer. Gjennom verbale bekref- telser på veisøkers egen opplevelse kan veisøker hjelpes til å finne steder der hun kan komme seg videre til økt bevissthet og vekst. Slik kan veisøker bli gitt muligheten til selv å sette sine egne tanker ut i ord og finne ut hvilken betydning de har.

For det andre vil det å stille *taktfulle spørsmål* være medvirkende til økt kvalitet på veiledings- samtalen. Dette forslaget er basert på kategoriene *utforske veisøkers forståelse og utfordre vei- søker til overskridelse*. Gjennom sine utforskende spørsmål kan veileder få mer innsikt og for- ståelse av veisøkers anliggende. Den taktfulle veileder forstår at det kan ligge mer under en uttalelse fra veisøker og stiller seg åpen for at det kan ligge mer i dybden av den. Den taktfulle veileder takler de svarene veisøker kommer med og griper til verbale virkemidler som under- støtter og bekrefter veisøkers opplevelser. En slik takt fra veileder vil kunne forebygge motstand i selve veiledningssamtalen og bidra til et godt forhold mellom veileder og veisøker. Med andre ord kan veileder ivareta veisøkers interesse og anliggende i veiledningssamtalen framfor det motsatte - å få gjennomslag for egne interesser. Ved å nyansere spørsmålene slik at de utfordrer og utforsker veisøkers forståelse, gis veisøker muligheten til å tre inn i et nytt læringsområde og overskridelse kan skje. Her legger den taktfulle veileder vekk sine egne behov for kontroll og er villig til å ta imot de løsninger og forklaringer som kommer fra veisøker. Dette kan gi rom for videre vekst og utvikling.

Som et tredje og siste forslag vil det å åpne opp for *pauser* være viktig. Dette er basert på kate- gorien *gi rom for indre tankeprosess*. Ved en taktfull tilbakeholdenhet, der veileder lar stillheten råde, vil veisøker kunne oppleve at det blir gitt rom for en indre tankevirksomhet der ny erkjen- nelse kan forløses. Veileder er her i stand til å møte det som måtte komme fra veileder med sinnsro, stillhet og ivaretagelse. Det skapes rom for at veisøker får tenke uten at noe blir uttrykt verbalt. Veisøker vil kunne komme i harmoni med seg selv og bli gitt den tid hun trenger for å komme seg videre i sin utvikling. Her ligger det et potensiale for at veisøker får tenke og re- flektert over seg selv og sine utfordringer, samt mulige løsninger. Veisøker kan få en mulighet til komme dypere i det som er sitt eget anliggende og oppdage noe som bidrar til videre utvik- ling og erkjennelse.

Disse forslagene til verbale bidrag hos veileder kan ikke forstås som et generelt svar på hva som kan sies å bidra til kvalitet i en veiledningssamtale. Min studie viser hvilket potensiale som ligger i veileders taktfulle verbale bidrag i en veiledningssamtale, forstått som det som sies gjennom ord, lyder, spørsmål og det som uttrykkes gjennom veileders stillhet.

For å komme frem til resultater av mer holdbar karakter, vil det være nødvendig med flere analyserte veiledningssamtaler. Mer forskning på området vil gi mer entydige svar. Likevel vil jeg hevde at min studie bidrar til en bevisstgjøring av taktfull verbal kommunikasjon hos veileder, som kan bidra til økt kvalitet i veiledningssamtalen. Samtidig aktualiserer min studie områder for videre forskning på både takt hos veileder som et anliggende innenfor veiledning, og videre forskning på kvalitet i veiledning. Ut i fra dette vil det videre være interessant å undersøke veileders nonverbale bidrag i veiledningssamtalen i lys av pedagogisk takt, samt gå i dybden av veisøkers opplevelse av veileders takt. En videre forskning av kvalitet i veiledningssamtalen kan gi et bredere fundament for å si noe om hva som konkret kan bidra til forbedring av veiledningssamtalen.

# Litteraturliste

- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. I B. Bae, & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse* (ss. 33-59). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke, & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (ss. 174-194). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. (2011). Hva er kvalitet i veiledning? I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (ss. 33-62). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Buber, M. (1965). *The knowledge of man: selected essays*. NJ, Atlantic Highlands: Humanities Press Internationale.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitativ Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. (3. utg.). Thousand Oaks: Sage publications, Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and Method* (2. utg.). New York: The Continuum Publishing Company.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London: Sage Publications Ltd.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I I. K. Åberg, & T. Kroksmark (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gottvassli, K. Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., & Sivertsen, H. (2012:1). *Kompetansebehov i barnehagen: en kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurdering i forhold til kompetanseheving*. Trøndelag forskning og utvikling.

- Handal, G., & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Oslo: Cappelens Forlag A/S.
- Herbart, J. F. (1964). Die ersten Vorelesung uber Pädagogik. I W. Asmus, *Johann Friedrich Herbart, Pädagogische Schriften* (ss. 121-131). Dusseldorf: Kupper.
- Karlsen, T. J. (Red.). (2011). *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleven, T. A. (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til tolkning og vurdering* (2. utg., ss. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagen* (2011. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for fremtidens barnehage - Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvistad, K., & Schei, S. H. (2012). *Kompetanseløft. Langsiktige tiltak i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (ss. 50-67). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Levinas, E. (1993). *Den annens humanisme*. (A. Aarnes , Overs.) Oslo: Aschehoug.
- Løvlie, L., & Steinsholt, K. (2004). Prolog. I L. Løvlie, & S. Kjetil (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (ss. 9-19). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- May, R. (1995). *Oppdagelsen av vårt indre*. Oslo: Cappelen Dam A/S.
- Moen, T., & Karlsdottir, R. (2011). Innledning. I T. Moen, & R. Karlsdottir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (ss. 9-14). Trondheim: Tapir Akademiske.

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research an evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Plant, P. (2007, 11). Via vejledning: Undervisningsministeriets nettidsskrift. *Nordisk vejledningstidsskrift*.
- Ponty, M. M. (1964). *The primacy of perception*. Evanston: Northwestern University Press, III.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Schibbye, A. L. (2009). *Relasjoner - et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand.
- Skorgen, T., & Lægreid, S. (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademiske.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning - mer enn ord* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. (K. M. Thorbjørnsen, Overs.) Nordås: Caspar forlag og kursvirksomhet A/S.

# VEDLEGG

## Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *«Veiledningssamtalen i barnehagen-en bærende relasjon?»*

Jeg er masterstudent i førskolepedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU i Trondheim, og skal vårsemesteret 2014 skrive masteroppgave. Studiens tema er veiledning i barnehagen. Formålet med studien er å få kjennskap til pedagogens (veilederens) verbale bidrag i selve veiledningssamtalen og hvordan dette kan forstås i lys av pedagogisk takt.

I forbindelse med intervjuet i studien, søker jeg 2 pedagoger som utøver veiledning av kollegaer i barnehagen. Pedagogene blir på forhånd bedt om ta et lydopptak av en veiledningssamtale hver med en kollega (veisøker). Disse veiledningssamtalene vil jeg analysere med utgangspunkt i det pedagogene (veilederne) sier i dialogen under veiledningen. Det er veilederens verbale bidrag som vil være i sentrum for min forskning. Med bakgrunn i analysen av veiledningssamtalen lages en intervjuguide og det gjennomføres et intervju med de utvalgte veilederne.

Deltakerne (veilederne) vil bli intervjuet hver for seg. Jeg vil gjennom intervjuet få bredere kunnskap om veilederens verbale bidrag, sett opp mot pedagogisk takt. I intervjuet vil vi også lytte til noen sentrale sekvenser fra opptaket av veiledningssamtalen.

Veiledningssamtalen og dybdeintervjuet vil bli tatt opp på lydbånd for å ivareta all informasjon, og opptakene vil bli trygt oppbevart. Når studiet er avsluttet, vil opptak og transkripsjoner bli slettet. Direkte personopplysninger vil ikke komme frem i forskningsrapporten, slik at personer ikke kan gjenkjennes. Deltakelsen er frivillig og i løpet av prosjektperioden har du rett til å trekke deg når som helst uten begrunnelse. Opplysninger og uttalelser som er knyttet til deg vil da bli slettet.

Forskningsprosjektet er godkjent av Pedagogisk institutt ved NTNU og blir veiledet av Marit Holm Hopperstad ved DMMH. Biveileder er Sissel Mørreaunet ved DMMH. Prosjektet er også meldt inn og godkjent av Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Når masteroppgaven er levert, vil deltakerne ha tilgang til den. Rådata vil da bli slettet og øvrig datamateriale anonymiseres.

Ønsker du å være med i min studie ved å la meg analysere et lydopptak av en veiledningssamtale, samt ved å la meg intervju deg (veileder) i etterkant, tar du kontakt med meg på telefon: [REDACTED] eller e-post [REDACTED]. Vi vil da bli enig om når lydopptak av veiledningssamtalen skal være klart, samt tid og sted for intervju. Jeg ønsker helst å få gjennomført analysen av veiledningssamtalen innen utgangen av februar, samt intervjuet og analyse av dette medio mars 2014.

Samtykkeerklæringen er lagt ved som vedlegg. Det er ønskelig at den signeres før veiledningssamtalen din. Ta kontakt hvis det er noe du lurer på.

Med vennlig hilsen

Anne Buhaug





**Vedlegg:**

## **Frivillig samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien som skal omhandle veileders verbale bidrag i selve veiledningssamtalen, og hvordan disse kan forstås i lys av pedagogisk takt. Jeg samtykker med dette til at jeg gjør et båndopptak av en veiledningssamtale mellom meg og veisøker. Denne samtalen blir analysert av forskeren, for bruk i dybdeintervju av meg som veileder. Jeg har kjennskap til studiets hensikt og at jeg kan trekke meg fra prosjektet når jeg måtte ønske det uten å gi noen begrunnelse. Opplysninger knyttet til meg blir behandlet konfidensielt. Jeg vet også at datamaterialet vil bli slettet når studiet er levert.

---

**(Signert av deltaker (veileder) i intervjuet)**

## **Vedlegg 2: Forespørsel til veisøker om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **Forespørsel til veisøker om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### *«Veiledningssamtalen i barnehagen-en bærende relasjon?»*

Jeg er masterstudent i førskolepedagogikk ved Pedagogisk institutt, NTNU i Trondheim, og skal vårsemesteret 2014 skrive masteroppgave. Studiens tema er veiledning i barnehagen. Formålet med studien er å få kjennskap til pedagogens (veileders) verbale bidrag i selve veiledningssamtalen og hvordan dette kan forstås i lys av pedagogisk takt.

I forbindelse med intervjuet i studien, søker jeg en kollega av pedagogen (veilederen) som lar pedagogen ta opp en veiledningssamtale mellom seg og kollegaen på bånd. Denne veiledningssamtalen vil jeg analysere med utgangspunkt i det pedagogen (veilederen) sier i dialogen under veiledningen. Det er altså veilederen, og ikke veisøker som skal stå i fokus for min forskning.

Analysen av det veilederen verbalt bringer inn i veiledningssamtalen danner grunnlaget for et intervju, der veileder vil bli intervjuet av meg. Jeg vil gjennom intervjuet få bredere kunnskap om veiledernes verbale bidrag, sett opp mot pedagogisk takt.

Veiledningssamtalen og intervjuet i etterkant vil bli tatt opp på lydbånd for å ivareta all informasjon, og opptakene vil bli trygt oppbevart. Når studiet er avsluttet, vil opptak og transkripsjoner bli slettet. Direkte personopplysninger vil ikke komme frem i forskningsrapporten, slik at personer ikke kan gjenkjennes. Deltakelsen er frivillig og i løpet av prosjektperioden har du rett til å trekke deg når som helst uten begrunnelse. Opplysninger og uttalelser som er knyttet til deg vil da bli slettet.

Forskningsprosjektet er godkjent av Pedagogisk institutt ved NTNU og blir veiledet av Marit Holm Hopperstad ved DMMH. Biveileder er Sissel Mørreaunet ved DMMH. Prosjektet er også meldt inn til og godkjent av Personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste. Når masteroppgaven er levert, vil deltakerne ha tilgang til den. Rådata vil da bli slettet og øvrig datamateriale anonymiseres.

Samtykker du i å la en veiledningssamtale mellom deg og veileder bli tatt opp på bånd og deretter analysert av meg, ber jeg deg om å signere erklæringen nedenfor. Det er ønskelig at den signeres før veiledningssamtalen din. Du leverer den ferdigsignert til din veileder, som deretter returnerer den til meg sammen med sin egen erklæring.

Ta gjerne kontakt hvis det er noe du lurer på, på tlf:

Med vennlig hilsen

Anne Buhaug

**Vedlegg:**

## **Frivillig samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien som skal omhandle veileders verbale bidrag i selve veiledningssamtalen, og hvordan disse kan forstås i lys av pedagogisk takt. Jeg samtykker med dette til at en veiledningssamtale mellom meg og veileder blir tatt opp på bånd og deretter analysert av forskeren, for bruk i dybdeintervju av veilederen. Jeg forstår at det er veilederens verbale innspill i veiledningssamtalen, som skal stå i fokus. Det skjer ingen vurdering av veisøkers bidrag inn i samtalen. Jeg har kjennskap til studiens hensikt og at jeg kan trekke meg fra prosjektet når jeg måtte ønske det uten å gi noen begrunnelse. Opplysninger knyttet til meg blir behandlet konfidensielt. Jeg vet også at datamaterialet vil bli slettet når studiet er levert.

---

(Signert av veisøker i veiledningssamtalen, dato)