

Silje Amundsen Lindseth

# Bruk av nonverbal kommunikasjon i pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT)

En kvalitativ studie om hvordan fire PP-rådgivere i PPT benytter nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Lena Haller Buseth

Juni 2022



Silje Amundsen Lindseth

# **Bruk av nonverbal kommunikasjon i pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT)**

En kvalitativ studie om hvordan fire PP-rådgivere i PPT benytter nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov

Masteroppgave i Spesialpedagogikk  
Veileder: Lena Haller Buseth  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



## Sammendrag

Tema for denne studien er bruk av nonverbal kommunikasjon, og tar for seg hvordan PP-rådgivere i pedagogisk psykologisk tjenesten (PPT) tar i bruk denne type kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov. Følgende problemstilling har vært utgangspunkt for studien:

*«Hvordan benytter fire PP-rådgivere nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov?»*

Målet med studien er å få en større innsikt i hvordan PP-rådgivere aktivt tar i bruk nonverbal kommunikasjon i møte med barn i yrkessammenheng. Her er det ønskelig å se på hvilken type kommunikasjon dette kan være, hvordan den brukes og hvilken effekt den kan ha for relasjonsbygging, læring og tilrettelegging. For å besvare den aktuelle problemstillingen ble det gjennomført kvalitativt intervju med fire PP-rådgivere fra to forskjellige kommuner fordelt på by og bygd. Videre ble funnene analysert og drøftet i lys av aktuell teori og tidligere forskning knyttet til området.

Hovedfunnene i studien viser at PP-rådgiverne både tar i bruk nonverbale hjelpemidler i arbeidssammenheng, men at de også bruker seg selv som redskap i møte med barna. Samtlige av PP-rådgiverne understreker at nonverbal kommunikasjon er en viktig og sentral faktor i kommunikasjon med barn, og dermed et viktig aspekt ved yrkespraksisen. Sentrale begreper som ble tatt opp i denne sammenheng er *kongruens, det felles tredje, relasjonsbygging, toleransevinduet* og *barnets pausebehov*. Avslutningsvis viser funnene at nonverbal kommunikasjon ikke er et tema som står like sentralt i faglig sammenheng, der det verken er en del av aktuelle handlingsplaner eller kompetansebygging i PP-tjenesten. Dette på tross av at tematikken fremstår som svært aktuell i yrkespraksis.

## **Abstract**

The topic of this study is “the use of nonverbal communication” and addresses how PP-advisors in the pedagogic/educational- psychological service (PPT) utilize this type of communication when working with children who have special needs. The following research question has been the starting point of the study:

*“How does four PP-counselors utilize nonverbal communication when working with children with special needs?”.*

The goal of the study is to gain a better insight into how PP counselors actively use nonverbal communication in meetings with children in a professional context. It is desirable to look at what type of communication this can be, how it is used and what effect it can have for relationship building, learning and facilitation. To answer the current problem, a qualitative interview was conducted with four PP-advisors from two different municipalities, divided into urban and rural areas. Furthermore, the findings were analyzed and discussed in the light of current theory and previous research related to the topic.

The main findings of the study show that PP- counselors both use nonverbal aids in work contexts, but that they also use themselves as tools in meetings with the children. All the PP-advisors interviewed emphasized that nonverbal communication is an important and central factor when communicating with children, and thus an important aspect of the professional practice. Key concepts that were addressed in this context are congruence, the common third, relations, the tolerance window, and the child`s need for a break. In conclusion, the findings show that nonverbal communication is not a topic that is centralized in a professional context, where it is neither part of the current action plans nor competence building in the PP service. Despite the fact that the topic appears to be very relevant in professional practice, it does not receive the attention it deserves.

## Forord

Denne masteroppgaven ble gjennomført ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet (NTNU) våren 2022 under veiledning av Lena Haller Buseth.

Våren 2019 skrev jeg bacheloroppgaven min i pedagogikk med tematikken «*lærerens bruk av nonverbal kommunikasjon i skolen*». Jeg avsluttet oppgaven med et refleksjonsnotat der jeg skriver «*det hadde vært interessant å ta opp igjen temaet om bruk av nonverbal kommunikasjon i en eventuell masteroppgave*». Tre år senere sitter jeg klar til å levere masteroppgaven min i spesialpedagogikk med tematikken PP-rådgivers bruk av nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov. Jeg har tatt et steg ut av skolen, men hovedtematikken er den samme. Nonverbal kommunikasjon har alltid vært et tema av stor interesse. Så lenge jeg kan huske har jeg hatt et øye for de mindre detaljene i hvordan vi mennesker kommuniserer, og kjent tydelig på kroppen hvordan jeg selv har blitt påvirket av den. Dette er en tematikk jeg har et stort ønske om å løfte tydeligere frem, spesielt for oss som skal jobbe tett på andre mennesker. Jeg tror suksessen i god kommunikasjon ligger i de mindre detaljene.

Utarbeidelsen av denne masteroppgaven har vært krevende, men også spennende og interessant. Dette har vært en stor del av min hverdag i lang tid, dermed kjennes det litt ekstra vemodig å endelig være ferdig med oppgaven. Denne perioden har vært en svært lærerik prosess, og jeg setter stor pris på å få fordype meg i en tematikk som ligger mitt hjerte nært.

Jeg ønsker å rette en stor takk til alle mine informanter som fant tid i sin travle hverdag til å stille opp til fysisk og digitalt intervju. Videre vil jeg takke min veileder, Lena Haller Buseth, for god veiledning og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Avslutningsvis vil jeg rette en takk til min kjære samboer og familie som har bidratt med korrekturlesning og støtte gjennom denne tiden. Nå går veien videre mot nye utfordringer.

*«The most important thing in communication is hearing what isn't said»*

- Peter F. Drucker, 1989

Trondheim, Juni 2022

Silje Amundsen Lindseth

## **Innholdsfortegnelse**

Sammendrag .....	v
Abstract .....	vi
Forord .....	vii
<b>1 Innledning og aktualisering</b> .....	<b>12</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	12
1.2 Problemstilling .....	13
1.3 Avgrensninger .....	13
1.4 Oppgavens oppbygning .....	13
<b>2 Teoretisk forankring</b> .....	<b>14</b>
2.1 Kommunikasjon. ....	14
2.1.1 Batesons teoretiske rammeverk .....	14
2.1.2 Verbal og nonverbal kommunikasjon .....	15
2.1.3 Nonverbal kommunikasjon .....	16
2.1.4 Tidligere forskning på nonverbal kommunikasjon .....	16
2.1.5 Kongruent kommunikasjon .....	17
2.2 Særskilte behov hos barn .....	18
2.3 Pedagogisk psykologisk tjeneste .....	19
2.4 Betydningen av relasjoner i faglig arbeid .....	20
2.5 Toleransevinduet og «det felles tredje» .....	22
<b>3 Metode</b> .....	<b>24</b>
3.1 Vitenskapsteori og ulike perspektiver .....	24
3.1.1 Hermeneutikk .....	25
3.1.2 Fenomenologi .....	25
3.2 Kvalitativ metode .....	26
3.2.1 Semistrukturert intervju .....	27
3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter .....	27
3.2.3 Intervjuguide .....	28
3.2.4 Praktisk gjennomføring .....	29
3.2.4.1 Kontekst og selvkritikk .....	30
3.3 Forskerrollen .....	31
3.3.1 Refleksivitet og forforståelse .....	32



3.3.2 Ethiske betraktninger .....	33
3.3.2.1 Validitet .....	34
3.3.2.2 Reliabilitet .....	34
3.3.2.3 Generaliserbarhet .....	35
3.4 Analyse .....	35
3.4.1 Transkribering .....	35
3.4.2 Koding og tematisering .....	36
<b>4 Presentasjon av datamaterialet .....</b>	<b>37</b>
4.1. Kort presentasjon av intervjupersonene .....	37
4.3. «Men, vi bruker ikke det ordet» - om begrepsforståelse .....	37
4.2 «Det er nonverbale lærevansker og ASK da» - bruk av NVK .....	40
4.4. «NVK i kompetansebygging? Aldri hørt om» - faglig sammenheng .....	42
4.5. «Store muligheter og upløyd mark»- muligheter og begrensninger .....	43
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>45</b>
5.1 «Samsvar mellom det verbale og det kroppen viser» .....	45
5.1.1 Kontraktsmessig kongruens .....	47
5.2 «Vi hadde ikke nok Lego til å bygge hele verden» .....	47
5.3 Bevisst og ubevisst bruk av NVK .....	49
5.4 Toleransevinduet og barnets pausebehov .....	50
5.4.1 Anerkjennelse og empati i møte med barn .....	51
5.5 Hva med NVK i faglig sammenheng? .....	53
<b>6 Avslutning .....</b>	<b>55</b>
6.1.1 Oppsummering .....	55
6.1.2 Avsluttende kommentar og veien videre .....	56
<b>7 Referanseliste .....</b>	<b>57</b>
<b>8 Vedlegg .....</b>	<b>61</b>
8.1 Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektet (NSD) .....	61
8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide .....	64
8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	67

## Figurer

Figur 1.1: Transkripsjonskonvensjoner..... 36

## Forkortelser/symboler

ASK	Alternativ og supplerende kommunikasjon
NESH	Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora
NSD	Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
NVK	Nonverbal kommunikasjon
PPT	Pedagogisk psykologisk tjeneste
STATPED	Statlig spesialpedagogisk tjeneste



## 1 Innledning og aktualisering

Dagens profesjonsutøvere er avhengig av å kunne samarbeide både med hverandre, og med de menneskene som skal motta hjelp. Det viktigste redskapet i samarbeid er *kommunikasjon*, og profesjonsutøvernes kommunikative ferdigheter blir dermed en viktig del av den samlede kompetansen. Å kunne lytte og uttrykke seg på en forståelig måte er en av de viktigste profesjonelle ferdighetene man kan inneha som profesjonsutøver, og det vektlegges derfor betydelig i yrkesutøvelsen. Fagfolk som jobber ut mot mennesker kommuniserer for å bidra til endring eller forbedring av noens livskvalitet, helse, livssituasjon eller kunnskapsnivå. Det er derfor nødvendig å lære seg å kommunisere på måter som fremmer en god relasjon og et godt samspill med de som skal motta hjelp og veiledning (Skau, 2018). I dag blir det estimert at den *nonverbale kommunikasjonen* står for 65-95% av budskapet og kommunikasjonen mellom mennesker. Med utgangspunkt i denne prosentandelen er den nonverbale kommunikasjonen sentral og dominerende i vår kommunikasjon i mellommenneskelige relasjoner (Hargie, 2017).

Pedagogisk psykologisk tjeneste (heretter PPT eller PP-tjenesten), er en hjelpetjeneste som skal bidra med tilrettelegging for barn og voksne med særskilte behov. Hensikten med tjenestens arbeid er å skape et likeverdig, inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud. PP-tjenestens mandat er både regulert i opplæringsloven §5-6 og barnehageloven §33, der de jobber individrettet og systemrettet (Barnehageloven, 2005, §33; Opplæringslova, 1998, §5-6; Utdanningsdirektoratet, 2017). Det systemrettede arbeidet kan foregå i tverrfaglig samarbeid med andre instanser, i barnehage og skole, eller spesifikke avdelinger og klassetrinn. Dette kan videre innebære at PP-rådgiver deltar i rådgivingsaktivitet, prosjektutvikling på kommunalt og fylkeskommunalt nivå, veiledning og bistand til foreldre, lærere og ledere i faglige og sosiale tema (Hesselberg & Tetzchner, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017). PP-rådgiver som profesjonsutøver jobber tett på andre mennesker og er avhengig av et godt samarbeid med andre parter, tjenester og instanser for å tilrettelegge et godt pedagogisk tilbud (Skau, 2018). Dette innebærer at partene må ha en god kommunikasjon mellom seg slik at man blir i stand til å samarbeide på en tydelig og forståelsesfull måte for barnets beste. Ikke minst er det viktig at PP-rådgiver er i stand til å kommunisere på en måte som blir forståelsesfull for barnet, og som også kan bidra til relasjonsbygging. Her gjør den nonverbale kommunikasjonen seg svært aktuell som dominerende i vår måte å kommunisere på (Hargie, 2017).

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Min motivasjon for valg av tema i dette forskningsprosjektet er en større interesse for hvordan vi mennesker tar i bruk nonverbal kommunikasjon både bevisst og ubevisst, samt hvordan denne type kommunikasjon påvirker oss både fysisk og psykisk. Dette innebærer de små detaljene helt ned til hvordan man sitter, bruker blikket, hvilke klær man har på og volum på stemmen. Det er fasinerende hvordan relativt små handlinger kan blir tillagt større betydninger og forklaringer, og dermed påvirke hvordan vi tenker om oss selv og andre. Men, nettopp derfor er den nonverbale kommunikasjonen så viktig når vi skal danne nye relasjoner og kommunisere med hverandre.

Årsaken til at jeg har valgt å ta utgangspunkt i PPT og hvordan PP-rådgivere tar i bruk nonverbal kommunikasjon, er for å få et innblikk i hvordan denne type kommunikasjon kan bli brukt for å danne relasjoner med barn med særskilte behov. Både direkte med

barnet, men også indirekte gjennom veiledning av fagpersoner som jobber tett på barnet. På den måten kan man få et bilde på hvordan nonverbal kommunikasjon blir tatt i bruk på et mer overordnet nivå i PPT, men også hvordan bruk av denne type kommunikasjon blir videreformidlet i veiledning til lærere og andre fagpersoner.

## **1.2 Problemstilling**

Med utgangspunkt i denne tematikken og bakgrunnen for valg av tema, har jeg valgt å formulere problemstillingen som følger;

*«Hvordan benytter fire PP-rådgivere nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov?»*

## **1.3 Avgrensninger**

Nonverbal kommunikasjon er et komplekst fenomen som referer til kommunikasjon utført på andre måter enn ved bruk av ord som er det verbale elementet. Dette betyr at den nonverbale kommunikasjonen også kan inkludere aktuelle faktorer som tegn, symboler, kulturprodukter og kunst. I denne oppgaven vil derfor nonverbal kommunikasjon avgrenses til å omhandle møter mellom mennesker med ansikt til ansikt situasjoner, og mellommenneskelige relasjoner.

## **1.4 Oppgavens oppbygning**

Denne masteroppgaven er inndelt i åtte kapitler bestående av; *innledning, teori, metode, presentasjon av datamaterialet, drøfting, avslutning, oppsummering, referanseliste og vedlegg*. Hvert kapittel starter innledende med en introduksjon av innholdet for å skape en bedre oversikt for leser. I oppgavens første del, teori, vil jeg beskrive oppgavens litteraturgrunnlag der jeg inkluderer styringsdokumenter, aktuell teori og empiri rundt PP-tjenestens mandat, særskilte behov hos barn og fenomenet nonverbal kommunikasjon. Videre i metodekapitlet vil jeg gå nærmere inn på metodiske valg jeg har tatt i forskningsprosessen. Denne studien består av kvalitativ forskning der de vitenskapsteoretiske perspektivene hermeneutikk og fenomenologi står sentralt. Ved å ta i bruk semistrukturerte intervju med fire PP-rådgivere har datamaterialet til studien blitt innhentet. Forskningsetikk, personvern, forskerrollen og refleksjoner tilknyttet forskningsprosessen vil også bli presentert i metodekapitlet.

I kapittel fire kommer en presentasjon av datamaterialet der jeg trekker frem funn fra intervjuene med de fire PP-rådgiverne. Her tar jeg i bruk en del sitater fra intervjupersonene, noe som gjør at leser kan få et mer direkte innsyn i materialet og vurdere mine tolkninger som forsker. Deretter vil funn blir drøftet i lys av aktuell teori i kapittel fem. Her ønsker jeg å løfte frem de mest sentrale funnene tilknyttet problemstillingen, og tematikk som kongruens, bevisst og ubevisst bruk av NVK, «det felles tredje», anerkjennelse og barnets pausebehov blir sentrale diskusjonspunkter. Avslutningsvis vil funn fra datamaterialet blir oppsummert i kapittel seks, avslutning. Her vil hovedfunnene fra studien bli presentert, og data på hvordan PP-rådgivere tar i bruk NVK i møte med barn med særskilte behov legges frem. Referanseliste og vedlegg står nederst i oppgaven.

## 2. Teoretisk forankring

I dette kapittelet vil det bli presentert aktuell teori og tidligere forskning knyttet til min studie. Her blir det nødvendig å se nærmere på begrepet og fenomenet *nonverbal kommunikasjon* for å få en bedre forståelse av omfang og innhold. Kapittelet innledes med en innføring i hva *kommunikasjon* kan være, herunder verbal og nonverbal kommunikasjon. Her vil Batesons teori om kommunikasjon være sentral i beskrivelsen av fenomenet. Deretter vil fokus være på tidligere forskning og et historisk blikk på den nonverbale utviklingen. Videre flyttes blikket over til pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), og funksjonen tjenesten har tilknyttet barnehage og skole, samt deres tosidige mandat. Deretter vil forståelsen av begrepet *særskilte behov* bli sett i lys av forskningsrapporter og stortingsmeldinger. Avslutningsvis trekkes det frem viktigheten av en god relasjon i det faglige arbeidet, og særlig i møte med barn med særskilte behov.

### 2.1 Kommunikasjon

Fenomenet *kommunikasjon* har aktivt blitt studert siden antikkens tid, og begrepet har en opprinnelse fra det latinske ordet «communicare» som betyr «å gjøre felles» (Kvernbekk, 2016). Ved å dele meninger og erfaringer mellom mennesker, blir det skapt et opplevelsesfellesskap der man avdekker en mening sammen (Røkenes & Hanssen, 2012). Lorentzen (2013) definerer kommunikasjon som «*enhver synlig konvensjonell eller ukonvensjonell væremåte, enten intensjonal eller ikke, som vekker en oppfatning hos den som ser at barnet forsøker å formidle et budskap, fremføre et behov eller et ønske, eller som på annen måte forsøker å påvirke væremåten til den andre*» (Lorentzen, 2013, s.47). Kommunikasjonsteori er kraftig utbredt innen flere tradisjoner og fagfelt, noe som gjør den tverrfaglig og uoversiktlig. De ulike fagfeltene har egne måter å beskrive, definere og analysere kommunikasjon på, som inneholder kontraster og større variasjoner (Jensen & Ulleberg, 2019).

Fra et tradisjonelt perspektiv har teorier om kommunikasjon fra 1940-50 tallet blitt forstått som en *lineær* prosess. Helt forenklet i et lineært perspektiv innebærer det at kommunikasjon handler om overføring av et budskap fra en sender, til en mottaker. Budskapet blir ikke påvirket av utenforliggende faktorer og forhold på sin vei til mottakeren. Dette er en mekanisk funksjon som blir omtalt som *transmisjonsmodellen* (Jensen & Ulleberg, 2019). Dette tradisjonelle perspektivet på kommunikasjon har i nyere kommunikasjonsteorier blitt erstattet med forståelsen av kommunikasjon som en *sirkulær prosess*. Her tar man utgangspunkt i at kommunikasjon er et fenomen som er relasjonelt, der alle involverte parter er aktive i fortolkningen og meningsdanningen. Dette blir gjerne omtalt som *transaksjonsmodellen* der kommunikasjon blir forstått som en bevegelse der man ikke kan stadfeste hvor noe starter, som en kontrast til transmisjonsmodellen (Bateson, 2005; Jensen & Ulleberg, 2019). Forståelsen av kommunikasjon som en sirkulær prosess er særlig sentral innen tradisjoner som *fenomenologi*, semiotikk, sosialpsykologi, retorikk og sosiokulturell tradisjon (Jensen & Ulleberg, 2019).

#### 2.1.1 Batesons teoretiske rammeverk

En sentral bidragsyter knyttet til det kommunikative feltet, er den engelsk- amerikanske sosialantropologen og biolog Gregory Bateson (1980). Hans teori om kommunikasjon befinner seg et sted mellom sosiokulturell tradisjon, med fokus på språk og praksis, samt

kybernetikk og styringsmekanismer. Bateson understreker at menneskets kommunikasjonsperspektiv er bestående av hvordan vi tolker virkelighetens fenomener og samspill og situasjoner ut fra spesifikke kontekster. Altså blir vår virkelighetsforståelse bestående av våre subjektive tolkninger (Bateson, 2005). I Batesons teoretiske rammeverk om kommunikasjonsteori, presenterer han fire antakelser for hvordan kommunikasjon kan forstås. Den første antakelsen er at **det er umulig å ikke kommunisere**, et sitat som først ble hentet fra psykologen Paul Watzlawick (1921-2007) «*one cannot not communicate*» (Watzlawick et.al., 1996). Det er ikke mulig å melde seg ut av kommunikasjon med andre mennesker. Både det man sier, og ikke sier, vil bli aktivt tolket av andre mennesker. Ved å gjøre ingenting, så kommuniserer man fortsatt noe. Den andre antakelsen er at vi mennesker **alltid kommuniserer om både innhold og forhold** (Jensen & Ulleberg, 2019). I tillegg til innholdet i en samtale, blir også forholdet mellom menneskene som kommuniserer forsøkt definert. Det er relasjonen som vil avgjøre hvordan innholdet vil bli oppfattet, og man tolker aktivt innholdet i lys av forholdet (Bateson, 2005; Dahl, 2013).

Videre argumenterer Bateson for at **samspill må forstås og beskrives sirkulært**. Dette er basert på kommunikasjon som en pågående, dynamisk og foranderlig prosess. Her er man både sender og mottaker i en aktiv og felles kommunikasjonsprosess som er preget av relasjon, gjensidig utveksling, forhandling og dialog. Ved å forstå samspill som en sirkulær prosess, gjør man seg selv til en del av problemet, og dermed en del av løsningen i konfliktsituasjoner, noe som kan bidra til større innsikt og forståelse av situasjonen (Bateson, 2005). Avslutningsvis i den fjerde antakelsen konkretiserer Bateson at **vi alltid kommuniserer på flere nivåer samtidig**. Parallelt med ordene som sies, tolker og oppfatter vi det andre prøver å kommunisere. Dette kan innebære kroppsspråk, *nonverbal kommunikasjon* og bevegelser som stillhet, latter og hulk. Eller tempo, trykk, styrke og rytme i ordene som blir sagt. Det er snakk om en slags metakommunikasjon, en kommunikasjon om kommunikasjonen (Dahl, 2013; Jensen & Ulleberg, 2019). Dette kan i noen tilfeller resultere i paradokser og misforståelser, da det kan bli mye å prosessere av gangen.

### 2.1.2 Verbal og nonverbal kommunikasjon

Det er viktig å understreke at verbal og nonverbal kommunikasjon ikke kan skilles inn i to separate kategorier. Den nonverbale kommunikasjonen bidrar til å gi det verbale budskapet den fulle forståelse og mening, der budskapet som blir forsøkt kommunisert blir forsterket (Knapp & Hall, 2006; Næss & Zambrana, 2020). Den er den siden av multimodalitet, verbal og nonverbal kommunikasjon, som bidrar til å gi budskapet den fulle forståelse og mening (Jansen & Ulleberg, 2019; Eggert, 2010).

Bateson understreker at vi alltid kommuniserer på flere nivåer samtidig om både forhold og innhold. Dette innebærer at både den verbale og nonverbale kommunikasjonen fungerer i et felles samspill der de er gjensidig avhengig av hverandre for å kommunisere et helhetlig budskap over til mottaker (Jensen & Ulleberg, 2019). I den sammenheng viser Ekman (1965) til at verbal og nonverbal kommunikasjon utspiller seg sammen under menneskelig interaksjon i form av gjentakelser, motstridelser, erstatninger, for å fremheve, moderere og regulere budskap (Knapp & Hall, 2006).

### 2.1.3 Nonverbal kommunikasjon

Bruk av *nonverbal kommunikasjon* refererer til kommunikasjon utført på andre måter enn ved bruk av ord, der ord er det verbale elementet (Knapp & Hall, 2006). Det blir sett på som en «*kommunikasjon mellom individer ved hjelp av andre kanaler og dermed andre koder enn den språklige*» (Øyslebø, 1988, s.8). Dette er en generell definisjon som ikke tar tilstrekkelig hensyn til kompleksiteten ved det nonverbale fenomenet, da nonverbal kommunikasjon også kan være kulturprodukter som musikk, kunst, dans og matematikk (Dahl, 2013).

Nonverbal kommunikasjon kan ses på som et bredt spekter med signaler som kan uttrykkes og kommuniseres på ulike måter. Dette kan være kommunikasjon som *kinesikk* (blikk, mimikk, ansiktstrekk), *paralingvistikk* (tonefall, lyd, stemme), *gestikk* (hode og håndbevegelser), *konologi* (berøring, fysisk nærhet, avstand, kroppsorientering, samhandling), *adaptologi* (personlige effekter, hår, klær), og *positurologi* (stillinger og kroppsholdning) (Knapp, 2006; Øyslebø, 1988). Det har blitt gjennomgått flere studier og forskning på bruk av nonverbal kommunikasjon, der forskere som Matsumoto (2013) estimerer at den nonverbale kommunikasjonen bidrar med 65-95% av budskapet og kommunikasjonen mellom mennesker. Den blir også ansett av mange for å være en mer sannferdig form for kommunikasjon da den kan gi en synligere innsikt i hva som kan ligge bak det verbale budskapet (Hargie, 2017). Om man opplever at følelser, ord og handling ikke samsvarer, vil mennesker som oftest stole på den nonverbale kommunikasjonen fremfor ordene som blir sagt (Jensen & Ulleberg, 2019).

Primære funksjoner ved bruk av nonverbal kommunikasjon i menneskelig kommunikasjon er å formidle mellommenneskelige holdninger, uttrykke følelser, presentere personlighetstrekk og styrke talen (Knapp & Hall, 2006). Denne kommunikasjonsformen kan også erstatte verbal kommunikasjon i situasjoner det ikke er mulig å snakke, bidra til å forhandle om relasjoner med hensyn til kontroll og dominans, samt kontekstualisere interaksjon ved å skape ulike sosiale settinger (Hargie, 2017). Mennesker kommuniserer med hverandre kontinuerlig både bevisst og ubevisst. Både ord som blir sagt, handlinger som blir gjort, stillhet og egen eksistens i seg selv, sender ut signaler som blir tolket av andre (Jansen & Ulleberg, 2019). På bakgrunn av dette faktumet kom den signifikante bidragsyteren på det kommunikative feltet, Paul Watzlawick, med det kjente sitatet «*One cannot not communicate*» fra kolleksjonen «*Steps to an Ecology of Mind*» (1972) (Bateson, 1972).

### 2.1.4 Tidligere forskning på nonverbal kommunikasjon

Bruk av nonverbal kommunikasjon kan spores langt tilbake før det eksisterte skriftlige dokumenter som kunne dokumentere fenomenet. Filosofer, malere, skulptører og dansere utviklet tidlig en forståelse av hvorfor og hvordan mennesket kunne bruke kroppen aktivt i sitt yrke, og på den måten undersøkte de bruk av nonverbal kommunikasjon. Dette har senere blitt dokumentert gjennom å undersøke historiske dagbøker, skuespill, historier og juridiske dokumenter (Knapp, 2006). På 1950-tallet kom utgivelsen av de første håndbøkene om muntlig retorikk. Disse ble utgitt av skolelærere i Sicilia og Athen, og hadde et større fokus på overbevisende tale. Dette er en signifikant del av nonverbal kommunikasjon da talerens gester, holdning, stemme og volum står sentralt. Herunder finner man utgivelser som Thomas Wilson's «*The art of rhetoric*» (1953), Frank's



artikkel "Tactile Communication" (1957) og Birdwhistell's "Introduction to Kinesics" (1959) (Knapp, 2006; Knapp & Hall, 2006).

Tidligere forskning rundt nonverbal kommunikasjon kan spores helt tilbake til Darwin og hans verk «*The Expressions of the Emotions in Man and Animals*» (Darwin, 1874; Hargie, 2017). I etterkant har denne forskningen blitt videreført av Paul Ekman som er en sentral bidragsyter på feltet. Ekman og hans kollegaer studerte og sammenlignet ansiktsuttrykk på tvers av ulike kulturer i fire tiår kalt «*Emotions in the Human Face*» (1972). Ut fra denne forskningen ble det konkludert med at mennesker kan gjenkjenne seks universelle emosjoner; *tristhet, glede, overraskelse, avsky, sinne og frykt* (Ekman & Keltner, 1970; Knapp, 2006). Dette var en signifikant forskning i historien om den nonverbale kommunikasjonens utvikling. Det la grunnlaget for en betydelig litteratur om både produksjon og oppfatning av uttrykk for ulike menneskelige følelser (Knapp, 2006).

Slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 1970-tallet ble vippepunktet for en styrket fremvekst av et synlig, bredt, bærekraftig og respektabelt felt av nonverbale studier. I tillegg til nonverbal kommunikasjon, ble studier av nonverbal atferd av stor interesse, og kurs i nonverbal kommunikasjon ble tilbudt ved flere universiteter. Nonverbal kommunikasjon blir ansett som et delområde som bidrar til å utfylle studier av menneskelig interaksjon og lar ingen element av sosial interaksjon være uberørt. Å kunne bruke og forstå nonverbal atferd blir avgjørende for suksess i alle mellommenneskelige sosiale møter (Knapp, 2006; Knapp & Hall, 2006). Den er en sentral del av måten vi kommuniserer på og eksisterer i alle våre mellommenneskelige relasjoner (Dahl, 2013).

### **2.1.5 Kongruent kommunikasjon**

Da tematikken kommunikasjon og nonverbal kommunikasjon står sentralt i dette forskningsprosjektet, vil begrepet *kongruens* være en viktig faktor i denne sammenheng. Helt grunnleggende handler kongruens om at våre handlinger, følelser og ord samsvarer i kommunikasjonen vi har mellom hverandre. Dette kan bidra til åpenhet i samtalen, tillit mellom mennesker og positiv utvikling av relasjoner. Når man kommuniserer på en kongruent måte er det samsvar mellom indre opplevelser, egne følelser og det ytre budskapet. Dette forutsetter at man har kontakt med seg selv, våger gi uttrykk for hvem man er, og at det er en sammenheng mellom det man faktisk opplever og selvoppfatningen (Røkenes & Hanssen, 2017).

Når en persons virkelige opplevelser ikke stemmer overens med egen selvoppfatning, oppstår *inkongruens* som er det motsatte av kongruens. Fenomenet blir også i mange sammenhenger omtalt som dobbeltkommunikasjon. Dette kan skape usikkerhet, lukkethet, stillstand og mistillit i relasjoner (Jensen & Ulleberg, 2019; Røkenes & Hanssen, 2017). I slike situasjoner viser det seg at vi mennesker som oftest velger å stole på den nonverbale kommunikasjonen og kroppsspråk fremfor ordene som blir sagt (Jensen & Ulleberg, 2019). Filosofen Ralph Waldo Emerson (1882) beskrev fenomenet på denne måten "when the eyes say one thing, and the tongue another, a practiced man relies on the language of the first" (Garner, 2012, s.11).

Å kommunisere kongruent er ikke alltid like lett da livet er mangfoldig, flerstemt, skiftende og komplekst. Men, det handler i stor grad om vi er oss dette bevisst, og om vi har mot til å faktisk kommunisere det vi føler, opplever og erfarer. Det er når vi mennesker forsøker

å skjule våre indre konflikter og følelser at kommunikasjonen blir inkongruent. Nettopp på grunn av dette faktumet kan kongruent kommunikasjon oppleves som ubehagelig til tider, men den gir en bedre forståelse og en større troverdighet. I sammenheng med mellommenneskelige relasjoner, bærer begrepet kongruens med seg både elementer av oppriktighet, sannferdighet, ærlighet og ekthet som sammen utgjør betydningen av begrepet (Skau, 2018).

I sammenheng med kongruens, blir begrepet «*kontraktmessig kongruens*» tatt i bruk av barnepsykolog Karsten Hundeide (2009) for å forklare hvordan barn kan tilpasse sine uttrykk og bidrag i en samtale til hva de tror den voksne ønsker å høre eller forventer av dem. Han viser til at barn helt ned i fireårsalderen er i stand til å justere både kompleksitet og lengde i setningene sine avhengig av hvem de snakker med (Jensen & Ulleberg, 2019). Psykolog Stephen von Tetzchner (2020) understreker og bekrefter at den voksnes uttrykk vil ha betydning for hvordan barnet handler og reagerer i bestemte situasjoner (Tetzchner, 2020). Barnet speiler den voksne og undersøker hvordan de responderer og reagerer i ulike sammenhenger, deretter tar de i bruk det de har hørt og sett (Jensen & Ulleberg, 2019).

## 2.2 Særskilte behov hos barn

Fenomenet og begrepet *særskilte behov*, har blitt forstått ulikt i de historiske tidsepokene ved utviklingen av spesialpedagogikken som fag og praksis. Det har eksistert to forskjellige måter å forstå begrepet på, som gjerne omtales som to ulike teoretiske perspektiver i sterk kontrast. Det er snakk om et *individorientert perspektiv* og et *systemorientert perspektiv* (Uthus, 2020). Historisk har det individorienterte perspektivet hatt et fokus på at barn med særskilte behov også hadde læringsmuligheter, og skulle derfor ha rett til opplæring. Det ble tidlig et mål innenfor spesialpedagogikkens fagfelt at kompleksiteten i de særskilte behovene til elevene, både på et individuelt, medisinsk og biologisk nivå, skulle tas på høyeste alvor knyttet til tiltak og opplæring. Dette innebærer utvikling av spesifikke fagdisipliner rettet mot bestemte grupper av elever med opplæringsbehov som lese- og skrivevansker, matematikkvansker og kommunikasjons- og språkvansker (Sjøvik, 2014; Uthus, 2020). Uthus (2020) kobler *særskilte behov* opp mot mangfoldet av elever med ulike læringsutfordringer. Dette kan være elever med ulike syndromer og diagnoser som psykisk utviklingshemning, synsvansker, hørselsvansker, dyskalkuli, ADHD og autismespekterforstyrrelser. Det understrekes også at det inkluderer elever med sosioemosjonelle vansker, tilknytningsvansker, angstlidelser, elever med annen etnisk bakgrunn og særskilt begavede elever. Oppsummert kan særskilte behov være det generelle mangfoldet av elever som har behov for en tilrettelagt læring som ikke inkluderes i den ordinære opplæringen (Haugen, 2019; Uthus, 2020).

Med tiden har det utviklet seg en inkluderingsideologi innenfor spesialpedagogikken som brakte med seg en ny forståelse av fenomenet særskilte behov. Fra et individorientert perspektiv der behovene har opphav i enkeltindividet, til et *systemorientert perspektiv* der behovene må forstås som en konsekvens av at systemene har smale grenser for hva som blir antatt som normalt. Målet er at man skal kunne tilrettelegge den ordinære opplæringen på en slik måte at elevene med særskilte behov kan delta og oppleve mestring innenfor det ordinære læringsfellesskapet. Dette førte med seg en ny form for optimisme da begrepet «*særskilte behov*» kan opphøre i det skolen blir romslig nok til å inkludere alle (Uthus, 2020). Barn og elever med *særskilte behov* utgjør ikke en tydelig avgrenset

gruppe verken ved kjennetegn eller i omfang. For å kunne vurdere om barnet har særskilte behov, må individuelle forutsetninger hos barnet ses i sammenheng og relasjon til omgivelsene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Nordahl (2018) konkretiserer i sin rapport at begrepet «*særlige behov*» blir anvendt i både barnehageloven og opplæringsloven for å beskrive barn og elever som av ulike årsaker trenger spesialpedagogisk støtte og/eller spesialundervisning for å kunne delta i det ordinære opplæringstilbudet. Det blir videre vist til at begrepet *særskilte behov* knytter seg til individet, mens *behov for særskilt tilrettelegging* omhandler omgivelsenes ansvar for tilrettelegging (Nordahl, 2018). I St.meld.nr. 41(2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*, blir særskilte behov videre definert som «*barn som har behov for ekstra omsorg og hjelp til utvikling og læring av ferdigheter uavhengig av diagnose eller årsaken til dette behovet. Tilretteleggingen kan gjelde både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen*» (St. Meld. nr. 41, s. 90). Påfølgende i Meld. St. 6 «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*», anslås det at det til enhver tid er 15-25% av barn og unge som har behov for særskilt tilrettelegging. Det understrekes videre at den enkelte kommune har et overordnet ansvar for at barn med behov for særskilt tilrettelegging, får et forsvarlig og innholdsmessig tilfredsstillende tilbud. Her skal også barnas foreldre bli møtt av offentlige tjenester som skal veilede, støtte og samarbeide om tilretteleggingen. Tjenestene skal også kunne bidra med avlastning ved særlige behov (Meld. St. 6 (2019-2020), s.112).

### **2.3 Pedagogisk psykologisk tjeneste**

Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), er et organ som skal hjelpe barn, elever, lærlinger og lærekandidater med ulike behov for særskilt tilrettelegging. Tjenesten skal også bidra med hjelp til skoler og barnehager med tilrettelegging for barn og elever med særskilte behov, samt utarbeide sakkyndige vurderinger der loven krever det (Utdanningsdirektoratet, 2017). Opplæringsloven §5-6 understreker at hver kommune er pliktig til å ha en pedagogisk psykologisk tjeneste som enten er organisert selvstendig, eller i samarbeid med andre kommuner (Opplæringslova, 1998, §5-6). PP-tjenestens mandat er også regulert i barnehageloven §33 (Barnehageloven, 2005). I 2016 utarbeidet utdanningsdirektoratet fire kvalitetskriterier og forventninger til PP-tjenesten som skal bidra til å tydeliggjøre hva PP-tjenesten skal være, og avgrenser arbeidet det omfavner. Disse fire forventningene er; PP-tjenesten er en faglig kompetent tjeneste, PP-tjenesten er tilgjengelig og medvirker til helhet og sammenheng, PP-tjenesten arbeider forebyggende, og PP-tjenesten bidrar til tidlig innsats (Meld. St. 6 (2019-2020), s.57).

Pedagogisk psykologisk tjeneste har et tosidig mandat der de både jobber *individrettet* og *systemrettet*. Tradisjonelt har individrettet arbeid vært den arbeidsmetoden PPT har operert mest på, der kjernen i det spesialpedagogiske arbeidet er å hjelpe mennesker som har psykiske eller fysiske utfordringer som hindrer dem i å få et tilstrekkelig opplæringstilbud i den ordinære undervisningen (Hausstätter, 2007; Nilsen & Herlofsen, 2020). Det er kjent at PPT i det individretta arbeidet utvikler varierte metodiske løsninger som aktivt tar utgangspunkt i diagnoser som blant annet dysleksi, ADHD, autisme og Downs syndrom for å nevne noen (Hausstätter, 2007). Det forskes stadig på ulike opplæringsformer og strategier innenfor det spesialpedagogiske feltet, som kan ha en positiv utvikling og god effekt på de ulike gruppene knyttet til læring (Hausstätter, 2007; Haugen, 2019). Pågående og aktive forskningsprosjekter gjennom statlig

spesialpedagogisk tjeneste (Statped) i denne sammenheng er «effective stuttering treatment (EST)», «the second language learners plus intervention (SL+)», og «assessment of dyslexia – why, when, and with what?»» (Statped, 2022).

I løpet av de siste årene har det blitt et større søkelys på *systemrettet* arbeid der PP-tjenesten aktivt samarbeider med barnehagene og skolene om forebygging og tidlig innsats. Det systemrettede arbeidet er lovpålagt ved Opplæringsloven §5-6, som understreker at PPT skal hjelpe skolen med kompetanseutvikling samt organisasjonsutvikling (Opplæringsloven, 1998, §5-6). Dette systemrettede arbeidet kan foregå i tverrfaglige samarbeid, barnehage og skole, samt ulike avdelinger og grupper på trinnet. Arbeidet kan innebære deltakelse i ulike rådgivningsaktiviteter, møter og samtaler som prosjektutvikling på kommunalt og fylkeskommunalt nivå. Det kan også innebære arbeid med å informere om andre aktuelle hjelpeinstanser, og veilede, samt bistå foreldre, lærere, pedagoger og ledere i sosiale og faglige tema (Hesselberg & Tetzchner, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Alle elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, eller har mulighet til å få det, har etter Opplæringsloven §5-1 rett til spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, §5-1). Videre skal det i henhold til Opplæringsloven §5-3, bli foretatt en sakkyndig vurdering i forkant av et eventuelt vedtak om spesialundervisning etter §5-1 (Opplæringsloven, 1998, §5-3). Den sakkyndige vurderingen blir vurdert på grunnlag av de vurderingene og opplysningene skolen har sendt over i sin tilmelding. PPT må også ta en vurdering på om det er et nødvendig behov for å gjøre egne undersøkelser som observasjon, kartlegging, og samtaler med skolen, eleven og foreldrene (Nilsen & Herlofsen, 2020; Haugen, 2019). Den sakkyndige vurderingen skal inneholde informasjon om elevens utbytte av den ordinære opplæringen, elevens lærevansker, forsvarlig opplæringstilbud, og om det er mulighet for å hjelpe eleven innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Opplæringsloven, 1998, §5-3).

## **2.4 Betydningen av relasjoner i faglig arbeid**

Relasjonen vi har til hverandre er grunnleggende og basis i kommunikasjon, og kommunikasjon handler om relasjoner. Vi kan av den grunn anse dem som gjensidig avhengig i et felles samspill. Hvordan vi erfarer og ser på oss selv, andre og verden, vil være avhengig av relasjonen til andre mennesker, til situasjoner og ulike fenomener (Jensen & Ulleberg, 2019). I mange yrker der man jobber tett på andre mennesker, ligger det ofte et ønske om å legge til rette for forandring hos menneskene i form av tenkning, følelser, opplevelser, atferd eller holdninger. I disse tilfellene er fagpersonens viktigste oppgave å forholde seg til den andre personen på en slik måte at hen fremmer utvikling, bevisstgjøring, frigjøring, mestring, læring, vekst eller bedret funksjon. Kvaliteten på relasjonen mellom bruker og fagperson blir i disse yrkene helt avgjørende for arbeidet, og relasjonen er av større betydning enn de målrettede teknikkene og metodene som blir tatt i bruk av fagpersonen (Røkenes & Hanssen, 2017). Hvorvidt brukeren er åpen for å be om hjelp, er avhengig av hvor trygg og støttende relasjonen oppleves (Skau, 2018).

Røkenes og Hanssen (2017) trekker frem tre forhold som er avgjørende for å utvikle en god relasjon mellom fagperson og bruker: *væremåte*, *empati* og *anerkjennelse*. Disse punktene blir omtalt som sentrale for at brukere og klienter skal oppleve møtet med fagperson som utviklende og gode. Første punkt er *væremåte* der det vektlegges

*nonverbale kommunikasjonsformer* som klær og utseende, håndtrykk, sittestilling, vennlighet og interesse, levende og ekte mimikk, gester og blikk. Det trekkes også frem faktorer som at fagperson er logisk og strukturert, avslappet, snakker tydelig, konsentrert, uredd og lar brukeren komme til ordet (Røkenes & Hanssen, 2017).

Neste punkt er fagpersonens evne til *empati* og innlevelse. Ved å ta i bruk empati kan fagpersonen få tilgang til brukerens selvpplevelser, selvfølelse, meningsunivers, motiver og affekter. Disse innsiktene kan videre bidra til en større forståelse og bedre tilrettelegging i arbeidet. Empati handler om å forstå hva den andre opplever, og på den måten gjøre brukerens opplevelse til noe felles (Røkenes & Hanssen, 2017). Mens kongruens i kommunikasjon hovedsakelig handler om et «jeg» og hvordan fagpersonen kommuniserer, handler empati om et «du» og hvordan brukeren opplever å bli møtt og ivaretatt. I profesjonsutøvelsen er det dermed brukerens interesser man skal ivareta og opprettholde (Skau, 2018). Jensen og Ulleberg (2019) trekker også frem viktigheten av å lytte empatisk i dialog med bruker. Det innebærer at fagpersonen er oppmerksom på de sidene av kommunikasjonen som er analoge, slik som sinnsstemning, ordene som blir sagt, hvordan de blir sagt og generelt brukerens *nonverbale kommunikasjon* opp mot den verbale kommunikasjonen. Disse faktorene kan gi viktig informasjon som fagpersonen kan ta med videre i arbeidet (Jensen & Ulleberg, 2019). Vetlesen og Nortvedt (1994) fremhever videre sammenhengen mellom empati og fagpersonens personlige kompetanse, der empati blir omtalt som evnen til å være «andre-orientert». Dette innebærer at fagpersonen formidler at brukerens erfaringer og opplevelser er forståelig sett fra deres perspektiv. Denne evnen og kompetansen omtales som et utviklingsprodukt der forutsetningen er at fagpersonen selv har blitt møtt empatisk av andre betydningsfulle mennesker fra oppveksten av (Røkenes & Hanssen, 2017).

Til slutt er siste forhold for utvikling av en god relasjon å være *anerkjennende*. Å være anerkjennende innebærer å ha toleranse for andres opplevelser der fagpersonen validerer personens selvpoplevelse og skaper et psykologisk rom for videre dialog om tematikken (Røkenes & Hanssen, 2017). Videre så betegner det en likeverdig relasjon der fagpersonen aktivt jobber for å forstå brukerens perspektiv. Her bekrefter man den andres oppfatning og opplevelser av virkeligheten som gyldig. Videre stiller man seg åpen for sider ved brukerens virkelighetsopplevelse og forståelse som kan avvike fra ens egen. Pedagogen Berit Bae (1995) understreker at det handler om at man skal la den andre være ekspert på sin egen opplevelse (Jensen & Ulleberg, 2019). Mangel på anerkjennelse i møte med bruker kan skape en opplevelse av skam, skyldighet og feil. En konsekvens i slike tilfeller kan være at dialogen stagnerer og at brukeren kun forholder seg til «trygge» tema i videre samtale. Kjennetegnet ved en anerkjennende holdning er at fagperson bekrefter og stadfester den andres opplevelse, formidler at kvaliteten ved brukerens opplevelse kan deles med andre, at man har toleranse for forskjeller og respekt, og til slutt at anerkjennelsen er autentisk samt indre opplevd. Videre inneholder det faktorer som aktiv lytting, aksept, *bekreftelse*, *åpenhet*, toleranse og *forståelse* (Mevik & Juul, 2019; Røkenes & Hanssen, 2017). Ved å gi bekreftelse kan fagpersonen gi kraft til brukerens opplevelse, ved å vise forståelse kan man ta del i innholdet i historien som blir fortalt, og avslutningsvis vil åpenhet gjøre at man kan høre andres opplevelser og historier uten å møte dem med moral og sensur (Jensen & Ulleberg, 2019). Å være empatisk og anerkjennende i dialog og kommunikasjon med andre kan både være anstrengende og utfordrende. Det krever både fokus og konsentrasjon, samt et konstant ønske om å forstå den andres opplevelser og erfaringer (Røkenes & Hanssen, 2017).

Bateson (1984) trekker frem den mellommenneskelige relasjonen som en grunnleggende forståelsesramme for menneskets læring og utvikling. Han presiserer videre at relasjonen ikke eksisterer internt i det enkelte mennesket, men har sitt utspring i det som skjer mellom dem (Jensen & Ulleberg, 2019, s.40). Videre konkretiserer Skau (2018) at i alle møter mellom fagperson og bruker, vil det eksistere en asymmetrisk maktbalanse og at det i den sammenheng er sentralt at fagpersonen er bevisst egen opptreden og fremstilling. Det innebærer evne til tilstedeværelse i situasjonen, rettferdighetssans, empati, etisk bevissthet, likeverdsorientering og personlig kompetanse. Dette har særlig relevans i møte med barn, da de er en svært utsatt gruppe for maktmisbruk der ekstra hensyn må tas (Skau, 2018). Som PP-rådgiver i PPT vil man både i det individrettede og systemrettede arbeidet komme i kontakt med barn og unge med ulike særskilte behov. Disse barna er allerede i en utsatt posisjon, og dermed blir PP-rådgivers relasjonskompetanse desto viktigere for å skape trygghet i situasjonen (Uthus, 2020). Som et sentralt punkt i denne studien vil Røkenes & Hanssens (2017) tre forhold for god relasjon mellom fagperson og bruker være gjenstand for videre diskusjon. Her vil de *nonverbale kommunikasjonsformene* stå sentralt i tråd med studiens problemstilling der det undersøkes hvordan PP-rådgiver tar i bruk nonverbal kommunikasjon for å danne relasjoner i møte med barn og unge.

## 2.5 Toleransevinduet og «det felles tredje»

I tråd med relasjonen som dannes mellom den voksne og barnet, tar Nordanger & Braarud (2014) i bruk begrepet *toleransevinduet* som refererer til det spennet av aktivering som er optimalt for barnet. Dette innebærer at aktiveringen verken er for høy eller for lav, og det er i denne sonen barnet er mest oppmerksomt og tilstedeværende i relasjonen til den voksne. Om barnet er over toleransegrensen blir det inntatt en hyperaktiv tilstand, motsatt om barnet er under grensen blir det inntatt en hypoaktivert tilstand preget av redusert hjerterate og respirasjon. Det er den voksnes oppgave å hjelpe barnet med å holde seg innenfor eget toleransevindu, og dette vil over tid hjelpe barnet med å utvikle egne indre arbeidsmodeller for selvregulering. På den måten vil toleransevinduet kunne utvides litt etter litt (Nordanger & Braarud, 2014).

Om barnet beveger seg utenfor toleransevinduet og inntar en for høy eller for lav aktivering, vil gjerne *barnets pausebehov* melde seg (Nordanger & Braarud, 2014). Barn har behov for pauser og ro i løpet av dagen, og det er derfor viktig at den voksne respekterer dette behovet. Det kan gjøres ved å gi barnet ekstra tid til å hente seg inn igjen i ulike situasjoner, vente på barnet og sørge for tilstrekkelig med søvn slik at sanseinntrykk fra dagen kan bearbeides og kroppen hvile. Dette bidrar til å forhindre at barnet blir overstimulert og fort sliten. Om dette behovet ikke blir tatt tilstrekkelig hensyn til av de voksne, kan det resultere i at barnet blir i dårligere stand til å regulere seg selv (Drugli & Lekhal, 2018).

Michael Husen (1996) er en kjent figur innen sosialpedagogikken som har tatt i bruk begrepet «*det felles tredje*» om aktiviteter vi gjør i fellesskap. Det å være felles om noe kan bety at den voksne og barnet er sammen om å avgjøre hvilken aktivitet som skal være «*det felles tredje*», der både gjennomføringen og planleggingen skjer gjennom et samarbeid som har verdi i seg selv. Dette kan være aktiviteter som å bygge noe sammen, brettspill, tegnesaker, lek med dukker eller forberedelse av et måltid. Det disse aktivitetene

har til felles er at de kan skape muligheter for samtale og læring der man aktivt kan danne en relasjon med barnet. Dette kan gjøre det enklere for barnet å snakke om erfaringer og personlige opplevelser fordi man gjør noe sammen og er i aktivitet. Aktiviteten kan gi pusterom i samtalen og naturlige pauser som ikke er preget av intensitet eller forventning. Dette kan bidra til å ufarliggjøre situasjonen barnet befinner seg i (Jensen & Ulleberg, 2019; Juul, 2019). Ved å aktivt ta utgangspunkt i barnets interesser og tilpasse språket på en måte som er forståelig for barnet, vil man kunne skape en viktig inngangsport for etablering av kontakt og relasjon (Mevik & Juul, 2019). Dette kan avslutningsvis gi et betydelig innsyn i barnets interesser og utfordringer, noe som er sentralt i kartlegging av risiko- og beskyttelsesfaktorer rundt barnet knyttet til utvikling og læring. Risikofaktorer henviser til faktorer og ulike forhold som kan skape bekymring og utrygghet, som videre kan være skadelige, krenkende eller ha negative konsekvenser knyttet til barnets utvikling, velferd og læring. Motsatt vil beskyttelsesfaktorer bestå av forhold og faktorer som hjelper barnet med å håndtere stressende situasjoner, samt reduserer risikoforholdene. Dette innebærer at barnet utvikler selvbeskyttende ressurser og en evne til å ta i bruk de beskyttende mulighetene som eksisterer i livsmiljøet (Befring, 2020; Kvello, 2019; Ogden, 2019).

### 3. Metode

Kleven og Hjordemaal (2018) viser til to alternative måter å definere forskningsmetode på. De skriver «*forskningsmetode er de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt*» og «*forskningsmetode er de fremgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap*» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.18). Videre blir begrepet *metode* i Dalland (2021) definert som «... *en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap*» (Dalland, 2021, s.53). Dermed kan metode ses på som et redskap for å besvare den aktuelle problemstillingen, og for å etterprøve kunnskap. Den metodiske tilnærming man velger å ta i bruk vil alltid være avhengig av problemstillingen som vil være den styrende faktoren. I det følgende kapitlet skal jeg gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske forankring og begrunnelse for valg av metode, herunder intervju og intervjuguide. Videre kommer en redegjørelse for utvalget av informanter, samt arbeidet med analysen av datamaterialet. Avslutningsvis vil jeg drøfte en rekke etiske hensyn knyttet til undersøkelsen og min rolle som forsker. Dette innebærer en kvalitetssikring der jeg kommer inn på tematikken validitet, reliabilitet og personvern. I løpet av dette kapitlet vil jeg forsøke å begrunne alle valg jeg har tatt underveis i prosessen.

#### 3.1 Vitenskapsteori og ulike perspektiver

På et overordnet generelt nivå, kan vitenskap defineres som ulike systematiske studier av sosiale og fysiske fenomener (Kleven & Hjordemaal, 2018). Vitenskap kan videre ses på som et byggverk hvor man legger nye steiner oppå de gamle, og på den måten tilfører noe nytt uten at selve grunnmuren rives (Kjeldstadli, 2000). *Vitenskapsteori* er videre en refleksjon over disse vitenskapelige aktivitetene som tas i bruk i søken på kunnskap. Herunder eksisterer det både ulike syn på hva som er virkeligheten, også kalt *ontologi*, og ulike oppfatninger på hva som er kunnskap, kalt *epistemologi* (Kleven & Hjordemaal, 2018; Ringdal, 2020). Som forsker vil man komme i møte med mange retninger og antakelser om hva forskning er, og hvordan man skal gå frem i arbeidet. Den vitenskapsteoretiske forankringen det blir tatt utgangspunkt i ved den aktuelle forskningen, vil derfor ha betydning for både hvilken informasjon en søker og hvilken for forståelse en erverver seg (Ringdal, 2020; Thaagard, 2018).

Studiene knyttet til naturvitenskapenes tradisjon blir gjerne omtalt som *positivisme*, og humanvitenskapenes tradisjon ofte omtalt som *hermeneutikk* (Dalland, 2021). Noen hovedtrekk ved dagens positivisme er fornuft, kunnskap som kan etterprøves empirisk og erstattes av målinger, oppfylte krav til reliabilitet og validitet, forklaringer i termer av årsak- virkning og avslutningsvis at forskeren er objektiv. På den andre siden er hovedtrekk ved humanvitenskapenes tradisjon at den hjelper oss til å forstå og er preget av «*hvordan spørsmål*», der naturvitenskapen er opptatt av hvorfor. Dette er tolkninger som kan bidra til en større forståelse av oss selv og andre mennesker, noe man finner igjen i fagretninger som sosiologi, antropologi, historie og litteraturvitenskap (Dalland, 2021; Kleven & Hjordemaal, 2018; Tjora, 2021). I denne studien er det humanvitenskapenes tradisjon som vil stå sentralt, der *hermeneutikk* vil være den vitenskapsteoretiske forankringen. Studien vil også ta utgangspunkt i det vitenskapsteoretiske perspektivet *fenomenologi*, som vil bli gjort rede for i samsvar med hermeneutikk som komplementære perspektiver.



### 3.1.1 Hermeneutikk

Begrepet *hermeneutikk* kommer av det greske ordet «*hermeneus*», som betyr å fortolke eller å tolke (Kleven & Hjordemaal, 2018). Hermeneutisk tradisjon preges av et dypere fokus på meningsinnhold i menneskers handlinger, enn det som nødvendigvis er umiddelbart innlysende. Her blir det vektlagt at det ikke finnes en endelig sannhet, men at ulike fenomener og handlinger kan bli tolket på flere måter og nivåer (Thagaard, 2018). Fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv kan tradisjonen knyttes til å «*lese kultur som tekst*». Dette henger sammen med å forstå fenomener og handlinger som en *helhet*, der tolkningen av tekster kan bli sett på som en dialog der forskeren forsøker å finne meningen bak det teksten formidler. Her tillegger forskeren de ulike handlingene spesielle meninger, der handlingene kan bli sett på som *tegn* som kan gi dypere kunnskap om underliggende strukturer (Thagaard, 2018).

I lys av å forstå fenomener og handlinger som en *helhet*, refereres det ofte til den *hermeneutiske sirkel*. Uttrykket «*den hermeneutiske sirkel*» viser til at all fortolkning alltid er i bevegelse mellom det vi skal tolke, det vi skal fortolke og konteksten det tolkes i, og vår egen forforståelse i tolkningsarbeidet (Gilje & Grimen, 2013). Sirkelen viser til at man må forstå delene av en tekst, ut fra selve teksten som en helhet. Motsatt må også helheten bli forstått med utgangspunkt i enkeltdelene (Kleven & Hjordemaal, 2018). Denne forståelsen av den hermeneutiske sirkel henviser til *begrunnelse sammenhenger*, som legger føringer for hvordan fortolkninger av aktuelle fenomener kan og *må* begrunnes på en helhetlig måte. Oppsummerende kan man si at den hermeneutiske sirkel sier noe om hvordan begrunnelser for fortolkninger ser ut, hva de baseres på, og hvilken struktur de har (Gilje & Grimen, 2013).

### 3.1.2 Fenomenologi

Det vitenskapsteoretiske perspektivet *fenomenologi* ble grunnlagt som filosofi rundt år 1900. I første omgang ble perspektivet i hovedsak knyttet til opplevelse og bevissthet, men har senere utvidet seg til å omhandle menneskets livsverden og handlinger (Kvale & Brinkmann, 2019). Edmund Husserl (1859-1938), ansett som den moderne fenomenologiens opphavsmann, beskriver begrepet som følgende; «*fenomenologi kan defineres som læren av det som er opprinnelig eller umiddelbart gitt for bevisstheten*» (Gilje, 2006, s.11). Fenomenologien konsentrerer seg rundt menneskets subjektive opplevelser og forsøker å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer. Sentralt innenfor det fenomenologiske perspektivet, er fokuset på fenomenverdenen slik personene vi studerer opplever den. Herunder hvilke meninger personer tillegger sine egne erfaringer og opplevelser rundt et fenomen (Røkenes & Hanssen, 2017; Thagaard, 2018). Perspektivet retter oppmerksomheten mot *saken selv*, og viser til at menneskets livsverden er en helt sentral og grunnleggende forutsetning for forståelse og mening (Gilje, 2006).

Fenomenologi er utbredt innenfor kvalitativ forskning, og peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener med utgangspunkt i aktørens perspektiver. Det innebærer at man tar utgangspunkt i at virkeligheten mennesket opplever, er den virkelige virkeligheten slik informantene opplever det (Kvale & Brinkmann, 2019; Røkenes & Hanssen, 2017). Forskere som er fenomenologisk orienterte, trekker frem gjentakende erfaringer hos informasjonspersonene og forsøker å danne et grunnlag som kan bidra til en generell forståelse av fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018). Psykologen Giorgi (1975) beskriver fenomenologien på følgende måte; «*studiet av strukturen og variasjonen i*

*strukturen i den bevissthet som en ting, hendelse eller person fremtrer for»* (Kvale & Brinkmann, 2019, s.45). Perspektivet fremhever betydningen av *subjektiv erfaring* og intensjonalitet, noe som er svært aktuelle problemstillinger i nyere kulturforskning (Gilje, 2006).

Fenomenologien har vært av stor betydning når det kommer å etablere trinn og prosedyrer i analysen tilknyttet kvalitativ forskning, men har også mottatt kritikk for å fremme en individualistisk tilnærming i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019). Fenomenologien er ikke opptatt av *kontekst* på samme måte som hermeneutikken. Synet på *forforståelse* er et kritisk punkt som skiller de to vitenskapsteoretiske perspektivene, da fenomenologien ønsker å utforske fenomenet forutsetningsløst der forforståelsen settes til side slik at fenomenet kan tre frem i sitt egentlige vesen. Motsatt taler hermeneutikken for at det ikke er mulig å gå i møte med et forskningsobjekt forutsetningsløst, og at forskerens teoretiske antakelser og forforståelse vil prege møtet (Johansson, 2016). I denne studien ønsker jeg likevel å bruke begge perspektivene som vitenskapsteoretisk forankring da jeg ser potensialet for at de kan fungere som komplementære perspektiver der jeg både får dekket informasjonspersonenes egne opplevelser og erfaringer med bruk av nonverbal kommunikasjon isolert, samtidig som at jeg kan drøfte det helhetlig med bakgrunn i teoretisk forankring og egen forforståelse.

### **3.2 Kvalitativ metode**

Med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan benytter fire PP-rådgivere nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov?*», vil det være hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode. Ved å forske kvalitativt tar man sikte på å fange opp opplevelser, erfaringer og meninger som ikke lar seg måle eller tallfeste. Gjennom en slik tilnærming fremhever Dalland (2021) at man får mulighet til en dypere innsikt i hvordan mennesker forstår og opplever egen livssituasjon. Videre kjennetegnes kvalitative metoder av at forskeren har en direkte kontakt med feltet der ønsket er å se fenomenet innenfra og formidle forståelse (Dalland, 2021). Ved å ta i bruk kvalitative tilnærminger i forskning, oppnår man en større forståelse av sosiale fenomener der det er nær kontakt mellom deltaker og forsker (Thagaard, 2018). Kvalitative forskningsmetoder egner seg godt når man skal studere fenomener og tema som det eksisterer lite forskning på fra før av. Dette begrunnes med at det kan være et større behov for fleksibilitet og åpenhet i forskningen. Metoden gjør seg derfor svært aktuell knyttet til denne studiens problemstilling og tema, *PP-rådgivers bruk av nonverbal kommunikasjon*, da det ikke finnes mye forskning rundt tematikken (Thagaard, 2018). Det eksisterer et bredt spekter av innsamlingsmetoder innenfor kvalitativ forskning. Thagaard (2018) har delt innsamlingsmetodene inn i fem ulike kategorier; *observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, analyse av audio- og videoopptak og internett* (Ringdal, 2020; Thagaard, 2018). I min forskningsstudie har jeg benyttet meg av *intervju* som innsamlingsmetode, som er en egnet tilnærming for å få en dypere innsikt i intervjupersonens dagligliv fra personens eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2019). I denne studien står det sentralt å få frem informantenes forståelse og opplevelser ved bruk av nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov i yrkessammenheng, samt faglig sammenheng. Kvalitativ metode og intervju er derfor en godt egnet tilnærming knyttet til studiens problemstilling og tematikk.

### 3.2.1 Semistrukturert intervju

Det kvalitative *forskningsintervjuet* er en samtale med en spesifikk hensikt og struktur som strekker seg dypere enn hverdagslig meningsutveksling mellom mennesker. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale mellom informasjonsperson og forsker, der interaksjonen skaper ny kunnskap, forståelse og refleksjon gjennom erfaringsutveksling. Intervjuet er «spørre og lytte» orientert, der det er viktig å understreke at konversasjonen ikke er mellom likeverdige deltakere, da forskeren både kontrollerer og definerer forskningsintervjuet og samtalen. Selve målet med intervjuet er å få innsikt i informasjonspersonens beskrivelse av egen livsverden, og deretter fortolke denne betydningen (Kvale og Brinkmann, 2019; Thagaard, 2018). Holstein og Gubrium (2016) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som en *fortolkende praksis*, der både informasjonspersonen og forsker sammen utvikler en forståelse av informasjonspersonens erfaringer, handlinger og tanker (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) deler forskningsintervjuet inn i tre ulike kategorier: *strukturerte intervju*, *semistrukturert intervju* og et mer *fleksibelt intervju* i form av uformell samtale (Thagaard, 2018). I denne studien valgte jeg å ta utgangspunkt i et *semistrukturert intervju*, da jeg anså det som hensiktsmessig å ha en form for struktur på intervjuet, samtidig som at jeg kan utnytte godene som følger med som fleksibilitet og muligheter for spontanitet i intervjuprosessen.

Kvale og Brinkmann (2019) beskriver det semistrukturerte intervjuet som en samtale med en tilhørende intervjuguide som tar for seg ulike tema med hovedspørsmål. Det kan også legges til oppfølgingsspørsmål under de ulike hovedtemaene. Det som skiller det semistrukturerte intervjuet fra et strukturert intervju, er at forskeren ikke behøver å følge intervjuguiden strategisk. Her ligger det muligheter for å be intervjupersonen utdype, stille spontane oppfølgingsspørsmål og ta tak i ulike reaksjoner informasjonspersonen måtte få. Dette gir forskeren muligheter til å gå i dybden på utsagn og tema som ikke originalt var planlagt for intervjuet, men som kan være av stor nytte for studien. Dette henger sammen med et vitenskapsteoretisk *fenomenologisk* perspektiv, der forskeren ønsker innsikt i hvordan individer opplever et spesifikt fenomen eller livserfaring. På den andre siden skaper dette også noen svakheter som det er viktig at forskeren er seg bevisst. Fleksibilitet og spontanitet kan resultere i at samtalen sporer bort fra hva som er tema for intervjuet, og forskeren kan påvirke samtalen retning (Kvale & Brinkmann, 2019; Ringdal, 2020; Tjora, 2021). Likevel vurderer jeg det sånn at styrken som ligger i et semistrukturert intervju i form av muligheter for å komme i dybden på problematikken, overskygger svakheten ved mulighet for avsporing og påvirkning av samtalen i denne studien.

### 3.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

I kvalitative studier er *utvalget* som blir tatt i bruk i sammenheng med intervju og observasjon, som oftest et begrenset antall personer. Utvalget og informasjonspersonene er en sentral faktor for datainnsamlingen for å oppnå et tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse. Hvilke utvalgs-kriterier forskeren tar i bruk i utvelgelsen av informasjonspersoner, vil ha stor betydning for om man får et tilstrekkelig svar på den aktuelle problemstillingen (Thagaard, 2018). I kvalitative intervjuundersøkelser er det en kjent problematikk at utvalget intervjupersoner har en tendens til å enten være for stort, eller for lite. Konsekvensen av et lite antall intervjupersoner, vil være vanskeligheter knyttet til *generalisering* der funnene ikke kan overføres eller gjøres allmenngyldige. Motsatt vil et stort utvalg intervjupersoner kunne føre til en mer overflødig analyse da det ikke vil være tid til dyptgående analyser av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019).

Thagaard (2018) beskriver tre typer utvalg som er sentrale i kvalitative studier; *strategisk utvalg*, *teoretisk utvalg* og *kvoteutvelgelse*. I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å benytte meg av et *strategisk utvalg*, noe som kjennetegnes av at forskeren velger ut personer med spesifikke kvalifikasjoner og egenskaper som er strategisk for å besvare den aktuelle problemstillingen. Ved å ta i bruk en slik type utvelgelse, kan forskeren styrke utvalgets egnethet til å utvikle forståelse for det tema som blir studert (Dalland, 2021; Thagaard, 2018). I dette forskningsprosjektet er det PP-rådgivers bruk av nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov som står i fokus. Kriteriene for utvalget er dermed at de er fagpersoner ansatt i PPT, og at de i jobbsammenheng har vært i møte med barn med særskilte behov. Her er jeg interessert i PP-rådgivers erfaringer, holdninger og tanker rundt bruk av nonverbal kommunikasjon i yrkessammenheng, og målet er en dypere forståelse av fenomenet gjennom samtale med intervjupersonene. Dette er i tråd med sentrale kjennetegn for kvalitativt strategisk utvalg.

Etter at man har utarbeidet en strategi for utvelgelse av informasjonspersoner, er det hensiktsmessig å ta kontakt med personer som kan presentere prosjektet i miljøer som er aktuelle knyttet til studiens tema og problemstilling (Thagaard, 2018). Jeg startet derfor med å ta kontakt med fire ulike PP-kontorer i form av e-post som ble sendt til PPT leder for kommunene. I e-posten presenterte jeg hvilken undersøkelse jeg var interessert i, og en kort beskrivelse av selve prosjektet. Her informerte jeg også om personlig telefonnummer og e-postadresse slik at personer med interesse kunne kontakte meg direkte på en enkel måte. Jeg la også til at personer som melder interesse vil få et utfyllende *informasjonsskriv* om prosjektet. Da jeg ikke fikk svar fra noen av PPT lederne innen en uke, valgte jeg å ta direkte kontakt med et utvalg PP-rådgivere innen de samme PP-tjenestene. Dette resulterte i at jeg fikk innhentet informasjonspersoner til prosjektet.

Innenfor kvalitativ forskning er *tilgjengelighetsutvalg* og *snøballmetoden* to rekrutteringsmetoder som er hyppig brukt når deltakerne skal innhentes basert på selvseleksjon. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av *tilgjengelighetsutvalg*, noe som innebærer at deltakerne blir valgt på bakgrunn av egenskaper som er sentrale for problemstillingen, mens fremgangsmåten tar utgangspunkt i om informasjonspersonen er tilgjengelig (Thagaard, 2018; Tjora; 2021). En utfordring knyttet til denne type utvalg, er at det ofte har en tendens til å presentere mennesker som er fortrolig med forskning. Thagaard (2018) viser til at personer med høyere utdanning er mer villig til å delta i kvalitative forskningsstudier, enn personer med lavere utdanning. Utfordringen her ligger i å kunne vurdere hvilke konsekvenser en slik «skjevhet» kan ha for forskningen, og hvilken type kunnskap som kan gå tapt når personer med spesielle kjennetegn sjeldent presenteres. Dette er faktor som forskeren må ha i bakhodet og aktivt vurdere gjennom forskningsprosjektet (Thagaard, 2018).

### **3.2.3 Intervjuguide**

Intervjuene i dette forskningsprosjektet hadde som formål å innhente informasjon knyttet til PP-rådgiveres erfaring, kunnskap og tanker knyttet til bruk av nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov. Her var jeg opptatt av at intervjupersonenes refleksjoner, erfaringer og opplevelser knyttet til det aktuelle temaet. Fordi jeg ønsket at intervjupersonene skulle ha en mulighet til å fortelle fritt og åpent om sine erfaringer under intervjuet, valgte jeg å ta i bruk et *semistrukturert intervju* i dette forskningsprosjektet. Det ble derfor nødvendig å utforme en tilhørende *intervjuguide*. Kvale og Brinkmann

(2019) beskriver intervjuguiden som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet der man dekker ulike tema med forslag til spørsmål. Intervjuguiden er et redskap i datainnsamlingen med den hensikt å samle inn data som kan besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2019; Thaagard 2019). I utarbeidelsen av intervjuguiden var det viktig for meg at det ikke ble en for stram struktur på guiden, men at det var rom for dialog og samtale rundt spørsmålene. Jeg tok utgangspunkt i forskningsprosjektets problemstilling og delte deretter opp spørsmålene fra intervjuguiden i følgende temaområder:

- PP-rådgivers bakgrunnsinformasjon
- PP-rådgivers ansvarsområde i PP-tjenesten
- Begrepsforståelse
- Bruk av nonverbal kommunikasjon
- Nonverbal kommunikasjon i faglig sammenheng
- Muligheter og begrensinger knyttet til bruken av nonverbal kommunikasjon

Jeg innledet intervjuguiden generelt, for deretter å gå nærmere inn på personlige spørsmål knyttet til erfaringer og opplevelser. Ved å stille åpne spørsmål ble det gitt rom for at intervjupersonene kunne snakke mer fritt i intervjusituasjonen og bruke egne ord og uttrykk. Intervjuguiden er lagt til som vedlegg nr. 2.

### **3.2.4 Praktisk gjennomføring**

Jeg gjennomførte i alt fire intervju i sammenheng med dette forskningsprosjektet. Tre av disse intervjuene ble gjennomført fysisk og et intervju ble gjennomført digitalt via zoom. I forkant av intervjuene hadde samtlige informanter mottatt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema der de signerte og samtykket til bruk og lagring av lydopptak. Tre av intervjupersonene signerte samtykkeskjemaet fysisk, mens den siste signerte digitalt. Bruk av lydopptak ga meg en større mulighet til å konsentrere meg om god flyt i kommunikasjonen og aktiv lytting. I tillegg ga det en forsikring om at jeg fikk med meg alt av detaljer fra intervjuet (Tjora, 2021). Opprinnelig var det planlagt at alle intervju skulle gjennomføres fysisk, men noen dager i forkant av mitt siste intervju testet jeg positivt for Covid-19, noe som førte til at siste intervju ble gjennomført digitalt. Heldigvis var dette uproblematisk for intervjupersonen. Likevel kan dette føre med seg noen ekstra utfordringer der jeg som forsker må arbeide mer aktivt for å holde flyten i intervjuet der tekniske feil, lang svartid og frykt for å avbryte hverandre kan være faktorer som påvirker intervjusituasjonen (Thaagard, 2019). I forkant av intervjuet valgte jeg å sende ut intervjuguiden til alle mine intervjupersoner uten at den var etterspurt. Dette var en egenvurdering og avgjørelse som ble tatt på grunnlag av aktualiteten og allmenn kjennskap til temaet. Det eksisterer ikke mye aktuell forskning knyttet til bruk av nonverbal kommunikasjon i yrkessammenheng, og jeg ønsket derfor at mine intervjupersoner skulle få tid til å tenke og reflektere over egen bruk i forkant av intervjuet. Dette fikk jeg god tilbakemelding på der intervjupersonene takket for utsendelsen.

Dalland (2021) understreker at det er viktig å forsikre seg om at informasjonen som intervjupersonen har mottatt på forhånd er forstått riktig før selve intervjuet starter (Dalland, 2021). Jeg innledet derfor samtlige intervju med å spørre om intervjupersonene

hadde lest informasjonsskrivet, og om de hadde noen spørsmål knyttet til informasjonen før vi gikk i gang. Deretter gjentok jeg hvilke rettigheter intervjupersonen har, at deltakelsene er frivillig, og at man på hvilket så helst tidspunkt kan trekke seg fra både intervjuet og forskningsprosjektet uten negative følger. Jeg understrekte også at intervjuet og intervjupersonen ville bli anonymisert. Videre hadde jeg et fokus på å fremstå som avslappet og positiv i møte intervjupersonen der jeg var bekreftende med kroppsspråk, holdt blikkontakt og smilte anerkjennende på ulike utsagn de kom med. De første minuttene av et intervju kan bli avgjørende for hva intervjupersonen ønsker å fortelle avhengig av deres oppfatning av forskeren og konteksten. Derfor er det viktig å legge en ekstra innsats i å skape en god kontakt der man viser at man er genuint interessert i det intervjupersonen har å fortelle (Kvale & Brinkmann, 2019; Tjora, 2021).

Jeg startet innledningsvis med den generelle delen av intervjuguiden der jeg spurte om PP-rådgivers yrkesbakgrunn og utdanning. Dette førte til en myk start på intervjuet som bidro til å ufarliggjøre situasjonen før jeg gikk videre på hovedtemaene. Fordi jeg hadde tatt i bruk en del åpne spørsmål i intervjuguiden, fikk intervjupersonen mulighet til å fortelle fritt rundt egne opplevelser og erfaringer. Før intervjuet ble avsluttet spurte jeg intervjupersonene om de hadde noe informasjon de ville legge til, eller om de hadde noen spørsmål til meg. Jeg spurte også om jeg kunne ta kontakt om det skulle være noe som var uklart i transkripsjonen av intervjuene. Dette samtykket samtlige av intervjupersonene til, noe som ga en trygghet i at jeg fikk med meg alt av informasjon som hadde blitt sagt under intervjusituasjonene.

#### **3.2.4.1 Kontekst og selvkritikk**

I kvalitativ forskning blir *kontekst* ansett som noe kvalitative forskere eller deltakere formulerer for et spesifikt formål. Det trenger ikke ha en bestemt form, men kan også skapes kontinuerlig gjennom artikulering og blir dermed et resultat av et arbeid (Kvale & Brinkmann, 2019). Kvale og Brinkmann (2019) nevner fire aspekter som er betydningsfulle for forskningsintervjuets kontekst; *intervjueren*, *intervjupersonene*, *kroppen* og *ikke-menneskers* rolle (Kvale & Brinkmann, 2019). Her ønsker jeg å trekke frem *kroppen* og *ikke-menneskers* rolle, og hvilken betydning det kan ha for intervjusituasjonen.

I sammenheng med *kroppen* hadde jeg på forhånd et relativt bevisst forhold til hvordan den kroppslige kommunikasjonen kan påvirke intervjusituasjonen og/eller relasjonen til intervjupersonen på grunn av forskningsprosjektets tematikk. I selve møtet valgte jeg derfor å innta en avslappet men positiv holdning ovenfor intervjupersonen der jeg tok i bruk mye blikkontakt, smil, nikk og en åpen kroppsholdning med overkroppen. Jeg valgte å konsekvent sette meg på skrå ovenfor intervjupersonen for at redusere en opplevelse av et formelt avhør/samtale. Videre tok jeg en avgjørelse på å kle meg i farger som er behagelig for øyet, og kosmetisk sett var jeg relativt avsminket. Tanken var at dette skulle skape en opplevelse av at jeg er en «ufarlig» og trygg person. Tonefallet mitt var lystbetont men stabilt gjennom hele intervjuet, og jeg hadde ingen brå bevegelser som kunne virke forstyrrende.

Videre er *ikke-mennesker* en faktor som kan påvirke intervjusituasjonen og dens retning (Kvale & Brinkmann, 2019). Da jeg inngikk avtale med intervjupersonene om gjennomføring av intervju, understrekte jeg at de kunne velge lokale og tidspunkt. Her stilte jeg meg veldig fleksibel da jeg ønsket at de skulle være komfortable i det fysiske

rommet intervjuet skulle gjennomføres i. Dette resulterte i at alle intervju ble gjennomført på intervjupersonens eget kontor. Videre ble plassering av lydopptaker et tema jeg bemerket meg litt lengre inn i intervjuprosessen. I de første to intervjuene ble lydopptakeren plassert veldig synlig mellom oss på bordet. Dette startet jeg derimot å reflektere over da jeg la merke til at en ene informanten så ned på lydopptakeren i løpet av intervjuet. Dette førte til at jeg i de to siste intervjuene valgte å legge lydopptakeren til side ved datamaskinen der den var mindre synlig. Jeg valgte også å notere underveis i intervjuet, noe samtlige intervjupersoner bekreftet var uproblematisk. Dette kan både føre til en pause fra intensiteten i blikkontakt å dermed ha et positivt aspekt, men det kan også være forstyrrende i noen sammenhenger avhengig av person og kontekst. Personlig opplevde jeg det som en positiv faktor i mine forskningsintervju.

Etter at jeg hadde gjennomført alle intervjuene og reflektert over den praktiske gjennomgangen, var det noen områder jeg tenkte det var forbedringspotensiale på. Jeg kunne vært tydeligere på å presentere meg selv og min bakgrunn i starten av intervjuet slik at intervjupersonen fikk bedre kjennskap til meg som person. Dette kan være en faktor som kan påvirke hvor trygg intervjupersonen er på å fortelle om sine personlige erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg tenker også at jeg som forsker i noen tilfeller kunne vært litt mer nøytral til uttrykk og meninger som intervjupersonen kom med, for å ikke virke forsterkende/ledende. Til tider opplevde jeg også at intervjupersonen kunne komme med svært mye informasjon på en gang, noe som i enkelte tilfeller kunne føre til at jeg spurte om spørsmål som allerede var delvis svart på. Jeg har ikke erfaring med å gjennomføre intervju fra før, og dette var en bratt og interessant læringskurve der jeg opplevde selv at jeg ble mer komfortabel i rollen som forsker for hvert intervju jeg gjennomførte.

### 3.3 Forskerrollen

Forskerrollen er en helt sentral faktor for utarbeidelsen av vitenskapelig kunnskap og etiske beslutninger knyttet opp mot kvalitativ forskning. Med *forskerrollen* menes forskerens integritet og rolle som person. Fordi forskeren selv er det viktigste redskapet knyttet til innhenting av kunnskap i intervjusituasjoner, øker betydningen av forskerens integritet betraktelig. Med integritet i denne sammenhengen menes forskerens erfaring, kunnskap, rettferdighet, selvstendighet og ærlighet i arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2019). Kvalitative forskningsmetoder kan ofte bringe forskeren både psykisk og fysisk nærmere personene som er deltakere i forskningen, enn det som er vanlig innenfor kvantitative studier der utgangspunktet er spørreskjemaer og statistikk. Nærhet til feltet er ofte en nødvendighet i kvalitative studier, noe som stiller krav til en refleksiv holdning hos forskeren slik at de empiriske dataene får en objektiv analytisk fortolkning. Det ligger derfor tydelige forventninger om at forskeren er selvbevisst og har evne til å kritisk vurdere vitenskapelige og etiske utførelser knyttet til forskerrollen i den kvalitative forskningstradisjonen (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019).

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver forskeren på denne måten; «*forskeren bruker seg selv som instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir en unik tilgang til intervjupersonens verden*» (Thagaard, 2019, s.94). Videre deler de forskeren inn i to forskjellige metaforer knyttet til intervju; *gruvearbeider* og *reisende*. De to ulike metaforene illustrer intervjuprosessen som henholdsvis *kunnskapsinnhenting* eller *kunnskapskonstruksjon*. Forskeren som

*gruvearbeider* anser kunnskap som «skjult metall» der hensikten er å bringe metallet frem i dagslyset. Intervjuet blir gjerne ansett som et datainnsamlingssted adskilt fra senere dataanalyse, og målet er å samle inn allerede eksisterende kunnskap hos informasjonspersonen. Forskeren som *reisende* henviser metaforisk til at intervjueren er en reisende i et ukjent land som har ny kunnskap å fortelle om når han kommer hjem. Selve reisen kan føre til mer enn ny kunnskap, og stikkord som refleksjon, ettertanke og ny selvinnsikt blir nøkkelord i denne sammenhengen. Her er det muligheter for at nye tradisjoner, verdier og holdninger som blir tatt for gitt, blir brakt frem i lyset i den reisendes hjemland. Videre blir intervju og analyse ansett som en sammenvevd fase i motsetning til gruvearbeidemetaforen (Kvale & Brinkmann, 2019).

Dette forskningsprosjektet har likheter med intervjueren som reisende. I denne studien er jeg opptatt av å undersøke fenomenet nonverbal kommunikasjon, og hvordan denne type kommunikasjon spesifikt blir brukt av PP-rådgivere i møte med barn med særskilte behov. Fenomenet nonverbal kommunikasjon er noe jeg til dels har teoretisk kunnskap om på forhånd, men som jeg ønsker en dypere innsikt i. Kunnskap og erfaring knyttet til dette fenomenet er noe som kan konstrueres i samarbeid med andre fagpersoner som tar dette aktivt i bruk i eget yrke. Jeg anser derfor intervjusituasjonene i denne studien som en kunnskapskonstruksjon, noe som kjennetegner reisendemetaforen. Et annet perspektiv knyttet til denne studien, er at jeg ønsker å sette et større søkelys på nonverbal kommunikasjon generelt som verktøy i kommunikasjon og relasjonsbygging. Dette henger sammen med å bringe nye perspektiver, kunnskap og erfaringer frem i lyset gjennom samtale med intervjupersonene.

### **3.3.1 Forforståelse og refleksivitet i forskerrollen**

Dalland (2021) understreker at forskeren alltid vil ha noen fordommer eller en *forforståelse* som tas med inn i undersøkelsen. At forskeren har en forforståelse innebærer at det allerede foreligger en mening eller oppfatning om fenomenet før det blir undersøkt. Man kan prøve å møte ulike fenomen forutsetningsløst, men det vil alltid eksistere noen tanker rundt det. Forforståelse kan føre til at forskeren lett lar seg påvirke til å se og høre det som kan bekrefte forforståelsen man sitter med. Det er derfor viktig å ha et bevisst forhold til egen forforståelse og aktivt lete etter det som også kan avkrefte dem (Dalland, 2021). I eget forskningsprosjekt har jeg hatt en forforståelse av at det har vært lite fokus på bruk av nonverbal kommunikasjon i yrkessammenheng generelt, men også i PP-tjenesten. Jeg har hatt en oppfattelse av at det for mange kan være et ukjent begrep som kun assosieres med kroppsspråk, som er mer et paraplybegrep som delvis dekker hva nonverbal kommunikasjon faktisk innebærer. Dette har jeg hatt et bevisst forhold til, og har derfor vært fleksibel med å tolke intervjupersonenes utsagn der det ikke har vært behov for at de tar i bruk spesifikke begreper.

Berger (2015) trekker videre frem viktigheten av *refleksivitet* i forskningsrollen og understreker at det er en sentral faktor med stor betydning for kunnskapsproduksjonen i kvalitative studier. Refleksivitet handler om at forskeren konsekvent har en intern dialog med seg selv og foretar en kritisk selvvurdering i møte med fenomen og forskning. Det innebærer å forstå egen rolle i kunnskapsproduksjonen og ikke minst hvordan egne erfaringer og forforståelsen kan påvirke forskningen (Berger, 2015). Jeg har tidligere vært i praksis der jeg har vært vitne til et bredt spekter av bruk av nonverbal kommunikasjon. Inntrykket jeg sitter igjen med er at kontrasten virker stor fra de fagpersonene som



tilsynelatende har et bevisst forhold til egen bruk av nonverbal kommunikasjon, og de som ikke har det. Dette er erfaringer jeg bærer med meg inn i eget forskningsprosjekt, det er derfor viktig at jeg også har et bevisst forhold til det.

### 3.3.2 Ethiske betraktninger

Dette forskningsprosjektet har fulgt Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer, der pedagogikk og spesialpedagogikk hører inn under (NESH, 2016). Fordi spesialpedagogisk forskning omhandler mennesker, blir forskeren pålagt å arbeide med en grunnleggende respekt for menneskeverdet der personens integritet, medbestemmelse og frihet vektlegges. Forskeren står også til ansvar for at personen ikke skal oppleve alvorlige belastninger eller komme til skade i sammenheng med forskningen (Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2019). Fordi jeg tok i bruk lydopptak i mitt forskningsprosjekt, var det nødvendig å sende inn en søknad til Personvernombud for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Her ble prosjektet vurdert som meldepliktig, og deretter godkjent slik at jeg kunne sette i gang med forskningsprosessen. Godkjenning fra NSD foreligger som vedlegg 1.

Kvale og Brinkmann (2019) understreker fire ulike områder som er aktuelle knyttet til etiske retningslinjer i forskningsarbeidet; *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser* og *forskerens rolle* (Kvale & Brinkmann, 2019). Informert samtykke blir av Thagaard (2019) forklart i to deler, der *informert* viser til intervjupersonens forståelse av hva deltakelsen innebærer, og *samtykke* viser til at samtykke til deltakelsen er gitt fritt uten ytre press (Dalland, 2021; Thagaard, 2019). Denne informasjonen ble i min forskningsprosess sendt ut i form av et informasjonsskriv i forkant av intervjuene, og ble igjen gjentatt fysisk og muntlig før intervjuene ble satt i gang. På den måten fikk jeg både innhentet en skriftlig signatur fra informantene, men også en muntlig bekreftelse fysisk for å forsikre meg at all informasjon var forstått.

Prinsippet om *konfidensialitet* kan knyttes til deltakerens anonymitet i fremlegg av resultatene, samt at identifiserbare opplysninger om enkeltpersoner blir lagret på en forsvarlig måte (Thagaard, 2019). Før jeg satte i gang med samtlig av mine intervjuer understrekte jeg at intervjupersonene fortløpende ville bli anonymisert der jeg ville ta i bruk fiktive navn i oppgaven. Jeg valgte også å transkribere over på bokmål slik at dialekten ikke skulle bli gjenkjennbar da deltakerne var fra et lite sted. Videre skal forskeren forholde seg til både de positive og negative *konsekvensene* den kvalitative undersøkelsen kan føre med seg knyttet til deltakelse i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2019). Her tenker jeg at det asymmetriske maktforholdet i intervjusituasjonen kan være en faktor å reflektere rundt. Det kan oppstå tilfeller der intervjupersonene forteller noe i intervjuet som de senere angrep på, jeg var derfor tydelig på at det var mulig å få innsyn i transkripsjonene. Avslutningsvis vil min *rolle som forsker* være avgjørende for kvaliteten og de etiske beslutningene som tas i den kvalitative forskningen. Sentrale faktorer i denne sammenheng vil være egen erfaring, kunnskap, moralske integritet og ærlighet i forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette forskningsprosjektet har fulgt de etiske retningslinjene utarbeidet av NSD, og ble dermed godkjent for gjennomføring.

### **3.2.2.1 Validitet**

Validitet handler om gyldighet, relevans og overføringsverdi av de tolkningene forskeren har kommet frem til, og om de kan vurderes som troverdige (Dalland, 2021; Thagaard, 2019). Det handler ikke bare om bruk av metode og hvordan denne benyttes, men om forskerens moralske integritet, personlige egenskaper og praktiske klokskap. Validitet kan kontrolleres ved å undersøke feilkildene, og det blir viktig å stille spørsmål om «hva», «hvorfor» og «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2019). Mitt utvalg er begrenset til et mindre antall PP-rådgivere fordelt i to ulike kommuner. Dette vil ha en påvirkning på forskningsresultatet i den forstand at jeg ikke kan fastslå hvordan bruk av nonverbal kommunikasjon blir arbeidet med på en generell basis. Likevel kan det gi et innblikk i hvordan PP-rådgivere tar i bruk nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov, da intervjupersonene har delt kunnskap, tanker og erfaring knyttet til tematikken.

Kvale og Brinkmann (2019) understreker videre at validitet også omhandler i hvilken grad forskeren undersøker det som skal undersøkes, og om det empiriske materialet er aktuelt for å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2019). For å kunne besvare forskningsprosjektets problemstilling er det viktig å stille de riktige spørsmålene som kan bidra til å besvare denne. Jeg opplevde at min fremgangsmetode og mine forskningsspørsmål tilknyttet intervju, bidro til innholdsrike svar fra intervjupersonene. Her hadde jeg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, be om utdypelse og fikk på den måten innsikt i erfaringer og tanker PP-rådgiverne hadde. Bruk av lydopptak ga meg muligheten til å ta i bruk direktesitater fra intervjupersonene i fremstillingen av studiens resultater. Dette synliggjør informantenes stemme og erfaringer, noe som kan bidra til å styrke forskningsprosjektets pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2019).

### **3.2.2.2 Reliabilitet**

Reliabilitet, også omtalt som pålitelighet, handler om forskningsresultatenes troverdighet og konsistens. Tematikken blir ofte tatt opp i sammenheng med spørsmålet om forskningsresultatet kan reproduseres på senere tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2019). Reliabiliteten blir ofte knyttet til en kritisk vurdering av forskningsprosjektet og om forskningsprosessen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2019). Det er snakk om påliteligheten til de interne sammenhengene internt i forskningsprosjektet, og hvordan disse senere blir fremstilt i rapportering og funn. I intervjuprosessen vil selve kommunikasjonsprosessen mellom forsker og intervjuperson kunne foreligge som en feilkilde. Det kan gå på om intervjupersonen har oppfattet spørsmålet riktig, om jeg som forsker har tolket svaret på en korrekt måte, og om utenforliggende omstendigheter har påvirket intervjusituasjonen. Summen av disse faktorene gjør at man ikke vil kunne gjenta intervjuet eller det kvalitative studiet nøyaktig med en annen forsker og intervjuperson (Tjora, 2021). Likevel understreker Tjora (2021) at man kan argumentere for forskningens pålitelighet ved å være transparent og synliggjøre forhold ved intervjusituasjonen, forskerrollen, intervjupersonene og relasjonen mellom dem, som kan ha innvirket på resultatene.

I denne oppgaven er det fire PP-rådgiveres tanker, refleksjoner og beskrivelser på et bestemt tidspunkt som er gjeldende for forskningsresultatet. Intervjupersonenes erfaringer og kunnskaper er unike, og resultatet kunne derfor blitt svært annerledes om det var andre informanter som hadde deltatt i prosjektet. Oppgavens pålitelighet kunne derfor blitt ytterligere styrket om det var andre studier som kunne argumentert for

lignende funn. I mitt forskningsprosjekt er størrelsen på utvalget totalt fire intervjupersoner fordelt på to kommuner, noe som kan anses som er relativt lavt antall. Dette er en faktor som kan påvirke forskningsprosjektets pålitelighet, men fordi samtlige av intervjupersonene fikk de samme spørsmålene opplever jeg at summen av informasjon er tilstrekkelig til å gjennomføre prosjektet. Avslutningsvis opplever jeg at de unike erfaringene, refleksjonene og tankene fra de ulike PP-rådgiverne, i tillegg til en positiv relasjon mellom deltaker og forsker, utgjør en pålitelig studie.

### **3.2.2.3 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet handler om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til andre kontekster, situasjoner og intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2019; Thagaard, 2019). I kvalitative studier er det ønskelig å utvikle en forståelse av de aktuelle fenomenene som blir studert med en viss overføringsverdi, og ikke nødvendigvis generalisere til en større populasjon. Kvale & Brinkmann (2019) hevder derfor at det er forskerens tolkning av forskningsresultatene som gir grunnlag for overførbarhet, og overførbarheten knyttes til gjenkjennelse og erfaringer fra det samme fenomenet (Thagaard, 2019).

## **3.4 Analyse**

Den *kvalitative analysen* har som mål å gjøre det mulig for leseren av forskningsprosjektet å få kunnskap om fenomenet uten å måtte gå gjennom innsamlende data (Tjora, 2021). Det handler om å dele opp datamaterialet i mindre biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2019). Videre skal analysen bidra til kunnskap om hva intervjuene har å fortelle, og gjennom tolkning søker vi mening i datamaterialet vi har innhentet (Dalland, 2021; Thagaard, 2019). I dette kapittelet av forskningsprosjektet vil jeg ta for meg prosessen tilknyttet analysearbeidet. Her vil jeg ta en gjennomgang av transkribering, koding og tematisering av datamaterialet som er innsamlet. Dette vil danne grunnlaget for funnen mine som vil blir presentert i kapittel fire.

### **3.4.1 Transkribering**

Transkribering er helt konkret en omdanning av muntlig tale til en skriftlig tekst. Hensikten er å strukturere intervjusamtalene på en slik måte at de blir bedre egnet for senere analyse (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette er et tidskrevende arbeid der vanlig måte å bearbeide intervjuet på, er å skrive ned ord for ord fra det aktuelle lydopptaket. Dette gir forskeren en mulighet til å gjenoppleve intervjuet, noe som kan føre til at flere detaljer om innhold og kontekst kan komme frem (Dalland, 2021). Jeg valgte å transkribere alle mine intervjuer fortløpende i forskningsprosessen, og avsluttet alltid en transkripsjon før jeg startet på neste. Videre tok jeg en avgjørelse på å omgjøre lydopptaket fra dialekt til skriftlig bokmål. Dette ble gjort for å sikre informantenes anonymitet da de ulike dialektene var enkle å lokalisere (Tjora, 2021). Jeg tok i bruk en helt ny lydopptaker i anledning intervjuene, der lyd kvaliteten var god og jeg hørte klart hva intervjupersonene fortalte. Dette var viktig for å få en presis skriftlig gjengivelse av den muntlige talen. Videre valgte jeg å anonymisere intervjupersonene fortløpende der jeg tok i bruk fiktive navn på både person og sted. Intervjuene hadde en varighet på mellom 1time – 1time og 20minutter der hvert intervju resulterte i en transkripsjon med gjennomsnitt på 25 sider. Avslutningsvis valgte jeg å ta i bruk transkripsjonskonvensjoner for å gjøre transkripsjonen mer oversiktlige å systematisk. Her hentet jeg inspirasjon fra Kvale & Brinkmann (2019), der to av tegnene «(X)» og «/» er selvkonstruerte. Figuren er illustrert under;

Tegn	Betydning
;	Angir forlengelse av lyden umiddelbart foran.
<i>Kursiv</i>	Understreker form for betoning, tonehøyde og omfang.
(.)	Hull imellom ytringer, pauser.
()	Forsker hører ikke det som blir sagt.
(X)	Sensurering/anonymisering av person og/eller sted.
/	Avbrytelse av informant eller forsker.

Figur 1.1; Transkripsjonskonvensjoner

### 3.4.2 Koding og tematisering

Etter at prosessen med transkribering er gjennomført, kan arbeidet med analyse og *koding* settes i gang. Helt konkret handler koding om utarbeidelse av betegnelser som symboliserer ulike meningsinnhold i teksten (Kvale & Brinkmann, 2019; Thagaard, 2019). I denne prosessen blir resultatet av transkripsjonene sortert, kategorisert og tolket. Personlig opplevde jeg at denne prosessen allerede var satt i gang under transkriberingsarbeidet da jeg la merke til at spesifikke tema, utsagn og tanker ble gjentatt flere ganger på tvers av intervjupersonene.

I dette forskningsprosjektet har jeg valgt å benytte meg av Terry et al. (2017) *tematisk analyse* i seks steg, som kjennetegnes av fleksibilitet og tilgjengelighet. I første fase, *familiarisation*, setter forskeren seg grundig inn i datamaterialet der observasjonsnotater og fremtredende mønster registreres. Videre i fase to, *generating codes*, går forskeren i gang med systematisk koding. Her har jeg valgt å ta i bruk *semantisk koding* som speiler det intervjupersonen forteller og hvilken betydning hen tillegger forskningstemaet, også omtalt som empirinær koding. Deretter i fase tre, *theme development*, undersøker forskeren kodene som er identifisert og kombinerer de ulike kodene i større grupper. Jeg endte til slutt opp med følgende grupperinger som jeg analyserte datamaterialet ut fra:

- PP-rådgivers kompetanse
- Begrepsforståelse
- Bruk av nonverbal kommunikasjon
- Nonverbal kommunikasjon i faglig sammenheng
- Muligheter og begrensinger

I fase fire og fem, *reviewing and defining themes*, blir grupperingene ytterligere avklart og formet. Etter at forskeren har kontrollert at grupperingene er i tråd med forskningsspørsmålet, gis gruppene navn og defineres, noe som inngår i fase fem. Avslutningsvis i fase seks, *producing the report*, blir data, analyse og vitenskapelig litteratur knyttet sammen for å svare på forskningsspørsmålet (Terry et al., 2017). Videre i presentasjon av funn vil intervjupersonene bli presentert med fiktive navn; *Vilde, Gro, Pia* og *Kari*, for å tydeliggjøre både funn og sitater for leseren.

## 4 Presentasjon av datamaterialet

I gjennomførelsen av dette masterprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan PP-rådgivere tar i bruk nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov. I det følgende kapittelet vil jeg presentere funn fra det empiriske datamaterialet der jeg aktivt tar i bruk sitat og utsagn fra intervjupersonene. Det er viktig å understreke at svarene som kommer frem i presentasjonen vil være mine tolkninger av hvordan intervjupersonene har presentert sin virkelighet. Med utgangspunkt i intervjuguiden og ytterligere analyse, vil resultatene fra det kvalitative intervjuet bli presentert i fire hovedtema for en systematisk fremstilling;

- «Men, vi bruker ikke det ordet» - om begrepsforståelse
- «Det er nonverbale læreverser og ASK da» - bruk av NVK
- «NVK i kompetansebygging? Aldri hørt om» - NVK i faglig sammenheng
- «Store muligheter og upløyd mark» - muligheter og begrensninger

Hvert hovedtema vil ha en sammenfatning av hovedtrekkene jeg har trukket ut fra funnene. Videre i kapittel fem vil jeg drøfte utsagn og sitater opp mot teori og tidligere forskning.

### 4.1 Kort presentasjon av intervjupersonene

I dette forskningsprosjektet har jeg til sammen intervjuet fire PP-rådgivere i to ulike kommuner fra by og bygd. Jeg har valgt å anonymisere intervjupersonene ved å ta i bruk fiktive navn når de omtales i prosjektet for bedre flyt i lesingen.

Første informant Vilde, har jobbet i PPT i ca. 1 år, og har tidligere erfaring med deltid i skole og barnehage. Hun er utdannet med en mastergrad i spesialpedagogikk og jobber mest ut mot skolene. Andre informant Gro, har en ansiennitet på 34 år i PPT der hun er førskolelærer i bunn med blant annet videreutdanning som spesialpedagog og logoped. Hun jobber mest ut mot barnehagene og tar også en del voksensaker. Tredje informant Pia, har jobbet i PPT i 10 år og er utdannet lærer med videreutdanning i blant annet spesialpedagogikk, samt sertifisert Marte Meo terapeut. Hun jobber hovedsakelig ut mot barnehagene. Fjerde og siste informant Kari har en ansiennitet på 27 år i PPT og er utdannet psykolog. Hun er også sertifisert Marte Meo terapeut og jobber mest ut mot barn med emosjonelle og atferdsvansker.

### 4.2 «Men, vi bruker ikke det ordet» - om begrepsforståelse

#### Særskilte behov

Innledende etter spørsmål om bakgrunnsinformasjon, får intervjupersonene spørsmål om hva deres forståelse av begrepet *særskilte behov* knyttet til barn er. Vilde kunne raskt fortelle at det er et begrep hun ikke er vant til å bruke, men at hun heller tenker at alle elever har ulike behov, og at noen har behov som gjør at man trenger andre typer tiltak enn resten av klassen.

*Vilde: ... Jeg merket at jeg ikke var så vant til «særskilte behov» begrepet da. Selv om det er det vi jobber masse med, så tenker jeg jo at alle elever har ulike behov, og at noen har behov som gjør at man trenger andre type tiltak da (...).*

Hun trekker videre frem at dette er behov som PP-rådgiverne skal vurdere, og om det er behov for tiltak som ikke er innenfor den ordinære opplæringsplanen i skolen. Gro er konkret og forteller at særskilte behov blir assosiert med barn som har behov i forhold til læring og utvikling, og som har behov utover det som er normalt for alderstrinnet. Hun trekker videre frem at dette kan være behov knyttet til språk og kommunikasjon, sosiale- og emosjonelle vansker, konsentrasjonsvansker, atferdsvansker og diagnosevansker.

*Gro: ... Språk og kommunikasjon er jo det som går igjen i de fleste tilfeller uansett hvilken vanske du har (...), så kan det være sosiale og emosjonelle vansker, det kan være oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker, atferdsvansker. Så har man disse diagnosevanskene som psykisk utviklingshemning, autisme, generelle lærevansker, spesifikke lærevansker, ja.*

Pia kunne forteller at barn med særskilte behov, er barn som har et eller annet strev i sin fungering sammen med andre, gjerne jevnaldrende og at det derfor vil være behov for en del tilrettelegging individuelt. Hun peker på at dette kan være behov knyttet til alvorlig synshemning, språkvansker, regulering av atferd, konsentrasjon, oppmerksomhet, sosiale ferdigheter og motoriske ferdigheter. Avslutningsvis påpeker Kari at det er et veldig vidt begrep, men understreker at det ikke er et begrep som kun omhandler barn med funksjonsnedsettelse. Om du er et barn som har særskilte behov, så trenger ikke det være noe du har hele livet, men kanskje i perioder. Dermed trenger ikke det være en vedvarende vanske eller behov. Hun trekker videre frem at dette kan være behov knyttet til det sosiale fellesskapet og mangel på verktøy for å kunne ta del i det sosiale. Utsagnet blir formulert på denne måten:

*Kari: ... for det opplever jeg jo, at veldig mange av disse klarer heller ikke å sette ord på hvordan de egentlig har det. De kan ikke forklare at de reagerer «sånn» fordi «sånn» og «sånn». Sånn at de mangler ofte verktøyene for å kunne komme inn i denne sosiale kontakten like godt.*

## **Kommunikasjon**

Vilde var igjen rask med å kommentere at *kommunikasjon* var et veldig vidt begrep, men konkretiserte at det er alt man gir og får uttrykk for når man møter andre mennesker. Hun trekker også frem at det handler både om den kommunikasjonen man har verbalt når man snakker, men også den kommunikasjonen som ligger i kroppsspråket. Gro responderte med en ganske teoretisk korrekt uttalelse om at kommunikasjon kom fra det latinske ordet «communicare» som betyr «å gjøre felles» eller «overføring». Hun fulgte videre opp med at det er noen som sender et budskap som blir tolket av noen andre, som deretter sender et budskap tilbake som blir tolket igjen. Hun understreker avslutningsvis at kommunikasjon også omhandler kroppsspråk og signaler på lik linje som Vilde.

*Gro: ... kommunikasjon er både kroppsspråk og andre signaler (...) Kommunikasjon er et overordnet begrep, språket og tegnspråket er satt i system og regnet for å være verbal. Og så har du alt det med kropp, kroppssignal, blikk, pust, kraft på stemme, toneleie og alt det der.*

Pia trekker frem i likhet med Gro at kommunikasjon betyr å gjøre felles, og at kommunikasjon er grunnleggende for å kunne være i et fellesskap. Avslutningsvis forteller Kari at hun tenker kommunikasjon er mye mer enn de fleste tenker det er. At det har flere aspekter, og uttaler seg på denne måten:

*Kari: Jeg tenker at kommunikasjon er jo mye mer enn det de fleste tenker er kommunikasjon, altså det er, det er på en måte både kroppsspråk, blikk og klær. Altså det er veldig mye som man bruker for å kommunisere da.*

### **Nonverbal kommunikasjon**

Avslutningsvis ble intervjupersonene spurt om hva de legger i begrepet *nonverbal kommunikasjon*. Overgangen til dette spørsmålet gikk glidende da flere av intervjupersonene allerede hadde begynt med å trekke inn nonverbale faktorer i sin forklaring av begrepet kommunikasjon. Vilde innledet med å svare at hun tenker at nonverbal kommunikasjon er alt av kommunikasjon som ikke er det vi sier med ord eller skriver. Hun trekker igjen frem at dette kan være kroppsspråk og andre faktorer som mimikk, plassering i rom, lyder, innagerende og utagerende atferd.

*Vilde: ... så er det ofte kanskje først lett å tenke at om det er noe utagerende atferd, at det er kommunikasjon. Men, også fravær av utagerende atferd (...) om en elev gjemmer seg unna, eller er veldig frempå, går masse rundt i klasserommet, eller sitter i ro. Alt dette er med på å gi et uttrykk for hva som skjer da.*

Gro understøtter at nonverbal kommunikasjon innebærer at du ikke tar i bruk verbalspråket, leser eller skriver. Videre legger hun et større fokus på bruk av tegn og symbolsystemer:

*Gro: Du kan for eksempel bruke tegn (...) for det kan være satt i system, men du kan også tillate å ha dine egne tegn. Så har du symbol da, det finnes jo mange slike ferdige symbolsystemer (...) statped har jo masse, ASK grunnpakke (...) det er iallfall mange slike kommunikasjonsplater.*

Pia kunne fortelle at hun gjennomfører en del språktester, og i den sammenheng tar hun i bruk reynells språktest. Den eldre versjonen av denne språktesten gikk fra 1,5 – 6 år og inneholdt en innledende del der man skulle kartlegge barnets førspråklige ferdigheter, noe hun understreket var det nonverbale. I den sammenheng nevner hun flere nonverbale faktorer:

*Pia: Det er barnets bruk av blikk for eksempel, om barnet tar initiativ, for det kan barnet gjøre før det kan snakke, det å lage lyder, å rette blikket mot en annen person, det*

*å imitere ansiktsuttrykk, bruke mimikken, smile, vise sinne. Ja det er nonverbale ting.*

Videre følger hun på med at det er et spekter, og at det kan være vanskeligere å tolke den nonverbale kommunikasjonen når barna blir større fordi de dekker det mer til. Slik at det nonverbale er mer tydelig jo yngre barnet er, og det blir mer dekket til jo eldre barnet blir fordi det blir lagt i språk. Kari nevner avslutningsvis i likhet med flere av intervjupersonene at det dreier seg om kroppsspråk, blikkontakt, hvordan man signaliserer interesse, å ha et felles fokus. Hun nevner også at hun har vært vitne til flere situasjoner der hun har observert personalet i skolen ta i bruk nonverbal kommunikasjon som er motstridende til det verbale som blir sagt.

*Kari: ... eller at de synes det er vanskelig å komme i kontakt med et barn og at de ikke skjønner hvorfor. Så tenker jeg «haha, nei det synes jeg ikke er rart i det hele tatt». Når jeg ser hvordan de bruker spesielt den nonverbale kommunikasjonen da, de kan si de vil snakke med eleven, men signaliserer med hele seg noe annet.*

### **4.3 «Det er nonverbale lærevansker og ASK da» - bruk av NVK**

Videre fikk intervjupersonene spørsmål knyttet til deres egen bruk av nonverbal kommunikasjon. Spørsmålene gikk på hvilke former for nonverbal kommunikasjon de tok i bruk i sin arbeidshverdag, hvordan de opplevde den påvirket arbeidssituasjonen i møte med barn med særskilte behov, samt positive og negative opplevelser knyttet til bruken.

Vilde koblet i første omgang spørsmålet om former for kommunikasjon opp mot nonverbale hjelpemidler som hun hadde kjennskap til og tok i bruk i sin arbeidshverdag. Dette var spesielt hjelpemidler for å kunne kommunisere:

*Vilde: ... ja, vi bruker jo ASK, eller liksom tegn og symboler i møte med noen elever (...). For eksempel TOBII, Snap Core First, eller om det er tegn til tale.*

Litt videre inn i intervjuet ble hun spurt mer direkte om sin egen bruk, og da koblet hun den nonverbale kommunikasjonen opp mot kropp og atferd:

*Vilde: ... øyekontakt eller å være med i settingene, forflytte sammen med elevene. Så får man jo ofte noe felles hvis man er med (...). Så er det jo hvordan man står i hvert fall (...) så kan man være med å se på noe. Bare det å være litt bevisst kan være med på å skape en bedre arena for kommunikasjon generelt da (...) og jo yngre de er, jo viktigere er jo kanskje den nonverbale kommunikasjonen.*

Innledende da Gro fikk spørsmål om hvilke former for nonverbale kommunikasjon hun tok i bruk, koblet hun dem opp mot testsituasjoner i sin arbeidshverdag:

*Gro: Da tar jeg det mest i bruk når jeg skal teste dem, for jeg har funnet ut at å teste barn som har konsentrasjons- og atferdsvansker, samt dårlig regulert atferd (...), så er det en kjempekraft i den nonverbale kommunikasjonen. Den er mye sterkere*



*enn ordene, og det har jeg erfart selv, og det fungerer så bra på barnet, for da slipper jeg si «nå må du ha fingrene bort».*

Gro demonstrerer hvordan hun tar i bruk hendene for å vise og forklare barnet hva som skal skje i testsituasjonen. Om barnet skulle miste konsentrasjon behøver ikke Gro bruke stemmen for å kommunisere til barnet, hun bruker hendene og demonstrere visuelt at hun legger dem i fanget. På den måten har hun sagt at barnet må følge med uten å si noe verbalt. Videre trekker hun frem hvordan barnet kan speile den nonverbale kommunikasjonen den voksne tar i bruk:

*Gro: Ja, for om du hever stemmen eller blir irritert, pusten blir irritert, så planter du akkurat det samme i barnet. Du får tilbake det samme som du har gitt. ... For å få blikkontakt med han, og kontakt med han, gjorde jeg det han gjorde. Han hadde noen bevegelser som jeg gjorde likens, og da får jeg blikket og han vender seg mot meg et øyeblikk. For ja, jeg speilet noe han var kjent med.*

Avslutningsvis trekker hun frem viktigheten av nonverbal kommunikasjon i kommunikasjon mellom mennesker, og hvordan verbal og nonverbal kommunikasjon sammen skaper et helhetlig budskap til mottaker:

*Gro: Egentlig så er den nonverbale kommunikasjonen mer pålitelig enn den verbale. Ja, det kan vi jo høre, hvis det ikke er samsvar mellom det verbale som blir sagt og det kroppen viser, da blir vi forvirret. Da blir det dobbelkommunikasjon.*

Pia kunne fortelle at hun hadde et sett med Marte Meo prinsipper hun alltid hadde med seg i bakhodet i sin arbeidshverdag. I den sammenheng viser hun til noen former for nonverbal kommunikasjon hun tar i bruk:

*Pia: ... prinsipp nummer en, se barnets initiativ. For da er det nok å snu seg, eller rette noe mot, eller gjøre en henvendelse. Og det kommer før ord, så barnet kan ta initiativ. Det er jeg OBS på, og det skal vi bekrefte.*

Videre forteller Pia at hun er opptatt av å bekrefte verbalt det barnet viser nonverbalt. På den måten kan hun bidra med å sette ord på det barnet føler, ønsker og uttrykker. Hun nevner også at en faktor som hun opplever er særlig sterk knyttet til nonverbal kommunikasjon er avvisning. Denne opplevelsen deler hun med Gro som kunne fortelle at hun hadde vært i en situasjon der den andre personen hadde trampet i gulvet som et svar i en samtale. Hun understrekte at om personen hadde svart verbalt, hadde ikke budskapet vært halvparten så sterkt.

Kari startet med å fortelle at hun sitter med et inntrykk av at de som jobber i fagfeltet er verbalt sterke, og at de derfor tenker at det verbale fungerer best i jobbsammenheng, fordi det fungerer best for dem. Men, hun trekker frem at man i større grad kunne tatt i bruk bilder for å kommunisere i veiledning og læring. Bilder og illustrasjoner kan da fungere som nonverbal kommunikasjon. Hun peker videre på hvordan bruk av konkrete og gjenstander kan bidra til å komme i samtale med barn som kan ha vanskelig for å kommunisere. Et konkret eksempel var bruk av Legoklosser i barnehagen:

*Kari: ... det å snakke og formidle hvordan han hadde det var kjempevanskelig. Da brukte vi Lego der vi liksom bygde opp barnehagen. Og da hadde vi legofigurer og han hadde en legofigur som var han selv, så kunne vi gå inn i hvert enkelt rom. ... og da så jeg jo på ansiktet hans om det var noen rom han ikke hadde et særlig godt forhold til, og da kunne jeg på en måte sette ord på det og si hva jeg så. Noen ganger kunne han utdype litt mer. (...) det var jo ting utenom som også kunne være trøblete, men vi hadde ikke nok Lego til å bygge hele verden.*

Kari kunne fortelle at Legofigurene ble brukt som et nonverbalt kommunikasjonsmiddel for å komme bedre i kontakt med barnet og forstå hans hverdag. Hun avslutter med å konkretisere at barn ikke er like sterke verbalt som de voksne, og at de derfor kan ha vanskeligheter med si ifra hva de mener og gjør derfor fortolkninger ut av det de observerer:

*Kari: For jeg tror at den nonverbale kommunikasjonen er såpass sterk for mange barn spesielt, for vi som voksne klarer på et vis å se litt forbi den nonverbale kommunikasjonen noen ganger. (...) men sånn opplever jeg ikke at det fungerer hos barn, for de gjør sine egne fortolkninger som de kanskje ikke en gang har ord på, det blir bare en følelse.*

#### **4.4 «NVK i kompetansebygging? Aldri hørt om» - NVK i faglig sammenheng**

Som en del av forskningsprosjektet ønsket jeg å undersøke i hvor stor grad den nonverbale kommunikasjonen var tilstedeværende i faglig sammenheng i PP-tjenesten. Her ble det stilt spørsmål knyttet til kursing, handlingsplaner og kompetansebygging i tråd med tematikken.

Vilde kunne innledende fortelle at hun ikke har deltatt på noe kurs knyttet til kommunikasjon eller nonverbal kommunikasjon. Hun trekker frem at hun har tatt ASK, der halvparten av kurset handler om kommunikasjon i sin helhet og at kommunikasjon på den måten inngår i mye av det de holder på med i tjenesten. Videre kunne hun fortelle at de ikke har noen handlingsplaner der begrepet nonverbal kommunikasjon er inkludert, men at det er mye snakk om kommunikasjon i sammenheng med språkvansker. Hun avslutter med at hun er usikker på om ordet er nevnt noen steder knyttet til kompetansebygging, men at hun utveksler litteratur og kunnskap om bruk av hjelpemidler med medkollega på kontoret. I likhet med Vilde svarer Gro at hun heller ikke har deltatt i noe kurs som går på nonverbal kommunikasjon:

*Gro: Nei, for det første er det lite av kurs nå, og om det er kurs er det liksom ASK, tegn til tale, og så er det symbolpakker med symbolsystemer, så kan jeg si nei til det andre. (...) Kunnskapene mine er basert på logopedstudiet og alt det som var der (...) jeg har ikke hatt noe kurs som går igjen på det der.*

Ved spørsmål om bruk av verbal og/eller nonverbal kommunikasjon er nedfelt i noen handlingsplaner, svarer Gro at de er indirekte med gjennom FNs barnekonvensjon, diskrimineringsloven, barnehageloven og grunnskoleloven. Hun nevner også at det finnes et nettverk på kommunalt nivå for fagpersoner som jobber med barn med nonverbal kommunikasjon og ASK. Pia kunne fortelle at hun ikke hadde kjennskap til at begrepet

nonverbal kommunikasjon var brukt i noen av PPTs handlingsplaner. Ved spørsmål om nonverbal kommunikasjon hadde blitt foreslått i noen former for kompetansebygging svarte hun kort og konkret «aldri hørt om».

Avslutningsvis kunne Kari også fortelle at hun ikke har tatt del i kurs som går på tematikken, men at det har blitt holdt kurs som går på det relasjonelle og at det nonverbale indirekte inngår der. Hun nevner også kurs i ASK i denne sammenhengen. Videre forteller hun at bruk av kommunikasjon og/eller nonverbal kommunikasjon ikke spesifikt er nedfelt i noen handlingsplaner i PPT. Til slutt kunne hun også fortelle at nonverbal kommunikasjon ikke direkte har blitt foreslått i kompetansebygging, men i videreutdanning knyttet til relasjonskompetanse har det blitt gjennomgått noen praktiske øvelser som aktiv lytting og lignende. Knyttet til begrepet nonverbal kommunikasjon i faglig sammenheng kan det dermed virke som at intervjupersonene er mer eller mindre samstemte.

#### **4.5 «Store muligheter og upløyd mark» - muligheter og begrensninger**

Mot slutten av intervjuprosessen ønsket jeg å få et innblikk i hvilke muligheter og begrensninger som kan ligge i bruken av nonverbal kommunikasjon. Dette var åpne spørsmål som gjorde at intervjupersonene kunne fortelle fritt om tanker og perspektiver.

##### **Begrensninger**

Vilde startet med å trekke frem at bruk av nonverbal kommunikasjon krever en viss grad av *tolkning*. Fordi man tolker uttrykkene andre gir, står man også i fare for å kunne tolke feil. Her understreker hun at man som PP-rådgiver kan få innblikk i et utsnitt av en veldig lang skoledag eller skoleår når man er på observasjon. Man skal derfor være litt forsiktig med å overtolke eller generalisere det man observerer. En konsekvens som kan forekomme av feiltolkning, er at det blir satt i gang et tiltak eller en avgjørelse på feil grunnlag.

Gro følger på med at den nonverbale kommunikasjonen tilfører mer mening til det verbale budskapet som blir sagt, men at det fører til at mer må tolkes. Hun trekker videre frem at dobbeltkommunikasjon der kroppen symboliserer noe annet enn det som blir sagt, kan bli problematisk. Dette presiserer hun kan skape forvirring, usikkerhet og utrygghet hos barnet. I likhet med Vilde nevner også Gro at feiltolkning kan bli misvisende i kommunikasjonen til barnet og sende et feil budskap.

Pia trekker frem at jo eldre vi blir, jo mer må vi kunne uttrykke oss med ord fordi folk går ikke rundt og gjetter. Alle trenger å bli forberedt på situasjoner som skal skje, og det blir vi med ord. Dermed vil utelukkende bruk av kun nonverbal kommunikasjon ikke strekke til, og dermed bli en begrensning. Avslutningsvis forteller Kari at begrensningen for bruk av nonverbal kommunikasjon ligger i oss selv. At vi ikke er bevisste nok over bruken, eller har kunnskap om hvordan å ta det i bruk på en god måte.

##### **Muligheter**

På den andre siden trekker Vilde frem at nonverbal kommunikasjon kan fungere som en indikator under observasjon i yrkessammenheng, som kan gi noen inntrykk man kan gå videre på i arbeidet. Dette forteller hun kan gi store muligheter når det kommer til hvilke

faktorer og situasjoner de burde undersøke nærmere. Å være bevisst elevenes nonverbale kommunikasjon blir dermed et hjelpemiddel i videre undersøkelse.

Gro er rask med å understreke at en av de sterkeste sidene ved nonverbal kommunikasjon, er at den forsterker det verbale budskapet og fungerer på en supplerende måte. Det beriker det verbale språket og burde derfor bli brukt på en bevisst måte i pedagogisk sammenheng. Hun er også veldig tydelig på at både den verbale og nonverbale kommunikasjonen skal fungere sammen i et felles samspill:

*Gro: Så både verbal og nonverbal kommunikasjon samtidig, og det skal ligge samme mening eller kraft i begge deler. Det skal være samsvar. (...) det går flere sansekanaler inn til hjernen da.*

Pia påpeker at den nonverbale kommunikasjonen er en viktig faktor i kartleggingen av barnets sosiale utvikling og da særlig i tidlig alder. Da barnet ikke har utviklet et språk å ta i bruk, er det desto viktigere å være observant på den nonverbale kommunikasjonen som blir symbolisert. Det blir derfor viktig å ha et bevisst forhold til både det som blir symbolisert nonverbalt av andre, men også hvordan man selv tar i bruk nonverbal kommunikasjon. Dette kan gi viktig informasjon om barnets nåværende situasjon knyttet til utvikling.

Kari trekker frem at den verbale kommunikasjonen egentlig får for stor plass i vår måte å kommunisere på. Hun viser til at den nonverbale kommunikasjonen kan bidra med alternative måter for kommunikasjon, men at hun opplever at den ikke blir viet nok oppmerksomhet. Avslutningsvis peker hun på at bevisst bruk av nonverbal kommunikasjon kan åpne dører og muligheter til alternative arbeidsmåter og kommunikasjonsformer i pedagogisk sammenheng.

*Kari: (...) vi er ikke bevisste nok, eller tenker nok på det. Jeg tenker nok at det er den største begrensningen, for jeg tenker at det er store muligheter som er der, som er upløyd mark. For vi er veldig opptatt av det verbale, det får egentlig for stor plass. Men, å ha et større fokus på det nonverbale, det er store muligheter som vi ikke tar da tenker jeg.*

## 5 Drøfting

I det følgende kapittelet vil jeg trekke frem et utvalg av resultatene fra den kvalitative undersøkelsen og drøfte dem i lys av aktuell empiri og teori. Drøftingen vil omhandle seks hovedtema som skal bidra til å besvare oppgavens problemstilling: «*Hvordan benytter fire PP-rådgivere nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov?*». Hovedtemaene er presentert som følger:

- «*Samsvar mellom det verbale og det kroppen viser*»
  - Kontraktsmessig kongruens
- «*Vi hadde ikke nok Lego til å bygge hele verden*»
- Bevisst og ubevisst bruk av NVK
- Toleransevinduet og barnets pausebehov
- Anerkjennelse og empati i møte med barn
- Hva med NVK i faglig sammenheng?

### 5.1 «*Samsvar mellom det verbale og det kroppen viser*»

*Kongruens* viser seg å være et viktig fenomen i kommunikasjon mellom mennesker for å skape en troverdig og helhetlig utveksling av budskap. Den har betydning for hvordan vi danner relasjoner til hverandre og bygger tillit. Ved å kommunisere kongruent kan man fremtre mer transparent i møte med mennesker, noe som er en fordel da mange er oppmerksomme på kommunikative signaler fagpersoner uttrykker i møtet (Skau, 2018). Samtlige av informantene omtalte kongruens både direkte og indirekte i løpet av intervjuprosessen som en viktig faktor i kommunikasjon. Kari fortalte at inkongruens kunne ha en stor betydning for barn der den nonverbale kommunikasjon oppleves særlig sterkt. Dette begrunnet hun med at barn raskt gjør sine egne fortolkninger av det de ser og opplever, som de ikke nødvendigvis har ord på. Dette kan resultere i at de sitter igjen med en ubehagelig følelse der de ikke våger å fortelle at de ikke forstår det som blir sagt eller situasjonen i sin helhet. Dette tankesettet henger sammen med konsekvensene av inkongruent kommunikasjon forklart av Jensen & Ulleberg (2019) som understreker at dette kan føre til usikkerhet, lukkethet, stillstand og mistillit i relasjonen til barnet. Det blir i likhet med Kari også bekreftet at i møter bestående av inkongruent kommunikasjon, velger vi mennesker oftest å stole på den nonverbale kommunikasjon vi observerer fremfor ordene som blir sagt (Jensen & Ulleberg, 2019).

Barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging befinner seg allerede i en mer utsatt og sårbar situasjon, og man kan argumentere for at kongruent kommunikasjon og relasjonen til den voksne er av desto større betydning både knyttet til læring og utvikling. De direkte konsekvensene fra inkongruent kommunikasjon kan være nok til at barnet som allerede står i en utsatt posisjon, ikke ønsker å ha kontakt med den voksne (Jensen & Ulleberg, 2019). Dermed er det svært betydningsfullt at den voksne er tydelig og kongruent i sin kommunikasjon med barnet, slik at dette ikke skaper ekstra utfordringer og usikkerhet knyttet til relasjonsbygging og barnets læring, samt utvikling. Et eksempel her kan være barn med konsentrasjonsvansker som har behov for tydelige beskjeder, eller barn med sosioemosjonelle vansker som er ekstra oppmerksomme på den voksnes kommunikative signaler da de har behov for å bli sett og forstått (Uthus, 2020).

Som en kommentar til Kari sitt innspill om barnets manglende ordforråd til å spørre om situasjonen når de opplever inkongruent kommunikasjon, kunne Pia understreke at det er viktig å hjelpe barnet å sette ord på det som skjer. Hun kunne fortelle at det er sentralt å aktivt bekrefte det barnet uttrykker både verbalt og nonverbalt, på den måten hjelper du barnet med å hjelpe seg selv i en pågående læringsprosess. Det handler om å bekrefte verbalt det barnet uttrykker nonverbalt. Gro kunne også bekrefte at hun opplevde den nonverbale kommunikasjonen som mer pålitelig enn den verbale. Hun understrekte i likhet med Kari at manglende samsvar mellom det verbale som blir sagt og det kroppen viser, ofte kunne føre til forvirring hos barnet. Dette kunne bli en direkte konsekvens av dobbeltkommunikasjon der stillstand, mistillit og usikkerhet hos barnet ble fremtreden i relasjonen (Jensen & Ulleberg, 2019). Det ble også trukket frem at inkongruent kommunikasjon kunne føre til feiltolkning, noe som er betydningsfullt i yrket som PP-rådgiver der man skal kartlegge, veilede og tilrettelegge for andre mennesker (Nilsen & Herlofsen, 2020). Forvirring hos barnet, som et resultat av inkongruent kommunikasjon fra PP-rådgiver, kan fremprovosere ulike reaksjoner, holdning og handlinger hos barnet. Disse reaksjonene kan deretter bli feiltolket av PP-rådgiver fordi det ikke foreligger en forståelse av hvorfor barnet handler og reagerer som hen gjør. Vi mennesker kommuniserer både bevisst og ubevisst om hverandre, og man har ikke fullstendig kontroll over hvordan barnet vil tolke situasjonen og PP-rådgivers handlinger. Er man da ikke bevisst egen kommunikasjon og fremtreden, kan budskapet få en avvikende effekt da det feiltolkes av barnet eller skaper forvirring (Eggert, 2010).

Barn med særskilte behov utgjør ikke en tydelig avgrenset gruppe i omfang eller kjennetegn da individuelle forutsetninger hos barnet må ses i sammenheng og relasjon til miljø og omgivelser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Likevel kan man oppsummerende si at det gjelder mangfoldet av elever som har behov for tilrettelagt læring som ikke inkluderes i den ordinære opplæringen (Haugen, 2019; Uthus, 2020). Denne tilretteleggingen omfavner både sosiale, pedagogiske og/eller fysiske forhold i barnehagen der barnet har behov for ekstra omsorg og hjelp til utvikling samt læring (St. Meld. nr. 41, s. 90). Som PP-rådgiver har man et betydelig ansvar for å bidra med tilrettelegging i de overnevnte situasjonene, og i den sammenheng kan relasjonen mellom barn og fagperson bli avgjørende for barnets utvikling og læring. Røkenes & Hanssen (2017) går så langt som å konstatere at relasjonen er av større betydning enn de målrettede teknikkene og metodene som PP-rådgiver tar i bruk (Røkenes & Hanssen, 2017).

Om barnet er åpen for å ta imot hjelp kan bli helt avhengig av hvor trygg og støttende relasjonen oppleves til PP-rådgiver (Skau, 2018). Ved å dele erfaringer og meninger skaper vi et meningsfellesskap gjennom kommunikasjon, og måten vi kommuniserer på blir dermed en avgjørende faktor i vår danning av relasjoner. Det oppleves derfor av særlig stor betydning at måten PP-rådgivere kommuniserer på må være kongruent, nettopp på grunn av PP-rådgivers arbeidsforhold der man skal jobbe tett på barn og unge som allerede er i utsatte og muligens sårbare situasjoner (Røkenes & Hanssen, 2017). Fra tidlig alder er barns auditive og visuelle preferanser rettet mot andre menneskers stimulering. Dermed vil voksnes emosjonelle uttrykk, samt verbale og nonverbale uttrykk, ha betydning for hvordan barnet reagerer på ulike hendelser (Tetzchner, 2020). Dette er et aspekt ved relasjonsbygging og kommunikasjon som PP-rådgiver burde vie ekstra oppmerksomhet i møte med barn i unge, da det kan ha en direkte innvirkning på det videre samarbeidet mellom dem. Kari forklarte fenomenet godt gjennom sitatet «*denne suksessen og om man lykkes i veiledning, den ligger ofte på detaljnivå*», og jeg tenker at dette er detaljnivået.

### **5.1.1 Kontraktsmessig kongruens**

Barnepsykolog Karsten Hundeide (2009) har tatt i bruk begrepet «*kontraktsmessig kongruens*» for å forklare hvordan barn kan tilpasse sine uttrykk og bidrag i en samtale til hva de tror den voksne ønsker å høre eller forventer av dem. Han viser til at barn helt ned i fireårsalderen er i stand til å justere både kompleksitet og lengde i setningene sine avhengig av hvem de snakker med (Jensen & Ulleberg, 2019). Dette er i tråd med Tetzchner (2020) som understreker at den voksnes uttrykk vil ha betydning for hvordan barnet handler og reagerer i bestemte situasjoner (Tetzchner, 2020). Barnet spiller den voksne og undersøker hvordan de responderer og reagerer i ulike sammenhenger, deretter tar de i bruk det de har hørt og sett. Ved kongruent kommunikasjon kan speiling føre til positive konsekvenser i form av læring gjennom observasjon, noe som kan være styrkende for barn med særskilte behov som har ekstra utbytte av visualisering under læringsprosessen. Motsatt kan barnets observasjon av inkongruent kommunikasjon resultere i usikkerhet og forvirring, noe som kan bli en ekstra byrde for barnet som allerede har andre behov som skal tas hensyn til (Jensen & Ulleberg, 2019).

Årsaken til at kontraktsmessig kongruens blir trukket frem i diskusjonen, er fordi det kan være en direkte effekt eller konsekvens av PP-rådgivers kongruente eller inkongruente kommunikasjon i samspill med barnet. Pia trekker frem at barnet i tidlig alder ikke har ord på sine egne følelser, derfor blir det viktig at vi forstår dem og setter ord på dem. Barnet er i en aktiv læringsprosess om seg selv og omverdenen, og den voksne bidrar til å hjelpe barnet med å bli kjent med seg selv gjennom å demonstrere, vise, bekrefte og støtte. Fordi barn med særskilte behov ikke er en tydelig avgrenset gruppe verken ved kjennetegn eller i omfang, må de individuelle forutsetningene hos barnet ses i sammenheng og relasjon til omgivelsene (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det betyr også at det vil være individuelt hvilken type støtte og i hvor stor grad barnet har behov for det i ulike situasjoner. Dette kan være en utfordring både for barnet og den voksne som gjennom observasjon, erfaring og kommunikasjon med barnet må finne ut hvilke grenser og type for støtte som har best helhetlig effekt for det individuelle barnet med hensyn til andre behov.

Som PP-rådgiver vil man både direkte og indirekte være i kontakt med barn og unge gjennom undersøkelser som observasjon, kartlegging og aktive samtaler med skole, foreldre og ikke minst barnet selv (Nilsen & Herlofsen, 2020; Haugen, 2019). Med den kunnskapen om at barn aktivt speiler og lærer av å observere og kommunisere med voksne, kan det oppfattes som særlig sentralt at PP-rådgivers kommunikasjon er kongruent. Først og fremst på grunn av faktumet som ble nevnt innledende, at inkongruent kommunikasjon kan føre til usikkerhet, lukkethet og mistillit i relasjonen til barnet (Jensen & Ulleberg, 2019). Men, også fordi det kan tenkes at inkongruent kommunikasjon kan føre til at barnet lærer «feil» gjennom sine observasjoner på grunn av forvirring, og dermed tar i bruk en kontraktsmessig kongruens som ikke henger sammen med skikker og normer i samfunnet.

### **5.2 «Vi hadde ikke nok Lego til å bygge hele verden»**

I presentasjon av funn under «bruk av nonverbal kommunikasjon», ble Kari trukket frem som et eksempel på hvordan hun hadde tatt i bruk Lego for å kommunisere med et barn i førskolen som hadde vanskeligheter med å sosialisere seg. Her hadde de tatt i bruk Lego for å bygge opp barnehagen, og deretter brukt figurer for å ta seg gjennom bygget mens de undersøkte rommene.

Michael Husen (1996) er en kjent forfatter innen sosialpedagogikken som har tatt i bruk begrepet «*det felles tredje*» om aktiviteter vi gjør i fellesskap. Dette kan være aktiviteter som å lage noe sammen, dra på tur sammen eller slik som i denne sammenhengen, bygge noe sammen. Fellesnevneren for disse settingene er at de skaper muligheter for samtale og læring der man kan bygge relasjon med barnet. Dette kan gjøre det enklere for barnet å snakke om erfaringer og personlige opplevelser fordi man gjør noe sammen og er i aktivitet. Aktiviteten kan gi pusterom i samtalen og naturlige pauser som ikke er preget av intensitet eller forventning. Dette kan bidra til å ufarliggjøre situasjonen barnet befinner seg i (Jensen & Ulleberg, 2019; Juul, 2019). Yrkespersoner som jobber tett på andre mennesker, slik som PP-rådgivere, bruker ofte seg selv som redskap både i møte med foreldre og barn. Det er derfor svært viktig å ha god innsikt i egen *væremåte* og holdninger, og å ha en relasjonskompetanse som kan bidra til å skape miljøer som barnet er komfortabel i (Juul, 2019; Røkenes & Hanssen, 2017).

Innledningsvis i teorikapittelet ble fenomenet nonverbal kommunikasjon beskrevet av Øyslebø (1988) som kommunikasjon mellom individer ved bruk av andre kanaler og koder enn den språklige (Øyslebø, 1988, s.8). Bruk av objektive konkrete og gjenstander kan dermed være en nonverbal kommunikasjonsmetode. Legoklossene og figurene som ble brukt i eksempelet hentet fra Kari har ikke noe betydning i seg selv, men ved å ta de i bruk gjennom lek kan partene bruke fantasien, tolke og signalisere seg imellom uten å nødvendigvis bruke verbale ord. Flere av intervjupersonene trakk også frem hvordan de kunne ta i bruk leker, farger, bilder eller speile det barna gjorde fysisk, for å kommunisere samt bygge relasjon til barnet. Dette kan tolkes som en aktiv bruk av nonverbal kommunikasjon, selv om ikke nødvendigvis alle intervjupersonene var bevisst over at det var det de beskrev i eksemplene. Ved å ta i bruk leker barnet er interessert i, eller gjøre aktiviteter som er av barnets interesse, kan PP-rådgiver bidra til å skape en god situasjon rundt barnet som kan bidra til å redusere et dominerende problemfokus i samtalen (Juul, 2019). Dette kan også gi PP-rådgiver en mulighet til å få innsyn i barnets interesser og styrker, noe som kan bli sentralt i kartlegging av risiko- og beskyttelsesfaktorer rundt barnet knyttet til utvikling og læring (Kvello, 2019).

Beskyttelsesfaktorer består av forhold, egenskaper og faktorer som hjelper barnet med å håndtere stressende situasjoner. Et sentralt aspekt i denne sammenheng er fokus på mestring og bruk av barnets styrker (Befring, 2020). Ogden (2019) trekker frem tre individuelle kjennetegn ved barnet som er beskyttende i denne sammenheng; *sosial kompetanse, trygg tilknytning* og *intelligens over gjennomsnittet*. Ved å tilrettelegge for mestringsmuligheter kan PP-rådgiver, skole og barnehage bidra til en positiv læringsutvikling for barnet (Ogden, 2019). Når barnet opplever mestring vil det knyttes positive følelser både til de ferdighetene, kunnskapen og selve læringsprosessen det er snakk om. Dette legger et grunnlag for barnets læringsmotivasjon og bidrar til å bygge pågangsmot som er en sentral beskyttende faktor. Tilrettelegging for mestring er en forebyggende tidlig innsats som både styrker barnets selvregulerende ressurser, motstandsdyktighet mot risikofaktorer og evnen til selvbeskyttelse (Befring, 2020). Dermed blir det sentralt at den voksne bidrar med å skape et trygt miljø og situasjoner i hverdagen der barnet kan utfordre seg selv og oppleve mestring, samt kommunisere både ønsker, interesser og bekymringer (Juul, 2019). Disse situasjonene kan nettopp skapes ved bruk av «*det felles tredje*» der aktiviteten eller handlingen som gjøres sammen tar utgangspunkt i barnets interesse og ønsker (Jensen & Ulleberg, 2019). Om den voksne lykkes i å skape et trygt miljø rundt aktiviteten og en god relasjon til barnet, er



sannsynligheten større for at barnet også kan dele bekymringer og uro som kan være aktuelle risikofaktorer. Det kan både være individuelle risikofaktorer eller risikofaktorer i miljøet som kan være skadelige og ha negative konsekvenser for barnets utvikling, læring og velferd (Befring, 2020).

### 5.3 Bevisst og ubevisst bruk av NVK

Handlinger vi mennesker gjør kan være bevisste, men likevel føre med seg et supplerende signalement som kan være ubevisst. På den måten eksisterer det ikke et direkte skille mellom hvilke deler av vår nonverbale kommunikasjon som er bevisst eller ubevisst (Dahl, 2013). Innledende i teorikapittelet ble det stadfestet i Batesons kommunikasjonsteori (1980) at det er umulig å ikke kommunisere, og man har aldri mulighet til å melde seg ut av kommunikasjon med andre. Årsaken er at man ikke kan eksistere på en måte som ikke vil bli tolket av andre mennesker. Det handler både om hva man gjør, og ikke gjør (Jensen & Ulleberg, 2019).

Hvordan andre mennesker tolker deg og dine handlinger er ikke noe man kan ha fullstendig kontroll over, og dermed kan kommunikative budskap få en avvikende effekt fordi mottaker tolker budskapet på en annen måte enn det som opprinnelig var hensikten (Eggert, 2010). *Tolkning* blir et viktig stikkord i denne sammenhengen og nesten samtlige av intervjupersonene valgte å trekke frem *feiltolkning* som en begrensning knyttet til bruk av nonverbal kommunikasjon i intervjuprosessen. Dette kan ses i sammenheng med Batesons kommunikasjonsteori der feiltolkning kan bli et direkte resultat av at man tolker budskap på en måte som ikke var hensiktsmessig fra avsender (Bateson, 2005). Av den grunn kan det bli ekstra viktig å undersøke at begge parter har forstått innholdet og hensikten med budskapet som blir sendt mellom dem, og at dette er noe som kan kontrolleres med spørsmål eller ved å lese kroppsspråk som kan indikere om mottaker gir uttrykk for å være forvirret.

Vilde kunne fortelle at hun opplevde bevisst bruk av nonverbal kommunikasjon kunne bidra med å skape en bedre arena for kommunikasjon på et generelt plan. Men, hun nevner også at hun opplever mye av måten vi kommuniserer på kan være ubevisst. Flere av informantene uttrykte at lærere de har observert i yrkessammenheng tar i bruk nonverbal kommunikasjon ubevisst både i en positiv og negativ retning. Denne bevisstheten knyttet til egen bruk av nonverbale kommunikasjon kan i stor grad ses i sammenheng med kongruent kommunikasjon. Nonverbal kommunikasjon som er ubevisst og negativt ladet er sjeldent hensiktsmessig fra lærerens posisjon, men der indre konflikter og følelser blir skjult og står i kontrast til det verbale som blir kommunisert, vil resultatet bli inkongruent kommunikasjon (Skau, 2018). Denne kommunikasjonen skaper videre forvirring og usikkerhet hos eleven, noe som både kan svekke relasjonen og muligheten for åpen dialog (Jensen & Ulleberg, 2019). Utfordringen fra lærerens ståsted i denne sammenheng vil være mangel på forståelse på hvorfor situasjonen og relasjonen utvikler seg negativt, nettopp fordi den er ubevisst fra lærerens ståsted. Det blir derfor viktig at læreren forstår kommunikasjonen mellom seg og eleven på en *sirkulær måte*, og på den måten gjør seg selv til en del av problemet, og dermed en del av løsningen i konfliktsituasjoner (Bateson, 2005). På den måten inntar man en posisjon der man kan være mer selvbevisst over egne kommunikative signaler og hvordan de kan påvirke de menneskene man omgås.

Gro trekker frem at hun opplever å ha et relativt bevisst forhold til egen bruk av nonverbal kommunikasjon, og at dette er noe hun aktivt tar i bruk i testsituasjoner med barn. Her spesifiserer hun at det har en ekstra god effekt hos barn med atferds- og konsentrasjonsvansker. Hun demonstrerer fysisk og visuelt med kroppen i testsituasjonene om barnet skulle bli distraheret, på den måten slipper hun at det blir en overdrevet mengde med verbale tilbakemeldinger til barnet. Dette kan henge sammen med at barn ikke er like sterke verbalt som voksne, og at det derfor blir enklere å innrette seg ved å observere det den voksne gjør og dermed speile (Jensen & Ulleberg, 2019).

Avslutningsvis spesifiserer Kari at et ubevisst forhold til egen bruk av nonverbal kommunikasjon kan ha en motsatt virkning enn det man ønsker. Hun understreker videre at hun opplever vi er for lite bevisste over egen bruk av nonverbal kommunikasjon og kompleksiteten som ligger i det. Her peker hun på at det er viktig å være oppmerksom sin egen måte å fremstå på, noe som innebærer at man reflektere rundt hva man kommuniserer i samspill med andre, samtidig som man gjør individuelle tilpasninger i møte med barnet. Hun trekker frem at det er viktig å stille seg selv spørsmålet «*hva er det som gjør at det fungerer slik som det gjør nå*»? Dette er en del av vår *personlige bevisstgjøring* som gjør at vi legger merke til eget reaksjonsmønster, egne handlinger og verbale/nonverbale tilbakemeldinger vi mottar av andre. Personlig vekst krever at man kan gi nyanserte og ærlige svar på spørsmål slik som foreslått av Kari, selv om svarene til tider kan være ubehagelige. Personlig bevisstgjøring krever at det blir satt av tid til å faktisk reflektere over situasjonene og samspillene man har deltatt i (Skau, 2018). Som PP-rådgiver har man en rekke oppdrag og behandlingssaker man skal gjennom, og det er ikke ukjent at det ofte er mye som skal gjøres på kort tid. Likevel kan det tenkes at belønningen for å sette av litt ekstra tid til personlig refleksjon både individuelt og i fellesskap kan bli betydelig.

#### **5.4 Toleransevinduet og barnets pausebehov**

I tråd med tematikken om PP-rådgivers bevissthet knyttet til nonverbal kommunikasjon, trekker Pia og Kari frem at de har et stort fokus på *toleransevinduet* og *barnets pausebehov* i samspill med barna. Med toleransevindu refereres det til det spennet av aktivering som er optimalt for barnet som verken er for lavt eller for høyt. Det er i denne sonen barnet er mest oppmerksomt og har lettest for å lære. Om barnet er over toleransegrensen blir det inntatt en hyperaktiv tilstand, motsatt om barnet er under grensen blir det inntatt en hypoaktivert tilstand preget av redusert hjerterate og respirasjon (Nordanger & Braarud, 2014). Kari understreker at barn med særskilte behov kan ha andre forutsetninger for å lære, og dermed ha behov for ekstra tilrettelegging for å kunne oppholde seg i toleransevinduet. Hun poengterer videre at det derfor blir avgjørende at den voksne allerede er i dette toleransevinduet for å kunne hjelpe barnet, og her blir kongruent kommunikasjon et sentralt element. Det handler om å kommunisere og demonstrere til barnet hva man ønsker, og samtidig innta en kongruent kommunikasjon som kan bli avgjørende for om barnet ønsker å ta imot hjelpen (Skau, 2018). Gro forklarte fenomenet på en god måte «(...) *Du planter akkurat det samme i barnet. Du får bare tilbake det samme som du har gitt*». For et illustrert bilde kan man se dette i sammenheng med når man skal ut å fly, ved behov ta på din egen oksygenmaske først, deretter hjelper du andre.

Pia fremhever hvor viktig det er at PP-rådgiver, foreldre og andre fagpersoner som jobber tett på barnet er bevisst *barnets pausebehov*. Dette kan henge sammen med

toleransevinduet der barnets behov for pause inntreffer i det man går over eller under toleransevinduet grense (Nordanger & Braarud, 2014). Hun understreker videre at dette krever en bevissthet både knyttet til barnets verbale og nonverbale kommunikasjon, for å kunne identifisere når behovet inntreffer. Her sier hun i likhet med Gro at om barnet sporer av, så skal du følge barnet inn i avsporingen, så får du det gratis tilbake. Dette har resultert i at PP-rådgiver har kunne hatt lengre økter med kartlegging, samtaler og testing, nettopp fordi barnet har fått aktive pauser i løpet av situasjonen. Gro understreker at det handler om å finne barnet der det er, å prøve nå barnet der.

Tidligere i drøftingskapittelet ble det trukket frem hvordan «*det felles tredje*» i form av aktiviteter og konkrete kan bidra til å skape muligheter for samtale, læring og relasjonsbygging med barnet. Her ble det også konkretisert at aktiviteter i fellesskap kan bidra med å gi barnet aktive pusterom og naturlige pauser (Jensen & Ulleberg, 2019; Juul, 2019). Her er det ønskelig å trekke frem at PP-rådgivers bruk av det felles tredje i samspill med barnet, aktivt kan bidra til å ivareta barnets pausebehov gjennom den eventuelle kartleggingen eller testsituasjonen. Dette kan videre være den faktoren som gjør at PP-rådgiver klarer å hjelpe barnet med å holde seg innenfor eget toleransevindu slik at barnet får et bedre utgangspunkt for læring. Toleransevinduet er individuelt og vil derfor variere avhengig av barnets erfaringer, opplevelser, utgangspunkt for læring og emosjonelle tilstand (Nordanger & Braarud, 2014). Dermed blir det viktig at PP-rådgiver er tålmodig i møte med barnet for å kunne bli kjent med de øvre og nedre grensene som barnet opererer i.

#### **5.4.1 Anerkjennelse og empati i møte med barn**

Avslutningsvis i teorikapittelet ble det vist til hvordan relasjonen mellom bruker og fagperson er av større betydning enn målrettede teknikker som blir brukt i samhandlingen (Røkenes & Hanssen, 2017). Videre ble det spesifisert at om brukeren er åpen for å mota hjelp, avhenger av hvor støttende og trygg relasjonen oppleves (Skau, 2018). I den anledning ble det trukket frem tre avgjørende forhold for utvikling av en god og trygg relasjon mellom fagperson og bruker: *væremåte, empati og anerkjennelse*.

I anledning presentasjon av funn ble intervjupersonenes forståelse av begrepet nonverbal kommunikasjon presentert. I den sammenheng kunne Kari fortelle at hun flere ganger har vært vitne til samtaler mellom lærer og elev, der lærer ikke lykkes i å danne en god relasjon til eleven. Hun eksemplifiserte den ene hendelsen på denne måten:

*Kari: ... eller at de synes det er vanskelig å komme i kontakt med et barn og at de ikke skjønner hvorfor. Så tenker jeg «haha, nei det synes jeg ikke er rart i det hele tatt». Når jeg ser hvordan de bruker spesielt den nonverbale kommunikasjonen da, de kan si de vil snakke med eleven, men signaliserer med hele seg noe annet.*

Å innta en anerkjennende holdning innebærer at fagpersonen gir brukeren bekreftelse, viser forståelse og stiller seg åpen til barnets opplevelser uten å møte dem med sensur og moral (Jensen & Ulleberg, 2019). Denne holdning kan være både anstrengende å utfordrende over tid da det kreves konsentrasjon, fokus og et kontinuerlig ønske om å forstå den andre (Røkenes & Hanssen, 2017). For å kunne oppfylle de tre avgjørende forholdene knyttet til utvikling av en god relasjon, blir *selvrefleksivitet* og *selvavgrensning*

to viktige faktorer. Selvrefleksivitet innebærer at fagpersonen er i stand til å «observere» seg selv, samt være klar over hva man har forstått og undersøke sin egen forståelse. På den måten kan man stille seg kritisk til egen oppfattelse og avgrense seg selv. Ved å være selvrefleksiv kan man videre kunne tilpasse seg dialogen og situasjonen man befinner seg i (Jensen & Ulleberg, 2019). I sammenheng med situasjonen ovenfor uttalte Kari at det er viktig å stille seg selv spørsmålet: «*hva er det som gjør at det fungerer slik som det gjør nå*»? Dette blir en del av den personlige bevisstgjøringen som synonymt med selvrefleksivitet vil bidra til bevissthet knyttet til egne reaksjonsmønstre, egne handlinger og verbale/nonverbale tilbakemeldinger vi mottar av andre (Skau, 2018).

I hendelsen som Kari beskriver ovenfor, kan man få indikator på at denne læreren ikke nødvendigvis er selvrefleksiv eller bevisst sin egen kommunikasjon i samtalen med eleven. Læreren har vanskelig med å komme i kontakt med eleven, og Kari kan som en tredjeperson sitte å observere hvordan lærerens kommunikasjon ikke er kongruent. I denne spesifikke situasjonen blir Kari vitne til dobbeltkommunikasjon, eller inkongruent kommunikasjon, der lærerens verbale kommunikasjon ikke er samstemt med den nonverbale kommunikasjonen. Konsekvensen av inkongruent kommunikasjon kan både være lukkethet, usikkerhet, mistillit og stillstand i samtalen (Jensen & Ulleberg, 2019; Røkenes & Hanssen, 2017). Dette kan forklare hvorfor læreren har vanskeligheter med å danne en god relasjon til eleven. Denne inkongruente kommunikasjonen vil være en faktor som går under Røkenes & Hanssens (2017) første forhold for utvikling av en god relasjon, *væremåte*. Dette forholdet tar for seg fagpersonens bruk av nonverbal kommunikasjon, og dette førsteinntrykket kan ha en stor betydning for videre kommunikasjon mellom partene.

Fordi faktorer som går under forholdet *væremåte*, er noen av de første kommunikative signalene vi mottar i møte med fagperson, kan dette ha en betydning for i hvilken grad fagpersonen er i stand til å kunne vedlikeholde forholdene *anerkjennelse* og *empati* i den videre samtalen. Da stillstand og mistillit er en konsekvens av inkongruent kommunikasjon, kan læreren stå i fare for at eleven nå ikke ønsker å åpne seg om sine tanker og erfaringer. På den måten mister også læreren muligheten til å aktivt kunne anerkjenne og validere disse opplevelsene, og samtalen står i fare for å bli overfladisk og nøytral. En videre konsekvens av dette vil være at man ikke får utviklet den gode relasjonen mellom lærer og elev. Det blir derfor svært viktig at fagpersonen er oppmerksom på de sidene av kommunikasjon som er analoge (Jensen & Ulleberg, 2019).

Vetlesen og Nortvedt (1994) trekker frem at *empati* både er en personlig kompetanse og et utviklingsprodukt som innebærer evnen til å være «andre-orientert». Med utviklingsprodukt refererer de til at forutsetningen for å kunne være empatisk, er at man selv har blitt møtt empatisk av betydningsfulle mennesker fra oppveksten av (Røkenes & Hanssen, 2017). Den voksnes uttrykk og handlinger vil dermed ha betydning for hvordan barnet handler og reagerer i bestemte situasjoner, dette fordi de lærer av å speile og observere den voksne (Jensen & Ulleberg, 2019; Tetzchner, 2020). Dette kan videre føre til kontraktmessig kongruens der barnet tilpasser sine bidrag og uttrykk i en samtale til det de tror den voksne ønsker av dem (Jensen & Ulleberg, 2019). Dette faktumet vektlegger hvor viktig det er at fagpersonen er selvrefleksiv i møte med barnet, da forholdet *væremåte* allerede fra første stund kan bidra til at samtalen stagnerer. Noe som igjen vil føre til at fagpersonen ikke på en tilstrekkelig måte får vist empati og anerkjennelse for barnet i kommunikasjonen mellom dem. Dette kan igjen føre til at barnet

ikke lærer eller får inntrykk av hvordan man skal vise empati, noe som kan bli en negativ konsekvens da empati er et viktig forhold for utvikling av gode relasjoner og en viktig faktor knyttet til kommunikasjon i mellommenneskelige relasjoner (Røkenes & Hanssen, 2017).

### **5.5 Hva med NVK i faglig sammenheng?**

Samtlige av intervjupersonene i dette forskningsprosjektet har gjennom intervjuprosessen trukket frem at nonverbal kommunikasjon er en viktig del av måten de kommuniserer på i møte med barn og unge. Dette har blitt sett i sammenheng med bruk av konkrete og det felles tredje, viktigheten av kongruens for å bygge relasjon og unngå forvirring, nonverbal kommunikasjon for å nå flere sansekanaler inn hos barnet for bedre læring, samt hensyn til toleransevinduet og barnets pausebehov. Summen av de overnevnte punktene har både direkte og indirekte blitt satt på dagsordenen av intervjupersonene gjennom en aktiv intervjuprosess.

Nonverbal kommunikasjon i faglig sammenheng var et eget punkt inkludert i intervjuguiden for å undersøke om PP-rådgiverne på hvilket så helst tidspunkt i sin karriere hadde deltatt i kursing eller kompetansebygging som gikk på tematikken nonverbal kommunikasjon. Herunder inkluderes litteraturforslag, aktuell forskning, praktiske øvelser, og avslutningsvis om kommunikasjon og/eller nonverbal kommunikasjon er nedfelt i noen handlingsplaner i PPT. Et interessant funn i denne sammenheng er at nesten samtlige av intervjupersonene kunne avkrefte at de har deltatt på hverken kurs eller kompetansebygging som går på tematikken, dette uavhengig av ansienniteten som har et spenn på 1år til 34år i tjenesten. Likevel trekker alle intervjupersonene frem hvordan nonverbal kommunikasjon er et viktig aspekt av hvordan man kommuniserer med andre, og hvilke muligheter som følger med ved å ta det i bruk. Spørsmålet som melder seg, blir da hvorfor nonverbal kommunikasjon ikke har fått en større plass i faglig sammenheng i PP-tjenesten?

Ved spørsmål om bruk av nonverbal kommunikasjon i faglig sammenheng, trekker samtlige av PP-rådgiverne frem at de har opplæring i blant annet alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). ASK kan være alle slags midler som hjelper barnet med å kommunisere, slik som *kroppslige uttrykk*, grafiske symboler, talemaskiner eller håndtegn. Fellesbetegnelsen for barn som har behov for ASK er at det er en gruppe med lite eller ingen tale (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fordi nonverbal kommunikasjon omfavner all kommunikasjon ved hjelp av andre kanaler enn den språklige, vil dermed ASK kunne kategoriseres som nonverbal kommunikasjon (Øyslebø, 1988). Dette henger sammen med at intervjupersonene kunne fortelle at selv om de ikke hadde egne kurs eller kompetansebygging som isolert sett er dedikert til egen bruk av nonverbal kommunikasjon, opplever de å få kunnskap og erfaring om tematikken gjennom opplæring i programmer som ASK.

ASK kan videre bli sett i lys av *det felles tredje* som symboliserer aktiviteter vi gjør i fellesskap. Midler som grafiske symboler, håndtegn, bilde og kroppslige uttrykk er først å fremst i denne sammenhengen en måte å kommunisere på for barnet, men det er også en aktivitet som blir gjort mellom to eller flere mennesker. Selv om det verbale aspektet ikke nødvendigvis er inkludert, kan dette kan gi fordeler som naturlige pauser som ikke er preget av intensitet, og skape en fellesskapsfølelse for barnet (Jensen & Ulleberg, 2019;

Juul, 2019). Kari kunne også fortelle at hun har tatt del i kursing som går på det relasjonelle og videreutdanning knyttet til relasjonskompetanse. Selv om hun svarer at hun ikke direkte har tatt del i noe kursing som går på nonverbal kommunikasjon, forteller hun at gjennom videreutdanningen i relasjonskompetanse inngår det øvelser som går på faktorer som aktiv lytting i dialog med andre. Aktiv lytting er også en del av vår nonverbale kommunikasjon, og dermed kan man anse de praktiske øvelsene som er en del av videreutdanningen i relasjonskompetanse, som aktiv læring i hvordan ta i bruk positiv nonverbal kommunikasjon i relasjon til andre.

Oppsummerende kan man si at hovedtrekkene som går igjen knyttet til tematikken om nonverbal kommunikasjon i faglig sammenheng, er at intervjupersonene ikke har deltatt i isolerte kurs eller kompetansebygging som omhandler bruk av nonverbal kommunikasjon, men at de opplever å få erfaring og kunnskap gjennom videreutdanninger knyttet til relasjonskompetanse, samt programmer som ASK i yrkessammenheng og generell yrkespraksis. Det er ønskelig å trekke frem at flere av PP-rådgiverne i dette forskningsprosjektet har fortalt om situasjoner der de har vært vitne til inkongruent kommunikasjon der lærer ikke har lyktes i dialog og relasjonsbygging til sine elever. Selv om PP-rådgiverne i dette forskningsprosjektet opplever å få praksis og kunnskap om nonverbal kommunikasjon gjennom sin yrkesutøvelse, kan det tenkes at et mer direkte fokus på bevisst og ubevisst bruk av NVK, samt kongruens kunne vært en supplerende styrke i jobbsammenheng. Det kan tenkes at et større fokus på denne tematikken kunne gitt fordeler i form av mer konkret og tydelig veiledning av PP-rådgiver der lærer får mer spesifikke «verktøy» å jobbe med for å forbedre relasjonen til sine elever. Her inngår tankemønstre som at kommunikasjon er en sirkulær prosess, at man er åpen og kongruent i sin kommunikasjon, selvrefleksivitet, selvbevissthet og hvordan være anerkjennende i møtet med barnet.

## 6 Avslutning

Dette kapittelet markerer avslutningen på denne masteroppgaven, og vil ta for seg en oppsummering av de mest sentrale funnene som bidrar til å besvare problemstillingen; «*Hvordan benytter fire PP-rådgivere nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov?*». Her har jeg undersøkt hvordan fire PP-rådgivere fra to forskjellige kommuner fordelt på by og bygd tar i bruk nonverbal kommunikasjon i møte med barn og unge i yrkessammenheng, samt hvilke muligheter og utfordringer dette bærer med seg.

### 6.1 Oppsummering

Hensikten med mitt forskningsspørsmål var å få en bedre innsikt og forståelse av hvordan PP-rådgivere tar i bruk egen nonverbal kommunikasjon i møte med barn og unge, samt i hvilken grad de er bevisste denne kommunikasjonen. Det var også av interesse å undersøke hvilke tanker PP-rådgiverne hadde knyttet til hvordan nonverbal kommunikasjon kan brukes strykende og positivt i yrkessammenheng. Med utgangspunkt i den kvalitative forskningen som har blitt gjennomført i tråd med dette forskningsprosjektet, er det ønskelig å trekke frem noen avsluttende refleksjoner rundt de mest sentrale funnene som har blitt avdekket i undersøkelsen.

Helt overordnet virker det å være en felles oppfatning hos samtlige av intervjupersonene at nonverbal kommunikasjon er en sentral og viktig del av måten de kommuniserer på. Det trekkes frem at det er en faktor som bidrar til å nå flere sansekanaler inn til barnet i jobbsammenheng, at det er et viktig aspekt i relasjonsbygging, at det kan gi en viktig indikator på hva PP-rådgiver skal undersøke under observasjon, og et sentralt hjelpemiddel ved bruk av programmer som ASK. På den andre siden trekkes det frem at begrensinger knyttet til bruken av nonverbal kommunikasjon kan være overtolkning, dobbeltkommunikasjon og et svekket budskap om det verbale aspektet utelates. Innledningsvis fremstår det som at flere av intervjupersonen først og fremst knytter begrepet nonverbal kommunikasjon opp mot hjelpemidler og verktøy, herunder nonverbale læreversker og ASK. Deretter kommer refleksjoner knyttet til hvordan de personlig tar i bruk seg selv når de kommuniserer nonverbalt. Dette er et interessant funn da de først trekker frem bruk av mer objektive redskap, før de trekker frem hvordan de kan bruke seg selv som subjektive redskap.

Videre er et interessant funn at bruk av nonverbal kommunikasjon er et tema som ikke står sentralt i faglig sammenheng. Intervjupersonene forteller at de ikke har deltatt i hverken kurs eller kompetansebygging som går spesifikt på bruk av nonverbal kommunikasjon uavhengig ansiennitet i tjenesten. Likevel opplever de å få kunnskap om tematikken indirekte gjennom hjelpemidler som ASK og gjennom yrkespraksis. Man kan stille spørsmål om dette er årsaken til at PP-rådgiverne først nevner objektive redskaper og hjelpemidler ved spørsmål om bruk av nonverbal kommunikasjon, før de nevner seg selv. Til slutt i drøftingsdelen blir det løftet frem at selv om PP-rådgiverne kan oppleve å få kunnskap om bruk av NVK gjennom sin yrkespraksis, kunne et mer direkte fokus på tematikken i form av kurs eller kompetansebygging styrket PP-rådgivers posisjon i sammenheng med veiledning av lærere som har utfordringer med dialog og relasjonsbygging med sine elever med særskilte behov. Avslutningsvis reiser spørsmålet seg: om nonverbal kommunikasjon er en så viktig del av hvordan PP-rådgiverne kommuniserer med barn og unge på, hvorfor har det ikke fått et større fokus i faglig sammenheng?

## 6.2 Avsluttende kommentar og veien videre

Nonverbal kommunikasjon er noe vi alle har et forhold til, men som vi ikke nødvendigvis er like bevisst over. Ved å ta for meg denne tematikken opplever jeg å få fremhevet og løftet frem et sentralt aspekt ved måten vi mennesker kommuniserer på. Kunnskapen ligger der og vi tar den i bruk hver eneste dag, men det må skapes en større bevissthet knyttet til bruk og hvilken påvirkningskraft denne type kommunikasjon kan ha i mellommenneskelige relasjoner. Ved å skape en større bevissthet kan man bruke denne type kommunikasjon mer målrettet i sammenheng med læring og relasjonsbygging, noe jeg tenker kan bli et svært viktig bidrag for yrkespersoner som jobber tett med andre mennesker.

I dette forskningsprosjektet ble kvalitativt forskningsintervju et naturlig valg av metode for å besvare den aktuelle problemstillingen på best mulig måte. Studiet representerer en spesifikk faggruppe bestående av fire intervjupersoner, noe som er en svakhet knyttet til generaliserbarhet. Dermed er det ikke mulig for andre forskere å etterprøve dette spesifikke materialet (Dalland, 2021). Likevel har dette ført med seg en styrke der jeg har fått muligheten til å gå i dybden på dette spesifikke forskningsområdet. Funnene i denne studien gir ingen fasitsvar, men kan bidra til å belyse en dagsaktuell tematikk og dermed være et bidrag til forskningsfeltet.

Om det skulle blitt aktuelt å forske videre på denne type tematikk, hadde det vært interessant å se mer spesifikt på sammenhengen mellom et utvalg særskilte behov knyttet opp mot nonverbal kommunikasjon. I intervjuprosessen kunne Gro fortelle at bruk av nonverbal kommunikasjon var særlig effektivt i testsituasjoner med barn som har atferds- og konsentrasjonsvansker. Dette fikk meg til å tenke på om spesifikke aspekter ved den nonverbale kommunikasjon er mer mottagelig hos barn med en type behov, enn hos barn med annen type behov. Det er klart at alle barn er individuelle selv om de måtte dele like særskilte behov, men kanskje er det mulig å identifisere noen hovedtrekk ved måten vi kommuniserer på nonverbalt som har en særlig god effekt ved spesifikke grupper. Dette er forskning jeg gjerne kunne fordypet meg i.



## Referanseliste

- Barnehaeloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Hentet: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL\\_6#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6)
- Bateson, G. (2005). *Mentale systemers økologi*. København: Akademisk Forlag.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press. [ISBN 0-226-03905-6](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226039056).
- Befring, E. (2020). *Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring*. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6.utg., s. 168-196). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berger, R. (2015). *Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research*. *Qualitative research* 15(2) s. 219-234. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794112468475>
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving*. (7.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Darwin, C. R. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. John Murray.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH)*. Hentet: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/?fbclid=IwAR2O2zRZ1sK9YK2hFzmYboQza0hWMEr75d6aD2T97l697pamdp-wY4TiyXs>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eggert, M. (2010). *Brilliant Body Language: impress, persuade and succeed with the power of body language*. Edinburgh: Pearson Education.
- Ekman, P. & Keltner, D. (1970). *Universal facial expressions of emotion*. *California mental health research digest*, 8(4), 151-158.
- Garner, E. (2012). *The Art of Communication*. Hentet: <http://dspace.bhos.edu.az/xmlui/bitstream/handle/123456789/884/the-art-of-communicating.pdf?sequence=1>

- Gilje, N. (2006). *Fenomenologi, konstruktivisme og kulturforskning. En vitenskapsteoretisk diskusjon*. Hentet; <http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/603/598>
- Gilje, N. & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargie, O. (2017). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory and Practice: Vol. 6th edition*. Routledge. Hentet: <https://web.s.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzEzEzNjU0OTJfX0FO0?sid=b9c56049-652a-4c44-bfe5-10a00b3dae5f@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Haugen, R. (2019). *Relasjonsvansker blant barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Kampen om spesialpedagogikkens hjerte og sjel*. I: R. S. Hausstätter (red.) *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*, s. 15–28. Kristiansand: Fagbokforlaget.
- Hesselberg, F. & Tetzchner, S. V. (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: kommunikasjon i profesjonell praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johansson, K. (2016). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi – et essay i vitenskapsteori*. Hentet: <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Juul, R. (2019). *Sosialpedagogiske teorier og barnevernets praksis*. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog. En grunnbok*. (s.54-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Knapp, M. L. (2006). *An Historical Overview of Nonverbal Research*. I V. Manusov & M. L. Patterson, *The sage handbook of nonverbal communication*. London: SAGE Publications.
- Knapp, M. L. & Hall, J. A. (2006). *Nonverbal communication in human interaction*. Canada: Thomson Wadsworth.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2019). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2016). *Kommunikasjon*. I O. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring. Begrepet kommunikasjon* (s. 177-188). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lindseth, S. A. (2019). *Nonverbal kommunikasjon i skolen*. Hentet: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2613761/no.ntnu%3ainspera%3a2297199.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Manusov, V. & Patterson, M. L. (2006). *The sage handbook of nonverbal communication*. London: SAGE Publications.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacad48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Mevik, K. & Juul, R. (2019). *Samtaler og samvær med barn og unge*. I I. Studsrød, V. Paulsen, I. Kvaran & K. Mevik (Red.), *Barnevernspedagog. En grunnbok*. (s.215-230). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2020). *Spesialundervisningens tiltakskjede*. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s.218-248). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). *Regulering som nøkkelbegrep og tolreansevinduet som modell i en ny traumepsykologi*. Hentet: [https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering\\_som%20nokkelbegrep.pdf](https://www.traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/Regulering_som%20nokkelbegrep.pdf)
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, K. B. & Zambrana, I. M. (2020). *Kommunikasjon og kommunikasjonsvansker*. I E. Befring, K. B. Næss & R. Tangen (Red.). *Spesialpedagogikk* (s. 279-300). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ogden, T. (2019). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV – 1998-07-17-61). Hentet: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)
- Richmond, V. P. & McCroskey, J. C. (2000). *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Needham Heights: A Pearson Education Company.
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelige forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte - kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvik, P. (2014). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2018). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2022). *Forskning*. Hentet; <https://www.statped.no/fou/forskning/>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). *Thematic Analysis*. The SAGE handbook of qualitative research in psychology. London: Sage.
- Tetzchner, S. V. (2020). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen*. Hentet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ask-i-barnehagen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- Uthus, M. (2020). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole. Mot nye mål og ny mening*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (1996). *Forandring – prinsipper fra psykoterapien*. Oslo: Gyldendal.
- Øyslebø, O. (1988). *Ikkeverbal kommunikasjon: introduksjon til en tverrvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.

# **Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Godkjenning NSD

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Vedlegg 1: Godkjenning NSD



### Vurdering

#### Referansenummer

793144

#### Prosjekttittel

PP-rådgivers bruk av nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

#### Dato

28.01.2022

#### Type

Standard

#### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 28.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av PPT-ansatte som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, skole/klasse, bakgrunn, diagnoser og eventuelle spesielle

hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studenten og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

# Vurdering

## Referansenummer

793144

## Prosjekttittel

PP-rådgivers bruk av nonverbal kommunikasjon i møte med barn med særskilte behov

## Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

## Prosjektperiode

01.01.2022 - 20.06.2022

## Dato

20.05.2022

## Type

Standard

## Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 20.06.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Kontaktperson: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til videre med prosjektet!



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Introduksjon/Briefing

- Takknemmelighet for oppmøte og deltakelse
- Hensikt og målsetting med prosjektet
- Anonymisering og konfidensialitet
- Taushetsplikt og transkribering, samt sletting
- Mulighet til å lese gjennom transkripsjonen
- Greit om jeg tar kontakt om det er behov for avklaring
- Rett til å trekke seg fra prosjektet på hvilket så helst tidspunkt

#### Bakgrunnsinformasjon

- Hvor lenge har du jobbet som PP-rådgiver under PPT? nåværende stilling
- Hvilken form for utdanning har du?
- Hva er din tidligere yrkesbakgrunn/tidligere jobber?

#### PP-rådgivers ansvarsområde i PP-tjenesten

- Hvordan er PP-tjenesten i din kommune organisert?
- Har dere en inndeling av ansvarsområder i din PP-tjeneste, i så fall hva er ditt ansvarsområde?
- Har du hatt flere/andre ansvarsområder tidligere, eller har det alltid vært det samme?

#### Begrepsforståelse

- Hva er din forståelse av begrepet *særskilte behov* knyttet til barn?
  - o Hvilke typer behov kan dette være tenker du?
  - o Hva tenker du særskilte behov kan være i faglig sammenheng?
  - o Hva tenker du særskilte behov kan være i sosiale sammenhenger?
- Hva tenker du på når jeg sier begrepet *kommunikasjon*?
- Hva legger du i begrepet nonverbal kommunikasjon?
  - o Hva tenker du nonverbal kommunikasjon kan være?

### Bruk av nonverbal kommunikasjon

- Hvilke former for nonverbal kommunikasjon tar du i bruk i din arbeidshverdag i møte med barn med særskilte behov?
- Hvordan opplever du at egen bruk av nonverbal kommunikasjon påvirker arbeidssituasjon i møte med barn med særskilte behov?
- Har du et eksempel på en situasjon der du var vitne til positivt ladet bruk av nonverbal kommunikasjon i yrkessammenheng?
  - o Hvordan responderte barnet på denne bruken?
  - o Hvordan reagerte du i denne situasjonen?
- Har du motsatt et eksempel på en situasjon der du var vitne til negativt ladet bruk av nonverbal kommunikasjon i yrkessammenheng?
  - o hvordan responderte barnet på denne bruken?
  - o Hvordan reagerte du i denne situasjonen?
- På hvilken måte kan nonverbal kommunikasjon bidra i din arbeidshverdag som PP-rådgiver?

### Faglig sammenheng

- Har dere noe kursing knyttet til tematikken kommunikasjon/ nonverbal kommunikasjon og hvordan dette kan brukes i yrkessammenheng?
  - o Kan du eventuelt forteller kort om innholdet i disse kursene?
- Er bruk av kommunikasjon og/eller nonverbal kommunikasjon nedfelt i noen planer i PPT?
- Har kommunikasjon og/eller nonverbal kommunikasjon blitt foreslått i kompetansebygging i form av litteraturforslag, forskning eller praktiske øvelser?
  - o Kan du utdype eller gi noen eksempler på dette?

### Muligheter og begrensinger

- Hva tenker du nonverbal kommunikasjon kan bidra med i møte med barn med særskilte behov?
- Hvilke begrensninger ligger det i bruken av nonverbal kommunikasjon?
- Hvilke muligheter ligger det i bruken av nonverbal kommunikasjon?

### Debriefing

- Er det noe du ønsker å legge til?
- Er det avslutningsvis noen spørsmål du ønsker å spørre meg?
- Kan jeg kontakte deg om det er noe jeg lurer på knyttet til intervjuet i etterkant?
- Takk

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### ***”PP-rådgivers bruk av nonverbal kommunikasjon rettet mot barn med særskilte behov”?***

#### **Formål**

Mitt navn er Silje Amundsen Lindseth, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU. Jeg er i gang med den avsluttende masteroppgaven som skal omhandle PP-rådgiveres bruk av nonverbal kommunikasjon som verktøy i møte med barn med særskilte behov. Nåværende problemstilling har jeg formulert som følger:

*«Hvordan bruker fire PP-rådgivere nonverbal kommunikasjon i sitt arbeid rettet mot barn med særskilte behov?»*

For å svare på dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å intervju fire PP-rådgivere som er ansatt i PPT. Formålet er å undersøke hvordan bruk av nonverbal kommunikasjon kan påvirke hvordan fagpersonen skaper relasjoner og kommuniserer med barn med særskilte behov i jobbsammenheng.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for masterprosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du som mottaker av dette informasjonsskrivet har blitt kontaktet fordi du er ansatt i PPT som er kriteriet for deltakelsen.

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

Som deltaker i dette forskningsprosjektet vil du bli intervjuet en gang med en varighet på omtrent en time. Jeg kommer til å benytte meg av et semistrukturert intervju, noe som innebærer at jeg har valgt ut noen faste tema på forhånd med tilhørende spørsmål, men at det fortsatt er åpent for at spørsmål kan utvikle seg underveis i intervjuet. Spørsmålene vil handle om dine tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til bruk av nonverbal kommunikasjon og da særlig rettet mot barn med særskilte behov. Under intervjuet kommer jeg til å benytte meg av lydopptak og notatskriving.

#### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. I arbeidet med denne masteroppgaven vil opptaket fra intervju bli behandlet av meg, og vil bli oppbevart på et sikkert sted. Det er kun jeg og min veileder, Lena Haller Buseth ved NTNU, som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU ved Lena Haller Buseth. ( lena.buseth@ntnu.no )

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Silje Amundsen Lindseth

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*PP-rådgivers bruk av nonverbal kommunikasjon rettet mot barn med særskilte behov*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- bruk av lydopptak

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet i mai 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



