

Emilie Berg

## Rådgiverrollen i barnesamtaler

En Q-metodologisk studie av rådgiveres opplevelser av egen rolle i samtale med barn om følelser

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap

Veileder: Hannah Owens Svennungsen

Mai 2020



Emilie Berg

## **Rådgiverrollen i barnesamtaler**

En Q-metodologisk studie av rådgiveres opplevelser  
av egen rolle i samtale med barn om følelser

Masteroppgave i Rådgivningsvitenskap  
Veileder: Hannah Owens Svennungsen  
Mai 2020

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Samtaler med barn om vanskelige temaer kan være både personlig og faglig krevende for rådgivere (Malchiodi & Crenshaw, 2017). Relasjonens kvalitet mellom rådgiveren og barnet er av stor betydning for utfallet av rådgivningen. Dessuten har barnets evner og motivasjon til å kunne formidle seg en sammenheng med rådgiverens kunnskap, ferdigheter og evne til å møte barnet (Gamst, 2011). Fordi rådgiverens kvaliteter er av betydning for utfallet av rådgivningen, ønsker dette prosjektet å se nærmere på hvordan rådgivere selv opplever sin rolle. Formålet med studien er altså å undersøke problemstillingen: *hvilke subjektive opplevelser kan rådgivere ha av egen rolle i samtale med barn om følelser?*

For å svare på problemstillingen har 20 personer som har erfaring med å snakke med barn om følelser i arbeidet sitt gjennomført en Q-metodologisk sortering. De sorterte 36 utsagn hver, som ble plassert i en sorteringsmatrise. Utsagnene er formulert ut fra både teori og samtaler med personer som faller innenfor temaet. Etter at sorteringene var gjennomført ble de analysert ved hjelp av dataprogrammet «PQ-method». Analysen resulterte i en firefaktorløsning, som videre ble fortolket i lys av problemstillingen. Det er gjennomført postintervju for tre av de fire faktorene. Hensikten med postintervjuene var å øke fylldigheten og kvaliteten på den innsamlede dataen.

Den første faktoren i studien er kalt faktor 1: «Den trygge, tilretteleggende og tilstedeværende». Denne faktoren ser ut til å representere en faglig og følelsesmessig trygghet i rådgiverrollen, hvor dialogen med barnet er kreativ og tilrettelagt. Den andre faktoren i studien er kalt faktor 2: «Den ærlige, usikre og utforskende». Denne faktoren er mer usikker på sin kompetanse og har mindre erfaring med barnesamtaler, men utforsker stadig bruken av hjelpemidler og nye erfaringer. Den tredje faktoren kalles faktor 3: «Den dyktige, fremgangslystne og verdibevisste». Faktoren har et ønske om fremgang og læring hos barnet. Rådgiverne opplever seg selv som dyktige, og ser en ressurs i sine verdier. Den fjerde og siste faktoren kalles faktor 4: «Den genuine og uredde». Denne faktoren har en uredd holdning til temaet følelser, og er opptatt av at egne verdier og holdninger er viktige i møtet med barn.

Faktorene blir diskutert i lys av relevant teori og forskning. I diskusjonen trekkes det frem hvordan rådgiverne opplever ulike former for egen kompetanse. Det diskuteres også på hvilke måter rådgiverne legger til rette for kommunikasjon med barnet. Rådgiverne ser og opplever sin funksjon i samtalen noe ulikt. Dessuten er det ulike opplevelser av hva som kan fremme og eventuelt hemme følelsesmessig utvikling hos barnet.

# Abstract

Conversations with children regarding difficult topics can be both personally and professionally demanding for counselors (Malchiodi & Crenshaw, 2017). The quality of the relation between the counselor and the child is of great importance for the outcome of the counseling. In addition, the child's ability and motivation for communicating are related to the counselor's knowledge, skills and ability to meet with the child (Gamst, 2011). Because the counselor's qualities are important for the outcome of the counseling, this project wants to take a closer look at how counselors themselves perceive their own role. The purpose of the study is thus to investigate the research question: *what subjective experiences can counselors have of their own role when talking with children about feelings?*

20 persons with experience talking to children about feelings in their work, did a Q-methodological sorting. They sorted 36 statements each, into a sorting matrix. The statements are formulated based on both theory and conversations with people related to the theme. After the sorting was completed, they were analyzed using the computer program «PQ-method». The analysis resulted in a four-factor solution, which was further interpreted in light of the research question. Post interviews have been conducted for three out of the four factors. The purpose of the post interviews was to increase the richness and quality of the data collected.

The first factor in the study is named factor 1: «The safe, facilitative and present». This factor appears to represent a professional and emotional safety in the counselor role, where the dialogue with the child is creative and organized. The second factor in the study is named factor 2: «The honest, insecure and exploratory». This factor is more uncertain about its competence and has less experience with counselling children, but is constantly exploring the use of aids and new experiences. The third factor is named factor 3: «The clever, progress seeking and value-conscious». The factor has a desire for progress and learning on behalf of the child. The counselors perceive themselves as skilled, and see a resource in their values. The fourth and final factor is named factor 4: «The genuine and fearless». This factor has a fearless attitude towards the theme feelings, and emphasize their own values and attitudes being important when meeting the child.

The factors are discussed in light of relevant theory and research. The discussion highlights how the counselors experience different forms of their own competence. It also discusses the ways in which counselors facilitate communication with the child. The counselors see and experience their function in the conversation somewhat differently. Also, there are some different experiences of what can support and possibly inhibit emotional development within the child.

# Forord

Etter to innholdsrike år på rådgivningsvitenskap på NTNU leverer jeg nå fra meg min masteroppgave. Det har vært både spennende og utfordrende å gjennomføre et eget forskningsprosjekt. Dette er to utrolig lærerike år jeg ikke ville vært foruten. Lærere og forelesere på studiet har inspirert til vekst, utvikling og gode refleksjoner. De har tilrettelagt for nye oppdagelser både om meg selv og om verden rundt meg.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til min veileder Hannah Owens Svennungsen. Takk for gode og raske tilbakemeldinger. Takk for din støtte og oppmuntring underveis i prosessen, og takk for at du har bidratt til at jeg har turt å stole mer på meg selv.

Jeg ønsker også å rette en takk til mine medstudenter og mine nærmeste. Dere har vært gode å ha i både oppturer og nedturer. Dere har gitt meg motivasjon og vi har hatt gode innholdsrike diskusjoner både om det faglige, men også om hverdagen.

Ikke minst må jeg takke deltakerne i studien. Takk for deres tid og tålmodighet i sorteringsprosessen. Deres interesse, nysgjerrighet og verdifulle bidrag har gjort det mulig for meg å gjennomføre prosjektet.

*Emilie Berg*

Emilie Berg

Trondheim, mai 2020



# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUKSJON</b> .....   | <b>1</b>  |
| <b>1.1 BEGREPSAVKLARINGER</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING</b> .....                                      | <b>2</b>  |
| <b>2. TEORI</b> .....  | <b>3</b>  |
| <b>2.1 HUMANISTISK-EKSISTENSIALISTISK TILNÆRMING</b> .....                 | <b>3</b>  |
| <b>2.2 MESTRING OG KOMPETANSE</b> .....                                    | <b>4</b>  |
| 2.2.1 Kognitiv kompetanse .....  | 5         |
| 2.2.2 Affektiv kompetanse .....  | 5         |
| 2.2.3 Mestringstro .....   | 6         |
| <b>2.3 KOMMUNIKASJON</b> .....   | <b>6</b>  |
| 2.3.1 Kommunikasjonsevner .....  | 6         |
| 2.3.2 Verktøy og hjelpemidler .....  | 7         |
| <b>2.4 VEKST OG MOTSTAND</b> .....   | <b>8</b>  |
| <b>2.5 FØLELSER</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>2.6 OPPSUMMERING</b> .....  | <b>9</b>  |
| <b>3. FORSKNINGSMETODOLOGI: Q-METODE</b> .....                             | <b>11</b> |
| <b>3.1 Q-METODOLOGI</b> .....  | <b>11</b> |
| 3.1.1 Operant subjektivitet .....  | 11        |
| 3.1.2 Abduksjon .....  | 12        |
| <b>3.2 FORSKNINGSPROSESSEN</b> .....                                       | <b>12</b> |
| 3.2.1 Problemstilling og kommunikasjonsunivers .....                       | 12        |
| 3.2.2 Q-utvalg og design .....   | 12        |
| 3.2.3 P-utvalg .....   | 14        |
| 3.2.4 Q-sortering .....  | 14        |
| 3.2.5 Faktoranalyse .....  | 16        |
| 3.2.6 Faktortolkning .....   | 17        |
| 3.2.7 Postintervju .....   | 18        |
| <b>3.3 FORSKNINGSKVALITET</b> .....  | <b>19</b> |
| 3.3.1 Validitet, reliabilitet og generalisering .....                      | 19        |
| 3.3.2 Forskerrollen og etiske vurderinger .....                            | 20        |
| <b>3.4 OPPSUMMERING</b> .....  | <b>21</b> |
| <b>4. FAKTORFORTOLKNING</b> .....  | <b>22</b> |
| <b>4.1 FAKTOR 1: DEN TRYGGE, TILRETTELEGGENDE OG TILSTEDEVÆRENDE</b> ..... | <b>23</b> |
| 4.1.1 En trygghet i sin rolle .....  | 23        |
| 4.1.2 En tilrettelagt og kreativ dialog .....                              | 24        |
| 4.1.3 En tilstedeværelse .....   | 25        |
| <b>4.2 FAKTOR 2: DEN ÆRLIGE, USIKRE OG UTFORSKENDE</b> .....               | <b>25</b> |
| 4.2.1 En ærlig usikkerhet .....  | 26        |
| 4.2.2 En samtale preget av ord fremfor signaler .....                      | 26        |
| 4.2.3 En utforskning av ressurser .....                                    | 27        |
| <b>4.3 FAKTOR 3: DEN DYKTIGE, FREMGANGSLYSTNE OG VERDIBEVISSTE</b> .....   | <b>28</b> |
| 4.3.1 En dyktighet med ønske om fremgang og læring .....                   | 28        |
| 4.3.2 En ressurs i mine verdier .....                                      | 29        |
| <b>4.4 FAKTOR 4: DEN GENUINE OG UREDD</b> .....                            | <b>30</b> |
| 4.4.1 En genuin hjelpende hånd .....                                       | 31        |
| 4.4.2 En dialog uten samtaleverktøy .....                                  | 31        |
| 4.4.3 En uredd holdning til et vanskelig tema .....                        | 32        |
| <b>4.5 KONSENSUSUTSAGN</b> .....   | <b>33</b> |
| <b>4.6 OPPSUMMERING</b> .....  | <b>34</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>5. DISKUSJON</b> .....  | <b>35</b> |
| <b>5.1 VERDIER OG HOLDNINGER</b> .....   | <b>35</b> |
| 5.1.1 <i>Selvinnsikt og overforbruk</i> .....                                  | 35        |
| 5.1.2 <i>Introjeksjoner</i> .....  | 36        |
| 5.1.2 <i>Selvinnsikt og blindsoner</i> .....                                   | 37        |
| <b>5.2 KREATIVITET FOR Å FASILITERE KOMMUNIKASJON</b> .....                    | <b>38</b> |
| <b>5.3 KOMPETANSE OG MESTRINGSTRO</b> .....                                    | <b>39</b> |
| 5.3.1 <i>Trygghet og ekspertise</i> .....                                      | 39        |
| 5.3.2 <i>Usikkerhet og læring</i> .....  | 40        |
| 5.3.3 <i>Dyktighet, kontroll og makt</i> .....                                 | 41        |
| <b>5.4 MOTSTAND SOM KILDE TIL UTVIKLING</b> .....                              | <b>42</b> |
| <b>5.5 OPPSUMMERING</b> .....  | <b>43</b> |
| <b>6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER</b> .....                                       | <b>44</b> |
| <b>6.1 PRAKTISKE IMPLIKASJONER OG FREMTIDIG FORSKNING</b> .....                | <b>44</b> |
| <b>6.2 STUDIENS BEGRENSNINGER</b> .....  | <b>44</b> |
| <b>6.3 FORSKERREFLEKSIVITET</b> .....  | <b>45</b> |
| <b>7. REFERANSELISTE</b> .....   | <b>46</b> |
| <b>8. VEDLEGG</b> .....  | <b>51</b> |
| <b>8.1 VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD</b> .....                                | <b>51</b> |
| <b>8.2 VEDLEGG 2: INFORMASJONSBREV OG SAMTYKKESKJEMA</b> .....                 | <b>54</b> |
| <b>8.3 VEDLEGG 3: SORTERINGSINSTRUKSJONER</b> .....                            | <b>57</b> |
| <b>8.4 VEDLEGG 4: DESIGN OG NUMMERERTE UTSAGN</b> .....                        | <b>59</b> |
| <b>8.5 VEDLEGG 5: FAKTORLADNINGER</b> .....                                    | <b>62</b> |
| <b>8.6 VEDLEGG 6: Q-UTVALG MED FAKTORSYNEENES PLASSERING</b> .....             | <b>63</b> |
| <b>8.7 VEDLEGG 7: SORTERINGSMATRISER</b> .....                                 | <b>65</b> |
| <b>8.8 VEDLEGG 8: DISTINGUISHING STATEMENTS</b> .....                          | <b>67</b> |
| <b>8.9 VEDLEGG 9: KONSENSUSUTSAGN</b> .....                                    | <b>69</b> |
| <b>8.10 VEDLEGG 10: STATISTISKE KARAKTERISTIKKER FOR FAKTORLØSNINGEN</b> ..... | <b>70</b> |

# Figurer

|  |    |
|--|----|
| <b>FIGUR 1: SORTERINGSKJEMA FOR 36 UTSAGN</b> .....  | 15 |
| <b>FIGUR 2: SORTERINGSMATRISE FOR FAKTOR 1</b> ..... | 23 |
| <b>FIGUR 3: SORTERINGSMATRISE FOR FAKTOR 2</b> ..... | 26 |
| <b>FIGUR 4: SORTERINGSMATRISE FOR FAKTOR 3</b> ..... | 28 |
| <b>FIGUR 5: SORTERINGSMATRISE FOR FAKTOR 4</b> ..... | 30 |

# Tabeller

|   |    |
|---|----|
| <b>TABELL 1: STUDIENS FORSKNINGSDESIGN</b> .....                          | 13 |
| <b>TABELL 2: UNROTATED FACTOR MATRIX</b> .....                            | 17 |
| <b>TABELL 3: KORRELASJONER MELLOM FAKTORSKÅRER</b> .....                  | 17 |
| <b>TABELL 4: RELIABILITET OG FAKTORKARAKTERISTIKK</b> .....               | 19 |
| <b>TABELL 5: UTSAGN SOM ANTYDER EN FØLELSEMESSIG TRYGGHET</b> .....       | 23 |
| <b>TABELL 6: UTSAGN SOM ANTYDER FAGLIG TRYGGHET</b> .....                 | 24 |
| <b>TABELL 7: UTSAGN SOM ANTYDER EN TILRETTELAGT DIALOG</b> .....          | 24 |
| <b>TABELL 8: UTSAGN SOM ANTYDER EN TILRETTELAGT DIALOG DEL 2</b> .....    | 25 |
| <b>TABELL 9: UTSAGN SOM ANTYDER EN TILSTEDEVÆRELSE</b> .....              | 25 |
| <b>TABELL 10: UTSAGN SOM ANTYDER EN ÆRLIG USIKKERHET</b> .....            | 26 |
| <b>TABELL 11: UTSAGN SOM ANTYDER EN SAMTALE PREGET AV ORD</b> .....       | 27 |
| <b>TABELL 12: UTSAGN SOM ANTYDER EN SAMTALE PREGET AV ORD DEL 2</b> ..... | 27 |
| <b>TABELL 13: UTSAGN SOM ANTYDER EN UTFORSKNING AV RESSURSER</b> .....    | 28 |
| <b>TABELL 14: UTSAGN SOM ANTYDER EN DYKTIGHET</b> .....                   | 29 |
| <b>TABELL 15: UTSAGN SOM ANTYDER EN DYKTIGHET DEL 2</b> .....             | 29 |
| <b>TABELL 16: UTSAGN SOM ANTYDER EN RESSURS I VERDIENE</b> .....          | 29 |
| <b>TABELL 17: UTSAGN SOM ANTYDER EN RESSURS I VERDIENE DEL 2</b> .....    | 30 |
| <b>TABELL 18: UTSAGN SOM ANTYDER EN GENUIN HJELPENDE HÅND</b> .....       | 31 |
| <b>TABELL 19: UTSAGN SOM ANTYDER EN DIALOG UTEN VERKTØY</b> .....         | 31 |
| <b>TABELL 20: UTSAGN SOM ANTYDER EN DIALOG UTEN VERKTØY DEL 2</b> .....   | 32 |
| <b>TABELL 21: UTSAGN SOM ANTYDER EN UREDD HOLDNING</b> .....              | 32 |
| <b>TABELL 22: KONSENSUSUTSAGN</b> .....                                   | 33 |





# 1. INTRODUKSJON

Barn og unge kan møte på ulike utfordringer i livene sine, som kreves hjelp til for å kunne mestres. Det kan for eksempel være følelsesmessige utfordringer, atferdsmessige utfordringer eller sosiale utfordringer (Geldard, Geldard & Yin Foo, 2013). Når det gjelder følelsesmessige utfordringer kan barn trenge hjelp til å snakke om egne følelser, forstå andres følelser eller regulere følelsene sine (Harris, 2008). Å snakke med barn om følelser som rådgiver kan være utfordrende. For noen barn kan det oppleves som unaturlig å sitte ansikt til ansikt med en fremmed og utlevere tankene og følelsene sine (Hutchby, 2005). I tillegg må man ta hensyn til at barn er på andre utviklingsstadier emosjonelt, moralsk fysisk og kognitivt (Harrison-Breed, 2018), der voksne i større grad er i stand til å ta et meta-perspektiv på hvordan de tenker, føler og handler (Behr, Nuding & McGinnis, 2013). I tillegg kan det være vanskelig for barn å sette ord på, og uttrykke hva de føler (Harris, 2008).

Samtaler med barn om vanskelige temaer er både personlig og faglig krevende (Gamst, 2011). Som rådgiver kreves kunnskap, mot og trygghet. Barnets evne og motivasjon til å kunne formidle seg påvirkes blant annet av hvordan rådgiveren møter barnet. Barn har behov for å føle tillitt, og oppleve at de blir forstått for å kunne dele følelsesmessige erfaringer. Barnets forutsetninger for å kunne formidle seg har også en klar sammenheng med rådgiverens kommunikasjonsferdigheter (Gamst, 2011). I tillegg har relasjonen mellom rådgiver og råde søker flere ganger vist seg å være av stor betydning for utfallet av rådgivningen (Geldard et al., 2013; Kvalsund, 2015).

Dette prosjektet handler om hvordan rådgivere kan oppleve egen rolle når de snakker med barn om følelser. Temaet er valgt med bakgrunn i min interesse for barns utvikling og følelser. Følelser er et tema som kan være vanskelig å snakke om både for barn og voksne, men da barn har kommet kortere i sin utvikling kan det være enda vanskeligere å få satt ord på følelsene (Harris, 2008). Som student på rådgivningsvitenskap har studiet fått meg til å reflektere over hvor avanserte kommunikasjonsferdigheter som kreves av en rådgiver. I tillegg kreves blant annet en evne til å bygge gode relasjoner og evne til selvinnsikt. Rådgiverens personlige og faglige evner vil altså ha mye å si for barnets utvikling og utfallet av samtalene (Gamst, 2011). Fordi den voksne, eller rådgiveren, er en slags grunnstein i barnesamtalen vekkes min nysgjerrighet på hvordan denne oppgaven og rollen oppleves. For å undersøke dette brukes Q-metode. Q-metode er en forskningsmetode som egner seg godt til å undersøke individers subjektive opplevelser (Watts & Stenner, 2012). Mer utdypende vil prosjektet se på hvordan rådgiverne opplever sin kompetanse og hvordan de tilrettelegger kommunikasjon med barnet. Dessuten vil prosjektet se på hvordan rådgiverne opplever å møte vekst og motstand hos barnet. Målet med prosjektet og denne oppgaven er derfor å forsøke og gi et svar på problemstillingen: *hvilke subjektive opplevelser kan rådgivere ha av egen rolle i samtale med barn om følelser?*

## 1.1 Begrepsavklaringer

Rådgivning er et paraplybegrep som kan vise til flere begreper som veiledning, terapi, konsultasjon osv. Disse begrepene brukes om hverandre, og har det til felles at de ønsker å hjelpe andre (Fikse & Kvalsund, 2015). Rådgivning handler blant annet om å utforske og legge til rette for å kunne løse personers utfordringer. Samt å legge til rette

for at personen skal kunne gjenvinne mestring og utvikle seg (Kvalsund, 2015). I denne oppgaven brukes begrepet rådgiver om personen som legger til rette for vekst og utvikling i samtalen med barn. Og som ofte har mer erfaring og kunnskap enn den som søker råd (Fikse & Kvalsund, 2015). Mens begrepet råde søker eller barn brukes om personen som står overfor en utfordring og mottar eller ønsker hjelp. Når oppgaven omtaler barn er det hovedsakelig snakk om individer opptil 12 år, da skillet mellom barne- og ungdomstrinnet i norsk skole vanligvis inntreffer det året man fyller 13 (Nilssen, 2014).

Fordi prosjektet dreier seg om hvordan rådgivere opplever egen rolle i samtale med barn om følelser, er det på sin plass å avklare hva som legges i begrepet følelser. Følelser kan defineres og forstås på flere ulike måter. Dessuten er det vanlig å bruke begrepene følelser, affekter og emosjoner om hverandre (Jansen, 2019; Lewis, 2008). Dette diskuteres og gjøres nærmere rede for i kapittel 2, men kort fortalt forstås følelser i bred forstand i dette prosjektet. Det vil si at følelser både kan referere til indre erfaringer, atferd, sinnsreaksjoner, affekter og emosjoner (Lewis, 2008).

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Dette første kapitlet handlet om prosjektets problemstilling, tema og mål for oppgaven. Kapittel 2 presenterer teori som er relevant for både rådgivning av barn og prosjektets problemstilling. Kapittel 3 gjør rede for forskningsmetodologien brukt i prosjektet, som er Q-metodologi. Her beskrives selve forskningsprosessen, samt etiske vurderinger knyttet til prosjektet. Kapittel 4 presenterer funnene i forskningsdataen og tolkningen av dem. Kapittel 5 diskuterer funnene og de ulike faktorsynene i lys av relevant teori og forskning, mens kapittel 6 runder av oppgaven med avsluttende refleksjoner. De siste kapitlene inneholder referanselisten og vedlegg.

## 2. TEORI

Dette kapitlet gjør rede for det teoretiske fundamentet prosjektet er bygget på. Kapitlet begynner med en kort redegjørelse av humanistisk-eksistensialistisk tilnærming til rådgivning. Dette er fordi det sies at dialogen i rådgivning er basert på grunnleggende humanistisk-eksistensialistiske verdier (Tveiten, 2019). Deretter gjøres det rede for mestring og kompetanse for å belyse et utvalg av hvilken kunnskap og evner det forventes at en innehar i rådgiverrollen. Rådgivning dreier seg i stor grad om å kommunisere, og dette vil ofte være noe annerledes med barn enn med voksne. Derfor presenteres ulike verktøy og hjelpemidler som kan fasilitere kommunikasjon i barnesamtaler (Harrison-Breed, 2018). Rådgivning retter lys mot vekst og utviklingsbehov hos rådsøkeren, i dette tilfellet barnet. På vei mot vekst og utvikling kan motstand møtes (Geldard et al., 2013). Av den grunn presenteres teori og eksempler på hvilke former for motstand rådgiveren kan møte hos barnet. Til sist gjør teoridelen rede for følelser og hvordan disse kan forstås, da problemstillingen er rettet mot hvordan det oppleves å snakke med barn om dette temaet.

### 2.1 Humanistisk-eksistensialistisk tilnærming

Det finnes flere ulike teoretiske og metodiske tilnærminger til rådgivning av barn (Robson & Pattison, 2018). Selv om humanistisk-eksistensialistisk tilnærming til rådgivning av barn er en av flere tilnærminger, regnes denne for å være et grunnleggende fundament for selve dialogen i rådgivning. Det vil blant annet si at dialogen legger til rette for å skape en verdslig kultur, rådgiveren har tro på at mennesket har vekstmuligheter i seg og at vi har friheten til å velge (Rogers, 1959; Tveiten, 2019). Carl Rogers regnes for å være en av grunnleggerne av denne tilnærmingen. Hans arbeid og teori legger vekt på at rådsøkeren er i sentrum, og derfor kalles det ofte for en personsentrert tilnærming (Rogers, 1959). I personsentrert tilnærming til barn er rådgiveren ikke-ledende. Barnet er selv sjef i eget liv og styrer rådgivningen i eget tempo, da et viktig element er å stole på rådsøkerens visdom og indre erfaring (Bright, 2018; Rogers, 1959). Dessuten mente Rogers (1959) at vi alle innehar en aktualiserende tendens mot vekst og utvikling. Altså at vi jobber mot det som kalles selvaktualisering. Selvaktualisering handler om at individet utvikler sitt fulle unike potensiale, og erfarer seg selv som hel.

I tilnærmingen legges det dessuten stor vekt på relasjonen mellom rådgiver og rådsøker (Rogers, 1959). Relasjonens kvalitet i rådgivning har vist seg og ofte ha større betydning for utfallet, enn hvilken teori eller metode som blir brukt (Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012; Kvalsund, 2015). Rogers definerte derfor tre grunnleggende kjernebetingelser som er viktige hos en rådgiver for å skape en god relasjon i terapeutisk arbeid. Dette er kalt «*way of being*». Kjernebetingelsene er kongruens, ubetinget positiv aktelse og empati (Rogers, 1959). Kongruens handler om at rådgiveren er genuin i relasjonen. En prøver altså ikke å gjemme seg bak en profesjonell rolle, samtidig som man er selvbevisst og i kontakt med det som føles og erfares i samtalen (Thorne & Sanders, 2013). At rådgiveren erfarer seg selv i øyeblikket og er kongruent, kan skape trygghet for barn til å utforske seg selv og sine utfordringer (Bright, 2018). Ubetinget positiv aktelse vil si at rådgiveren aksepterer og verdsetter rådsøkeren for den de er. Rådgiveren lar seg ikke farge av individets holdninger og atferd. Dette kan være med på å skape tillit dem i mellom (Bright, 2018). Mens empati handler om å være sensitiv overfor det rådsøkeren erfarer. Rådgiveren entrer rådsøkerens verden uten å dømme, men viser sin forståelse.

Empati er med på å styrke den terapeutiske alliansen og lar ubevisst materiale bli kjent for rådsøkeren (Thorne & Sanders, 2013). En god relasjon mellom rådgiver og barn er viktig for at rådgiveren skal få slippe inn i barnets verden (Pattison & Bell, 2018). Å sette rådsøkeren eller barnet i sentrum på denne måten, handler om og aktivt prøve å forstå deres indre verden, uten å dømme. En respekterer hverandres erfaring, og lar rådsøkeren være ekspert på eget liv (Thorne & Sanders, 2013).

Ved bruk av en personsentrert tilnærming til barn, handler det om å reise sammen med barnet på deres unike vei mot vekst og utvikling. Tradisjonelt sett har barn blitt sett på som objekter som skal formes, mens i personsentrert tilnærming har man tro på barnets egne kapasitet for vekst og utvikling (Ray, 2019). Rogers utfordret dessuten ideen om at rådgiveren er eksperten, og ønsket å jevne ut maktbalansen (Rogers, 1959). Dette er et av elementene ved tilnærmingen som har blitt kritisert. Kritikken rettes mot at en ikke kan se ubegrensede muligheter for personlig vekst, og at det er et for optimistisk syn på menneskelig natur (Ivey et al., 2012). Det har og blitt stilt spørsmål ved om en kan stole på at relasjonen i seg selv har en terapeutisk effekt, eller om rådgiveren bør fortsette å være eksperten (Thorne & Sanders, 2013). På tross av dette har det flere ganger vist seg at kvaliteten på relasjonen ofte har mer å si for utfallet av rådgivningen, enn metoden som blir brukt (Kvalsund, 2015). Dessuten sies det at vi står overfor et paradigmeskift i synet på barn, hvor de i større grad blir sett på som kompetente aktører i eget liv som vil være i tråd med denne tilnærmingen (Ellingsen, 2010).

## **2.2 Mestring og kompetanse**

Som vi har sett er humanistisk-eksistensialistiske prinsipper grunnleggende for dialogen og relasjonen i rådgivning. I tillegg til å ha kjennskap til disse prinsippene, innebærer en del av egen rolle i rådgivningen å inneha ulike former for kompetanse og mestre denne (Tveiten, 2019). Rådgivning handler blant annet om å hjelpe rådsøkeren til å få tilgang på sine ressurser og legge til rette for vekst og utvikling (Kvalsund, 2015). Vekst og utvikling kan skje for begge parter i relasjonen, hvilket kalles samaktualisering og relasjonell læring (Allgood, 2004). For rådgiveren kan dette handle om å utvikle seg, forstå seg selv og sin rolle, og bli mer bevisst på og reflektere over hvordan en fungerer i ulike samspill (Kvalsund, 2015). Det handler om å kjenne seg selv og sine ressurser, blindsoner og personlige kvaliteter (Kvalsund, 2004). Å kjenne seg selv og ha reflektert over egne erfaringer og ressurser kan være med på å gi bedre selvtilit og mestring av rådgiverrollen i møte med andre (Allgood, 2004). Rådgivning innebærer derfor både mestring av kunnskap og kompetanse om seg selv, andre og feltet (Kvalsund, 2004).

Mestring vil si å ha tilgang på ressurser, samt evne og bruke disse ressursene (Tveiten, 2019). Ressursene kan for eksempel være kunnskaper, ferdigheter, sosiale ressurser eller utstyr. I tillegg kan mestring handle om hvordan vi møter utfordringer og belastninger. Mestring er nært knyttet til kompetansen rådgiveren innehar (Tveiten, 2019). En studie viste blant annet at mer teoretisk kunnskap og trening på mikroferdigheter hos psykologirådgivningsstudenter økte mestringsfølelsen deres (Kozina, Grabovari, Stefano & Drapeau, 2010). Men det må understrekes at størrelsen på utvalget var lite, slik at man ikke med sikkerhet kan si at akkurat dette funnet kan generaliseres (Kozina et al., 2010). Kompetanse kan og defineres på mange ulike måter. Kompetanse kan for eksempel innebære dyktighet, kunnskaper, ferdigheter, holdninger osv. Tveiten (2019) deler en veileders eller rådgivers kompetanse inn i tre ulike deler: kognitiv kompetanse, affektiv kompetanse og handlingskompetanse. Oppgaven vil videre gjøre rede for kognitiv og affektiv kompetanse. Handlingskompetanse er valgt bort da

denne innebærer blant annet kommunikasjonsferdigheter, som vil bli gjort rede for i avsnittet om kommunikasjon.

### 2.2.1 Kognitiv kompetanse

I følge Tveiten (2019) er kognitiv kompetanse basert på teoretisk kunnskap. Denne teoretiske kunnskapen gir grunnlag for å vurdere utfordringer, problemer, behov, erfaringer, opplevelser og handlinger som fremkommer i rådgivningen. Den teoretiske kunnskapen i rådgivning kan komme fra flere ulike fagområder. Som for eksempel pedagogikk, etikk, kommunikasjonsteori, rådgivningsteori eller psykologi (Skau, 2017). Dessuten kan det være en fordel å ha teoretisk kunnskap om gruppen en veileder, som i dette tilfellet er barn. Det kan for eksempel være kunnskap om barns utvikling både kognitivt, emosjonelt, moralsk og fysisk, samt kunnskap om barns atferd, tilknytning og alder (Harrison-Breed, 2018). Refleksjon over egen praksis og egen teoretisk kunnskap kan bidra til å synliggjøre hvilke områder rådgiveren mangler kompetanse på, eller om det er et behov for å justere eller tilegne seg ny kunnskap (Tveiten, 2019).

### 2.2.2 Affektiv kompetanse

Affektiv kompetanse innebærer i følge Tveiten (2019) kunnskap som kan knyttes til etikk, verdier, holdninger og følelser. Affektiv kompetanse har sammenheng med fagets eget verdigrunnlag. Innenfor humanistisk-eksistensialistisk rådgivning kan det handle om troen på mennesket og dets kapasitet for utvikling og aktualisering. Og at rådsøkeren er i sentrum (Bright, 2018; Rogers, 1959). Kunnskapen og kompetansen om dette ligger til grunn for vurderinger, analyser og handlinger i rådgivningen (Tveiten, 2019). Affektiv kompetanse er svært sentralt i barnesamtaler for å bygge relasjon, skape trygghet for barnet, og fordi det kan oppstå utfordringer rundt konfidensialiteten overfor barnet på den ene siden, og foreldrene på den andre (Bright, 2018).

Affektiv kompetanse handler også om etisk og moralsk bevissthet for hvordan du fremstår og handler i møte med andre mennesker (Tveiten, 2019). I humanistisk-eksistensialistisk rådgivning vil dette være nært knyttet til Rogers «*a way of being*» (Rogers, 1959). Samt «*I-Thou*» relasjoner som vil si at en ser hverandre som personer i stedet for objekter (Kvalsund, 2015). I tillegg er det ønskelig at en rådgiver som snakker med barn er kongruent og aksepterende (Pattison & Bell, 2018). En annen del av affektiv kompetanse innebærer at rådgiveren er i stand til å reflektere over egne følelser. Å våge og kjenne på dem, sette ord på dem, reflektere over dem og se på muligheter til å forholde seg til dem på. Det er viktig å ha innsikt i egne følelser, gjenkjenne dem når de kommer, og å kunne forholde seg til de slik at de blir hensiktsmessige. Dette kan nemlig gjøre at du som rådgiver blir bedre rustet til å møte følelser hos barnet (Tveiten, 2019).

I likhet med kognitiv kompetanse kan affektiv bevissthet komme gjennom å reflektere over egen praksis. I denne sammenhengen handler det om å bli klar over egne holdninger, verdier og følelser. Samt hvilke konsekvenser disse kan ha for egen praksis, slik at de kan endres ved behov (Tveiten, 2019). Flere legger vekt på at rådgivere som arbeider med barn bør reflektere over sin egen rolle. Dette innebærer for eksempel å reflektere over sine egne persepsjoner og tro om barn, for å unngå fordommer og stereotypisk forståelse. Dessuten handler det om å reflektere over og forstå det som har skjedd i egen barndom, og hvordan dette har påvirket deg (Harrison-Breed, 2018).

### 2.2.3 Mestringstro

Ved faktoranalysen og faktorfortolkningen gjorde troen på egen kognitiv kompetanse seg fremtredende i flere av faktorsynene. Dette er en ny oppdagelse i dette prosjektet, i tråd med Q-metodens hensikt og formål (Watts & Stenner, 2012). På bakgrunn av dette fant jeg det nødvendig å introdusere noe ny teori, for å kunne drøfte funnene og oppdagelsen. Albert Bandura (1997) introduserte begrepet «self-efficacy» eller mestringstro i sin sosiale læringsteori. Mestringstro innebærer å ha troen på sine evner til å utføre en atferd, som igjen produserer et ønsket utfall. Bandura mente at mestringstro er drivkraften til motivasjon. Mestringstroen vår påvirkes av våre tolkninger og vurderinger. Om en handling blir sett på som suksessfull øker mestringstroen og omvendt (Bandura, 1997). I og med at troen på egen kognitive kompetanse ble oppdaget ved faktorfortolkningen, er ikke designet og Q-utvalget i prosjektet direkte bygget på denne teorien.

## 2.3 Kommunikasjon

En del av rådgiverens kompetanse innebærer i tillegg til kognitiv- og affektiv kompetanse, evnen til å kommunisere med barnet. Kommunikasjon er svært sentralt i rådgivningsfeltet. Det er nemlig i dialogen og kommunikasjonen at læring og oppdagelse kan forekomme (Kvalsund & Allgood, 2008). Når rådgiveren og rådsøkeren entrer en dialog, kan de lære å være personer-i-relasjon og transformativ læring kan skje. Ideelt sett er partene genuint interesserte i hverandre og gjensidig avhengige for å skape en felles forståelse (Kvalsund & Allgood, 2008). Sammen forsøker de å forstå hva utfordringene er, og deretter kommuniseres hjelpende løsninger (Kvalsund, 2015).

Kommunikasjon med barn er annerledes enn kommunikasjon med voksne. I kommunikasjon med barn må rådgiveren ta hensyn til at de er på andre utviklingsstadier emosjonelt, moralsk, fysisk og kognitivt (Harrison-Breed, 2018). Voksne er i større grad i stand til å kunne ta et meta-perspektiv på hvordan de føler, handler og tenker (Behr et al., 2013). Derfor er det flere kommunikasjonsevner det legges vekt på at rådgiveren innehar når det er snakk om barnesamtaler (Harrison-Breed, 2018). Hvilke evner som legges vekt på varierer ut fra teoretisk ståsted, men oppgaven vil gjengi noen av dem.

### 2.3.1 Kommunikasjonsevner

At rådgiveren evner å gi oppmerksomhet, observere, lytte til og respondere på det barnet sier er det flere teorier som vektlegger (Harrison-Breed, 2018). Å gi oppmerksomhet til barnet gjennom både verbale og nonverbale responser kan være med på å bygge tillit og respekt i relasjonen (Harrison-Breed, 2018). Observasjon er en viktig del av å finne ut hvordan rådgivningen kan tilrettelegges best mulig for barnet og hva som vil være hensiktsmessig å gjøre videre. Rådgiveren kan for eksempel observere barnets atferd, humør, språk, lek og relasjonen til de rundt seg (Geldard et al., 2013).

Aktiv lytting handler om å hjelpe barnet til og fortelle sin historie, og identifisere vanskelige tema. En lytter til barnets opplevelse, samtidig som en lytter til hvordan barnet definerer sin erfaring (Harrison-Breed, 2018). Rådgiveren reflekterer og oppsummerer det barnet har sagt tilbake. Med andre ord uttrykke det på nytt på en klarere måte (Hutchby, 2005). Måten rådgiveren formulerer spørsmålene sine på, kan både få barnet til å åpne mer opp om emosjonelle utfordringer, men det kan og hende at barnet ikke aksepterer rådgiverens formulering (Hutchby, 2005). Rådgiveren kommuniserer empatisk tilbake at den har forstått barnets perspektiv. Det handler om å

forstå helheten. Både innholdet i kommunikasjonen og følelsen eller holdningen bak (Harrison-Breed, 2018; Hutchby, 2005). En del av lyttingen innebærer altså å respondere, reflektere og oppsummere tilbake det barnet har sagt. For eksempel reflektere tilbake følelser eller stille utforskende spørsmål. Dette er med på å la barnet erfare og uttrykke følelsene sine, i stedet for å undertrykke dem. Å speile barnets kroppsspråk kan og gi barnet følelsen av at rådgiveren lytter og er interessert (Geldard et al., 2013). Kommunikasjonen vil ofte være mer effektiv dersom rådgiveren klarer å komme i kontakt med sitt eget indre barn, fordi dette kan gjøre forståelsen av barnets fenomenologiske erfaring mer levende (Bright, 2018).

Bruker rådgiveren en personsentrert tilnærming, er kommunikasjonen mellom rådgiver og barn som tidligere nevnt bygget på kongruens, empatisk forståelse og ubetinget positiv aktelse (Bright, 2018). Å kommunisere empatisk innebærer å gi uttrykk for at man har forstått og hørt det barnet sier. Samtidig innebærer det et genuint ønske om å forstå og være sensitiv overfor barnets erfaring. Empati er med på å styrke den terapeutiske relasjonen og danner grunnlag for at barnet skal føle seg akseptert (Bright, 2018).

### *2.3.2 Verktøy og hjelpemidler*

Da barn og unge kan ha vanskeligere for å sette ord på sine behov og følelser (Ray, 2019), brukes ofte ulike hjelpemidler i rådgivningen for å fasilitere kommunikasjon. Det kan for eksempel være lek, tegning, kunst, historiefortelling, musikk, spill eller annet (Bright, 2018). Hvilket verktøy eller hjelpemiddel som velges avhenger av hva som passer barnet best. Både utviklingsmessig og hva målene med rådgivningen er (Smith, Richards, Lowe & Lowe, 2018). Gjennom bruk av hjelpemidler kan barnet blant annet få trene på å mestre hendelser og problemer, bli oppfordret til å uttrykke følelser, forbedre kommunikasjonsevner og utvikle innsikt. Samtidig som rådgiveren kan observere verdifull informasjon (Geldard et al., 2013).

Barn kan for eksempel lukke seg fordi de er nervøse, flau eller fordi de ikke ønsker å snakke om et spesifikt tema, hendelse eller følelse. Eller at de føler seg presset av foreldre eller andre. Hjelpemidler kan da fungere som en alternativ måte å fasilitere kommunikasjon på. Dette er en måte som kan gjøre det tryggere og mer naturlig for barnet, fremfor tradisjonell snakke-terapi (Malchiodi & Crenshaw, 2017). Tegning kan for eksempel invitere barnet inn til å lage bilder og symboliseringer av sine problemer og følelser. Mens spill kan være med på å skape en tryggere relasjon mellom rådgiver og barn, spesielt dersom barnet er sjenert eller tilbaketrukket (Geldard et al., 2013). Barn symboliserer ofte sin indre verden gjennom lek. Lek kan være med på å organisere tanker, utvikle alternative kognitive mønstre, øve på atferd og uttrykke følelser (Ray, 2019). Hjelpemidler kan derfor la barnet fortelle sin historie, uttrykke og få utløp for sterke følelser, samtidig som de kan oppnå en mestingsfølelse (Malchiodi & Crenshaw, 2017). Barnet får ved bruk av hjelpemidler satt et språk på sine utfordringer som de kan ta mer eierskap over, da bruk av dette ofte er mer naturlig for dem. Det blir en måte å møte barnet der de er, og støtter oppunder trygghet og tillitt i relasjonen. Samtidig som hjelpemidler kan skape en avstand til det som er vanskelig slik at det ikke blir like skummelt (Malchiodi & Crenshaw, 2017). Hvor effektivt bruk av lek og andre verktøy faktisk er, har lenge blitt diskutert da det har manglet passende forskningsgrunnlag for å kunne si noe om effekten (Bratton, Ray, Rhine & Jones, 2005). En meta-analyse av leketerapistudier konkluderte med at det kan være effektivt for barnet (Bratton et al., 2005). Mens en annen meta-analyse av leketerapi konkluderte med at leketerapi er like

effektivt som terapi som ikke innebærer lek (Leblanc & Ritchie, 2001). Til tross for denne konklusjonen behøver ikke det bety at leketerapi er ineffektivt, det betyr bare at leketerapi ikke nødvendigvis er mer effektivt enn tradisjonell snakke-terapi.

## **2.4 Vekst og motstand**

Barn kommer til rådgivning med ulike personligheter, ulike problemer og ulik alder. Rådgivningen må derfor være individuelt tilpasset barnet, og måten å jobbe med barnet på varierer (Robson & Pattison, 2018). Til tross for dette er målet med rådgivningen ofte å skape vekst og utvikling for barnet, men på veien mot vekst og utvikling kan også motstand møtes.

Rådgivning retter lys mot vekst og utviklingsbehov hos råde søkeren. Et av rådgivningens mål er derfor at hjelperelasjonen skal kunne gi råde søkeren læring og oppdagelse om seg selv og andre gjennom å være i relasjon med rådgiveren (Kvalsund & Allgood, 2008). Rogers mente dessuten at alle mennesker innehar en aktualiserende tendens mot vekst og utvikling. Vi jobber mot det han kalte selvaktualisering som vil si at individet utvikler sitt fulle, unike potensiale, og erfarer seg selv som hel. På vei mot selvaktualisering må individet blant annet lære seg å akseptere og stole på seg selv (Rogers, 1959). Rådgiveren legger derfor til rette for at råde søkeren skal løse sine problemer og mestre sine utfordringer (Kvalsund, 2015). Dette vil da forhåpentligvis resultere i vekst for barnet. Eksempler på dette er at barnet skal kunne føle seg bra, endre atferd som har negative konsekvenser eller være i stand til å takle egne følelser (Øvreeide, 1998). En slik vekst for barnet vil sannsynligvis innebære å akseptere og stole mer på seg selv. Derfor kan det være et mulig skritt på veien mot selvaktualisering (Rogers, 1959).

Det er ikke bare vekst og utvikling en kan møte i barnesamtalen. Det finnes også motstand. For eksempel kan deler av ens problemer være ubevisst for en selv, eller at barnet ikke ønsker å snakke med rådgiveren (Sartor, McHenry & McHenry, 2017). At barnet ikke ønsker å snakke med rådgiveren kan for eksempel komme av at det ofte er foreldre, skole eller andre som ønsker rådgivning på vegne av barnet. Derfor er det viktig at rådgiveren på best mulig måte legger til rette for at barnet ikke opplever at rådgivningen er påtvunget og at den i størst mulig grad oppleves som frivillig (Sartor et al., 2017). Geldard et al. (2013) mener at både regresjon, fornektelse, unngåelse, undertrykkelse og bruk av forsvarsmekanismer er relativt vanlig i møte med barn. Det kan for eksempel komme av et ønske om å beskytte seg selv og unngå vanskelige følelser eller temaer. Rådgiveren må i slike tilfeller finne ut av hva som gjør at barnet trekker seg tilbake og ikke ønsker å fortelle, slik at de kan jobbe seg forbi motstanden på en måte som er trygg, mer skånsom og mer motiverende for barnet (Gamst, 2011).

## **2.5 Følelser**

Det er vanlig å bruke begrepene følelser, affekter og emosjoner om hverandre (Jansen, 2019; Lewis, 2008). Derfor kan det være vanskelig å definere hva følelser er. Følelser kan referere til en klasse triggere, atferder, tilstander og erfaringer (Lewis, 2008). Følelser kan også forstås som sinnsreaksjoner, stemninger eller reaksjoner på sanseropplevelser (Jansen, 2019). For at en følelse skal finne sted, må den trigges av en hendelse. Denne hendelsen kan være både indre og ytre. Dessuten inneholder følelser en kognitiv komponent som blant annet kan gjøre oss klar for handling (Lewis, 2008). I denne oppgaven blir følelser forstått som noe som refererer til både indre erfaringer,



atferd, sinnsreaksjoner, affekter og emosjoner. Nærmere bestemt et individs reaksjon på erfaringer og opplevelser (Lewis, 2008).

Følelser er dessuten en måte å kommunisere på. Med følelser kan vi signalisere våre intensjoner og påvirke andre når vi gir uttrykk for følelsen (Greenberg, 2011). Vi mennesker kan både kommunisere følelsene våre verbalt og nonverbalt (Harris, 2008). Allerede fra vi blir født viser vi følelser, men spesielt for barn kan det være vanskelig å sette ord på hva man føler og forstå andres følelser. Barns forståelse av følelser og følelsesmessige kompetanse utvikler seg med alderen. For eksempel evnen til å snakke om egne følelser, gjenkjenne andres følelser, forståelse av følelser og regulering av egne følelser (Harris, 2008; Parker, Mathis & Kupersmidt, 2013). Men det må også nevnes at det er store individuelle forskjeller både hos barn og voksne (Harris, 2008). Følelsesmessig kompetanse er viktig for å kunne fungere sosialt og skape relasjoner til de rundt seg. Dessuten sier følelser noe om ditt velvære og kan gi deg tilbakemelding på hva som er meningsfullt og viktig for deg (Campbell et al., 2016; Greenberg, Korman & Paivio, 2001).

Barn vil ofte forsøke å unngå og utforske følelser, fordi de ikke ønsker å kjenne på ubehaget som er assosiert med sterke følelser. Som for eksempel tristhet, sinne, glede eller frykt (Geldard et al., 2013). Men å komme i kontakt med følelsene sine, betyr ofte at barnet kan jobbe seg fremover mot å føle seg bedre og ta bedre avgjørelser. Dessuten mente Rogers at å uttrykke følelser kan være terapeutisk i seg selv (Rogers, 1959). Både barn og voksne kan oppleve følelsesmessige utfordringer. Det kan for eksempel være mangel på emosjonell bevissthet, upassende følelsesmessige responser eller utfordringer i å regulere egne følelser (Greenberg, 2011). Greenberg (2011) mener at emosjonell endring er nøkkelen til varig kognitiv- og atferdsendring. For å skape emosjonell endring mener han videre at en må kjenne på, erfare og akseptere følelsen før den kan endres. En rådgiver kan legge til rette for emosjonell endring gjennom å skape en relasjon som bygger på empati, aksept og kongruens. Samt oppmuntre rådsøkeren, i dette tilfellet barnet, til å akseptere og erfare følelsen (Greenberg, 2011).

For å få barnet til å komme i kontakt med sterke følelser handler det om å observere og lytte aktivt til hva barnet forteller (Øvreeide, 1998). Å stille åpne spørsmål kan gjøre at de forteller åpent og fritt om det de har på hjertet. Spørsmål som er med på å øke bevisstheten rundt egne følelser kan og være med på å gi barnet bedre forståelse av eget følelsesliv. Det er viktig at rådgiveren bekrefter og gir tilbakemeldinger på det barnet uttrykker. Fordi barn kan synes det er vanskelig å sette ord på egne følelser og ofte ikke ønsker å kjenne på dem, kan ulike hjelpemidler brukes for å trygge og gjøre prosessen mindre skummel (Smith et al., 2018). På denne måten er det mulig etter hvert å få regulert følelsene, gi de mening og eventuelt transformere følelsene til følelser som gir bedre velvære for barnet (Greenberg, 2011).

## **2.6 Oppsummering**

I dette kapitlet har oppgaven gjort rede for elementer som er sentrale for prosjektets problemstilling, og det teoretiske fundamentet som prosjektet er bygget på. Humanistisk-eksistensialistisk tilnærming ble gjort rede for, da det sies at dialogen i rådgivning er basert på verdiene fra denne (Tveiten, 2019). I forbindelse med dette ble relasjonens betydning for å kunne nå inn til barnets følelser diskutert. Videre har oppgaven gjort rede for rådgiveres mestring og kompetanse, samt ulike måter å fasilitere kommunikasjon på, fordi dette er en viktig del av rådgiverrollen. Det er og gjort

rede for at både vekst og motstand hos barnet kan forekomme i samtalene. Til sist ble barns følelser gjort rede for, da problemstillingen omhandler hvordan det oppleves å snakke med barn om dette temaet. Det ble gjort rede for hvordan følelser kan forstås, følelsesmessige utfordringer som kan oppstå og hvordan emosjonell endring kan tilrettelegges i rådgivning. I neste kapittel presenteres forskningsmetodologien og forskningsprosessen som har blitt utført i dette prosjektet.

## 3. FORSKNINGSMETODOLOGI: Q-METODE

I dette prosjektet har Q-metode blitt benyttet for å innhente informasjon om og bevare problemstillingen: *hvilke subjektive opplevelser kan rådgivere ha av egen rolle i samtale med barn om følelser?* Metodologien muliggjør studier av menneskers subjektive erfaringer, meninger, holdninger, verdier og lignende på en vitenskapelig måte (Thorsen & Allgood, 2010). Derfor synes det hensiktsmessig å benytte metodologien da prosjektets problemstilling omhandler rådgiveres subjektive opplevelse av egen rolle i samtale med barn om følelser. Dessuten har Q-metode blitt brukt til lignende studier i en barnekontekst tidligere, hvor både forskerne og Q-sortererne gir uttrykk for at subjektivitet trer frem (Øverland, Thorsen & Størksen, 2010). Dette kapitlet begynner med en redegjørelse av Q-metodologi og dens grunnleggende prinsipper. Deretter gjøres forskningsprosessen rede for, og til slutt diskuteres etiske vurderinger som er gjort i forbindelse med prosjektet.

### 3.1 Q-metodologi

Q-metodologi er en vitenskapsfilosofisk retning utviklet av William Stephenson. Q-metodologi gjør det mulig å finne ut av hva individer tenker om en hendelse, et tema eller et problem. Det er altså mulig å gi en dypere forståelse til menneskelig subjektivitet (Stephenson, 1953). William Stephenson (1953) var nemlig kritisk til at våre tanker, atferd og følelser ble redusert til objektive målinger. Han utviklet derfor Q-metode som i stedet studerer subjektiviteten fra et mer personlig ståsted (Thorsen & Allgood, 2010). I korte trekk går metoden ut på at informanter sorterer utsagn som representerer temaet som undersøkes. Gjennom sorteringen kommer deres erfaringer, meninger og lignende om det opplevde fenomenet eller temaet til uttrykk. Med andre ord deres subjektive opplevelse. Deretter foretas en faktoranalyse som klynger informantenes subjektivitet om til faktorer. Faktoranalysen brukes videre til å tolke sorteringene og faktorsynene som dukker opp (Brown, Durning & Selden, 2008; Watts & Stenner, 2012). Metoden er en blanding av kvalitativ og kvantitativ metode, da den kombinerer elementer fra dem begge (Dune, Mengesha, Buscemi & Perz, 2019). Gjennom oppgavens beskrivelse av forskningsprosessen gjøres det rede for flere sentrale elementer i Q-metoden.

#### 3.1.1 Operant subjektivitet

En sentral del i Q-metodologi er konseptet operant subjektivitet (Watts & Stenner, 2012). Q-metode ønsker å gi en dypere forståelse til menneskelig subjektivitet, men for at subjektivitet skal kunne forskes på må den gjøres operant. Subjektiviteten gjøres operant gjennom Q-sorteringen. Dette er fordi Q-sortererne gis utsagn som skal sorteres i henhold til egne følelser eller holdninger, og da opererer de med utsagnene. Når Q-sortererne opererer med utsagnene, kommer synspunktet deres frem, slik at subjektiviteten blir gjort operant (Smith, 2001). Ens mening eller opplevelse blir da synlig, og kan deretter analyseres og fortolkes. Subjektivitet blir i denne sammenheng forstått som en atferd eller en aktivitet. Subjektivitet er altså ikke noe uavhengig og separat fra den virkelige verden eller et mentalt konsept (Watts & Stenner, 2012). Stephenson (1953) mente at atferden er subjektiv fordi den er opplevd av deg selv, og fordi den ikke kan observeres av andre, da det er en indre erfaring. Denne atferden eller aktiviteten blir best forstått dersom den sees i sammenheng med påvirkningen den har på miljøet (Watts & Stenner, 2012). Det er summen av atferdsaktivitet som utgjør en persons nåværende synspunkt, når subjektivitet blir forstått med operante termer (Watts

& Stenner, 2012). Operant subjektivitet er derfor subjektiv atferd som manifesterer seg gjennom Q-metodologi (Smith, 2001).

### *3.1.2 Abduksjon*

Abduksjon er en annen svært sentral del av Q-metode. Dette danner nemlig bakgrunnen både for selve Q-metoden og forskerrollen. Abduksjon handler om å oppdage og finne noe nytt (Watts & Stenner, 2012). Abduksjon skiller seg fra induksjon og deduksjon på flere måter. Induksjon og deduksjon handler om å teste, verifisere og falsifisere allerede eksisterende teorier, samt beskrive observerte fenomener (Tavory & Timmermans, 2014). Ved bruk av abduksjon derimot ønskes det heller å tenke ut teorier og studere fakta i etterkant, for å kunne forklare det en har studert eller observert. Abduksjon legger vekt på å finne noe nytt, og oppdage og generere teori etter at en har gjennomført studiet (Watts & Stenner, 2012). På denne måten kan abduksjon lede til nye hypoteser, ny innsikt og nye teorier som det kan samles inn flere observasjoner til (Tavory & Timmermans, 2014). Q-metode anvender abduksjonsprinsippet hvor det da handler om å oppdage meningsmønstre i kommunikasjonsuniverset. Meningsmønstrene kommer frem gjennom Q-sorteringen og fortolkningen av dataen (Thorsen & Allgood, 2010). Derfor er også en viktig del av forskerrollen i Q-metode at forskeren er åpen for å finne noe nytt, er nysgjerrig og åpen for å bli overrasket i fortolkningsprosessen. Forskeren bør av den grunn ikke nøye seg med den første meningen som trer frem fra Q-sorteringen og fortolkningen av dataen (Svennungsen, 2011).

## **3.2 Forskningsprosessen**

### *3.2.1 Problemstilling og kommunikasjonsunivers*

Etter at forskeren har kommet frem til en problemstilling, er det første steget i forskningsprosessen å definere og utforske det som kalles kommunikasjonsuniverset (Watts & Stenner, 2012). Kommunikasjonsuniverset vil si all mulig og alle typer kommunikasjon rundt et tema. Derfor er kommunikasjonsuniverset i prinsippet uendelig (Thorsen & Allgood, 2010). Fordi kommunikasjonsuniverset i prinsippet er uendelig er det viktig å begrense fokus for problemstillingen og hvem problemstillingen skal gjelde for. Dette er med på å identifisere hvilket kommunikasjonsunivers som skal utforskes (Wolf, 2010). I tillegg må problemstillingen passe til metoden, hvilket i Q-metode vil si at det må være mulig å finne ut noe om menneskers subjektivitet (Watts & Stenner, 2012). Kommunikasjonsuniverset kan utforskes på flere ulike måter. For eksempel gjennom bøker, TV, aviser, observasjon, teori, samtaler eller intervjuer (Brown et al., 2008; Ellingsen, Størksen & Stephens, 2010). Grunnen til at kommunikasjonsuniverset utforskes er fordi målet er å finne kommunikasjonsmønstre og diskurser som eksisterer der. Etter en faktoranalyse resulterer dette i at faktorer dukker opp, og disse kan si noe om hvilke opplevelser som eksisterer innenfor det valgte temaet (Watts & Stenner, 2012). I dette prosjektet har jeg utforsket kommunikasjonsuniverset gjennom samtaler og teori, altså både naturalistisk og teoretisk. Jeg har hatt flere samtaler med personer som faller innenfor problemstillingen og temaet. Teorien har jeg utforsket og tilegnet meg hovedsakelig gjennom bøker, nettsider og forskningsartikler. I tillegg har jeg sett på hvordan temaet omtales i ulike spill som er rettet mot å snakke med barn om følelser.

### *3.2.2 Q-utvalg og design*

Q-utvalg er utsagn, påstander, bilder, skulpturer og lignende som informantene skal sortere (Thorsen & Allgood, 2010). I dette prosjektet ble det brukt utsagn/setninger som videre ble sortert. I utformingen av Q-utvalget er det flere ting forskeren må ta hensyn

til. For det første må Q-utvalget representere det gjeldende kommunikasjonsuniverset. Det er blant annet fordi de skal være relevante for sortererne, og fordi de skal dekke temaet som undersøkes, og ikke alt mulig annet. For det andre bør utsagnene være klare og tydelige for gruppen som skal utføre sorteringen (Watts & Stenner, 2012). For det tredje er målet med utformingen av utsagnene å sikre at helheten i kommunikasjonsuniverset blir representert. Derfor er det både viktig at informantenes subjektive synspunkter representeres og at utsagnene blir balanserte (Ellingsen et al., 2010). Balansen i utvalget er viktig fordi subjektivitet skal tre frem. For at subjektivitet skal tre frem må det være rom for ulike syn. Utvalget kan lettere bli skjevt dersom man ikke er bevisst på dette i utvelgelsesprosessen, og dette kan få deltakere til å føle seg begrenset eller frustrerte over dekningen av temaet (Kvalsund & Allgood, 2010).

For å legge til rette for at mine utsagn skulle være representative og representere en helhet og balanse ble «Fishers balanserte blokkdesign» brukt (Watts & Stenner, 2012). Å ha et representativt design er viktig for å sikre at Q-utvalget faktisk representerer kommunikasjonsuniverset, og at deltakerne får mulighet til å uttrykke sin subjektivitet. Denne måten å utforme et design på gjør at en får delt inn kommunikasjonsuniverset i kategorier. Et slikt design består av effekter, nivåer og celler (Svennungsen, 2011).

| Effekt                 | Nivå             |              |               | Celler |
|------------------------|------------------|--------------|---------------|--------|
| Kommunikasjonsstrategi | Hjelpemidler (A) | Verbal (B)   | Nonverbal (C) | 3      |
| Kompetanse             | Kognitiv (D)     | Affektiv (E) |               | 2      |
| Prosess                | Vekst (F)        | Motstand (G) |               | 2      |
| Sum                    |                  |              |               | 12     |

**Tabell 1: Studiens forskningsdesign**

Mitt design består av tre effekter: *kommunikasjonsstrategi*, *kompetanse* og *prosess*. Effektene fungerer som hovedkategorier, og hver effekt deles inn i ulike nivåer. Dette er for å inkludere ulike aspekter ved effektene (Svennungsen, 2011).

Effekten *kommunikasjonsstrategi* er delt inn i tre nivåer: *hjelpemidler*, *verbal* og *nonverbal*. Denne effekten baserer seg på teori om kommunikasjon i barnesamtaler, og beskrivelser av hvordan rådgivere kan legge til rette for at barn skal få uttrykke sine følelser. Effekten *kompetanse* er delt inn i to nivåer: *kognitiv* og *affektiv*. Dette er basert på Sidsel Tveitens (2019) inndeling av rådgiveres kompetanse, hvilket ble presentert i teorikapitlet. Effekten *prosess* er delt inn i to nivåer: *vekst* og *motstand*. Denne effekten bygger på at rådgivning retter lys mot vekst og utvikling, samtidig som motstand også kan møtes på veien. Spesielt dersom barnet synes det er vanskelig å snakke om følelser, eller ikke er komfortabel med å snakke med rådgiveren (Malchiodi & Crenshaw, 2017). Dette designet gir 12 mulige kombinasjoner  $3 \times 2 \times 2 = 12$ . Som resulterer i følgende setningskonstruksjoner: ADF, ADG, AEF, AEG, BDF, BDG, BEF, BEG, CDF, CDG, CEF, CEG. Videre ønsket jeg å ha tre utsagn per kombinasjon, hvilket til sammen gir 36 utsagn. For å prøve og sikre balanse inneholder utsagnene like mange positivt og negativt ladde setninger. Et eksempel på et av mine positivt ladde utsagn er nummer 18: *Tegnesaker, bamser og lignende er nyttig for å trygge barn som synes det er vanskelig å snakke om følelser*. Dette utsagnet inneholder kombinasjonen AEG eller nivåene hjelpemidler, affektiv og motstand. Et eksempel på et av mine negativt ladde utsagn er utsagn nummer 27: *Når jeg observerer at barnet trekker seg tilbake, gjør det meg*

*frustrert at jeg ikke oppnår det samarbeidet jeg ønsker.* Dette utsagnet inneholder kombinasjonen CEG eller nivåene nonverbal, affektiv og motstand (se vedlegg 4). Disse cellene og kombinasjonene har dannet utgangspunkt for mine utsagn (se vedlegg 4). Prosessen med å få utsagnene til både å være forståelige, og samtidig inneholde de ulike nivåene har tatt lang tid. Utsagnene har vært gjennom mange runder med revidering i samråd med veileder. Mange av utsagnene mine var lenge for like, samtidig som jeg hadde en tendens til å formulere de svært teoretisk. Jeg har forsøkt å gjøre om på dette da utsagn ikke bør være for tekniske, men heller holdes enkle (Watts & Stenner, 2012). Om utsagnene blir for tekniske kan det nemlig bli vanskeligere å forstå, og de kan oppleves mindre naturlige og gjenkjennbare for Q-sortereren. En pilotsortering ble gjennomført av en person som potensielt kunne vært deltaker i studien, for å få tilbakemeldinger på utsagnene. Etter pilotsortering ble et utvalg av utsagnene videre revidert, ut fra tilbakemeldinger om at enkelte av utsagnene hadde dobbel betydning for sortereren. Det vil si at sortereren kjente seg igjen i første del av setningen, men ikke den andre (Watts & Stenner, 2012). Utsagnene ble gitt tilfeldige tall før de skulle sorteres, for å unngå at informantene skulle forstå og påvirkes av logikken i designet som utsagnene er bygget på (Svennungsen, 2011).

### 3.2.3 P-utvalg

P-utvalg refererer til personene som gjennomfører sorteringen (Thorsen & Allgood, 2010). Fordi det i Q-metode er fokus på hvorfor og hvordan mennesker presenterer en bestemt måte å tenke på i henhold til et tema, kan antallet deltakere være færre enn ved bruk av mange andre metoder (Dune et al., 2019). Det er likevel viktig at antallet er stort nok til at faktorer kan dukke opp. Samt at P-utvalget er representative for det gjeldende kommunikasjonsuniverset. P-utvalget er derfor nøye utvalgt og ikke tilfeldig innhentet (Watts & Stenner, 2012). P-utvalget velges ut fra hvem som kan forventes å ha et synspunkt på temaet, for å kunne gi en stemme til ulike syn som kan finnes i kommunikasjonsuniverset (Svennungsen, 2011; Thorsen & Allgood, 2010).

I dette prosjektet er P-utvalget ekstensivt. Det vil si at alle som deltar i studien sorterer ut fra like instruksjoner og betingelser (Svennungsen, 2011). Det er anbefalt at antall deltakere ikke overstiger antall utsagn (Watts & Stenner, 2012). I dette prosjektet er det 20 deltakere, både kvinner og menn. Mens det er 36 utsagn. I utgangspunktet var det 22 gjennomførte Q-sorteringer, men en måtte forkastes grunnet manglende samtykkeerklæring. Den andre ble forkastet grunnet mange utsagn som var plassert dobbelt opp. Det er ikke satt krav til at P-utvalget skal ha yrkestittelen rådgiver, men det er presisert at de må ha erfaring med å snakke med barn om følelser i sitt arbeid.

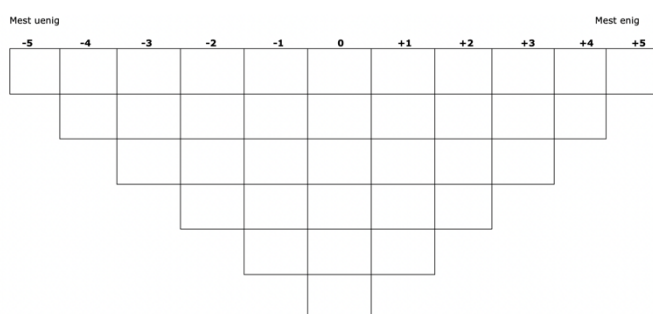
### 3.2.4 Q-sortering

Før P-utvalget begynner å sortere gis de en instruksjonsbetingelse. Det vil si at de blir gitt en instruksjon som fungerer som en veiledning for hva som skal gjøres, og hvordan det skal sorteres. Instruksjonsbetingelser hjelper informantene med å rette oppmerksomheten mot temaet som forskeren ønsker at de skal være bevisste på (Wolf, 2010). Det er også mulig å sortere flere ganger ut fra ulike instruksjonsbetingelser (Watts & Stenner, 2012). Men i dette prosjektet er det kun én instruksjonsbetingelse, som informantene skal sortere ut fra én gang. Instruksjonsbetingelsen som ble gitt lyder som følger: sorter ut fra din opplevelse av å snakke med barn om følelser. I dette prosjektet ble instruksjonsbetingelsen fortalt muntlig og var skrevet ned skriftlig både på

«instruksjoner for sortering» (se vedlegg 3), samt på selve sorteringsskjemaet. Dette ble gjort for at instruksjonsbetingelsen skulle komme tydelig frem.

Etter at instruksjonsbetingelsen er gitt sorterer informantene utsagnene inn i et skjema. Dette kalles Q-sortering. Q-sortering brukes både om selve handlingen der en person sorterer, men også om det ferdige helhetsbildet etter at sorteringen er fullført (Thorsen & Allgood, 2010). En ferdig utfylt Q-sortering representerer personens subjektive syn på temaet som undersøkes, og danner grunnlag for analysen (Kvalsund & Allgood, 2010). Sorteringsskjema og instruksjoner kan gis på flere måter. For eksempel ved å møte personen, hvilket ble gjort i dette prosjektet, sende det i posten eller ha elektronisk sortering. Informantene blir for eksempel spurt om å sortere ut fra hva som er mest likt/ulikt dem, eller hva de er mest enig/uenig i. Skjemaet er ofte utformet med områder som har positive, nøytrale og negative verdier (Watts & Stenner, 2012).

I dette prosjektet går verdiene fra -5 til +5, med en kvasinormal distribusjon eller fordeling (se figur 1). Det er færre plasser å legge utsagn på i ytterkantene. Det er fordi en antar at folk vil føle veldig sterkt enten positivt eller negativt mot et mindre antall utsagn. Altså antar man at en ikke vil føle så sterkt for alle utsagnene og dette gir et større nøytralt område i distribusjonen. Dette relateres til psykologisk signifikans, som vil si at utsagnene som plasseres i ytterkantene vil ha sterkere psykologisk signifikans, enn de som plasseres i det nøytrale området (Svennungsen, 2011). I et slikt sorteringsmønster er tanken at 0 representerer ingen mening for sortererne, mens + og - 5 representerer høye positive og negative meninger (Kvalsund & Allgood, 2010).



**Figur 1: Sorteringsskjema for 36 utsagn**

Sorteringsskjemaet kan distribueres fritt eller tvungen (Watts & Stenner, 2012). Jeg har tvungen distribusjon hvilket betyr at skjemaet følger en standard som er lik for alle. Samt at Q-sortererne er nødt til å plassere et visst antall utsagn på bestemte verdier. Ved frie distribusjoner får Q-sortererne plassere så mange av utsagnene de vil på hvilke verdier de vil. På den ene siden kan det argumenteres for at en fri distribusjon gir mer frihet til å få frem subjektiviteten til den enkelte. På den andre siden argumenteres det for at frie distribusjoner faktisk gjør at Q-sortererne må ta mange ekstra avgjørelser som de ikke behøver, og at det heller ikke ser ut til å utgjøre noen forskjell for faktorene som dukker opp i studien (Watts & Stenner, 2012). En ulempe ved tvungen distribusjon er dersom deltakerne blir opprørte av å måtte plassere noe de føler veldig positivt for på en negativ verdi, og omvendt. Dette var tilfellet for en av mine informanter, men ved at jeg var til stede under sorteringen kunne jeg ta med og merke meg denne kommentaren.

Q-sorteringen begynner med å lese gjennom alle utsagnene for å skaffe seg en oversikt over temaet (Watts & Stenner, 2012). Deretter grovsorteres ofte utsagnene i tre ulike kategorier. En kategori er utsagnene du er mest enig i, en annen er de du er mer nøytral til, og en siste er de du er minst enig i. Deretter velges ut og plasseres det utsagnet man er mest enig i. For så det utsagnet man er minst enig i. Slik fortsetter det annenhver gang på hver av sidene, frem til sorteringen er fullført. Andre liker å konsentrere seg om alle utsagnene de føler mest positivt for først og plassere disse, før de går over til de negative eller omvendt (Watts & Stenner, 2012).

Det anbefales at forskeren er tilstede under selve sorteringen. Dette er fordi det gir mulighet til å observere det som skjer, og at det kan ligge verdifull informasjon i deltakerens kommentarer underveis (Ellingsen, 2010). I mitt prosjekt fikk jeg vært til stede på rundt halvparten av sorteringene. Dette var både fordi jeg ønsket at informantene skulle få velge selv om jeg skulle være til stede eller ikke, ut fra hva de var mest komfortable med. Men også fordi det rent praktisk var den beste løsningen at noen av dem sorterte på egenhånd. Sorteringene hvor jeg var tilstede gav mye nyttig informasjon. Noen synes det var mange utsagn de var enige i, mens andre ikke følte at de var nøytrale til noen av utsagnene. Jeg merket meg kommentarer hvor noen syntes det var vanskeligere å skille og plassere utsagnene på enig-siden, enn på uenig. For de fleste av sortererne som sorterte uten min tilstedeværelse fikk jeg spurt hvordan de synes det var i etterkant. Mange synes det var spennende å delta, noen synes det var vanskelig å bestemme seg. Jeg fikk også kommentarer på at et par synes det var vanskelig å gjennomføre på egenhånd og mer tidkrevende enn de hadde forventet, mens de aller fleste synes det gikk bra.

### 3.2.5 Faktoranalyse

Q-sorteringene danner grunnlaget for dataen som skal analyseres (Watts & Stenner, 2012). For å gjennomføre en Q-metodologisk faktoranalyse brukes ofte dataprogrammet «PQMethod» (Schmolck, 2020), hvilket også er brukt i dette prosjektet. Når sorteringene føres inn i programmet, klynges sorteringene sammen for å danne faktorer (Watts & Stenner, 2012). I en faktoranalyse finnes det ikke et klart fasitsvar eller en klar manual å følge. Hvilken faktorløsning som velges er opp til forskeren selv. Likevel legger Watts og Stenner (2012) vekt på at løsningen som velges bør være en løsning som er sensitiv overfor datasettet og informantene. Dessuten er en akseptabel løsning en løsning som er tilfredsstillende overfor målet og meningen med undersøkelsen. Løsningen bør være metodisk, statistisk og teoretisk akseptabel. Og sist, men ikke minst at løsningen skaper god mening ut fra den innsamlede dataen (Watts & Stenner, 2012).

For å bestemme hvilken faktorløsning jeg skulle bruke begynte jeg med å føre inn Q-sorteringene i «PQMethod». «PQMethod» gjør da de statistiske utregningene for meg, og rotering av faktorene som gjør at tolkbare faktorer kan komme frem. Dette innebærer blant annet en «principal component analysis» og «varimax-rotering» (Watts & Stenner, 2012). Selv om det ikke finnes et klart fasitsvar på hvilken faktorløsning som skal velges, er det likevel noen statistiske kriterier å vurdere (Watts & Stenner, 2012). Det første jeg så på var Eigenvalues. Eigenvalues gir en indikasjon på en faktors statistiske styrke og forklaringsstyrke. Lave faktorer på under 1.00 regnes ofte ikke som sterke nok. Det betyr at man kun beholder faktorer med en styrke på over 1.00 eller mer, med mindre det er hensiktsmessig å fravike kravet (Watts & Stenner, 2012). Basert på Eigenvalues bestemte jeg meg for å skrive ut rapport på 1, 2, 3 og 4-faktorløsning (se tabell 2).



| Faktor       | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Eigenvalues  | 9.6629 | 1.6515 | 1.4407 | 1.0365 | 0.9252 | 0.8643 | 0.5097 | 0.4719 |
| % expl. Var. | 53     | 8      | 7      | 5      | 5      | 4      | 3      | 2      |

**Tabell 2: Unrotated Factor Matrix**

1- og 2-faktorløsningen ble forkastet grunnet noe lav varians, høye korrelasjoner mellom faktorene, at personer ladet ganske likt på faktorer som gjør det vanskelig å fortolke og at det statistisk sett var rapporter som ikke når opp til kriteriene (Watts & Stenner, 2012). Derfor stod det mellom å velge 3-faktorløsningen og 4-faktorløsningen. Jeg endte til slutt opp med å velge 4-faktorløsningen. Videre i oppgaven vil jeg begrunne hvorfor.

4-faktorløsningen har den høyeste variansen, men det er ikke dermed sagt at faktorløsningen med høyest varians alltid bør velges (Watts & Stenner, 2012). Varians sier noe om styrken og hvor mye som potensielt kan forklares i studien. Watts og Stenner (2012) betrakter 35-40% og høyere varians som akseptabelt. I 4-faktorløsningen er variansen på 73%, mens den er 68% for 3-faktorløsningen. Det kan tyde på at 4-faktorløsningen har fanget opp mer av studiens uttrykte meninger og nyanser, enn 3-faktorløsningen (Svennungsen, 2011). Videre har jeg basert valget mitt på korrelasjonen mellom faktorene. Målet er å ha lavest mulig korrelasjon mellom faktorene fordi dette gir en klarere forskjell mellom dem, og dermed gjør dem lettere å fortolke. Korrelasjonen mellom faktor 1 og 3 er på 0.41 (se tabell 3), hvilket kan være i grenseland for signifikansen (Watts & Stenner, 2012). Men ved valg av en 3-faktorløsning hadde korrelasjonene vært enda høyere, hvor den høyeste var på 0.62.

|          | Faktor 1 | Faktor 2 | Faktor 3 | Faktor 4 |
|----------|----------|----------|----------|----------|
| Faktor 1 | 1.0000   | -0.1007  | 0.4107   | 0.3075   |
| Faktor 2 | -0.1007  | 1.0000   | -0.1573  | -0.1333  |
| Faktor 3 | 0.4107   | -0.1573  | 1.0000   | 0.2065   |
| Faktor 4 | 0.3075   | -0.1333  | 0.2065   | 1.0000   |

**Tabell 3: Korrelasjoner mellom faktorskårer**

En faktorladning vil si hvor sterkt en enkelt persons Q-sortering lader på hver faktor (Thorsen & Allgood, 2010). I 4-faktorløsningen er det få personer som lader på faktor 2, 3 og 4. Det er henholdsvis en person på faktor 2, to personer på faktor 3 og en person på faktor 4 (se vedlegg 5). Det er anbefalt at minst tre personer lader på hver faktor (Svennungsen, 2011). Likevel kan det være grunner til å beholde en slik faktorløsning. Det er nemlig slik at både Ella, Lea og Henrik lader svært høyt på den faktoren de er med på å definere. Dessuten lader de svært lavt på de resterende faktorene. Disse kan derfor være med på å representere interessante syn innenfor kommunikasjonsuniverset, hvilket jeg var redd for å miste dersom jeg valgte bort 4-faktorløsningen (Brown, 1980). Q-sorteringene som er med på å definere faktoren kalles «defining sort». Dette er signifikante faktorladninger på  $p < ,05$  eller  $p < ,01$ . (Thorsen & Allgood, 2010). Laura har ingen signifikant ladning på noen av faktorene og faller derfor ut (se vedlegg 5).

### 3.2.6 Faktortolkning

Etter at en faktorløsning er valgt ut må faktorene fortolkes. Dataprogrammet «PQ-Method» skriver ut en rapport, som forskeren tar utgangspunkt i når fortolkningsprosessen begynner (Watts & Stenner, 2012). Personer som har sortert på tilnærmet likt vis, eller korrelerer med hverandre havner på samme faktor (Kvalsund & Allgood, 2010).

Hver faktor representerer en gjennomsnittlig sortering blant personene som har havnet på den samme faktoren. Heller ikke her finnes det noen fasit eller standard for hvordan forskeren skal tolke faktorene (Watts & Stenner, 2012). I denne prosessen er det nemlig en mer kvalitativ og fenomenologisk tilnærming til dataen. Fenomenologi er studier av fenomener, hvor hensikten er å beskrive hvordan en person erfarer et fenomen (Stephenson, 1953). Forskeren søker å forstå og belyse mening, struktur eller kjernen i en levd erfaring av et fenomen for en person eller en gruppe mennesker. Q-metode er fenomenologisk fordi forskeren legger vekt på likheter og forskjeller mellom informantene i lys av et fenomen (Stephenson, 1953; Svennungsen, 2011). En faktorfortolkning representerer da ulike syn på temaet som er undersøkt. Fortolkningsprosessen handler om å skape mening, presentere faktorer og gi dem navn. I denne prosessen bør en derfor stille seg selv spørsmål om hvorfor utsagnene kan være plassert der de er, hva det kan bety, og hva det kan prøve å fortelle deg. I en faktorfortolkning må en se både helhet og deler samtidig (Watts & Stenner, 2012). I denne prosessen er også abduksjonsprinsippet sentralt, som ble skrevet om tidligere i oppgaven. Altså at forskeren er åpen for å oppdage noe nytt, slik at eventuelle nye hypoteser, ny innsikt og nye teorier kan genereres (Tavory & Timmermans, 2014).

Det er vanlig å bruke «distinguishing statements» og «consensus statements» som hjelp i fortolkningen. «Distinguishing statements» er statistisk unike for en spesifikk faktor (Ellingsen et al., 2010). «Consensus statements» blir definert som enighet mellom deltakerne hva gjelder prioritet av enkelte utsagn. Det vil si at de har plassert utsagnet noen lunde likt. Det behøver likevel ikke å bety at de har tolket utsagnet likt. Men det kan bety at det kan representere noen like verdier eller meninger (Øverland et al., 2010). I neste kapittel vil jeg gjøre grundigere rede for faktorfortolkningen som jeg har gjort, og presentere de ulike faktorene som dukket opp.

### *3.2.7 Postintervju*

Et postintervju fungerer som en måte å øke fylldigheten og kvaliteten på den innsamlede dataen (Watts & Stenner, 2012). Postintervjuer kan gjennomføres ansikt til ansikt eller i skrevet form. Hovedmålet med et slikt intervju er å utforske deltakernes bredere eller videre forståelse av temaet. Det vil si å oppdage hvorfor de har sortert utsagnene slik de har gjort, og få de til å fokusere på meningen og signifikansen av spesielt viktige utsagn (Watts & Stenner, 2012). I første omgang er det lurt å utforske de ekstreme verdiene, det vil si de utsagnene som er plassert i ytterkantene. Utforskningen av disse handler om å få vite hvorfor de er plassert der, og ikke minst betydningen og meningen av utsagnet for informanten.

I postintervjuer har man anledning til å spørre om det var noe informanten ikke skjønnte, eller om det er noe informanten mente mangler for å dekke temaet. Dette er også mulig å gjøre rett etter en sortering. Fordi et postintervju fungerer som en måte å øke fylldigheten og kvaliteten på den innsamlede dataen, fungerer det og som en måte å øke studiens validitet på (Watts & Stenner, 2012). I denne studien er det gjennomført postintervju med tre personer, for tre av faktorsynene som dukket opp. Disse tre personene hadde høyest ladning på den av faktorene de er med på å definere. Den siste av de fire faktorene er det ikke gjennomført postintervju for, da ingen av de som definerer denne samtykket til det. Hva som kom frem i postintervjuene blir gjort nærmere rede for i faktorfortolkningen.

### 3.3 Forskningskvalitet

#### 3.3.1 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet handler om studien klarte å avdekke det som var meningen at den skulle avdekke (Sohlberg & Sohlberg, 2013). I Q-metode finnes det ingen rett eller gal måte å plassere utsagnene på. Validiteten handler i den forstand om at informanter måler sitt subjektive synspunkt. Derfor trenger studien indre validitet. I Q-metode betyr dette at Q-sorteringene bevarer en viss konsistens i sorteringen sin. Validiteten blir da basert på at den som sorterer faktisk sorterer ut fra sitt eget synspunkt (Kvalsund, 1998; Svennungsen, 2011). Validitet kan og knyttes til utsagnene og kommunikasjonsuniverset, og at dette representerer en helhet. Dersom forskeren ikke har dekket kommunikasjonsuniverset kan validiteten svekkes (Kvalsund, 1998). Måten jeg har forsøkt å sikre god dekning av kommunikasjonsunivers og utsagn på, er gjennom grundig gjennomgang av teori og pilotsortering. Etter pilotsorteringen fikk jeg revidert utsagn og fikk en bekreftelse på at utsagnene kunne representere informantens erfaringer. I tillegg fikk informantene en tydelig sorteringsbetingelse og sorteringsinstruksjon, for å sikre at de opererer ut fra like premisser (se vedlegg 3).

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, og sannsynligheten for at en gjentatt sortering hadde generert samme resultat (Watts & Stenner, 2012). I Q-metode er dette viktig for å kunne vurdere om Q-sorteringene, faktorene, faktorladningene og faktorskårene er reliable. Dersom en person sorterer samme Q-utvalg to ganger, og korrelasjonen mellom de to sorteringene er 0,80 eller mer, regnes sorteringen som reliabel (Svennungsen, 2011). De resterende prosentene kan attribueres til feil som for eksempel kan skyldes endring i humør underveis i sorteringen eller andre tilfeldige effekter. Jo høyere reliabilitetskoeffisienten er for en faktor, jo lavere er feilestimatet for faktorskåren (Kvalsund, 1998). Reliabilitetsverdiene for denne faktorløsningen finnes i tabellen nedenfor.

|                                  | <b>Faktor 1</b> | <b>Faktor 2</b> | <b>Faktor 3</b> | <b>Faktor 4</b> |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>No. Of Defining Variables</b> | 15              | 1               | 2               | 1               |
| <b>Average Rel. Coef.</b>        | 0.800           | 0.800           | 0.800           | 0.800           |
| <b>Composite Reliability</b>     | 0.984           | 0.800           | 0.889           | 0.800           |
| <b>S.E. of Factor Z-Scores</b>   | 0.128           | 0.447           | 0.333           | 0.447           |

**Tabell 4: Reliabilitet og faktorkarakteristikk**

Generalisering i forskning handler ofte om at forskningsfunnene skal kunne gjelde for en stor del av populasjonen (Watts & Stenner, 2012). I Q-metodologi er det ikke et mål å kunne generalisere ut til store populasjoner. Dessuten er det ofte ikke like mange deltakere i en Q-metodologisk studie som i for eksempel kvantitative studier. Det betyr likevel ikke at en ikke kan generalisere, en må bare se etter andre måter å generalisere på (Watts & Stenner, 2012). I Q-metode generaliseres det tilbake til kommunikasjonsuniverset, og det antas at erfaringer som kommer frem antakeligvis kan gjelde for flere i det definerte kommunikasjonsuniverset. Uansett om erfaringene som kommer frem kan gjelde for flere eller ikke, kan man likevel med god sikkerhet si at faktoren eksisterer i det gjeldende kommunikasjonsuniverset (Watts & Stenner, 2012).

### 3.3.2 Forskerrollen og etiske vurderinger

Forskeren kan for eksempel bli påvirket av psykologiske faktorer, kulturell bakgrunn eller interesse. Dette kan igjen påvirke dine forventninger til forskningen. Det vil være svært vanskelig å forbli kun analytisk i forskningsprosessen. Med andre ord er vi i interaksjon med forskningen vår (Brown, 1996). I den forbindelse er det viktig at man som forsker er refleksiv. Det vil si at man vurderer egen rolle med kritisk blick for å kunne vurdere hvordan man selv har påvirket forskningen. Å være refleksiv involverer å stille seg spørsmål rettet mot sin egen forståelse (Patton, 2002). I tillegg er en viktig del av forskning å være transparent. Transparens handler om å være åpen gjennom forskningsprosessen. For eksempel om hvilke valg forskeren har tatt og hvorfor. Transparens gir en mulighet for leseren og andre til å forstå hva som ligger til grunn for forskningen og hvordan forskeren selv forholder seg til den (Sohlberg & Sohlberg, 2013).

Gjennom mitt arbeid med masteroppgaven har jeg forsøkt å stille meg spørsmål rundt hva jeg vet, hvordan jeg vet det og hva som har vært med på å forme min forståelse (Patton, 2002). Jeg har spesielt reflektert over hvordan jeg har påvirket designet og utsagnene (Allgood & Kvalsund, 2010). Det er fordi dette er et tema som er valgt ut fra min interesse for barns utvikling og følelser. Jeg har hatt en antakelse om at å snakke med barn om følelser kan oppleves som spesielt vanskelig, dersom man som rådgiver har liten erfaring og kompetanse. I prosessen med selvrefleksjon har jeg blitt klar over denne antakelsen, og har måttet forsøke og til tider legge den bort så godt jeg kan i fortolkningsprosessen. Dette er fordi denne antakelsen ikke skulle komme i veien for abduksjon i forskerrollen. Det vil si at jeg ikke ønsket at antakelsen skulle hindre meg fra å oppdage nye ting. Selv om jeg har sett etter bekreftelser på antakelsen, ble det lettere å være åpen for nye ting i tillegg, og ikke kun søke etter bekreftelser på dette etter at jeg ble den bevisst. Dessuten har jeg forsøkt å nyansere den ved å tenke at dette ikke er noe jeg vet, men at det kun er en antakelse. For å være transparent har jeg forsøkt gjennom oppgaven og gjøre rede for hvilke valg jeg har tatt og hvorfor, slik at leseren skal kunne forstå.

I forbindelse med prosjektet har jeg foretatt etiske vurderinger overfor informantene. Dette innebærer blant annet at forskningen ikke skal gjøre noen skade, det skal være informert samtykke og jeg skal sikre trygg oppbevaring av personopplysninger og konfidensialitet (Tracy, 2010). P-utvalget ble i førsteomgang kontaktet på mail, hvor de fikk tilsendt informasjon om prosjektet og samtykkeerklæring. I samtykkeerklæringen ble det opplyst at de kunne trekke seg når som helst uten at det skal få noen negative konsekvenser. Prosjektet er godkjent av NSD (se vedlegg 1). Personopplysningene har blitt behandlet i samsvar med personvernregelverket, altså konfidensielt og trygt. Navnene har blitt erstattet med en kode for å sikre anonymitet i oppgaven. Kodenøkkelen mellom personopplysninger og innhentet datamateriale har og blitt oppbevart på separate passordbeskyttede og krypterte enheter. Dessuten har det vært viktig i prosessen å sikre at undersøkelsen ikke ville gå utover informantenes egne taushetsplikt. Dette har jeg sikret at den ikke gjør, ved at utsagnene omhandler rådgivernes subjektivitet, og at jeg ikke ber om noe informasjon rundt barna de snakker med. Deltakerne ble informert på forhånd at undersøkelsen ikke ville gå utover deres taushetsplikt. For å være på den sikre siden ble informanter også informert ved post-intervju om at jeg ikke skal ha informasjon som kan identifisere barna de jobber med.

### **3.4 Oppsummering**

I dette kapitlet har oppgaven gjort rede for forskningsmetoden som er brukt i prosjektet. Det ble først gjort rede for Q-metodologi og dens filosofiske grunnlag. Deretter ble forskningsprosessen stegvis gjort rede for, hvor valg jeg har tatt har blitt begrunnet og belyst. Kapitlet avsluttet med forskningskvalitet som er viktig i Q-metode. Samt hvilken rolle jeg som forsker har hatt i prosessen. Helt til sist ble det opplyst om hvilke etiske vurderinger som er tatt og gjort i prosjektet. I neste kapittel presenteres prosjektets faktorfortolkning.

## 4. FAKTORFORTOLKNING

I dette kapitlet vil jeg presentere de fire ulike faktorsynene fra mitt prosjekt, og forsøke å gi et svar på problemstillingen: *hvilke subjektive opplevelser kan rådgivere ha av egen rolle i samtale med barn om følelser?* Faktorfortolkning handler nemlig om å undersøke hvilke syn på det gjeldende temaet som dukker opp, og tolkningene som er gjort av dem (Watts & Stenner, 2012). I prosessen forsøker forskeren å skape mening ut av faktorsynene og gir dem navn. For å skape mening ut av faktorsynene kan en stille seg spørsmål om hvorfor utsagn kan være plassert der de er, hva de kan bety og hva det kan prøve å fortelle deg (Watts & Stenner, 2012). I tillegg til å presentere faktorsynene vil jeg forklare hvordan jeg har gått frem i fortolkningsprosessen, og underbygge tolkningene mine med utsagn og postintervjuer. Tabellene som er utgangspunkt for fortolkningsprosessen kommer fra rapporten som «PQ-Method» genererte. I fortolkningsprosessen brukte jeg følgende tabeller: sorteringsmatrisene for faktorene (se vedlegg 7), Q-utvalget med faktorsynenes plassering av dem (se vedlegg 6), og tabellene «distinguishing statements» og «consensus statements» (se vedlegg 8 og 9).

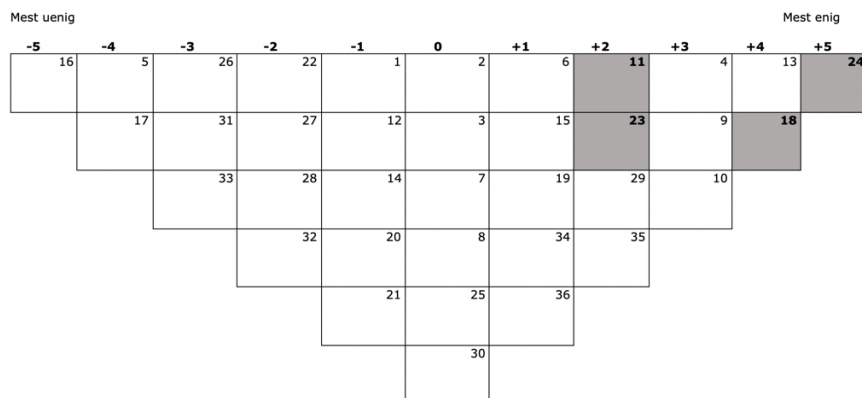
Når jeg har fortolket de fire faktorene i mitt prosjekt, begynte jeg først med å se på ytterkantene. Det vil si at jeg så på utsagnene som indikerer høyere psykologisk signifikans i hver faktor, for å finne ut hva det har vært en sterkest formening om hos informantene (+5 til +3, og -5 til -3). Deretter så jeg på hvilke utsagn som var plassert mer på midten eller i det nøytrale området. For å forsøke og sikre at jeg ikke gikk glipp av noe i faktorfortolkningen brukte jeg «crib sheet». Watts og Stenner (2012) beskriver dette som en systematisk og metodisk måte som hjelper forskeren med å få en holistisk faktorfortolkning. «Crib sheet» kan være med på å sikre at forskeren ikke overser viktig informasjon, da man ser på alle utsagnenes plassering i en faktor i forhold til i de andre faktorene. På denne måten blir heller ikke det nøytrale området i sorteringsmatrisen oversett (Watts & Stenner, 2012). Videre i faktorfortolkningen så jeg på «consensus statements» og «distinguishing statements», hvilket jeg definerte i forrige kapittel. Dette gjorde jeg for å se på hvilke utsagn faktorene har plassert noen lunde likt, og hvilke utsagn som er plassert relativt ulikt i en faktor sammenlignet med de andre faktorene.

I prosjektet har det vært frivillig å oppgi yrkestittel og hvor mange års erfaring man har med å snakke med barn om følelser. Ikke alle Q-sortererne har oppgitt denne informasjonen, men der det er oppgitt har jeg forsøkt å se om spesielt antall års erfaring kan være relevant for å forstå konteksten og utsagnenes plassering. Dette blir nærmere kommentert i faktorsynene hvor erfaring er oppgitt. Deltakerne er anonymiserte ved at de er gitt fiktive navn, og at ingen opplysninger som lett kan identifisere dem blir oppgitt.

For å underbygge tolkningene mine kommer jeg til å vise til utsagn og utsagnenes plassering. Når et utsagn kommenteres i løpende tekst vil det være en parentes hvor første tall viser til utsagnets nummer, og det andre tallet viser til hvor utsagnet er plassert i faktoren (Eksempel: 14: -2). Dessuten kommer jeg til å illustrere utsagnene i tabeller, som oppgir alle de ulike faktorsynenes plassering av utsagnene som diskuteres. I figurene som viser de ulike sorteringsmatrisene, er «distinguishing statements» markert med grå ruter. Når «distinguishing statements» presenteres i løpende tekst markeres de med en stjerne (\*). Faktorene forkortes med F1 for faktorsyn 1, F2 for faktorsyn 2, F3 for faktorsyn 3 og F4 for faktorsyn 4.

#### 4.1 Faktor 1: Den trygge, tilretteleggende og tilstedeværende

Faktorsyn 1 har jeg kalt «Den trygge, tilretteleggende og tilstedeværende». Dette faktorsynet defineres av flest antall personer. Det er 15 personer som har signifikante ladninger på faktoren, og faktoren forklarer 44% av variansen (se vedlegg 5). Antall års erfaring med å snakke med barn om følelser hos personene som definerer dette faktorsynet er gjennomsnittlig 19 år. Ikke alle personene har oppgitt antall års erfaring, så gjennomsnittet er regnet ut basert på de som har oppgitt. Sorteringsmatrisen som er presentert under er den som brukes i fortolkningen av dette faktorsynet samt postintervju med Amalie som har den høyeste ladningen på 0.8357.



Figur 2: Sorteringsmatrise for faktor 1

##### 4.1.1 En trygghet i sin rolle

Faktorsyn 1 ser ut til å vise en trygghet i sin rolle som rådgiver. Både en følelsesmessig trygghet, men også en trygghet på at de innehar det som trengs for å kunne hjelpe barn. Dette kan muligens ha en sammenheng med at de gjennomsnittlig har 19 års erfaring med å snakke med barn om følelser. Den følelsesmessige tryggheten kommer frem ved utsagnet som er plassert lengst til høyre i sorteringsmatrisen (\*24: 5), hvor rådgiverne gir uttrykk for at de ikke er redde og tåler det barnet sier. Dessuten kan det understøttes av at de ikke ønsker å unngå temaer som kan vekke følelsesmessig ubehag (16: -5), og at de ikke kjenner på for mye frykt og tvil i samtalene (33: -3). Ved postintervju la Amalie vekt på at følelsesmessig trygghet er noe som er viktig for henne. Hun understreket at hvis hun selv blir stresset eller utrygg, så blir det vanskeligere for barnet å åpne seg opp. Dersom hun har kontroll på egne følelser vil det være nyttig både for henne og barnet.

| Nr.  | Utsagn  | F1 | F2 | F3 | F4 |
|------|---|----|----|----|----|
| *24. | <i>Jeg er ikke redd og tåler det barnet sier, selv om mye undertrykt smerte kan dukke opp gjennom lek og fantasi.</i>         | 5  | -4 | 0  | 0  |
| 16.  | <i>Det er viktig å lytte til min egen kropp, derfor unngir jeg temaer som vekker følelsesmessig ubehag hos meg og barnet.</i> | -5 | -1 | -3 | -3 |
| 33.  | <i>Jeg kjenner på for mye frykt og tvil når det gjelder å snakke med barn som har det så vanskelig at de stritter i mot.</i>  | -3 | 1  | -1 | -3 |

Tabell 5: Utsagn som antyder en følelsesmessig trygghet

At rådgiverne er trygge i sin rolle kommer tydeligst frem i utsagnene som er plassert på minussiden av sorteringsmatrisen. Med trygghet i sin rolle mener jeg her at de er trygge på at de har det som trengs for å kunne hjelpe barnet (17: -4), og at de er sikre på at barnet opplever utvikling (26: -3). Rådgiverne kjenner at de lykkes i møte barnet (31: -3) og at de har et godt grunnlag for å vurdere og forstå deres hindringer (6: 1). Utsagn 6

er plassert mer mot det nøytrale området, og må derfor tolkes med noe forsiktighet (Watts & Stenner, 2012). Det er altså en faglig trygghet som kan indikere høy grad av mestring av rådgiverrollen. Amalie er enig i at hun opplever mestring i rådgiverrollen. Hun mener dette henger sammen med erfaring, men også hennes genuine interesse for barn og ønske om å hjelpe.

| Nr. | Utsagn   | F1        | F2 | F3 | F4 |
|-----|--|-----------|----|----|----|
| 17. | <i>Jeg klarer ikke å hjelpe barn i tilstrekkelig grad, fordi jeg ikke har nok kjennskap til teorier om barn og teknikker som gjør det enklere å kommunisere.</i> | <b>-4</b> | 5  | -3 | -1 |
| 26. | <i>Jeg har ikke lært nok om barn til å vite om mine observasjoner hjelper.</i>   | <b>-3</b> | 4  | -4 | 0  |
| 31. | <i>Jeg kjenner ikke at jeg lykkes i å møte barnet selv om jeg bruker ulike samtaleteknikker.</i>   | <b>-3</b> | -1 | -2 | 1  |
| 6.  | <i>Jeg synes jeg har et godt grunnlag for å vurdere og forstå barns hindringer.</i>  | <b>1</b>  | -4 | 3  | 2  |

**Tabell 6: Utsagn som antyder faglig trygghet**

#### 4.1.2 En tilrettelagt og kreativ dialog

Det legges tydelig vekt på at kommunikasjonssamspillet tilrettelegges barnet for å skape en dialog. Kreative teknikker eller samtaleverktøy oppleves som en måte å tilrettelegge samtalen på (4: 3) slik at barnet kan få tilgang på sine ressurser (\*11: 2)<sup>1</sup>. Det ser og ut til at rådgiverne opplever at slike hjelpemidler kan være med på å få barnet til å åpne seg opp rundt et tema som kan være vanskelig å snakke om (\*18: 4) (\*23: 2). I tillegg oppleves fysiske gjenstander som noe som gjør det lettere å nå inn til barnets følelser (10: 3), og ikke som noe som er i veien (5: -4). Dette punktet er noe av det som tydeligst skiller F1 fra de andre faktorsynene. Dette sees gjennom at «distinguishing statements» dukker opp her. Ser en på de andre faktorsynenes plassering av disse utsagnene, er det tydelig at F1 er mer opptatt av kreative samtaleverktøy i dialogen enn de andre faktorsynene. Dette kan være faktorsynets måte å strukturere dialogen på for barnet. I postintervjuet fortalte Amalie at hjelpemidler gjør at barnet har noe konkret å forholde seg til. Hun mener videre at dette kan være med på å gjøre det lettere for barnet å snakke om følelser som ellers kan være mer abstrakt.

| Nr.  | Utsagn  | F1        | F2 | F3 | F4 |
|------|---|-----------|----|----|----|
| 4.   | <i>Min mening er at vi får utforsket følelser på barnets premisser dersom vi bruker ulike samtaleverktøy som f.eks. lego/spill.</i>                                   | <b>3</b>  | 2  | 1  | -4 |
| *11. | <i>Kreative teknikker gjør at jeg og barnet kan skape en god relasjon, og at barnet får tilgang på sine ressurser.</i>  | <b>2</b>  | 0  | -3 | 0  |
| *18. | <i>Tegnesaker, bamser og lignende er nyttig for å trygge barn som synes det er vanskelig å snakke om følelser.</i>  | <b>4</b>  | 0  | 1  | -5 |
| *23. | <i>Min vurdering er at forslag til spill, lek, tegning og lignende i samtalen blir spesielt godt mottatt hos barn som synes det er skummelt å snakke om følelser.</i> | <b>2</b>  | 0  | 0  | 0  |
| 10.  | <i>Det jeg har lært om barnesamtaler er at jeg lettere når inn til følelsene hvis barnet har noe fysisk å holde på med.</i>   | <b>3</b>  | -2 | 4  | 1  |
| 5.   | <i>Dersom barnet har noe fysisk å holde på med, opplever jeg det som et hinder for min støtte og vår fremgang i samtalen.</i>   | <b>-4</b> | -5 | -4 | 2  |

**Tabell 7: Utsagn som antyder en tilrettelagt dialog**

<sup>1</sup> Utsagn som er plassert nære det nøytrale området må sees på med forsiktighet da de regnes for å ha svakere psykologisk signifikans, og derfor kan innebære en mer nøytral erfaring for sortereren (Svennungsen, 2011). Siden jeg har inkludert noen slike utsagn i faktorfortolkningen, vil jeg understreke at jeg er bevisst og oppmerksom på plasseringen og derfor tolker de med noe forsiktighet.



Viktigheten av å ta i bruk kreative samtaleverktøy for å tilrettelegge dialogen med barnet, kommer og til uttrykk ved at andre aspekter ved kommunikasjon kommer mer i bakgrunnen. Å være oppmerksom på barnets kroppsspråk (8: 0) eller å stille åpne og lukkede spørsmål (25: 0) blir ikke like fremtredende for dette faktorsynet. Samtidig understreket Amalie i postintervjuet at hun synes dette også er et viktig element ved samtalen. Som for eksempel å ha øyekontakt og sitte på huk, i stedet for å stå over barnet. Men på grunn av sorteringsmatrisens form og mønster, var hun nødt til å prioritere ved å plassere noen av kroppsspråksutsegnene mer i bakgrunnen.

| Nr. | Utsagn   | F1 | F2 | F3 | F4 |
|-----|--|----|----|----|----|
| 8.  | <i>Jeg er oppmerksom på barnets kroppsspråk, og leder samtalen inn i slutfase dersom jeg ser at konsentrasjonen svikter.</i> | 0  | -3 | 1  | 1  |
| 25. | <i>Jeg stiller både åpne og lukkede spørsmål for å vise interesse og hjelpe, men det er ikke alltid lett.</i>                | 0  | 2  | -1 | 3  |

**Tabell 8: Utsagn som antyder en tilrettelagt dialog del 2**

#### 4.1.3 En tilstedeværelse

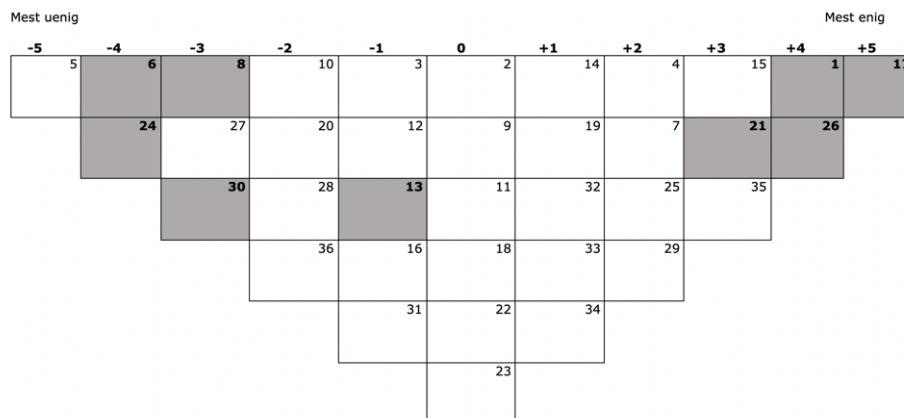
Til sist kan det se ut til at F1 er opptatt av å være en tilstedeværende rådgiver. For det første ser det ikke ut til at rådgiveren synes det er noe problem å kun høre etter og la barnet styre samtalen. Utviklingen går ikke for sakte av den grunn (22: -2). Rådgiverne tåler også stillhet i samtalen, da de har troen på oppmerksomt nærvær og relasjon (9: 3). Dessuten er de opptatte av å spørre empatisk underveis i samtalen om de har forstått barnet riktig (13: 4), noe som kan tyde på viktigheten av å skape rapport og oppsummere i samtalen. At rådgiverne klarer å være tilstede her-og-nå i samtalen kan og indikere mestring av sin egen rolle, fordi fokuset på barnet ikke lett lar seg forstyrre av andre elementer. Amalie bekrefter dette og forteller at av erfaring så går sjeldent samtalen helt som du har tenkt på forhånd. Derfor har hun valgt og ikke tenke så mye på det, og heller ta samtalen litt som det kommer underveis. Hun føler seg relativt trygg på at hun som oftest vet hva hun kan gjøre og si uansett hvilken retning samtalen går. Dessuten understreker hun en gang til at hun er genuint interessert i barnet og hva det har å fortelle.

| Nr. | Utsagn  | F1 | F2 | F3 | F4 |
|-----|---|----|----|----|----|
| 22. | <i>Når jeg kun hører etter og lar barnet styre samtalen, føler jeg at barnets utvikling går for sakte.</i>                          | -2 | 0  | -1 | -2 |
| 9.  | <i>Min tro på oppmerksomt nærvær og relasjon gjør at jeg tåler stillhet i samtalene.</i>  | 3  | 0  | -5 | 2  |
| 13. | <i>Jeg spør empatisk underveis i samtalen om jeg har forstått barnet riktig, fordi det er med på å gi rom til barnets følelser.</i> | 4  | -1 | 2  | 5  |

**Tabell 9: Utsagn som antyder en tilstedeværelse**

## 4.2 Faktor 2: Den ærlige, usikre og utforskende

Faktorsyn 2 har jeg kalt «Den ærlige, usikre og utforskende». Dette faktorsynet defineres kun av Ella. Det er anbefalt at minst tre personer bør lade signifikant på faktoren (Svennungsen, 2011), men da Ella lader høyt 0.8822 på denne og svært lavt på de andre faktorene, kan det ligge verdifulle synspunkter fra kommunikasjonsuniverset her. Dette faktorsynet utgjør 8% av variansen (se vedlegg 5). I fortolkningen av faktorsynet brukes sorteringsmatrisen som er vist på neste side, og postintervju med Ella.



**Figur 3: Sorteringsmatrise for faktor 2**

#### 4.2.1 En ærlig usikkerhet

Dette faktorsynet preges av en ærlig usikkerhet. For det første er det usikkerhet knyttet til egen kompetanse (\*17: 5), og grunnlag for sine vurderinger og forståelse (\*6: -4). Dessuten mener faktorsynet at det ikke har lært nok om barn til å vite om observasjonene hjelper (\*26: 4). For det andre er det knyttet en usikkerhet til kommunikasjonen med barn. Det er både en usikkerhet rundt hvilke hjelpemidler som kan egne seg for kommunikasjon (\*1: 4), og at lyttingen ikke går så bra (\*21: 3). Dessuten kan faktorsynet oppleve redsel i barnesamtalene (\*24: -4). Når det gjelder disse utsagnene ser en og at det her dukker opp mange «distinguishing statements». Usikkerheten ser dermed ut til å skille seg fra de andre tre faktorsynene. F2 har plassert mange av disse utsagnene helt motsatt av de tre andre faktorsynene. Den ærlige usikkerheten ble bekreftet ved postintervju. Ella mener usikkerheten kommer av at hun ikke har så mye kompetanse og erfaring med slike samtaler enda. Samtidig er hun ved godt mot da hun har troen på at mer erfaring vil hjelpe, og at hun understreker at hun holder på med videreutdanning.

| Nr.  | Utsagn   | F1 | F2        | F3 | F4 |
|------|--|----|-----------|----|----|
| *17. | <i>Jeg klarer ikke å hjelpe barn i tilstrekkelig grad, fordi jeg ikke har nok kjennskap til teorier om barn og teknikker som gjør det enklere å kommunisere.</i> | -4 | <b>5</b>  | -3 | -1 |
| *6.  | <i>Jeg synes jeg har godt grunnlag for å vurdere og forstå barns hindringer.</i>   | 1  | <b>-4</b> | 3  | 2  |
| *26. | <i>Jeg har ikke lært nok om barn til å vite om mine observasjoner hjelper.</i>   | -3 | <b>4</b>  | -4 | 0  |
| *1.  | <i>Jeg synes det er vanskelig å vite hvilke hjelpemidler som kunne egnet seg når barnet ikke vil snakke om følelser.</i>   | -1 | <b>4</b>  | 1  | -1 |
| *21. | <i>Det jeg har lært om barn er at lytting kan føre til følelsesmessig fremgang, men jeg synes ikke at jeg får det helt til likevel.</i>                          | -1 | <b>3</b>  | -2 | -2 |
| *24. | <i>Jeg er ikke redd og tåler det barnet sier, selv om mye undertrykt smerte kan dukke opp gjennom lek og fantasi.</i>  | 5  | <b>-4</b> | 0  | 0  |

**Tabell 10: Utsagn som antyder en ærlig usikkerhet**

#### 4.2.2 En samtale preget av ord fremfor signaler

For dette faktorsynet ser det ut til at samtalen preges mer av ord fremfor signaler. Denne rådgiveren har ikke reflektert mye over at kroppsspråket kan vise at barnet synes

det er ubehagelig å snakke om følelser (\*30: -3), og er heller ikke oppmerksom på barnets kroppsspråk (\*8: -3). Dessuten er utsagnet om at å påpeke kroppsspråk kan være en nyttig og viktig del av veiledning plassert på minus to (36: -2). Ved postintervju kom det frem at Ella ikke nødvendigvis er uenig i at å påpeke kroppsspråk er en nyttig del av veiledning (36: -2). Grunnen til utsagnets plassering er heller at hun ikke synes at hun mestrer kroppsspråkdelen av samtalen enda, og frem til nå ikke har tenkt så alt for mye på kroppsspråkets del av samtalen.

| Nr.  | Utsagn  | F1 | F2        | F3 | F4 |
|------|---|----|-----------|----|----|
| *30. | <i>Jeg har reflektert en del over hvor mye kroppsspråket kan vise at barnet synes det er ubehagelig å snakke om følelser.</i> | 0  | <b>-3</b> | 0  | 2  |
| *8.  | <i>Jeg er oppmerksom på barnets kroppsspråk, og leder samtalen inn i slutfase dersom jeg ser at konsentrasjonen svikter.</i>  | 0  | <b>-3</b> | 1  | 1  |
| 36.  | <i>Å påpeke kroppsspråk kan være en nyttig og viktig del av veiledning for at barnet skal få utforsket følelsene sine.</i>    | 1  | <b>-2</b> | -1 | 1  |

**Tabell 11: Utsagn som antyder en samtale preget av ord**

På den andre siden kan vi se at det språklige eller verbale kanskje kan være viktigere. Faktorsynet bruker både åpne og lukkede spørsmål for å vise interesse og hjelpe (25: 2) selv om det ikke alltid er lett. Det er og viktig å tilpasse språket sitt til barnets alder (29: 2). Mens når barnet viser liten vilje til å snakke om følelser, så hjelper formuleringene til rådgiveren (20: -2). Grunnet disse utsagnenes plassering, tolket jeg dette med noe forsiktighet, men Ella bekreftet tolkningen i postintervju. Spesielt å tilpasse språket sitt til barnets alder trakk Ella frem som et viktig moment i samtalen for at barnet skal forstå henne. Signalene eller det som er usagt får således noe mindre oppmerksomhet, enn det som sies rett ut.

| Nr. | Utsagn   | F1 | F2        | F3 | F4 |
|-----|--|----|-----------|----|----|
| 25. | <i>Jeg stiller både åpne og lukkede spørsmål for å vise interesse og hjelpe, men det er ikke alltid lett.</i>    | 0  | <b>2</b>  | -1 | 3  |
| 29. | <i>Å tilpasse språket mitt til barnets alder gjør at det blir lettere å finne ut av det som er vanskelig.</i>    | 2  | <b>2</b>  | 0  | 0  |
| 20. | <i>Når barn viser liten vilje til å snakke om sine følelser, hjelper ikke mine formuleringer og vurderinger.</i> | -1 | <b>-2</b> | -1 | -2 |

**Tabell 12: Utsagn som antyder en samtale preget av ord del 2**

#### 4.2.3 En utforskning av ressurser

Faktorsyn 2 opplever at samtaleverktøy som lego eller spill gjør at følelser kan utforskes på barnets premisser (4: 2). Dessuten er ikke det at barnet har noe fysisk å holde på med et hinder for rådgiverens støtte og fremgang (5: -5). Samtidig havner en del av utsagnene som omhandler ulike samtaleverktøy eller hjelpemidler på det nøytrale området (11: 0) (18: 0) (23: 0). Dette kan tyde på at slike hjelpemidler ikke sees på som noe som er i veien, men at hjelpemidler kanskje heller ikke alltid gjør samtalen lettere. Eller at mange av utsagnene havner i det nøytrale området fordi det er noe som ikke blir tatt så mye i bruk i samtaler. I postintervju fortalte Ella at hjelpemidler er veldig nyttige i en-til-en samtaler. I større grupper derimot synes hun foreløpig at hjelpemidler kan gjøre at hun mister litt kontroll. Barnas fokus kan lettere forsvinne bort fra temaet de snakker om, og over på for eksempel bamsen. Hun ser likevel på

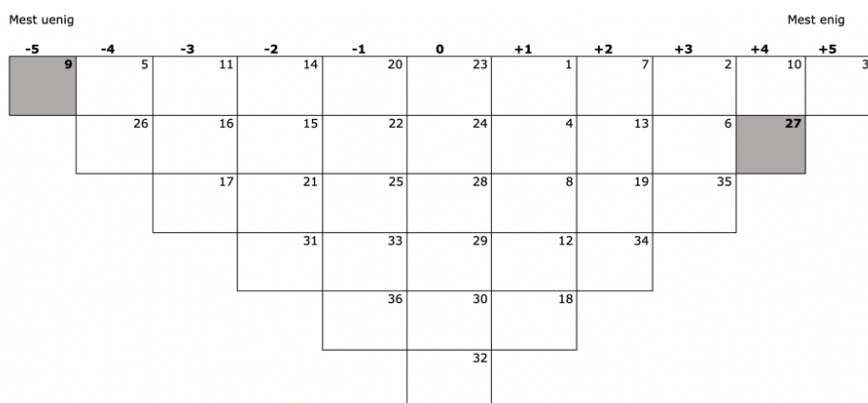
hjelpemidler som en god ressurs som hun utforsker, lærer mer om og stadig får bedre erfaring med.

| Nr. | Utsagn  | F1 | F2        | F3 | F4 |
|-----|---|----|-----------|----|----|
| 4.  | <i>Min mening er at vi får utforsket følelser på barnets premisser dersom vi bruker ulike samtaleverktøy som f.eks. lego/spill.</i>                                   | 3  | <b>2</b>  | 1  | -4 |
| 5.  | <i>Dersom barnet har noe fysisk å holde på med, opplever jeg det som et hinder for min støtte og vår fremgang i samtalen.</i>   | -4 | <b>-5</b> | -4 | 2  |
| 11. | <i>Kreative teknikker gjør at jeg og barnet kan skape en god relasjon, og at barnet får tilgang på sine ressurser.</i>  | 2  | <b>0</b>  | -3 | 0  |
| 18. | <i>Tegnesaker, bamser og lignende er nyttig for å trygge barn som synes det er vanskelig å snakke om følelser.</i>  | 4  | <b>0</b>  | 1  | -5 |
| 23. | <i>Min vurdering er at forslag til spill, lek, tegning og lignende i samtalen blir spesielt godt mottatt hos barn som synes det er skummelt å snakke om følelser.</i> | 2  | <b>0</b>  | 0  | 0  |

**Tabell 13: Utsagn som antyder en utforskning av ressurser**

### 4.3 Faktor 3: Den dyktige, fremgangslystne og verdibevisste

Faktorsyn 3 kaller jeg «Den dyktige, fremgangslystne og verdibevisste». I dette faktorsynet er det to personer som har signifikante ladninger. Det er Lea og Lise, og dette synet utgjør 12% av variansen (se vedlegg 5). Spesielt Lea lader svært høyt på faktorsynet (0.9144), og svært lavt på de andre faktorsynene. Mens Lise har en noe lavere ladning (0.6700), og lader relativt lavt på de andre faktorsynene. Selv om det kun er to personer som definerer faktoren, vil jeg fremdeles argumentere med at ladningene er såpass høye, slik at det kan ligge verdifulle meninger og opplevelser jeg ellers kunne gått glipp av ved valg av en annen faktorløsning. Tolkningen er basert på sorteringsmatrisen nedenfor. Det er ikke foretatt noen postintervju for dette faktorsynet, da ingen av de to hadde samtykket til det. Lea og Lise har gjennomsnittlig 15 års erfaring med å snakke med barn om følelser.



**Figur 4: Sorteringsmatrise for faktor 3**

#### 4.3.1 En dyktighet med ønske om fremgang og læring

Dette faktorsynet viser at det er rådgivere som har troen på sin egen dyktighet. De har et godt grunnlag for å vurdere og forstå barns hindringer (6: 3). Dessuten tviler de ikke på at de ikke har lært nok om barn (26: -4), eller på at de ikke klarer å hjelpe barna (17: -3). Det virker som de har god kjennskap til barnesamtaler.

| Nr. | Utsagn   | F1 | F2 | F3        | F4 |
|-----|--|----|----|-----------|----|
| 6.  | <i>Jeg synes jeg har godt grunnlag for å vurdere og forstå barns hindringer.</i>   | 1  | -4 | <b>3</b>  | 2  |
| 26. | <i>Jeg har ikke lært nok om barn til å vite om mine observasjoner hjelper.</i>   | -3 | 4  | <b>-4</b> | 0  |
| 17. | <i>Jeg klarer ikke å hjelpe barn i tilstrekkelig grad, fordi jeg ikke har nok kjennskap til teorier om barn og teknikker som gjør det enklere å kommunisere.</i> | -4 | 5  | <b>-3</b> | -1 |

**Tabell 14: Utsagn som antyder en dyktighet**

Samtidig legger de vekt på at barnesamtalene er en læringsprosess (2: 3). Selv om de stoler på egen kunnskap, ser det ut til at de er åpne for å lære noe nytt. Det er ikke bare et ønske om læring som trer frem, men også et ønske om fremgang i samtalene. Faktorsynet blir nemlig frustrerte dersom de ikke oppnår det samarbeidet de ønsker (\*27: 4), og det ser heller ikke ut til at de setter pris på stillhet i samtalen (\*9: -5). Det er interessant å se at de tre andre faktorsynene ikke opplever samme frustrasjon, samtidig som det ikke behøver å bety at de andre faktorsynene ikke ønsker fremgang. At rådgiverne blir frustrerte dersom de ikke oppnår samarbeidet de ønsker, kan tyde på et behov for kontroll. Det er mulig at stillhet i samtalene oppleves som mangel på kontroll i samtalen, eller en uvisshet om hva barnet tenker på.

| Nr.  | Utsagn   | F1 | F2 | F3        | F4 |
|------|--|----|----|-----------|----|
| 2.   | <i>Barnesamtaler er en læringsprosess både for meg og barnet, hvor vi får satt ord på barnets følelser.</i>                    | 0  | 0  | <b>3</b>  | 3  |
| *27. | <i>Når jeg observerer at barnet trekker seg tilbake, gjør det meg frustrert at jeg ikke oppnår det samarbeidet jeg ønsker.</i> | -2 | -3 | <b>4</b>  | -4 |
| *9.  | <i>Min tro på oppmerksomt nærvær og relasjon gjør at jeg tåler stillhet i samtalene.</i>                                       | 3  | 0  | <b>-5</b> | 2  |

**Tabell 15: Utsagn som antyder en dyktighet del 2**

#### 4.3.2 En ressurs i mine verdier

For å nå inn til barnets følelser er det lettere for rådgiverne dersom barnet har noe fysisk å holde på med (10: 4). Bruk av fysiske gjenstander oppleves ikke som noe som kommer i veien for fremgangen i samtalen (5: -4). For F3 ser det likevel ikke ut til at det er fysiske hjelpemidler (23: 0) eller kreative teknikker som er det viktigste for å nå inn til barnets følelser (11: -3).

| Nr. | Utsagn   | F1 | F2 | F3        | F4 |
|-----|--|----|----|-----------|----|
| 10. | <i>Det jeg har lært om barnesamtaler er at jeg lettere når inn til følelsene hvis barnet har noe fysisk å holde på med.</i>  | 3  | -2 | <b>4</b>  | 1  |
| 5.  | <i>Dersom barnet har noe fysisk å holde på med, opplever jeg det som et hinder for min støtte og vår fremgang i samtalen.</i>  | -4 | -5 | <b>-4</b> | 2  |
| 11. | <i>Kreative teknikker gjør at jeg og barnet kan skape en god relasjon, og at barnet får tilgang på sine ressurser.</i>   | 2  | 0  | <b>-3</b> | 0  |
| 23. | <i>Min vurdering er at forslag til spill, lek, tegning og lignende i samtalene blir spesielt godt mottatt hos barn som synes det er skummelt å snakke om følelser.</i> | 2  | 0  | <b>0</b>  | 0  |

**Tabell 16: Utsagn som antyder en ressurs i verdiene**

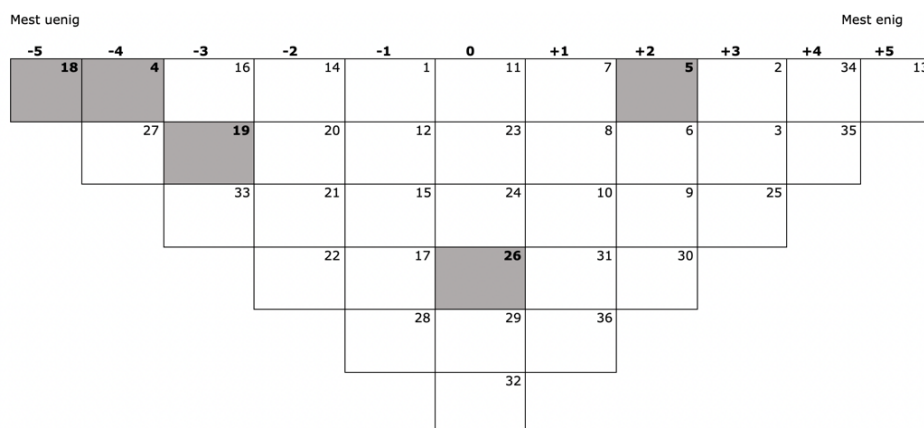
Det kan heller se ut til at det er rådgiverens verdier som skaper utvikling og en relasjon til barnet. At rådgiveren viser respekt og at det har en terapeutisk effekt er et av utsagnene som faktoren har en sterkest formening om (3: 5), og er derfor et viktig element for disse rådgiverne. Vi ser også at utsagnet som omhandler egne verdier, muligens gjør at det er lettere for rådgiverne å være aksepterende mot barna (34: 2). Andre utsagn som omhandler verdier og er plassert i samme område, dreier seg om empati og å vise forståelse (13: 2). Flere utsagn som kanskje kan støtte tolkningen om at rådgiverens verdier skaper utvikling for barnet, handler om tillitt (7: 2) og (19: 2). Dette kan tyde på at rådgiveren ser en ressurs i sine verdier og opplever at disse kan være med på å hjelpe barnet. Denne tolkningen kan ikke sies med sikkerhet grunnet utsagnenes plassering og at det ikke er foretatt postintervju som kan bekrefte eller avkrefte. Men dersom rådgiverne har en høy grad av bevissthet rundt egne verdier eller har en overdreven bruk av dem, gjør dette kanskje at andre elementer i samtalen kommer mer i blindsonen.

| Nr. | Utsagn  | F1 | F2 | F3       | F4 |
|-----|---|----|----|----------|----|
| 3.  | <i>Jeg respekterer barnets opplevelse og ser på hele barnet at det har en terapeutisk effekt.</i>                                   | 0  | -1 | <b>5</b> | 3  |
| 34. | <i>Mine verdier gjør det lettere å være aksepterende mot barn, uansett hvor mye de holder tilbake.</i>                              | 1  | 1  | <b>2</b> | 4  |
| 13. | <i>Jeg spør empatisk underveis i samtalen om jeg har forstått barnet riktig, fordi det er med på å gi rom til barnets følelser.</i> | 4  | -1 | <b>2</b> | 5  |

**Tabell 17: Utsagn som antyder en ressurs i verdiene del 2**

#### 4.4 Faktor 4: Den genuine og uredde

Faktorsyn 4 kalles «Den genuine og uredde». Dette faktorsynet er definert av Henrik med svært høy signifikant ladning (0.9177). Henrik har 7 års erfaring med å snakke med barn om følelser i arbeidet sitt. I likhet med de to foregående faktorsynene er det slik at selv om dette faktorsynet kun er definert av en person, så lader han svært høyt på denne, og svært lavt på de andre synene. Faktoren utgjør 10% av variansen (se vedlegg 5). Faktorfortolkningen er basert på sorteringsmatrisen nedenfor, samt postintervju med Henrik.



**Figur 5: Sorteringsmatrise for faktor 4**



#### 4.4.1 En genuin hjelpende hånd

Denne rådgivertypen har plassert utsagn som omhandler verdier og holdninger på områder med sterk psykologisk signifikans i sorteringsmatrisen. Den er opptatt av å spørre empatisk om den har forstått barnet riktig (13: 5), og opplever stor glede når barnet etter hvert mestrer sine egne følelser (35: 4). Vi ser at rådgiveren mener at dens verdier gjør det lettere å være aksepterende mot barn (34: 4), selv når barnet holder tilbake. Andre verdier som gjør seg fremtredende i dette faktorsynet er respekt. Rådgiveren synes at respekt overfor barnets opplevelse er viktig, og at dette har en terapeutisk effekt for barnet (3: 3). At utsagn som omhandler verdier og holdninger er plassert på denne siden av sorteringsmatrisen, kan tyde på at måten man møter barnet på blir sett på som en betydningsfull del av samtalen. Og at måten å møte barnet på i seg selv har en terapeutisk effekt, og er nok for å kunne hjelpe barnet når de snakker om følelser. I postintervjuet fortalte Henrik at han legger vekt på verdier fordi de gjenspeiles i alt han gjør. Dessuten mente han at barn hermer etter voksne, og det gjør det viktig for ham å være en god rollemodell. Han understreket at verdier og holdninger er helt avgjørende i prosessen med å hjelpe barn.

| Nr. | Utsagn  | F1 | F2 | F3 | F4       |
|-----|---|----|----|----|----------|
| 13. | <i>Jeg spør empatisk underveis i samtalen om jeg har forstått barnet riktig, fordi det er med på å gi rom til barnets følelser.</i> | 4  | -1 | 2  | <b>5</b> |
| 35. | <i>Det gir meg glede å se at barnet smiler og etter hvert mestrer egne følelser.</i>  | 2  | 3  | 3  | <b>4</b> |
| 34. | <i>Mine verdier gjør det lettere å være aksepterende mot barn, uansett hvor mye de holder tilbake.</i>                              | 1  | 1  | 2  | <b>4</b> |
| 3.  | <i>Jeg respekterer barnets opplevelse og ser på hele barnet at det har en terapeutisk effekt.</i>                                   | 0  | -1 | 5  | <b>3</b> |

**Tabell 18: Utsagn som antyder en genuin hjelpende hånd**

#### 4.4.2 En dialog uten samtaleverktøy

For denne typen rådgivere kan det se ut til at samtaleverktøy og hjelpemidler kan komme noe i veien. Denne tolkningen er blant annet basert på at dersom barnet har noe fysisk å holde på med, så oppleves det som et hinder for rådgiverens støtte og fremgang i samtalen (\*5: 2). I tillegg ser det ikke ut til at rådgiveren mener slike hjelpemidler er nyttige for å trygge barn (\*18: -5), eller at følelsene da blir utforsket på barnets premisser (\*4: -4). Tendensen med at disse utsagnene er plassert der de er, skiller seg i stor grad fra de tre andre faktorsynene fordi de utpeker seg som «distinguishing statements».

| Nr.  | Utsagn  | F1 | F2 | F3 | F4        |
|------|---|----|----|----|-----------|
| *5.  | <i>Dersom barnet har noe fysisk å holde på med, opplever jeg det som et hinder for min støtte og vår fremgang i samtalen.</i>       | -4 | -5 | -4 | <b>2</b>  |
| *18. | <i>Tegnesaker, bamser og lignende er nyttig for å trygge barn som synes det er vanskelig å snakke om følelser.</i>                  | 4  | 0  | 1  | <b>-5</b> |
| *4.  | <i>Min mening er at vi får utforsket følelser på barnets premisser dersom vi bruker ulike samtaleverktøy som f.eks. lego/spill.</i> | 3  | 2  | 1  | <b>-4</b> |

**Tabell 19: Utsagn som antyder en dialog uten verktøy**

Andre utsagn som omhandler bruk av hjelpemidler havner i det nøytrale området (11: 0) (23: 0). Dette kan enten tyde på at rådgiveren ikke tar hjelpemidler så mye i bruk, da de

kan oppleves som et hinder (\*5: 2). Eller at hjelpemidler er noe rådgiveren ikke har så mye erfaring med. I postintervjuet fortalte Henrik at for han dreier dette seg om hva barnet liker og ikke. Han mener det er veldig individuelt om barnet liker disse tingene, og det kan man ikke vite før man blir kjent med barnet. Han sier at han ikke har så mye erfaring med hjelpemidler, men tar det i bruk dersom det er i barnets interesse. Hans opplevelse er stort sett at slike verktøy kommer mer i veien, enn de er til hjelp. Heller ikke det verbale språket ser ut til å være den kommunikasjonsformen som gjør at rådgiveren når inn til barnets følelser (29: 0). Dette kan for eksempel henge sammen med at rådgiveren ikke er helt bevisst på hva den faktisk gjør i samtalen for å nå inn til barnets følelser. Eller at det sentrale i dialogen for å hjelpe barnet er rådgiverens verdier og holdninger, som ble diskutert i forrige avsnitt. Altså at rådgiverens verdier og holdninger i møte med barnet i seg selv har en terapeutisk effekt, og derfor hjelper til med å nå inn til barnets følelser.

| Nr. | Utsagn   | F1 | F2 | F3 | F4       |
|-----|--|----|----|----|----------|
| 11. | <i>Kreative teknikker gjør at jeg og barnet kan skape en god relasjon, og at barnet får tilgang på sine ressurser.</i>   | 2  | 0  | -3 | <b>0</b> |
| 23. | <i>Min vurdering er at forslag til spill, lek, tegning og lignende i samtalene blir spesielt godt mottatt hos barn som synes det er skummelt å snakke om følelser.</i> | 2  | 0  | 0  | <b>0</b> |
| 29. | <i>Å tilpasse språket mitt til barnets alder gjør at det blir lettere å finne ut av det som er vanskelig.</i>  | 2  | 2  | 0  | <b>0</b> |

**Tabell 20: Utsagn som antyder en dialog uten verktøy del 2**

#### 4.4.3 En uredd holdning til et vanskelig tema

Dette faktorsynet viser tydelig at det å snakke med barn om følelser ikke er noe som er skremmende. Å snakke med barn om følelser kan for noen kanskje oppleves som noe vanskelig, men her vises en uredd holdning. Temaer som kan skape følelsesmessig ubehag blir ikke unngått (16: -3). Selv når rådgiveren møter mye motstand hos barnet, er det ikke tegn til frykt og tvil (33: -3). Dersom motstand møtes blir heller ikke rådgiveren frustrert over ikke å oppnå det samarbeidet som ønskes (27: -4). En kan derfor se en rådgiver som ikke lar seg skremme av verken motstand eller følelser. Det kan se ut til at faktorsynet opplever motstand som en kilde til utvikling, fremfor en uløselig utfordring. Henrik understreker at det er viktig å snakke om følelser, hvis ikke kan barnet ta skade av og holde alt inne på sikt. Dessuten mener han at det er viktig både for rådgiveren og barnet og utfordre seg selv følelsesmessig, selv om det kan være vanskelig.

| Nr. | Utsagn  | F1 | F2 | F3 | F4        |
|-----|---|----|----|----|-----------|
| 16. | <i>Det er viktig å lytte til min egen kropp, derfor unnviker jeg temaer som vekker følelsesmessig ubehag hos meg og barnet.</i> | -5 | -1 | -3 | <b>-3</b> |
| 33. | <i>Jeg kjenner på for mye frykt og tvil når det gjelder å snakke med barn som har det så vanskelig at de stritter i mot.</i>    | -3 | 1  | -1 | <b>-3</b> |
| 27. | <i>Når jeg observerer at barnet trekker seg tilbake, gjør det meg frustrert at jeg ikke oppnår det samarbeidet jeg ønsker.</i>  | -2 | -3 | 4  | <b>-4</b> |

**Tabell 21: Utsagn som antyder en uredd holdning**



## 4.5 Konsensusutsagn

«Consensus statements» eller konsensusutsagn blir som tidligere nevnt definert som enighet mellom deltakerne når det kommer til prioritet av noen av utsagnene. Noen av utsagnene er plassert omtrent likt i alle faktorene. Dette kan bety at disse utsagnene representerer noen like verdier, meninger eller enighet hos Q-sortererne (Øverland et al., 2010). Selv om det ikke nødvendigvis betyr at de har tolket utsagnene helt likt. I denne 4-faktorløsningen er det seks konsensusutsagn, som blir presentert nedenfor.

| Nr. | Utsagn   | F1 | F2 | F3 | F4 |
|-----|--|----|----|----|----|
| 7.  | <i>Å skape nok tillitt til at barn snakker åpent og ærlig om det som bekymrer dem er ingen lett oppgave.</i>   | 0  | 2  | 2  | 1  |
| 35. | <i>Det gir meg glede å se at barnet smiler og etter hvert mestrer egne følelser.</i>   | 2  | 3  | 3  | 4  |
| 22. | <i>Når jeg kun hører etter og lar barnet styre samtalen, føler jeg at barnets utvikling går for sakte.</i>   | -2 | 0  | -1 | -2 |
| 12. | <i>Jeg har mange hjelpemidler å bruke i samtalen, likevel er det vanskelig å oppnå et trygt og åpent samarbeid med barn som trekker seg tilbake.</i> | -1 | -1 | 1  | -1 |
| 14. | <i>Det er ikke mye rom for å si noe feil til barn som lukker seg, derfor kjenner jeg på et enormt press.</i>   | -1 | 1  | -2 | -2 |
| 20. | <i>Når barn viser liten vilje til å snakke om sine følelser, hjelper ikke mine formuleringer og vurderinger.</i>                                     | -1 | -2 | -1 | -2 |

**Tabell 22: Konsensusutsagn**

En del av konsensusutsagnene er plassert relativt nære det nøytrale området i sorteringsmatrisen. Det kan for eksempel bety at andre utsagn opplevdes som mer sentrale i sorteringen enn disse. Utsagn 7 antyder at samtale med barn om deres bekymringer ikke er en lett oppgave. Dette kan vitne om at faktorene har respekt for sitt arbeid og at de ikke tar lett på oppgaven med å hjelpe barn. Selv om faktorene ikke anser det for å være en lett oppgave, betyr det ikke nødvendigvis at de ikke synes at de får det til. Dette kan videre sees i utsagn 35. Utsagn 35 er det konsensusutsagnet som er plassert lengst til høyre i sorteringsmatrisen. Alle faktorsynene er enige i at de opplever glede når barnet etter hvert mestrer egne følelser. At barnet skal mestre egne følelser vil nok ofte være et av målene for samtalen. Utsagnets plassering kan derfor gi mening, og at gleden kommer til uttrykk ved at begge parter i samtalen har lyktes. Utsagn 22 kommuniserer en slags ro over at barnets utvikling kommer til å gå fremover, ved aktiv deltakelse fra barnet. Så selv om barnesamtaler ikke er noen lett oppgave, er faktorene enige i at barnet etter hvert kommer til å oppleve mestring og utvikling. Dette kan bidra til å forklare at spesielt F1, F3 og F4 opplever mestring i forhold til sin egen kompetanse. F2 viser mer usikkerhet hva gjelder kompetanse og erfaring, men disse tre konsensusutsagnene kan da være med på å vise en tro på at rådgiveren hjelper barnet tross usikkerhet.

Utsagn 12, 14 og 20 viser at faktorsynene ikke lett gir opp eller lar seg skremme dersom barnet viser motstand. De er stort sett enige i at vanskeligheter kan overkommes. Dette kan henge sammen med at de fleste av informantene har mange års erfaring fra feltet. Erfaringen kan ha bidratt til at faktorsynene har sett flere ganger at problemer kan løses. Mens F2 som har noe mindre erfaring har troen på at vanskeligheter kan overkommes etter hvert når den har blitt enda tryggere på feltet. Grunnen til at disse utsagnene har havnet mer mot det nøytrale området kan være fordi faktorsynene ikke bekymrer seg

nevneverdig for motstand og om barnet kommer til å oppleve utvikling. Det kan for eksempel være at de tenker at motstand er en naturlig del av det å snakke med barn om følelser, og at det er noe de er vant til å takle. Om de ikke hadde hatt troen på barnets utvikling og at de klarer å hjelpe, hadde de kanskje ikke forblitt i dette yrkesområdet.

#### **4.6 Oppsummering**

Dette kapitlet har gjort rede for faktorfortolkningen som er gjort i prosjektet. Kapitlet har gjort rede for hvordan faktorfortolkningen har blitt utført, og blitt begrunnet med utsagn som kan understøtte tolkningene. De fire ulike faktorsynene ble presentert i kronologisk rekkefølge, og kapitlet ble avsluttet med en presentasjon av konsensusutsagnene. F1 ble kalt «Den trygge, tilretteleggende og tilstedeværende». Faktorsynets opplevelse av å snakke med barn om følelser ble tolket dithen at de opplever en følelsesmessig og faglig trygghet i samtalen. De mestrer rådgiverrollen, har en tilstedeværelse og er opptatte av å tilrettelegge dialogen med hjelpemidler. F2 ble kalt «Den ærlige, usikre og utforskende». Dette faktorsynet opplever mer usikkerhet i rådgiverrollen, men får stadig mer erfaring og utforsker bruk av ulike samtaleressurser. F3 ble kalt «Den dyktige, fremgangslystne og verdibevisste». Faktoren opplever at den er dyktig i sin rolle, samtidig som den har et ønske om fremgang og læring i samtalen. Disse rådgiverne ser en ressurs i sine verdier for barnet. F4 ble kalt «Den genuine og uredde». Dette faktorsynet legger vekt på egne verdier og holdninger til barnet. Samtaleverktøy tas ikke så mye i bruk, og rådgiveren har en uredd holdning til temaet følelser og barnesamtalen. Neste kapittel vil drøfte hovedfunnene fra faktorfortolkningen i lys av relevant teori, forskning og problemstillingen.

## 5. DISKUSJON

I dette kapitlet blir hovedfunnene hos faktorsynene diskutert i lys av relevant teori, forskning og problemstillingen: *hvilke subjektive opplevelser kan rådgivere ha av egen rolle i samtale med barn om følelser?* Først drøftes verdier og holdninger, hvilket gjorde seg fremtredende hos F1, F3 og F4. Det drøftes hvilke verdier og holdninger rådgiverne opplever at de har i rollen sin, og hvilke utfordringer dette kan by på. Deretter drøftes opplevelsen av at kreativitet i samtalen både kan legge til rette for, og være i veien for kommunikasjon hos faktorsyn 1 og 4. Det neste som drøftes er opplevelsen av egen kompetanse hos F1, F2 og F3, og hvordan dette kan henge sammen med mestringstro. Til sist drøftes opplevelsen av at motstand kan være en kilde til utvikling. Dette gjelder faktorsyn 2 som kan møte motstand i forbindelse med egen usikkerhet og kompetanse, og faktorsyn 4 som ikke nødvendigvis opplever motstand hos barnet som noe negativt.

### 5.1 Verdier og holdninger

Verdier og holdninger er noe som vektlegges i stor grad hos tre av faktorsynene, og som vil bli drøftet her. Dette er en del av den affektive kompetansen hos rådgiverne, som kan ligge til grunn for vurderinger, analyser og handlinger i rådgivningen. Den affektive kompetansen handler om etisk og moralsk bevissthet for hvordan du fremstår og handler i møte med andre mennesker (Tveiten, 2019). Derfor kan verdier og holdninger også forstås som en måte å kommunisere på. Innsikt i egne verdier og holdninger kalles affektiv bevissthet og er blant annet viktig for å forstå hvordan du møter rådsøkeren. Affektiv bevissthet kommer gjennom å reflektere over egen praksis. Altså innebærer det å bli klar over egne verdier, holdninger og følelser. Samt hvilke konsekvenser disse har for rådgivningen (Tveiten, 2019). Affektiv bevissthet vil være en del av rådgiverens selvinnsikt. Å ha god selvinnsikt og arbeide med seg selv for å kunne bli en bedre profesjonell, sees på som en nødvendighet for å kunne veilede andre (Kvalsund, 2004). Videre vil oppgaven drøfte hvilke verdier og holdninger faktorsyn 1, 3 og 4 opplever at de har i rådgiverrollen, og hvilke utfordringer dette muligens kan by på. Faktorsyn 2 sin opplevelse av dette drøftes ikke, da det ikke gjorde seg like fremtredende i sorteringen.

#### 5.1.1 Selvinnsikt og overforbruk

F1 viser både trygghet og tilstedeværelse i relasjonen med barnet. Utsagn som omhandler oppmerksomt nærvær, relasjon, empati og lignende ser ut til å være noe rådgiverne opplever som en stor del av sin affektive kompetanse. F4 har og plassert utsagn som omhandler verdier og holdninger på områder med sterk psykologisk signifikans. Det er verdier og holdninger som empati, respekt og at egne verdier gjør det lettere å være aksepterende mot barn, som gjør seg fremtredende.

Verdiene og holdningene gjenspeiler Rogers tre kjernebetingelser i terapeutisk arbeid (Rogers, 1959). Det kan se ut til at dette er en av rådgivernes måter å fremme barnets følelsesmessige utvikling på, og skape en god relasjon. Det finnes mange fordeler ved å inneha slike verdier og holdninger overfor barnet. Som for eksempel at empati kan gjøre at barnet får tillitt til rådgiveren og at relasjonen dem i mellom styrkes (Thorne & Sanders, 2013). Eller at barnet opplever trygghet fordi rådgiveren aksepterer og verdsetter han eller hun for den de er (Bright, 2018).

Samtidig er ikke verdier og holdninger som for eksempel de tre kjernebetingelsene i rådgivning alltid uproblematisk. De tre kjernebetingelsene kan gjenspeile at rådgiveren

er opptatt av hva barnet trenger, og gir og gir. Et overforbruk av dette kan føre til at rådgiveren etter hvert glemmer seg selv og sine behov, og står i fare for å bli utbrent (Kvalsund & Meyer, 2005). At rådgiveren er utbrent kan videre påvirke hvor effektiv rådgivningen faktisk blir (Mullen & Gutierrez, 2016). I faktorsyn 4 ble det understreket i postintervju at verdier og holdninger er helt avgjørende i prosessen med å hjelpe barn, og at disse gjenspeiles i alt rådgiveren gjør. På den ene siden kan dette muligens åpne for et overforbruk av verdier og holdninger i kommunikasjonen og måten å møte barnet på. Det samme gjelder for faktorsyn 1, som opplever at de har svært god affektiv kompetanse. Et overforbruk av en ensidig måte å kommunisere på kan føre til en mindre produktiv samtale, eller at verdier brukes i kommunikasjonen der det ikke er passende (Kvalsund & Meyer, 2005). Samtidig kan et overforbruk bidra til at verdier og holdninger kommer i forgrunnen av samtalen, mens andre viktige elementer som for eksempel målene for samtalen kommer mer i bakgrunnen og får mindre oppmerksomhet. Dessuten vil trolig et overforbruk av for eksempel ubetinget positiv aktelse, oppleves som noe påtatt og unaturlig for barnet. Dersom rådgiveren blir for opptatt av og hele tiden understreke hvor aksepterende og forståelsesfull den er, kan kanskje barnet bli noe usikker på om det stemmer eller ikke. På den andre siden kan det hende rådgiverne er dette bevisst, og at verdiene brukes der det faktisk er hensiktsmessig. Uansett vil det være svært viktig at rådgiverne har god selvinnsett på sin affektive kompetanse, og er bevisste på mulige konsekvenser av et overforbruk, slik at eventuelle negative konsekvenser for praksisen kan endres (Tveiten, 2019).

### *5.1.2 Introjeksjoner*

I postintervjuet for faktorsyn 4 ble det lagt vekt på at det er viktig å være en god rollemodell i rådgivningen, fordi barn hermer etter de voksne. Samt at rådgiverens verdier gjenspeiles i alt han gjør. I den forbindelse er det viktig for rådgiveren å stille spørsmål ved hva det egentlig vil si å være en god rollemodell i rådgivning, hvem som kan definere dette, og hvilke verdier og holdninger det innebærer at han innehar for å kunne gjenspeile en god rollemodell. I tillegg er det viktig at rådgiveren stiller spørsmål ved hvilke av disse ønskelige verdiene og holdningene som eventuelt ikke er i tråd med hans faktiske personlige verdier og holdninger. Hvis ikke kan det stilles spørsmål ved om verdiene og holdningene er noe som faktisk er personlig og integrert, eller ikke. Det kan nemlig tenkes at vi har med en introjeksjon å gjøre, hvis faktorsyn 4 ikke har reflektert over dette. Det vil si at rådgiverne ukritisk har tatt imot verdiene og holdningene fra andre, uten å selv ha vurdert og valgt dem (Clarkson, 2014). For eksempel at rådgiverne tenker at de skulle, burde eller må ha visse verdier for å være en god rollemodell i rådgivningen. Dersom det er snakk om en introjeksjon blir verdiene tatt imot på bakgrunn av at rådgiveren tenker at det er noe samfunnet eller andre verdsetter (Clarkson, 2014). Verdiene og holdningene som tas imot ukritisk, er da ikke nødvendigvis genuine og personlige. Holdningene og verdiene blir nemlig kun genuine dersom de er personlige, altså i kongruens med egne faktiske personlige verdier (Kvalsund, 2004). Det er og tenkelig at man ikke alltid klarer å mestre en verdi eller holdning, dersom den ikke er personlig og integrert. Som for eksempel at et ønske om å være empatisk i rådgivningen, går over til at man blir sympatisk i stedet.

Som rådgiver eller menneske generelt, kan det være svært vanskelig å vedkjenne seg at man ikke er slik man egentlig ønsker å være. Men uten å akseptere eller godta de sidene ved seg selv som man ikke liker eller er stolt av, kan heller ikke splittelsen mellom personlige verdier og introjeksjonen reduseres (Skau, 2017). Aller først må rådgiveren bli bevisst en eventuell introjeksjon. Dette kan oppnås gjennom å reflektere over egen rolle

og sin affektive kompetanse. Deretter kan det være lurt å utforske sammen med andre hva ulike verdier og holdninger faktisk innebærer og ikke. Sammen kan man utfordre og støtte hverandre (Pieterse, Lee, Ritmeester & Collins, 2013). Fordelene ved å arbeide med seg selv som rådgiver på denne måten er mange (Pompeo & Levitt, 2014). For det første kan det bidra til bedre selvinnsikt og en mer effektiv rådgivning. For det andre kan det å arbeide med seg selv og egen bevissthet bidra til en bedre forståelse overfor rådsøkerens utfordringer og eventuelle stagnasjon (Pompeo & Levitt, 2014). Dette er fordi rådgiveren da muligens har opplevd noe lignende selv, som for eksempel å få bukt med en introjeksjon. Ved å prøve og feile i rådgivningen, er det kanskje mulig å få til en varig endring i personlige verdier og holdninger i stedet for at de ukritisk blir tatt imot. Samtidig som det må understrekes at dette kun er et mulig perspektiv, og ikke en gitt sannhet at faktorsynet ukritisk har tatt imot verdiene og holdningene.

### 5.1.2 Selvinnsikt og blindsoner

Faktorsyn 3 er sannsynligvis opptatt av hvordan egne verdier utgjør en ressurs for barnet. Som nevnt kan ikke denne tolkningen sies med sikkerhet grunnet utsagnet plassering og at det ikke var samtykket til postintervju. Disse rådgiverne opplever at egne verdier gjør det lettere å være aksepterende mot barn. Dessuten blir verdier og holdninger som respekt, empati og tillitt noe fremhevet i sorteringen. Som nevnt er det mange fordeler ved å inneha slike verdier og holdninger i samtale med barn. Som for eksempel at barnet kan føle seg akseptert og at de sammen kan skape en god relasjon (Rogers, 1959).

Rådgiverne i faktorsyn 3 trekker på den ene siden frem verdier som respekt, empati og tillitt for å nå inn til barnets følelser. På den andre siden er utsagn \*9: *Min tro på oppmerksomt nærvær og relasjon gjør at jeg tåler stillhet i samtalene (-5)*, det utsagnet rådgiverne er aller mest uenige i. Respekt, empati og tillitt kan selvsagt formidles og opparbeides på ulike måter. Likevel er for eksempel oppmerksomt nærvær og lytting i barnesamtalen viktig for å kunne vise respekt og være empatisk (Rogers, 1959). Her kan det derfor være snakk om en blindsoner hos faktorsyn 3. Det kan noen ganger være en manglende sammenheng mellom intensjonen og den faktiske handlingen, dersom rådgiverne ikke evner å lene seg tilbake, lytte og ta inn stillhet. Dette er fordi stillhet i samtalen kan gi barnet tid og rom til å slippe til med sine tanker, som videre kan bidra til at barnet føler seg forstått og respektert (Bright, 2018). Utsagnene som omhandler respekt, empati og tillitt viser at rådgiverne har en intensjon om å være og kommunisere på denne måten. Det gjør de nok ofte også. Men utsagn 9 kan være en indikasjon på at den aktuelle atferden ikke alltid gjennomføres fordi de ikke tåler stillhet i samtalen, og da oppstår en mulig inkongruens (Kvalsund & Meyer, 2005). Det er nemlig forskjell på uttalte verdier og bruksverdier.

En slik inkongruens eller mangel på samsvar mellom intensjon og handling, stimulerer ikke følelsen av trygghet og tillitt i samtalen for barnet (Skau, 2017). Dette er blant annet fordi en slik vaghet i kommunikasjonen kan gjøre det vanskelig for barnet å forstå. Hvis rådgiveren på den ene siden sier at den ønsker å lytte, men på den andre siden viser det motsatte, kan dette bli svært forvirrende for barnet. Om verdiene og holdningene ikke ligger grunnleggende i rådgiveren, kan dette lett komme til uttrykk i den faktiske atferden deres (Skau, 2017). Dette er noe det antakeligvis vil være vanskelig å endre på uten at man er det bevisst. Derfor må det nok en gang understrekes hvor viktig det er med selvinnsikt for rådgivere, for at en best mulig rådgivning skal kunne finne sted. Når det er sagt er det og viktig å trekke fram at ingen

mennesker eller rådgivere er feilfrie, men vi har likevel muligheten til å bli bevisste våre styrker og svakheter (Kvalsund, 2004).

## **5.2 Kreativitet for å fasilitere kommunikasjon**

I rådgivningssamtaler med både barn og voksne er det muligheter for å fasilitere kommunikasjon ved hjelp av kreativitet. Barn og unge kan ha vanskeligere for å sette ord på sine følelser enn voksne (Bright, 2018). Kreative virke- eller hjelpemidler kan da brukes for å legge til rette for at barnet skal få uttrykke seg og få utforsket egne følelser. En interessant oppdagelse i dette prosjektet er at det er svært delte opplevelser rundt bruk av kreative hjelpemidler i barnesamtalen. Faktorsyn 1 og 4 er de som har lagt tydeligst vekt på opplevelser rundt bruk av hjelpemidler i samtalen med barn om følelser. Faktorsyn 2 og 3 legger ikke like tydelig vekt på bruk av hjelpemidler i sorteringen, derfor drøftes kun faktorsyn 1 og 4.

Faktorsyn 1 er det faktorsynet som tydeligst viser en positiv opplevelse knyttet til bruk av hjelpemidler. De opplever blant annet at hjelpemidler ikke er i veien, det trygger barnet og gjør at følelsene kan utforskes på barnets premisser. Den positive opplevelsen kan bety at rådgiverne opplever hjelpemidler som en måte å tilrettelegge og strukturere samtalen med barnet på. En fordel ved dette er at barn som er utrygge gjerne har et behov for at samtalen blir strukturert, slik at de vet hva de skal forholde seg til (Gamst, 2011). Amalie påpekte og i postintervju at følelser er et abstrakt tema for barn, og at hjelpemidler bidrar til at barnet har noe mer konkret å forholde seg til. En annen fordel ved bruk av hjelpemidler er at de kan hjelpe barnet med å uttrykke følelser med et språk de kan ta mer eierskap over selv (Smith et al., 2018). Bruk av kreative hjelpemidler gir nemlig en anledning til en bredere uttrykksform. Ikke minst kan det være med på å støtte opp under trygghet og tillitt i relasjonen, og hjelpe barnet med å holde konsentrasjonen over lenger tid (Malchiodi & Crenshaw, 2017). Den positive opplevelsen rundt bruk av kreativitet i dialogen for faktorsyn 1, betyr trolig at dette sees på som en måte å fremme barnets følelsesmessige utvikling på.

En mulig utfordring knyttet til bruk av hjelpemidler kan være dersom rådgiverne legger for mye tillitt til at hjelpemidlet i seg selv er løsningen for og for eksempel skape trygghet og tillitt i relasjonen. Kreativitet og hjelpemidler kan være med på å legge til rette for en god kommunikasjon, som videre kan føre til trygghet og tillitt (Malchiodi & Crenshaw, 2017). Men det er flere faktorer som spiller inn for å skape trygghet og tillitt, enn kun hjelpemidlet i seg selv. Som for eksempel rådgiverens empati, kongruens og ubetinget positiv aktelse (Rogers, 1959). Eller rådgiverens evne til å lytte og respondere på det barnet sier (Harrison-Breed, 2018).

Faktorsyn 4 kan i denne sammenhengen sies å være motsatsen til faktorsyn 1. F4 opplever nemlig kreative hjelpemidler som noe som kan komme litt i veien for fremgangen i samtalen. I postintervju ble det understreket at det er veldig individuelt om barnet har interesse for dette eller ikke. Og at hans opplevelse er at de stort sett kommer mer i veien, enn det er til hjelp. For det er kanskje ikke slik at kreative hjelpemidler passer for alle barn? På den ene siden understrekes det nemlig i litteraturen og forskningen at ikke alle barn har lyst til å delta i kreative aktiviteter (Hecker, Lettenberger, Nedela & Soloski, 2010). Dersom dette er tilfellet bør rådgiveren være forsiktig med å bruke overtalelse overfor barnet, ettersom et viktig etisk prinsipp i rådgivning handler om frivillighet (Tveiten, 2019). På den andre siden understrekes det at individuell tilpasning av kreative hjelpemidler er nødvendig (Hecker et al., 2010).

Dersom barnet ikke slutter seg til hjelpemidlet, vil det også mest sannsynlig lett miste interessen for det (Desmond, Kindsvatner, Stahl & Smith, 2015). Rådgiveren må derfor både vurdere og finne ut hva som kan være i barnets interesse, og finne et hjelpemiddel som kan passe til barnets alder og forståelse.

Det kan tenkes at opplevelsen til faktorsyn 4 henger sammen med dette. Kanskje har ikke rådgiveren klart å finne rett hjelpemiddel til rett barn, og derfor har det kommet mer i veien enn det er til hjelp. Henrik fortalte i postintervju at han ikke har så mye erfaring med hjelpemidler, men tar det i bruk dersom det er i barnets interesse. Mer erfaring med bruk av hjelpemidler hadde kanskje gjort det lettere å forstå hvilke hjelpemidler som kan passe ut fra både utviklingsnivå og interesse. Dette er fordi det kreves litt erfaring for rådgiveren for å kunne fastslå hvordan kreative teknikker kan utnyttes på best mulig måte for rådsøkeren (O'Brien, 2008). Samtidig kan det og tenkes at opplevelsen er knyttet til at rådgiveren rett og slett har møtt flere barn som ikke ønsker å delta i kreative aktiviteter. Det finnes nemlig ikke kun en sannhet, en teori, eller en teknikk som rådgiveren kan bruke i møte med rådsøkeren (Kvalsund, 2015). Derfor er det viktig at rådgiveren og barnet sammen kan finne ut av hva som hjelper og ikke, gjennom kommunikasjon og utprøving. Dersom dette resulterer i at barnet ikke har interesse for å ta i bruk kreative hjelpemidler, og rådgiveren hadde trumfet det gjennom likevel, reiser det seg etiske utfordringer rundt frivillighet og bruk av makt (Tveiten, 2019).

### **5.3 Kompetanse og mestringstro**

Rådgivning innebærer både mestring av kunnskap, kompetanse om seg selv, andre og feltet (Kvalsund, 2004). Mestring er nært knyttet til kompetansen rådgiveren innehar (Tveiten, 2019). Troen på egen kognitiv kompetanse gjorde seg fremtredende hos flere av faktorsynene. Som nevnt i teorikapitlet gjorde denne nye oppdagelsen at jeg fant det nødvendig å introdusere noe ny teori for å kunne drøfte funnene. Nærmere bestemt Albert Banduras teori om mestringstro (Bandura, 1997). F1 og F3 opplever trygghet og dyktighet i forbindelse med sin kognitive kompetanse, mens F2 opplever mer usikkerhet. F4 legger ikke like tydelig vekt på mestring av kognitiv kompetanse, som de tre andre faktorsynene. Kognitiv kompetanse innebærer i dette tilfellet blant annet kunnskap om barn og deres utvikling og atferd. Denne teoretiske kunnskapen er det som gir grunnlag for rådgiveren til å vurdere for eksempel utfordringer, erfaringer og opplevelser som fremkommer i rådgivningen (Harrison-Breed, 2018; Tveiten, 2019).

#### *5.3.1 Trygghet og ekspertise*

Faktorsyn 1 viser en tydelig opplevelse av trygghet i sin rolle gjennom Q-sorteringen og i postintervju. At de er trygge i sin rolle vil i denne sammenhengen si at de er trygge på at de innehar det som trengs for å kunne hjelpe barnet. Rådgiverne viser en opplevelse av å mestre sin kognitive kompetanse og en faglig trygghet.

Opplevelsen av trygghet og mestring av den kognitive kompetansen, kan henge sammen med Banduras teori om mestringstro. Dersom rådgiverne i faktorsyn 1 tolker og vurderer handlingene sine i rådgivningen som suksessfulle, vil mestringstroen øke (Bandura, 1997). Ettersom rådgiverne i F1 sitter på gjennomsnittlig 19 års erfaring med å snakke med barn om følelser, har de sannsynligvis hatt mange anledninger til å vurdere handlingene sine som suksessfulle. Slike gjentatte suksessfulle vurderinger vil føre til økt mestringstro og derfor kanskje en opplevelse av trygghet i rådgiverrollen. Videre kan mestringstroen også påvirkes av emosjonelle og psykologiske tilstander. Dersom

rådgiverne entrer samtalen med en opplevelse av trygghet kan dette bidra til at de utfører oppgaven bedre, enn dersom de for eksempel hadde entret samtalen stresset (Bandura, 1997).

At rådgiverne har mange års erfaring med barnesamtaler gir mulighet til å tilføye erfaringskunnskap, i tillegg til den kognitive kompetansen. I følge gestaltteori må nemlig kompetanse sees som noe helhetlig. Det vil si at de ulike delene av kompetanse og erfaring henger sammen og påvirker hverandre (Clarkson, 2014; Tveiten, 2019). Den kognitive kompetansen vil derfor ikke være uavhengig og separat fra erfaringskunnskapen. Tiden rådgiverne har hatt og erfaringene de har tatt med seg fra feltet, kan ha bidratt til mange refleksjoner, endringer, bevisstgjøringer og selvutvikling på veien. Dersom dette har bidratt til at rådgiverne kjenner seg selv, sine ressurser og har reflektert over egne erfaringer, kan dette være med på å gi bedre selvtilit og mestring av rådgiverrollen i møte med andre (Allgood, 2004).

Trygghet i rådgiverrollen fører med seg mange fordeler i barnesamtaler. Som for eksempel at en trygg voksen kan få barnet til å føle tillit, tørre å åpne opp om utfordringene sine og kjenne seg forstått (Erdman & Lampe, 1996; Gamst, 2011). Men hva kan så være utfordringene ved dette? Faren oppstår dersom rådgiverne blir for trygge og komfortable i sin rolle. Veileder- eller rådgiverkompetanse er ikke noe man har en gang for alle, men noe som stadig må utvikles (Tveiten, 2019). Å bli for trygg og komfortabel i sin rolle, gjør muligens at behovet for å utvikle seg og fylle på med ny kunnskap blir mindre. Så selv om rådgivere er eksperter på sitt felt, er det nok alltid rom for å utvikle seg. En kritisk del av rådgiveres kontinuerlige læring er å tre ut av rollen som ekspert og anerkjenne at vi i relasjonen med barnet kan lære av hverandre (Allgood, 2004). Det er ikke alltid kun barnet som har mulighet til å lære av rådgiveren eller eksperten. Derfor er det viktig at barnet får være ekspert på eget liv, og at rådgiveren er bevisst på at egen ekspertise ikke nødvendigvis betyr at svaret på barnets utfordringer ligger hos seg. Dersom rådgiveren ikke evner dette og hevder seg som mer uavhengig enn barnet, kan dette gjøre barnet avhengig av rådgiveren (Kvalsund, 1998). Denne avhengigheten kan være positiv dersom barnet vurderer hjelpen som ønsket og nødvendig. Men dersom rådgiverens ekspertise gjør at barnet opplever hjelpen som påtvunget, eller at hjelperelasjonen opprettholdes lenger enn det som er nødvendig vil avhengigheten bli negativ (Allgood & Kvalsund, 2003). Det ideelle vil derfor være at barnet og rådgiveren anerkjenner og verdsetter hverandre i hjelperelasjonen, slik at en gjensidig avhengighet kan oppstå. En gjensidig avhengighet kan nemlig føre til at de sammen kan fremme barnets uavhengighet, selvstendighet og at barnet selv etter hvert skal kunne mestre sine utfordringer (Kvalsund, 2015). Det er ikke gitt at trygghet på egen rolle og faglig kompetanse fører til et mindre behov for å utvikle seg selv eller en negativ avhengighet i relasjonen. Det kan nok like gjerne føre til motivasjon til å bli en enda bedre rådgiver. Likevel er det et viktig tema å drøfte, fordi kompetanse er noe som stadig må utvikles (Tveiten, 2019).

### *5.3.2 Usikkerhet og læring*

Faktorsyn 2 viser en tydelig opplevelse av usikkerhet knyttet til sin kognitive kompetanse. Det er en usikkerhet rundt egen kunnskap, vurderinger, forståelse og observasjoner. Ut fra Q-sorteringen, faktorfortolkningen og postintervju tolkes det dithen at rådgiveren er usikker på om den har den teoretiske kunnskapen som trengs for å kunne hjelpe barn.



På den ene siden er det tenkelig at rådgiverens mestringstro påvirkes av usikkerheten. Om faktorsyn 2 møter samtalen med usikkerhet, kan dette både påvirke hvordan samtalen går, og rådgiverens vurdering av handlingene sine i etterkant. Vurderer hun handlingene sine negativt, vil sannsynligheten minke for at hun opplever mestring (Bandura, 1997). Dette kan i verste fall bli en ond sirkel hvor hun da møter neste samtale med usikkerhet igjen, fordi hun vurderte handlingene sine i forrige samtale som lite suksessfulle. Usikkerhet kan hemme mulighetene for personlig vekst og utvikling. Derfor vil det være viktig for faktorsyn 2 og for eksempel få positive tilbakemeldinger på rådgivningen hun har utført. Dette kan nemlig øke mestringstroen og minke usikkerheten, spesielt hos rådgivere som ikke er ferdig utdannet (Daniels & Larson, 2001). Om rådgiveren viser for mye usikkerhet, kan dette svekke relasjonen mellom den og barnet (Pattison & Bell, 2018).

I tillegg kan usikkerheten knyttes til at faktorsynet har færre års erfaring med barnesamtaler. Dette ble fortalt i postintervju med Ella. Kanskje kommer usikkerheten av at hun tenker at hun har mye teoretisk kunnskap igjen å lære. At hun ikke har hatt mange års erfaring og tid i feltet, gjør muligens at hun ikke har hatt mye tid til å utvikle seg selv og sin kompetanse enda. Dette kan understøttes av Ellas tro i postintervjuet på at mer erfaring etter hvert vil hjelpe på usikkerheten. Dessuten kan det være vanskelig å vurdere egne evner i rådgivning. Vi kan både over- og undervurdere dem (Lepkowski, Packman, Smaby & Maddux, 2009). Det er en mulighet at faktorsyn 2 undervurderer evnene og kompetansen sin, og egentlig gjør det bedre enn hun tror.

På den andre siden er det ikke kun knyttet negative aspekter til usikkerhet i barnesamtaler. For mye usikkerhet kan være negativt, men litt usikkerhet kan bidra til økt læring og fungere som en motivasjon (Daniels & Larson, 2001). Usikkerheten kan gjøre at rådgiveren blir motivert til å lære og utforske mer for å dekke kunnskapshullene hun opplever at hun har. Usikkerhet bidrar også muligens til en større bevissthet rundt hva du mestrer og ikke. En bevissthet rundt dette kan videre kanskje gjøre at rådgiveren setter seg mål og vet hva hun ønsker å jobbe med og mot i fremtiden. I tillegg gir usikkerhet en mulighet til å henvende seg til kolleger eller andre mer erfarne personer for råd og innspill. Dette kan være fordelaktig dersom det skaper fruktbare diskusjoner og deling av erfaringer som rådgiveren kan ta lærdom av. Kollegaveiledning kan nemlig fungere som en måte å skape kompetanse- og profesjonell utvikling på i ulike yrker (Gjems & Linge, 1991; Midthassel, 2003).

### *5.3.3. Dyktighet, kontroll og makt*

Rådgiverne som er med på å definere faktorsyn 3 har gjennomsnittlig 15 års erfaring med å snakke med barn om følelser. Disse rådgiverne viser en opplevelse av å ha troen på sin egen faglige dyktighet. De opplever at de har god kognitiv kompetanse, som gir dem et godt grunnlag for å vurdere, observere og forstå barn.

Det kan være noen likhetstrekk mellom F1 og F3s mestring av sin kognitive kompetanse. Den store forskjellen ligger i at F3 viser tydeligere ønske om fremgang i samtalen. De kan nemlig bli frustrerte dersom de ikke oppnår det samarbeidet de ønsker, og setter heller ikke stor pris på stillhet i samtalen. Dette kan tyde på at rådgiverne har et behov for kontroll i eller over samtalen. Kontroll kan videre linkes til begrepet makt (Allgood & Kvalsund, 2003). Hvis en person har makt over en annen, har den også kontroll. I enhver hjelperelasjon eksisterer det et maktforhold. Rådgiveren sitter på makt i form av informasjon eller ressurser som barnet kan ha behov for. Partene er likeverdige, men

ikke nødvendigvis likestilte (Tveiten, 2019). Rådgivningen handler om å overføre en del av denne makten og kontrollen til barnet. På den ene siden er det derfor viktig at dette mulige kontrollbehovet ikke gjør at makten blir negativt motivert fra rådgiverens side. Negativt motivert makt kan føre til at rådgivningen blir påtvunget og kontrollert i for stor grad av rådgiveren. Dersom ingen form for kontroll og makt overføres til barnet, kan dette videre medføre et ubalansert maktforhold mellom dem, hvor barnets frivillighet krenkes (Kvalsund, 2015). Barn har nemlig rett til å bli hørt og si sin mening i avgjørelser som tas på vegne av dem (Gamst, 2011).

På den andre siden kan kontrollen og makten utøves positivt. Ved en mer gjensidig maktoverføring har rådgiveren mulighet til å handle til barnets beste. Det er trolig at en deling på makten og kontrollen kan føre til mer tillitt og en opplevelse av å bli verdsatt i relasjonen, i stedet for at barnet skal oppleve tvang. Gjensidig maktoverføring kan dessuten hjelpe barnet til å forstå seg selv, gjenopprette egen maktbalanse og klare å mestre sine utfordringer (Kvalsund, 2015). Dette er blant annet fordi en deling på makten og kontrollen kan fremme barnets utvikling av uavhengighet og selvstendighet, når de får mulighetene til å velge noe selv (Allgood & Kvalsund, 2003). Dersom faktorsyn 3 har et kontrollbehov, vil det være viktig å være bevisst på hvordan dette kan påvirke maktforholdet mellom seg og barnet for at det ikke skal bli et for ubalansert maktforhold mellom dem. Dette vil kanskje være spesielt viktig i barnesamtaler, da det antakeligvis kan være vanskeligere for et barn å forstå hvor grensene mellom frivillighet og tvang går.

#### **5.4 Motstand som kilde til utvikling**

Motstand oppleves ikke bare som noe negativt hos to av faktorene. Faktorsyn 2 opplever som nevnt usikkerhet i forbindelse med egen kompetanse. Dette kan sies å være en form for motstand, fordi usikkerheten kan minke rådgiverens mestringstro og troen på egen utvikling (Bandura, 1997). Likevel forteller Ella i postintervju at hun er ved godt mot, har troen på at mer erfaring vil hjelpe og at hun stadig utforsker og lærer nye ting. Derfor kan dette tolkes som at faktorsynet opplever motstand som en kilde til utvikling. Som rådgiver er nettopp dette viktig for selvutvikling i yrkesrollen. Selv om det kan være ubehagelig å stå i prosesser med usikkerhet, motstand eller noe ukjent, er det dette som kan gjøre at rådgiveren lærer mer om seg selv og blir mer profesjonell (Kvalsund, 2004). Noen kan kanskje mene at et fokus på og hele tiden skulle utvikle seg selv kan bidra til utilfredshet rundt den man er. Men det er mulig å verdsette den man er på ett gitt tidspunkt, samtidig som man erkjenner eventuelle svakheter og prøver å erstatte disse med noe bedre (Skau, 2017).

Faktorsyn 4 har en uredd holdning til følelser som tema. Dersom motstand hos barnet forekommer, opplever ikke faktorsynet frykt, tvil eller frustrasjon. Dette kan også tolkes som at motstand sees på som en kilde til utvikling. Her kan faktorsyn 3 i noen grad bli en motsats, ved at de for eksempel blir frustrerte dersom de ikke oppnår det samarbeidet med barnet som de ønsker. Å se på motstand som kilde til utvikling kan på den ene siden være fordelaktig og viktig. For det første kan det at rådgiveren viser at han ikke lar seg skremme av barnets følelser, bidra til at barnet opplever mer trygghet. Viser rådgiveren tegn på ubehag kan dette nemlig gjøre at evnen til å demonstrere empati hemmes, eller hemme barnets videre formidling (Prikhidko & Swank, 2018; Øvreide, 1998). For det andre kan det være fordelaktig at rådgiveren generelt har en optimistisk holdning til at utfordringer kan løses. Dette kan kanskje bidra til at rådgiveren får økt motivasjon og ikke lett ønsker å gi opp barnet dersom mye motstand møtes. På den

andre siden oppstår utfordringene dersom motstanden hos barnet presses for fort eller for langt. Informanten for faktorsyn 4 fortalte i postintervju at det er viktig at både han og barnet utfordrer seg selv, selv om følelser kan være vanskelig. Dette vil selvsagt være viktig for utvikling, så lenge barnets eventuelle motstand da ikke presses for langt. Hvis barnet opplever å bli presset for mye, kan dette nemlig gjøre at de lukker seg fullstendig og opplever mer ubehag enn nødvendig (Geldard et al., 2013).

### **5.5 Oppsummering**

Dette kapitlet har drøftet hovedfunnene fra faktorfortolkningen i lys av problemstillingen, forskning og teori. Det har blitt drøftet hvor viktig bevissthet og selvinnsikt er i forbindelse med verdier og holdninger i rådgiverrollen. Opplevelsen av kreativitet i barnesamtalen har og blitt drøftet, og hvordan dette kan bidra til å fremme og hemme barnets følelsesmessige utvikling. Dessuten har oppgaven drøftet opplevelsen av egen kompetanse, hvordan dette kan henge sammen med mestringstro og hvilke potensielle utfordringer som kan relateres til dette. Til sist ble det drøftet at motstand kan sees på som kilde til utvikling i egen rolle og for barnet. Som oppgaven har vist kan rådgivere ha svært ulike opplevelser av egen rolle i samtale med barn om følelser, og hva de opplever at de gjør for å legge til rette for vekst og utvikling for barnet.

## 6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER

Formålet med dette prosjektet var å undersøke rådgiveres subjektive opplevelse av å snakke med barn om følelser. Videre har intensjonen vært å oppdage noe nytt, og forsøke å gi ett svar på problemstillingen: *hvilke subjektive opplevelser kan rådgivere ha av egen rolle i samtale med barn om følelser?* For å svare på dette har oppgaven blant annet gjort rede for teori som omhandler rådgivning av barn, og hvordan følelser kan forstås. Det ble og gjort rede for Q-metode og hvordan denne forskningsmetoden ble anvendt i prosjektet for å innhente informasjon om problemstillingen. Dessuten ble det gjort rede for hva jeg har gjort i hvert av stegene i forskningsprosessen, hvordan Q-sorteringen foregikk, samt etiske vurderinger og vurderinger av forskningskvalitet. Det dukket opp fire ulike faktorsyn, som både ble fortolket og drøftet. I diskusjonsdelen kom det blant annet frem hvordan rådgiverne opplever egen kompetanse, og hvilke implikasjoner dette kan ha for rådgivning. Opplevelsen av egne verdier og holdninger ble diskutert, og hvor viktig det er med selvinnsikt i forbindelse med dette.

### 6.1 Praktiske implikasjoner og fremtidig forskning

Oppdagelsene som er gjort i prosjektet sier noe om de ulike nyansene som eksisterer blant rådgivere som snakker med barn om følelser. Denne studien kan derfor bidra til økt kunnskap om hvordan rådgivere opplever egen rolle innenfor den gitte konteksten. Studien kan bidra til å belyse ulike utfordringer og muligheter rådgivere kan møte på i forbindelse med rådgiverrollen og barnesamtaler. De ulike nyansene som dukket opp beskriver spesielt hvordan egne verdier og holdninger kan oppleves, samt opplevelsen av egen kompetanse og hvordan denne kan knyttes til mestringstro. Kunnskap om ulike opplevelser av rådgiverrollen kan bidra til økt innsikt og informasjon om hvordan rådgivere arbeider med barn. Det kan og bidra til informasjon om på hvilke ulike måter rådgiverne forstår egen rolle og eget fagfelt. Det er viktig å gjennomføre mange ulike studier på området, da rådgivning av barn er et komplekst fagfelt i stadig endring og utvikling (Robson & Pattison, 2018).

Dette prosjektet har sett på rådgiveres subjektive opplevelser av egen rolle i samtale med barn om følelser. Opplevelsen av hva som fremmer og eventuelt hemmer følelsesmessig utvikling for barnet har blitt drøftet. For å finne ut enda mer om hvordan rådgivere kan være med på å legge til rette for vekst og utvikling for barnet, hadde det vært interessant å inkludere barnet selv i forskningen. Tradisjonelt har ikke tidligere forskning på barn inkludert barnet selv (Emond, 2006). Mens det nå sies at vi står overfor et paradigmeskift i synet på barn, hvor de i større grad blir sett på som kompetente aktører i eget liv (Ellingsen, 2010). Å inkludere barnets stemme i hva som fremmer og hemmer utvikling kan sannsynligvis gi et enda tydeligere helhetsbilde, og gi enda mer innsikt i hvordan rådgivningen kan tilrettelegges på best mulig måte for barnet.

### 6.2 Studiens begrensninger

I etterkant av prosjektet er det flere ting jeg ser at jeg kunne gjort annerledes. For det første kunne jeg arbeidet enda mer med utformingen av utsagn. Denne prosessen tok lang tid, og utsagnene var gjennom mange revideringer. Skulle jeg utført prosjektet en gang til, hadde jeg likevel satt av enda mer tid til å arbeide med disse. Noen av de kan nok fortsatt oppleves som at de har dobbel betydning, som vil si at sortereren kan

kjenne seg igjen i første del av setningen, men ikke den andre. Dessuten er nok noen av utsagnene fremdeles litt for like.

Da sorteringene foregikk var jeg til stede på de fleste. Likevel kunne jeg ønske at jeg hadde mulighet til å være til stede under alle sorteringene, da det var mange verdifulle kommentarer som dukket opp underveis. Jeg kunne også ønske jeg spurte informantene mer om hva de legger i begrepet følelser, og hvilket forhold de har til egne følelser som rådgiver. Det hadde vært interessant å vite mer om hvordan de tolker prosjektet, og denne informasjonen kanskje kunne bidratt til ytterligere forståelse rundt deres opplevelser av egen rolle.

En mulig begrensning ved studien er at det ikke ble satt krav til at informantene skulle ha yrkestittelen rådgiver. Dette ble gjort fordi jeg skulle sikre at jeg fikk tak i nok Q-sorterere. Kommunikasjonsuniverset er utforsket og innhentet ut fra veilednings- og rådgivningsteori om barnesamtaler, mens i denne studien er det flere ulike yrkestitler representert. Dersom enkelte av informantene ikke faller innenfor studiens kommunikasjonsunivers kan for eksempel noen av utsagnene oppleves som mindre relevante for informanten, og studiens validitet kan svekkes. Likevel vil jeg argumentere for at dette er lite trolig. Det er fordi rådgivning er et paraplybegrep, som favner begreper som veiledning, terapi, konsultasjon osv. Og de har det til felles at de ønsker å hjelpe andre (Fikse & Kvalsund, 2015). Derfor vil veilednings- og rådgivningsteorien som er brukt i prosjektet romme flere yrkestitler, og sannsynligvis være relevant for arbeid med barn generelt. Det ble dessuten satt krav til at informantene som skulle delta måtte ha erfaring med å snakke med barn om følelser i arbeidet sitt, og de var innebefattet med at det dreide seg om rådgiverrollen eller en hjelperrolle.

### **6.3 Forskerrefleksivitet**

Dette prosjektet er selvsagt preget av min subjektivitet og mine tolkninger. Spesielt fordi temaet er valgt ut fra min egen interesse for barn og deres utvikling. Det vil være svært vanskelig å forbli helt objektiv, da vi er i interaksjon med forskningen vår (Brown, 1996). I den forbindelse har jeg forsøkt å være både transparent og refleksiv. Dette ble grundigere gjort rede for i metodekapitlet, men jeg ønsker likevel å presentere noen avsluttende refleksjoner rundt dette. Transparens har jeg vist gjennom å være åpen om hvilke valg jeg har tatt i forskningsprosessen og hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har gjort. Refleksivitet har jeg forsøkt å oppnå ved å stille spørsmål rettet mot min egen forståelse (Patton, 2002). Å vurdere egen rolle med kritisk blikk har vært både lærerikt og utfordrende. Det viktigste jeg tar med meg fra denne prosessen er at det er en stor forskjell på hva jeg tror mine antakelser og hva jeg faktisk vet. Abduksjon har og vært en sentral del av dette prosjektet og i min forskerrolle. Dette har vært både utfordrende og spennende. Ikke å vite helt hva det er jeg ser og leter etter, er det som har vært utfordrende. For å hjelpe meg selv med å holde et åpent sinn og oppdage noe nytt, har jeg hele prosessen hatt en svært åpen problemstilling. Denne ble ikke spisset til nåværende problemstilling før etter jeg var ferdig med faktorfortolkningen og diskusjonen.

## 7. REFERANSELISTE

- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, professionalism and the helping relation*. Trondheim: Tapir.
- Allgood, E. (2004). Counselor education a call for relational learning. I E. Allgood & R. Kvalsund (Red.), *Learning and discovery for professional educators: Guides, counselors, teachers* (s. 3-67). Trondheim: Tapir.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Behr, M., Nuding, D. & McGinnis, S. (2013). Person-centred psychotherapy and counselling with children and young people. I M. Cooper, M. O'Hara, P. F. Schmid & A. C. Bohart (Red.), *The handbook of person-centred psychotherapy & counselling* (s. 266-281). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T. & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 376-390. Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/232438673\\_The\\_Efficacy\\_of\\_Play\\_Therapy\\_With\\_Children\\_A\\_Meta-Analytic\\_Review\\_of\\_Treatment\\_Outcomes](https://www.researchgate.net/publication/232438673_The_Efficacy_of_Play_Therapy_With_Children_A_Meta-Analytic_Review_of_Treatment_Outcomes)
- Bright, G. (2018). Child and young person-centred approach. I M. Robson & S. Pattison (Red.), *The handbook of counselling children and young people* (s. 27-44). London: SAGE.
- Brown, S. R. (1980). *Political subjectivity: Applications of q-methodology in political science*. New Haven: Yale University Press.
- Brown, J. R. (1996). *The i in science: Training to utilize subjectivity in research*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Brown, S. R., Durning, D. W. & Selden, S. C. (2008). Q methodology. I G. J. Miller & K. Yang (Red.), *Handbook of public administration* (s. 721-763). New York: CRC Press.
- Campbell, S. B., Denham, S. A., Howarth, G. Z., Jones, S. M., Whittaker, J. V., Williford, A. P., (...) Darling-Churchill, K. (2016). Commentary on the review of measures of early childhood social and emotional development: Conceptualization, critique, and recommendations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45(1), 19-41. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.01.008>.
- Clarkson, P. (2014). *Gestalt counselling in action* (4. utg.). London: Sage Publications Ltd.
- Daniels, J. A. & Larson, L. M. (2001). The impact of performance feedback on counseling self-efficacy and counselor anxiety. *Counselor Education & Supervision*, 41(2), 120-130. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/201055934/fulltextPDF/3CA040D98E4E46CBPQ/1?accountid=12870>
- Desmond, K. J., Kindsvatter, A., Stahl, S. & Smith, H. (2015). Using creative techniques with children who have experienced trauma. *Journal of Creativity in Mental Health*, 10(4), 439-455. <https://doi.org/10.1080/15401383.2015.1040938>
- Dune, T., Mengesha, Z., Buscemi, V. & Perz, J. (2019). Jumping the methodological fence: Q methodology. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of research methods in health social sciences* (s. 751-768). Singapore: Springer Singapore.
- Ellingsen, I. T. (2010). Erfaringer fra ungdommers deltakelse i q-studie: Utarbeidelse av utsagn og gjennomføring av q-sortering med ungdom under barnevernets omsorg. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi: en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 105-121). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ellingsen, I. T., Størksen, I. & Stephens, P. (2010). Q methodology in social work

- research. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(5), 395-409.  
<https://doi.org/10.1080/13645570903368286>.
- Emond, R. (2006). Reflections of a researcher on the use of a child-centered approach. *The Irish Journal of Psychology*, 27(1-2), 97-104.  
<https://doi.org/10.1080/03033910.2006.10446332>
- Erdman, P. & Lampe, R. (1996). Adapting basic skills to counsel children. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 374-377.  
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01882.x>
- Fikse, C. & Kvalsund, R. (2015). Innledning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 9-21). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Geldard, K., Geldard, D. & Yin Foo, R. (2013). *Counselling children: A practical introduction* (4. utg.). London: SAGE.
- Gjems, L. & Linge, P. (1991). *Hvor der er vilje er der vei: Kollegaveiledning i profesjonsgrupper: En innføring*. Halden: Halden Lærerhøgskole.
- Greenberg, L. S. (2011). *Emotion-focused therapy*. Washington DC: American Psychological Association.
- Greenberg, L. S., Korman, L. M. & Paivio, S. C. (2001). Emotion in humanistic psychotherapy. I D. J. Cain & J. Seeman (Red.), *Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice* (s. 499-530). Washington: American Psychological Association.
- Harris, P. L. (2008). Children's understanding of emotion. I M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Red.), *Handbook of emotions* (s. 320-331). New York: The Guilford Press.
- Harrison-Breed, C. (2018). Therapeutic skills. I M. Robson & S. Pattison (Red.), *The handbook of counselling children and young people* (s. 183-197). London: SAGE.
- Hecker, L., Lettenberger, C., Nedela, M. & Soloski, K. L. (2010). The body tells the story: Using art to facilitate children's narratives. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(2), 193-203. <https://doi.org/10.1080/15401383.2010.485104>
- Hutchby, I. (2005). «Active listening»: Formulations and the elicitation of feelings-talk in child counselling. *Research on Language and Social Interaction*, 38(3), 303-329.  
[https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3803\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3803_4)
- Ivey, A. E., D'Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (7. utg.). California: SAGE.
- Jansen, J. (2019). Følelse. I *Store norske leksikon*. Hentet 15. mars 2020 fra <https://snl.no/f%C3%B8lelse>.
- Kozina, K., Grabovari, N., Stefano, J. D. & Drapeau, M. (2010). Measuring changes in counselor self-efficacy: Further validation and implications for training and supervision. *The Clinical Supervisor*, 29(2), 117-127.  
<https://doi.org/10.1080/07325223.2010.517483>
- Kvalsund, R. (1998). *A theory of the person: A discourse on personal reality and explication of personal knowledge through q-methodology with implications for counseling and education* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kvalsund, R. (2004). Self-insight: A necessary presupposition for professional guidance?. I E. Allgood & R. Kvalsund (Red.), *Learning and discovery for professional educators: Guides, counselors, teachers* (s. 111-140). Trondheim: Tapir.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Bergen:

Fagbokforlaget.

- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2008). Person-in-relation: Dialogue as transformative learning in counseling. I G. Grazina (Red.), *Santykis ir pokytis: Tarpasmeniniu rysiu gelmines prielaidosirpsichoterapija* (s. 185-206). Vilnius: Universiteto Leidykla.
- Kvalsund, R. & Allgood, E. (2010). Kommunikasjon som subjektivitet i en skoleorganisasjon. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi: en velegnet måte å utforske subjektivitet* (s. 47-81). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R. (2015). Vekst- og utviklingsperspektiver i lys av hjelperelasjonen i rådgivning. I R. Kvalsund & C. Fikse (Red.), *Rådgivningsvitenskap: Helhetlige rådgivningsprosesser; relasjonsdynamikk, vekst, utvikling og mangfold* (s. 23-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leblanc, M. & Ritchie, M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(2), 149-163.  
<https://doi.org/10.1080/09515070110059142>
- Lepkowski, W. J., Packman, J., Smaby, M. H. & Maddux, C. (2009). Comparing self and expert assessments of counseling skills before and after skills training, and upon graduation. *Education*, 129(3), 363-371. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=65fef6f1-884a-4fce-af00-8381130fb838%40sdc-v-sessmgr01>
- Lewis, M. (2008). The emergence of human emotions. I M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Red.), *Handbook of emotions* (s. 304-319). New York: The Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. & Crenshaw, D. A. (2017). Why children clam up in therapy. I C. A. Malchiodi & D. A. Crenshaw (Red.), *What to do when children clam up in psychotherapy: Interventions to facilitate communication* (s. 3-17). New York: The Guilford Press.
- Midthassel, U. V. (2003). Kollegaveiledning – er det verd å bruke tid på? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(3-4), 168-174. Hentet fra [https://www.idunn.no/file/pdf/33193547/kollegaveiledning\\_-\\_er\\_det\\_verd\\_a\\_bruke\\_tid\\_pa.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33193547/kollegaveiledning_-_er_det_verd_a_bruke_tid_pa.pdf)
- Mullen, P. R. & Gutierrez, D. (2016). Burnout, stress and direct student services among school counselors. *The Professional Counselor*, 6(4), 344-359.  
<https://doi.org/10.15241/pm.6.4.344>
- Nilssen, F. H. (2014). Grunnskolen. I *Store norske leksikon*. Hentet 20. mai 2020 fra <https://snl.no/grunnskolen>
- O'Brien, E. R. (2008). From theory to practice: Transferring expressive techniques from supervision to counseling. *Journal of Creativity in Mental Health*, 2(3), 17-27.  
[https://doi.org/10.1300/J456v02n03\\_03](https://doi.org/10.1300/J456v02n03_03)
- Parker, A. E., Mathis, E. T. & Kupersmidt, J. B. (2013). How is this child feeling? Preschool-aged children's ability to recognize emotion in faces and body poses. *Early Education and Development*, 24(2), 188-211.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2012.657536>
- Pattison, S. & Bell, S. (2018). The therapeutic alliance in counselling process. I M. Robson & S. Pattison (Red.), *The handbook of counselling children and young people* (s. 169-182). London: SAGE.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). California: Sage Publications.
- Pieterse, A. L., Lee, M., Ritmeester, A. & Collins, N. M. (2013). Towards a model of self-awareness development for counselling and psychotherapy training. *Counselling*



- Psychology Quarterly*, 26(2), 190-207.  
<https://doi.org/10.1080/09515070.2013.793451>
- Pompeo, A. M. & Levitt, D. H. (2014). A path of counselor self-awareness. *Counseling and Values*, 59(1), 80-94. <https://doi.org/10.1002/j.2161-007X.2014.00043.x>
- Prikhidko, A & Swank, J. M. (2018). Emotion regulation for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 96(2), 206-212. <https://doi.org/10.1002/jcad.12193>
- Ray, D. C. (2019). The child and the counselor: Relational humanism in the playroom and beyond. *Journal of Humanistic Counseling*, 58(1), 68-82.  
<https://doi.org/10.1002/johc.12090>
- Robson, M. & Pattison, S. (2018). Editors' introduction. I M. Robson & S. Pattison (Red.), *The handbook of counselling children and young people* (s. xxviii-xxxi). London: SAGE.
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. I S. Koch (Red.), *Psychology: A study of science. Vol 3: Formulations of the person and the social context* (s. 184-256). New York: McGraw-Hill.
- Sartor, T. A., McHenry, B. & McHenry, J. (2017). Ethics of working with children, adolescents, and their parents. I T. A. Sartor, B. McHenry & J. McHenry (Red.), *Ethical and legal issues in counseling children and adolescents* (s. 5-20). New York: Routledge.
- Schmolck, P. (2020, 2. Februar). The qmethod page: Pqmethod software. Hentet fra <http://schmolck.org/qmethod/>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, N. W. (2001). *Current systems in psychology: History, theory, research and applications*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Smith, B., Richards, K., Lowe, K. & Lowe, P. (2018). Other creative approaches. I M. Robson & S. Pattison (Red.), *The handbook of counselling children and young people* (s. 120-132). London: SAGE.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B. M. (2013). *Kunnskapens former: vetenskapsteori och forskningsmetod* (3. utg.). Stockholm: Liber.
- Stephenson, W. (1953). *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Svennungsen, H. O. (2011). *Making meaningful career choices* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Tavory, I. & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Thorne, B. & Sanders, P. (2013). *Carl Rogers* (3. utg.). London: SAGE.
- Thorsen, A. A. & Allgood, E. (2010). Introduksjon til q-boken og begrepsavklaring. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi* (s. 15-22). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight «big-tent» criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.  
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Watts, S. & Stenner, P. (2012). *Doing q-methodological research: Theory, method and interpretation*. London: SAGE.
- Wolf, A. (2010). Subjektivitet i q-metodologi. I A. A. Thorsen & E. Allgood (Red.), *Q-metodologi* (s. 23-37). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Øverland, K., Thorsen, A. A. & Størksen, I. (2010). The beliefs of teachers and daycare

staff regarding children of divorce: A q methodological study. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 312-323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.010>

Øvreeide, H. (1998). *Samtal med barn: Metodiska samtal med barn i svåra livssituationer*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

## 8. VEDLEGG

### 8.1 Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

#### NSD sin vurdering

##### Prosjekttittel

Mastergradsoppgave i rådgivningsvitenskap

##### Referansenummer

100872

##### Registrert

14.01.2020 av Emilie Berg - emiliber@stud.ntnu.no

##### Behandlingsansvarlig institusjon

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

##### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hannah Owens Svennungsen, hannah.svennungsen@ntnu.no, tlf:

##### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

##### Kontaktinformasjon, student

Emilie Berg, emilieb1@hotmail.com, tlf:

##### Prosjektperiode

14.01.2020 - 02.06.2020

##### Status

23.01.2020 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 23.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 23.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TAUSHETSPLIKT

Vi vil understreke at utvalget ditt har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og informanten har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner informanten om taushetsplikten før intervjuet startet.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2020.

### 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.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

NSD 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.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

Tlf. Personverntjenester:

## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Rådgivere/veilederes opplevelse av å snakke med barn om følelser»

### Bakgrunn og formål

Denne studien er knyttet til et mastergradsstudium i rådgivningsvitenskap på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Formålet med prosjektet er å undersøke rådgiveres opplevelse, meninger og tanker rundt å snakke med barn om følelser. Prosjektets problemstilling er: *hvordan opplever rådgivere/veiledere å snakke med barn om følelser?*

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette prosjektet er en masteroppgave i rådgivningsvitenskap ved institutt for pedagogikk og livslang læring på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Institutt for pedagogikk og livslang læring (IPL) er ansvarlige for prosjektet. Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Hannah Owens Svennungsen. Temaet for prosjektet er selvvalgt av mastergradsstudenten, og foregår *ikke* i samarbeid med eksterne oppdragsgivere.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om deltakelse fordi du kan ha erfaring med å snakke med barn om følelser, og kan ha mulighet til å formidle noe om dine opplevelser og meninger. Det er ikke et krav at du har tittel som rådgiver eller veileder, men at det å snakke med barn er en del av arbeidet ditt og er noe du har erfaring med. Deltakelse i prosjektet vil ikke gå utover din taushetsplikt overfor barna du arbeider/snakker med.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Denne studien benytter Q-metode. Derfor ønsker vi at du skal sortere et sett med utsagn som omhandler subjektive opplevelser knyttet til det å snakke med barn om følelser. Disse utsagnene skal plasseres inn i et skjema, fra helt enig til uenig. Et eksempel på utsagn kan være: *for meg er det viktig å kunne hjelpe barn med å sette ord på sine følelser*. Sorteringen vil ta fra en halvtime til en time.

Etter sortering fører jeg skjemaet inn i et dataprogram. Dataprogrammet viser gjennomsnittlige faktorsyn basert på prosjektdeltakernes sorteringer. Mønsteret som dannes blant deltakerne gir videre grunnlag for tolkning og drøfting i oppgaven. Det er helheten av sorteringene som er viktig, ikke den enkeltes sortering. Jeg vil be om noe bakgrunnsinformasjon om deg. Dette vil anonymiseres, og vil kun brukes i tolkningen av resultatene.

Prosjektdeltakeren blir spurt om han eller hun er villig til å være med på et eventuelt postintervju. Dette er et intervju som forekommer i etterkant av analysen. Intervjuet handler om tolkningen og presentasjonen av analysen, og om prosjektdeltakeren kan kjenne seg igjen i denne opplevelsen/tolkningen. Deltakelse i et intervju er frivillig, og krever eget samtykke. Det er altså mulig å delta på sortering, selv om man ikke ønsker å delta på postintervju.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake, uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta, eller senere velger å trekke deg.

### **Personvern – hvordan brukes og oppbevares dine opplysninger?**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun prosjektansvarlig veileder og mastergradsstudenten som har tilgang på dataen.

Ditt navn vil erstattes med en kode, og dine kontaktopplysninger lagres på en minnepenn som er kryptert og passordbeskyttet. Det samme gjelder utfylte skjema og eventuelle lydopptak. Kodene mellom personopplysninger (kontaktinformasjon) og innhentet datamateriale oppbevares på to separate passordbeskyttede enheter.

Masteroppgaven vil publiseres. Alle informanter/prosjektdeltakere vil anonymiseres slik at de ikke kan identifiseres ut fra informasjonen i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når prosjektet avsluttes?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2020. Ved prosjektslutt vil alle data og personopplysninger om deg slettes. Ved publisering av oppgaven vil alle informanter være anonymisert.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Få utlevert kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU Institutt for pedagogikk og livslang læring har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

-Prosjektansvarlig veileder Hannah Owens Svennungsen  
E-post: hannah.svennungsen@ntnu.no

-Mastergradsstudent Emilie Berg  
E-post: emilieb1@hotmail.com, telefon:

-Personvernombud ved NTNU  
E-post: thomas-helgesen@ntnu.no

-NSD Norsk senter for forskningsdata AS  
E-post: personverntjenester@nsd.no, telefon: +47 55 58 21 17

Håper dette er interessant for deg og at du ønsker å bidra til prosjektet.

Med vennlig hilsen,

Hannah Owens Svennungsen  
Prosjektansvarlig

Emilie Berg  
Mastergradsstudent

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «rådgiveres/veilederes opplevelse av å snakke med barn om følelser», og er villig til å delta på (kryss av):

- Q-metodologisk sortering
- Postintervju ved forespørsel

E-post: \_\_\_\_\_

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15 mai 2020.

---

(Signatur prosjektdeltaker, dato)



### 8.3 Vedlegg 3: Sorteringsinstruksjoner

Instruksjoner for sortering

**Les dette skrevet nøye før du begynner sorteringen.**

I denne studien skal du sortere 36 utsagn. Utsagnene skal sorteres ut fra din opplevelse av å snakke med barn om følelser. Det vil si at det ikke finnes noe fasitsvar på hvor du skal plassere utsagnene, men at du sorterer ærlig ut fra din egen subjektive opplevelse.

Først ber jeg deg om å fylle ut svar på noen spørsmål om din bakgrunn og erfaring. Det er frivillig å svare på dette. Dersom du ønsker å svare vil opplysningene anonymiseres i oppgaven. Opplysningene kan være relevante i mitt arbeid med analysen.

#### Bakgrunnsopplysninger

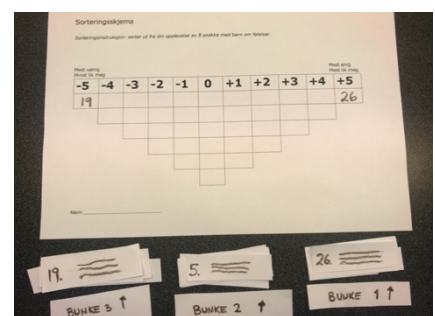
Yrkestittel:

Hvor lenge har du hatt erfaring med å snakke med barn om følelser?

#### Sorteringsprosessen

Utsagnene skal plasseres i matrisen basert på om du er enig, uenig eller stiller deg mer nøytral til dem. Husk å sortere ut fra din opplevelse når du snakker med barn om følelser. Bildene fungerer som eksempler, du bestemmer selv hvilke utsagn som skal plasseres hvor. Slik foregår sorteringsprosessen:

1. Les først gjennom alle utsagnene for å få en oversikt.
2. Nå skal du grovsortere utsagnene i 3 ulike bunker:
  - Bunke 1: Her legger du utsagnene som du er *mest* enig i, eller som beskriver deg best (til høyre).
  - Bunke 2: Her legger du utsagnene som er mer nøytrale, ikke gir så mye mening, virker tvetydige, tvilsomme, uklare eller motsigende (i midten).
  - Bunke 3: Her legger du utsagnene som du er *minst* enig i, eller ikke beskriver deg (til venstre).
3. Nå begynner en mer detaljert sortering. Ta den tiden du trenger. Det første du skal gjøre er å finne det utsagnet som er mest likt deg fra bunke 1. Plasser dette lengst til høyre (+5) i samsvar med skjemaets mønster. Nå skal du finne det utsagnet som er minst likt deg fra bunke 3. Plasser dette lengst til venstre (-5).



4. Gå tilbake til bunke 1 (mest likt deg). Velg de to utsagnene som nå er mest lik deg. Plasser disse lengst til høyre (+4) i samsvar med skjemaets mønster. Gjør det samme på andre siden, altså velg de to utsagnene fra bunke 3 som nå er minst lik deg. Plasser disse lengst til venstre (-4) i samsvar med skjemaets mønster.

Sorteringsskjema

Sorteringsskjema: sorter ut 8 av 10 spørsmål av 8 utvalgte med barn om følelser.

| Mest uenig<br>Mest lik meg |    | -5 | -4 | -3 | -2 | -1 | 0 | +1 | +2 | +3 | +4 | +5 | Mest enig<br>Mest lik meg |   |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|---------------------------|---|
| 19                         | 6  |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    | 14 | 26                        | 9 |
|                            | 13 |    |    |    |    |    |   |    |    |    |    |    |                           |   |

Navn: \_\_\_\_\_

6. ≡ BUNKE 3 ↑

5. ≡ BUNKE 2 ↑

14. ≡ BUNKE 1 ↑

5. Nå skal resten av utsagnene fordeles på samme måte. Velg utsagnene som er mest lik deg/ minst lik deg annenhver gang. Fortsett derfor med bunke 1 (mest lik deg), og velg de tre utsagnene som nå er mest lik deg. Plasser disse lengst til høyre (+3). Gjør det samme på andre siden, med bunke 3 (minst lik deg). Plasser disse lengst til venstre (-3). Fortsett med dette på +2 og -2, samt +1 og -1. Til slutt tar du for deg utsagnene som fremstår som nøytrale eller uklare og plasserer de i midten av skjemaet under tallet 0. Rekkefølgen på utsagnene nedover i raden har ikke noe å si.

6. Du har nå fullført sorteringen. Se nøye over, og avgjør om du er enig med deg selv. Gjør eventuelle justeringer slik at du blir fornøyd. Når du kjenner at du er enig med deg selv, skriver du inn tallene på utsagnene i henhold til skjemaets mønster. Se bildeeksempel på ferdig utfylt skjema.

Sorteringsskjema

Sorteringsskjema: sorter ut 8 av 10 spørsmål av 8 utvalgte med barn om følelser.

| Mest uenig<br>Mest lik meg |    | -5 | -4 | -3 | -2 | -1 | 0  | +1 | +2 | +3 | +4 | +5 | Mest enig<br>Mest lik meg |  |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---------------------------|--|
| 19                         | 6  | 7  | 10 | 20 | 2  | 21 | 36 | 33 | 14 | 26 |    |    |                           |  |
|                            | 13 | 8  | 18 | 12 | 16 | 21 | 17 | 1  | 9  |    |    |    |                           |  |
|                            |    | 23 | 28 | 30 | 4  | 25 | 3  | 15 |    |    |    |    |                           |  |
|                            |    |    | 34 | 32 | 24 | 35 | 11 |    |    |    |    |    |                           |  |
|                            |    |    |    | 22 | 5  | 29 |    |    |    |    |    |    |                           |  |
|                            |    |    |    |    |    | 27 |    |    |    |    |    |    |                           |  |

Navn: \_\_\_\_\_

BUNKE 3 ↑

BUNKE 2 ↑

BUNKE 1 ↑

7. Dersom jeg ikke er tilstede under sorteringen, nøl ikke med å ta kontakt på telefon: XX XX XX XX eller på mail: emilieb1@hotmail.com, dersom du har spørsmål.
8. Du kan nå levere inn skjemaet, dersom du er sikker på at du er fornøyd. Vær sikker på at du har skrevet inn tallene tydelig og kun en gang per tall.

Tusen takk for deltakelsen, det setter jeg stor pris på! Ta kontakt dersom du ønsker å lufte noen tanker eller har spørsmål etter sorteringen.

Emilie

## 8.4 Vedlegg 4: Design og nummererte utsagn

| Effekt                 | Nivå             |              |               | Celler |
|------------------------|------------------|--------------|---------------|--------|
| Kommunikasjonsstrategi | Hjelpemidler (A) | Verbal (B)   | Nonverbal (C) | 3      |
| Kompetanse             | Kognitiv (D)     | Affektiv (E) |               | 2      |
| Prosess                | Vekst (F)        | Motstand (G) |               | 2      |
| Sum                    |                  |              |               | 12     |

| <b>ADF: Hjelpemidler, kognitiv, vekst</b>   | <b>ADG: Hjelpemidler, kognitiv, motstand</b>  |
|---|---|
| 4. Min mening er at vi får utforsket følelser på barnets premisser dersom vi bruker ulike samtaleverktøy som f.eks. lego/spill.                               | 23. Min vurdering er at forslag til spill, lek, tegning og lignende i samtalene blir spesielt godt mottatt hos barn som synes det er skummelt å snakke om følelser. |
| 10. Det jeg har lært om barnesamtaler er at jeg lettere når inn til følelsene hvis barnet har noe fysisk å holde på med.                                      | 28. Det er en utfordring at spill/leker etc. stjeler barnets oppmerksomhet i samtaler.  |
| 17. Jeg klarer ikke å hjelpe barn i tilstrekkelig grad, fordi jeg ikke har nok kjennskap til teorier om barn og teknikker som gjør det enklere å kommunisere. | 1. Jeg synes det er vanskelig å vite hvilke hjelpemidler som kunne egnet seg når barnet ikke vil snakke om følelser.  |
| <b>AEF: Hjelpemidler, affektiv, vekst</b>   | <b>AEG: Hjelpemidler, affektiv, motstand</b>  |
| 11. Kreative teknikker gjør at jeg og barnet kan skape en god relasjon, og at barnet får tilgang på sine ressurser.   | 18. Tegnesaker, bamser og lignende er nyttig for å trygge barn som synes det er vanskelig å snakke om følelser.   |
| 5. Dersom barnet har noe fysisk å holde på med, opplever jeg det som et hinder for min støtte og vår fremgang i samtalen.                                     | 24. Jeg er ikke redd og tåler det barnet sier, selv om mye undertrykt smerte kan dukke opp gjennom lek og fantasi.  |
| 31. Jeg kjenner ikke at jeg lykkes i å møte barnet selv om jeg bruker ulike samtaleteknikker.   | 12. Jeg har mange hjelpemidler å bruke i samtalen, likevel er det vanskelig å oppnå et trygt og åpent samarbeid med barn som trekker seg tilbake.                   |

| <b>BDF: Verbal, kognitiv, vekst</b>  | <b>BDG: Verbal, kognitiv, motstand</b>   |
|--|--|
| 19. Min erfaring er at bevisst bruk av tillitsfullt språk skaper rom for barnets følelser.                                       | 29. Å tilpasse språket mitt til barnets alder gjør at det blir lettere å finne ut av det som er vanskelig.                 |
| 2. Barnesamtaler er en læringsprosess både for meg og barnet, hvor vi får satt ord på barnets følelser.                          | 6. Jeg synes jeg har godt grunnlag for å vurdere og forstå barns hindringer.   |
| 32. Det er vanskelig å vite om barnet har forstått og lært noe av det jeg sier.  | 20. Når barn viser liten vilje til å snakke om sine følelser, hjelper ikke mine formuleringer og vurderinger.              |
| <b>BEF: Verbal, affektiv, vekst</b>  | <b>BEG: Verbal, affektiv, motstand</b>   |
| 13. Jeg spør empatisk underveis i samtalen om jeg har forstått barnet riktig, fordi det er med på å gi rom til barnets følelser. | 34. Mine verdier gjør det lettere å være aksepterende mot barn, uansett hvor mye de holder tilbake.                        |
| 25. Jeg stiller både åpne og lukkede spørsmål for å vise interesse og hjelpe, men det er ikke alltid lett.                       | 33. Jeg kjenner på for mye frykt og tvil når det gjelder å snakke med barn som har det så vanskelig at de stritter i mot.  |
| 7. Å skape nok tillitt til at barn snakker åpent og ærlig om det som bekymrer dem er ingen lett oppgave.                         | 14. Det er ikke mye rom for å si noe feil til barn som lukker seg, derfor kjenner jeg på et enormt press.                  |
| <b>CDF: Nonverbal, kognitiv, vekst</b>   | <b>CDG: Nonverbal, kognitiv, motstand</b>  |
| 36. Å påpeke kroppsspråk kan være en nyttig og viktig del av veiledning for at barnet skal få utforsket følelsene sine.          | 30. Jeg har reflektert en del over hvor mye kroppsspråket kan vise at barnet synes det er ubehagelig å snakke om følelser. |

|  |   |
|--|---|
| 21. Det jeg har lært om barn er at lytting kan føre til følelsesmessig fremgang, men jeg synes ikke at jeg får det helt til likevel. | 8. Jeg er oppmerksom på barnets kroppsspråk, og leder samtalen inn i slutfase dersom jeg ser at konsentrasjonen svikter.          |
| 26. Jeg har ikke lært nok om barn til å vite om mine observasjoner hjelper.  | 15. Jeg har observert og blitt oppmerksom på at å presse et barn gjennom smertefulle tema kan gjøre at de lukker seg fullstendig. |
| <b>CEF: Nonverbal, affektiv, vekst</b>   | <b>CEG: Nonverbal, affektiv, motstand</b>   |
| 3. Jeg respekterer barnets opplevelse og ser på hele barnet at det har en terapeutisk effekt.  | 9. Min tro på oppmerksomt nærvær og relasjon gjør at jeg tåler stillhet i samtalene.  |
| 35. Det gir meg glede å se at barnet smiler og etter hvert mestrer egne følelser.  | 27. Når jeg observerer at barnet trekker seg tilbake, gjør det meg frustrert at jeg ikke oppnår det samarbeidet jeg ønsker.       |
| 22. Når jeg kun hører etter og lar barnet styre samtalen, føler jeg at barnets utvikling går for sakte.                              | 16. Det er viktig å lytte til min egen kropp, derfor unnviker jeg temaer som vekker følelsesmessig ubehag hos meg og barnet.      |

## 8.5 Vedlegg 5: Faktorladninger

| Q-sorterer                              | Faktor 1       | Faktor 2       | Faktor 3       | Faktor 4       |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Emma                                    | <b>0.7714X</b> | -0.4356        | 0.1895         | 0.0364         |
| Lukas                                   | <b>0.7115X</b> | 0.0997         | 0.1207         | 0.2379         |
| Nora                                    | <b>0.8094X</b> | -0.3063        | 0.1098         | 0.2715         |
| Fillip                                  | <b>0.7800X</b> | 0.1298         | 0.3631         | 0.1690         |
| Olivia                                  | <b>0.7929X</b> | -0.1283        | 0.3086         | 0.1297         |
| Sara                                    | <b>0.7887X</b> | 0.2107         | 0.1262         | 0.1200         |
| Lea                                     | 0.1217         | -0.0595        | <b>0.9144X</b> | -0.0079        |
| Ella                                    | -0.0326        | <b>0.8822X</b> | -0.0512        | -0.0896        |
| Amalie                                  | <b>0.8357X</b> | 0.1603         | 0.3383         | 0.0404         |
| Maja                                    | <b>0.6646X</b> | -0.3082        | 0.3261         | 0.3660         |
| Maria                                   | <b>0.7434X</b> | 0.2176         | 0.2959         | 0.2057         |
| Laura                                   | 0.4423         | -0.0026        | 0.5500         | 0.5119         |
| Oliver                                  | <b>0.6223X</b> | -0.0801        | 0.0030         | 0.4177         |
| Julie                                   | <b>0.7738X</b> | 0.1020         | 0.2608         | -0.1768        |
| Anna                                    | <b>0.8174X</b> | -0.2305        | 0.0044         | 0.2385         |
| Nathalie                                | <b>0.7529X</b> | 0.0422         | 0.1442         | 0.2450         |
| Louise                                  | <b>0.8338X</b> | -0.1841        | 0.1870         | 0.0928         |
| Lise                                    | 0.3569         | 0.0161         | <b>0.6700X</b> | 0.3792         |
| Ida                                     | <b>0.5179X</b> | 0.4078         | 0.1786         | 0.1376         |
| Henrik                                  | 0.1011         | -0.0544        | 0.1349         | <b>0.9177X</b> |
| Antall deltakere som definerer faktoren | 15             | 1              | 2              | 1              |
| % forklarende varians                   | 44             | 8              | 12             | 10             |

Merk: Laura definerer ingen faktor og faller dermed ut.

## 8.6 Vedlegg 6: Q-utvalg med faktorsynenes plassering

| Nr. | Q-utvalg  | F1 | F2 | F3 | F4 |
|-----|---|----|----|----|----|
| 1   | Jeg synes det er vanskelig å vite hvilke hjelpemidler som kunne egnet seg når barnet ikke vil snakke om følelser.   | -1 | 4  | 1  | -1 |
| 2   | Barnesamtaler er en læringsprosess både for meg og barnet, hvor vi får satt ord på barnets følelser.  | 0  | 0  | 3  | 3  |
| 3   | Jeg respekterer barnets opplevelse og ser på hele barnet at det har en terapeutisk effekt.  | 0  | -1 | 5  | 3  |
| 4   | Min mening er at vi får utforsket følelser på barnets premisser dersom vi bruker ulike samtaleverktøy som f.eks. lego/spill.                              | 3  | 2  | 1  | -4 |
| 5   | Dersom barnet har noe fysisk å holde på med, opplever jeg det som et hinder for min støtte og vår fremgang i samtalen.                                    | -4 | -5 | -4 | 2  |
| 6   | Jeg synes jeg har godt grunnlag for å vurdere og forstå barns hindringer.   | 1  | -4 | 3  | 2  |
| 7   | Å skape nok tillitt til at barn snakker åpent og ærlig om det som bekymrer dem er ingen lett oppgave.   | 0  | 2  | 2  | 1  |
| 8   | Jeg er oppmerksom på barnets kroppsspråk, og leder samtalen inn i slutfase dersom jeg ser at konsentrasjonen svikter.                                     | 0  | -3 | 1  | 1  |
| 9   | Min tro på oppmerksomt nærvær og relasjon gjør at jeg tåler stillhet i samtalene.   | 3  | 0  | -5 | 2  |
| 10  | Det jeg har lært om barnesamtaler er at jeg lettere når inn til følelsene hvis barnet har noe fysisk å holde på med.                                      | 3  | -2 | 4  | 1  |
| 11  | Kreative teknikker gjør at jeg og barnet kan skape en god relasjon, og at barnet får tilgang på sine ressurser.   | 2  | 0  | -3 | 0  |
| 12  | Jeg har mange hjelpemidler å bruke i samtalen, likevel er det vanskelig å oppnå et trygt og åpent samarbeid med barn som trekker seg tilbake.             | -1 | -1 | 1  | -1 |
| 13  | Jeg spør empatisk underveis i samtalen om jeg har forstått barnet riktig, fordi det er med på å gi rom til barnets følelser.                              | 4  | -1 | 2  | 5  |
| 14  | Det er ikke mye rom for å si noe feil til barn som lukker seg, derfor kjenner jeg på et enormt press.   | -1 | 1  | -2 | -2 |
| 15  | Jeg har observert og blitt oppmerksom på at å presse et barn gjennom smertefulle tema kan gjøre at de lukker seg fullstendig.                             | 1  | 3  | -2 | -1 |
| 16  | Det er viktig å lytte til min egen kropp, derfor unnviker jeg temaer som vekker følelsesmessig ubehag hos meg og barnet.                                  | -5 | -1 | -3 | -3 |
| 17  | Jeg klarer ikke å hjelpe barn i tilstrekkelig grad, fordi jeg ikke har nok kjennskap til teorier om barn og teknikker som gjør det enklere å kommunisere. | -4 | 5  | -3 | -1 |

|    |   |    |    |    |    |
|----|---|----|----|----|----|
| 18 | Tegnesaker, bamser og lignende er nyttig for å trygge barn som synes det er vanskelig å snakke om følelser.   | 4  | 0  | 1  | -5 |
| 19 | Min erfaring er at bevisst bruk av tillitsfullt språk skaper rom for barnets følelser.  | 1  | 1  | 2  | -3 |
| 20 | Når barn viser liten vilje til å snakke om sine følelser, hjelper ikke mine formuleringer og vurderinger.   | -1 | -2 | -1 | -2 |
| 21 | Det jeg har lært om barn er at lytting kan føre til følelsesmessig fremgang, men jeg synes ikke at jeg får det helt til likevel.                                | -1 | 3  | -2 | -2 |
| 22 | Når jeg kun hører etter og lar barnet styre samtalen, føler jeg at barnets utvikling går for sakte.   | -2 | 0  | -1 | -2 |
| 23 | Min vurdering er at forslag til spill, lek, tegning og lignende i samtalene blir spesielt godt mottatt hos barn som synes det er skummelt å snakke om følelser. | 2  | 0  | 0  | 0  |
| 24 | Jeg er ikke redd og tåler det barnet sier, selv om mye undertrykt smerte kan dukke opp gjennom lek og fantasi.  | 5  | -4 | 0  | 0  |
| 25 | Jeg stiller både åpne og lukkede spørsmål for å vise interesse og hjelpe, men det er ikke alltid lett.  | 0  | 2  | -1 | 3  |
| 26 | Jeg har ikke lært nok om barn til å vite om mine observasjoner hjelper.   | -3 | 4  | -4 | 0  |
| 27 | Når jeg observerer at barnet trekker seg tilbake, gjør det meg frustrert at jeg ikke oppnår det samarbeidet jeg ønsker.   | -2 | -3 | 4  | -4 |
| 28 | Det er en utfordring at spill/leker etc. stjeler barnets oppmerksomhet i samtaler.  | -2 | -2 | 0  | -1 |
| 29 | Å tilpasse språket mitt til barnets alder gjør at det blir lettere å finne ut av det som er vanskelig.  | 2  | 2  | 0  | 0  |
| 30 | Jeg har reflektert en del over hvor mye kroppsspråket kan vise at barnet synes det er ubehagelig å snakke om følelser.  | 0  | -3 | 0  | 2  |
| 31 | Jeg kjenner ikke at jeg lykkes i å møte barnet selv om jeg bruker ulike samtaleteknikker.   | -3 | -1 | -2 | 1  |
| 32 | Det er vanskelig å vite om barnet har forstått og lært noe av det jeg sier.   | -2 | 1  | 0  | 0  |
| 33 | Jeg kjenner på for mye frykt og tvil når det gjelder å snakke med barn som har det så vanskelig at de stritter i mot.   | -3 | 1  | -1 | -3 |
| 34 | Mine verdier gjør det lettere å være aksepterende mot barn, uansett hvor mye de holder tilbake.   | 1  | 1  | 2  | 4  |
| 35 | Det gir meg glede å se at barnet smiler og etter hvert mestrer egne følelser.   | 2  | 3  | 3  | 4  |
| 36 | Å påpeke kroppsspråk kan være en nyttig og viktig del av veiledning for at barnet skal få utforsket følelsene sine.   | 1  | -2 | -1 | 1  |



## 8.7 Vedlegg 7: Sorteringsmatriser

### Sorteringsmatrise for faktor 1

| Mest uenig |    |    |    |    |    |    |           |    |           |           | Mest enig |  |  |  |  |
|------------|----|----|----|----|----|----|-----------|----|-----------|-----------|-----------|--|--|--|--|
| -5         | -4 | -3 | -2 | -1 | 0  | +1 | +2        | +3 | +4        | +5        |           |  |  |  |  |
| 16         | 5  | 26 | 22 | 1  | 2  | 6  | <b>11</b> | 4  | 13        | <b>24</b> |           |  |  |  |  |
|            | 17 | 31 | 27 | 12 | 3  | 15 | <b>23</b> | 9  | <b>18</b> |           |           |  |  |  |  |
|            |    | 33 | 28 | 14 | 7  | 19 | 29        | 10 |           |           |           |  |  |  |  |
|            |    |    | 32 | 20 | 8  | 34 | 35        |    |           |           |           |  |  |  |  |
|            |    |    |    | 21 | 25 | 36 |           |    |           |           |           |  |  |  |  |
|            |    |    |    |    | 30 |    |           |    |           |           |           |  |  |  |  |

### Sorteringsmatrise for faktor 2

| Mest uenig |           |           |    |           |    |    |    |           |           |           | Mest enig |  |  |  |  |
|------------|-----------|-----------|----|-----------|----|----|----|-----------|-----------|-----------|-----------|--|--|--|--|
| -5         | -4        | -3        | -2 | -1        | 0  | +1 | +2 | +3        | +4        | +5        |           |  |  |  |  |
| 5          | <b>6</b>  | <b>8</b>  | 10 | 3         | 2  | 14 | 4  | 15        | <b>1</b>  | <b>17</b> |           |  |  |  |  |
|            | <b>24</b> | 27        | 20 | 12        | 9  | 19 | 7  | <b>21</b> | <b>26</b> |           |           |  |  |  |  |
|            |           | <b>30</b> | 28 | <b>13</b> | 11 | 32 | 25 | 35        |           |           |           |  |  |  |  |
|            |           |           | 36 | 16        | 18 | 33 | 29 |           |           |           |           |  |  |  |  |
|            |           |           |    | 31        | 22 | 34 |    |           |           |           |           |  |  |  |  |
|            |           |           |    |           | 23 |    |    |           |           |           |           |  |  |  |  |

### Sorteringsmatrise for faktor 3

Mest uenig Mest enig

| -5       | -4 | -3 | -2 | -1 | 0  | +1 | +2 | +3 | +4        | +5 |
|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|----|
| <b>9</b> | 5  | 11 | 14 | 20 | 23 | 1  | 7  | 2  | 10        | 3  |
|          | 26 | 16 | 15 | 22 | 24 | 4  | 13 | 6  | <b>27</b> |    |
|          |    | 17 | 21 | 25 | 28 | 8  | 19 | 35 |           |    |
|          |    |    | 31 | 33 | 29 | 12 | 34 |    |           |    |
|          |    |    |    | 36 | 30 | 18 |    |    |           |    |
|          |    |    |    |    | 32 |    |    |    |           |    |

### Sorteringsmatrise for faktor 4

Mest uenig Mest enig

| -5        | -4       | -3        | -2 | -1 | 0         | +1 | +2       | +3 | +4 | +5 |
|-----------|----------|-----------|----|----|-----------|----|----------|----|----|----|
| <b>18</b> | <b>4</b> | 16        | 14 | 1  | 11        | 7  | <b>5</b> | 2  | 34 | 13 |
|           | 27       | <b>19</b> | 20 | 12 | 23        | 8  | 6        | 3  | 35 |    |
|           |          | 33        | 21 | 15 | 24        | 10 | 9        | 25 |    |    |
|           |          |           | 22 | 17 | <b>26</b> | 31 | 30       |    |    |    |
|           |          |           |    | 28 | 29        | 36 |          |    |    |    |
|           |          |           |    |    | 32        |    |          |    |    |    |

## 8.8 Vedlegg 8: Distinguishing statements

| Nr. | Distinguishing statements for faktor 1   | F1 | F2 | F3 | F4 |
|-----|--|----|----|----|----|
| 24  | Jeg er ikke redd og tåler det barnet sier, selv om mye undertrykt smerte kan dukke opp gjennom lek og fantasi.   | 5  | -4 | 0  | 0  |
| 18  | Tegnesaker, bamser og lignende er nyttig for å trygge barn som synes det er vanskelig å snakke om følelser.  | 4  | 0  | 1  | -5 |
| 23  | Min vurdering er at forslag til spill, lek, tegning og lignende i samtalen blir spesielt godt mottatt hos barn som synes det er skummelt å snakke om følelser. | 2  | 0  | 0  | 0  |
| 11  | Kreative teknikker gjør at jeg og barnet kan skape en god relasjon, og at barnet får tilgang på sine ressurser.  | 2  | 0  | -3 | 0  |

| Nr. | Distinguishing statements for faktor 2  | F1 | F2 | F3 | F4 |
|-----|---|----|----|----|----|
| 17  | Jeg klarer ikke å hjelpe barn i tilstrekkelig grad, fordi jeg ikke har nok kjennskap til teorier om barn og teknikker som gjør det enklere å kommunisere. | -4 | 5  | -3 | -1 |
| 1   | Jeg synes det er vanskelig å vite hvilke hjelpemidler som kunne egnet seg når barnet ikke vil snakke om følelser.   | -1 | 4  | 1  | -1 |
| 26  | Jeg har ikke lært nok om barn til å vite om mine observasjoner hjelper.   | -3 | 4  | -4 | 0  |
| 21  | Det jeg har lært om barn er at lytting kan føre til følelsesmessig fremgang, men jeg synes ikke at jeg får det helt til likevel.                          | -1 | 3  | -2 | -2 |
| 13  | Jeg spør empatisk underveis i samtalen om jeg har forstått barnet riktig, fordi det er med på å gi rom til barnets følelser.                              | 4  | -1 | 2  | 5  |
| 8   | Jeg er oppmerksom på barnets kroppsspråk, og leder samtalen inn i slutfase dersom jeg ser at konsentrasjonen svikter.                                     | 0  | -3 | 1  | 1  |
| 30  | Jeg har reflektert en del over hvor mye kroppsspråket kan vise at barnet synes det er ubehagelig å snakke om følelser.                                    | 0  | -3 | 0  | 2  |
| 24  | Jeg er ikke redd og tåler det barnet sier, selv om mye undertrykt smerte kan dukke opp gjennom lek og fantasi.  | 5  | -4 | 0  | 0  |
| 6   | Jeg synes jeg har godt grunnlag for å vurdere og forstå barns hindringer.   | 1  | -4 | 3  | 2  |

| <b>Nr.</b> | <b>Distinguishing statements for faktor 3</b>   | <b>F1</b> | <b>F2</b> | <b>F3</b> | <b>F4</b> |
|------------|---|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 27         | Når jeg observerer at barnet trekker seg tilbake, gjør det meg frustrert at jeg ikke oppnår det samarbeidet jeg ønsker. | -2        | -3        | 4         | -4        |
| 9          | Min tro på oppmerksomt nærvær og relasjon gjør at jeg tåler stillhet i samtalene.                                       | 3         | 0         | -5        | 2         |

| <b>Nr.</b> | <b>Distinguishing statements for faktor 4</b>  | <b>F1</b> | <b>F2</b> | <b>F3</b> | <b>F4</b> |
|------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 5          | Dersom barnet har noe fysisk å holde på med, opplever jeg det som et hinder for min støtte og vår fremgang i samtalen.       | -4        | -5        | -4        | 2         |
| 26         | Jeg har ikke lært nok om barn til å vite om mine observasjoner hjelper.  | -3        | 4         | -4        | 0         |
| 19         | Min erfaring er at bevisst bruk av tillitsfullt språk skaper rom for barnets følelser.                                       | 1         | 1         | 2         | -3        |
| 4          | Min mening er at vi får utforsket følelser på barnets premisser dersom vi bruker ulike samtaleverktøy som f.eks. lego/spill. | 3         | 2         | 1         | -4        |
| 18         | Tegnesaker, bamser og lignende er nyttig for å trygge barn som synes det er vanskelig å snakke om følelser.                  | 4         | 0         | 1         | -5        |

## 8.9 Vedlegg 9: Konsensusutsagn

| Nr. | Konsensusutsagn   | F1 | F2 | F3 | F4 |
|-----|---|----|----|----|----|
| 7   | Å skape nok tillitt til at barn snakker åpent og ærlig om det som bekymrer dem er ingen lett oppgave.   | 0  | 2  | 2  | 1  |
| 12  | Jeg har mange hjelpemidler å bruke i samtalen, likevel er det vanskelig å oppnå et trygt og åpent samarbeid med barn som trekker seg tilbake. | -1 | -1 | 1  | -1 |
| 14  | Det er ikke mye rom for å si noe feil til barn som lukker seg, derfor kjenner jeg på et enormt press.   | -1 | 1  | -2 | -2 |
| 20  | Når barn viser liten vilje til å snakke om sine følelser, hjelper ikke mine formuleringer og vurderinger.                                     | -1 | -2 | -1 | -2 |
| 22  | Når jeg kun hører etter og lar barnet styre samtalen, føler jeg at barnets utvikling går for sakte.   | -2 | 0  | -1 | -2 |
| 35  | Det gir meg glede å se at barnet smiler og etter hvert mestrer egne følelser.   | 2  | 3  | 3  | 4  |

## 8.10 Vedlegg 10: Statistiske karakteristikk for faktorløsningen

Korrelasjoner mellom faktorskårer

|                 | <b>Faktor 1</b> | <b>Faktor 2</b> | <b>Faktor 3</b> | <b>Faktor 4</b> |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>Faktor 1</b> | 1.0000          | -0.1007         | 0.4107          | 0.3075          |
| <b>Faktor 2</b> | -0.1007         | 1.0000          | -0.1573         | -0.1333         |
| <b>Faktor 3</b> | 0.4107          | -0.1573         | 1.0000          | 0.2065          |
| <b>Faktor 4</b> | 0.3075          | -0.1333         | 0.2065          | 1.0000          |

Faktorkarakteristikk

|                                  | <b>Faktor 1</b> | <b>Faktor 2</b> | <b>Faktor 3</b> | <b>Faktor 4</b> |
|----------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| <b>No. Of Defining Variables</b> | 15              | 1               | 2               | 1               |
| <b>Average Rel. Coef.</b>        | 0.800           | 0.800           | 0.800           | 0.800           |
| <b>Composite Reliability</b>     | 0.984           | 0.800           | 0.889           | 0.800           |
| <b>S.E. of Factor Z-Scores</b>   | 0.128           | 0.447           | 0.333           | 0.447           |

Ikke-roterte faktorer

| <b>Faktor</b>           | <b>1</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>4</b> | <b>5</b> | <b>6</b> | <b>7</b> | <b>8</b> |
|-------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Eigenvalue</b>       | 9.6629   | 1.6515   | 1.4407   | 1.0365   | 0.9252   | 0.8643   | 0.5097   | 0.4719   |
| <b>% expl. variance</b> | 53       | 8        | 7        | 5        | 5        | 4        | 3        | 2        |

