



HØGSKULEN I VOLDA

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

”HVIS BARNNA TAR DET OPP, BØR DET VÆRE VERDT Å SNAKKE OM”

En kvalitativ undersøkelse om ansattes erfaring med bruken av barnesamtaler i barnehagen.

Kjerstin Farstad

Høst 2008

Forord

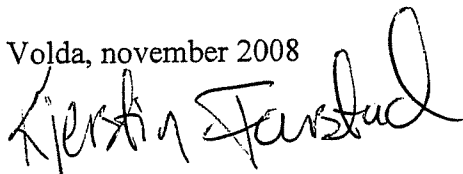
Når jeg setter det siste punktum i denne oppgaven, sitter jeg med et stort smil. Det har vært interessant og veldig lærerikt å få kunne fordype meg i et fagfelt jeg finner spennende og viktig. Det å jobbe med denne undersøkelsen har ikke bare gjort noe med meg som menneske, men det vil også påvirke meg i alt mitt videre arbeid med barn. Jeg vil alltid fokusere på å se hvert enkelt barn. Spesielt de barna som gjør mest ut av seg, de trenger det mest. Veien har vært lang, men jeg sitter nå med en oppgave i hendene som jeg er utrolig stolt av. Dette er mitt produkt, og det er mange som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke de seks informantene som brukte sin dyrebare tid til å dele sine erfaringer med meg. Uten dere, ingen oppgave! Tusen takk! Jeg vil også takke PPT som satte meg i kontakt med informantene, samtidig som jeg også setter pris på at informantenes styrere lot meg gjennomføre intervjuene i arbeidstiden sin.

Min veileder, Grete Dalhaug Berg, fortjener også en stor takk. Hun hadde "trua" fra dag en, og gav meg inspirasjon, veiledning og konstruktive tilbakemeldinger. Det har vært godt med en sånn støtte i ryggen.

Det er også mange rundt meg som har bidratt hver på sin måte, og den største takken går til dere! Takk til min kjære Lena som har vært der, takk til Kleveland for å ha sett meg og takk til Andal for å ha hørt meg. Takk også til Camilla for ditt kritiske blikk. Tusen takk til familie og venner som har oppmuntret, støttet og kommet med gode ord når jeg har trengt det. Helt til slutt vil jeg takke Anne Grethe og de andre på biblioteket ved Høgskulen i Volda. Dere gjør en formidabel innsats og yter en service som er helt fantastisk!

Volda, november 2008



Kjerstin Farstad

Se Meg

Jeg har full kontroll
takler det meste
jeg har sverd og skjold
kan sloss mot de fleste
Jeg er flink i forsvar
ekspert i høflighet
jeg er en utadvendt kar
som vet en del om ensomhet.

Se meg, hør meg
kom inn til meg og rør meg - kjære hør meg
Det er en meg her inne
som famler rundt i blinde
trå forsiktig inn og led meg
trøst meg, gled meg - men fremfor alt: Se meg.

Jeg er alltid beredt
har alltid ryggen klar
og jeg røyker tett
står sjelden uten svar
Jeg er sliten og lei
av å late som om
men jeg klarer meg
jeg gir - sjøl om jeg er tom.

(Bjørn Eidsvåg, 1990)

Innhold

Forord	i
1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Valg av problemstilling	4
1.3 Oppgavens struktur	6
1.4 Kunnskapsstatus og tidligere forskning på feltet barnesamtaler	7
1.5 Presentasjon av barnesamtalen som metode	12
2 TEORETISKE PERSPEKTIV	17
2.1 Kommunikasjon – mer enn ord	17
2.1.1 Betydningen av språk	18
2.1.2 Anerkjennende kommunikasjon og barns behov for å bli sett	20
2.1.3 Samtale og dialog mellom voksne og barn i barnehagen	21
2.2 Relasjoner og tilknytning i barnehagen	23
2.2.1 Barns selvopplevelse og voksnes menneskesyn	24
2.2.2 Voksnes definisjonsmakt sett i lys av barns rett til medbestemmelse	25
3 METODE OG DESIGN	28
3.1 Vitenskapsteori og valg av metode	28
3.2 Datainnsamling	31
3.2.1 Meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste	32
3.2.2 Utvalg av informanter	32
3.2.3 Intervjuguide	34
3.2.4 Prøveintervju	35
3.2.5 Gjennomføring av intervjuene	36

3.3	Bearbeiding av data	37
3.3.1	Fra tale til tekst	38
3.3.2	Analyseprosessen	38
3.4	Forskningsetiske vurderinger	40
3.5	Reliabilitet og validitet	42
4	EMPIRI	44
4.1	Resultater fra undersøkelsen.....	45
4.1.1	Valg av metode, veiledning og opplæring	45
4.1.2	Refleksjon rundt barnesamtalen som metode.....	47
4.1.3	Erfaringer og synspunkt i forbindelse med barnesamtalen	51
5	DRØFTING OG ANALYSE	55
5.1	Positive og negative sider med barnesamtalen	55
5.1.1	Tillit.....	56
5.1.2	Se det enkelte barn	58
5.1.3	Verdsetting	60
5.1.4	Anerkjennelse.....	62
5.1.5	Å være i posisjon til barn	64
5.1.6	Oppdragerstil	66
5.2	Barnesamtalen som selvstendig metode	67
5.3	Tidsklemma i barnehagen.....	71
6	KONKLUSJON OG REFLEKSJON	75
6.1	Kritiske refleksjoner og veien videre.....	80
	LITTERATURLISTE	81
	VEDLEGG	87
	VEDLEGG 1- Godkjenning fra NSD	87
	VEDLEGG 2- Statusskjema til NSD	89

VEDLEGG 3- Brev til kommunen.....	91
VEDLEGG 4- Brev til informantene	93
VEDLEGG 5- Intervjuguide	96

1 INNLEDNING

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for bakgrunnen for valg av tema, for så komme med en oversikt over oppgavens struktur. Jeg vil videre presentere tidligere forskning som jeg mener har betydning for barns behov for barnesamtaler. Til sist kommer en presentasjon av barnesamtalen som metode. Jeg velger i kapittel 1.1 å ha med en redegjørelse av endringene i samfunnet og familien, og også peke på endringer i barnehagene og dens mandat. Disse endringene mener jeg er viktig å få frem for å forstå barnets posisjon på de ulike arenaer, og hvorfor barnesamtalen kan være nyttig.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Barn som strever i sin relasjon til andre har det ofte spesielt vanskelig. Vanskelig på den måten at barnets atferd skaper vansker for barnet selv, og utfordrer de voksne på mange måter. Barnets atferd kan føre til holdninger, handlinger og relasjoner som ikke oppleves som noe positivt, verken for voksne eller barn. Som Juul og Jensen (2003) påpeker, at når voksne blir "irritert" på barn, er det ofte fordi barnas atferd provoserer ubearbeidet stoff i de voksnes eget liv. Derimot er det den voksnes villighet til å reflektere over relasjonen som avgjør om begge parter vokser, eller om barnet blir kategorisert som problematisk (Nordahl, 2002). I vår travle, effektive hverdag kan det være krevende å motstå fristelsen til å velge de raske, effektive tiltakene, og utfordrende å skulle benytte tid til kontakt og dialog, undring og refleksjon. Det kan være fristende å være den som vet best, beholde styring og kontroll, være løsningsfokusert og gi råd om tiltak, mens det er i møte med barnet selv de gode tiltakene fins (Kinge, 2006). Dagens unge tvinges til å velge, bestemme og ta stilling til langt flere forhold enn unge før, fordi mindre nå er gitt på forhånd. De unge kan gjøre ulike og til dels motstridende erfaringer i dagliglivet. De kan oppleve at hverdagslivet er splittet opp i ulike sfærer med ulike normer og verdier – hjemmet, skolen, fritida og offentligheten. Nye familiemønstre er også en viktig del av dette endringsbildet og småbarnsmødrenes økte arbeidsdeltaking er en viktig faktor bak endringene i familiemønstrene. Dette har også skapt en stor økning i behovet for profesjonelt barnepass (Heggen, Jørgensen og Paulgaard, 2003). Fra 1983 og frem til 2006 økte antallet 1-5 åringer med barnehageplass fra en av tre til 8 av 10 barn (www.ssb.no). Rapportering av barnehagetall fra kommunene per 15.12.2007 viser at

84,2 prosent av alle barn i alderen 1-5 år går i barnehage (St.meld.nr.23, 2007-2008). Kjernefamilien har gjennomgått store endringer med hensyn til både barnetall, foreldrenes alder og sammensetning av søskenflokkene. Husmorfamilien var før basert på komplementaritet, det vil si at kvinne og mann spiller ulike roller i familien. Kvinnen administrerte hus, barn, følelser og det sosiale livet, mens mannen var den som skulle skaffe til veie de økonomiske ressursene. De nye drabant- og bygdebyene var alle bygd opp rundt husmoren og barnefamilien. Barnehager var nesten ikke-eksisterende i Norge. Så sent som i 1970 hadde bare omkring 2 % av alle barn barnehageplass, og mange av disse igjen bare korttidsplass (Frønes, 2003). Barn er som før sammen med andre barn i barns verden, men denne verdenen har forandret seg. Det samme har foreldrene, hjemmene, kulturen, mediene og ikke minst det foreldrene og barna tror blir fremtiden, som barna skal settes i stand til å mestre (Ibid.). Mange vil hevde at det i dag vises betydelig mer respekt for barn enn tidligere. Langt inn i vårt århundre ble ikke barndommen tillagt stor verdi i seg selv. Den hadde betydning først og fremst som forberedelse til livet som voksen. Barn på bygdene og arbeiderklassebarn i byene ble fort voksne i den forstand at de tidlig måtte utføre arbeidsoppgaver som familien var avhengig av. Senere vokser den moderne barne – eller utviklingspsykologiske forskningen fram, og hadde først og fremst et instrumentalistisk siktepunkt (Aasen et al., 2002).

Den norske barnehagen har en lang forhistorie. Den startet med de tidligste asylene på midten av forrige århundre. Disse ble senere omdannet til barnehager eller daghjem (Korsvold, 2005). Den første norske barnehagevirksomheten ble høyst sannsynlig startet i Kåfjord i Alta i 1827 (Jacobsen, 2000). Fra slutten av det tjuende århundret kom de første fröbelinspirerte barnehagene som bygde på den tyske pedagogen Friedrich Fröbels ideer. Men det er først i siste halvdel av det tjuende århundret at utbyggingen av barnehagene skjedde i stor stil (Korsvold, 2005). Barnehageutbyggingen kom sent i gang i Norge, på begynnelsen av 1970-tallet var det som nevnt bare et par prosent av barna som hadde adgang til en barnehage. I 1995 var nesten 60 % av fireåringene i barnehage, inkludert korttidsopphold. I 2000 hadde vel 70 % av treåringene og vel 80 % av fire- og femåringene adgang til barnehage. En del av disse var i korttidsbarnehage, men svært få barn hadde under 16 timer per uke, og flertallet hadde fulltidsplass (Frønes, 2003). Barnehagen blir i Norge beskrevet som en tilsynsordning. Samtidig viser forskning at barnehagebarn mestrer skolen bedre enn barn som ikke har gått i barnehage (Anderson, 1986).

Statlig politikk har i det siste halve århundret mer aktivt enn tidligere formet tilværelsen for mange barn, og ved å studere denne politikken får vi mer kunnskap om voksensamfunnets tilrettelegging av barndommen. Perioden fra de første statlige reguleringene av småbarnsinstitusjonene tok til fra 1945 og fram til egen barnehagelov ble vedtatt i 1975 er særlig viktig (Korsvold, 2005). For mange var loven svært tidsriktig og etterlengtet, andre synes den var høyst unødvendig. I 1995 kom den første rammeplanen som en forskrift til barnehageloven. Dette var en ny milepæl i norsk barnehagehistorie (Barne og familiedepartementet, 1995). I januar 2006 trådte den nye barnehageloven i kraft (Kunnskapsdepartementet, 2005), og fra 1. august samme år ble den nye rammeplanen gjort gjeldende som en forskrift til barnehageloven (Kunnskapsdepartementet, 2006). En tredje milepæl kom i 2005, da den nasjonale forvaltningen av barnehagene ble flyttet til Kunnskapsdepartementet og stadfestet barnehagene som det første leddet i det livslange læringsløpet. En fjerde, og svært viktig, milepæl kommer når man oppnår full behovsdekning og man får innført en lovfestet rett til barnehageplass for alle barn. Stoltenberg II- regjeringen (2005- 2009) har varslet at de vil innføre dette når full barnehagedekning er nådd (Ingeberg, 2007).

I kjølvannet av den nye loven om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) er barns rett til medvirkning satt på den politiske og pedagogiske dagsorden. Dette ”nye” *medvirkningsbegrepet* møter et ”gammelt” og etablert begrep i barnehagesammenheng, nemlig *omsorg* (Tholin, 2007). Omsorg og medvirkning er profilerte og grunnleggende begreper både i ny barnehagelov (2005) og ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2006). Utgangspunktet for barnehageloven § 3 er FNs barnekonvensjon om barns rettigheter. Den ble ratifisert av Norge i 1991 og innarbeidet i norsk lov i 2003. Barnehageloven er direkte relatert til artikkel 12 i konvensjonen, som gir barn rett til å si sin mening. Intensjonen med barns medvirkning er at de skal oppleve å være deltakere i et inkluderende fellesskap, og derigjennom påvirke og få innflytelse på innholdet i barnehagen (Tholin, 2007). Barn vet best hvordan det er å være barn i den konkrete barnehagen de er en del av. Det er en logisk begrunnelse for at de skal ha rettigheten som er nedfelt i § 3 i barnehageloven. Det er bare de som er ”sakkyndige” og kan uttrykke hva som oppleves som meningsfullt i barnehagen. Barn er enkeltindivider, og hver og en av dem er ekspert på sine tanker, meninger, opplevelser og erfaringer. Personalet kan observere og få annenhånds informasjon fra barns uttrykk, men hovedsakelig får personalet innsikt i barns

intensjoner gjennom nært samvær og dialoger med dem. Barn vil delta som likeverdige medkonstruktører av innholdet i barnehagen. Førskolelærerens ansvar er derfor å legge til rette for møteplasser i barnehagen mellom barn og personalet i meningssskapende samvær (Ibid.).

1.2 Valg av problemstilling

De senere årene har jeg som førskolelærer og student fattet mer og mer interesse for voksnes evne og vilje til å danne gode relasjoner til barna de jobber med, og i hvilken grad dette er med på lettere å forstå barn og hvorfor de gjør som de gjør, når de gjør det. Det å forstå barn, og hva de har med seg av opplevelser og erfaringer, tror jeg er med på å gjøre hverdagen lettere for både barn og voksne i barnehagen. I mitt arbeid i barnehage fikk jeg som nyutdannet førskolelærer interesse for hvordan voksne i barnehagen henvender seg til barn. Hvordan de snakker til dem og med dem, og hvordan de bygger relasjoner. Jeg fikk etter hvert også kjennskap til Emilie Kinge sin barnesamtale, og egen utprøving av metoden fikk meg til å undre meg over om vi med dette kan være med på å hjelpe alle barn som på en eller annen måte sliter i sin hverdag. Kan dette være det "lille" som skal til for å hjelpe barn til bedre samspill i barnehagen og hverdagen, og hvor mye kan endres for barnet ved at den voksne endrer seg selv? Når jeg selv fikk erfaring med barnesamtaler, tenkte jeg at dette kan faktisk være nøkkelen som kan hjelpe meg til å "tåle" alle barn. Barnesamtaler kan hjelpe meg til bedre å hjelpe de barna som trenger det, og barnesamtaler kan være min inngangsport til å kunne bygge relasjoner og skape tillit mellom meg som voksen og barnet. Med dette som utgangspunkt, var jeg interessert i å vite mer om i hvilken grad andre hadde erfaring med barnesamtaler, og hvordan denne metoden var med på å danne gode relasjoner til barn som har problemer med sin sosiale omgang med andre mennesker, både voksne og andre barn. Videre har jeg også erfart at når en ikke har noen god relasjon til et barn, kan dette påvirke min relasjon til foreldrene og vice versa. Derfor var jeg også interessert i å få vite noe om barnesamtalen hadde innvirkning på samarbeidet og relasjonen til foreldrene. For å gå enda dypere inn i emnet barnesamtaler, ville jeg finne ut mer om hva andre synes om selve metoden, positive og negative erfaringer og utfordringer de hadde støtt på. Med disse tankene ville jeg finne ut hva de voksne mente om denne metoden, og hvilke erfaringer de har gjort seg med å bruke barnesamtaler i arbeid med barn med spesielle behov.

Når jeg her skriver barn med spesielle behov, er det ikke nødvendigvis snakk om barn med en diagnose, og heller ikke alltid snakk om barn som er meldt opp til PPT, men i denne oppgaven vektlegges de barna som på en eller annen måte trenger hjelp til å forstå seg selv og omverdenen rundt. Data, tv-spill, internett, mobiltelefon og mp3 spillere har blitt en naturlig del av oppveksten, og informasjonen som barn får inn over seg over alt kan virke overveldende. Nyheter som en før bare fikk høre foreldre snakke om rundt middagsbordet, får barn nå servert ganske detaljerte helt inn i tv-stua. Nyhetene blir sendt på utallige kanaler hele døgnet, og avisene bruker flere og større overskrifter på det vi kan definere som kriser, tragiske hendelser, krig og elendighet. Det er selvfølgelig viktig å få med seg nyheter, men tenker vi over hva barna får med seg, som de ikke får snakket om og bearbeidet? Er vi flinke nok til å snakke med barna våre og hjelpe dem til å bearbeide alle inntrykkene de kan sitte igjen med i løpet av en dag?

Jeg synes Kinge (2006:90) beskriver det så godt; "Å endre synet på barnet fra å være vanskelig, til å ha det vanskelig". Men er det nok å endre sitt syn på barnet? Kan en periode med samtaler være nok til at den voksne endrer oppfatning av barnet, forstår problemet og klarer å hjelpe barnet til bedre forståelse av seg selv? Klarer en med så tilsynelatende enkle grep å snu hele sin forståelse og opplevelse av barnet, og fungerer dette i forhold til alle barn? Og ikke minst; kan alle voksne jobbe med barnesamtaler i barnehagen? Med fokuset på de voksne i barnehagen, var jeg interessert i å finne ut mer om erfaringer ansatte i barnehagen har gjort seg med bruken av barnesamtaler, og hvordan denne metoden kan være til hjelp for barn som har det vanskelig på ulike måter i barnehagehverdagen sin. Med utgangspunkt i teori, forskning og egne erfaringer, er problemstillingen for denne undersøkelsen;

Hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med bruken av barnesamtaler?

Jeg vil i kapittel 1.3 presentere barnesamtalen som metode.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler.

Kapittel 1 gjør rede for valg av tema og problemstilling, belyser tidligere forskning rundt tema som er av betydning for mitt arbeid. Til slutt presenteres barnesamtalen som metode.

Kapittel 2 omhandler ulike teoretiske perspektiver som ligger til grunn for undersøkelsen, og som kan belyse temaet barnesamtaler fra ulike innfallsvinkler. Videre presenterer jeg teori som jeg finner relevant i henhold til tidligere forskning, og som er med på å fremheve sammenhengen mellom relasjoner og kommunikasjon.

Kapittel 3 handler om metode. Her gjør jeg rede for, og begrunner de valgene jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen. Videre presenterer jeg utvelgelsen av informantene, hvordan intervjuene ble gjennomført og behandlingen av datamaterialet. Område som forskningsetiske vurderinger, validitet og reliabilitet blir behandlet her.

Kapittel 4 inneholder empirien. Her blir leseren presentert for hovedfunnene i datamaterialet jeg har samlet.

Kapittel 5 tar utgangspunkt i datamaterialet, og her kommer drøftingen og analysen av funnene mine. Hovedfunnene drøftes og analyseres opp mot ulike teoretiske perspektiv.

Kapittel 6 er oppgavens konklusjon. I dette kapitlet oppsummerer jeg de viktigste funnene og kommer med kritiske refleksjoner, med fokus på om jeg har lyktes i å få frem det som i hovedsak var intensjonen med dette forskningsprosjektet. Til slutt kommer jeg med tanker om undersøkelsens betydning for videre forskning, og hva denne oppgaven kan bidra med i fremtidig arbeid med barnesamtalen.

1.4 Kunnskapsstatus og tidligere forskning på feltet barnesamtaler

I min søken etter tidligere forskning på temaet om barnesamtaler, fant jeg relativt lite teori og forskning som er direkte sammenlignbar med min undersøkelse. Når jeg likevel lager en oppsummering av forskning her, er det for å sette eget prosjekt inn i en større ramme. Jeg fant en kvantitativ studie som undersøkte hvor utbredt barnesamtalen var i fire store byer i Norge (Jacobsen, 2007). Denne studien kan tolkes dit hen at barnesamtaler er lite utbredt i Norge. Barnesamtaler som metode er også ganske nytt, så jeg var forberedt på at det derfor også fantes lite forskning rundt emnet. Utenom Jacobsens studie, fant jeg derimot mye forskning som kunne knyttes opp mot barnesamtalens grunnleggende ideologi; relasjoner og anerkjennende kommunikasjon, som jeg videre vil presentere. I min søken etter forskning, fikk jeg bekreftet at det generelt er lite forskning med tyngdepunkt i barnehagen. Gulbrandsen, Johansson og Nilsen (2002) fremhever også at det er lite volum og spredt forskning om makt, kjønn, språk, kommunikasjon og sosiale relasjoner. Da det er lite forskning å finne med tyngdepunkt i barnehagen, velger jeg å sette den forskningen jeg har funnet om elever og skolen i sammenheng med barn og barnehagen.

Hamre og Pianta (2001) har gjennom sine teorier og forskning vist oss hvor viktig gode relasjoner er i hele barnets utvikling, både i hjem, barnehage og skole. De hevder at trygge relasjoner kan fungere både forebyggende og reparerende. For barn som ikke står i spesiell risiko ut fra tidligere relasjoner, vil det være viktig å ha en grunnleggende forventning om at førskolelærere og lærere er tilstede for dem og vil støtte dem – også dersom vanskelige situasjoner kan oppstå. En slik grunnleggende relasjonell trygghet er også gunstig for barnets utfoldelse og læring fordi det skapes et trygt og sjenerøst klima for prøving og feiling. Barnet som omgis av trygge relasjoner, kan bruke sin energi på å lære fremfor å tappe energi på bekymringer og frykt (Størksen, 2007). For barn som har hatt en vanskelig og problematisk tilknytningshistorie, er sensitive og beskyttende relasjoner ekstra viktige. Selv om det kan være svært krevende å etablere kontakt og nære relasjoner med barn med vanskelige relasjonserfaringer, så er det sannsynligvis disse barna som trenger våre relasjoner mest, sier Pianta (1999). I barnehage og skole kan slike varige, varme relasjoner fungere kompensierende i forhold til andre erfaringer. Barnet kan få mulighet til å danne seg nye mentale representasjoner eller mentale bilder av seg selv i relasjon til andre som kan styrke

dem i deres videre utvikling. Hvert enkelt barn som kommer til barnehagen, møter med ulike sosiale og biologiske forutsetninger. Det er gjennom trygge, varme og forståelsesfulle relasjoner at det enkelte barnet gis de beste forutsetninger for vekst, sier Størksen (2007).

Nordahl og Sørli (1998) har gjort en undersøkelse som viser at kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse. I skolen blir elevene motivert og inspirert av lærere som respekterer de unge, og som legger vekt på å ha et positivt forhold til dem. Voksne som har en god relasjon til elevene, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon. Denne sterke betydningen som relasjoner mellom voksne og barn har, kan forstås som et uttrykk for at relasjoner til nære andre er et fundamentalt menneskelig behov (Heggen et al., 2003). I flere undersøkelser er relasjoner mellom voksne og barn studert i ulike kontekster og miljøer. Nordahl og Sørli (1998) har vurdert sammenhengene mellom elevenes relasjon til lærerne og en rekke andre pedagogisk viktige områder i skolen. Her finner de en klar sammenheng mellom elev – lærer – relasjonen og omfanget av problematferd. Når det er et dårlig forhold mellom elev og læreren, så blir det gjennomgående vist mer problematferd enn når disse relasjonene er positive (Nordahl et al., 2005). Denne undersøkelsen kan også sees i sammenheng med barnehagehverdagen. Har de voksne gode relasjoner til barnet, vil en kunne se mindre problematferd i barnehagen, enn om de voksne har et dårlig forhold til barnet. Når en da ser hvordan voksnes menneskesyn, deres væremåte, handlinger og deres relasjoner til barnet kan spille inn på atferden til barnet, vil det være viktig for de voksne å hele tiden jobbe for at kvaliteten på relasjonen til barna skal kunne bli så god som mulig.

Voksne bruker mange forskjellige virkemidler for å danne gode relasjoner til barn, men ofte kan det skje at det "låser" seg, og situasjonen blir uholdbar for både voksne og barn. Derimot er det den voksnes villighet til å reflektere over situasjonen og relasjonen som avgjør om begge parter lærer av sine erfaringer, eller om barnet blir kategorisert som problematisk, som Nordahl (2002) fremhever;

"Skal lærere få innsikt i elevens verdier og oppfatninger, og forståelse for deres handlinger, vil det ofte være nødvendig å ha en nær relasjon og et tillitsforhold til eleven" (Ibid.:16).

Spedbarns- og relasjonsforskning de siste 20 årene har så langt presentert oss for tre hovedkonklusjoner; barn er født sosiale, barns reaksjoner er alltid meningsfulle og barn kan ta personlig ansvar. En fjerde oppdagelse dreier seg om relasjonens prinsipielle kvalitet: barnet trives og utvikles best i en subjekt – subjekt relasjon, det vil si i en relasjon der barnet oppfattes og behandles av et selvstendig subjekt (person) som kan være aktivt medskapende i sine relasjoner fra begynnelsen av (Juul og Jensen, 2003).

Intersubjektivitetsbegrepet løftes fram som en overordnet ramme for å forstå individers og relasjoners utvikling (Schibbye, 2002). Konstruktiv utvikling som fører til trygghet og god selvfølelse, skapes i relasjoner hvor det etterstrebes likeverdighet mellom deltagerne. Relasjonsmønster hvor barn møtes primært som objekt og med manglende respekt for deres opplevelser og perspektiv, kan føre til ulike varianter av psykiske forstyrrelser, kontaktløshet og svekket selvfølelse (Bae, 2004). Nordin- Hultman (2004) konkluderer blant annet med at når den utviklingspsykologiske diskursen blir sterkt normerende for hvordan man ser på barn og barnehagepedagogikk, blir det vanskelig å se barn som subjekt i all sin forskjellighet. Som et resultat blir barnehagemiljøene preget av at "alle" må gjøre det samme, en sterk vektlegging på regler og at alle må behandles likt. Nordin- Hultman (Ibid.) peker også på at denne forståelsen har ført til at flere og flere barn blir definert som problembarn, fordi de faller utenfor det som antas å være de gjennomsnittlige normene. Og når det blir problem i barnehagen, er det alltid noe feil med barna, og ikke omgivelsene eller de voksne som har ansvar for dem (Bae, 2004).

Barn som viser en annen atferd enn det som blir definert som "normalen" har lett for å komme inn i en ond sirkel. De blir definert som vanskelig av personalet, og lever etter hvert opp til denne definisjonen. De har fått en rolle de ikke kommer seg ut av på egenhånd, og trenger hjelp av en voksen for å endre denne rollen. Det å skulle snakke med et barn som strever med samhandlingen til andre, kan by på mange utfordringer, ikke bare det å skulle få dialogen til å flyte, men også utfordringer hos den voksne selv. Hvordan klare å snakke empatisk og anerkjennende med et barn som virkelig utfordrer følelser og handlinger inne i deg selv? Og kan en endre syn på barnet bare ved å snakke med det for å prøve å forstå? Hva om dialogen låser seg, og en mislykkes nok en gang?

Sigsgaard (2003) hevder at det finnes en lang tradisjon for en demokratisk pedagogikk som går ut på å bestemme sammen med barna, og ikke over dem. Det å være i gang sammen med barna og ikke sette dem i gang med et eller annet, samt å leve livet her og nå og ikke kun å forberede voksenlivet. Denne pedagogikken ble på 1970- og 1980- tallet truet av den "strukturete" pedagogikken og i 1990- årene av grensedyrkelsen. Denne gamle pedagogiske tradisjonen fikk imidlertid et nytt liv da pedagoger som Berit Bae og Jesper Juul formulerte nye begreper for kjerneinnholdet i pedagogikken: synet på barnet og synet på barn- voksenforholdet. Sosiologiens våknende interesse for barnet som samfunnsmedlem og ikke bare som et objekt for oppdragelse og undervisning fikk også betydning. I det nye synet på pedagogikken ble det også duket for å rette kritisk søkelys mot barn- voksenforholdet, slik dette hadde utviklet seg siden slutten av 1990- tallet. Mens det opp gjennom 1990- årene hadde vært alminnelig å kritisere og fra tid til annen til og med si opp førskolelærere som ikke i tilstrekkelig grad klarte eller ville "sette grenser", skjedde det nå en "snuoperasjon". Det ble mulig å se kritisk på "grense"- pedagogikken. Det tilsynelatende "grensesøkende" barnehagebarnet som "prøvde ut" den voksne, kunne nå dessuten sees som et menneske som protesterer mot tvangsplassering, umyndiggjøring og maktovergrep (Ibid.).

Juul og Jensen (2003) mener at fagfolks samtaler med barn har vært preget av at fagfolkene alltid har et formål med samtalen, et mål som rekker utover selve samtalen. De hevder at førskolelærere og lærere samtaler ofte med barn og unge for å bringe dem nærmere et mål som de voksne har definert på barnas vegne. Førskolelærere og lærere kritiseres for å være for dårlige til å samtale med barn, samtidig som grunnutdanningen verken prioriterer eller trener denne kompetansen. Historisk sett har det ikke vært noe tradisjon for at førskolelærere har evnet eller villet snakke *med* barna med utgangspunkt i en interesse for hvem barnet er og hvordan barnet opplever sitt eget liv. Derimot finnes det utallige eksempler på at voksne snakker *til* barn, de utspør dem, forhører dem, intervjuer, lærer, opplyser, roser og kritiserer dem. Juul og Jensen er ganske bastante i sine uttalelser her, og i det de sier, setter de alle førskolelærere i samme båsen; de er dårlige til å snakke *med* barn. Men er bildet så "dystert" som det kan virke? Har Juul og Jensen rett i det de sier, at førskolelærere snakker med barn for å bringe dem nærmere et mål som voksne har definert på barnas vegne? Om en drar inn rammeplanen og barns rett til medvirkning, kan det virke som at det er motsatt, at voksne i barnehagen er flinke til å snakke med barna, og la deres stemme bli hørt. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i drøftingen min.

Det å skulle samtale med barn, er ikke noe nytt fenomen, men det har kanskje blitt mer og mer vektlagt nå i de senere år. Allerede for 20 år siden, diskuterte bl.a Per Olav Tiller og Mary Theophilakis sammenhengen mellom kvalitet på relasjonen og samtalen. Tiller sier;

"For å få vite noe om barns opplevelser, må vi vite om barnets relasjoner til andre mennesker. Og når vi baserer oss ensidig på beskrivelsen fra den voksne part, mister vi viktig kunnskap nettopp om forholdet, om hva relasjonen er" (Tiller i Gamst og Langballe, 1988:9).

Theophilakis sier;

"Hvordan forskjellige barn opplever virkeligheten og verden rundt seg, hvordan hvert barn opplever sin virkelighet, det vet jeg egentlig ikke noe konkret om. Kanskje kan jeg bare meddele den banale kjensgjerning at hva et barn opplever og hvordan et barn opplever og forstår verden rundt seg, det er det bare dette ene barnet som vet noe om. Vi må spørre barnet selv, hvis vi vil vite noe om hvordan hvert enkelt barn opplever verden rundt seg. Vi vil få vite om det, hvis barnet kan svare oss" (Theophilakis i Ibid.:9).

Det utviklingspsykologiske grunnlaget som førskolelærere har blitt opplært til å tenke ut i fra, har ikke fokusert på kommunikasjons – og samspillsprosesser. Statiske beskrivelser av barns væremåte på ulike alderstrinn har dominert lærebøkene. I den grad relasjonsaspektet har vært fokusert er det foreldre/barn – forholdet som har vært belyst. Relativt lite fagstoff har omhandlet hvordan kommunikasjonsprosesser i pedagogiske sammenhenger skaper forutsetninger for utviklingen av barns selvfølelse (Bae, 1996a).

Med denne forskningen som utgangspunkt, vil jeg videre presentere barnesamtalen, for så å presentere relevant teori for den videre undersøkelsen.

1.5 Presentasjon av barnesamtalen som metode

Emilie Kinge er spesialpedagog, og har utarbeidet en metode for samtale/samvær med barn som hun kaller "Barnesamtaler". Jeg vil videre presentere hovedtrekkene ved denne metoden, samtidig som jeg vil nevne at dette er en praktisk og metodisk fremstilling som er basert på erfaringer fra Kinge og andre pedagoger i flere barnehager. Metoden er ikke forskningsbasert. Når det er sagt, så vil jeg fremheve at Kinge (2006) presiserer at verdigrunnlaget til barnesamtalen er bygget på empati, anerkjennelse, toleranse, bekreftelse, tillit og det å bli sett og hørt. Hun sier videre at hennes teoretiske plattform bygger på et eksistensialistisk og humanistisk menneskesyn der troen på menneskets evne til å ta ansvar for egne handlinger og eget liv, og menneskets iboende muligheter, kompetanse og dype behov for positiv selvhevdelse står sentralt. Så selv om det ikke er forsket i stor grad på selve barnesamtalen som metode, synes jeg det er viktig å få frem at det finnes mye litteratur og forskning rundt de ulike tema og emnene som barnesamtalen bygger på (Nordahl et al., 2005, Bae, 2004, Hundeide, 2005, Schibbye, 2004, Juul og Jensen, 2003, Gamst og Langballe, 2004). Det er denne litteraturen og forskningen jeg også bygger denne undersøkelsen på, som jeg har presentert i det foregående avsnittet om tidligere forskning, og som også vil være ganske fremtredende i det kommende teorikapittelet.

Det finnes som sagt lite forskning om den anerkjennende barnesamtalen, men jeg vet det er flere prosjekter på gang som jeg dessverre ikke har fått tilgang på. I mitt søken etter forskning kom jeg likevel over en kvantitativ masteroppgave som jeg tidligere har nevnt. Jacobsen (2007) sin oppgave undersøker hvor utbredt barnesamtalen er, og i denne undersøkelsen laget hun selv en definisjon på barnesamtaler som jeg velger å ta med da jeg synes den beskriver barnesamtalen ganske godt;

"En barnesamtale er en samtale som har som mål å komme frem til et informasjonsgrunnlag om barnets opplevelser av sin livsverden, for å utvikle gode hjelpetiltak for barn med ulike typer vansker i skolen. Hensikten er å hjelpe barnet til å tenke, reflektere og uttrykke egne følelser og opplevelser. Barnet er direkte informant i en relasjon preget av empati og anerkjennelse" (Ibid.:12).

Her har Jacobsen formulert definisjonen sin rundt elever i skolen, men ut fra litteraturen og forskning rundt nærliggende tema, kan en fint bruke denne definisjonen i tilknytning til barn i barnehage. Det er etter mitt syn ingen forskjell på barn i barnehage og elever i skolen når det kommer til behovet de har for å snakke med voksne, empatiske mennesker som tar dem på alvor. Det grunnleggende verdisynet om å skulle se og høre det enkelte barnet vil være fremtredende om en benytter seg av barnesamtaler i skolen eller barnehagen.

Når Kinge (2006) begrunner hvorfor hun mener barnesamtalen er så viktig for barna, så begrunner hun det med at mange barn og unge strever med tanker og forestillinger knyttet til begivenheter i familien, i barnehagen eller skolen. Nyheter fra det store verdenssamfunnet kan virke overveldende, og barn reagerer på forskjellige måter. Noen kan reagere med redsel, frykt og utrygghet og disse barna kan kompensere sine følelser med å utvikle en atferd som oppfattes som krevende og problematisk. De blir ofte "atferdsvanskelige", der de oppjonerer, protesterer, argumenterer og bryter grenser. Felles for disse barna er at de trenger voksne som ser dem og er gode samtalepartnere, og som kan hjelpe dem til å uttrykke og forstå seg selv bedre (Ibid.). Dette kan tolkes dit hen at det kan fort være lettere for oss som voksne å skyldre på at barna er "vanskelige" og "umulige", i stedet for å ta oss tid til å snakke med dem, få et innblikk i deres tanker og hjelpe dem med å bearbeide inntrykk. Bae (2004) konkluderer i sin doktoravhandling at dialoger som gir rom for gyldiggjøring av barns opplevelser er viktig både med tanke på deres psykiske utvikling, og også for deres forhold til andre. Å skape dialoger som gir rom for at barn får tillit til egen opplevelse, blir dermed ikke et ensidig individrettet prosjekt, hvor det viktigste er den enkeltes autonomi, men det blir også et viktig sosialt anliggende.

Det som skiller den "dagligdagse" samtalen fra barnesamtalen til Kinge, er at den foregår kontinuerlig over en gitt periode for å utvikle kontakt og gi tid og rom til å øke bevisstheten og forståelsen hos både barn og voksne (Kinge, 2006). Barn som strever med følelser og sosial samhandling trenger andres forståelse for å kunne utvikle sin egen forståelse for seg selv, og de trenger å lære å snakke om hvordan de har det. Barnesamtalene vil kunne danne et godt utgangspunkt for å kunne utforske hva barnet opplever som vanskelig. Det er barnet som i stor grad bestemmer temaer det skal snakkes om, og den voksne "henger seg på". I den grad den voksne styrer og stiller spørsmål, vil det være med den hensikt å utvikle forståelse for barnets situasjon og bidra til å tenke ut løsninger som kan lette barnets hverdag mer enn å

skulle "behandle" barnets vansker (Ibid.). Det er den voksne som skal ha kompetansen når det gjelder å kommunisere med barn, og det er dette denne metoden skal gi hjelp til. Hensikten med barnesamtaler er å hjelpe barn til å tenke, reflektere og uttrykke egne følelser og behov, for å øke selvinnsikt og – forståelse gjennom en undrende, utforskende tilnærming. Primært er metoden utarbeidet med tanke på enkeltbarn eller elever som synes å streve mer enn andre i sin samhandling med omgivelsene. Dette kan være barn med utfordrende, utagerende og/eller opposisjonell og regelbrytende atferd, barn med oppmerksomhets- og konsentrasjonsvansker, eller stille, tilbaketrukne eller overansvarlige barn (Ibid.).

Det som gjør denne metoden spesiell i mine øyne, er at det blir gitt *tid* og *rom* til samtale. Det blir satt av tid regelmessig etter behov, og da gjerne en gang i uken. Dette er barnets tid, og ingenting skal kunne komme i veien, eller forstyrre. Rommet som velges bør være skjermet for forstyrrelser som telefoner, voksne som kommer inn og skal gi beskjeder og helst også ikke ha vindu ut mot lekeplassen og de andre barna. Det skal være et trygt sted for barnet, og den voksne kan gjerne ha med et glass melk eller saft, kaffe til seg selv og gjerne noe lite de kan spise sammen, som kjeks, rosiner eller druer. Dette gjøres for å markere at dette skal være et positivt møte, hvor det ikke er rom for negative tilbakemeldinger eller korrigeringer fra den voksne. Kinge (2006) vektlegger at barnet i dette rommet skal få oppleve seg "sett" i forhold til intensjoner, følelser og behov uten å bli korrigert. Og det skal få oppleve seg lyttet til, respektert og verdsatt gjennom kontakten med en fortrolig voksen som er villig til å være med skritt for skritt på veien mot økt selvforståelse. Klarer ikke den voksne å være empatisk og anerkjennende nok, men i stedet korrigerer og irettesetter barnets atferd, kan det gjøre vondt verre, og det må vurderes om en annen voksen heller skal ta over. Disse møtene, som mange i undersøkelsen min har kalt det, skal også være godkjent av foreldrene til barnet, og de skal få full informasjon om hva det er og hvorfor det gjøres. Når dette er sagt, så lager voksen og barn en slags taushetsplikt når de har møter. Det barnet forteller til den voksne, skal ikke sies videre til noen uten at det er nødvendig for barnets beste at andre får den informasjonen det gir. Selv da skal barnet få lov til å ha "et ord med i laget".

Kinge (Ibid.) påpeker videre at det er viktig for den voksnes del at hun eller han føler seg trygg på seg selv og erkjenner at "den gode dialogen" som regel ikke utvikler seg der en er ansent, har prestasjonskrav til seg selv, eller dersom en er for utålmodig og løsnings- og resultatfokuseret og har en målsetting om å "endre barnet". Dette er også noe av det jeg var

interessert i å finne mer ut av i undersøkelsen min. Hvordan opplever de voksne i barnehagen det å snakke med barn som utfordrer dem? Barn som har blitt sett på som "vanskelige", er etter min erfaring ikke så veldig interessert i å snakke og dele sine erfaringer med en voksen de kanskje i utgangspunktet har et dårlig forhold til. Klarer den voksne å "tone seg inn" på barnet, og være avslappet og tålmodig nok til at den "gode dialogen" utvikler seg i positiv retning?

Noe annet jeg har vært opptatt av når det gjelder barnesamtalen, er skillet mellom samtaler og terapi. Er det et klart skille her? Gjennom samtaler med barna, vet en ikke alltid hva en møter, og hva barna sliter med, og en må kunne klare å ta det som kommer. Men kan det da være at det er lett for den voksne å innta en terapeutisk rolle? Og for å sette det litt på spissen; er det riktig å drive terapeutisk virksomhet i barnehagen? Kinge (2006) sier klart og tydelig:

"Vi skal ikke drive terapi. Like fullt vil mye av det vi gjør kunne ha en terapeutisk effekt, dvs. kunne gi en avgjørende hjelp til bedring av barns hverdag og bedre forutsetninger til å samle sin oppmerksomhet og energi om lek, utvikling og læring. Vi kan hjelpe barn til å finne ord som kan beskrive og uttrykke hvordan det har det gjennom språk, slik at det slipper å uttrykke seg gjennom atferd" (Ibid.: 111).

Spørsmålet om barnesamtalene kan føre til en terapeutisk rolle hos de voksne i barnehagen, er en av de sidene av barnesamtalen jeg vil se nærmere på i den videre drøftingen.

Noe jeg også tenkte mye på før jeg startet undersøkelsen, var om barnesamtaler kan passe for alle voksne? Kan hvem som helst klare å gjennomføre barnesamtaler uavhengig av utdanning og tilknytning til barnet? Kinge (Ibid.) presiserer at det alltid vil være hensiktsmessig med veiledning, men jeg tenker litt på den voksne som menneske. Med tanke på hva samtalen krever av anerkjennelse og empati, undring og forståelse og nysgjerrighet fra den voksnes side, så var jeg opptatt av å få vite noe om alle voksne kan gjennomføre dette med tilstrekkelig opplæring. Jeg var også interessert i å få vite noe om barnesamtaler faktisk passer for alle barn.

Jeg har her presentert barnesamtalen som metode, slik at leseren skal ha forståelse for hvordan den er lagt opp til bruk i barnehagen. Det er ikke lett å fatte seg i korthet, men jeg har likevel prøvd å få frem det grunnleggende og det jeg synes er viktig at leseren har med seg av kunnskaper i den videre lesing av oppgaven. For å få frem en bedre teoretisk forståelse av barnesamtalen, vil jeg videre presentere teori jeg anser som å være relevant for videre drøfting.

2 TEORETISKE PERSPEKTIV

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for mitt teoretiske ståsted og perspektiv ut i fra det jeg tidligere har presentert av forskning. Jeg vil belyse teori som jeg mener er med på å beskrive viktige elementer i barnesamtalen. Jeg har valgt å presentere to områder jeg synes er med på å konkretisere barnesamtalen som metode i arbeid med barn; kommunikasjon og relasjon. Jeg har valgt ut disse to områdene fordi jeg mener de er helt sentrale når en skal samtale med barn. Uten relasjon vil ikke kommunikasjonen bli bra, og uten kommunikasjon vil ikke relasjonen bli bra.

2.1 *Kommunikasjon – mer enn ord*

Ordet kommunikasjon har sine røtter i det latinske verbet *communicare*, som betyr ”å gjøre felles”. Alle mennesker har en grunnleggende evne til kommunikasjon. Derfor kan vi som regel til en viss grad også kommunisere med en person som snakker et annet språk og har en annen bakgrunn. Studier av samspill mellom spedbarn og mødre viser at vi allerede som spedbarn aktivt søker et opplevelsesfellesskap. Det å delta i gjensidig kommunikasjon med andre er et grunnleggende behov hos mennesket (Røkenes og Hanssen, 2006). Begrepet kommunikasjon er noe meget velkjent, samtidig noe vanskelig og ukjent. Vi kjenner begrepet fra kommunikasjon via massemedia, fra kommunikasjon mellom to radiostasjoner, fra våre daglige samtaler med familie, venner og kolleger, eller fra den manglede kommunikasjon med naboen. Kommunikasjon kan være vanskelig, fordi det er oss så nært at vi nesten ikke får øye på det. Det er vanskelig å få fatt på, fordi det impliserer noen tankeganger som er relativt nye og strider mot en masse grunnleggende forutsetninger, som vi alle har – i hvert fall i det vestlige samfunn (Ølgaard, 1986). Samtale mellom mennesker er naturligvis kommunikasjon, men også tonefall, stemmestyrke, pauser, skift i tonefall, ansiktsgrimaser, håndbevegelser, kroppsholdning og andre gester er kommunikasjon og foregår hele tiden samtidig mellom to eller flere mennesker og for øvrig også sammen med at de oppfatter deres omverden (Ibid.). Kommunikasjonsteorien er opptatt av det formelle. Men strengt tatt handler kommunikasjonsteorien til syvende og sist om kommunikasjonens formale sider, på samme måte som lingvistikken behandler språkets formale sider. Vi er vant til å tenke på den måten at vi kommuniserer med hverandre om ting. Men i virkeligheten handler størstedelen av vår

kommunikasjon med hverandre (og med oss selv) om forholdet til de andre (og eventuelt til oss selv) (Ibid.). Mennesket har en grunnleggende, medfødt evne til kommunikasjon. Denne allmenne kommunikasjonskompetansen utvikler vi i samhandling med andre mennesker, først og fremst gjennom språkutviklingen. Dette gir oss del i et mangfoldig, nyansert og verdifullt kommunikasjonsfellesskap. Den allmenne kommunikasjonskompetansen er den viktigste ressursen en har når en skal arbeide med mennesker. Å gjøre en god jobb handler i stor grad om å bruke det man allerede kan i kraft av å være et kommuniserende medmenneske (Røkenes og Hanssen, 2006).

2.1.1 Betydningen av språk

”Tilbud om tidlig og god språkstimulering er et forebyggende og støttende tiltak som først og fremst er viktig for det enkelte barn. Å gi alle barn en god start kan bidra til sosial utjevning. Barn som går i barnehage, er i utgangspunktet sikret et språkstimuleringsstilbud ved at de ansatte i barnehagene gjennom føringer i lov og rammeplan er forpliktet til å bidra til å gi alle barn god språkstimulering og tidlig hjelp dersom språket av en eller annen grunn er forsinket” (St.meld.nr.23, 2007-2008: 19).

Men hva har språket å si for det enkelte barn?

En av de viktigste forskjellene på menneske og dyr er at mennesket har språk. Det som sosiologene kaller samhandling mellom menneske, går i hovedsak for seg ved hjelp av språket og i språket. Det er i tale og skrift at vi kommer i kontakt med andre, møter andre til daglig og i høytidlige situasjoner. Våre konstateringer av fakta fester vi i språklige formuleringer, og det samme med våre vurderinger, rettledninger og påbud. Det er språket som gjør at vi har en felles verden; forstår vi ikke språket til hverandre, lever vi i hver vår verden, uten annet enn overflattisk kontakt (Skjervheim, 2002). Men hva da når barn i barnehagen har vansker med å uttrykke seg og gjøre seg forstått gjennom det verbale språket? Hvilke konsekvenser kan det ha? Kognitive faktorer spiller i følge blant andre Dodge (i Nordahl et al., 2005) en viktig og veldokumentert rolle ved eksternaliserte atferdsproblemer. Særlig gjelder dette svake ferdigheter på det verbale området (ekspressivt og forståelse), lav IQ, dårlig hukommelse og

persepsjon, samt mangelfulle ferdigheter i å planlegge og forutse reaksjoner på eller konsekvenser av egne handlinger (Ibid.). Flere studier viser at antisosial og kriminell ungdom har signifikant lavere skårer enn ikke- kriminell ungdom på skalaer som måler verbale ferdigheter, persepsjon og hukommelse (f.eks. Kaufmann, 1988). Undersøkelser som dette kan gi oss en forståelse for hvor grunnleggende viktig det er for barn i "risikozonen" å kunne uttrykke seg verbalt. Og som voksen kunne se forbi atferden til barnet og få en forståelse av hvorfor barnet gjør som det gjør. Kan en si at "den gode samtalen" er avgjørende for barnets positive utvikling sosialt?

Selv om et barn har vanskelig for å uttrykke seg verbalt, har likevel barnet "hundre språk", og det å lytte til disse kan gi viktig informasjon. Det å lytte er ikke klart definert som bare en egen oppgave eller prosedyre, men det er en tilnærming til livet, som Carlina Rinaldi (i Clark, Kjærholt og Moss, 2005) påpeker når hun sier at

"...listening is not only a technique and a didactic methodology, but a way of thinking and seeing ourselves in relationship with others and the world. Listening is an element that connects and that is part of human biology and is in the concept of life itself....it is a right or better it is part of the essence of being human" (Ibid.:6).

Det at barn ikke er verbalt sterke, handler i så måte ikke om at de ikke får med seg det som skjer rundt dem. Utfordringen ligger muligens hos de voksne omsorgspersonene som er rundt barnet. Berit Bae (2005) fremhever i en artikkel at barn kan uttrykke seg helt fra de blir født. Det er deres ulike uttrykksformer kroppslig, nonverbalt og verbalt vi må ta utgangspunkt i hvis vi vil forsøke å ivareta deres rettigheter som deltakende subjekter i barnehagen. Det er ved å lytte og prøve å tolke deres nonverbale språk, samt være observant i forhold til det de uttrykker i handling, at voksne i barnehagen kan gi rom for barns perspektiv og opplevelser (Ibid.). Det å ha barnesamtaler med et barn kan tolkes dit hen at denne metoden gir rom for barns perspektiv og opplevelser, men klarer den voksne å innta barnets perspektiv, og se verden gjennom barns øyner? Dette er noe jeg vil utdype nærmere i drøftingen min.

2.1.2 Anerkjennende kommunikasjon og barns behov for å bli sett

Anerkjennelse er et sentralt og overordnet begrep i dialektisk relasjonsteori. Opprinnelig er begrepet hentet fra Hegels filosofi der han riktignok ikke gir en klar definisjon, men sier at anerkjennelse handler om å "se igjen", gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke (Gadamer i Lund, 2004). Anne Lise Løvlie Schibbye har utdypet begrepet i flere av sine bøker og sier blant annet at anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er (Schibbye, 2002). Det handler om måten vi forholder oss til hverandre på, en levd måte å være sammen med andre på. Det handler om å ha en subjekt – subjekt - holdning til den andre. Anerkjennelse fører til avgrensning som igjen gjør det mulig for den andre å få seg selv tilbake som anerkjent. Ordet anerkjennelse består av "an" og "erkjennelse". Erkjennelse innebærer forståelse. Erkjennelsesproblemet handler om det problematiske i forhold til hva vi kan vite, og om denne viten er gyldig. Og det å forstå en annen er ikke bare å nikke bekræftende til det den andre sier, men det er evnen til å kunne sette seg inn i den andres opplevelsesverden og det krever at vi sjekker ut hva den andre mener uten å definere inn våre svar på den andres opplevelse. Da blir bekræftelse den aktive handling vi gjør i forhold til den andre. Ved at vi bekrefter og sjekker ut det vi har hørt, er vi med på å gi kraft til den andres opplevelse. Da blir opplevelsen av anerkjennelse forsterket og selvet styrket (Lund, 2004).

Noen vil kanskje stille spørsmålsteget ved den anerkjennende kommunikasjonen og si at den er en utopi, en drøm, et mål for terapeuter, sosiallærere og "andre interesserte" i følelseslivet. Det er lett å ta avstand fra noe som er utfordrende for oss. Spesielt hvis det krever at vi må gjøre noe annerledes i forhold til vår egen væremåte. Det er kanskje også det som gjør at noen bare "stenger av" og sier at dette bare er for de spesielt interesserte. En anerkjennende kommunikasjon krever at du ikke lukker igjen ørene for noe du ikke vil høre, den krever full oppmerksomhet rettet mot eleven uavhengig av din mening om det som kommer frem i møtet (Ibid.). Selvrefleksivitet dreier seg om en spesifikt menneskelig egenskap: å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne observere seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si å avgrense, og betrakte seg selv (Schibbye, 2002). Grunnleggende elementer i en anerkjennende kommunikasjon er å skape en atmosfære der barnet opplever å møte en voksen som er "til stede", og som er engasjert i det budskapet barnet formidler (Dalen, 2004). Gamst og Langballe (2004) viser til at dette ikke handler om ytre håndgrep og teknikker, men

er uttrykk for egenskap hos den voksne. Når læreren klarer å forholde seg til saklig – og personlig usikkerhet, påvirker dette også lærer- elevrelasjonen. Eleven opplever at også voksne kan være usikre, og lærer noe om hvordan det går an å møte utfordrende følelser i stedet for å overse eller bagatellisere (Lund, 2004). Dette vil jeg også overføre til barnehagen. Når den voksne i barnehagen klarer å forholde seg til saklig- og personlig usikkerhet, påvirker det på samme måte voksen- barnrelasjonen i barnehagen. En anerkjennende voksenholdning i kommunikasjonen voksen- barn er med på å utvikle selvstendighet, selvrespekt og selvtillit hos barnet ved at vi voksne forstår barnets intensjoner ut fra barnets egne forutsetninger, at vi forstår og ser alle barnets handlinger som meningsfulle og nettopp ikke går inn og er fordømmende og moraliserende ut fra hvordan vi selv er skrudd sammen (Bae og Waastad, 1992).

”Anerkjennelse innebærer å kunne akseptere motsatte og paradoksale perspektiver. Dette igjen forutsetter toleranse for det udefinerte og evne til å leve i relasjoner som et både – og - fenomen, ikke som et enten – eller – fenomen” (Ibid.: 25).

Kinge (2006) sier om anerkjennelse i barnesamtalen at i den grad den voksne bekrefter barnets initiativ og forstår (anerkjenner) det barnet kommuniserer, åpnes det for en utvidelse av samhandlingen, og barnet får en positiv opplevelse av sin egen verdi. Hvis den voksne derimot ikke svarer eller forstår barnets initiativ, hindres videre samhandling og utvidelse av kommunikasjonen. Barnet vil ikke oppleve seg bekreftet. For mange kan dette høres ut som en selvfølge, og virke enkelt å gjennomføre. Men hva da når situasjonen er anspent, og det har oppstått en konflikt mellom barn og voksne som er vanskelig å snu. Klarer den voksne da å være voksen og opptre anerkjennende i sin dialog med barnet? Kinge (Ibid.) vektlegger at den voksne må være reflektert i forhold til egne følelser, opplevelser og reaksjoner, og at de klarer å skille mellom det som foregår i oss selv og det som foregår i den andre. Det ser fint ut i teorien, men klarer voksne å gjennomføre dette i praksis? Er vi profesjonelle nok?

2.1.3 Samtale og dialog mellom voksne og barn i barnehagen

Dialogen er kjennetegnet av at partene som deltar, både uttrykker seg og deltar eller er tilstede i hverandres psykologiske tilstander. Den andres indre tilstand blir på et vis vår egen ved at den blir tilgjengelig. I tillegg gir slike opplevelser impulser til reaksjoner, for eksempel i form av å uttrykke forståelse eller imøtekomme behov. Slik blir vi oppmerksomme på oss selv og

ser oss selv gjennom den andre. Og i det vi uttrykker oss tilbake, synliggjør vi oss for den andre både som person og som en som har konkrete holdninger til det vi reagerer på (Røkenes og Hanssen, 2006). Samhandlingene vi har gjennom dialoger, er vesentlige ingredienser i all form for kunnskapsutvikling. Samtalen kompletterer andre former for bevaring og videreutvikling av informasjon og ferdigheter (Arneberg og Juell, 2005).

Kierkegaard snakket om ... "å forstå det den andre forstår..." før man gjør sin "mereførståen" gjeldende. I arbeid med mennesker handler dette blant annet om å verdsette den mellommenneskelige samtalen. Dialogen er ikke først og fremst et middel for å oppnå noe med den andre, men et mål i seg selv, rettet mot å avdekke meningssammenhenger og forstå den andre. God kommunikasjon mellom bruker og fagperson skaper rom for utvikling, læring forståelse, bekreftelse, endring og frigjøring (Røkenes og Hanssen, 2006).

"The human heart yearns for contact – above all it yearns for genuine dialogue. Dialogue is at the heart of the human... Each of us secretly and desperately yearns to be "met" – to be recognized in our uniqueness, our fullness, and our vulnerability. We yearn to be genuinely valued by others as who we are, even that we are... The paradox of the human spirit is that I am fully myself till I am recognized in my uniqueness by another... Our valuing of another brings value to ourselves. We are a part of a loop of reciprocal relations" (Hycner og Jacobs, 1995:ix).

Sunne og fornøyde barn og voksne prater og samtaler i ett sett, men det hender at samtalen brått skifter karakter og blir til en enetale, "tilsnakk" eller påtale fra den voksne. Da er det slutt på å "lære gjennom dialog", for da er dialogen brutt (Sigsgaard, 2005). Virkeligheten er personlig, og det finnes ingen sannhet. Dette gjelder også for barn. I en samtale som for barnet ofte kan fortone seg som et intervju for å komme frem til "sannheten", er det ofte lett for at det låser seg. Barnet svarer ja, nei eller vet ikke. For voksne kan det være en utfordring å tilstrebe en likeverdig relasjon i dialogen der barnets forståelse og selvforståelse tillegges samme betydning som den voksnes (Iansen et al., 2007). Dette, sett i lys av anerkjennende kommunikasjon og barnesamtalen som metode, kan kanskje bli en utfordring for den voksne. Det å skulle tilstrebe en likeverdig relasjon i dialogen, være anerkjennende og empatisk, og samtidig danne en god relasjon med et barn som strever i sin samhandling med menneskene

og omsorgspersonene rundt seg. Fremstår det som en utopi, noe som er vanskelig å gjennomføre?

2.2 Relasjoner og tilknytning i barnehagen

Skjervheim (2002) snakker om den treleddede relasjonen; *den andre, meg og saksforholdet* som er slik at en deler saksforholdet med den andre, en lar seg engasjere i den andres problem. Motsatt har en den toleddede relasjonen; *Jeg i relasjonen til mitt saksforhold, faktum, og mitt saksforhold, som er den andre i relasjon til sitt saksforhold*. Det finnes også et tredje alternativ. Ego kan, i stedet for å høre etter hva alter sier, lytte til de lydene som alter produserer, og med det gjøre alter til et rent fysikalsk objekt i sin verden. Dette er behaviorismen sitt program, men de har latt være å følge det. I dagliglivet er det ikke snakk om det ene eller det andre eller det tredje, men om alle tre holdningene på samme tid. Derfor er den mellommenneskelige situasjonen prinsipielt ikke entydig, men "tvetydig". I denne tvetydige situasjonen er vitenskapene om mennesket opphengt, og der er roten til de kompliserte grunnlagsproblemene når det gjelder disse vitenskapene. Relasjoner som er preget av anerkjennelse, skaper forutsetninger for den gode samtalen i dialogen. Og det skaper samtidig positive holdninger til læring (Arneberg og Juell, 2005). En anerkjennende relasjon er basert på likeverd. En relasjon kan ikke bli anerkjennende hvis den ene parten ser på seg selv som mindre eller mer verd enn den andre (Bae, 1996b). Når det gjelder relasjonen mellom voksne og barn i barnehagen, så er det den voksne som har ansvaret for at denne relasjonen skal bli god og positiv, og da handler det mye om den voksnes relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse innebærer at du både er i stand til å møte den andre som subjekt, og at du er i stand til å handle instrumentelt i de situasjonene og relasjonene der dette er riktig og hensiktsmessig. Dette krever at du er reflektert og kan begrunne dine handlinger (Røkenes og Hanssen, 2006). Relasjonskompetanse er å kunne tilpasse handlingene til situasjonen og til relasjonen. Det vil si å kunne handle hensiktsmessig og meningsfullt i forhold til det konteksten tilsier (Ibid.). Å ha relasjonskompetanse i arbeid med mennesker innebærer å ha et reflektert forhold til hvilken betydning konteksten har for samhandlingen, å kjenne seg selv, å kunne leve seg inn i hvordan andre mennesker opplever verden, og å kunne legge til rette for fruktbare relasjoner og samspill. Relasjonskompetanse innebærer også at fagpersonen tåler å være nær andre (Ibid.).

2.2.1 Barns selvopplevelse og voksnes menneskesyn

Hvis man interesserer seg for barnas vel, er det nærmest umulig å la være å danne seg en gitt holdning, for eksempel en positiv eller en negativ vurdering av vilkårene de lever under. Hvordan barn har det eller bør ha det, er noe som hvem som helst i samfunnet kan ha sin mening om, uten dermed å bli stilt overfor krav om omhyggelig dokumentasjon (Sommer, 1997). Combs (1969) har foretatt tre undersøkelser blant lærere, rådgivere og prester der det går frem at de fagfolkene som er til best hjelp, er de som har et generelt positivt syn på elevene/klientene, og som viser at de har tro på den andres egne evner og muligheter. De møter elever og brukere som subjekter. Combs kaller slike fagfolk poeple-oriented. Han finner signifikante forskjeller mellom disse fagfolkene og de som er mer things-oriented, det vil si fagfolk som er orientert mot elever og klienter som objekter for sin egen yrkesutøvelse.

Når flere og flere barn tilbringer mesteparten av dagene sine i barnehagen, er blant annet rammeplanens bestemmelse om barns rett til medvirkning en positiv innføring. Like viktig som at de skal bli sett og gitt omsorg, er det at de blir hørt, og tatt på alvor. Inntrykk, opplevelser og erfaringer som de gjør seg på hjemmebane og i fritiden har de behov for å bearbeide. Barn gjør dette på ulike måter, og opplevelser og erfaringer gjør seg som regel utslag i atferd, da barn ofte kan ha vansker med å uttrykke seg verbalt. Om denne atferden er positiv er en side av saken, men om atferden viser seg å få utslag i negative konsekvenser for barnet og omgivelsene, kan dette føre til en uheldig utvikling. Dersom en tenker seg barnets utvikling som en kulturell utviklingsprosess hvor omsorgsgiverne fungerer som veivisere inn i det kulturelle fellesskap, er det ikke så uventet at det kan oppstå utviklingsforstyrrelser når samspillet med de primære omsorgsgivere bryter sammen eller svikter. For at denne kulturelle utviklingsprosessen som Hundeide (2005) har kalt "den skjulte barneoppdragelsen" skal fungere, må det etableres kontakt og engasjert samspill mellom barn og omsorgsgiver. Jeg forstår i denne sammenheng "omsorgsgiver" ment som foreldre, men all den tid barn i dag tilbringer både 6, 7 og 8 timer i barnehagen, kan man nok si at personalet i barnehagen også blir sett på som en primæromsorgsgiver. Derfor mener jeg man kan sette det Hundeide her sier i sammenheng med barnehagen, og omsorgen barna der mottar fra personalet. Hundeide påpeker dette selv også, når han bruker bevisst ordet "omsorgsgiver" fordi det ikke begrenser omsorg til mor eller familie (Ibid.). Videre sier Hundeide (Ibid.) at når en omsorgsgiver

reagerer på barnas utspill med sensitiv justerte svar, innebærer dette at hun eller han, bevisst eller ubevisst, oppfatter barnet som en "person" og som en verdig meningsmottaker og partner i en meningsfull utveksling. Den voksne forholder seg ikke til barnet som en ting eller biologisk organisme som produserer tilfeldig "atferd", men til barnet som en forstående deltaker. Forutsetningen for at dette kan skje er at en har sensitivitet og evne til medmenneskelig innlevelse eller empati som Hundeide (Ibid.) kaller empatisk identifikasjon. Når empatisk identifikasjon fungerer positivt, betyr det at omsorgsgiver fortolker eller "leser" positive meninger og hensikter inn i barnets bevegelser og ytringer, og svarer i tråd med de meninger som han eller hun tilskriver barnet. Forutsetningen for at denne positive samspillsprosessen skal komme i gang, er at omsorgsgiver definerer barnet som en person, det vil si som et medmenneske med gjenkjennbare følelser og hensikter som hun eller han kan tolke barnets handlinger og aktivitet ut fra (Ibid.). Men hva da om den positive identifisering ikke fungerer, og den voksne ikke klarer å lese positive meninger inn i barnets bevegelser og ytringer? Det kan slik jeg ser det ikke kalles en "negativ empatisk identifisering", for når den voksne ikke gjør tegn til å *ville* forstå, vil jeg påstå at empatien er fraværende. Kinge (2006) fremhever at samtalen kan benyttes til "å se" barn på nye måter. Det gir en anledning til å lytte, spørre og undersøke om alt dette som ofte kan bli usynlig, nemlig årsaken til barnets handlinger. Mye tyder på at det å "bli sett" på denne måten inviterer til åpenhet og tillit fra barnet. Men når forholdet mellom barn og omsorgsgiver er "på bristepunktet", kan da en periode med samtaler snus fra en negativ relasjon mellom voksen og barn, til positivt empatisk identifisering? Hundeide (2005) peker på at en bør forsøke å påvirke omsorgsgivers definisjon eller oppfatning av barnet, slik at det skapes oppfatninger og holdninger som fremmer, åpner opp for de handlinger som en mener er viktige for barnets tilpasning og utvikling.

2.2.2 Voksnes definisjonsmakt sett i lys av barns rett til medbestemmelse

Makt er i følge den engelske sosiologen Anthony Giddens evnen til å gjøre forskjell i verden, til å endre på tingenes tilstand. Besittelse av makt i den forstand at man vil og kan hjelpe noen, gjør mennesket til subjekt og aktør i sitt liv. Makten er alltid begrenset, ikke minst av andres makt. Når barnet blir institusjonalisert, kan det medføre en dramatisk begrensning av den makten det har. Dets status som subjekt og aktør i sitt liv svekkes. Barna kan godt ha stor dominans i barnehagen. De tar stor plass, løper, roper og gråter, men det er de voksne som

bestemmer hvor de får løpe og gråte. Den institusjonslogiske skjevfordelingen av makten medfører protester, motstand, overgivelse eller tilpasning blant barna. Protestene og motstanden blir møtt med maktmidler som tvang og manipulasjon, former for sosial kontroll. Makt er jo også å kunne definere virkeligheten, å skape mening og forståelse gjennom handling og å kunne uttrykke som forståelse – og bli hørt (Sigsgaard, 2003). Voksne står i en maktfull posisjon vis-à-vis barn når det gjelder barnas opplevelse av seg selv. Måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på sine handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke – i disse prosessene utøves definisjonsmakt. Denne maktposisjonen kan brukes på en måte som fremmer barns selvstendighet, tro på seg selv, respekt for seg selv og andre, men den kan også brukes på måter som undergraver barns selvrespekt og selvstendighet. Problemet med misbruk av definisjonsmakten eksisterer i alle forhold hvor den ene part er avhengig av den andre på en eller annen måte (Bae, 1996b). Utstrakt bruk av maktteknikker og prinsipiell disiplinering i barneoppdragelsen, fører til relativt få og små forekomster av prososial atferd hos barn. I følge sosial læringsteori vil straff føre til svekking eller bortfall av uønskede reaksjoner, mens belønning forsterker og styrker prososiale reaksjoner som generøsitet og hjelpsomhet (Raundalen, 1996).

Som nevnt tidligere fikk barnehagen i 2006 ny rammeplan. I den nye rammeplanen ble det satt fokus på barns rett til medvirkning;

”Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder. Å ta barns medvirkning på alvor forutsetter god kommunikasjon mellom barna og personalet og mellom personalet og foreldrene” (Kunnskapsdepartementet, 2006:14).

Det er ganske sterke ord og klare retningslinjer for barnehagepersonalet, når det blir brukt ord som *må* og *skal*. Kan det, med innføring av barns rett til medbestemmelse, føre til at barn har mer makt over sin egen hverdag i det at personalet lytter til deres ønsker om hvordan de vil ha det? Slik jeg tolker rammeplanen, fremhever den et syn på barnet som aktør i sitt eget liv, der rett til medvirkning er trukket inn som en egen paragraf i barnehageloven (2006). Det innebærer at personalet i barnehagen er pålagt å jobbe etter den samme intensjonen. I den forbindelse er relasjonen mellom voksne og barn av stor betydning. På den ene siden skal

barna gis anledning til å uttrykke ønsker, behov, tanker, meninger og intensjoner hvor det presiseres at deres stemme skal tillegges vekt. Dette er vanskelig hvis det ikke er voksne til stede som er villige til oppriktig å få tak i barnets perspektiv, og videre handle i forhold til det (Jutrem og Aksdal, 2007).

3 METODE OG DESIGN

I dette kapitlet vil jeg beskrive selve forskningsprosessen. Jeg begrunner valg av metode, og beskriver hvordan jeg kom i kontakt med informanter. Derneft gjør jeg rede for den påfølgende prosessen med utforming av intervjuguiden, prøveintervju og gjennomføring av selve intervjuene. Videre presenterer jeg bearbeidelsen av datamaterialet, for så å trekke frem forskningsetiske vurderinger jeg har gjort meg i denne undersøkelsen. Til sist ser jeg nærmere på reliabilitet og validitet.

3.1 Vitenskapsteori og valg av metode

Begrepet metode betyr opprinnelig "veien til målet". Når det ikke er angitt noe mål, er det vanskelig å finne veien dit (Kvale, 2001). En kan se på metode som et verktøy eller et redskap, altså fremgangsmåten for å få svar på spørsmål og få ny kunnskap innenfor et felt. Metodene dreier seg om hvordan man innhenter, organiserer og tolker informasjon (Larsen, 2007). Innen forskningsteori kan man skille mellom to metoder, kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode. Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2006). Karakteristisk for kvalitativ forskning er å søke en forståelse av virkeligheten som er basert på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon. Det innebærer at forskeren som anvender intervju- og observasjonsmetode utvikler en nær relasjon til informantene. Kvantitative forskere baserer seg på metoder som innebærer større avstand, og de får derfor i mindre grad tak i informantens perspektiv (Ibid.). De to metodene var i en periode veldig kritisk mot hverandre, noe som kanskje kunne skyldes misoppfatninger av hverandres tradisjon. I dag er det større forståelse for at de to tradisjonene har sine sterke og svake sider, og derfor kan utfylle hverandre. Ved bruk av kvalitative metoder prioriteres det annerledes enn det tradisjonelt har vært prioritert i kvantitative metoder både når det gjelder datainnsamling og når det gjelder tolkning av resultater. Mens kvantitative metoder har forsøkt å "objektivisere" prosessene ved å holde en viss distanse mellom forskeren og forsøkspersonene, prioriterer kvalitative metoder nærhet. Denne nærheten, sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd, kan gi forskeren tilgang til

kunnskap som man ellers vanskelig ville ha kunnet få tak i. Dette kan også gi kunnskap av dypere natur enn den overflatekunnskap som enkelte kvantitative metoder gir (Kleven, 2002). De mest utbredte kvalitative metodene er observasjon og intervju, og er i prinsippet basert på et subjekt- subjekt forhold mellom informantene. Forskerens nærvær har innflytelse på hvordan datainnsamlingen forløper. Den informasjonen informanten er villig til å bidra med, er knyttet til hvordan han eller hun oppfatter forskeren (Thagaard, 2006). Intervju betyr egentlig en "utveksling av synspunkter" mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Kvale, 2001). Formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). Forskningsintervjuet er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon som går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtalen. Det blir en varsom spørre- og - lytte tilnærming som har til hensikt å frembringe grundig utprøvet kunnskap (Kvale, 2001). Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2004). Kvale uttrykker seg på denne måten:

"Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer" (Kvale, 2001:17)

Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Temaet for intervjuet gis av intervjueren, som også kritisk følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene (Ibid.). Intervju kan benyttes som hovedmetode for å samle inn kunnskap, men kan også anvendes som bimetode for å komplettere annet innsamlet forskningsmateriale. Et intervju kan videre være helt strukturert med bruk av faste spørsmåls- og svarkategorier, men kan også bygge på opplysninger som er samlet inn på en mer uformell måte. Hvilken form for intervju som velges, må alltid sees i forhold til det temaet forskeren ønsker å belyse og hvilken målgruppe en står overfor (Dalen, 2004).

I min undersøkelse var forskningsspørsmålet; ”*Hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med bruken av barnesamtaler?*”. For å belyse denne problemstillingen, valgte jeg det kvalitative forskningsintervjuet som metode. Dette kjennetegnes ved at en har en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2006). Jeg hadde på forhånd bestemt temaer og rekkefølgen på spørsmålene, men åpnet samtidig for at informantene kunne ta opp temaer de følte var viktig å få frem, som jeg ikke hadde tatt med i intervjuguiden min (Ibid.). Jeg skulle ut i barnehager og intervjuer førskolelærere og assistenter, hvor hovedhensikten var å finne ut hvilke erfaringer de ansatte hadde gjort seg med bruken av barnesamtaler. Jeg valgte det kvalitative forskningsintervju som metode, da jeg ville ha en dypere innsikt i erfaringene til informantene, og jeg så da at denne metoden best ville gi meg den kunnskapen jeg var ute etter. I samtale med informantene hadde jeg mulighet til å få et mer helhetlig bilde av hvordan de opplevde barnesamtalen som metode, samt å stille utdypende og oppklarende spørsmål underveis (Ibid.).

Jeg har et fenomenologisk perspektiv med en hermeneutisk tilnærming i undersøkelsen min. Et fenomenologisk perspektiv fokuserer på personens livsverden. Det er åpent for intervjupersonens erfaringer, fremhever presise beskrivelser, forsøker å se bort fra forhåndskunnskaper, og søker etter beskrivelsenes sentrale betydninger (Kvale, 2001). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer. Forskerens refleksjoner over egne erfaringer kan derfor danne et utgangspunkt for forskningen. Fokus rettes mot det som tas for gitt innenfor en kultur. Sentralt innen fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av de studerendes perspektiv, og å beskrive omverdenen slik den erfares av dem (Thagaard, 2006). En hermeneutisk tilnærming medfører en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som ligger i intervjupersonens uttalelser, med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel. Det vil også fokuseres på virkningen av forutantakelser, både de som har med den intervjuedes svar å gjøre, og de forutantakelsene som ligger bak intervjuerens spørsmål (Kvale, 2001). Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2006). I og med at jeg ikke fant noen konkrete kvalitative undersøkelser som omhandlet direkte barnesamtalen,

hadde jeg bare mine refleksjoner og erfaringer som utgangspunkt for prosjektet, og dette skapte utgangspunktet for forskningen min.

3.2 *Datainnsamling*

Det finnes lite forskning rundt temaet barnesamtaler. Det har blitt forsket på tilsvarende tema som; Barn som vitner i rettssaker (Gamst og Langballe, 2004) og Dialoger mellom førskolelærer og barn (Bae, 2004). I min søken etter relevant forskning på området, kom jeg som tidligere nevnt, over en masteroppgave av Kristine D. Jacobsen, med tittelen "*Bruken av barnesamtalen i spesialpedagogisk arbeid i skolen*" (2007). Jacobsen hadde en kvantitativ studie, hvor hun ville kartlegge bruken av barnesamtaler i 4 større byer i Norge. Hun fikk en svarprosent på 18,5 % og utvalget hennes var ikke-representativt. Dette gjorde at krav til generalisering ikke var tilfredsstillende. Siden svarprosenten var såpass lav, tolker jeg dette dit hen at barnesamtaler er lite utbredt i Norge. Derfor bestemte jeg meg for å finne informanter der jeg visste barnesamtaler ble brukt mye. Jeg vurderte lenge hvor mange informanter jeg skulle ha. Litteraturen jeg leste viste at forskningsintervjuet gir mye informasjon, og at det tar lang tid å behandle denne informasjonen. Kvale (2001) fremhever at i dagens intervjustudier er det ofte for få eller for mange informanter, og at antall intervjuer ofte ligger på mellom 5- 25. Han problematiserer dette med at om utvalgene er for små, vil det være vanskelig å teste ut hypoteser eller foreta statistiske beregninger, og er utvalgene for store vil den grundige tolkningen være vanskelig å gjennomføre. Kvale (Ibid.) trekker også frem 1000-sidersspørsmålet, hvor forskere ofte har stilt spørsmålet; "*Hvordan kan jeg finne en metode for å analysere de 1000 sidene med intervjutranskripsjoner jeg har samlet inn?*". Han besvarer dette spørsmålet med "*Utfør aldri intervjuundersøkelsen på en slik måte at du kommer i en situasjon hvor du må stille det spørsmålet*". Altså; begrenset antall informanter og dermed mengde av data. Jeg vurderte det dit hen at jeg ikke skulle foreta generaliserbare beregninger, og jeg hadde heller ingen klar hypotese. Jeg var mer ute etter informantenes erfaringer, og var avhengig av å gå dypere inn i informantenes erfaringer og opplevelser. Utvalget mitt måtte derfor ikke bli for stort, med for mye datamateriale, men det måtte heller ikke bli for lite, så jeg havnet til slutt på syv informanter. Et utvalg jeg så på som akkurat passe til min undersøkelse.

3.2.1 Meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste

Forskere og studenter ved institusjoner som har utpekt Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) som personvernombud, og som i forbindelse med forsknings- eller kvalitetssikringsprosjekt skal behandle personopplysninger elektronisk eller opprette et manuelt personregister med sensitive opplysninger, har meldeplikt til personvernombudet. Dersom prosjektet omfatter elektronisk behandling av sensitive personopplysninger, vil prosjektet som hovedregel være underlagt konsesjonsplikt (www.nsd.uib.no). Siden jeg skulle bruke båndopptager, og behandle personopplysninger elektronisk, hadde jeg meldeplikt til personvernombudet for forskning. Før jeg satte i gang arbeidet med å finne informanter, sendte jeg meldeskjema til NSD. Jeg hadde fått opplyst at det ville ta ca tre uker å få svar fra NSD, men det viste seg at det skulle ta 6 uker. Dette gjorde at jeg kom noe sent i gang med å finne informanter. Dette tar jeg som kritikk til meg selv, da det er mitt ansvar å innhente informasjon som er riktig. Hadde jeg sendt av gårde meldeskjema tidligere, hadde jeg kunne også kunnet komme i gang med å finne informanter tidligere.

Svaret jeg fikk fra NSD, viste at behandlingen tilfredstilte kravene i personopplysningsloven (vedlegg 1), og jeg kunne begynne å finne informanter og gjennomføre intervjuene.

Det tar tid å skrive en masteroppgave, og intensjonen min var å være ferdig med oppgaven min i august- 08. Da jeg også måtte jobbe ved siden av å skrive, klarte jeg ikke få ferdig oppgaven min til denne fristen. I samtale med veileder ble denne fristen utvidet til 1.november, og det igjen gjorde at jeg, på oppfordring fra NSD, måtte sende statusskjema (vedlegg 2) til dem. I det skjemaet måtte jeg gjøre rede for at jeg fremdeles oppbevarte datamaterialet i tråd med foreskriftene, og at de kom til å bli slettet når sensuren av oppgaven var satt.

3.2.2 Utvalg av informanter

Etter at jeg hadde bestemt meg for hvilke informanter jeg trengte, og hvor mange, kontaktet jeg PP-kontoret i en østlandskommune via brev (vedlegg 3). Jeg forklarte at jeg trengte hjelp

til å finne syv informanter som hadde erfaring med barnesamtaler. Det var ikke var viktig om det var førskolelærere eller assistenter. Jeg fikk etter hvert e-post fra dem, og vi avtalte at jeg kunne komme på et møte, så ville de hjelpe meg med å finne informanter. På dette møtet var to PP- rådgivere som jobbet mye ute i barnehager hvor de brukte barnesamtaler, og de kunne gi meg en liste med navn på 13 barnehager hvor denne metoden var i bruk. Dette kaller Thagaard (2006) et *strategisk utvalg*, som vil si at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen. I og med at kvalitative studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villige til å stille opp som informanter. En må derfor benytte seg av en seleksjonsmåte som sikrer forskeren et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen. Når utvelging av informanter er basert på denne fremgangsmåten, brukes betegnelsen *tilgjengelighetsutvalg*. Utvalget er strategisk, ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen, og fremgangsmåten for å velge ut informanter er basert på den tilgjengelighet den har for forskeren (Ibid.).

Jeg startet så arbeidet med å ringe rundt til de ulike barnehagene for å høre om jeg kunne sende dem et informasjonsskriv (vedlegg 4). Hvilke barnehager jeg tok kontakt med var vilkårlig ut fra listen jeg hadde, og det var tilfeldig hvem som fikk brev fra meg ut fra hvem som var tilstede og ikke i barnehagen. Mange barnehager var svært positive, og andre takket fint nei til deltagelse. De som ville være med, fikk tilsendt skrevet i posten, hvor jeg hadde lagt ved et samtykkeskjema. Jeg hadde ikke tenkt på at de etter å ha lest dette ikke ville være med likevel, og dermed ikke sendte det tilbake. Nå i etterkant ville jeg nok laget til en avkrysningsmulighet hvor de kunne takke nei til deltagelse og returnere dette, slik at jeg slapp å ringe og purre på dem jeg ikke hadde fått svar fra. Etter hvert fikk jeg svar fra tre informanter som ville være med. Tiden gikk uten at jeg fikk flere svar, så jeg startet arbeidet med å ringe informanter for å høre om de hadde glemte å svare. Så måtte jeg begynne på en ny ringerunde for å høre med barnehager jeg ikke hadde kontaktet første gang, om de ville være med. Jeg hadde til slutt seks informanter som sa seg villig til å være med. Utgangspunktet mitt var som sagt syv informanter, men med en del avslag var jeg fornøyd med seks informanter. Jeg ser nå at det kunne vært en fordel om jeg hadde sendt brev til alle mulige informanter jeg hadde på listen med en gang. Da hadde jeg sluppet å ringe rundt til nye barnehager når jeg fikk avslag på deltagelse fra de første som hadde fått brev. Jeg var nok redd for å få for mange

informanter, men tenkte ikke på problemene det ville medføre om jeg fikk for få. Det endte med at det ble en noe stressende prosess med å få nok informanter.

3.2.3 Intervjuguide

Parallelt med å skaffe informanter startet jeg utformingen av intervjuguiden (vedlegg 5). En intervjuguide skal bidra til at temaer og spørsmål berøres slik at en til sammen dekker de sentrale områdene studiet skal belyse (Dalen, 2004). Intervjuguiden bestemmer rekkefølgen av temaene intervjueren søker informasjon om. I og med at et kvalitativt intervju ofte omfatter personlige temaer som krever fortrolighet for at informanten skal åpne seg, kan rekkefølgen av temaer være avgjørende for hvordan intervjuet forløper (Thagaard, 2006). Jeg valgte å starte med informasjon om informanten, hvordan de ble introdusert for barnesamtaler og hvor lang erfaring de hadde med metoden. Dette fordi det kunne være med på å berolige informanter som kunne føle seg usikre på hva det innebærer å bli intervjuet (Ibid.). Videre valgte jeg å bygge opp intervjuguiden tematisk, med tre ulike tema; Om barnesamtalen, bakgrunn for valg av barnesamtale og om erfaringer. Grunnen til dette var at det skulle gjøre det lettere å strukturere og analysere intervjuene senere (Kvale, 2001). Utarbeidelsen av intervjuguiden ble en utfordring, da det var lite informasjon og forskning via litteratur om temaet om barnesamtaler. Mine egne erfaringer på området preget også de tema og spørsmål jeg fokuserte på, og kunne påvirke undersøkelsen min. På den ene siden, kunne dette være med på å belyse området og kanskje gi andre synsvinkler for personer med mindre kunnskap på feltet. På den andre side kunne min førforståelse og mitt fokus hindre meg i å se informantenes erfaringer fra deres ståsted. Det ble derfor en utfordring å finne balansegangen mellom ikke å la spørsmålene bli preget av min førforståelse, samt å få frem informantenes stemme. Intervjuguiden ble til slutt ganske detaljert, med 24 spørsmål inkludert underspørsmål. I etterkant ser jeg at for denne undersøkelsens del, ble dette for mange spørsmål, spredt over for mange og vide tema. Jeg ser av datamaterialet at jeg noen steder burde tatt bort noen spørsmål, og heller bedt informanten utdype enda mer i stedet for å gå videre til neste spørsmål. Når jeg videre startet analyseprosessen synes jeg at de temaene jeg hadde delt intervjuguiden inn i, ikke stemte overens med det jeg faktisk spurte om. Dette var noe jeg hadde oversett både i utformingen av spørsmålene, etter endt prøveintervju og gjennom alle intervjuene. Dette ble først klart for meg når jeg satte i gang med analysen. Dette førte derfor til at jeg måtte endre overskriftene på temaene, slik at de stemte bedre

overens med innholdet. Dette blir grundigere utdypet i kapittel 4. Sett under ett, burde jeg reflektert mye bedre over intervjuguiden og hvilke spørsmål jeg stilte.

3.2.4 Prøveintervju

Jeg valgte å ha et prøveintervju, hvor jeg kunne få teste ut intervjuguiden og lydbåndopptageren, men også for å teste meg selv i intervjusituasjonen (Dalen, 2004). Jeg ville også sikre at spørsmålene var formulert på en slik måte at de gav svar på det jeg ville undersøke, og at informanten forstod spørsmålene. Med dette prøveintervjuet var hensikten å kvalitetssikre spørsmålene slik at det ikke skulle oppstå misforståelser under selve intervjuet. Det å foreta et prøveintervju har betydning for undersøkelsens validitet. Validiteten i datamaterialet styrkes ved at intervjueren stiller "gode" spørsmål som gir informantene mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser (Ibid.). For å styrke validiteten på undersøkelsen ytterligere, var jeg opptatt av at det tekniske utstyret jeg skulle bruke var godt. Jeg skulle bruke en mp3 spiller som opptager, og var veldig spent på lydkvaliteten på opptakene, selv om jeg også hadde testet dette på forhånd. Jeg var også nervøs med tanke på hvordan jeg kom til å opptre i intervjusituasjonen, siden jeg aldri før har prøvd meg som intervjuer.

Pilotinformanten min hadde på forhånd fått utlevert spørsmålene, og intervjuet ble gjort hjemme hos henne. I etterkant av intervjuet uttrykte informanten at spørsmålene var greie å svare på, og de var lett forståelige. Jeg fikk også positive tilbakemeldinger som intervjuer. Jeg valgte derfor bare å gjøre noen små endringer på intervjuguiden, da det oppstod mindre misforståelser under intervjuet. Når jeg hørte gjennom opptaket, var det veldig god lyd på intervjuet. Derimot viste det seg at påfølgende intervjuer helst burde foregå på et rom uten så mange andre lydelementer, da opptageren fikk med seg den minste lyd fra omgivelsene. Siden det var så god kvalitet på lyden, valgte jeg i de senere intervjuene ikke å ta så mye notater, da jeg opplevde det som forstyrrende, og det tok mye av fokuset mitt bort fra informanten. Thagaard (2006) fremhever at en får det rikeste datamaterialet om det er basert på en kombinasjon av lydbånd og notater. Dette kan også sikre datamaterialet om lydbåndopptageren ikke skulle fungere. Jeg hadde som sagt testet lydbåndopptageren i mange ulike situasjoner, og med en batteritid på 6-7 timer og en lagringskapasitet på 8 gigabytes, var jeg veldig sikker på at den fungerte som den skulle. Jeg startet derimot det første intervjuet

med å ta notater, men fant dette forstyrrende både for meg og informanten, selv om Thagaard (Ibid.) peker på at det kan gi informanten tid til å tenke seg om og vurdere om hun eller han har mer å fortelle. I stedet for å ta notater, var jeg derfor veldig bevisst på å ta pauser i spørsmålene mine, og gi informanten rikelig med tid til å tenke seg om (Dalen, 2004). Når jeg hørte gjennom prøveintervjuet, oppdaget jeg at jeg ikke var så flink til å ta pauser som jeg gjerne trodde. Jeg var veldig rask til å gå over til neste tema, så jeg var veldig oppmerksom på å ta ekstra lange pauser under selve intervjuene. Jeg fant prøveintervjuet svært nyttig, og opplevde det som en fin erfaring i forkant av de seks intervjuene jeg skulle gjennomføre senere.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuene

I skrivet som ble sendt til alle informantene opplyste jeg at jeg ville komme i barnehagen en dag i forveien for å bli litt kjent med dem før vi gjennomførte intervjuene. Dette viste seg å være litt vanskelig å gjennomføre, da det var tid for foreldresamtaler og ulike møter i barnehagene. Men, selv om det var hektiske dager i barnehagene, valgte alle informantene å gjennomføre intervjuet på arbeidsplassen sin. Jeg snakket med styrerne i de ulike barnehagene og fikk samtykke til at vi kunne gjennomføre intervjuene på arbeidsplassen og i arbeidstiden til informantene. Alle de jeg skulle intervjuer fikk også tilsendt intervjuguiden på forhånd, slik at de skulle være litt forberedt på hva som skulle skje, og hva jeg skulle spørre om. Jeg valgte å komme en stund før intervjustart, sånn at jeg fikk hilse på og prate litt med informantene før vi satte i gang. Noen av informantene hadde derimot bare satt av den tiden vi hadde avtalt, men vi fikk likevel pratet litt før vi startet intervjuet. Det var viktig for meg å gjøre et godt førsteinntrykk, slik at informantene skulle føle seg komfortable. Jeg ville etablere en tillitsvekkende intervjusituasjon for å unngå å skape avstand til informantene, hvor min fremtreden kunne bidra til å redusere denne avstanden (Thagaard, 2006). Før vi startet intervjuene spurte jeg alle informantene om de hadde innsigelser mot å bli tatt opp på lydbånd. En informant synes det virket litt ubehagelig i starten, men alle godkjente at jeg kunne bruke lydbåndopptageren. Min erfaring var at når vi først var kommet i gang, gjorde det dem ikke så mye å bli tatt opp på tape. Noe jeg også gjorde før vi startet intervjuet, var å presisere hva jeg var på utkikk etter, og at ingen av svarene de gav meg var riktige eller gale, og jeg prøvde å unngå at mine egne verdier preget intervjusituasjonen (Ibid.). Dette opplevde

jeg at informantene synes var godt å høre, og det senket et mulig krav til å prestere fra deres side.

Det at jeg hadde sendt ut spørsmålene i forkant, hadde jeg noe delt erfaring med. På den ene siden følte jeg at informantene var godt forberedt og trygge på hva som skulle skje. På den andre side opplevde jeg at noen av informantene hadde gjort seg notater, og ble ganske bundet til disse notatene. Siden jeg hadde sendt ut spørsmålene på forhånd, synes jeg det var vanskelig ikke å la dem få bruke notatene de hadde laget seg. De følte sikkert en trygghet i å bruke de notatene, og i den konteksten vi var i klarte jeg ikke spørre om de kunne legge vekk notatene. Nå i etterkant ville jeg nok ikke sendt ut alle spørsmålene mine på forhånd, men heller gitt dem små stikkord om tema jeg ville spørre om.

Siden jeg hadde 6 personer jeg skulle intervju, ble det til at jeg gjennomførte to intervjuer om dagen. Dette fordi det var informantene som i stor grad fikk velge tid og sted. Jeg fikk også en del avslag fra personer som ikke kunne tenke seg å være med på undersøkelsen, og dette førte til at jeg måtte velge å ta to informanter fra samme barnehage ved noen tilfeller. Dette førte igjen til at det ble en utfordring i anonymiseringen av intervjuobjektene, både i presentasjonen og analysen av datamaterialet (nærmere forklart i kapittel 4.3). Jeg valgte likevel å gjennomføre det på denne måten for å være sikker på at jeg fikk de informantene jeg trengte. Hadde jeg hatt flere informanter å velge mellom, ville jeg nok ikke valgt to informanter fra samme barnehage når jeg nå i etterkant ser at anonymiseringen ble en utfordring.

Jeg avsluttet alle intervjuene med en "åpen post" hvor de kunne komme med synspunkt og erfaringer de synes var viktig å få sagt. Alle intervjuene varte mellom 40 og 60 minutter, noe jeg fant passelig når jeg startet prosessen med å bearbeide datamaterialet. Dette blir beskrevet i neste kapittel.

3.3 Bearbeiding av data

For å gjøre det innsamlede datamaterialet strukturert og bedre egnet for analyse (Kvale, 2001), startet arbeidet med å overføre det fra muntlig til skriftlig form. Det ligger mange utfordringer i dette, og Kvale (Ibid.) påpeker at dette er en tolkningsprosess i seg selv. Utskriften av datamaterialet er imidlertid ikke håndfaste data i en intervjuundersøkelse, de er

kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. Enhver transkripsjon fra en kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger (Ibid.) og jeg vil i det påfølgende kapittelet utdype denne prosessen nærmere.

3.3.1 Fra tale til tekst

Jeg valgte å starte transkriberingen når alle intervjuene var unnagjort, dette fordi jeg ikke hadde det rette utstyret tilgjengelig der jeg var. Selv om det hadde gått noen dager fra intervjuene til jeg startet transkriberingen, hadde jeg dem likevel friskt i minne. I prosessen med å transkribere brukte jeg et program som heter "Exspress Scribe" som er å få lastet ned fra internett (www.nch.com.au/scribe). Dette programmet hjalp meg med å sette ned farten på det som ble sagt, slik at det ble lettere å få med seg alt. Det viste seg at alle intervjuene var av god lyd kvalitet, og det var bare unntaksvis enkelte ord var utydelige fordi informanten hadde snakket lavt og utydelig. Jeg valgte å transkribere den muntlige teksten ordrett, og tok med pauser, latter og forstyrrelser. Jeg har fokusert på å la informantens stemme bli hørt, men det kan være at viktige nyanser mellom meg og informanten ikke kommer frem på grunn av at den non- verbale dialogen oss i mellom var vanskelig å få ut i skriftlig form. Etter endt transkribering satt jeg igjen med ca 60 sider med datamateriale, og neste steg var å systematisere og bearbeide materialet for videre presentasjon og analyse. Jeg valgte derfor å legge alt materialet jeg hadde samlet inn i matriser, som blir nærmere forklart i neste kapittel.

3.3.2 Analyseprosessen

Som nevnt tidligere, valgte jeg å bygge opp intervjuguiden min tematisk. Dette førte også til at jeg med den videre analysen valgte en temasentrert tilnærming i analysen. Analyser av materialet knyttet til temasentrerte tilnærminger, innebærer at forskeren sammenligner informasjon fra alle informantene om hvert tema. Et hovedpoeng er å gå i dybden på de enkelte temaene. Innvendinger mot at kvalitative analyser ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, er først og fremst rettet mot temasentrerte tilnærminger. Når utsnitt av tekster fra ulike informanter sammenlignes, løsrives tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng. For å ivareta et helhetlig perspektiv er det derfor viktig at informasjon fra hver enkelt informant eller situasjon settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av (Thagaard, 2006). En helhetlig forståelse av hvert tema innebærer å analysere utsnitt av

teksten i forhold til sammenhengen teksten er en del av. Analyser av sammenhenger mellom temaene gir grunnlag for en helhetlig forståelse. Temasentrerte tilnærminger er basert på at teksten inndeles i kategorier. Disse kategoriene representerer temaer som er sentrale i undersøkelsen. Når sammenligninger av informasjon fra informantene er hovedpoenget med analysen, er det viktig at informasjon fra ulike informanter er sammenlignbar. Kategorier som skal analyseres, bør inneholde utfyllende informasjon fra alle informantene. For mange kategorier gjør at sammenligningene blir lite oversiktlige, mens for få kategorier kan bety at for mye informasjon går tapt (Ibid.). For meg var det da viktig å avgjøre hvilke kategorier som var relevante ut fra det sentrale i min problemstilling.

I løpet av det siste tiåret er det blitt utviklet dataprogrammer som kan lette analysen av intervjutranskripsjonene. De har erstattet det tidkrevende arbeidet med å "klippe og lime" de mange sidene med en "elektronisk saks". Programmene hjelper forskeren med å strukturere intervjumaterialet for den videre analysen (Kvale, 2001). Jeg valgte ikke å bruke et sånt program, først og fremst fordi jeg ikke hadde kjennskap og kunnskap til å bruke det, og fordi jeg ikke hadde hundrevis med sider å analysere, og så det som overkommelig å gjøre dette manuelt. Jeg opplevde at jeg fikk bedre oversikt og sammenheng ved å sette datamaterialet i matriser.

Før jeg begynte på analysen av datamaterialet, systematiserte jeg det i matriser. Matrisene var med på å gi meg en god oversikt over informasjon fra ulike informanter om samme tema. Formålet med å presentere dataene i matriser er å få oversikt over dataene og studere sammenhenger mellom de kategoriene som dataene er inndelt i (Thagaard, 2006). Dette var med på å gi meg en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold, som samsvarer med den kvalitative forskningens fortolkende perspektiv. Om det helhetlige perspektivet mangler, kan analysen få et positivistisk preg iflg. Thagaard (Ibid.). Når alt datamaterialet var systematisert i matrisen, gav det meg et visuelt bilde av tendenser i materialet, som var velegnet til å foreta sammenligninger mellom data fra de ulike informantene (Ibid.).

I arbeidet med matrisen, ble det etter hvert til at jeg forkortet hvert intervju, og dro ut det som var vesentlig i dataene jeg hadde samlet inn. Kvale (2001) kaller dette *meningsfortetting*. Det er en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer, hvor den

umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord. Meningsfortetting medfører dermed en reduksjon av lengre intervjuetekster til kortere og mer konsise formuleringer. Kvale (Ibid.) knytter dette opp til en fenomenologisk tilnærming, der tekst knyttes opp til betydningsinnhold, som igjen krever at jeg er oppmerksom på mitt eget utgangspunkt, min forståelse og min førforståelse.

3.4 *Forskningsetiske vurderinger*

Relasjonen mellom forsker og informant er viktig i kvalitativ forskning. Fordi informanten kan bli berørt av forskningen, er etiske retningslinjer som definerer forskerens forhold til informanten nødvendige. De valgene forskeren foretar i løpet av forskningsprosessen, har konsekvenser for de personene som studeres. Det er derfor avgjørende at de etiske aspektene som er knyttet til ulike faser av forskningsprosessen fremheves. All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i omgivelsene. Etter at personvernopplysningsloven ble innført i 2001, er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler. Prosjekter som inneholder sensitive personopplysninger, er underlagt konsesjonsplikt (Thagaard, 2006). Da jeg benyttet meg av lydbåndopptager og lagret opptakene på pc, hadde undersøkelsen meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven (Vedlegg 1).

Etiske regler og teorier kan sjelden gi konkrete svar på hvilke normative valg som skal foretas i løpet av et forskningsprosjekt. De fungerer mer som tekster som må tolkes enn som regler som skal følges: de gir retningslinjer som må vurderes i forhold til prosjektets spesifikke situasjoner (Kvale, 2001). Kvale (Ibid.) og Thagaard (2006) omtaler tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Et *informert samtykke* innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke betyr også at forskeren får intervjupersonen til å delta på frivillig basis, og opplyser om at personen kan trekke seg når som helst. Dette er viktig for å forhindre utilbørlig påvirkning og tvang. *Konfidensialitet* i forskningen medfører at man ikke offentliggjør personlige data som kan avsløre intervjupersonens identitet (Kvale,

2001). Forskeren må anonymisere informantene når resultatene av undersøkelsen presenteres (Thagaard, 2006). *Konsekvensene* av en intervjustudie bør vurderes med hensyn til mulig skade som kan påføres intervjupersonene, så vel som de forventede fordelene personene kan ha av å delta (Kvale, 2001). Forskeren må vurdere hvordan deltakerne kan beskyttes mot uheldige virkninger av å være med i forskningsprosjektet (Thagaard, 2006). Det er forskeren som har ansvaret for å tenke gjennom konsekvensene i studien (Kvale, 2001). Prinsippet om informert samtykke sikrer deltakerne en viss kontroll over egen deltakelse. Prinsippet om konfidensialitet stiller krav til hvordan forskeren håndterer den informasjonen som informanten har gitt. Prinsippet om at deltakere ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet, innebærer at forskeren forplikter seg til å beskytte deltagerens integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2006).

Informantene som ble forespurt å være med på prosjektet mitt, fikk tilsendt et brev (vedlegg 4), hvor de fikk opplysninger om prosjektet og hva jeg var interessert i å få vite mer om. Jeg la vekt på at de kunne trekke seg når som helst. Jeg opplyste også om at jeg kom til å bruke lydbandopptager, men jeg sa ikke noe om at de kunne velge bort denne om de følte det ubehagelig. Derfor valgte jeg å presisere dette muntlig før intervjustart, men sa likevel at jeg håpte det var greit jeg brukte den, med begrunnelse i at jeg da fikk konsentrere meg mer om intervjuet, og ikke ta så mye notater (nærmere beskrevet i kapittel 3.2.3 og 3.2.4).

Videre i hele prosessen med prosjektet, har jeg vært opptatt av å sikre informantenes anonymitet. Alle navn som blir brukt har blitt endret, eller omgjort til han/hun/barnet/veileder. Jeg intervjuet også flere informanter i samme barnehage, og tenkte ikke over før etterpå at dette kanskje kunne bli et problem, i det at informantene kunne kjenne igjen hverandre. Derfor har jeg ikke gitt informantene fiktive navn, alle blir omtalt som informanten/e. Jeg sier ikke noe om hvor lenge de har jobbet i barnehage, og presiserer heller ikke i oppgaven om det er en førskolelærer eller en assistent som uttaler seg de stedene jeg bruker sitater fra informantene. Siden jeg har intervjuet mer enn en førskolelærer og mer enn en assistent, har jeg valgt å la dette komme frem i oppgaven, uten at det skal være noe mulighet for informantene å kjenne igjen hverandre. Dette er også grunnen til at jeg velger å presentere datamaterialet tematisk, og ikke presenterer en og en informant. Jeg har også tenkt gjennom eventuelle konsekvenser det kan ha vært for informantene å være med i denne undersøkelsen. Noen kan kanskje ha fått dårlig samvittighet fordi de har sagt mye om ett enkelt barn, men

denne informasjonen har jeg vært veldig klar på å anonymisere. Jeg har i etterkant av intervjuene tydeliggjort at alle navn blir enten gjort om på, eller eventuelt utelatt helt. På noen av spørsmålene mine var det informanter som valgte ikke å si så mye, og av hensyn til dem og deres valg, sa jeg at det var greit at de ikke svarte. Svarene de hadde kunne hatt betydning for videre analyse og drøfting, men når de valgte å ikke si noe, tok jeg hensyn til det. Hadde jeg presset dem til å fortelle, kunne det ført til dårlig samvittighet og en følelse av brudd på deres taushetsplikt.

3.5 Reliabilitet og validitet

Disse begrepene er knyttet til kvalitetssikring av forskningsarbeidet. Omgrepene reliabilitet og validitet ble opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, og innholdet i disse begrepene har en annen betydning innenfor kvalitative studier. Det er derfor hensiktsmessig også å benytte separate betegnelser; troverdighet og bekreftbarhet. Troverdighet sier noe om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen, og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning (Thagaard, 2006). Troverdighet er knyttet til at forskningen utføres på en tillitvekkende måte. I vurderingene av undersøkelsens pålitelighet eller troverdighet, inngår å gjøre rede for intervjusituasjonen og relasjonen mellom forsker og informant. Den kvalitative forskningsmetode vektlegger et subjekt – subjekt forhold mellom forsker og informant. Dette innebærer at begge parter berøres av forskningsprosessen og forskeren påvirker resultatene av forskningen (Ibid.).

Alle informantene var for meg ukjente, med unntak av en informant som jeg en gang har vært på et veiledningsseminar med. Dette oppdaget jeg først da jeg møtte informanten, men vurderte det dit hen at dette var for så mange år siden, at vi verken husket hva vi pratet om eller har hatt kontakt siden da. Det faktum at vi hadde vært på veiledning sammen, kunne derimot være med på å styrke min posisjon i forhold til informanten (Ibid.), på den måten at relasjonen oss i mellom ble mer likeverdig. Samtidig var det viktig for meg å få frem for *alle* informantene at jeg hadde litt erfaring med barnesamtaler, og på den måten også gi relasjonen til alle informantene mest mulig likevekt. Dette har å gjøre med hvordan jeg posisjonerte meg i forhold til informantene (Ibid.). Jeg posisjonerte meg på en likeverdig basis, for å forsøke å oppnå at informantene gav meg mest mulig utfyllende svar på spørsmålene jeg hadde. Når jeg fikk frem at jeg hadde en posisjon innenfor det miljøet jeg studerte, fikk jeg et godt grunnlag

for forståelse av temaet barnesamtaler og forståelse for den informasjonen informantene delte med meg. Erfaringene mine gav grunnlag for gjenkjennelse og et utgangspunkt for den forståelsen jeg senere kommer frem til.

Jeg tok som sagt opp alle intervjuene med mp3 spiller, og alle intervjuene ble transkribert på samme måte. Muligheten for at jeg eller informantene likevel har misforstått noe er alltid til stede i en intervjusituasjon, selv om opptakene fra intervjuet er gode. Det var noen ulikheter i hvilken dialekt informantene snakket, men alle snakket norsk, og dette var muligens med på at det ikke ble noen *språklige* misforståelser i intervjusituasjonen. Det at jeg underveis i intervjuene stilte oppfølgings spørsmål og ba informanten utdype nærmere enkelte elementer, kan ha ført til at eventuelle misforståelser har blitt oppklart underveis. Jeg tar derimot kritikk på at jeg ikke på slutten av hvert intervju har oppsummert hva som har blitt sagt, slik at informanten kunne få mulighet til å tenke over om noe har blitt oppfattet feil fra min side. Dette er noe jeg i etterkant ser ville vært en stor fordel og en styrking av troverdigheten til undersøkelsen.

Mens troverdighet er knyttet til fremgangsmåter for utvikling av data, er bekreftbarhet knyttet til tolkningen av resultatene. Bekreftbarhet innebærer både at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning (Thagaard, 2006). Kvale (2001) sier også at bekreftbarhet har å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. En må spørre seg om en har klart å svare på problemstillingen, og om en har sikret god nok informasjon fra informantene. Det hjelper lite med gode informanter hvis spørsmålene ikke fanger opp de sentrale sidene ved problemstillingen. Det blir derfor viktig å se på bekreftbarheten gjennom hele prosessen, fra problemstilling via intervjusituasjonen og til den presenterte empirien.

4 EMPIRI

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene i undersøkelsen min, hvor jeg har forsøkt å få fatt i informantenes erfaring med bruken av barnesamtale som metode. Jeg fokuserer på de voksnes subjektive opplevelse, og i det kommer det også frem mye av hva de *tror* og *opplever* at barnesamtalen har å si for barna. Det er disse subjektive erfaringene jeg senere også skal drøfte opp mot relevant teori.

Jeg har som nevnt i kapittel 3.1 valgt en delvis strukturert tilnærming, og alle informantene fikk de samme spørsmålene i samme rekkefølge. Grunnen til dette var at jeg da lettere kunne sammenligne erfaringer ut fra de samme spørsmålene. Jeg presenterer funnene mine i samme struktur som intervjuguiden, men med forandring på overskriftene. I analyseprosessen min så jeg at overskriftene ikke stemte overens med innholdet, og valgte derfor å forandre dem. Dette gjorde jeg for at det skal komme tydeligere frem av overskriftene hva som kommer i de enkelte kapitlene. De tre hovedtemaene er nå; *Valg av metode, veiledning og opplæring, refleksjon rundt samtalen som metode og erfaringer og synspunkt i forbindelse med barnesamtalen.*

Jeg presenterer data noe med egne ord, men bruker også sitater fra informantene. Videre har jeg valgt å presentere noe av datamaterialet punktvis. Dette fordi at informantene ofte var bekræftende eller avkreftende til spørsmål jeg stilte, men grunnene til dette var ulike. For at det ikke skal bli så mange sitater etter hverandre, har jeg valgt å komprimere svarene deres og presentere dem punktvis, der jeg trekker frem essensen i det som ble sagt. Dette for at presentasjonen skal bli ryddigere og mer oversiktlig. Det er stor forskjell på muntlig og skriftlig fremstilling når det gjelder å få med seg meningsinnhold i en setning, men jeg har prøvd så langt det lar seg gjøre å sitere informantene ordrett. Noen ganger har jeg derimot gjort noen grammatiske endringer for at leseren lettere skal forstå meningen i det som blir sagt. Forandringene endrer ikke på meningsinnholdet. Siden jeg intervjuet noen fra samme barnehage vil jeg ikke gi noe informasjon om utdanning og alder, da dette ikke har relevans for problemstillingen, og dessuten bedre sikrer informantenes anonymitet. Det eneste jeg oppgir er om de er førskolelærer eller assistent i barnehagen de jobber i, og grad av erfaring

de har med barnesamtaler. Rekkefølgen de blir presentert i har heller ingen sammenheng med rekkefølgen de ble intervjuet i.

Det empiriske grunnlaget for undersøkelsen bygger i hovedsak på norsk teori og forskning innen emnet, samt erfaringene til informantene. Jeg fant ingen kvalitativ forskning på temaet om barnesamtaler, og har derfor benyttet meg av relevant teori og forskning på områdene relasjoner og kommunikasjon. For å få svar på spørsmålene mine, intervjuet jeg seks informanter som jobber med barnesamtaler som metode. Resultatet fra undersøkelsen presenteres i dette kapitlet.

4.1 Resultater fra undersøkelsen

Våren 2008 intervjuet jeg 6 informanter i en østlandskommune. De var alle kvinner og jobbet i barnehage. Fire var førskolelærere og to var assistenter. Til sammen har de jobbet i gjennomsnitt 16 år i barnehage. Informantene hadde ulik mengde erfaring, noen hadde hatt barnesamtaler med bare ett barn, andre hadde prøvd med flere barn. Noen hadde holdt på med denne metoden over mange år, andre igjen var helt ferske og bare holdt på i noen måneder. Alle informantene ble kjent med barnesamtaler via PP-tjenesten i kommunen.

4.1.1 Valg av metode, veiledning og opplæring

Første delen av intervjuet bestod av spørsmål om hvordan informantene ble introdusert for barnesamtalen. Hvorfor valgte de barnesamtalen som metode i arbeid med barn? Jeg spurte også om de fikk veiledning. Hvor mye veiledning har de behov for? Har denne veiledningen noe å si for gjennomføring og resultatet av samtalen? Jeg var videre interessert i å vite om det var hele personalet i barnehagen som hadde opplæring i å bruke barnesamtaler. Var samtalen noe alle i barnehagen hadde kunnskap om, og som de brukte i arbeidet med barna? Hvordan holdt informantene mine seg faglig oppdatert på områder som gjelder barnesamtaler?

Det viser seg at alle informantene ble introdusert for barnesamtaler av PP- tjenesten v/spesialpedagog, og det var spesialpedagog som kom med forslaget om å bruke barnesamtaler i arbeid med barnet. Ingen tok i utgangspunktet initiativ til å bruke metoden

selv, i hvert fall ikke første gangen. Etter hvert som de ble kjent med metoden, var det noen av informantene som selv valgte å ha samtaler med barn, uten at barnet var meldt opp til PPT. Men der hvor barnet var meldt opp til PPT, ble det foreslått barnesamtaler som metode i arbeid med barnet. Alle informantene fikk veiledning fra spesialpedagog i PP- tjenesten, og uttrykte også at veiledning var viktig og nødvendig for gjennomføringen av samtaler. Det var derimot tre av dem jeg intervjuet som hadde forsøkt seg på samtaler uten veiledning, og de synes dette også gikk greit. Videre kan det se ut som at veiledning hadde stor betydning for både gjennomføring og resultatet av samtalen. Noen grunner til behovet for veiledning var;

- *Å få tips til måter å stille spørsmål på.*
- *Få innspill fra en som var erfaren.*
- *Se utfordringer fra flere innfallsvinkler.*
- *Få høre at det en gjør er riktig.*

To av informantene mente også at veiledningen hadde betydning for om de gjennomførte samtaler eller ikke. De mente at det var en så hektisk hverdag, at det å vite at det snart var veiledning var grunnen til at de tok seg selv i nakken og gjennomførte noen samtaler. En informant dro også frem den hektiske hverdagen;

”Bare det at du binder deg fast opp til noe liksom, at du vet du skal ha disse veiledningstimene. For det er jo på en måte en ganske hektisk hverdag man egentlig har liksom, så ja, jeg har tro på dette her at du sitter og snakker sammen med veileder, og få satt ord på tingene”.

Samtlige informanter kunne fortelle at i barnehagene var det *ikke* hele personalet som fikk opplæring i bruken av barnesamtaler. Det var bare noen få av de voksne i hver barnehage som fikk opplæring og veiledning. En barnehage hadde sendt deler av personalet på kurs, men tendensen var at det var ”den som hadde det barnet” som fikk opplæring og veiledning.

På spørsmål om hvordan de holdt seg faglig oppdatert på temaet om barnesamtaler, var svarene hos alle informantene at de leste litt i boken, hadde lest hele boken og/eller fikk

veiledning. En informant fortalte at hun skaffet seg informasjon når hun følte behov for det, og en annen svarte at hun oppdaterte seg ved å lese faglitteratur.

4.1.2 Refleksjon rundt barnesamtalen som metode

Her fikk informantene spørsmål om samtalene har gjort noe med dem i forhold til det enkelte barnet. Hvordan var relasjonen mellom informanten og det barnet de hadde samtaler med? Hadde samtalene gjort noe med forholdet til barnegruppen som helhet og med forholdet til foreldrene? Jeg lurte også på om de trodde samtalene hadde hatt noe å si for barnets samspill med andre barn. Så de endringer på barnets atferd og barnets samspill med andre voksne i barnehagen? Jeg stilte spørsmål om hvilke barn de bruker barnesamtalen som metode i forhold til. Er dette noe de gjør i tillegg til eller i stedet for spesialpedagogisk arbeid? Var det flest gutter eller jenter de hadde samtaler med, og var det forskjell på hva gutter og jenter snakket om? Videre ville jeg vite hva de så på som fordeler med samtalen, og hva de så på som positivt. Hadde de også negative erfaringer? Kunne det være noe som var vanskelig i samtale med barna? Hvilken informasjon fikk foreldrene?

Alle informantene synes de fikk et bedre forhold til de barna de hadde samtale med, og de svarte mye likt når de skulle forklare hvorfor;

- *Jeg kommer innpå barnet på en helt annen måte*
- *Jeg blir kjent med dem, de blir knyttet til meg og de åpner seg. Vi har kommet nærmere på en måte.*
- *Vi får god kontakt, og barnet får tillit til meg. Det gjør noe med måten jeg er i forhold til dem på.*
- *En får sett barna på en annen måte.*
- *Jeg klarer å forandre syn på barnet.*
- *Barnet har større tillit til meg, og jeg ser barnet på en annen måte enn før.*

På spørsmål om bruken av barnesamtaler hadde gjort noe med informantenes forhold til barnegruppen generelt, var det en tydelig tredelt inndeling i svarene jeg fikk. To klare nei, to

vet ikke/kanskje og to ja. Ingen av informantene hadde endret sitt syn på barn generelt, bortsett fra en som kanskje hadde det, men hun klarte ikke sette ord på det. Det viser seg også at barnesamtalene ikke gjorde noe med informantenes forhold til foreldrene til barna. De mente de hadde et generelt godt forhold til foreldrene hele tiden;

"Nei, jeg synes jeg har et godt forhold til foreldrene hele tiden egentlig".

Alle informantene mener samtalen har betydning for barnets samspill med andre barn, men hadde ulike fremstillinger når de skulle forklare hvorfor;

- *Barnet blir mer positiv og glad på avdelingen.*
- *Samtalen bygger selvtillit, og barnet kommer styrket ut til de andre på avdelingen.*
- *Barnet får snakket om det som er vanskelig, og da er det lettere å være sammen med de andre etterpå.*
- *Samtalen gjør det lettere for barnet å få satt ord på ting.*
- *Støtte barnet på hvem det er.*
- *Barnet får satt ord på ting, og får andre strategier enn å slå.*

Samtidig med dette, så også alle informantene endring i atferd hos barna som hadde samtale, men en informant kunne ikke si om det var på grunn av samtalen, og en annen informant mente at samtalen var en *medvirkende årsak* til atferdsendring. Når det gjaldt samspillet med andre voksne i barnehagen, var det delte erfaringer. To informanter mente at barnesamtalen hadde gjort noe med barnets samspill med andre voksne, en håpte det, en visste ikke og to opplevde at de barna de hadde samtaler med brukte dem mer enn de andre voksne.

På spørsmål om hvilke barn de brukte samtalen i forhold til, kom det forskjellige svar. Noen hadde samtaler med barn som de så hadde problemer med å tilpasse seg barnegruppen generelt;

- *Barn med spesielle behov.*
- *Barn som virker utilpass, sur, grinete og trøtt.*

- *Urolige barn og stille barn.*
- *Barn som sliter med å bygge selvtillit.*
- *Utagerende barn.*

Noen ganger hadde de samtaler med barn som hadde opplevd endringer i hjemmet, som kunne føre til en endret atferd hos barnet i en periode;

- *Skilsmissebarn.*
- *Barn med problemer hjemme.*
- *Barn som har mistet foreldrene sine.*

Alle, bortsett fra en informant, brukte barnesamtaler i tillegg til spesialpedagogisk arbeid. Av dem jeg intervjuet, var det flest som hadde samtaler med gutter, men jentene var også representert. Det som var fremtredende, var at jentene var de stille og veltilpassede. Guttene var de urolige, med lopper i blodet som hørtes mest;

"...guttene er flinkere til å gjøre seg oppmerksomme, har mer lopper i blodet, at man ser det på den måten da, men at jenter kanskje skjuler litt mer ting. Viser problem på en annen måte".

På spørsmål om hva informantene så på som fordeler med å bruke barnesamtaler, trakk de frem mange synspunkt;

- *Sitte i ro og fred, regelmessig og systematisk.*
- *Være sammen uten å bli avbrutt.*
- *Bruke flere ganger til å bygge opp tillit.*
- *Man får vite mye mer av hva som foregår inne i barna.*
- *Det blir satt av tid.*
- *Barnet blir kjent med indre følelser og sitt egentlige jeg.*
- *En stund alene med voksne, positiv voksenkontakt.*

- *Fortelle ting til en som ikke er part i en sak.*
- *En metode for å tørre å snakke om det som er vanskelig.*
- *Gi barnet selvtillit, og en følelse av å bli sett og hørt.*
- *At barna merker at de får være i ditt fokus.*

For mange av informantene var det litt vanskelig å svare på om de så noen negative sider ved det å bruke barnesamtaler. Det viser seg derimot at informantene her svarte med fokus på de voksne, og nevnte ikke negative konsekvenser for barna;

- *Foreldrene kan bli skeptiske.*
- *Lage problem av noe som ikke er det.*
- *Vanskelig å holde fokus og få til trygghet.*
- *Å ikke være intervjuer men likevel komme dit jeg vil.*
- *Vanskelig balansegang mellom å være førskolelærer og terapeut.*
- *Vanskelig å vite hva en gjør om du får vite ting du ikke visste.*
- *Det er negativt om en ikke får god nok opplæring.*
- *Man er ikke psykolog, men en samtalepartner for barna. Blir man psykolog kan det bli farlig.*
- *Vanskelig å finne tid.*
- *Det er negativt at ikke alle får det.*

Alle foreldrene får informasjon om at de holder på med barnesamtalen i barnehagen, og de får vite hva det går ut på. Ingen av informantene har opplevd at foreldrene ikke vil at barnet skal være med. Foreldrene kan også si nei om de ikke vil at barnet skal ha barnesamtaler med en voksen.

4.1.3 Erfaringer og synspunkt i forbindelse med barnesamtalen

I denne delen av intervjuet fikk informantene spørsmål om de hadde erfaring med at barnesamtaler var med på å bidra til barnets språklige og kommunikative utvikling. Hadde de erfaring med at barnesamtalen styrket relasjonen mellom barn og voksne? Videre var jeg interessert i å høre om ganger de både fikk til og ikke fikk til sekvenser med samtale. Hva var grunnen til at det gikk bra? Og hva var grunnen til at det eventuelt ikke gikk bra? Jeg spurte også om hvordan de opplevde det å snakke om vanskelige tema. Kunne samtalen være nyttig når det gjaldt å snakke med noe som var vanskelig for barnet? Synes informantene det er tema det ikke egner seg å snakke om? Hva har samtalen å si for barnet? Har de fått vite hva barna selv synes om å være med? Mot slutten var jeg interessert i å få høre informantenes gode og dårlige erfaringer. Tror de at alle voksne kan ha barnesamtaler? Og passer dette for alle barn? Helt til slutt åpnet jeg for at informanten kunne komme med synspunkter og erfaringer de følte var viktig å få frem, som jeg ikke hadde spurt om.

På spørsmål om barnesamtaler er med på å bidra til barnets språklige og kommunikative utvikling, var svarene noe korte og upresise. To svarte at de ikke hadde erfaring med det, og en visste ikke, men trodde kanskje det. To av informantene så en liten utvikling, og en informant merket tydelig at barna ble bedre språklig og mer utadvent;

"De blir bedre språklig, og mye mer sånn utadvent har jeg opplevd. Det hjelper på i forhold til språk".

Litt mer utfyllende svar fikk jeg når jeg spurte om samtalen var med på å styrke relasjonen mellom barn og voksne. Det viser seg at alle informantene opplever en bedre relasjon til de barna de har samtale med. Det var likevel en informant som reflekterte litt rundt akkurat dette;

"Ut fra min følelse, ja. Men det blir jo hele tiden mine subjektive følelser av det ikke sant, og hvor viktige er de da? (...) Jeg har jo sett en utvikling, men hvor mye skyldes barnesamtalene? Man må være realistisk her da, og ikke ta for mye av æren. Jeg har jobbet med barnet tett, så jeg skal jo ta mye av æren, men hvor mye skyldes det av barnesamtalen, sant? Altså, hvor mye skyldes alt det andre?"

Når jeg spurte om de kunne fortelle meg om ganger det gikk bra og dårlig, fikk jeg mange fine historier. Det kan synes som om at alle informantene har reflektert over hvorfor det gikk bra eller dårlig. Det viser seg også at informantene trekker frem seg selv som grunn både når det gikk bra og når det gikk dårlig.

Når det gikk bra, var det grunner som;

- *Jeg forstod problemet til barnet.*
- *Jeg så barnet i en situasjon hvor det var hektisk i garderoben.*
- *Jeg går ikke rundt grøten, men går rett på. Barnet får prate uten at jeg forteller hva som er riktig eller galt.*
- *Jeg har vært rolig og gått inn i det den rette veien. Jeg har tid.*

Når det ikke gikk så bra, lå fokuset også hos de voksne;

- *Når jeg går fortere frem enn barna er klar for.*
- *Jeg har hatt hodet mitt andre plasser og ikke vært tålmodig nok.*
- *Jeg spør og spør.*
- *Når jeg vinklet et tema på feil måte.*
- *Jeg stilte personlige spørsmål.*

Informantene var litt delte i meningene om hva de synes å snakke med barn om noe som er vanskelig. To av dem jeg intervjuet synes det er vanskelig, men spennende. Fire synes det er interessant og at de synes det går greit. Samtidig er det fem av informantene som mener at barnesamtalen er nyttig når det gjelder vanskelige tema. Dette begrunner de med at barna får satt ord på det de går å tenker på. Informantene trekker frem det at barna blir hørt og de vet at den voksne er der for å hjelpe. En informant mener det bare er nyttig om den voksne klarer å snakke om det som er vanskelig. Ingen informanter kan komme på tema som det ikke egner seg å snakke om i barnesamtaler.

Alle informantene tror barnesamtalen har mye å si for barnet, og en av dem formulerte det slik;

"Jeg tror det kan være kjempeviktig. Jeg tror veldig mange flere barn enn de som får tilbudet kan ha glede av det. Jeg tror det er godt å få hjelp til å stokke litt på livet sitt, og sette ord på ting. Og erkjenne følelser og tanker, det tror jeg er veldig godt. Det må være veldig godt for mange barn".

På spørsmål om de visste hva barna selv synes om disse samtalene, var det alle informantene som sa at barna ville være med. De opplevde at barna gledet seg og at det nesten gav status å ha samtaler med en voksen. Det kom frem at ingen har opplevd at barn ikke vil være med. En informant fortalte om et barn som uttrykte hva det synes om å ha samtaler;

"(...)Jeg ELSKER å gå på det rommet!(...) Da må det jo ha stor betydning for dette barnet".

Når vi kom til punktet om gode og dårlige erfaringer med barnesamtalen, kom det for det meste frem gode råd som de hadde tatt med seg på veien;

- *Hjelp barna til å se hvem de er og "backe" dem opp på å si fra i familien.*
- *En må sette av tid, slik at en ikke får dårlig samvittighet.*
- *En må ikke være redd for stillheten, og en må la barna snakke ferdig.*
- *Det er viktig å ikke gi opp, og ikke tro på de dype samtalene fra starten.*
- *Det er viktig å tenke igjennom hvilket rom en bruker.*

Bare to av informantene kunne nevne noe som de så på som negative erfaringer. Den ene trakk frem at hun synes det var vanskelig å ha barnesamtaler uten veiledning, og en annen trakk frem at det kunne være negativt om en som voksen skaper et problem av noe som i utgangspunktet ikke er det.

Etter at intervjuguiden var ferdig, kom jeg på to spørsmål som jeg hadde glemt å føre opp. Det ene var om de trodde barnesamtaler passet for alle barn, og det andre var om de trodde det

passet for alle voksne. Det kom tydelig frem at barnesamtaler passer for alle barn, men to av informantene la til at de synes at barna måtte være litt verbale for å ha nytte av metoden. Ingen av informantene trodde det passet for alle voksne. Det var derimot en informant som mente at barnesamtaler passet for alle voksne, om den voksne fikk tilstrekkelig støtte og veiledning.

Helt til slutt i hvert intervju spurte jeg om det var noe informantene ville tilføye, som de mente var viktig å få sagt. Her fikk jeg en liste med ulike refleksjoner og erfaringer;

- *Det er viktig å være der for barnet. Lytte til og snakke med.*
- *Viktig med tett oppfølging i starten.*
- *Det tar lang tid å opprette tillit.*
- *Skulle ønske man hadde bedre tid, slik at flere barn fikk samtaler.*
- *Ønsker mer jevnlig veiledning.*
- *Det er for så vidt en vanskelig metode.*
- *Kunne ønske man hadde tid til mange flere barn.*
- *Å ta med seg bøker og spill inn i samtalen kan være nyttig.*

Etter seks spennende og interessante intervjuer satt jeg igjen med mye datamateriale som jeg nå har presentert. Mye var likt, og mye var ulikt, og flere ganger ble jeg litt overrasket over at jeg kanskje ikke hadde fått de svarene som jeg på forhånd trodde jeg skulle få. Overraskende var det også at jeg fikk lite utfyllende svar der jeg hadde trodd jeg skulle få utfyllende svar og omvendt. Jeg føler at jeg har fått svar på det jeg var ute etter å finne svar på, og alt dette vil jeg drøfte og diskutere i neste kapittel.

5 DRØFTING OG ANALYSE

Problemstillingen for undersøkelsen min var *hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med bruken av barnesamtaler*. I empirikapittelet finner man det som kom frem i intervjuene, mens jeg i dette kapittelet løfter frem og drøfter funn og tendenser som viste seg gjennom analysen av datamaterialet. Arbeidet med denne oppgaven har vært en prosess over flere måneder, og i denne tiden har det kommet nyere litteratur og forskning. Selv om jeg ikke har presentert dette i teorikapittelet, vil jeg likevel trekke den inn i drøftingen, da det er med på å belyse og understreke noen av funnene jeg har gjort.

5.1 Positive og negative sider med barnesamtalen

For å få frem informantenes erfaringer med barnesamtalen var jeg interessert i å belyse samtalens positive og negative sider. Hadde de utelukkende positive erfaringer, eller kunne de peke på negative sider også? Det viste seg at informantene kunne trekke frem mange fordeler samtalen hadde for barna. Det var derimot tydelig at de hadde fokus på de voksne når de skulle reflektere over de negative sidene. Jeg synes at det var veldig interessant at informantene hadde fokus på barna når de trakk frem fordeler med å ha barnesamtaler. Dette kan tyde på at de voksne har et oppriktig ønske om å hjelpe de barna de har samtaler med, og at de har tenkt gjennom hvorfor de har samtaler.

Det at informantene hadde fokus på barna når det gjaldt fordeler med samtalen, er både overraskende og positivt. Alle sier at de har en bedre relasjon med de barna de har samtaler med, men de klarer ikke alltid å sette ord på hvorfor de mener at relasjonen blir bedre. Ut fra svar de også har gitt meg på andre spørsmål jeg stilte, er det tydelig at de gjennom samtaler med barna faktisk får en bedre relasjon. De trekker spesielt frem at de ser at samtalen er med på å bygge opp tillit. Dette ser de i måten barnet henvender seg til dem på, og hva barna tør å ta opp med dem. Det kommer frem at informantene får vite mer av hvordan barnet tenker, og at det å ha barnesamtaler gir barnet selvtilit. Videre opplever de at barnet blir kjent med indre følelser og sitt egentlige jeg. Barna får tid alene med en voksen og en følelse av å bli sett og hørt. Mye av dette finner vi igjen hos Nordahl et al. (2005), i deres teorier på hva som er med på å danne gode relasjoner til barn. Da disse i stor grad kan sees opp mot min empiri i denne

undersøkelsen, og det jeg tidligere har presentert av forskning og teori i kapittel 2, vil jeg videre drøfte punktene i sammenheng med mine funn. Nordahl et al. (2005) peker på enkelte sentrale forhold og prinsipper ved etablering av relasjoner som voksne kan anvende i møte med barn og unge. Disse seks prinsippene er:

- Etablering av tillit
- Se det enkelte barn
- Verdsetting
- Anerkjennelse
- Å være i posisjon til barn
- Oppdragerstil

5.1.1 Tillit

Teoretisk sett er tillitsbegrepet ikke så lett å definere. Den danske filosof og teolog Knut Løgstrup (1999) har behandlet tillitsspørsmålet ut fra et fenomenologisk synspunkt, og fokuserer på at mennesker lever i grunnleggende avhengighet til hverandre. Vi har makt over hverandres liv, og vi har aldri med et annet menneske å gjøre uten at vi holder noe av dets liv i våre hender. Dette vil kunne skje både gjennom de korte glimt vi er sammen, og gjennom de lengre møter hvor man utdyper noe (Limstrand, 2006). Nordahl et al. (2005) hevder også at mennesker som har en god relasjon til hverandre, ofte vil ha gjensidig tillit til hverandre. Dermed fremstår tillit som et sentralt forhold ved en relasjon. Tillit var også fremtredende hos alle informantene når de skulle peke på positive sider ved å ha barnesamtaler. En av informantene sa det slik;

”De jeg har samtale med får jeg jo veldig god kontakt med (...)barna får en veldig sånn tillit til den de har samtale med, ja det føler jeg veldig. Og de er alltid glad for det, og barna slipper alt de har i hendene og kommer å vil være med, så det er noe de elsker å være med på i hvert fall”.

Limstrand (2006) sier at å etablere god dialog med barn forutsetter tillit. Tillit er ikke noe som kommer av seg selv, men må bygges opp i relasjoner mellom mennesker i et gjensidig jeg – du - forhold. Vi skaper tillit gjennom å bygge tillit. Det er den voksnes måte å være på som gir tillit, samtidig som den voksne må gjøre seg fortjent til tilliten. Barnet må oppleve den voksne

som pålitelig, rettferdig og til å snakke med (Nordahl et al., 2005). Barn er som regel veldig tillitsfulle. Når vi møter på de barna som sliter i sin relasjon til andre, som gjerne har blitt sviktet av de voksne gang på gang, må vi som voksne jobbe for å gjøre oss fortjent til tilliten deres. Det er ikke gjort på en dag, og de voksne bør hele tiden gi barnet grunner til at de er til å stole på. Ikke bare en gang, men hele tiden, hver dag. Barnesamtaler er en metode som viser barnet at en som voksen faktisk er interessert i å hjelpe barnet med det som er vanskelig. Det i seg selv kan være tillitsbyggende ovenfor barnet. Kinge (2006) sier at vi må være, og opptre på en måte som gjør at barnet utvikler et tillitsforhold til oss, og det er gjennom en fokusering på den andres behov og vår opptatthet av å imøtekomme disse, at tillit kan utvikles. Og å skape tillit handler om å utvikle troverdighet, noe som kan ta tid. Det informantene også trakk frem som positivt med barnesamtalene, er at det skjer kontinuerlig over tid, som en informant sa det;

”Det er liksom at du får brukt tid, flere ganger på å bygge opp tillit. Det er i hvert fall det jeg synes jeg får mest igjen fra barnesamtalene, er at de får tillit til meg, de tør å si noe”

På denne måten har barnet noe å forholde seg til, og det skal mye til for at samtalene avlyses. Dette bygger tillit. Den voksne ser på dette som viktig for barnet og legger til rette for at disse samtalen finner sted når de skal. Dette finner vi igjen hos Ogden (2002) som sier at respekt og tillit opparbeides når den voksne er til å stole på, holder ord og følger opp det hun har lovet. Men, tillitsetablering skjer ikke ukomplisert for alle. Enkelte, både barn og voksne, har levd et så turbulent liv at de vanskelig knytter seg til personer i full tillit. Noen trenger lang tid på tillitsetablering (Limstrand, 2006). Jeg tror også at mange barn har blitt sviktet i så stor grad at de aldri vil kunne ha tillit til en voksen igjen. Hva med disse barna? Vil barnesamtaler være inngangsporten til tilliten, eller vil den bare fungere som et møte der den voksne prøver og prøver, men når ikke inn? Når tilliten svekkes, er det en krevende oppgave å snu denne prosessen. Det er umulig for en voksen å si at ”du skal ha tillit til meg” – dette er ikke noe en kan pålegge et barn. Det er noe som må vokse seg frem gradvis, som et biprodukt av andre handlinger. Dermed kan det være nyttig å tenke seg hva som skjer, og hva som kan skje når man innfører barnesamtaler som et ledd i utviklingen. Tillit forutsetter at man tar barn på alvor når de har noe på hjertet (Ibid.). Jeg vil si at barnesamtaler kan være noe som kan hjelpe barn som har blitt sviktet, til gradvis å erkjenne at voksne kan være til å stole på. Likevel vil det kunne bli et problem når barnet skal over i skolen, og mister den voksne i barnehagen som

det har hatt samtaler med. Hvis barnet har behov for gode samtaler, og har fått et tillitsforhold til den voksne, kan det oppleves som nok et svik når denne voksne ikke blir med over i skolen. Utfordringen her vil da bli, i samarbeid med skolen, å legge til rette for at samtaleene ikke plutselig opphører. Eventuelt å ha hyppige samtaler med barnet før skolestart, og avslutte på en måte som gjør at barnet får en glidende overgang, og er rustet til å kunne knytte nye tillitsbånd med andre voksne.

5.1.2 Se det enkelte barn

Det viser seg i datamaterialet mitt at barnesamtalen gir de voksne en mulighet til å se hvert enkelt barn. I intervjuet var det en som uttrykte det på denne måten;

”Jeg ser at det primært gir ungen selvtillit, det gir ungen en unik følelse av å bli sett og hørt, og gitt tid. Og det er det en del unger som trenger. Og da er barnesamtalen et godt hjelpemiddel til det”

Nordahl et al. (2005) sier at vår opplevelse av en relasjon handler i noen grad om at vi blir sett av den andre. Derfor bør vi være sensitive overfor de barn vi til enhver tid står overfor. Øyekontakt, humor, et klapp på skulderen, og personlige kommentarer til hendelser eller situasjoner som er viktige for barn. Dette forutsetter at de voksne verdsetter barns interesser, oppfatninger og erfaringer. Det handler om å være oppmerksom og interessert i barn, og det gjelder uavhengig av den atferd barn viser (Ibid.). Mange barn blir sett mye, spesielt de urolige, utagerende barna. Noen blir ikke sett så mye. Det er de stille, anonyme og tilbaketrukne barna. Hva skjer med disse barna? Jeg tror at disse barna lider under at de faktisk blir sett på feil måte, og konsekvensene av dette kan bli skadelig for barnets utvikling. Som tidligere nevnt, så belyser Nordin- Hultman (2004) denne problemstillingen, når hun sier at flere og flere barn blir definert som problembarn fordi de faller utenfor de gjennomsnittlige normene. Bae (2004) hevder videre at når det blir et problem i barnehagen, er det ofte barna som blir definert som vanskelige, og ikke omgivelsene rundt dem. Det å ikke bli sett for den man er, men for atferden en viser, vil jeg si er et overgrep i seg selv. Alle er ulike, og det å ikke passe inn i ”normalen” i barnehagen, kan være vanskelig. For disse barna må det være deilig å få lov til å ha alenetid med en voksen, der de virkelig blir sett for den de er. Dette er nok grunnen til at informantene opplever at barna ”elsker” det rommet de har samtaler i. Det er ikke rommet som sådan som er spennende, men det at den voksne har fokus på barnet. Det

å ”se” barna innebærer noe mer enn bare å se det som er synlig. Ved å bruke barnesamtaler, er det gode forutsetninger for å se barnet. Den voksne er alene med barnet, og har hele sitt fokus på barnet og det barnet har å formidle. I hverdagen på avdelingen kan det til tider være et stort tempo, og mange barn om oppmerksomheten. Det å bruke barnesamtaler som metode kan være en innfallsvinkel til å bli kjent med barnet på en helt annen måte, og å se barnet for det barnet er, og ikke for hva det gjør, som en informant sa;

”Det er noe med det at man alltid føler det bedre når du tar deg litt tid til barn og hører på dem og lytter på dem, så får du sett barna på en annen måte og. Det er jo noe man alltid har visst, men det er bare den tiden som du alltid føler...men sånn sett så tror jeg på en måte at nå har vi blitt mer bevisste til å sette oss ned og ta den tiden, om det så er i garderoben”

På den annen side kan det være vanskelig for den voksne å se barnet for den det er dersom det har vært mange konflikter, og relasjonen har vært preget av korrigeringer og irettesettelser. Det kan være en utfordring å skulle ha samtaler med et barn en bare ser negative sider ved. Likevel kan en klare å forstå barnet bedre med å ha disse samtalene. Jeg mener at samtalene kan være med å snu det negative synet. Hvis en har en åpen innstilling, og vilje til å prøve å endre sin forståelse kan det bety mye for barnets videre utvikling. Hvis en derimot har samtaler for å prøve å endre barnet, kan det gjøre mer skade enn godt. Derfor er det også viktig å reflektere over hvorfor en har barnesamtaler med et barn, noe som en av informantene også hadde reflektert over;

”Det er vel det som kanskje kan være litt tankevekkende liksom. At man alltid må stoppe seg selv å tenke hvor jeg vil med samtalene. Det er vel det jeg tenker mest på i forhold til når vi snakker sammen om saker, hva er det egentlig vi vil?”

Østrem (2008) sier at barn først og fremst trenger voksne for å bli sett. Når barn ikke blir sett, er det selvsagt et alvorlig problem. Barns opplevelse av å bli oversett er ødeleggende for barns selvfølelse. En kan likevel stille spørsmål ved premissene for forestillingen om det oppmerksomhetssøkende barnet. Dersom alternativet er å bli ignorert, vil det selvsagt oppleves som livsnødvendig å bli sett. Spørsmålet er om det å bli sett er et mål i seg selv eller snarere en forutsetning for samhandling. Hvis barnet defineres ut fra sitt behov for oppmerksomhet, kan det fremstå som mindre interessant hva barnet retter *sin* oppmerksomhet

mot. Hvis den voksnes oppgave blir å plassere barnet i sentrum for sitt blikk, kan det paradoksalt nok bli mindre viktig å undersøke hvordan virkeligheten ser ut når den fanges av barnets blikk. Når relasjonen mellom barn og voksne forstås ut fra barns behov for å bli sett, er det en risiko for at man konstruerer et hierarki som gjør den gjensidige anerkjennelsen umulig. I dette hierarkiet blir den voksne som *ser* og *definerer* og barnet er den som *blir* sett og definert. Skal barns subjektposisjon gjøres gjeldende, er det i stedet nødvendig å spørre hva barn ser og hva den voksne kan lære, oppdage og forstå ved å *se sammen med* barnet (Ibid.).

Å bli sett er som sagt et grunnleggende behov. Det er et begrep som blir brukt mye, og kanskje misbrukt. Vi trenger ikke gå lengre enn til oss selv og spørre: Hva er det som skal til for at jeg kjenner at jeg blir sett? Da er det de samme svarene som kommer uansett hvor og hvem du spør, hvilken alder og hvilket kjønn du har. Det er opplevelsen av å bli tatt på alvor, kjenne at det du er, det du sier og det du gjør blir møtt, sett og hørt. Du ser det i blikket, du hører det på stemmen og du kjenner det i møtet med den andre at du er tatt i mot. Mye av det er ordløst sier Lund (2004). Det er kanskje derfor barna liker så godt barnesamtalene også. Det er ikke alltid de er nødt å si noe. Ofte er de bare sammen med den voksne, og i det samværet er det lettere å føle seg sett og hørt. På en avdeling med opp til 20 barn, er det lett å bli usynlig, eller sett for mye. For mange barn er all oppmerksomhet bedre enn ingen oppmerksomhet, og atferden blir deretter.

5.1.3 Verdsetting

Det kan synes som om at barnesamtalene er med på å hjelpe de voksne i barnehagen til å verdsette det som opptar barna. De voksne blir mer oppmerksom på hva som fanger interessen, og tar med bøker og spill inn i samtalene. Dette er også en måte å bli kjent på, og informantene viser til at de gjennom samtalen får et godt forhold til barna;

”Man blir jo veldig godt kjent med barna, for de åpner seg jo godt, i hvert fall etter hvert. Og jeg føler jo at de ofte blir veldig knyttet til meg etter en stund (...) De blir åpne og man får et godt forhold til dem”

Bae (2004) hevder at for å kunne se og snakke med barn bør vi som voksne verdsette det som er viktig for barn. En bevisst og reflektert voksen vil etterspørre og respondere på det som har verdi for barn. Dette vil både danne grunnlag for gode relasjoner mellom barn og voksen, og være en viktig betingelse for læring og utvikling (Nordahl et al., 2005). Vi må interessere oss i det som har verdi for barnet, komme på bølgelengde og vise at vi bryr oss. Ved å bruke barnesamtale som metode, er det ofte barnet som får bestemme hva det vil snakke om, og da kan det komme frem mye av det barnet er opptatt av. Dette er en fin mulighet til å sette seg inn i barnets interesser, og kanskje også la barnet få ”lære” den voksne noe det kan mye om. Ogden (2002) påpeker at ikke all kontakt med barna bør handle om pedagogiske opplegg og ting som skal gjennomføres, og at barnas interesser kan være en viktig innfallspunkt til personlig kontakt. Østrem (2008) hevder på sin side at det å være sammen om en felles interesse er viktig for at relasjonen skal bli sterk. Som mennesker erfarer vi at relasjonene vi er en del av, på mange måter er for skjøre til å bære seg selv. Gjensidige relasjoner blir vanligvis etablert gjennom felles engasjement for noe utenfor selve relasjonen. Relasjonen bryter ofte sammen hvis vi mangler noe betydningsfullt å være sammen om. Dersom det ikke finnes et viktig objekt i sentrum for oppmerksomheten – som barn og voksne kan være sammen om – kan i stedet barnet bli ”objekt” for den voksnes oppmerksomhet. Ved å gjøre barnet til ”sentrum” for den voksnes oppmerksomhet er det en risiko for at barnet ekskluderes fra den gjensidige interaksjonen mellom likeverdige subjekter (Ibid.). Mange av informantene i denne undersøkelsen brukte bøker, spill og bilder i samtalene med barna, og en av informantene var opptatt av å finne det barnet interesserte seg for, og sier;

”(...) at de voksne ikke bare gir opp, og ikke være redd for ulike temaer. Og så er det å komme på litt sånn nye innfallsvinkler, nye bøker, nye spill, nye ting man kan trekke inn. Bruke litt forskjellig ut i fra hvem det er”

De voksne får gjennom samtalene vite hva barna interesserer seg for, og kan gjennom dette finne frem til bøker og spill for å bygge videre på denne interessen, og gjennom dette få en god relasjon til barna. Men, dette må også være oppriktig fra den voksnes side. Barn leser kroppsspråk og tar nonverbal kommunikasjon veldig lett, og de merker om den voksen er oppriktig eller ikke. Igjen så er det viktig å få frem at samtalene kanskje kan gjøre vondt verre om den voksne ikke er ærlig i sin fremtreden. På en annen side, kan en bruke barnesamtalene for å bli bedre kjent, og på denne måten endre synet på barnet.

5.1.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse var ofte sentralt når informantene skulle trekke frem fordeler med barnesamtalen. Det er tydelig at barnesamtalen har vært med på å gjøre de voksne bevisst på å anerkjenne barna mer, og noen av dem har også klart å formidle dette videre til de andre ansatte. En informant sa dette tydelig;

”Jeg har jo på en måte snakket mye rundt barnet, og at de voksne også er blitt flinkere til å anerkjenne barnet da, at de nå er mer positive til også når de møter andre barn ute som de egentlig ikke kjenner, så møter man dem med anerkjennelse”

Det å anerkjenne barn og deres opplevelser, henger også tett sammen med det å ha et subjekt - subjekt syn. Schibbye (2004) sier at anerkjennelse er viktig i gode dialoger, og at det bygger på et subjekt - subjekt syn. I essayet ”Deltakar og tilskodar” argumenterer Hans Skjervheim (2001) for at et likeverdig møte mellom to subjekter er avhengig at man møtes i noe felles tredje. Et gjensidig møte er i følge Skjervheim ikke bare en relasjon mellom deg og meg, men ”en treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre” (Ibid.: 474). Det tredje leddet etableres ved at man deltar i den andres problem og tar den andres synspunkter på alvor. Dersom man psykologiserer den andre eller forstår den andres synspunkter som uttrykk for underliggende motiver, gjør man derimot den andre til objekt for sin egen forståelse. Tanken om at man aldri skal komme på innsiden av den andres subjektive perspektiv, står sentralt i Skjervheims begrunnelse for at vi må møtes i noe tredje utenfor det enkelte subjektet. Det viktige tredje leddet kan etableres ved at jeg involverer meg i den andres personlige anliggender og tar hans eller hennes perspektiv på alvor. Likeverdighet i relasjonen forutsetter at det tredje blir betydningsfullt ut fra begge perspektiver. Hvis det tredje kun forstås som et virkemiddel for å få etablert en relasjon, har man en instrumentell forståelse av det tredje. Tanken om det tredje rommer en innsikt om at det også er noe man ikke kan dele, noe man er alene om. I erkjennelsen av at man ikke kjenner den andres tanker og motiver – og derfor må møtes i noe tredje – ligger det en anerkjennelse av den andres alteritet eller fremmedhet. I dette perspektivet handler barnets utsatthet som subjekt om en risiko for at voksnes definisjonsmakt medfører en manglende respekt for barnets unike tilgang til sin egen erfaringshorisont (Ibid.). Som voksen kan man aldri tre helt og fullt inn i barnets posisjon. Ethvert forsøk på å forstå virkeligheten ut fra

barnets perspektiv må følges av et forbehold om at det aldri kan bli mer enn et ærlig og oppriktig forsøk. Den voksne kan aldri fullt og helt forstå barnet, men møte med barnet gir også den voksne mulighet til å korrigere sine oppfatninger om tilværelsen og utvide sin forståelseshorisont. Et anerkjennende møte mellom en voksen og et barn kan med andre ord se på som en læringsprosess (Østrem, 2008).

Ros, støtte, oppmuntring og positive tilbakemeldinger er viktig for både barn og voksne. Dette dreier seg om anerkjennelse, og det kan betraktes som et grunnleggende behov hos alle mennesker. Anerkjennelse av barn bør så langt det er mulig være direkte og tydelig, og det er viktig å skille mellom hva et barn gjør, og hva et barn er. Alle barn har noe de kan verdsettes for, og dette må uttrykkes, selv overfor de barna som utfordrer oss sterkt gjennom sin atferd. De mest utfordrende barna er kanskje de som har mest behov for å bli møtt med verdsetting, empati og forståelse (Nordahl et al., 2005). Kinge (2006) sier at gjennom bruken av barnesamtaler kan vår lyttende tilstedeværelse, vår anerkjennelse av barnets opplevelser og egne uttrykk, og vår forståelse gitt tilbake til barnet med våre egne ord, redusere ensomhet og skam, og øke selvforståelsen hos barnet. Det kan også øke barnets evne til å uttrykke seg klarere i tråd med egne behov, som en informant sa det;

"(...) jeg ser barn i barnehagen her som får barnesamtale med andre voksne, så ser jeg jo at de trekker til den voksne når det er noe trøblete og vanskelig. Jeg vet også at jeg kan si skal vi gå til henne å få hjelp? Og da er de med. Mens de før kanskje ville løpt sin vei og ikke villet hatt hjelp. (...) og de barna som få kommer inn på og som kanskje får litt kjeft av de fleste, så vet man at da tar man med det barnet til den voksne det har barnesamtale med, og der klarer barnet å høre og føre en samtale om hva som har skjedd. Som de da ikke klarer ellers, og som de ikke klarte i det hele tatt før"

Respekt er et begrep som er nært knyttet opp mot begrepet anerkjennelse, og gjensidig respekt er en forutsetning for at samspillet skal oppleves positivt for begge parter. Juul og Jensen (2003) skiller mellom selvfølelse og selvtillit. Selvfølelsen handler om opplevelsen av hvem jeg er. Det dreier seg om evnen til å føle seg selv, og hvordan vi forholder oss følelsesmessig til det vi på den måten oppdager om oss selv. Selvtilliten handler om hva jeg kan, hvor ros og kritikk er nødvendig for å utvikle en realistisk selvtillit. Felles for alle er at de lærer best hvis

de har en positiv opplevelse av seg selv (en god selvfølelse), samt tillit til egne evner og ressurser (god selvtilit) (Pape, 2006). Samtidig sier Kinge (2006) at det er viktig å påpeke, tydeliggjøre og understreke at det å være empatisk og anerkjennende ikke er ensbetydende med å være overbærende og akseptere barns ulike handlinger. I respekt og tillit til barnets dypere behov for hjelp til å inngå i positive samhandlingssituasjoner, vil det kunne være uunngåelig å måtte markere og tydeliggjøre for barnet uønsket eller uheldig atferd ved klare reaksjoner. Dette viser at barnesamtaler ikke er til for at barna skal få gjøre som de vil. Det er fortsatt viktig å være en tydelig voksen. Barn trenger veiledning fra en tydelig voksen som kan hjelpe dem til å se forskjell på rett og galt, men som likevel gjør det gjennom en anerkjennende væremåte.

5.1.5 Å være i posisjon til barn

Med å være i posisjon til barnet menes at den voksne har tilgang til barnet. Den voksne kan da lett snakke med barnet, og stille krav, og ikke minst vil barnet kunne være ærlig og ta opp sine problemer med den voksne (Nordahl et al., 2005). I denne undersøkelsen fremhever informantene at barnesamtalen gjør at de kommer nærmere barna. En sier det sånn;

”At jeg kommer nær de barna som jeg jobber med, og at dette her er et middel til å komme så nær”

Kinge (2006) fremhever at vi ikke kan true noen til å endre seg. Vi kan ikke tvinge barn til å tilpasse seg våre forventninger og krav, så vi er avhengig av å komme i posisjon og å vinne barnets tillit for at den positive og frivillige endringen fra barnets side skal finne sted. Med hjelp av barnesamtalene kan de voksne komme i posisjon til barnet, og sammen med barnet bidra til å hjelpe med det som er vanskelig. Ved at vi anerkjenner og legitimerer følelser og reaksjoner og retter oppmerksomheten mot å ville utforske og forstå barnets motiver for atferden, vil det være lettere å få til et samarbeid knyttet til måten barnet reagerer på sier Kinge (Ibid.). Bo og Gehl (2006) legger vekt på at den som skal ha samtaler med barn også bør klare å innta et barneperspektiv. De sier at det er avgjørende for alle typer samtaler med barn, at den voksne møter barnet med en erkjennelse av at barnet alltid vil reagere ut fra sitt perspektiv, sitt behov og forventninger. Barn ser og hører ting som den voksne ikke nødvendigvis legger merke til. Det er derfor ikke sikkert det den voksne anser som det beste for barnet, oppfattes på samme måte av barnet. Den voksne må derfor være i stand til å ta

barnets perspektiv i samtalen, noe man kan si er utfordringen og ”kunsten” i samtalen. Hvordan er det mulig å innta et barns perspektiv og forstå det som barnet forteller? For å oppnå dette må den voksne være i stand til å gi barnet sin fulle oppmerksomhet. Om oppmerksomhet skriver Jette Fog (2004), at det man er oppmerksom på, ikke nødvendigvis er bevisst, endelig språklig formulert eller umiddelbart formulerbart. Oppmerksomheten og gjenstanden for oppmerksomheten kan bli bevisst, hvis det er påkrevd, men størsteparten av tiden fungerer oppmerksomheten som en subtil registrering og regulator av kommunikasjonen mellom de to partene. Samtalen blir hvert sekund fornemmet og justert, små avgjørelser finner sted, som opprettholder eller forandrer samtalsretning. Også Sven Hessle (1995) beskriver oppmerksomhet og forståelsesprosesser i dialogen som en prosess, hvor både den profesjonelle og barnet er aktører. Hessle (Ibid.) understreker at ingen samtale vil ha en forutsigbar utgang, selv om samtalen har et bestemt formål. Det henger sammen med at for hver informasjon, hvert utsagn mellom barn og voksen, verbalt som nonverbalt, kaster nytt lys over innholdet, hvilket kan endre så vel barnets som den voksnes oppfattelse av problematikken. Hessle (Ibid.) beskriver forståelsesprosessen som spiralformet. Den voksne må i denne prosessen være i stand til å lytte til barnet og gi det sin fulle oppmerksomhet. Som nevnt, vil emnet som skal diskuteres ofte være bestemt på forhånd, men forståelse av, og innsikt i barnets og det barnet forteller, utvikles i dialogen som en prosess mellom barnet og den voksne. Gjennom det kan en prøve å innta barnets perspektiv og dermed få en bedre forståelse av barnets problematikk, samtidig med at ens egen forståelse av problemet utvides og nyanseres. En vellykket samtale er til berikelse for barnet, så vel som for den voksne (Bo og Gehl, 2006).

Det å innta barnets perspektiv kan også være det vanskelige med barnesamtalen. Mange av mine informanter synes det var vanskelig å få i gang en god dialog, og en informant sa;

”Jeg synes det er vanskelig å få i gang en naturlig samtale om det, og ikke være sånn derre utspørter hele tiden, sånn intervjuer, det synes jeg er vanskelig. Det er det jeg strever med, å få til gangen i samtalen liksom, komme dit jeg gjerne vil, uten å spørre hele tiden”

Det var flere informanter som uttrykte at de synes det var vanskelig å ”komme dit de gjerne ville”. Med disse utsagnene så stiller jeg meg også undrende til *hvem* de har samtalen for?

Det kan tyde på at de ikke klarer å innta barnets perspektiv, når det er de voksne som definerer hva som er målet med samtalen. Det kan være at de ikke hadde reflektert så mye over akkurat dette, men det de forteller kan tyde på at barnets perspektiv forsvinner i de voksnes fokus på å komme dit de vil med samtalen. Når det er sagt, så ser jeg at barnesamtalen gir de voksne en mulighet til å komme i posisjon til barna. Utfordringen blir om de klarer å innta barnets perspektiv, og gjennom dette få til den gode dialogen.

5.1.6 Oppdragerstil

Nordahl et al. (2005) peker på fire forskjellige oppdragerstiler, hvor kontroll og varme fremstår som to sentrale dimensjoner. Med varme forstås kvaliteten på relasjonene mellom barn og voksne, mens kontroll er et uttrykk for i hvilken grad den voksne er tydelig og har forventninger til barn. I min undersøkelse kom det ikke frem noe som kunne gi svar på hvordan de voksne var i sin oppdragerstil. Det kom derimot frem at det ofte var lett å gå inn i samtale og ville løse eventuelle problemer, som en informant sa;

”Man har jo veldig lett for å overta samtalen og løse problemer”

Dette kan tolkes opp mot den skjeve maktfordelingen det er mellom en voksen og et barn. Uansett hvordan en er som voksen, er det den voksne som ”sitter med makten” overfor barn. Bo og Gehl (2006) problematiserer dette. De sier at barnesamtalen alltid har et innebygget dilemma, i det det er en samtale mellom to ikke-likestilte parter. Dette også selv om vi til en viss grad bestreber oss på å oppheve denne forskjellen. Flere forhold gjør seg gjeldende, hva angår den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne. Som voksen vil vi gjerne ha noen synspunkter og kunnskaper om barnet, og vi har en oppfatning av hvordan denne kunnskapen skal inngå i det øvrige materialet som danner et beslutningsgrunnlag. Barn har ikke samme overblikk og samme helhetsbilde som voksne. Barn reagerer ulikt fra sitt univers, og jo yngre barnet er, i desto høyere grad vil det tenke konkret og situasjonsbestemt. Barnets avhengighet til den voksne, kan være medvirkende til at barnet intuitivt tilpasser seg deres forventninger. Man kan som profesjonell ikke oppheve den ulike maktbalansen, men ved å gjøre den tydelig for seg selv og for barnet, kan man bidra til å gjøre de særlige vilkårene for barnesamtalen gjennomskuelige og minske risikoen for maktmisbruk (Ibid.). Østrem (2008) snakker også om den skjeve maktfordelingen det er mellom voksne og barn. Hun sier at det er to forhold det er grunn til å legge vekt på når barns læring og barn som lærende subjekter tematiseres: at de

som barn er i en asymmetrisk relasjon i forhold til voksne, og at de som mennesker er en del av en virkelighet der de kontinuerlig utfordres til å finne meningsfulle fortolkninger av sine erfaringer. Den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne betyr at det alltid er en risiko for at voksnes definisjonsmakt kommer i veien for barns rett til å definere seg selv og den verden de tilhører. Anerkjennelse av barnet som subjekt kan i dette perspektivet være å rette oppmerksomheten mot den komplekse virkeligheten barn tilhører, og bistå dem i deres forsøk på å orientere seg i tilværelsen (Ibid.). Det kom frem i min undersøkelse at flere synes det var vanskelig å ha barnesamtaler, og en informant sa det som det var;

”Jeg synes ikke det er veldig enkelt å jobbe med barnesamtaler egentlig”.

Kanskje er det det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn som Bo og Gehl (2006) og Østrem (2008) beskriver, som gjør at det ofte kan være vanskelig å ha samtaler? Når dette forholdet er i ubalanse, vil det, sånn jeg ser det, bli vanskelig å ta barnets perspektiv. Dermed kan det være lett å gå inn i barnesamtaler med innstillingen om å endre barnet. Det igjen blir på tvers av hensikten med å ha barnesamtaler. Dette viser at det er avgjørende for den voksne å definere hva som skal være hensikten med samtalene, og reflektere over sin rolle som voksen i barnesamtaler med barn.

5.2 Barnesamtalen som selvstendig metode

Spørsmålene om hvilken betydning veiledning og opplæring hadde for informantene stilte jeg for å få et mulig innblikk i hvor selvstendig denne metoden er. Kan man ha barnesamtaler med barn uten å få veiledning? Kinge (2006) presiserer at denne metoden krever en viss mengde opplæring og veiledning. Men hvor mye er det behov for?

Det viser seg at informantene har et stort behov for veiledning, kanskje større enn det jeg hadde trodd på forhånd. De trengte innspill fra en erfaren når de stod litt fast og følte de ikke kom videre. Dette tolker jeg flere måter. På den ene siden kan det være lett å støtte seg for mye til en som er erfaren og har mye kunnskap på området. Dette kan føre til at man blir redd for å prøve selv, eller ha vanskelig for å reflektere over veien videre på egenhånd. Samtidig kan det være at det å ha barnesamtaler er såpass vanskelig og innviklet, at behovet for veiledning fra en som sitter inne med mye kunnskap og erfaring er helt nødvendig. Men må

det nødvendigvis være noen fra PPT som veileder? Det kommer frem at i de barnehagene jeg var i, var det bare enkelte i personalet som fikk opplæring i å bruke barnesamtaler. Spørsmålet mitt blir da om de kunne veiledet hverandre om alle hadde den samme opplæringen?

Veiledning kan defineres på flere måter, men Tveiten (2008) definerer veiledning slik;

”Veiledning er en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som sikter mot å øke mestringskompetansen hos veisøker gjennom en dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier” (Ibid.:19).

Det å øke mestringskompetansen hos veisøker gjennom en dialog basert på kunnskap, forteller oss at den som skal veilede bør inneha kvalifikasjoner og kunnskap på det området det veiledes på. Barnesamtaler var for mange av informantene mine ukjent før PPT introduserte metoden for dem. Det at PPT velger å gå inn i barnehagene med såpass mye veiledning kan kanskje være grunnen til at denne metoden er ”oppe og går” så sterkt i de utvalgte barnehagene jeg har vært i. Hadde de ikke fått denne veiledningen, vil jeg tro at de heller ikke hadde gjennomført barnesamtalene i så stor grad som de gjør.

To av informantene uttrykte at veiledning var viktig for om de fikk gjennomført samtaler eller ikke, og en informant sa;

”Jeg tror ikke jeg hadde begynt med det hvis jeg ikke hadde fått veiledning. Det kan jo godt hende det hadde sklidd ut og ikke blitt så mye. Det er noe med det at det er veldig hektisk, så noen ganger må man bare ta seg i nakken fordi man vet at snart er det veiledning igjen. Dessverre så er det litt sånn. Da får du i hvert fall gjennomført noen samtaler”.

Dette sitatet synes jeg er med på å underbygge påstanden om at veiledning har betydning for om det i det hele tatt blir gjennomført samtaler. Samtidig kan en med slike utsagn undre seg over *hvem* de har samtaler for? Er det for å hjelpe barnet, eller er det for å ”tilfredsstille” veileder og få gjort det man skal før veileder kommer til barnehagen neste gang? Kunne dette vært unngått om personalet kunne veiledet hverandre? Jeg vil påstå at med opplæring av hele personalet, kan man støtte seg mer til hverandre. Man har flere å diskutere med. Når alle vet hva det innebærer å ha samtaler, kan det også bli lettere å finne tid til å gjennomføre

samtalene. Ha samtaler fordi man ser behovet, og ikke fordi at veileder snart kommer i barnehagen.

Tre av informantene hadde prøvd å ha barnesamtaler uten veiledning, og de følte at de fikk det til. Dette kan ha flere grunner. Det kan først og fremst ha noe med hvordan de er som menneske. Ut fra hva de forteller meg, kan det likevel se ut til at de trenger mindre veiledning etter hvert som de får mer erfaring. I utvalget mitt viser det seg at de tre som har samtaler uten veiledning, er de tre som har lengst erfaring av alle informantene. De har holdt på med barnesamtaler mellom to og fire år. De trengte også mye veiledning i starten, men etter en stund virket det som de ble mer selvstendig. Dette finner vi igjen i Teslo (1989) og Tveiten (1996) sin forskning, som viser at en veiledningsprosess med varighet på mellom ett til tre år gir best utbytte. Riktignok forsket Teslo og Tveiten på sykepleiefaglig veiledning, men man kan likevel overføre dette til veiledning av pedagogisk personale i barnehager. Dette fordi det er veiledningens effekt det er snakk om, og ikke hva det veiledes på. Det viser seg at litt veiledning er bedre enn ingen veiledning (Tveiten, 2008), men i denne undersøkelsen kan det synes som at veiledning over flere år gir den beste forutsetningen for videre selvstendig arbeid med barnesamtalen. Det som var interessant, var at når de ikke trengte så mye veiledning fra PPT, støttet de seg mer til andre i personalet, som en informant sa;

”Jeg spør avdelingslederen min og styreren og sånn hvis jeg står fast”

Når de var litt mer trygge på seg selv, kunne de spørre de andre i personalet om råd, og ikke hele tiden støtte seg til veileder fra PPT. Det at noen informanter mente at veiledningen hadde betydning for om de fikk gjennomført samtaler, kan muligens tolkes dit hen at det blir gjennomført samtaler fordi PPT sier de skal gjøre det. Dette kan tyde på at barnesamtaler som metode, er lite selvstendig, og at det kreves flere år med veiledning og opplæring av personalet før de klarer dette selv.

Det kom også frem at noen av informantene synes det var vanskelig å skille mellom å skulle være førskolelærer og terapeut. Det mente det kunne bli negativt om den voksne ble terapeut for barnet, og fremhevet hvor viktig det var med opplæring rundt dette temaet. En informant sa;

”Det kan være negativt hvis man ikke har god nok opplæring tror jeg. Hvis man begynner å gjøre masse feil. Da tror jeg det kan være ganske farlig. Akkurat som en psykolog som ikke er psykolog. Bare det å tenke at man er ikke psykolog, man er ikke behandler, man er noe helt annet, samtalepartner for barna. Hvis man begynner å gå inn på noe sånt annet, da tror jeg det kan være ganske farlig. Men, om man bruker det sånn som det er ment å bruke, så ser jeg ikke noe negativt”

Kinge (2006) fremhever at barnesamtalene ikke skal være noen form for terapi. Likevel kan det være lett å gå inn i en terapeutisk rolle. Jeg tror at vi voksne har et iboende ønske om å hjelpe barn som har det vanskelig. Gjennom samtaler med barna, der de åpner seg for oss, kan det være lett å skulle gå inn å ”behandle” vanskene til barnet. Sitatet over synes jeg sier mye om dette. ”Om man bruker det sånn som det er ment å bruke”. Dette understreker igjen hvor viktig det er med opplæring og veiledning. Jeg tror det kan være ganske skadelig om man setter i gang med å ha barnesamtaler i barnehagen uten å ha nok kunnskap om hva man gjør, hvorfor man gjør det og hvordan det skal gjøres. Vi kan ikke risikere at barnehagene blir fylt opp med voksne som fungerer som terapeuter. Jeg ser derfor at det trengs en grundig opplæring av personer som skal ha barnesamtaler, og de må kunne reflektere rundt sin egen rolle som voksen.

Det viste seg altså at det er et stort behov for veiledning, spesielt i starten. De som skal ha samtaler har behov for å ha noen å diskutere med. Hadde de mye erfaring, var det greit å også diskutere med noen fra personalgruppa. En informant uttrykte;

”Jeg synes det er kjempevanskelig til tider, å få fatt i det som en skal få fatt i. Og det å få innspill fra en som er erfaren, det synes jeg er viktig. På hvordan forskjellige måter å komme inn til kjernen da. Så det synes jeg har vært godt, å ha veiledning på det. Og det er klart at det er en inspirator også da (...) jeg bare tenker at jeg ikke skulle hatt noen å drøfte noen ting med. For jeg bruker min avdelingsleder, hun har holdt på i flere år, og gått på flere kurs. Hun og jeg kaster ball av og til, og det synes jeg er viktig for meg. Har du prøvd sånn, sant, du kunne prøve sånn, og så sier jeg noe om hvordan det går, og altså, det er noe med det å kaste ball, det å gi og ta og komme med nye innspill. Det synes jeg er kjempedeilig”.

Et funn i denne undersøkelsen, var som sagt at det ikke var hele personalet i barnehagen som fikk opplæring i å bruke barnesamtaler. Det var bare enkelte pedagoger eller assistenter som brukte samtaler i arbeid med barn. Dette kan muligens være grunnen til at behovet for veiledning fra PPT er såpass stort, da de ikke har så mange å diskutere med på sin egen arbeidsplass. Likevel var det ingen barnehager der det bare var en med kunnskap om barnesamtaler, så muligheten for å diskutere med hverandre var tilstede. Det at informantene utelukkende hadde positive erfaringer med bruken av barnesamtalen, og at de fikk regelmessig veiledning, kan være grunnen til at de fortsetter med samtalen. Forsvinner veiledningen i startfasen, og muligens også før det har gått ett år, vil jeg tro at det ikke blir gjennomført samtaler som planlagt. Det viste seg også at det ikke var alle som verken hadde lest boken om barnesamtaler, hadde vært på kurs eller på annen måte holdt seg faglig oppdatert på temaet. Dette styrker min teori om at det ofte er spesialpedagogene fra PPT som er grunnen til at det i det hele tatt blir gjennomført samtaler i de ulike barnehagene.

5.3 Tidsklemma i barnehagen

Det som var en fremtredende tendens i mitt datamateriale, var at informantene synes det var vanskelig å finne tid til å gjennomføre samtaler med barna. Til tross for at samtalen er en metode som skal være systematisk over tid, var det likevel ofte en hektisk hverdag for personalet. Av og til kunne virke som om at samtalen ikke alltid fikk førsteprioritering. En informant sa;

"Jeg skulle ønske at man hadde bedre tid til å bruke det i barnehagen, at du kunne rekke flere barn, det skulle jeg ønske".

Det er da en kan stille seg spørsmålet hva bruker de tiden på i barnehagen? Hva er det som tar tiden fra barna? For det er jo unektelig barna som bør komme først i en barnehage. Som Limstrand (2006) sier;

"I skolehverdagens travelhet og etablerte vanemønster kan vi lett komme til å glemme at skolen er til for elevene. Vi blir opptatt av å komme oss gjennom "pensum", følge opp læreplanens fagdel og dokumentere at elevene henger med i internasjonale undersøkelser. Fokus kan lett legges for mye på fag, mens det menneskelige perspektivet blir underordnet" (Ibid.:16-17).

Dette er ikke bare unikt for skolen. Barnehagen har også en hektisk hverdag, hvor rammeplanen og årsplanen skal følges, alt skal dokumenteres, møter skal holdes og rutiner skal ofte følges. Hvor blir det av tiden til barna? Mangel på tid var blant mange av mine informanter ofte grunnen til at de ikke fikk gjennomført så mange samtaler som de gjerne kunne ønske. Tidsmangel var i noen tilfeller også grunnen til at samtalen ikke gikk som de gjerne ønsket;

”Det som kan være vanskelig synes jeg, er hverdagen, hvor alt er så hektisk. For å gå inn i en sånn ting med en unge, så må du ha roen, du kan ikke være kjempestressa og se på klokka og tenke at egentlig så skulle jeg vært ute, egentlig skulle jeg vært på et møte. Du må være DER, og det er det vanskelige synes jeg”.

Tidlig på 90- tallet satte en rekke skoler i gang med elevsamtaler, men etter hvert måtte mange skoler gi opp i tidskampen i forhold til alle krav som var lov- og forskriftfestet (Toldnes et al., 1997). Mine informanter begrunnet tidsmangelen med ”den hektiske hverdagen”, uten å utdype dette nærmere. Undersøkelsen til Toldnes et al. (Ibid.) kan gi oss en liten pekepinn på hva som kan være årsaken. Det stilles ofte så mange administrative krav og krav til rutiner, sikkerhet og struktur, at tiden til den gode samtalen sammen med barna forsvinner i hverdagens gjøremål. På den annen side, følte informantene mine et lite krav til likevel å gjennomføre samtaler. De skulle ha veiledning med PPT, og derfor måtte de sette av tid. En kan undre seg over om barnehagens rammeplan og dens syv fagområder går på bekostning av barnas behov til å bli sett og hørt?

Det som på en annen side var et interessant funn i min undersøkelse, var informantenes svar på når de følte de fikk til en sekvens med samtaler, og ellers deres historier om samtaler de følte hadde hatt verdi både for dem selv og barnet. Mange av informantene hadde hatt positive erfaringer med å ha fått til en god samtale ”ute i hverdagen”, når de gikk på tur, i garderobesituasjonen og rundt matbordet. Dette er de såkalte ”her og nå” opplevelsene som oppstår i barnehagen, som kan være vel så nyttig som de fastsatte tidene for barnesamtalen, som en informant erfarte i garderoben;

”(...) hver gang vi skulle kle på oss å gå ut, så var barnet så lei seg. Jeg spurte ”går det greit?”, og barnet sier ja hver gang. Helt til jeg en dag kobler inn dette som vi har

lært på barnesamtaler om åpne spørsmål, og satte meg ved siden av barnet og spurte "hvordan går det med deg?" og da kom tårene og barnet sa "ikke så bra. Og barnet fortalte ikke noe mer. Barnet satt på fanget en stund, og barnet fortalte meg aldri noe mer om hvorfor det ikke gikk så bra. Men etter den dagen så var barnet blid og fornøyd hver gang vi gikk ut. Så bare det å bli tatt på alvor, og det tror jeg barnesamtalen gjør. Det gjør noe med ungene, og med måten jeg er på i forhold til dem og. (...) Men barnet hadde bare fått en som hørte etter og så at barnet var lei seg. Det føler jeg noen ganger med de barnesamtalene også, for det er ikke alltid jeg får noe ut av barnet, men jeg tror de føler at de blir hørt likevel, at noen ser dem".

I min undersøkelse viser det seg altså at det er ikke bare på de fastsatte tidene for barnesamtale de voksne opplever at de har den gode samtalen med barn. Og det er ikke alltid det er behov for å snakke så mye heller. Av og til kan det bare være nok å forstå. Det var også et gjennomgående svar blant alle informantene, at de forstod barna mer. En trenger altså ikke så mye tid alltid, men heller evnen til å kunne se det enkelte barn når barnet trenger å bli sett. Jeg tror at det å ha barnesamtaler med barn, bidrar til at de voksne blir mer bevisst på å se barna. Gjennom samtalene blir det enkelte barnet sett, men de voksne tar også med seg denne kunnskapen ut til barnegruppen. Dette fører til at de voksne blir flinkere til å se alle barna på avdelingen.

Limstrand (2006) hevder også at det ikke bare er mangelen på tid som setter begrensninger. Hennes erfaringer viser at å innføre elevsamtalen som basiselement i grunnopplæringen utfordrer hele organisasjonen på å tilrettelegge for læring på andre måter enn det man er vant til. Dette synes jeg kan kobles til de funnene jeg hadde om at ikke hele barnehagens personale fikk opplæring i bruken av barnesamtaler. Mine informanter uttrykte at de hadde liten tid til å gjennomføre samtaler som de ønsket, på grunn av den hektiske hverdagen. Men ville denne tidsmangelen forsvinne om hele personalet fikk opplæring i bruken av barnesamtaler, slik at alle hadde like forutsetninger for å bruke den? Kan det, med rammeplanens føringer for barns rett til medvirkning, og innføring av barnesamtalen som metode i hele personalgruppa føre til at mangelen på tid ikke lenger er en problemstilling? Det vil muligens også handle om engasjement og hvilken innstilling det øvrige personalet har til denne metoden. Dette trekker Skogen (2004) frem i sin bok om innovasjon i skolen. Han har beskrevet ulike faktorer som bør være til stede i en organisasjon, som i dette tilfelle barnehagen, når de skal drive

utviklingsarbeid. Kanskje kan en ikke se på barnesamtalen som et utviklingsarbeid, men heller en metode en ønsker å implementere i personalgruppas arbeid med barn i en barnehage. Jeg vil derfor trekke frem Skogen (Ibid:20-21) når han sier at

"det blant annet vil være avhengig av at alle aktørene på arenaen har den samme forståelsen av hva de skal gjøre, at de arbeider helhjertet mot det samme målet og at deres innsats er koordinert og helhetlig. (...) Skal dette kompliserte samspillet fungere i praksis, krever det at en ledelse har et overordnet ansvar, samtidig som at hver enkelt aktør må ta sin del av det kollektive ansvar".

Er det sånn i dagens barnehager at det er så mye å gjøre at personalet ikke har tid til å sette seg ned å virkelig snakke *med* barna? Det kan nesten virke som at PPT`s forslag om å bruke barnesamtaler i arbeidet med barna gir de voksne muligheten til å ta seg tid til å snakke med barna med god samvittighet, uten å få skyldfølelse over alt det andre de skulle ha gjort.

6 KONKLUSJON OG REFLEKSJON

Utgangspunktet for denne undersøkelsen var å få et innblikk i voksnes erfaring med bruken av barnesamtaler i barnehagen. Hva var fordelene med å bruke barnesamtaler som metode, og hva kunne være vanskelig eller utfordrende? Problemstillingen var dermed: *"Hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med bruken av barnesamtaler?"*. Jeg har brukt en kvalitativ tilnærming, med dybdeintervju av seks ansatte i barnehager hvor de har brukt barnesamtaler som metode. Spørsmålene omhandlet tre områder:

- Valg av metode, veiledning og oppfølging.
- Refleksjon rundt barnesamtalen som metode.
- Erfaringer og synspunkt i forbindelse med barnesamtalen.

I løpet av undersøkelsen møtte jeg seks engasjerte og kompetente pedagoger og assistenter som delte sine erfaringer med meg. Det kom frem av empirien at alle ser på barnesamtaler som en god måte å danne relasjoner til barn på. Likevel kan det være en vanskelig metode, og det er behov for mye veiledning og god opplæring. Det viser seg også at det er vanskelig å finne tid til å gjennomføre barnesamtaler i en barnehagehverdag som er fylt med mange andre gjøremål. En kan likevel si at barnesamtalen er et middel til å skape tillit. Barn og voksne får en gjensidig tillit til hverandre, og gjennom denne tilliten skapes en god relasjon.

Barnesamtalen er et fint hjelpemiddel til å kunne se hvert enkelt barn og verdsette det som har betydning for barna. Videre viser det seg at barnesamtaler er med på å gjøre det lettere for den voksne å anerkjenne barn. Det å se barnet bak atferden og forstå barnets intensjoner, kan gjøre det lettere å hjelpe alle barn. Barnesamtaler er også en metode hvor den voksne lettere kommer i posisjon til barnet, og gjennom dette lettere kan hjelpe "der skoen trykker". Det kom ikke frem noe i undersøkelsen min hvordan de voksne var i sin oppdragerstil. Derimot kan den asymmetriske maktfordelingen det er mellom voksne og barn, være en av grunnene til at det til tider er vanskelig å få i gang en dialog med barnet.

Å forstå barn, å gjøre noe for dem, å handle sammen med dem, og inkludere dem – alt det bygger ofte på et barneperspektiv. Det vil si et perspektiv som går ut fra barns opplevelser, ta

barn alvorlig, lytte alvorlig til barn og ikke minst: se barn som viktige aktører i den prosessen som handler om at de får et godt liv. Barneperspektivet er et uttrykk for den bevisste strategi å se barn som likeverdige medspillere. Kun en innsats basert på et barneperspektiv vil bidra til å styrke barnas egen evne til å mestre livet og de utfordringer de møter. Her spiller barneperspektivet direkte sammen med begreper som selvtillit, anerkjennelse, resiliens og mestring, fordi det siktes på barnets evne til å ta ansvar for sine egne handlinger og dermed øke sine ressurser og navigere gjennom utfordringene (Jørgensen, 2008).

I dag er det et krav, formulert gjennom lovgiving, at barn uansett alder skal høres om vesentlige forhold som berører dem. Samtaler med barn har blitt en integrert del av det offentlige omsorg for barn. Utviklingen mot at alle barn skal høres, har blant annet betydd at undervisning av profesjonelle i hvordan inkludere barn har hatt høy prioritet. Det er imidlertid ikke sånn at det nå foreligger ferdig utviklede redskaper som alle pedagoger kan bruke med sikkert resultat. Barnesamtalen er et unikt møte mellom barnet og den voksne, og den voksne bør alltid være forberedt til å møte nettopp dette barnet. Det må aldri bli en selvfølge. Da forståelse og vurdering av barnets utsagn utvikles i dialogen med barnet, må den voksne, foruten nærvær og oppmerksomhet, i tillegg ha en teoretisk kunnskap om barn, i det spørsmål til barnet blant annet vil være basert på denne kunnskapen (Bo og Gehl, 2006). Barnets følelse av å ha verdi blir styrket når det betraktes som et likeverdig menneske, blir mottatt med varme i barnehagen og respekteres for sine uttrykk og meninger. Egenverdet svekkes hvis barnet blir betraktet som en utviklingstrengende førvoksen, hvis det behandles som et nummer i rekken eller en "enhet" i organisasjonen, hvis dets rettigheter som barn og menneske ikke respekteres, og hvis det ensidig gjøres til en gjenstand for bedømmelse, diagnostisering og sanksjonering. Da voksne er dem som har definisjonsmakten, kommer det ofte til å fremstå som at de voksne er rettferdige, mens barna er urettferdige. Og at de voksne er logiske, resonnerende og fornuftige, - i motsetning til barna. Hvis vi ofte tilsidesetter gyldigheten av barns ord, handlinger og hensikter, kan slike barn ende med å miste sin egenverdi, sin gyldighet. Mennesker skaper og utvikler til stadighet relasjoner med sine medmennesker. Samfunnet er så å si systemer av slike relasjoner. På samme måte som egenverdet, viljen og den forandrende handlingen, representerer menneskets tilknytning til andre en grunnleggende livskraft (Sigsgaard, 2003). Den voksne kan, i sitt ønske om å beskytte barnet mot ubehagelige opplevelser, komme til å overhøre viktig informasjon som barnet gir om sitt liv. Kanskje er det i høyere grad snakk om at den profesjonelle beskytter seg selv mot å høre

barnets smerte. Barnet kan således få en opplevelse av at den voksne ikke er lydhør overfor det, og barnet får ikke den hjelp som det har behov for (Bo og Gehl, 2006).

Som yrkesutøver må man forholde deg til den andre som et subjekt og medmenneske, til den andres opplevelse, følelser, ønsker og vilje. Å møte hele mennesket innebærer at du ikke bare møter den andre som et objekt, en fysisk ting. Objekter håndterer man, subjekter kommuniserer og samhandler man med. Det å forholde seg til den andre blir dermed mer fundamentalt enn det å gjøre noe med den andre (Røkenes og Hansen, 2006). Hvis man ikke er selvreflektert/avgrenset, kan man komme til å definere inn i barna opplevelser som egentlig hører hjemme i en selv. I stedet for å kjenne på at du kanskje er kontrollerende i din måte å "samtale" og egentlig ikke lytter skikkelig, så definerer du barnet som lukket, sier at det har vanskelig å snakke i grupper o.l. I den grad dette skjer, blir barnet nettopp ikke ekspert på sin egen opplevelse. Det får ikke hjelp til å forholde seg til hva som foregår i seg selv, fordi den voksne ikke har noe forhold til hva som er sitt (Bae, 1996b).

Det er ikke unaturlig at et barn forsøker å innrette seg etter den konkrete situasjonen de inngår i. De føler seg kanskje vel i samtalen og forteller hvordan de opplever sitt liv akkurat nå. Skapes det et "fortrolig" forhold mellom barnet og den voksne, kan barnet komme til å fortelle mer enn det umiddelbart kan fatte konsekvensen av. Den voksne blir påvirket av barnets åpenhet, og siden målet med samtalen er å få opplysninger fra barnet som kan inngå i en eventuell utredning, er det verdifullt å få denne informasjonen. For den voksne kan dette medføre at han eller hun ikke spør nyansert til andre fasetter av barnets liv. Resultatet kan bli at det dannes et for unyansert inntrykk av barnet, som igjen kan påvirke den faglige vurderingen og de eventuelle beslutninger som senere skal tas (Bo og Gehl, 2006). Å forstå handler både om å leve seg inn i hvordan andre opplever verden, og om å avdekke hvilke motiver eller hensikter andre handler ut fra. Atferd som tilsynelatende er meningsløs, kan gi mening dersom man forsøker å forstå sammenhengen den forekommer i. En fagperson som sverger til en bestemt teori, metode, teknikk eller rutine, kan også komme til å redusere brukeren til et objekt, en ting. Å arbeide med mennesker er komplisert og sammensatt, og det er fristende å se bort fra fenomener som ikke passer med de vante arbeidsmåtene. Dersom man skal møte hele personen, må de teoriene og arbeidsmåtene en støtter seg til, også kunne fange opp de sidene ved det å være menneske som handler om indre opplevelser, følelser, vilje og selvbilde. En fagperson som ensidig støtter seg til teorier, metoder og rutiner som er

rettet mot å få kontroll over brukerens atferd, kan miste noe vesentlig underveis. Den andre blir redusert til et objekt. En dyktig fagperson møter hele mennesket. Gode fagfolk kan samhandle med andre mennesker på en måte som bidrar til å skape trygghet, tillit, åpenhet, respekt og anerkjennelse, og som fremmer selvstendighet og medvirkning. Det er viktig å forholde seg slik at andre opplever at de blir lyttet til, informert og trukket med som aktive og ansvarlige. En relasjon oppstår ikke av seg selv, den er et resultat av samhandling mellom bruker og fagperson. En god relasjon hviler på en samhandlingsprosess som skaper tillit, trygghet og en opplevelse av troverdighet og tilknytning. Når samhandlingen fungerer slik, utvikles en bærende relasjon. Fagfolk som ikke klarer å skape tillit og gjensidig respekt i relasjonen, har ofte "tapt" på forhånd. De kan da bli fristet til å bruke maktmidler og kontrollmekanismer for å tvinge den andre i ønsket retning. Det å skape en god relasjon er ikke en instrumentell prosess. Fagpersonen kan ikke tvinge frem kontakt gjennom å sette seg som mål å nå inn til den andre, for deretter å lage strategier for hvordan hun skal arbeide seg inn i, eller trenge seg inn i den andres verden. Men hun kan legge til rette for og delta i en kommunikasjonsprosess som gir rom for å utvikle en relasjon og en større forståelse av den andre. Vi ser verden fra vårt eget perspektiv, på bakgrunn av vår egen erfaring, vår personlighet, våre holdninger og kunnskaper. I alle situasjoner bringer vi inn en før - forståelse og en selvforståelse som har betydning for hvordan vi tolker andres atferd og forbeholder oss til omverdenen og til andre mennesker. I arbeid med mennesker er det særlig viktig å bli kjent med seg selv. Dette handler blant annet om å reflektere over betydningen av egne erfaringer, kulturbakgrunn, før – forståelse, menneskesyn, verdisyn og personlighet (Røkenes og Hansen, 2006).

Dialogerfaringer hvor barn får gyldiggjort egne opplevelser bidrar til at de får kontakt med og utvikler tillit til egen opplevelsesverden. I følge den dialektiske tenkningen skaper de samme prosessene forutsetninger for økt selvavgrensning, som vil si at barn blir bedre i stand til å skille mellom ulike følelser inni seg, og mellom egne og andres. Dette gjør det lettere for dem å si fra ut fra hva de selv opplever. Motsatt kan en anta at i den grad barn ikke får bekreftet egne opplevelser, vil de få dårligere kontakt med egne følelser og tanker, og utviklingen av selvrefleksivitet svekkes. Manglende tillit til egne opplevelser innebærer mer følelsesmessig uklarhet, og det blir vanskeligere å skille egne følelser i forhold til hva som foregår rundt dem. Tvil og fjernhet i forhold til egen opplevelsesverden vanskeliggjør også å kunne si ifra ut fra seg selv, og gjør barn tilsvarende mer utsatt for andres manipulering eller påvirkning.

Parallelt vil dårligere kontakt med egne opplevelser, gjøre det vanskeligere å gjenkjenne følelser i andre, altså kunne sette seg inn i og vise innlevelse med hvordan andre har det (Bae, 2004).

Barnehagesektoren i Norge befinner seg i en rivende utviklingsperiode. Endringene har allerede medført betydelige konsekvenser for norske barn, familier og barnehager, og en kan anta at det i overskuelig fremtid fortsatt er nye utfordringer i vente, med tanke på god kvalitet i alle barnehager og tilstrekkelig rekruttering av forskolelærere. Siden Stortingets barnehageforlik i 2003 har utviklingen akselerert ytterligere, og endringer skjer med en forrykende fart: Vedtak om full barnehagedekning og maksimalprisordningen var de første synlige bevisene på at barnehagen virkelig var i ferd med å bli et tilbud til alle barn (Moser og Pettersvold, 2008). Men hvilket tilbud kan barnehagen gi til barn og foreldre, og hvor har de fokus? I kjølvannet av full barnehagedekning og maksprisordningen, dukker det nemlig opp nye utfordringer. Mangelen på pedagogisk personale og egnede lokaler har fått stor mediedekning, samtidig som det også fokuseres på barnehagens funksjon i samfunnet. Da den nasjonale forvaltningen av barnehagene ble flyttet til Kunnskapsdepartementet, fikk barnehagen aksept som første ledd i det livslange læringsløpet, samtidig som det ble et sterkere fokus på barnas rett til medvirkning. Alle barn skal bli hørt og sett for den de er, og de skal ha rett til å påvirke sin egen barnehagehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barns utsatte subjektposisjon og det asymmetriske forholdet mellom barn og voksne gjør det fortsatt nødvendig å ”kjempe for barnet og for et bedre samfunn”. Det er ikke tilstrekkelig å gjøre barns rett til medvirkning eksplisitt gjennom barnehagens styringsdokumenter. Minst like viktig er det å reflektere over hvordan barns rett til medvirkning kan gjennomføres i barnehagens pedagogikk (Østrem, 2008). Gjennom barnesamtaler får barna en unik mulighet til å si fra om ting som gjelder dem selv, og det er opp til den voksne å kunne klare å gjøre noe med dette. Ikke bare er barnesamtalene med på å skape gode relasjoner, men den er med på å legge til rette for at flere barn kan få en bedre hverdag i barnehagen.

6.1 Kritiske refleksjoner og veien videre

En mulig svakhet i denne undersøkelsen er at jeg la opp intervjuguiden litt vidt, med mange tema som jeg var interessert i å undersøke videre i empirien. De ulike temaene er vanskelig å knytte opp til forskning og teori. Ut fra min vurdering hadde de likevel relevans ut fra det emnet jeg behandlet. Svakheten ligger nok i det at jeg ikke kunne behandle denne empirien, da med tanke på oppgavens størrelse. I etterkant ser jeg at intervjuguiden ble for stor, og den hadde for mange spørsmål. Hadde jeg redusert denne til å omhandle bare enkelte emner, ville jeg nok lettere klart å diskutere alle funnene mine. En annen svakhet ved undersøkelsen kan også være at min drøfting har blitt preget av den førforståelsen jeg hadde av barnesamtalen når jeg gikk inn i dette prosjektet. Hvordan jeg har tolket svarene jeg har fått, kan være farget av dette. Jeg har likevel vært opptatt av at informantenes stemme skal komme frem, og det er deres opplevelser jeg har drøftet. Mine funn er nok ikke spesielt overraskende, og det er vanskelig å generalisere ut fra disse funnene. Jeg vil likevel si at jeg med denne undersøkelsen har fått frem erfaringer de voksne har gjort seg med barnesamtaler. Mine funn kan være en hjelp til de som i fremtiden har lyst å bruke barnesamtaler som metode i arbeid med barn.

Jeg har med denne undersøkelsen fått frem de voksne sine erfaringer med bruken av barnesamtaler. En spennende vei videre, vil være å undersøke hvilken effekt barnesamtalen har for barna. Har barna nytte av å ha samtaler, og i hvilken grad? Hva skjer med disse barna når de kommer opp i skolen? Har de hatt nytte av samtalen, eller hjelper det bare der og da? Er dette en måte å forebygge atferdsvansker, eller er det en ”brannslukning” for uønsket atferd i barnehagen? Det som er sikkert, er at ”den gode samtalen” får mer og mer fokus, både i barnehage, skole og i samfunnet generelt. Selv Kongen snakket om den gode samtalen i sin nyttårstale 2007. Med et større fokus, vil det også komme mer forskning, og god litteratur. Det viktigste er at vi ikke glemmer å snakke med barna våre. Som en informant sa;

”Hvis barna tar det opp, bør det være verdt å snakke om”.

LITTERATURLISTE

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. og Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Anderson, B.E. (1986). *Hemma eller på dagis? En studie av effektene av samhällelig barnomsorg på barnens utveckling i 8-årsalderen*. Stockholm: Högskolan.
- Arneberg, P. og Juell, E. (2005). Ordets betydning i samspillet mellom mennesker. I: Arneberg, P., Juell, E. og Mørk, O. (Red.). *Samtalen i barnehagen*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Bae, B. (1996a). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (1996b). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: Bae, B. *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Unipub AS.
- Bae, B. (2005). "Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen". Lokalisert 8.september 2008 på verdensveven:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Barnehager/A-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser-for-pedagogisk-arbeid-i-barnehage-.html?id=440489>
- Bae, B. og Waastad, J.E. (red.) (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet: Akademika.
- Bo, K-A. & Gehl, I. (2006). *Samtaler med barn*. I: Bo, K-A., Guldager, J. og Zeeberg, B. (Red.). *Udsatte barn. Et helhedsperspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Clark, A., Kjørholt, A.T. og Moss, P. (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Combs, A.W.(1969). *Florida studies in the Helping Professions*. Gainesville: University of Florida Press.

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fog, J. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju. Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, I. (2003). *Moderne barndom*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Gamst, K. og Langballe, Å. (1988). "Skal jeg fortelle deg noe!" Syv seksåringers opplevelser av sin verden, og de voksnes kjennskap til barnas opplevelser. Hovedoppgave til 3. Avdeling, hovedfagseksamen i spesialpedagogikk. Statens Spesiellærerhøgskole.
- Gamst, K. og Langballe, Å. (2004). "Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør". Doktoravhandling, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Guldbrandsen, L., Johansson, J.E. og Nilsen, R.D. (2002). *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hamre, B.K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher – child – relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72 (2), 625-638.
- Heggen, K., Jørgensen, G. og Paulgaard, G. (2003). *De andre. Ungdom, risikoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hessle, S. (1995). *Samtaler med B. Om at finne sit sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hundeide, K. (2005). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelens forlag as.
- Hycner, R og Jacobs, L. (1995). *The healing relationship in Gestalt Therapy. A dialogic/self psychology approach*. Highland, NY: The Gestalt Journal Press, Inc.
- Iansen, A-J., Kvervavik, L., Horgmo, H.L. og Stokstad, A. (2007). Det er ikke skadelig for barn å snakke- det er ikke galt av oss å lytte. I: *Barnehagefolk* nr 1.årgang 24/2007.
- Ingeberg, P. (2007). Lov- og forvaltningsmessige forutsetninger og betingelser. I: Moser, T. og Röthle, M. (red.). *Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, K. (2000). Barnehageloven 25 år (side 1-19) I: *Barna under lovens vinger? Barnehageloven 25 år i Norge*. Oslo: OMEP
- Jacobsen, K.D. (2007). "Bruken av barnesamtalen i spesialpedagogisk arbeid i skolen". Masteroppgave, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.

- Jutrem, W og Aksdal, G.S. (2007). ”Jeg trenger å bli sett – om barn med atferdsvansker sin opplevelse av de voksne i barnehagen”. Masteroppgave, Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet – Pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Jørgensen, P.S. (2008). Barneperspektivet. I: Bo, K-A., Guldager, J. og Zeeberg, B. (Red.). *Udsatte børn. Et helhedsperspektiv*. København: Akademisk Forlag.
- Kaufmann, A (1988). *Antisocial atferd hos ungdom. En studie av psykologiske determinanter*. Oslo: TANO.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleven, T.A. (Red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov 17.juni 2005 nr.64 om barnehager (barnehageloven)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: Akademika.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsen, A.K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Limstrand, K. M. (2006). *Elevsamtalen. En kilde til danning og vekst*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, I. (2004). Anerkjennelsens kunst. I *spesialpedagogikk nr 4*. 2004.
- Løgstrup, K.E. (1999). *Den etiske fordring*. Norsk utgave Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Moser, T. og Pettersvold, M. (2008). Mulighetens verden. I: Moser, T. og Pettersvold, M. (Red.). *En verden av muligheter – fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør, fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Sørli, M.A. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet "skole og samspillsvansker". Rapport 12a/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. og Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordin- Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Ogden, T. (2002). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Pape, K. (2006). *Se hva jeg kan `a! Barnehagen som læringsarena*. Oslo: Kommuneforlaget
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teacher*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Raundalen, M. (1996). *Det viktigste i barneoppdragelsen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Røkenes, O.H. og Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Schibbye, A.L.L.(2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L.L.(2004). Den gode dialogen. *Skolepsykologi* (4).
- Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft. Et opprør med kjeftepedagogikken*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sigsgaard, E. (2005). Voksne bråkmakere i barnehagen. I: Arneberg, P., Juell, E. og Mørk, O. (Red.). *Samtalen i barnehagen*. Oslo: N.W. DAMM & SØN AS.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. I: Hansen, J-E.E. (Red.). *Norsk Tro og tanke 1940-2000. Norsk Tro og tanke*, bind 3. (s. 473-481). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (2002). *Mennesket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sommer, D.(1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk forum.

St. meld. nr. 23 (2007-2008). *Språk bygger broer. Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne*.

Størksen, I. (2007). "Barnet i barnehagen. Relasjoners betydning for tidlig utvikling".

Lokalisert 15.oktober 2008 på verdensveven:

<http://saf.uis.no/getfile.php/SAF/Relasjoners%20betydning%20for%20tidl%20utvikling%20frelsesarmeens%20bok%202007.pdf>

Teslo, A.L. (1989). "Den profesjonelle sykepleiefaglige veileder sett i kjønnsperspektiv". Individuell oppgave i hovedfagsprosjektet kommunikasjon og ledelse, sosialpedagogisk studiealternativ, Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.

Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K.R. (2007). Omsorg og medvirkning – barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. I: Moser, T. og Röhle, M. (red.). *Ny rammeplan- ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget.

Toldnes, P.E., Limstrand, K. og Karlsen, R.M. (Red.) (1997). *Rapport fra et evalueringsseminar i Bodø, 5.og 6.juni 1997. "Elevsamtalen"*. Trondheim: Program for skoleforskning. Norges teknisk- vitenskapelige universitet.

Tveiten, S. (1996). "Sykepleiefaglig veiledning – et middel til å videreutvikle sykepleiekompetanse?". Hovedoppgave. Det medisinske fakultet, Institutt for sykepleievitenskap. Universitetet i Oslo.

Tveiten, S. (2008). *Veiledning – mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ølgaard, B. (1986). *Kommunikasjon og økomentale systemer i følge Gregory Bateson*. Åbyhøj: Forlaget ASK.

Østrem, S. (2008). Barns væren i verden. Etske perspektiver på fagområdene i barnehagen. I: Moser, T. og Pettersvold, M. (Red.). *En verden av muligheter – fagområdene i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nettsteder:

<http://www.nch.com.au/scribe> [10.03.08]

http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2008/familie/ [12.03.08]

<http://www.ssb.no/emner/04/02/10/barnehager/> [12.03.08]

<http://www.nsd.uib.no/> [20.01.08]

VEDLEGG

VEDLEGG 1- Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hovd. i Kjøpes gate 29
1-501 Trondheim
Noreg
tlf. +47 73 56 2 17
ax. +47 73 78 06 38
nsd@nsd.no
www.nsd.no
Org.no: 982 821 684

Grete Dalhaug Berg
Institutt for pedagogikk
Avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning
Høgskulen i Volda
Postboks 501
6104 VOLDA

Vår dato: 24.04.2008

Vår ref.: 185FA/2008 Dato innst.: 2008/04/24

Saks. ref.

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.03.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18884	<i>Hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med brukten av barnesamtaler</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens overser leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Grete Dalhaug Berg</i>
Styremedlem	<i>Kjerstin Farstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldetilrett i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven.

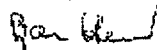
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/ansvarreguleringen med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen avviker i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.no/tilgjengelighet/personvern/norsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal sendes skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.no/personvern/prosjektoversikt.asp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen:


Bjørn Henriksen


Lis Terndal

Kontaktperson: Lis Terndal tlf. 55 58 33 07
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kapt. Kjerstin Farstad, Teufeljord, 6264 TRUNNIFJORD



Personvernombudet finner opplegget for gjennomføringen av prosjektet tilfredsstillende og finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 1. ledd (samtykke).

Innsamlende opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt, senest 01.08.2008. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste. Lydbåndopptak slettes.

VEDLEGG 2- Statusskjema til NSD

Statusskjema

for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt

(jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter)

Statusskjema sendes per post,
e-post eller faks, i ett eksemplar, til

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste
Personvernombudet for forskning
Harald Hårfagres gate 29
5007 BERGEN

personvernombudet@nsd.uib.no / Telefaks 55 58 96 50 / Telefon: 55 58 21 17

ANSVARLIG		VED STUDENTPROSJEKT	
(fornavn - etternavn):		Navn (fornavn - etternavn) på student:	
		Kjerstin Farstad	
fn:	E-postadresse:	E-postadresse:kjerstinfarstad@hotmail.com	Telefon:98804694
PROSJEKTNUMMER OG PROSJEKTITTEL			
nr: 18884			
Hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med bruken av bamesamtaler			
BESVARELSE			
Datamaterialet er anonymisert* <input type="checkbox"/>			
Datamaterialet er ikke anonymisert <input checked="" type="checkbox"/>			
Gitt begrunnelse for videre behandling av personopplysninger, ny dato for prosjektslutt og hva som da vil skje med datamaterialet:			
Datamaterialet behandles fortsatt som tidligere beskrevet. Pga mye jobbing i sommer, og lite tid, fikk jeg ikke ferdig oppgaven til august. Ny dato for innlevering er 15.08. Datamaterialet vil da anonymiseres/slettes når sensur foreligger.			
For at datamaterialet skal være anonymisert må opplysningene ikke på noe som helst måte kunne identifisere enkeltpersoner, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koplingsnøkkel eller adresseringsformel og kode. Å anonymisere et datamateriale innebærer vanligvis å slette/makulere navnelister, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Dersom det er tatt lyd- eller bildeopptak i forbindelse med prosjektet må disse også slettes/makuleres eller sladdes dersom datamaterialet skal være anonymt.			
Innlevering ved NSD			

Arkivering av data hos NSD ber vi om at arkiveringsskjema fylles ut og sendes inn sammen med data og nødvendig dokumentasjon.
Ytterligere informasjon,
[p://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).
Når data først kan overføres på et senere tidspunkt, angi dato: _____

VEDLEGG 3- Brev til kommunen

Kjerstin Farstad

6264 Tennfjord

Mob: 98804694

e-post: kjersinfarstad@hotmail.com

Volda 21.01.2008

NN kommune

PP - tjenesten v/NN

XXXX XXXXX

Hjelp til å finne informanter til forskningsprosjekt

Jeg heter Kjerstin Farstad og holder for tiden på med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda. I den forbindelse trenger jeg informanter til prosjektet mitt, og lurte på om dere kunne hjelpe meg med det.

Hensikten med dette prosjektet er å gå inn i ulike barnehager hvor de bruker barnesamtaler, og intervjuer de voksne som bruker denne metoden. Jeg er interessert i å undersøke hvilke erfaringer voksne gjør seg med bruken av barnesamtalen i barnehagen, med særlig fokus på de voksne som utfører disse samtaler, og problemstillingen min er; *"Hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med bruken av barnesamtaler?"*. Jeg vil intervjuer 7 ansatte i forskjellige barnehager. Jeg kunne tenke meg å komme i kontakt med informanter som bruker, eller har brukt barnesamtaler som metode i sitt arbeid med barn som på en eller annen måte sliter i sin relasjon til andre i sine omgivelser. Dette kan være både førskolelærere eller assistenter. Det er derimot viktig at de har jobbet med barnesamtalen over en lengre periode, og gjerne med flere barn.

Jeg lurer på om dere har mulighet til å lage en liste over alle barnehager i NN Kommune som har ansatte som jobber med barnesamtalen som metode, slik at jeg kan trekke et utvalg ut fra den listen. Noe vi også må avklare er om dere kan sette meg i kontakt med aktuelle informanter, eller om jeg kan kontakte dem direkte.

Jeg vil veldig gjerne komme på kommunehuset i Sandvika og diskutere dette nærmere med dere. Jeg er i Oslo 28., 29. og 30. Januar og setter pris på om dere har tid til et lite møte en av disse dagene. Jeg kan kontakte dere nærmere om tid og sted.

Mvh

Kjerstin Farstad

VEDLEGG 4- Brev til informantene

Informasjon og samtykke til å være informant

Jeg heter Kjerstin Farstad og er utdannet spesialpedagog. Jeg har tidligere jobbet som førskolelærer i en barnehage i 5 år, men er for tiden student ved Høgskulen i Volda, hvor jeg holder på med min mastergrad i spesialpedagogikk. I mitt forskningsprosjekt er jeg interessert i å undersøke hvilke erfaringer voksne gjør seg med bruken av barnesamtalen i barnehagen, med særlig fokus på den voksne som utfører disse samtalene. Min problemstilling er; *"Hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med bruken av barnesamtaler?"*

Jeg har rettet en henvendelse til Pedagogisk psykologisk tjeneste i NN kommune, for å finne barnehager som har ansatte som bruker barnesamtalen som metode, og som kan være informanter til mitt forskningsprosjekt.

Jeg vil med dette skrivet spørre deg om du kunne tenke deg å være informant i mitt prosjekt. Din deltakelse innebærer å bli intervjuet av meg om dine erfaringer med bruken av barnesamtalen, og intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Deltakelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra prosjektet. Selve intervjuet vil dreie seg om dine erfaringer med bruken av barnesamtaler, hvilke tanker du gjør deg omkring det og hvilken effekt du tror det kan ha for barna. Jeg vil på forhånd utvikle en intervjuguide, som du får lese og tenke gjennom før vi utfører selve intervjuet. Datamaterialet jeg samler inn vil jeg bruke i analysen i oppgaven min, og koble opp mot relevant teori omkring temaet.

Om du velger å være med på dette prosjektet som informant, vil jeg komme og være i barnehagen noen timer for å bli litt kjent med deg, før vi utfører selve intervjuet. Vi kan utføre intervjuet hvor og når på dagen det passer best for deg. Vi kan godt gjennomføre intervjuet i arbeidstiden din, og dette kan jeg klargjøre med din styrer. Intervjuet vil ta ca 1 til 1.5 time, Jeg har ikke helt oversikten over når jeg skal gjennomføre disse intervjuene, men jeg håper det blir i perioden mars til mai 2008. Jeg har ikke midler til å lønne deg for tiden du vil måtte bruke på dette, men jeg kan tilby deg et eksemplar av min ferdige oppgave når den er ferdig sensurert.

Alle opplysninger jeg får behandles konfidensielt og anonymiseres, og det innhentede materialet vil kun bli benyttet i dette prosjektet, og vil ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Den informasjonen jeg trenger fra deg ved siden av intervjuet, er alder, kjønn og stilling i barnehagen. Jeg er underlagt taushetsplikten og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste A/S. Datamaterialet vil bli slettet når prosjektet er slutt, senest i november 2008.

Dersom du har flere spørsmål knyttet til dette, er det bare å kontakte meg:

Kjerstin Farstad

6264 Tennfjord

Tlf: 98804694

e-post: kjerstinfarstad@hotmail.com

Eller du kan kontakte min veileder:

Grete Dalhaug Berg

Høgskulen i Volda

6100 Volda

Tlf: 70075355

e-post: gretedb@hivolda.no

Jeg ønsker en tilbakemelding via svarslippen på neste side, som returneres til meg i vedlagt konvolutt snarest.

Vennlig hilsen

Kjerstin Farstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "*Hvilke erfaringer har de ansatte i barnehagen med bruken av barnesamtaler?*", og gir med dette mitt samtykke til å være med som informant i prosjektet.

Navn: _____

Tlf.nr og epost: _____

Dato: _____

Underskrift: _____

VEDLEGG 5- Intervjuguide

Intervjuguide

Hvilken utdannelse har du?

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Hva er din stilling?

Hvor lenge har du brukt denne metoden i arbeid med barn?

Om barnesamtalen:

1) Hvordan ble du introdusert for barnesamtalen som metode?

- Eksterne kurs?
- Interne kurs?
- Lest boken?
- Hørt om det fra andre som bruker det?
- Evt kunnskap på annen måte?

2) Får du veiledning i bruken av barnesamtalen?

- Hvem får du veiledning av? Intern eller ekstern veileder?
- Har hun/han særlig kunnskap om barnesamtalen?

3) Har du gjennomført samtaler uten veiledning?

- Var det forskjell på å gjøre det med og uten veiledning?

4) Har veiledning betydning for

- Gjennomføring av barnesamtalen?
- Resultatet av samtalen?

5) Får hele personalet i barnehagen opplæring, med særlig fokus på barnesamtalen?

- Evt hvem får dere opplæring av? Ekstern? Intern?
- 6) Bruker hele personalet denne metoden?
 - Hvis ja; hvorfor?
 - Hvis nei; hvorfor ikke?
- 7) Hvordan holder du deg faglig oppdatert på temaet om barnesamtaler?
 - Kurs?
 - Litteratur?
 - Internett?
 - Tidsskrifter?

Bakgrunn for valg av barnesamtaler:

- 8) Hva var grunnen til at dere valgte barnesamtale som metode i arbeid med barn?
 - Var det PPT som kom med forslaget?
 - Var det et bevisst valg?
 - Var det fordi dere har en spesiell barnegruppe?
 - Kurs?
 - Tips fra andre?
- 9) Har disse samtalene gjort noe med forholdet ditt til
 - Det enkelte barnet?
 - Barnegruppen generelt?
 - Deg og synet på barn?
 - Foreldrene?

10) Tror du disse samtalene har hatt noe å si for barnets

- Samspill med andre barn?
- Atferd?
- Samspill med andre voksne i barnehagen?
- Kan du gi noen konkrete eksempler?

11) Hvilke barn bruker dere barnesamtale som metode i forhold til?

- Spesielle situasjoner?
- Spesielle barn?
- Bruker dere prinsippet generelt?
- Hele barnegruppen?

12) I 1999/2000 var det ca 33000 elever som fikk spesialundervisning etter enkeltvedtak i den norske skole. 23400 av dem var gutter.

- Er barnesamtalen noe dere gjør i stedet for, eller i tillegg til spesialpedagogisk arbeid med barn med spesielle behov i barnehagen?
- Er det flest gutter eller jenter som er med på barnesamtalen i din barnehage?
- Er det forskjell på hva gutter og jenter snakker om? Forskjell på deres problematikk?

13) Hvilke fordeler er det med å bruke barnesamtalen som metode?

14) Ser du noe negativt ved å bruke barnesamtaler som metode?

- Hva kan være vanskelig?

15) Hvilken informasjon får foreldrene?

- Har du et inntrykk av hva foreldrene mener om at barnet deres skal være med på dette?

Om erfaringer:

- 16) Kommunikasjon er viktig for all menneskelig samhandling. Har du noe erfaring med at barnesamtalen bidrar til barns språklige eller kommunikative utvikling?
- 17) Relasjoner er viktig for barns utvikling, selvbylde og selvfølelse. Har du noe erfaring med at barnesamtalen bidrar til å styrke relasjonen mellom barn og voksne?
- 18) Kan du fortelle meg om en gang du følte du virkelig fikk til en ”sekvens” med samtaler med et barn? Hva tror du var grunnen til at det gikk så bra?
- 19) Har du et eksempel på hvor det ikke gikk så bra? Hva tror du var grunnen til at det ikke gikk så bra?
- 20) Hvordan opplever du det å skulle snakke med barn om vanskelige tema?
- Kan barnesamtalen være nyttig når det dreier seg om et vanskelig tema? På hvilken måte?
 - Er det tema som ikke egner seg å snakke om i sekvenser med barnesamtaler?
- 21) Hva har samtalen å si for barnet/barna?
- 22) Har du fått vite hva barna selv synes?
- 23) Kan du nevne spesielle ting som er viktig som du har gjort deg erfaring med?
- Gode erfaringer?
 - Negative erfaringer?
- 24) Er det noe du vil si eller utdype mer, som du føler du ikke har fått sagt?