

Andrea Bruteig

Med barnet som subjekt

Ein kvalitativ studie om barnesamtalen som pedagogisk verktøy i barnehagen

Masteroppgåve i Spesialpedagogikk

Veileder: Einar Sundsdal

Juni 2020

Andrea Bruteig

Med barnet som subjekt

Ein kvalitativ studie om barnesamtalen som pedagogisk verktøy i barnehagen

Masteroppgåve i Spesialpedagogikk
Veileder: Einar Sundsdal
Juni 2020

Noregs teknisk-naturvitskaplege universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Kunnskap for ei betre verd

Samandrag

Med utgangspunkt i problemstillinga «korleis kan barnesamtalen ha nytteverdi som pedagogisk verktøy i barnehagen?» undersøker masteravhandlinga barnehagelærarens sine erfaringar med barnesamtalen, samt barnesamtalens funksjon. Barnesamtalen er forstått som ein samtale der barnehagelæraren prøvar å innta eit barneperspektiv, altså forstå livsverda til barnet. Teori brukt i oppgåva omhandlar er språkets utvikling, barnets rett til medverknad, barneperspektiv, relasjon og tilknytning, samtalen og dialogisk samtalem metode.

Det er brukt eit kvalitativt semi-strukturert forskingsintervju i forskinga, med vitskapsteoretisk forankring i fenomenologi og hermeneutikk. Dei tre Informantane i studien vart verva via eit samarbeid med Trondheim Kommune, og er alle barnehagelærarar. I analyseprosessen vart datamaterialet koda, kategorisert og kondensert, noko som resulterte i dei overordna kategoriane: «grunnlag for barnesamtalen» og «informantane sine erfaringar med barnesamtalen». Kategoriane vart drøfta i lys av teorien, problemstillinga og dei to forskingsspørsmåla. Studien viser at relasjonen fungerer som ein grunnmur for barnesamtalen, difor kan relasjonen mellom barnehagelærar og barn sjåast som ein føresetnad for å kunne bruke barnesamtalen som pedagogisk verktøy.

Abstract

The master thesis examines «how can child-lead conversations can be useful as a tool in kindergarten? ». The research is based on semi-structured interviews with three different kindergarten-teachers, telling about their experiences with children-aimed conversations. A child-lead conversation is a conversation where the kindergarten teacher tries to understand the child's point of view, recognizing the child as a its own entity. The theory that is used to get a deeper understanding of the data consist of how to take the child's point of view, language development, children's right to participation and the conversation and dialogical conversation method. Using coding, categories, and condensation the analysis lead to two main categories: "the basis of child-lead conversation" and "the informants experience with child-lead conversations". In conclusion, the study shows that the relationship between the kindergarten teacher and the child works as a basis for the child-aimed conversation. The relationship between kindergarten teacher and child can therefore be prerequisite to the child-lead conversation being used as a tool in kindergarten.

Forord

Ein lang prosess er no ved vegg ende og mykje har skjedd mellom prosjektets start og slutt. Etter fleire år som student er det no godt å kunne bruke den erverva kunnskapen ute i praksisfeltet. Den unike kunnskapen masteravhandlinga har gitt meg rundt barnesamtalen ser eg stor verdi i, og mitt engasjement for at alle barn skal ha opplevinga av å bli høyrte, sett og møtt av vaksne består.

Takk til vegleiar Einar Sundsdal for vegleining og tidvis naudhjelp.

Takk til Trondheim Kommune v. Kristin Djupvik for særleg interesse for prosjektet, samt velvilje og hjelp til å finne gode og egna informantar.

Takk til min gode samboar og flotte son for uvurderleg støtte, hjelp, oppmuntring og tolmodigheit under dette maratonløpet. Takk til lillesøster for moralsk støtte og eminent gjennomlesing av det ferdige produkt.

Takk til øvreg familie og vener for motiverande ord og gode klemmar.

Selbu, mai 2020

Andrea Bruteig

Innhold

| | |
|---|----|
| 1.0. Innleiing | 2 |
| 1.1. Aktualisering | 2 |
| 1.2. Problemstilling og forskingsspørsmål | 3 |
| 1.3. Avhandlingas oppbygging | 5 |
| 2.0. Teori | 6 |
| 2.1. Sosialkonstruktivisme | 7 |
| 2.2. Språkets utvikling | 7 |
| 2.3. Barnets rett til medverknad | 9 |
| 2.4. Å innta eit barneperspektiv | 10 |
| 2.5. Relasjonens betydning for samtalen..... | 11 |
| 2.6. Samtalen | 14 |
| 2.7. Dialogisk samtalemetode..... | 16 |
| 3.0. Metode | 18 |
| 3.1. Vitskapsteoretisk forankring..... | 18 |
| 3.2. Utval | 20 |
| 3.3. Det kvalitative forskingsintervju | 23 |
| 3.4. Transkripsjon..... | 26 |
| 3.5. Analyse..... | 27 |
| 3.6. Kvalitetsvurdering | 28 |
| 3.7. Etiske vurderingar | 31 |
| 3.8. Forskaren si rolle gjennom forskingsprosessen | 32 |
| 4.0. Presentasjon av funn | 33 |
| 4.1. Informantane sine erfaringar med barnesamtalen | 34 |
| 4.2. Grunnlag for barnesamtalen..... | 40 |
| 5.0. Drøfting av forskingsspørsmål..... | 46 |
| 5.1. «Kva erfaring har barnehagelæraren med barnesamtalen?» | 46 |
| 5.2. «Kva funksjon kan barnesamtalen ha i barnehagen?»..... | 52 |
| 6.0. Drøfting av problemstilling | 59 |
| 7.0. Avslutting | 64 |
| 8.0. Kjelder | 66 |

1.0. Innleiing

Måten ein ser barnet har endra seg dei siste tiåra, frå å sjå barnet som objekt til at barnet vert sett som eit subjekt (Bae, 2007). Dette medfører ein annan måte å forstå og møte barnet på, sidan ein i større grad anerkjenner barnets opplevingsverd (Schibbye, 2002). I denne masteravhandlinga undersøker eg kor vidt barnesamtalen kan ha nytteverdi som eit pedagogisk verktøy i barnehagen. Det er ikkje meint å konkludere ved hjelp av forskinga, men heller få eit innblikk i kva eit samtaleverktøy for avdekkande samtalar med barn kan ha av nytteverdi i barnehagen. Ved intervju av barnehagelærarar utforskar eg kva erfaring dei har med barnesamtalen, og kva dei tenker rundt eiga rolle og barnet i samtalen. Ut frå dette drøftar eg problemstillinga «korleis kan barnesamtalen ha nytteverdi som pedagogisk verktøy i barnehagen» og forskingsspørsmåla «kva erfaring har barnehagelærarar med barnesamtalen?» og «kva funksjonar kan barnesamtalen ha i barnehagen?».

1.1. Aktualisering

Sidan Noreg for knapt 30 år sidan ratifiserte FNs barnekonvensjon har fokuset på barns rettar auka betrakteleg. Dette har vidare gjeven auka kompetanse rundt tematikken også i den pedagogiske verksemda, der barns rett til medverknad har fått eit styrka fokus (jf. Barnehageloven, 2005, §3) bland anna gjennom fokus på utvikling av gode kommunikative eigenskapar (Rammeplan, 2017, s. 23). Det å bli møtt av tilsette med tillit og respekt (jf. Barnehageloven, 2005, §1) underbygg viktigeita av FNs barnekonvensjon ved å manifestere barnets rett i det norske lovverk. Også barns rett til sikkerheit og vern mot overgrep og vald er tatt inn i det norske lovverk (Barnevernloven, 1992). Som eit resultat av tverrpolitisk slutning om full barnehagedekning (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2007, s. 7) har barnehagedekninga i Noreg i same tidsperiode gått drastisk opp slik det er tilnærma full barnehagedekning (*Barnehagedekning før og nå*, 2017). I 2017 var barnehagedekninga på 92.2 % på tvers av alderssegmenta, medan heile 97.1 % av alle 3-5 åringar gjekk i barnehage.

Dei fleste barn i alderen 3-5 år er i barnehagen ei full arbeidsveke (*Barnehagedekning før og nå*, 2017) og barnehagen kan difor sjåast som ein primæromsorgsgivar etter foreldra. Med dette følgjer også ansvar ovanfor barnet, både med tanke på å vere utviklingsstøttande og å vere ein god omsorgsgivar med høg kvalitet i relasjonen til barnet. På bakgrunn av omsorgsrolla ovanfor barnet har barnehagen ei spesiell tilgjengelegheit til barnets privatliv og familieliv som gjev ei unik moglegheit til å sikre barns rettar, jamfør barnekonvensjonen, rammeplan og

øvrige lovverk (Barnekonvensjonen, 1989; Det kongelige kunnskapsdepartement, 2007; Rammeplan, 2017).

Når eg omtalar barnesamtalen er den forstått som ein samtale basert på at barnehagelæraren freistar å forstå livsverda til barnet (Alvestad, 2009). Samtaler med barn er eit viktig reiskap når ein skal avdekke alvorlege forhold, for å skape trygge relasjonar mellom barn og vaksne, samt i å sikre barnets rett til å bli høyrte og medverke (Gamst, 2017). Barnesamtalar kan dessutan ha lærings- og utviklingsstøttande funksjonar, jamfør sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske tankesett (Tetzchner, 2001, s. 31–32, 196–203). Vidare har eg trekt fram barnehagen som ein av dei primære omsorgsgjevarane ovanfor barnet. For å vere ein fullverdig omsorgsperson må barnehagelæraren ha ein god relasjon og trygg tilknytning til barnet (jf. Hart & Schwartz, 2009; Tetzchner, 2001). For å samhandle og bygge relasjon er samtalen eit naturleg element, og samtalen har difor ein naturleg plass i omsorga mellom barnehagelærar og barn. På bakgrunn av dette kan ein argumentere for nytteverdien for barnesamtalen som eit pedagogisk verktøy også i barnehagen. Det sidan barnesamtalen i tillegg til å verke førebyggjande og avdekkjande mot overgrep og omsorgssvikt har potensiale til å verke utviklingsstøttande og relasjonsbyggjande for alle barn.

1.2. Problemstilling og forskingsspørsmål

Eg ønskjer å belyse barnesamtalen i barnehagen og å undersøke om samtalen kan ha ei rolle barnehagekvardagen som pedagogisk verktøy. Dette er utgangspunktet for problemstillinga «korleis kan barnesamtalen ha nytteverdi som pedagogisk verktøy i barnehagen?».

Eg tek utgangspunkt i forskingsspørsmåla «kva erfaring har barnehagelærarar med samtalen i barnehagen?» og «kva funksjonar kan barnesamtalen ha i barnehagen?» når eg undersøker datamaterialet, og vil ut frå desse undersøkingane gå vidare for å diskutere den overordna problemstillinga.

Det fyrste forskingsspørsmålet «Kva erfaring har barnehagelærarar med barnesamtalen i barnehagen?» søker innsikt i barnehagelærarens kvardag. Med dette som utgangspunkt kan eg seinare drøfte kor vidt samtalen kan ha nytteverdi som pedagogisk verktøy, gjennom datamaterialet som mellom anna tek føre seg informantane sine erfaringar kring barnesamtalar. Det andre forskingsspørsmålet «kva funksjonar kan barnesamtalen ha i barnehagen?» viser til kva nytteverdi samtalen kan ha. Her er samtalefunksjonen forstått som kva nytte den kan gjere, der nytta kan vere både ubevisst og bevisst. Til dømes kan ein ubevisst funksjon vere at den vaksne fungerer som utviklingsstøtte i samtalen, jamfør

sosialkonstruktivistisk teori og tanken om at den vaksne vegleiar som eit støttande stillas for utvikling og læring (Rønning, 2013). Ein bevisst funksjon er når barnesamtalen vert nytta for å avdekke informasjon, til dømes når det er mistanke om overgrep. Med bakgrunn i dette vil eit pedagogisk verktøy vere når ein med intensjon går inn for å oppfylle ein funksjon.

1.2.1. Barnesamtalen

Barnesamtalen er forstått som ein samtale mellom vaksen og barn der den vaksne går inn i eit barneperspektiv for å søke barnets subjektive opplevingsverd (Alvestad, 2009; Langballe et al., 2010). Samtalen kan ver både spontan og planlagd, og er såleis ikkje knytt til den avdekkande samtalen som beskrevet i dialektisk samtalemetode (DCM. (Gamst, 2017). Under forskings spørsmålet er barnesamtalen tenkt som ein tenkt samtalemetode. Eg har ikkje lukkast i å finne ein fullverdig samtalemetode tiltenkt barnehagen. Frå dette er barnesamtalen som er diskutert her ein tenkt samtalemetode.

Eit mål i samtalen er å få barnet i fri tale der det fortel som sin eigen subjektive ekspert (jf. Tiller, 1991). Ein føresetnad for dette er at den vaksne nyttar ei open kommunikasjonsform (Gamst, 2017; Rønning, 2013) og anerkjenner barnet som eit eige subjekt (Bae, 2007). Eg vil vidare trekke fram nokre element som kan påverke forlaupet til barnesamtalen.

Barnets utvikling kan påverke samtalen innhald og kvalitet då utviklingsnivået til barnet er ein føresetnad for samtalen. Kognitive og motoriske utviklingsdomener er tett knytt saman og barnet må både ha utvikla god motorisk kontroll over taleinstrumentet, samt utvikla språket både med tanke på ordforråd og forståing (Tetzchner, 2001). I tillegg må barna lære korleis den sosiale relasjonen i ein samtale eller dialog går føre seg (Gjems, 2014b), noko utvikling av trygg tilknytning er vesentleg for (Hart & Schwartz, 2009). Den nonverbale kommunikasjonen vil vere ein naturleg del av den preverbale kommunikasjonen hjå barn og som dannar grunnlag for vidare verbal kommunikasjon (Bråten, 2007; Høigård, 1999). Dei nemnte utviklingsområda er omtalt i teorikapittelet og er meint å skape ei grunnforståing for samtalen med barnehagebarn og kva føresetnadar som er gjeven hjå barnet for å kunne bidra i ein dialog med ein vaksen.

Ut frå dialektisk relasjonsforståing skapar samtalen ein arena for å både forstå seg sjølv og andre i ein dialektisk prosess (Schibbye, 2002; Schibbye & Løvlie, 2017). Relasjonen og tilknytninga mellom vaksen og barn synast også å ha innverknad på samtalen utfall. Relasjonen avheng på tilknytingskvaliteten (Berg,

2011) som vidare avheng av tilknytingsmønsteret barnet har erverva (Hart & Schwartz, 2009, s. 78–79; Tetzchner, 2001, s. 446–454). Korleis barnet vert møtt i samtalen påverkar også korleis barnet samhandlar, jamfør sosialkonstruktivistisk tenkesett (jf. Rønning, 2013; Tjora, 2019).

Når det nyttast eit barneperspektiv (jf. Fløtterud, 2017; Tiller, 1991) er målet at barnets sanning og stemme komme fram, noko som mogleggjer medverknadsretten til barnet (Bae, 2007, 2012; Barnekonvensjonen, 1989; Schibbye, 2002). Det er berre barnet som kan fortelje om eiga opplevingsverd (Tiller, 1991). Å anerkjenne barnets opplevingsverd gjer at den vaksne godtek barnet som eit subjekt (Bae, 2007; Schibbye, 2002).

I samtalen må den vaksne tôle å høyre det barnet kjem med (Langballe et al., 2010, s. 27–28) og å følgje opp barnets initiativ for å få djupare informasjon (jf. Gjems 2014b.). Det er ein naturleg maktubalanse i forholdet mellom vaksen og barn som kjem til syne i samtalen (Bae, 2004; Gjems, 2008; Hayes & Matusov, 2005; Kinge, 2006; Schibbye & Løvlie, 2017).

1.3. Avhandlingas oppbygging

Avhandlinga har ein overordna struktur med kapitla *innleiing, teori, metode, presentasjon av funn, drøfting* og *avslutting*. Kvart hovudkapittel har ulike underkapittel som vert vidare omtalt i innleinga på kvart kapittel.

I teorien presenterast teoretiske felt innan språkutvikling (jf. Bråten, 2007; Gjems, 2014a; Høigård, 1999; Skau, 2017), barneperspektivet (jf. Fløtterud, 2017; Langballe et al., 2010; Tiller, 1991), samtalar (jf. Gamst, 2017; Gjems, 2014a, 2014a) og makttilhøve (Bae, 2004; Kinge, 2006; Schibbye & Løvlie, 2017), dialogisk samtalem metode (DCM) (jf. Gamst, 2017), relasjons- og tilknytningsteori (jf. Keenan & Evans, 2010; Tetzchner, 2001) og dialektisk relasjonsforståing (jf. Schibbye, 2002; Schibbye & Løvlie, 2017). Dei teoretiske felta som er trekt fram belysar tematikken «barnesamtalen» på ein gjennomgåande måte; frå barnets føresetnadar til å samtale, relasjonen mellom vaksen og barn i samtalen, den vaksne si tilnærming med samtalem metode og vaksne sitt ansvar ovanfor barnet og hens rettar. Utvalet av teori er også basert på datamaterialet, sidan utvalet av teori er justert etter kva informasjon og felt informantane har trekt fram under intervju.

I metoden beskriv eg det kvalitative forskingsdesign og viser til mitt metodiske standpunkt innan fenomenologien, der ein ser på fenomenets subjektive meining (Kvale & Brinkmann, 2014; Malterud, 2011), samt hermeneutikken og der søken etter meining skapast i horisontsamansmeltinga mellom informanten og forskaren

(Dalen, 2011; Sletnes, 2019; Thagaard, 2013). Deretter skildrar eg korleis eg gjennom eit intensivt utval kom fram til 3 informantar (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskingsintervjuet er så beskriven frå utarbeiding av intervjuguide til ferdig transkripsjon. Analysa er også omtalt under metodedelen. Der visar eg korleis eg ved 4-stegsprosessen presentert i Johannesen m.fl. (2006, s. 162–167) fann fram til mine hovudkategoriar. Avslutningsvis i kapittelet går eg inn på kvalitetsvurderingar, etiske vurderingar og preseterar eiga forskarrolle og førforståing.

Funna vert presentert i to delar etter dei to hovudkategoriane som kom fram i analysa. Under kategorien «informantanes erfaring med barnesamtalen» trekk eg fram informantane sine faktiske erfaringar kring barnesamtalar, medan «grunnlaget for barnesamtalen» viser til trekk som informantane kjem inn på som viktige for barnesamtalens gang. Deretter drøftar eg dei to forskingsspørsmåla opp mot presentasjon av funn, før eg avslutningsvis samanfattar dei store linjene når eg drøftar problemstillinga. Etter drøftinga oppsummerar eg oppgåva i avslutninga.

2.0. Teori

I dette kapittelet vil eg ta føre meg ulike teoriar som vurderast relevant for både problemstilling og datamaterialet. Som bakteppe for teoretisk standpunkt og metode, vert sosialkonstruktivismen fyrst omtala då dette perspektivet omhandlar korleis meiningsberande element vert skapt i samhandling, noko som er sentralt for studien. Vidare vert barns språkutvikling omtalt for å gje ei grunnleggande forståing av trekk i barnets utvikling, som er vesentlege både for gjennomføring og utbytte av barnesamtalar. Relevante teoretiske moment som kognisjon, hukommelse og motorisk utvikling vert ikkje omtalt, då desse ikkje synast i datamaterialet. Sjølv om desse utviklingspsykologiske domena ikkje vert fremma i denne avhandlinga har dei relevans for barnets forståing og modenheit i samtalen. Deretter omtalar eg barnets medverknadsrett, barneperspektivet, synet på barnet, samt barnehagen si rolle i å ivareta barneperspektivet. Barneperspektivet og synet på barn er relevante tematikkar for å svare på problemstillinga, sidan måten barnet vert møtt på både avgjer kva spelerom barnet har i møte med den vaksne, og korleis den vaksne forstår barnet. Teoretiske perspektiv knytt til relasjonsbygging og tilknytning i barnehagen vert deretter omtalt og aktualisert i lys av barnehagekvardagen. Avslutningsvis kjem eg inn på samtalar i barnehagen knytt opp mot samtalemotodikken DCM.

2.1. Sosialkonstruktivisme

Som grunnlag for avhandlinga står sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske perspektiv, der forståinga av verkelegheita må sjåast som situasjonsbetinga og i ein kontinuerleg prosess (Tjora, 2019). Prosessen avheng av både erfaringar og opplevingar til dei involverte i situasjonen, for å forstå og skape mening. Sosialkonstruktivistisk utviklingsteori ser på både biologi og miljø som gjeldande faktorar i barns utvikling (Tetzchner, 2005, s. 31–32). Barns læring skjer dermed fyrst ved sosial samhandling, deretter forandrar psykologiske hjernestrukturar gjennom internalisering. I barnesamtalen vil det naturleg oppstå ein sosial lærings- og utviklingsarena mellom barn og vaksen. I følgje Lev Vygotskys sosiokulturelle perspektiv, og omgrepet den proksimale utviklingssone, har barnet eit større læringspotensiale i samspel med ein med høgare kompetanse. I lys av dette kan barnesamtalen fungere utviklingsstøttande, og den vaksne kan i denne samhandlinga verke som eit støttande stillas i barnets utvikling jamfør Jerome Bruners omgrep *scaffolding* (Rønning, 2013, s. 73–74). Slik løftast barnet ut frå eiga utviklingssone og utvidar eige læringspotensial.

Den sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske forståinga ligg til grunn for både dei teoretiske perspektiva, metodiske og analytiske tilnærminga vidare i avhandlinga. Under presentasjon av teorien kjem sosialkonstruktivismen til syne ved ei grunnleggande forståing av barnet, utvikling og samhandling som noko basert på både biologiske og sosiale faktorar. Under barnesamtalen verkar den vaksne som eit støttande stillas til barnet, der barnet får hjelp til å fortelje fritt om tema og erfaringar et har gjort som ofte kan vere vanskeleg å setje ord på. Den metodiske tilnærminga og analysa er også basert på sosialkonstruktivismen, der sosial samhandling og felles meningsskaping vert lagt til grunn både av datamaterialet og den analytiske prosessen.

2.2. Språkets utvikling

I følgje rammeplanen skal barnehagen støtte opp under språkutvikling med fokus på språkforståing, språkkompetanse og erfaringar frå eit mangfald kommunikasjonsformer (2017, s. 47–49). Målet er at barna fritt kan formidle eigne tankar, meningar og ønskjer i tillegg til å bygge relasjonar, leike samens og å utforske omverda. For å delta i ein produktiv samtale må barnet nå gitte nivå innan fleire utviklingsdomener, der spesielt språk og kognisjon er viktig for samtalen (Tetzchner, 2001, d. 4–5).

Utvikling av motorikk, hukommelse og sosiale ferdigheiter spelar også inn på barnets kommunikative evner (2001, d. 3,6-7), men er ikkje sett i fokus her då det vert sett som føresetnadar i samtalen. Språk og kognisjon vert derimot trekt fram som viktig då det beskriv korleis barnet kan forstå og blir forstått i eiesamtalen med den vaksne. Vidare vil eg kort skissere språkutviklinga.

2.2.1. Frå non-verbal til verbal kommunikasjon

Kommunikasjon er ein kontinuerleg prosess som skjer både bevisst og ubevisst i samspel med alle rundt oss (Skau, 2017, s. 96). Samspelet mellom mor og barn gjennom spedbarnstida har vist seg å kunne danne grunnlaget for seinare sosialt samspel, ved at dei tidlegare samspels erfaringar dannar ei generalisert forventning og førestilling av korleis sosialt samspel skal gå føre seg (Bråten, 2007, s. 51, 71). Den fyrste forma for to-vegs kommunikasjon som oppstår er den preverbale kommunikasjonen, då både i form av kroppsspråk, følelsesuttrykk/kjensleuttrykk og felles forståing mellom omsorgsgivar og barn (Bråten, 2007; Høigård, 1999; Tetzchner, 2001). I barnehagen vil den non-verbale kommunikasjon utgjere ein vesentleg del av samspelet mellom barnehagelærar og barn.

Språkutvikling

Innan språk- og kommunikasjonsutvikling er der tre rådande teoriar som i ulik grad vektar biologi og miljø, nemleg; læringsteori, nativismen og interaksjonismen (Keenan & Evans, 2010, s. 205–211). Språkleg læringsteori legg vekt på den sosiale tileigninga av språket som uavhengig av biologiske komponentar, medan nativismen ser språket som ibuande i mennesket frå fødsel av og dermed ikkje påverka av miljøet kring barnet. Innan interaksjonistisk syn er både sosial støtte, konstruksjon av språket og biologi faktorar berande for utviklinga av språk (2010, s. 209–211). Interaksjonismen står også i relasjon til sosialkonstruktivismen, då språket sjåast som eit kulturelt reiskap som utviklast gjennom samhandling i sosial kontekst (Tetzchner, 2005, s. 312). Vidare vert den interaksjonalistiske tilnærminga lagt til grunn for forståing av språkutvikling.

Tidleg språklæring

Situasjonen rundt barnesamtalen kan påverke korleis barnet nyttar språket. Det fordi språket står i gjensidig avhengigheit til både miljø og kontekst som barnet har med seg frå tidlig språklæring (Tetzchner, 2001, s. 352). Ut frå dette synspunktet kan det tenkast at staden samtalen utførast og med kven kan påverke korleis barnet

kan uttrykket seg. Vidare er det nyttig å skilje på å lære seg eit språk ved tileigning av ord og grammatisk forståing, mot språkets bruksområder og nytteverdi (jf. Høigård, 1999, s. 48; Tetzchner, 2001, s. 347). Å lære grammatiske aspekt ved språket legg grunnlaget for å uttrykke seg verbalt, medan å forstå bruksområder og nytteverdi speglar barnets språklege forståing.

Både å forstå språket og å uttrykke seg språkleg er noko barnehagelæraren bør ta høgde for i samtalen. Samtalens innhald og oppbygging trengs å tilpassast etter barnets utviklingsnivå for å sikre at barnet forstår kva som skjer undervegs i samtalen og ha moglegheita til å uttrykke egne tankar. Mykje av språklæringa skjer i kvardagssamtalane (Gjems, 2014a), der felles merksemd i samtalen gjev grobotn for barnet til å utvikle eigen samtalekompetanse (Gjems, 2014b). Når barnehagelæraren er tilgjengeleg og utviklingsstøttande i kvardagssamtalen kan barnet dermed erverve språkleg kunnskap som vidare gjev betre utgangspunkt for barnesamtalen.

2.3. Barnets rett til medverknad

Når Berit Bae undersøker kva barn trekk fram som viktig i sin barnehagekvardag i lys av barnets medverknadsrett, så viser barna til relasjonelle og autonome ønskjer (2007). Barna ønskjer gode relasjonar både til vaksne og barn, dette i form av venskap og at ein er snill med kvarandre. Vidare uttrykker barna autonomitet ved at dei helst ønskjer å drive med aktivitetar på egne initiativ og ved at dei ikkje liker vaksendrivne aktivitetar. Barna liker heller ikkje å bli kjefta på og irettesett. At barna er i stand til å uttrykke desse ønska for kvardagen in støtter under ei sosiokulturell tilnærming der barna er relasjonsorientert (Tetzchner, 2001; Tjora, 2019), det støttar også under at barna er i stand til å meine noko og ha medverknad på kvardagen sin (jf. Barnekonvensjonen, 1989, §13).

For å ivareta barnets rett til medverknad treng barnehagepersonalet forstå dei nonverbale uttrykka til barna og gi rom for barnas perspektiv ved å vise respekt ovanfor barnets intensjon og opplevingsverd, noko som krev ei bevisstgjerjing rundt barnehagens rolle ovanfor barna (Bae, 2007). Barn i alderen 3-5 år sine kognitive og språklege ferdigheiter er under utvikling (Tetzchner, 2001, 2005), og barna treng difor at barnehagelæraren tilrettelegg og tek vare på medverknaden og ytringsfriheit (Bae, 2007). Små barn har behov for meir støtte i kommunikasjonen for å kunne forstå og gjenfortelje, blant anna ved leietrådar (Gamst & Langballe, 2004). Dei yngre barna har òg fleire feilsvar på ja/nei-spørsmål enn dei eldre barna (Davik & Langballe, 2013; Lyngtveit, 2013, s. 32), noko som underbygg viktigheita av

kognitiv og språkleg utvikling i samtalar der ein ønskjer å få truverdig informasjon frå barnet.

2.4. Å innta eit barneperspektiv

Å innta eit barneperspektiv handlar om å sette seg inn i barnets livsverd og å søke forståing for barnets uttrykk i både dialog og samhandling (Alvestad, 2009, s. 155). Korleis ein ser på og forstår barn gjenspeglast dermed i måten barnet blir møtt i sosialt samspel. I si forlenging understrekar dette viktigeita av eit barneperspektiv der ein forsøker å sjå verda ut frå barnets verkelegheit og premiss (Fløtterud, 2017, s. 18; Tiller, 1991, s. 72).

Barneperspektivet er nyttig i alle fagfelt der samhandling med barn er vesentleg, slik som i barnevern (Langballe et al., 2010, s. 27), pedagogikk og spesialpedagogikk (Fløtterud, 2017, s. 18–19). Når barnet vert møtt på ein måte der den vaksne søker innsikt rundt barnets verkelegheitsoppfatning vert barnet eit kompetent og betydningsfult subjekt i si ytring (Gamst, 2017), noko som kan beteiknast som ein barneretta arbeidsmetode (Langballe et al., 2010, s. 27).

Å forstå barnet ut frå det sosiale samspelet med ein vaksen kan sjåast som eit sosialkonstruktivistisk trekk, då barnet og barnehagelæraren i samtalen skapar ei felles forståing for barnets livsverd eller forståing (Langballe et al., 2010, s. 27). Barnet forståast i avhandlinga som den einaste som kan fortelje om eigne opplevingar og er sin eigen subjektive ekspert. Å sjå barnet som eit subjekt, heller enn objekt som omtalt seinare.

2.4.1. Synt på barnet

Å sjå barnet som subjekt kan utfordre den allereie etablerte forståinga av relasjonen mellom vaksen-barn der den vaksne ofte vert sett som overlegen. Overgangen mellom å sjå barnet som objekt til subjekt omtalast ofte som eit paradigmeskifte (Bae, 2007). I barnehagen synast dette skiftet å i varierende grad kome til uttrykk i praksis. Det kjem gjerne fram i haldningar til barnets utvikling som følgjer tanken bak 'human beings' eller 'human becoming'. Her vil 'human beings' vere i tråd med å sjå barnet som eit subjekt, der ein aksepterer barn som fullverdig deltakar i eige liv og aksepterer deira opplevingsverd som reell. Når barnet vert forstått som eit subjekt, og ikkje berre eit objekt som skal formast, vil det også påverke moglegheitene for barnet til å medverke og ytre seg (Bae, 2007).

Når barnehagelæraren møter barnet som subjekt inkluderer det å anerkjenne individets rettigheter til eiga opplevingsverd (Bae, 2004, 2007; Schibbye, 2002). Barnet må såleis møtast ut frå føresetnadane om at det klarar å førehalde seg til seg

sjølv, og med elementære rettar knytt til eigne tankar og følelsar. Dette samsvarar med barnekonvensjonens budskap om barnet sin rett til ytringsfriheit (Barnekonvensjonen, 1989, §13).

2.4.2. Barnets truverd

I faglitteraturen vert barns evne til å gjenfortelle hendingar omtalt i lys av både pålitelegheit og truverd (Lyngtveit, 2013, s. 26), men omgrepa er oftast brukt i ulike kontekstar (Gamst & Langballe, 2004, s. 47). Pålitelegheit vert brukt i relasjon til vitneforklaringar, der informasjonen barnet gjev skal vurderast i eit objektivt syn, medan truverd går på den subjektive oppfatninga til barnet. Vidare vil barnas forteljing sjåast i lys av truverd, då samtalar i barnehagen har som hovudformål å få innblikk i barnets livsverd og det å bygge god relasjon, ikkje berre å avdekke og kartlegge.

Sjølv om det i barnehagen ikkje er eit behov å avdekke sannferdig informasjon frå barnet er det i forskning knytt til barneavhøyr avdekt nokre element som er viktige for at barnet skal fortelje sannleiken. Eit viktig element i å auke kvaliteten på informasjonen frå barnet er at den vaksne nyttar aktive spørsmål og lyttar tar barnets svar (Lyngtveit, 2013, s. 28). Det er vidare vesentleg at relasjonen, samspelet og tillita er opplevd som godt og trygt for barnet (Langballe et al., 2010, s. 25; Rønning, 2013, s. 73–74). På den måten kan den vaksne fungere som ei støtte slik informasjonskompetansen til barnet aukar, jamfør Vygotskys sosialkonstruktivistiske teori (Tetzchner, 2001, s. 199–201). Barn er forskjellige og treng individuell tilpassing i samspelet med den vaksne, noko som blant anna krev innsikt i barnets utvikling og høg relasjonskompetanse hjå barnehagelæraren (Langballe et al., 2010, s. 25), Relasjon blir trekt fram seinare i avhandlinga. Nyare forskning understrekar barns kompetanse til å gje betydingsfull og påliteleg informasjon om sensitive tema, også med avstand i tid til hendinga, gitt at forutsetningane til den avdekkande samtalen er rett (Langballe et al., 2010, s. 24–25). Dei nemnde elementa visar til at der er grep som kan gjerast i barnesamtalen som støttar barnet i å fortelje i den planlagde barnesamtalen. Elementa går også igjen i DCM som seinare er omtalt.

2.5. Relasjonens betydning for samtalen

Tidlegare relasjonserfaringar påverkar eventuelle utfall i ein barnesamtale, då kvaliteten på både noverande og tidlegare relasjonar innverkar på barnets utvikling (Gamst, 2017, s. 56–57). Slik vil gode relasjonar gje eit rammeverk for barnet der det kan utvikle seg og erverve god kommunikasjonskompetanse, som vidare gjev

barnet eit betre utgangspunkt i barnesamtalen. Barnehagelæraren møter barn med mange ulike relasjons- og tilknytningserfaringar, og vil såleis møte barn med ulikt utviklingsnivå og samtalekompetanse.

2.5.1. Dialektisk relasjonsforståing

«Det rasjonelle sjølv» er hovudelementet i dialektisk relasjonsforståing (Gamst & Langballe, 2004, s. 83; Schibbye, 2002, s. 51–56), der mennesket er sett som reflekterande med ei gjensidigheit i forholdet mellom prosessar i seg sjølv og i relasjon til andre (Bae, 2004). Dei relasjonelle prosessane er *innover i sjølv* som indre relasjonelle prosessar, samt *utover i relasjonen* som sjåast som individets dialog med seg sjølv og andre. Dette medfører at ein er i stand til å oppleve seg sjølv som eit opplevd subjekt, innover i sjølv, samstundes som eit objekt, utover i relasjonen, sett meir utanfrå. På same måte kan ein sjå andre både som eit subjekt og objekt (Schibbye, 2002, s. 51–56). Slik vil alle forhold forståast som dialektiske, eller i ein gjensidig samanheng, då opplevinga og samværs måten til partane forutsett kvarandre (Gamst & Langballe, 2004, s. 83; Schibbye, 2002, s. 55–57).

Den dialektiske relasjonsforståinga har eigenskapar frå eksistensialismen i eit felles 'subjekt-subjekt-syn' som er basert på tre antakingar (Schibbye, 2002, s. 31–34). Fyrst at kvart individ har ei eiga opplevingsverd med fortolkingar, andre antaking er at individ ikkje kan bli forstått uavhengig av dei relasjonar som ein går inn i. For det tredje oppstår barns utvikling i samspel med andre gjennom intersubjektiv deling, der barnet deler si oppleving med nokon andre som anerkjenner barnets oppleving ved å ha ei eiga tydeleg eiga oppleving å avgrense seg mot (Schibbye, 2002, s. 64–70). Desse antakingane er gjeldande vidare i oppgåva.

Dialektisk relasjonsforståing gjev ei grunnforståing for samtalen mellom barnehagelæraren og barn som skapande for korleis ein opplev seg sjølv i samspel både med seg sjølv og andre, i ein kontinuerleg og dialektisk prosess (Gamst & Langballe, 2004; Schibbye, 2002; Schibbye & Løvlie, 2017). I prosessen er ein gjensidig anerkjennande veremåte sett som grunnleggande for å danne gode relasjonar (Schibbye, 2002, s. 245–264). Kvaliteten på samspelet mellom barnehagelærer og barn, samt felles opplevingar er dermed grunnleggande element i å bygge ein god relasjon.

2.5.2. Barnets tilknytning

Tilknytning er sett som ein viktig del av menneskets utviklingsprosess (Tetzchner, 2005, s. 443) der ein i aukande grad tek ansvar og viser omsyn i relasjonen fram mot 2-års alder (Keenan & Evans, 2010, s. 251). Tilknytingsprosessen er selektiv i

form av at barnet og omsorgsperson har komplementære og funksjonelt like åtferdsmønster (Tetzchner, 2005, s. 444). I møte med barnehagelæraren har altså barnet allerede etablert nokre tilknytingsstrategiar, noko som vil kunne farge danninga av deira relasjon (Hart & Schwartz, 2009, s. 65–77). Å forstå korleis tilknytning fargar relasjon og samspel er vesentleg i forståinga av barnesamtalar då denne innsikta gjev ei forståing for korleis ulike barns relasjonar må jobbast med på ulik måte for å danne eit grunnlag for avdekkande samtalar.

Tilknytningsteori

Tilknytningsteoretikarar ser på tilknytning som grunnleggande for å etablere relasjonar då ei 'trygg base' gjev barnet større handlingsrom i utforsking av omverda (Hart & Schwartz, 2009, s. 67). Ved god tilknytning vil den vaksne vere sensitiv ovanfor barnet og utvise merksemd til barnets behov, samt har eit fast og forutsigbart åtferdsmønster som barnet har lett for å følge (Keenan & Evans, 2010, s. 252–253). Slik kan ei god tilknytning verke utviklingsstøttande på barnet.

Når barnet har tilgang på ein trygg base vil den kunne utarbeide indre arbeidsmodellar som til saman skapar grunnlaget for barnets forståing av omverda (Hart & Schwartz, 2009, s. 72–79; Tetzchner, 2001, s. 446–461). Desse arbeidsmodellane skapar også rammeverket for framtidige tilknytningar og utvikling av relasjonar (Tetzchner, 2001, s. 446–454). Kor vidt barnet har trygg

eller utrygg tilknytning kan påverke barnesamtalen. Ved utrygg tilknytting kan til dømes ha vanskeleg for å vere tillitsfull ovanfor den vaksne, eller ha dårleg språkkompetanse (Gamst, 2017, s. 56–57).

Tilknytning i barnehagen

Barns tilknytning og trygge relasjon er ofte sett i relasjon til barnets trivsel og utviklingspotensial (Hart & Schwartz, 2009; Schibbye, 2002; Schibbye & Løvlie, 2017; Tetzchner, 2001, 2005), noko som har gjort at tilknytning er eit viktig punkt i barnehageforskinga (jf. Tetzchner, 2001, s. 454–466). Når barnehagelærar og barn skal lære kvarandre å kjenne vil difor barnets tilknytingsmønster vere styrande for utviklinga av relasjonen.

Tilknytingsforsking fokuserar tradisjonelt på foreldre-barn-relasjonen, men når over 90 % av barn i alderen 1-6 år går i barnehagen (*Barnehagedekning før og nå*, 2017) spelar også barnehagelæraren ei viktig rolle i barns utvikling av tilknytning (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 85). Forsking har vist at barn kan ha tilknytingsåtferd til

fleire personar, noko som underbygg at barna kan få bygge god og trygg tilknytning også til barnehagepersonalet. (Tetzchner, 2005, s. 445).

2.6. Samtalen

Ein samtale kan sjåast som ei språkleg og sosial samhandling med eit etablert fokus skapt av samtalepartane med bruk av felles fokus, der initiativet av samtalen i stor grad vil definere samtalsens omfang (Gjems, 2014b). Meining skapast såleis i eit samanhengande innhald i samhandling mellom dei deltakande partane (Tetzchner, 2001, s. 348). Samtalen i barnehagen vil av dette skapast i møte mellom barn og vaksen, der begge er delaktige i meiningsinnhaldet.

Korleis barnehagelæraren handterer både planlagde og impulsive samtalar med barna i barnehagen kan påverke samtalsens forlaup, relasjonen mellom vaksen-barn og også kva informasjon barnet får formidla. Samtalar er såleis viktig både i forebyggande arbeid, i å bygge relasjonar, kunne avdekke relevant informasjon, samt støtte den språklege-, kognitive- og sosiale utviklinga. Med utgangspunkt i Gamst sin samtalemotodikk 'den dialogiske samtalemotoden' (Gamst, 2017), heretter omtalt som DCM, vil samtalemotodikk i barnehagen bli omtalt. Motodikken har spesifikke rammor som formar samtalen, då særleg fordi den baserar seg på den vaksne som initiativtakande til samtalen. Difor omtalar eg fyrst om initiativet til samtalen, då dette er med på å sette rammene på korleis samtalen utartar seg og kva moglegheiter det eventuelt gjev barnet i samtalen.

2.6.1. *Initiativ til samtale*

Korleis samtalen vert initiert vil ha relevans når det kjem til samtalsens forlaup. Er det den vaksne eller barnet som initierer? Kva slags innhald blir invitert til? Korleis følger motparten opp samtaleinitiativet? – er berre nokre av faktorane som ligg til grunn for samtalsens rammor.

Barnehagens varierende og hektiske kvardag kan skape meir og mindre gunstige situasjonar og miljø for samtalen, difor kan det vere ei utfordring for barnehageansette å vere tilgjengeleg nok for kvart einskild barn for samtale. Den eine sida av dette er at alle barna har rett på moglegheita til å bli høyrte og erverve samtalekompetanse, på den andre sida er det forebyggande arbeid i barnehagen (jf. Barnehageloven, 2005; Barnekonvensjonen, 1989; Barnevernloven, 1992). Det er viktig for alle barn å bli møtt på det dei opplev i livet sitt, uavhengig av alvorlegheitsgrad, noko som avheng av forskjellige faktorar slik som relasjonen til den vaksne, språkleg kompetanse, motorisk utvikling og sosial kompetanse (Bae, 2004; Bråten, 2007; Gamst & Langballe, 2004; Gjems, 2014b; Hart & Schwartz,

2009; Høigård, 1999; Schibbye & Løvlie, 2017; Tetzchner, 2005 m.m). Disse faktorane har er omtalt i eigne kapittel, og eg vil difor ikkje gå vidare inn på dei her.

Når barnet tek initiativ til samtale er det avhengig av den vaksne sin respons og oppfølging for å kunne utbrodere for slik å etablere samtaletema (Gjems, 2014b). I barnehagen kan dette by på utfordringar for barnehagepersonalet, fordi det enkelte barn her trenger en voksens fulle oppmerksomhet. I tillegg må ein ta høgde for barnas språklege og kognitive utvikling, og vidare personlegdommen deira. Dei barna som er sjenerte kan få færre moglegheiter til å utfolde seg språkleg, og dermed få lite erfaring og vidare dårlegare språkleg og sosial utvikling. Ergo, barn med lite samtalekompetanse eller lågare språkleg utvikling enn forventa vil kunne ha vanskar med å kome i posisjon ovanfor barnehagelæraren, og dermed falle enno meir utanfor.

2.6.2. Open dialogisk kommunikasjonsstil

Barn i dagens barnehage vert ofte møtt med ei lukka kommunikasjonsform der dei i liten grad vert invitert til å delta i samtalen med bruk av utdjupande spørsmål eller andre grep for å forlenge samtalen på, medan lukka spørsmål ofte er brukt (Gamst & Langballe, 2004; Gjems, 2008). Dette kan føre til at barna i liten grad får erfaring med utforskande samtalar, noko som vidare vil kunne hemme utviklinga av barnets informasjonskompetanse (Langballe et al., 2010; Rønning, 2013).

Ein open dialogisk kommunikasjonsstil baserast på ein god og tillitsvekkande relasjon der kjenneteikn blant anna er at barnet blir møtt med respekt og varme, som eit sjølvstendig individ med rett til eigne erfaringar og følelsar (Gamst, 2017, s. 139). Når barnet blir møtt på denne måten skapar det rom for barnets perspektiv og frie forteljing. Dette krev eit fokus på eigen kommunikasjonskompetanse og haldningar, slik den vaksne vert sensitiv ovanfor barnet. Å fokusere på eiga kommunikasjonskompetanse kan også gjere den vaksne meir trygg på seg sjølv i situasjonen. Slik kan barnet enklare få rom til å vere i fokus under samtalen (Gamst, 2017, s. 19–20).

2.6.3. Makttilhøve

Maktforholdet i relasjonen mellom barn og vaksen kan også vere ein komponent i barnesamtalen, men Gjems viser til lite direkte kunnskap til korleis vaksne eigentleg samtalar med barn (2008, s. 364). Ein har derimot funne at vaksne tek meir ansvar for samtalen (Hayes & Matusov, 2005), som kan vere ein direkte refleksjon av den naturlege skeivfordelinga av makt mellom vaksen og barn (Bae, 2004). Skeivfordelinga kan også oppstå ved at den vaksne har større kompetanse enn

barnet, til dømes språkkompetanse (Hasan, 2002, i Gjems, 2008). I tillegg ønskjer ofte barnet å møte den vaksne sine forventingar og med det underkjenner seg sjølv (Kinge, 2006).

Når den vaksne opplevast meir mektig i relasjonen kan den vaksne kunne påverke responsen hjå barnet, som vidare verkar inn på den vaksne si oppfatning av barnet og eigne reaksjonar (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 22–23). Den vaksne si sinnstilstand uttrykkast i subtile signal i form av både kroppsspråk og språklege beskjedar. Dette er i overensstemning med sosialkonstruktivistisk perspektiv der den vaksne si framtoning både kan begrense seg sjølv og barnet (Tetzchner, 2005; Tjora, 2019). Denne usynlege påverknaden viser viktigeita av at vaksne er bevisst sitt bidrag i relasjonen også ved avdekkande samtalar (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 22–23).

Barnehagelærarens samtale med barn kan ofte ha ein bakanforliggende intensjon som avheng av den vaksne sitt mål med samtalen (Gjems, 2008), gjerne kan samtalen ha ei hensikt med å dele erfaring, forklare noko eller instruksjon i noko (Gjems, 2008, s. 369). Barnet vil kunne lære seg ei passiv rolle i kommunikasjonsforma dei vaksne legg opp til, noko som gjer det vanskeleg å seinare forandre talemønsteret mellom barn og vaksen til å innehalde meir gjensidigheit og dialog ved seinare høve, sjølv om den vaksne aktivt går inn for det (Hayes & Matusov, 2005).

2.7. Dialogisk samtalem metode

DCM er basert på sosialkonstruktivistisk tankegods, samt eit relasjonelt og dialogisk syn på barnets utvikling og kommunikasjonskompetanse (s.54). Ut frå relasjonelt perspektiv vil meiningsinnhaldet i samtalen vere avhengig av samspelet mellom vaksen og barn då det legg premiss for samtalen natur, som baserast på eit sosialkonstruktivistisk utviklingsperspektiv med interaksjon og samspel som viktige komponentar i barns utvikling (Gamst, 2017, s. 55). Den opne kommunikasjonsforma i avhøyret bidreg til å sikre at barnet får fremme eiga stemme gjennom fri og utfyllande forteljing (2017, s. 17–19).

Når den vaksne har fokus på god kommunikasjonskompetanse og haldningar fører det til auka sensitivitet ovanfor barnet, samstundes som det gjev den vaksne tryggleik på eigen fagleg kommunikasjonskompetanse. Slik kan det verte enklare å la barnet vere i fokus under samtalen (Gamst, 2017, s. 19–20). Ein open dialogisk kommunikasjonsstil baserast på ein god og tillitsvekkande relasjon, kjenneteikn er blant anna at barnet blir møtt med respekt og varme som eit sjølvstendig individ

med rett til egne erfaringar og følelsar (Gamst, 2017, s. 139). Dette skapar rom for barnets perspektiv og frie forteljingar. Altså, i samtalen er der felles intersubjektivitet, forståing og meiningsinnhald i vekslinga mellom barnets og den vaksne sitt initiativ, der den vaksne har ansvaret for samtalen.

Gamst og Langballe omtalar DCM aktuell å nytte som samtalemetodisk tilnærming i barnehage då barnehagelæraren er i stadig samtale med barna, samt at DCM har som formål å kvalitetssikre barnesamtalar (2004). Det kan tenkast at om barnehagepersonell har kjennskap til ein fungerande samtalemetodikk kan dei møte barna på ein god måte, og med det verke både avdekkande og forebyggjande i møte med barnet.

2.7.1. Kommunikasjonsstil

Det er 5 grunnleggande perspektiv som ligg til grunn for ein god kommunikasjonsstil i DCM. Eit styrka barneperspektiv er enkelt sagt å ta eit «innanfrå»-perspektiv frå barnets opplevingsverd (Gamst, 2017, s. 144) slik ein i større grad kan forstå deira opplevingar og reaksjonar (s.145). Dette inkluderer å forstå den sosiale verkelegheita til barnet, og med det barnets situasjon. Dialog som kommunikasjonsmønster viser til eit opent kommunikasjonsmønster der likeverd og gjensidigheit er grunnleggande for kommunikasjonen. Ein ser den vaksne si kommunikasjonsstilnærming som påverkannde til barnets veremåte, haldning og dialogiske kompetanse, noko som gjev ringverknadar i utfallet hjå samtalen (s.146). Ved å kombinere openheit og struktur i samtalen må den vaksne gjennom ei retningsgivande rolle styre samtaleprosessen utan å gå på kompromiss med barnets frie forteljing. DCM er også fleksibel og tilpassa det enkelte barnet då metoden tek sikte på å tilpassast etter det aktuelle barnet, fagpersonen, målet eller fokuset for samtalen (s.147). Dette på tross av at DCM sjåast som allment gyldig, då kommunikasjonsprinsippa og haldningane i metoden bør inngå i alle barnesamtalar. Kryssinga mellom barnefaglege omsyn og formelle krav synast i korleis DCM er både ein heilskapleg metode der kommunikasjonsstilen både varetek formelle krav i barnesamtalen, samstundes som den er retta mot barnets kognitive, sosiale og psykologiske forutsetningar og behov (S.147). Ein ønsker å få nøytral informasjon frå barnet ved å nytte eit ei kritisk bevisstheit rundt eiga påverkelegheit og fortolking, noko som også inneber å avgrense og vere bevisst på at ein sjølv er føreinntatt.

2.7.2. Fasetilnærming

DCM nyttar ein faseinndelt samtale der fasane gjennomførast dynamisk; går over i kvarandre og repeterast alt etter den tematiske utviklinga. Funksjonen til fasane er å tydeleggjere kommunikasjonsaspekta ved mål, kriterier og kategoriar for fremme kommunikasjon. Faseinndelinga og fremmande spørjeformer meinast å fremme korleis barnet formidlar seg i samtalen (Gamst, 2017, s. 40). Gjennom strukturen som er lagt opp til vil det gje den vaksne friheit til å ikkje ta leiing over samtalen og dermed la barnet styre i større grad (jf. Gamst og Langballe 2004). Neste avsnitt tek for seg fasetilnærminga i DCM i kortfatta form, basert på (s. 187-328). Fasane er visualisert i vedlegg 1.

Forberedande fase er den fyrste fasa der det innhentast naudsyn informasjon for å kunne ta individuelle omsyn, skape god kontakt og forutsigbarheit, og vidare planlegge samtalen og mentalt forberede seg. Fase 2-7 føregjeng undervegs i samtalen. Grovt skissert kan ein dele samtalen inn i tre delar, der den fyrste delen går ut på å danne ein god relasjon og etablere kontakta, for så å vidare gi ei retning til samtalen. Det gjerast med å fortelje om juridiske og praktiske rammer, samt presentere tematikken ein ønskjer å samtale om. Del to av samtalen tek den vaksne i mot og bekreftar barnets frie forteljing ved bruk av aktiv lytting og sonderar for å klargjere og utdjupe det barnet fortel. Den siste delen er meint positiv og ivaretakande ovanfor barnet, der samtalen samanfattast til ei felles forståing. Dei forskjellige fasane i del to inngår i ein sirkulær prosess der ein vekslar mellom ulike fasar. Avslutningsvis vil oppfølging etter samtalen i form av å gi informasjon til barnet om tiltak som gjerast, oppfølging av føresette eller andre involverte og sikre skriftleg dokumentasjon av barnesamtalen. Ytterlegare beskriving av fasetilnærminga vert unnlatt då djupnekunnskap rundt utføring av ein samtalemetodikk ikkje vert vurdert som relevant.

3.0. Metode

I dette kapittelet er metodisk tilnærming og utføring av kvalitativt studie beksrevet. Fyrst er den vitskapsteoretiske forankringa presentert, der fenomenologi og hermeneutikk er trekt fram. Vidare omtalast utvalsstrategiar og utvalet for forskinga før forskingsintervjuet er lagt fram. Vidare vert både transkripsjons- og analyseprosessen omtalt. Avslutningsvis vert kvalitetsvurdering, etiske vurderingar og forskaren si rolle i forskingsprosessen belyst.

3.1. Vitskapsteoretisk forankring

Vidare vert den vitskapsteoretiske forankringa presentert i korthet for å styrke gjennomsiktigheita i studien, samt å synleggjere grunnforståinga bak både

forskningsdesign, teorival og funn i forskinga. Først vert fenomenologisk vitenskapssyn trekt fram med fokus på vektlegging av subjektiv mening av det studerte fenomenet (bl.a. Kvale & Brinkmann, 2014; Malterud, 2011; Thagaard, 2013). I avhandlinga kjem fenomenologien til syne i søken etter meningsinnhald og ein søken etter å vere open for innspel frå informantar og datamaterialet elles. Hermeneutikken vert trekt fram som eit viktig fundament i den kvalitative forskingstradisjonen (Thagaard, 2013, s. 41), og har som formål å etablere eit bevisst tilhøve mellom forskar, informant og datamateriale, og er i denne oppgåva meint å bidra til ei større forståing for barnesamtalen i barnehagen (Dalen, 2011; Malterud, 2011; bl.a. Thagaard, 2013).

3.1.1. Fenomenologi

Gjennom eit fenomenologisk vitenskapssyn søker eg å få innblikk i bruken av barnesamtalen ut frå barnehagelærarens perspektiv og forståing. Fenomenologien er meint til å studere erfaringar frå eit «førstepersons»- synspunkt heller enn potensielle underliggande strukturar (Smith, 2015, s. 11–12). Fokuset er såleis på informanten si eiga oppfatning av verkelegheita (jf. Kvale & Brinkmann, 2014, s. 45), og menneskeleg erfaring er difor rekna som gyldig kunnskap (Malterud, 2011, s. 26–45). Viktige formål for fenomenologisk forskning er å finne mening med eit fenomen; ei handling eller ytring, og slik auke innsikta og forståinga i livsverda til forskingsobjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). Vidare ser den fenomenologiske tradisjon etter trekk ved erfaringane som går på tvers av datamaterialet. Slik freistar ein å oppnå ei meir generell forståing av det studerte fenomenet (Thagaard, 2013, s. 40).

Fenomenologisk forskning nyttar ein framgangsmåte for å finne mening i datamaterialet beståande av førebuing, datainnsamling, analyse og rapportering, der sistnemnde underdelast i ytterlegare fleire delar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100–108). Forskaren må vere open og søke etter erfaringane til det studerte objektet, og søke moment som vert teken for gitt innføre «kulturen» (Thagaard, 2013, s. 40). Det fenomenologiske idealet er å lytte på ein fordomsfri måte slik informanten uforstyrtra kan dele av sine erfaringar, slik at forskarens fordommar vert mindre inngripande i datamaterialet (Kvale, 1997, s. 81). Med eit fenomenologisk utgangspunkt vil ein dermed kunne søke ei kvalitativ sanning av meininga både hjå den enkelte informant, og på tvers av informantane.

3.1.2. Hermeneutikk

Hermeneutikken søker også å utforske eit djupare meningsinnhald og i eit hermeneutisk perspektiv ser ein på meining som forstått ut frå situasjonen og konteksten den oppstår i (Thagaard, 2013, s. 41). I den filosofiske hermeneutikken vert difor fortolking sett som naudsynt for erkjenning, og ein kan berre kome til sanning gjennom å nytte språket som medium for «kontakt, kommunikasjon och dialog med andra» (Løvlie & Steinsholt, 2004, s. 498–509). Ved å ta ei hermeneutisk tilnærming freistar eg setje budskapet inn i ein større kontekst, som ein heilskap eller samanheng (Dalen, 2011), der forståing og tolking av meining er vektlagt (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014; Malterud, 2011). Barnesamtalen vert såleis forstått i konteksten av både barnehagen, barnets utvikling, samtalekompetanse, samtalemetodikk og relasjonar.

Forskinga må i lys av omgrepet «den hermeneutiske spiral» sjåast som open og uavslutta, og skal vere tilgjengeleg for både endring og forbedring. Forskaren har alltid med seg si eiga førforståing inn i forskingsprosessen. Denne vert påverka i møtet med informanten når nye element og erfaringar kjem til syne. Forskarens tolking baserer seg vidare på informantens verkelegheit, men vert forstått i lys av forskarens forståingsaspekt. Meininga skapast i møte mellom forskar og informant i ei såkalla horisontsamansmelting der dei to opplevingsverdane er meint å gli saman til ei felles forståing (Sletnes, 2019). Dette viser at forskarens rolle i kvalitativ forskning er sentral, noko som vert vidare omtalt i kapittelet om kvalitetssikring, særleg inn under *3.8 Forskaren si rolle i forskingsprosessen*.

3.2. Utval

Forskinga er basert på intervju av tre barnehagelærarar med ulike fagbakgrunnar og roller i barnehagen dei arbeidar i. Å inkludere berre tre informantar er gjort av omsyn til oppgåvas omfang, tidsaspekt og tilgjengelegheit på informantar. Det vurderast at dei har gjeven tilstrekkeleg med informasjon til å få innblikk i barnehagelærarars tankar, erfaringar og refleksjonar rundt barnesamtalen. Dette på tross av at det ikkje er nådd eit mettingspunkt der lite ny informasjon vert avdekt (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Informantane gjev forskjellege perspektiv på barnesamtalen ut frå deira ulike rolle i barnehagen som barnehagelærar, fagleg leiar og dagleg leiar og gjev slik ei breidde i datamaterialet.

3.2.1. Utvalsstrategi

Eg nytta kriteriebasert utvalsmetode når eg avgrensa utvalet til barnehagelærarar som informantar i forkinga basert på deira formelle utdanning og kompetanse (Dalen, 2011; Johannessen et al., 2006). Det er i studien, i lys av

omgrepet barnesamtalen, sett som ein fordel at informantane har vore yrkesaktiv ei periode, samt har god erfaring frå storbarnsavdelinga. At informanten har god kjennskap og erfaring med dei eldre barna er essensielt då eldre barnehagebarn har eit høgare utviklingsnivå både språkleg og kognitivt, noko som gjev dei større moglegheiter til å uttrykke seg i barnesamtalen (jf. Høigård, 1999; Keenan & Evans, 2010; Tetzchner, 2001). Når informantens livsverd vert belyst i intervjuet så studerer ein eigentleg ei tolking av barnesamtalen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47). Det er difor eit krav at informanten har erfaring med det studerte fenomenet, her; barnesamtalen (Postholm, 2010, s. 43).

Utvalet er relativt homogent då dei har felles fagbakgrunn og utdanning som barnehagelærar, samt god kunnskap rundt barnehagen som pedagogisk verksemd, barns utvikling, kommunikasjon og relasjonsbygging. Å ha ei homogen informantgruppa kan styrke forskinga då det gjev større moglegheit for å trekke samanlikningar og parallellar mellom informantane, noko som også styrkar validiteten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49).

3.2.2. Gjennomføring av utval

I samarbeid med Trondheim kommune blei det gjort eit intensivt utval der kravet var at barnehagen eller barnehagelærarar har kjennskap til barnesamtalen (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Av dette blei eg satt i kontakt med to forskjellige barnehagelærarar frå to ulike barnehagar. Ein av desse er ein fagleiar med kursing i barnesamtalen, og den andre er ein dagleg leiar i ein barnehage som har hatt eit prosjekt der ein freista å nytte delar av barnesamtalen i den pedagogiske verksemda. Snøballmetoden vart deretter nytta for å rekruttere ytterlegare deltakarar (jf. Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50.51).

Totalt blei 4 aktuelle informantar kontakta via e-post med ei kortfatta skildring av prosjektet, samt eit meir detaljert skriv om prosjektet (vedlegg 2). Av desse stilte 3 til intervju. Informant 1 og 2 er frå same barnehage. Samtlege er anonymisert og tildelt dei fiktive namna «Marie» , «Frode» og «Jan».

3.2.3. Presentasjon av informantar

Informant 1: Marie

Marie er i slutten av 30-åra og har arbeidd som pedagogisk leiar sidan ho fullførte bachelorgraden som barnehagelærar, då førskulelærar, i 2006 hjå Dronning Mauds Minneshøgskule. I 2013 byrja ho å arbeide i noverande jobb, då barnehagen vart starta opp for fyrste gong. Sidan 2018 har ho stått i stillinga som fagleiar. For

fem år sidan gjennomførte Marie kurset barnesamtalen (*Barnesamtalen - DCM, d.d.*), noko ho opplev ho har hatt stor nytte av i barnehagekvardagen både i planlagde og ikkje-planlagde samtalar med barn.

Innan det pedagogiske feltet trekk Marie spesielt fram all læringa som skjer i barnehagen, og har eit ønskje om å løfte verdien til barneaktivitetane som ein verdi i seg sjølv. Ho vektlegg også viktigheita av å sjå barnet, spesielt når barnet har behov for noko, og å opne for kommunikasjon med barnet.

Barnehage 1

Barnehage 1 er ein kommunal barnehage i Trondheim kommune, som i si pedagogiske plattform er inspirert av Reggio Emilia. I barnehagebygninga er småbarns- og storbarnsavdelingane på kvar si etasje. Det er 84 barn og 25 tilsette, og barna er delt i 5 aldershomogene grupper med faste vaksne, der det likevel er vanleg at ulike barnegrupper er saman på tvers av oppdelinga. I barnehagen er det eit fokus på refleksjonar og styrking av fagleg kompetanse blant dei tilsette.

Den pedagogiske plattformen frå den Reggio Emilia-baserte verksemda støttar seg på teori og litteratur rundt barns utvikling, og har eit fokus på barnet som kompetent. Slik kan barna finne eigne vegar til å lære, ved at pedagogane støttar, er til stades og engasjerer. Barnehagen er ein del av eit Reggio Emilia-nettverk saman med andre Trondheims-barnehagar, og slike nettverk gjev god støtte i både analyse og refleksjon av eigen pedagogisk praksis (jf. Jonstøij & Tolgraven, 2003, s. 78). Den pedagogiske filosofien bak Reggio Emilia sitt verdisyn går på å ha trua på demokratiske handlingar, samt at den enkelte har moglegheiter til både delaktigheit og forhandling. Dette opnar for ei bevisst haldning rundt forholdet vaksen-barn, der den vaksne, om mogleg, tillèt barnet å kome med sitt (2003, s. 5–7). Barnehagen er også del av eit landsomfattande og tverrfagleg forskningnettverk kalla «barn og rom» som ser på korleis det fysiske miljøets påverknad av både barn, personale og pedagogisk verksemd, samt korleis miljøet kan bli forstått, organisert, skapt og endra (*Forskningsnettverk barn og rom, d.d.*). Både informant 1 og 2, Marie og Frode, arbeidar i barnehage 1.

Informant 2: Frode

Frode arbeidar også i barnehage 1, noko han har gjort sidan han fullførte utdanninga som barnehagelærer hjå Dronning Mauds Minnehøgskule i 2017. Der er han pedagogisk leiar for 19 fire- og fem-åringar. Sjølv om Frode er relativt nyutdanna har han arbeidd i sektoren i over 10 år, fyrst som sivilarbeidar og har

deretter tatt utdanninga på bakgrunn av si genuine interesse for feltet. Han har også arbeidd i internasjonal skule/Pre-school, som personleg assistent, beredskapsheim og innan psykiatrien.

Frode tek no vidareutdanning innan vegleiing med vekt på barn og unges psykiske helse, også på Dronning Mauds Minne Høgskole. Han er spesielt interessert i det utviklingspsykologiske aspektet hjå barna, med vekt på emosjonsregulering.

Informant 3: Jan

Jan har i heile sitt yrkesaktive liv arbeidd i private barnehagar, og starta arbeidet som pedagogisk leiar som nyutdanna førskulelærer i 1997 før han gradvis har gått over til ei no fullverdig administrativ stilling. Han har arbeidd i barnehage 2 sidan den vart starta i 2004. I dag er Jan i 40-åra, og dagleg leiar i ein barnehage han var med å starte for ca. 15 år sidan, samstundes er han aktiv i organisasjonen 'Private barnehagers landsforbund'. Etter eit langt yrkesliv har Jan diverse vidareutdanning innan økonomi, administrasjon og vegleiing, i tillegg har han ymse kursingar knytt opp mot både foreldre og barn, slik som foreldrevegleriing, barn i risiko og kriseoppfølging. Som dagleg leiar er han oppteken av å bygge ein solid grunnmur der alle tilsette kan stå for barnehagens verdiar og «eige» den pedagogiske plattformen.

Barnehage 2:

Barnehage 2 er ein privat, foreldreeigd barnehage som byrja si verksemd i 2004. Barnehagen har plass til 78 barn, fordelt på 2 småbarnsavdelingar med 15 barn, og 2 storbarnsavdelingar med 24 barn på kvar. Det er faste vaksne i kvar avdeling, for å gje trygghet og stabilitet. Det er vanleg å dele opp barnegruppa i mindre grupper.

Barnehagens pedagogiske plattform er i stor grad mynta på å bygge opp sosial kompetanse, og å verke utviklingsstøttande, med fokus på tryggleik for barnet, lek og sosial handlingsdyktigheit. Jan fremmer også barnehagens verdi knytt til å gje barna ein god barndom der dei utviklar positivt sjølvbilete og sjølvfølelse, der barnet er godt nok som det er. Barnehagen tok del i eit prosjekt der ein prøvde å implementere enkle element frå barnesamtalen i den pedagogiske praksisen (*Barnesamtalen - DCM, d.d.; Gamst, 2017*). Prosjektet vart gjennomført for fleire år sidan, men informant 3 var dagleg leiar også på den tida og har difor kjennskap til barnesamtalen. Det kan ikkje forventast at anna barnehagepersonell ved verksemda er kjend med barnesamtalen.

3.3. Det kvalitative forskingsintervju

Når eg undersøker barnesamtalen ønskjer eg å få meir inngåande informasjon om temaet og eg har difor utført semistrukturert forskingsintervju, som er ei vanleg tilnærming innan fenomenologien (Postholm, 2010, s. 41). Det semistrukturerte intervjuet opnar for å gå i djupna på barnehagelærarens erfaringar og forståing, medan forskaren si rolle vert tilsidesett (Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuguide

I utarbeidinga av intervjuguide har eg basert meg på Kvale & Brinkmann (2014), Johannessen, Tufte & Kristoffersen (2006) og Dalen (2011). Med utgangspunkt i ei opa tilnærming er intervjuguida (Vedlegg 3) satt opp med ei brei og detaljert oversikt over tema med formål om å intervju i fritt samspel med informanten. Intervjuguiden utrusta meg slik eg får ei vegleiande, brei og trygg fagleg forankring undervegs i intervjuet, noko som gjer meg open for å følgje informantens tolkingar, erfaringar, tankar og refleksjonar utan å vere bunden av intervjuguida undervegs i samtalen. Intervjuguida er delt inn i fire delar som gradvis spissar seg inn mot hovudtema, som ei trakt. Målet er å gje rom for informanten, samstundes som relasjon og tillit byggast slik informanten i større grad opnar seg om temaet.

Fyrste del av intervjuet omhandlar bakgrunnsinformasjon om både barnehagelæraren og barnehagen, samt gjennomgang av informantens rettigheter, intervjuets rammer og etiske retningslinjer. Målet med fyrste del er å fungere som ein samtaleopnar, samstundes som den gjev viktig kontekstuell og formell informasjon. I andre del etablerast temaet og viktige omgrep i regi av informanten. Del to fungerer også som overgang til tredje del, der temaet vert fokusert inn på barnesamtalen. Her ligg fokuset på djupneinformasjon rundt erfaringar og refleksjonar barnehagelæraren gjer seg rundt barnesamtalar. I siste del samanfatar eg intervjuet og opnar for tilbakemelding, slik som inkludering, ekskludering eller modifisering av informasjon som vart gjeven i intervjuet.

Pilotintervju

Eg ønska å utføre prøveintervju då det er gunstig for å skjerpe eigen intervjuteknikk (Malterud, 2011, s. 38–42), samt å teste og justere intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 30–31). Dessverre fekk eg ikkje utført pilotintervju på ein barnehagelærer, då det var avgrensa tid mellom prosjektstart og fyrste intervju, samt mangel på aktuell kandidat. Difor nytta eg eigen sambuar som prøveinformant. Sambuar er norsklektor med spesiell interesse for relasjonelt arbeid og har med det delvis overlappende fagområde. Ved å nytte sambuar vart prøveintervjuet noko uformelt, noko som opna for å kunne øve på delar av intervjuet fleire

gongar. Slik fekk eg terpa intervjuteknikken. Det er vidare naturleg at tilbakemeldingar frå sambuar i rolla som intervjuobjekt er mindre filtrert enn om det er med ein framand. Samstundes kan det også vere ein bakdel at han er vand med meg og min tankegang, og difor ikkje møter meg på same måte som informantane seinare vil. Eg nytta aktivt dei tolka aspekta ved kvalitative forskingsintervju som Kvale & Brinkmann omtalar (jf. 2014, s. 47–51).

Pilotintervjuet bidrog spesielt til korleis eg stiller spørsmål, det å stille gode oppfølgingsspørsmål, samt å finne fram til nøkkelspørsmål. Også tidsfordelinga i intervjuet vart regulert for å sikre at informanten har tid til å fortelje om eigne erfaringar og tankar i del 3 av intervjuguida. Til slutt gav prøveintervjuet ei mengdetrening slik eg i mindre grad brukte intervjuguida under intervju, slik meir av fokuset vert lagt på informanten.

Gjennomføring av intervju

Ved førespurnad om deltaking i prosjektet vart det sendt ut informasjonsskriv som gav informantane moglegheita til å førebu seg på intervjuet. Samtykkeskjema vart innhenta før intervjustart. Samtlege intervju vart gjennomført på eit egna rom på informantens arbeidsplass, på eit tidspunkt som passa informanten. Dette for å gjere det enklare for informanten å delta på prosjektet. Intervjua hadde eit tidsspenn på 1 time – 1.5 timar totalt og blei tatt opp og lagra på diktafon lånt av institutt for pedagogikk og livslang læring, hjå NTNU.

Gjennom heile intervjuprosessen var det opna for at informanten kunne stille spørsmål eller å unngå og svare på spørsmål. Dette av forskningsetiske prinsipp (Thagaard, 2013). Eg ønskja å bevisstgjere informantane om prosjektets intensjon om å få innsyn i barnehagelærarens oppleving, erfaring, tankar og refleksjon rundt barnesamtalen. På den måten ønskja eg å ikkje møte dei som ein «ekspert» på feltet, og slik utlikne ubalansen som fort kan oppstå mellom informant og forskar (Kvale & Brinkmann, 2014). Informasjonen informanten kjem med avheng av oppfatninga av forskaren, noko som difor er viktig å vere medviten om i intervjuet (Thagaard, 2013). Ved å avslutningsvis ta føre meg eit metaperspektiv og presentere mi forståing av intervjuet søkjer eg å skape auka reliabilitet gjennom ei horisontsamansmelting mellom perspektiva til meg som forskar og informanten (Sletnes, 2019). Eg opplev at informanten både godkjenner og rettar på informasjonen eg kjem med. Slik søker eg å hindre forstyrring av ikkje-relevante tolkingar.

Ved å førehalde meg til overordna tema og ein generell progresjon opnar det

for at informantane kan kome med eigne tankar og refleksjonar, uavhengig av kva eg i utgangspunktet har tenkt. Slik kan også mi innflyting som forskar minskast (Johannessen et al., 2006). Sjølv med gjennomgåande førebuingar i forkant av intervjuet er det ei treningssak å utføre gode forskingsmessige intervju. På tross av utført pilotintervju var dette noko eg opplevde, dermed kan det også seiast at kvaliteten på intervjua har forbetra seg utover i prosessen.

3.4. Transkripsjon

I overgangen frå lydopptak til tekst, og vidare i databehandlinga nytta eg dataprogrammet Nvivo 11. Bruken av diktafon gav rom for å kunne gå tilbake og høyre på lydopptaket og til dømes tonefall, ordbruk, pausar både undervegs i transkriberingsprosessen og i analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 187). Ein risikerar å tape informasjon i overgangen mellom munnleg data til skriftleg data, blant anna fordi ein transkripsjon medfører ei utveljing av kva munnlege dimensjonar som takast med vidare (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 190). Difor er det viktig å vere medviten om kva ein inkluderer og ekskluderer i transkripsjonen. Aktiv bruk av lydopptaket i transkripsjons- og analyseprosessen kan motverke fordommar, samt gje moglegheit til å inkludere manglande dimensjonar i datamaterialet. Når transkripsjonen var ferdig, så lytta eg til heilheita. Gyldigheita til intervjutranskripsjonar er vanskeleg å garantere (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 194), difor er transkripsjonane forstått som ein eigenarta skriftleg konstruksjon. Dette også for å styrke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 192–193).

Intervjua er transkribert i sin heilskap for å opne for seinare å kunne identifisere viktige aspekt og tankar rundt temaet avdekt i intervjuet, jamfør fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 162–163). Transkripsjonen er skriven på normert norsk, men spesielle dialektord og uttrykk er bevart, og med ein litterær stil vert det gjort rom for informanten si meining (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 195). Nynorsk er nytta som målform, då den vurderast å ligge nærmast informantane si dialekt. Setningsstruktur, ulike typar pausar, vektlegging av ord, gjentakingar, sukking/stønning/anding og korrigering av eigen tale er inkludert i datamaterialet. Slik vart også emosjonelle aspekt ved samtalen inkludert, og psykologisk fortolking mogleggjort (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 194). Også forskaren er transkribert, då samhandlinga mellom forskar og informant er relevant for meiningsskapinga (Kvale & Brinkmann, 2014). I tillegg noterte eg ned eigne tankar rundt intervjuet både beinveges etter intervju og undervegs i transkripsjonsprosessen.

Det fyrste intervjuet vart transkribert rett etter utført intervju, medan dei to andre blei transkribert i etterkant av all datainnsamling. Ideelt sett burde alle intervju verte transkribert beinveges etterpå då det både gjev forskaren moglegheit til å gjenkalle intervjuet og starte gjennomarbeid, samt å opne for å gjere justeringar i intervjuets framgang eller eiga framtoning. Transkripsjon i nær ettertid kan gje betre gjengiving av kva informantane faktisk har uttalt (Dalen, 2011). Dei to siste intervju var utført tett i tid og dei vart difor transkribert i etterkant av datainnsamlinga. Når intervju vert transkribert frå munnleg til skriftleg form vert datamaterialet strukturert og i større grad tilgjengeleggjort for seinare analyse (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 188). Dette går på validiteten, altså gyldigheita, og kan forståast som kva som er nyttig for den aktuelle forskinga, som her vil seie å gjere tilgjengeleg materialet for ei djupare meiningstolking, der også psykologisk fortolking er mogleggjort for å opne for tolking av underliggande kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 194–195).

3.5. Analyse

Med utgangspunkt i analyse av meningsinnhald er fokuset lagt på innhaldet i datamaterialet, noko som gjerast ved kategorisering og koding av gjennomgåande mønster og samanhengar som er identifisert i materialet (Johannessen et al., 2006, s. 162–163). Meiningsanalyse er ei fortolkande analyse der ein ønskjer å studere korleis informantane både tolkar og forstår eit sosialt fenomen (Johannessen et al., 2006, s. 159). Formålet med studien er såleis å få innblikk i barnehagelærarens tankar, erfaring og meining med barnesamtalen i barnehagen, inkludert bakanforliggande meiningar. Programvara Nvivo 11 er brukt gjennom heile analyseprosessen.

Med utgangspunkt i 4-steps prosessen presentert i Johannessen m.fl. byrja eg analysa med å danne eit heilskapsinntrykk av intervjuet for deretter å danne eit inntrykk av sentrale og interessante tema i datamaterialet (2006, s. 162–167). På vegen dit har eg vald å utføre ei tematisk meningsfortetting for å få nærare kjennskap til datamaterialet og å enklare få oversikt over teksten, sidan transkripsjonen er skriven fullt ut (jf. Kvale & Brinkmann, 2014, s. 212–213). Eit argument er også at ei samanfatting av materialets innhald styrkar tekstens meningsinnhald ved å fjerne irrelevant informasjon, og ved å underbygge den fyrste forståinga forskaren har av materialet (Thagaard, 2013). Dette er hjelpesamt med tanke på å bli kjend med materialet og det å finne overhengande tema, eller kategoriar. Derimot gjev det ikkje nok rom for å forstå det mellommenneskelege, sosiale og dei underliggande meiningane, som analysa er mynta på å undersøke. For

å ikkje gå mot den fenomenologiske meiningsanalysa har det difor vore viktig å gjennomgåande i prosessen gå tilbake til den opprinnelege transkripsjonen, og ikkje den tematiske meiningsfortettinga (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 213).

3.5.1. Kodar, kategoriar og kondensering

I fyrste fase av analysa av meiningsinnhald søkte eg å få ei generell oversikt over datamaterialet og identifiserte sentrale tema. Deretter leita eg etter meiningsberande element ved ei induktiv tilnærming, med utgangspunkt i både problemstillinga «korleis kan barnesamtalen ha nytteverdi som pedagogisk verktøy i barnehagen» og forskingsspørsmåla «kva erfaring har barnehagelærarar med barnesamtalen?» og «kva funksjonar kan barnesamtalen ha i barnehagen?». Problemstillinga sett nokre rammer for kva som vert leita etter i datamaterialet, men kodane oppstår ut frå materialet i seg sjølv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 165). Funna i andre fasa er notert ned som beskrivande kodar, altså gjennom eit utsnitt frå teksten (Thagaard, 2013). I analysa si tredje fase kondenserast kodane slik meiningsinnhaldet etablert i kodane vert tydeleggjort. Slik er datamaterialet redusert frå kodar til meir abstrakte kategoriar. Kategoriane er: 'samtalens utføring', 'opplevinga av samtalen', 'samtale', 'utgangspunkt for samtale', 'relasjon', 'barnesyn', 'tankar rundt barnesamtalen', 'pedagogisk kvardag' og 'barnets utvikling'. Avslutningsvis vil rekontekstualiseringa sikre at det er samsvar mellom kodar og kategoriar, og det opphavlege datamaterialet. Funna frå denne analysa er nærare presentert seinare i *4.0 Presentasjon av funn* og visualisert i vedlegg 5.

3.6. Kvalitetsvurdering

I vurderinga av forskinga sin kvalitet brukast oftast dimensjonane reliabilitet og validitet (Thagaard, 2013, s. 189), men kva desse omgrepa eigentleg inneber er framleis omdiskutert (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 249). Vidare tek eg utgangspunkt i den tradisjonelle forståinga av reliabilitet og validitet.

Innleiingsvis ønskjer eg å trekke fram det hermeneutiske fokuset på fortolking som grunnleggande i kvalitetsvurderinga, ettersom den sosiale fellesskapen mellom intervjuar og informant dannar meininga i kvalitative forskingsintervju (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 99). Hermeneutikken erkjenner at berre med forståing og fortolking kan den sosiale og historiske verda verte forstått (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 100). Ved å nytte «Den hermeneutiske sirkel» står forskaren si forståing av datamaterialet i ein kontinuerleg og dynamisk prosess der ein stadig vert påverka av erfaringar og nye forståingar av elementer i datamaterialet, ein uendeleg, open og uavslutta prosess (Sletnes, 2019). Slik dannar ein sin eigen forståingshorisont

bestående av bevisste og ubevisste haldningar og oppfatningar. Forskarens førforståing og fortolking dannar dermed det vitskapsteoretiske fundamentet (Dalen, 2011), noko som gjev stort rom for den enkelte forskar si forståing. Med dette er det difor viktig at forskaren gjer seg bevisst korleis ein stiller seg til både informant og datamaterialet, altså både i innhentinga og gjennomarbeidinga av datamateriell. Som forskar kan ein anten verke beskrivande eller tolkande i møte med materialet, og det er viktig å tydeleggjere kvar ein som forskar stiller seg for å vise til korleis ein nyttar seg av den hermeneutiske tilnærminga (Malterud, 2011, s. 44–45). Når min og informantars forståingshorisont møtast vert barnesamtalens plass i barnehagen utforska gjennom begge perspektiv fram til det oppstår ei horisontsamansmelting (Sletnes, 2019).

3.6.1. Reliabilitet

For å styrke reliabiliteten, altså forskingsresultata sin konsistens og truverd (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 250), har eg inngåande omtalt korleis eg har samla inn og arbeida med datamaterialet, inkludert metodar, analyseform. Innan kvalitativ forskning er reliabiliteten bestemt av tydeleggjering av detaljar og kontekst i alle ledd i forskingsprosessen (Johannessen et al., 2006, s. 198–199), dette for å styrke pålitelegheita til forskinga (Thagaard, 2013, s. 190). Å styrke reliabiliteten kan også gjerast ved å mogleggjere replisering av forskinga (Thagaard, 2013, s. 198), noko eg med dette har, noko eg med dette har forsøkt å gjere mogleg ved å vere gjennomsiiktig i min arbeidsprosess. Sjølv om nokre argumenterer at reliabilitet i kvalitativ forskning er lite hensiktsmessig gjev det ei tydeleggjering av forskingsprosessen og opnar for at andre kan replisere forskinga, vurdere forskingsprosessen, samt etikken (jf. Johannessen et al., 2006, s. 199).

Intervjuets reliabilitet er spesielt omdiskutert då det er vanskeleg å replisere sjølve intervjuet og ein har lite innblikk i forskarens framtoning og intervjuteknikk (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 250). Deriblant kan reliabiliteten bli trua av umedvitne faktorar knytt til makttilhøve mellom forskar og informant eller utilsikta kommunikasjon som legg føringar for samtalen (Kvale, 1997, s. 164). Sidan det er umogleg å garantere reliabilitet i både utføringa av intervju og transkripsjonen har eg heller vald å vere medviten dette og anerkjend dei sosiale konstruksjonar som finst i datamaterialet (jf. Poland, 1995, i Kvale & Brinkmann, 2014, s. 195). Relasjonen mellom forskar og informant er ein sosial konstruksjon som kan påverke datamaterialet, og sjølv faktorar som kjønn kan vere eksempel på meiningsberande element som kan påverke og forandre innhaldet (Thagaard, 2013, s. 200), noko som også underbygg vanskar med reliabiliteten. Eg har vidare vald å framstille funn frå

analysa uavhengig av drøftinga for å styrke reliabiliteten, dette for å tydeleg skilje forskarens egne fortolkingar frå det konkrete datamaterialet (jf. Thagaard, 2013, s. 199).

3.6.2. Validitet

Validiteten til eit kvalitativt forskingsprosjekt er knytt til kor vidt ein metode er egna til å undersøke det den er meint å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 250), og viser til korleis datamaterialet verkar som ein representasjon av verkelegheita (Johannessen et al., 2006, s. 71). Slik vert også validiteten målt i kor vidt fortolkinga av utsagn er tilstrekkeleg dokumentert og logisk konsekvent (Postholm, 2010, s. 170). Innan kvalitativ forskingsmetodikk kan validiteten målast både ved omgrepsvaliditet og ekstern validitet (Johannessen et al., 2006, s. 199–201).

Omgrepsvaliditet går på å sikre at metoden brukt i forskinga faktisk undersøker det den er meint til, anten ved vedvarande observasjon, metodetriangulering eller gjennom å tilbakeføre resultata (Johannessen et al., 2006, s. 199–201). Dette er ikkje gjort, og omgrepsvaliditeten kan dermed ikkje garanterast. Samstundes kan funna i studien reflektere og representere verkelegheita til barnehagelæraren i forhold til det konkrete temaet barnesamtalen, difor er det mogleg at omgrepsvaliditeten i nokon grad er ivaretatt.

Den eksterne validiteten er meint å måle i kva grad overføring av kunnskap er mogleg, altså tilsvarande generalisering i kvantitativ analyse (Johannessen et al., 2006; Malterud, 2011; Thagaard, 2013). For å sikre at forskinga stemmer overeins, at resultata av forskinga er eit resultat av forskingsprosessen, må forskaren klargjere alle avgjersler i forskingsprosessen (Dalen, 2011). I framstillinga av dette må forskaren vere sjølvkritisk og klargjere alt som kan påverke tilnærminga eller tolkinga i prosjektet (Thagaard, 2009, s. 201). Forskaren si rolle er drøfta og presentert i eige delkapittel.

Forskinga i dette prosjektet er mynta på å undersøke pedagogisk personell sine erfaringar, opplevingar og refleksjonar kring barnesamtalen. For å få eit djupare innblikk i barnehagelærarens livsverd krevjast ein metode der ein kan fokusere på den enkelte informant, noko det kvalitative forskingsintervjuet er godt egna til (Thagaard, 2013, s. 21–22). I denne forskinga er det gjennomgåande prøvd å halde eit høgt presiseringsnivå når det kjem til gjenforteljing og beskriving av både omgrep, fortolkingar og forklaringar, dette med ønske om å sikre overføringsverdien til andre samanhengar.

3.7. Ethiske vurderingar

Innsamling, behandling og publisering av datamateriell kan by på fleire etiske dilemma. Dei etiske aspekta er såleis gjennomgåande i forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 79). Difor er det utarbeida overordna lover og retningslinjer angående etiske prinsipp i vitenskapleg forskning (Dalen, 2011). Dei etiske vurderingane gjort i forbindelse med denne avhandlinga vil her gjerast greie for. I tråd med gjeldande retningslinjer er prosjektet meldt inn og godkjent ved *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) (Vedlegg 4), då personopplysingar er innsamla (Dalen, 2011, s. 100). Informasjonsskriv, samtykkeerklæring (vedlegg 2) og intervjuguide (vedlegg 3) er utforma i tråd med NSD sine anbefalingar.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vart begge deler sendt ut saman med førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet. Informasjonsskrivet inneheldt ei kort oppsummering av forskingsprosjektets bakgrunn og formål, formalia, informasjon om deltaking og rettigheter. Slik fekk potensielle informantar fullt innblikk i prosjektet, for å kunne fatte avgjersle om deltaking. Dei tre informantane skreiv alle tre under samtykkeerklæringa rett før intervju, og fekk moglegheita til å lese gjennom informasjonsskrivet på nytt om dei ønska. Det vart opna for informantane å stille spørsmål både før, under og etter utført intervju, samt tydeleggjort at dei kan kontakte meg i ettertid om dei ønskjer. Det var tydeleggjort både skriftleg og munnleg at samtykkeerklæringa på kva som helst tidspunkt kan trekkast tilbake. Slik er informert samtykke innhenta på ein etisk forsvarleg måte.

Konfidensialiteten til informantane er ivaretatt og greia ut om i informasjonsskrivet, samt munnleg før utført intervju og vidare i prosjektet (jf. Kvale & Brinkmann, 2014, s. 90). Det er tydeleggjort at personopplysingar vert behandla konfidensielt og anonymisert, samt at intervjuopptaket vert oppbevart kryptert og i henhold til retningslinjer frå Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU. Vidare presiserte eg i starten av intervjuet at alle personar som kan bli omtalt i intervjuet også vil bli anonymisert, slik verken barn eller føresette som blir omtalt i intervjuet vert gjenkjent i avhandlinga (jf. Dalen, 2011, s. 101–104). Det er også tydeleggjort at informanten på kva som helst tidspunkt kan få innsyn i eigne personopplysingar registrert. Det er vidare viktig at informanten, arbeidsplass og eventuelle andre vert tilstrekkeleg anonymisert i avsluttande rapport. I vurdering på kor vidt intervjuundersøkinga og følgande forskingsrapport kan gjere skade på informant

eller andre er sannsynet for det vurdert til minimal gitt at etiske retningslinjer er ivaretatt, og vert difor ikkje sett meir på (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 91). Vidare er det meint å omtale informantar i positivt lys både fagleg og personleg ved å gjere om sitat til korrekt skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 196), og slik minske stigmatisering. Avslutningsvis er forskaren sjølv eit viktig moment i den etiske vurderinga, både prosjekt-spesifikke val må gjerast og forskaren sjølv kan difor påverke etikken (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 94–98).

3.8. Forskaren si rolle gjennom forskingsprosessen

Bevisstheit rundt forskaren si rolle i eiga forskning er eit viktig element i å sikre prosjektets kvalitet og validitet, slik ikkje forskarens preferansar eller meiningar blir styrande i forskinga i seg sjølv. (Johannessen et al., 2006, s. 44–46; Malterud, 2011, s. 38–42). I moderne vitskapsteori ser ein på forskaren som ei gjennomgåande brikke i forskingsarbeidet, alle avgjersler rundt forskinga er dermed basert på forskaren sine eigne interesser, motiv og erfaringar (Malterud, 2011, s. 37; Thagaard, 2013, s. 121). Difor må forskaren vere bevisst og tydeleggjere eigne standpunkt for å verke som ei motvekt til eiga føreinntattheit. Forskaren er i ein selektiv prosess heilt frå starten av, der ein gjer val på kva som skal inkluderast og ekskluderast, noko som førar til ein gjennomgåande selektiv prosess som gjennomsyrrar både teorival, forskingsdesign, og spesielt analysa (Johannessen et al., 2006, s. 44–45). Grep kan takast for å minske forskarens påverknad, slik som å halde seg i bakgrunnen i intervjusituasjon, vere bevisst eigne standpunkt i analyseprosessen, og å nytte andre forskarar til å finpusse intervjuteknikk og å verte bevisst eigne forinntattheiter (Malterud, 2011, s. 38–42). Samstundes er forskaren den viktigaste reiskapen i fortolking av datamaterialet (Malterud, 2011, s. 39), noko som er eit kjenneteikn ved kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2006, s. 33–34).

Forskerolla vert også bevisstgjort gjennom vitskapsteorien. Fenomenologien tilfører idealet om ein lyttande forskar som skapar rom for informanten og det den kjem med (Kvale, 1997, s. 81), medan hermeneutikken viser til forskaren som ein aktiv del av meiningsskapinga i sitt møte med informant og deretter datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 41). Av dette vil eg vidare opplyse om eigne preferansar, tankar og forventingar rundt prosjektet, som kan bevisst eller ubevisst påverke resultatet og studiens forlauf.

I lys av sosialkonstruktivismen kan ein argumentere for at ubevisste faktorar kan spele inn i møter mellom menneske, og i skjeringspunktet mellom menneske og miljø. Forskarens førforståing som er med inn i studien, informantars erfaringar og tolkingar, og forskarens tolking av datamaterialet kan alle påverke samtalens utfall,

og gje skjulte eller underliggende element i datamaterialet, men som gjennom interaksjon kan utfordrast og bidra til tolking av materialet på fleire plan (Thagaard, 2013, s. 42–43)

3.8.1. *Forskarens førforståing*

I tillegg til spesialpedagogikk har eg ein bachelorgrad i psykologi, og ei særskild fagleg interesse for utviklingspsykologi og kognitiv/biologisk psykologi, noko som tydeleg har farga temaet i masterprosjektet mitt. Særleg i form av at eg ser barnesamtalen som mogleg utviklingsstøttande. Eg har også fatta interesser for sosiale og sosioemosjonelle aspekt ved barnets utvikling. Når eg omtalar 'barnets utvikling' må dette sjåast i lys av min fagbakgrunn- og interesse innføre utviklingspsykologi. I så måte har eg ei forinntattheit for å sjå på barnesamtalen som ein sosial interaksjon avhengig av barnets kognitive utviklingsnivå og samspels erfaringane til både barnet og den vaksne. Som person er eg relasjonsorientert, og det synast at eg har ei relasjonell og sosial forståing av barnesamtalen brukt i barnehagen. Mine tankar, interesser og forinntattheit kjem til syne i mitt utval av teoretisk bakteppe i masterprosjektet, og viser at eg var medviten kring eigne forventingar til kva informasjon og retning datamaterialet gav, sjølv om der alltid vil vere moglegheit for «gråsoner».

På tross av at ein del av det teoretiske bakteppet var skissert på førehand har eg hatt ei bevisst haldning inn mot datamaterialet og teorien har dermed blitt forandra i samsvar med analysearbeidet. Blant anna innfattar dette å utvide barnesamtaleomgrepet utover å berre nytte det slik omgrepet er brukt av Gamst og Langballe i forbindelse barneavhøyr (Gamst, 2017).

Vidare har eg forsøkt å fremme informantens stemme både i transkripsjonen av intervju, samt i kodinga og vidare analyse. Dette kjem eg tilbake til. Sidan forskaren vanskeleg kan skiljast frå datamaterialet har eg tillat meg ei meir tydeleg stemme i drøftinga.

4.0. Presentasjon av funn

Gjennom analysa kom det fram ei todeling av datamaterialet, som to overordna kategoriar for resten av meiningsinnhaldet som eg tek utgangspunkt i under *4.0 Presentasjon av funn*. Fyrst er kategorien «Informantars erfaring med barnesamtalen» presentert. Kategorien er organisert og presentert etter person. Deretter presenterar eg «Grunnlag for samtalen» basert på underkategoriane (jf. Vedlegg 5).

4.1. Informantane sine erfaringar med barnesamtalen

Presentasjonen av «informantane sine erfaringar med barnesamtalen» er organisert slik at kvar informant har sitt hovudkapittel der deira erfaring med barnesamtalar vert presentert. Underkategoriar som går igjen er *førebuing*, *gjennomføring av samtale*, *etter samtalen*, *samtalemetodikk* og *pedagogens oppleving og tankar*.

4.1.1. Marie

Førebuing

I førebuinga nyttar Marie eit planleggings skjema knytt til DCM. Skjemaet består av fleire delar, blant anna å planlegge samtalen; kva ein skal snakke om, kva fokuset i samtalen skal ligge. Ikkje minst er fokuset på kva slags reaksjonar ho sjølv kan få om og når barnet fortel noko som er vondt å høyre: «...Viss du får eit svar som er vondt å høyre så har eg på ein måte forberedt meg på det. Det er ei øvings sak». Vidare viser ho til at barna treng at ho tøler å vere til stades i samtalen: «...Så berre å vise ungen at 'ok, det her tøler eg å høyre, det går bra».

Samtalen

Når Marie innleiar ein samtale fortel ho fyrst kva ho ønskjer å snakke med barnet om, før ho startar samtalen med eit nøytralt samtaletema: «*I dag har eg lyst å snakke litt med deg om det her, eg hugsar du sa til meg at mormor slår. Det skal vi snakke om, men fyrst så vil eg snakke om kva du har gjort i helga*». Under planlagde barnesamtalar nyttar ho samtale-rommet dei har i barnehagen. Eit rom innreidd etter standarden i DCM med to stolar og eit bord, og elles lite distraksjonar for barnet. Marie trekk fram at sjølv om DCM baserer seg på planlagde barnesamtalar så kan ein fortruleg og avdekkande samtale oppstå på kva som helst tidspunkt i barnehagekvardagen. Vidare er det tatt utgangspunkt i den planlagde barnesamtalen.

I samtalen får barna sett ord på ting som dei held inne i seg, der barnesamtalen gjev rom for å avdekke viktig informasjon. «*Viss du har fått eit halvvegs utsakn, eller du veit at det er noko ting, så kjem det ofte ny informasjon i ein samtale*», seier Marie og viser til korleis ein kan få i gang praten i barnesamtalen. Barna kjem med ulike tema i samtalen, slik som relasjonelle forhold barna imellom, at barnet er redd

for at pappa skal døy når mammaen har døydd, eller at barnet blir slått av pappa heime. I ein situasjon der ei mor døydde gjennomførte Marie jamlege barnesamtalar fordi barnet «*har godt av å setje ord på det som skjer i livet sitt*». Vidare visar Marie til at barna gjerne kjenner at «*dei føler at dei blir tatt på alvor, at 'no blir eg høyr, no er eg viktig' i samtalen*». Somme gonger opplev Marie at barna ikkje hugsar igjen noko dei tidlegare har nemnt, og som ho ønsker å ta opp i barnesamtale, men understrekar viktigheita av at ein likevel prøvar å kome i snakk.

Marie verdsett å gje barnet kjensla av å bli høyr, og ho synast det er interessant å få innblikk i barnet sin livsverd: «Å finne ut av ein unge, kven er ungen, kva vil den, korleis tenker ungen?...Det å finne ut av korleis dei tenker, det er kjempeinteressant!». Marie reflekterer litt rundt det å lytte til barnet der ho samanliknar det å lytte på barn mot vaksne: «...men eg trur kanskje det er enno viktigare å høyre skikkeleg etter kva ungane seier. Fordi du kan vere litt meir sånn forutinntatt, tenker eg».

Som oftast har Marie førebudd seg slik at ho ikkje vert overraska av eigne reaksjonar på det barnet fortel, om ho treng ei lita tenkepause nyttar ho DCM aktivt: «*men da har du liksom den her teknikken som er til hjelp, at du berre 'ok, da oppsummerer eg kva vi har snakka om no'*». Ho refererer her til eit typisk trekk ved barnesamtalen, nemleg at ein under samtalen stadig gjentar og samanfattar det intervjuobjektet har sagt. Både for å gje informanten tid til å svare, intervjuar tid til å tenkje, og for å sørge for at intervjuobjektet får moglegheit til å legge til eller revidere informasjonen som har komen fram, og slik påverke tolkinga til intervjuaren (jf. Gamst, 2017).

Samtalemotodikk

Marie nyttar samtalemotodikken i DCM aktivt både før, under og etter barnesamtalen, deriblant strukturen og oppbygginga av samtalen. Ho opplev at det å gjenta det barna har sagt har god effekt både på å introdusere tema og å få utfyllande informasjon, der barna gjerne legg til ting og rettar på hennar oppsummering. Dette er noko barna liker: «*Det liker dei veldig godt da...eg trur dei føler at dei blir tatt på alvor, at 'no blir eg høyr'*». Marie visar også til kontinuerlege vurderingar undervegs i samtalen, slik som når ho skal gå nærare inn på noko, flytte fokus over til anna tema, innføre nytt tema, eller når ho vurderer kva tema som skal følgast opp. Slik har ho «*...avklarings undervegs da, med meg sjølv på ein måte*». Ho vurderer også når samtalen skal avsluttast: «*Kvar tek samtalen vegen, og skal eg berre avslutte, eller?*». Nokre gongar legg ho også til rette for ein naturleg samtale: «*Ofte når ein sitt og held på med noko så pratar ein jo berre, og det er litt sånn*

ufarleg», seier Marie og viser vidare i intervjuet til aktivitetar som blant anna teikning.

Etter samtalen

Om barnet har avdekka forhold som må følgast opp i etterkant, drøftar Marie dette med sin leiar, som har god oversikt over saksgang og kvar ein eventuelt skal melde frå om tilhøva. Her presiserer ho at kunnskap om saksgang også er viktig å vite i forkant av samtale, då ho eventuelt må informere barnet om dette. Ho omtalar også korleis ho aktivt nyttar kollegaer for å drøfte utførte barnesamtalar. Marie løftar fram korleis det er for barna i relasjon til den vaksne i ettertid: «...og at det får nokre konsekvensar for korleis vi møter ungen seinare, da.». Ho framhevar at fellesskapet mellom ho og barnet etter ein samtale ofte vil styrke relasjonen og gjere at barna kan søke ho ved seinare høve.

Pedagogens oppleving av samtalen

Marie har i barnesamtalar opplevd både glede og fortvilning. «Nokre gongar så må eg berre følgje ungen, så går eg og let tårene trille. Det kan vere nokre slike samtalar, men så kan det vere motsett, at 'yes, endeleg fant eg ut av det' eller 'ååå, endeleg satt han ord på det'». «Det er tøft å høyre ungar som har det vondt», forsett ho.

Ho trekk fram det å klare å stå i det og tøle å høyre det vanskelege barna har å fortelje eigentleg er ei øvingssak, sjølv om det er vanskeleg: «...Så det der med å hugse på at 'ok, eg kan ikkje gå inn og redde verda', og eg må berre ta i mot...». Vidare snakkar ho om å setje eigen reaksjon til sides under samtalen «...du må jo berre spare det til etterpå, tenker eg».

Ho nyttar også det å gjenta, som kjent i DCM, for å skape eit pusterom for seg sjølv undervegs: «...for det roar både deg sjølv og ungen trur eg». Det med å vere forberedt på eigne reaksjonar er også noko ho har arbeidd mykje med i relasjon til kursinga innan DCM, og ho har ikkje opplevd å bli overraska av eigne reaksjonar. Når der kjem vonde svar frå barnet kjenner Marie på vanskelege følelsar: «...Det her det gjer vondt, det her klarar eg eigentleg ikkje å høyre men...pust, og stå i det!».

Marie viser også til ei slags håplaus følelse i møte med barn der ho ikkje når fram: «Å kunne sjå når ungar har det vanskeleg...eller at du ser at det er eitt eller anna, korleis skal du få ut av dei; 'kva er det? Kva er det du treng?'». Den same håplausheita uttrykkar ho når ho omtalar at ho ikkje når fram i samtalen: «...det der når du kjenner at 'Fader, kva skal eg seie no? Korleis skal eg kome vidare?'».

4.1.2. Frode

Førebuing

Frode trekk fram ei hending der han i forkant av ein barnesamtale var veldig i affekt: «Eg hugsar at eg måtte ta ei runde med meg sjølv slik eg ikkje skulle gå inn i samtalen og vere så veldig i affekt, for eg var veldig opprørt av det som skjedde, og det er eit dårleg utgangspunkt i møte med barnet.». Barnehagelærarane i barnehagen hadde vanskar med å kome inn på det omtalte barnet, og Frode arbeida med å kome i posisjon.

Ein annan gong måtte han ta opp igjen noko som hadde skjedd tidlegare ved bruk av gjenkalling: «*I stad skjedde det noko, hugsar du det?*». Gjenkalling gjeld spesielt om det har skjedd noko ugreitt. Frode viser også til at spontane samtalar kan oppstå. Vidare omtalar han korleis ein på generelt grunnlag må gå inn i samtalar med ei ikkje-dømmende haldning til barnet og vere bevisst eige kroppsspråk.

Samtalen

Frode visar til den spontane samtalen med barnet som oppstår uavhengig av kontekst, men viser også til samtalen som den vaksne kan initiere. Å gjenhente ein samtale i ein setting der barnet opplev tryggleik, og gjenta det barnet sa tidlegare er noko han trekk fram: «*I ein sånn setting der man kanskje opplev at no er det trygt, og så gjenta det som barnet sa. For eksempel: 'Du, i forigårs så sa du at...kan du ikkje fortelje meg litt meir om det*». Frode vektlegg også oppfølgingsspørsmål i barnesamtalar. Føresetnaden er at barnet er open for å snakke om temaet, og Frode påpeikar at ein ikkje kan presse barnet til å snakke.

Frode fortel om ein alvorstyingda samtale der eit barn hadde ei graverande åtferd, og korleis dei snakka om konsekvensane av handlinga. Barnet var redd for at Frode skulle fortelje om den hendinga til foreldra då Frode sa til barnet «*Veit du, det som skjedde i dag det kjem eg til å fortelje eg no, til ho mamma når ho kjem og hentar i barnehagen i dag*». Trugselen førte til ein inngang inn til dette unnvikande barnet: «*så kom eg i tale med barnet og snakka om kva som kunne...og da begynte det å fortelje. Eit barn som aldri seier noko som helst*».

Frode visar til ei magekjensle i kombinasjon med langvarig bekymring, prøving og feiling rundt barnet som faktorar som igangsette denne samtalen. Samstundes presiserer han at det å spekulere i bakgrunnsårsaker skal ein vere forsiktig med, «*Du*

må ha noko som er meir handfast enn å tenke at barnet har ein sånn åtferd, difor skjer det, eller difor så er det bakenforliggande». Sidan han brukte eit førande spørsmål i innleiinga til samtalen med barnet omtalt, så er han usikker på sannheita i barnets utsagn: «det var jo eit ganske leiande spørsmål, eg la jo kanskje òg opp til å få eit svar som eg hadde forventa å få, og det fekk eg jo, men om det stemmer eller ikkje, deet...». Frode påpeikar også korleis han måtte regulere seg sjølv ned i samtalen for å vere til stades: «Eg hugsar at eg jobba veldig, eg var nesten litt sånn dissosiert oppi det her».

I samtalen som Frode snakkar om så ser han føre seg at barnet i utgangspunktet er ganske redd og unnvikande, men at der også var fleire fasar for barnet gjennom samtalen: «så det vart nok sikkert ganske redd...eg trur nok at det var fleire fasar». Frode håpar at utfallet var greitt, og det at dei to brukte litt tid saman etter samtalen og trygga barnet gjorde godt, noko som kan medføre at barnet føler seg tryggare i samspel med han.

Etter samtalen

Frode gjekk fleire rundar med seg sjølv i ettertid av den vanskeleg samtalen. Undervegs i samtalen fekk han avdekka ein «knagg» som gjorde at ein kunne gå vidare med ein avdekkande prosess med andre instansar. Frode seier: «men eg tenker jo også det at man i etterkant reflekterer rundt måten det vart gjort på, og at det er ei bevisstheit rundt det. Altså, eg gjekk rett til leiar etterpå og drøfta det her, både det som vart sagt, men også måten det vart gjort!». Vidare viser han at barnet satt med Frode lenge i etterkant av samtalen, og at når dei avslutta seansen så verka barnet i grei tilstand igjen.

Pedagogens oppleving av samtalen

Også Frode pratar om at den vaksne må tøle det barnet kjem med: «Tenker det er jo essensielt...du har ein vaksen som tøler det som du kjem med, som klarar å stå i det, men som også kan vise følelsar oppi det her». Han viser vidare til at den vaksne må kunne «gå på akkord med seg sjølv» i somme situasjonar, og heller «ta nokre rundar etterpå». Frode synast barnesamtalar er vanskeleg «for at du skal vere så jævla trygg i den rolla di som samtalepartner da». Frode har tidlegare opplevingar der han har gått inn i samtalar med ein tanke om korleis det er på førehand, ut frå dette så seier han: «Men eg har jo stilt spørsmål, eg har jo snakka med barnet, men eg har jo definert alt! Den fella trur eg man går i..».

Å ha ei positiv forventning til barnet meiner Frode er viktig «...oppleving av oss vaksne som nysgjerrige da, og ha trua på at det dei kjem med er bra.». Han viser

også fleire gonger til at tryggleik er viktig for å få barnet i tale: «Det å tone seg inn på barnet for at det skal oppleve at det er trygt å fortelje, om kva det no enn skal vere». Han seier også at «så må man jo prøve å kvitte seg med den der forutinntattheita man har da», og med det vere open for kva barnet kjem med, på tross av eigne oppfatningar: «...vi liker ikkje å undre eller å vere usikker veit du, så vi søker jo forståing og meining utover det som nødvendigvis er verkelegheita òg».

Frode har også hatt reaksjonar der han var oppskaka som også kjem til syne gjennom kroppsspråk: «...Viss dei fortel deg det, så får man for eksempel ein kroppslig reaksjon, eller 'hæ! Kva er det du seier for noko? Fortel!'». Han fortel også om situasjonen der eit barn hadde graverande åtferd, der han hadde ein snøgg reaksjon som han sjølv meiner ikkje var hensiktsmessig. Han har også dårleg samvitte overfor barnet og korleis han truga barnet undervegs i samtalen.

Barnet i samtalen

I situasjonar der barnet gjennom samtalen gjev informasjon som bidreg til avdekkande tilhøve utan å eigentleg meine det, tenker Frode at barnet kan verte overraska og oppleve utryggleik: «Eg kan sjå føre meg at i enkelte samanhengar kan det vere sånn at 'åjj shit, no har eg sagt noko som eg eigentleg ikkje skulle seie...no veit han noko som han ikkje skulle vete'». Om barnet føler seg utrygt eller pressa vil det kunne stenge seg inne, noko Frode viser til ei 'dør som vert stengt'. «Barnet sjølv kan stenge den her døra...det er ikkje sikkert at dei har tenkt å fortelje om det her, men så er dei i ein sånn kontekst da, med for eksempel meg da, der det er trygt... Så har barnet fått fortalt det og så: 'der var døra stengt igjen'».

4.1.3. Jan

Førebuing

Jan coachar sine tilsette om dei kjem opp i ein situasjon der det er behov for barnesamtale, der legg han spesielt vekt på det å stille opne spørsmål for å få barnet til å tenke, og vidare få barnet i tale. I ein spesifikk situasjon har bekymring rundt eit barn blitt drøfta på personalmøte, og det var blitt bestemt at ein tilsett skulle følgje barnet ekstra tett basert på deira gode relasjon. Han omtalar også å legge til rette for ein situasjon som er trygg for at barnet skal kome i tale, som til dømes under frukosten. Slik la personalet i barnehagen til rette for å kome i posisjon til å utføre barnesamtale.

Samtalen

I likheit med både Marie og Frode viser også han til korleis samtalen kan oppstå spontant, men at vaksne også kan initiere barnesamtalar når ein ønskjer å undersøke noko. Jan viser til at den vaksne kan innleie samtalen med opne spørsmål, eller legge til rette for ein naturleg samtale rundt frukostbordet, som ein del av barnehagekvardagen. Jan viser også mykje til korleis barnehagen i fellesskap arbeidar for at personar som barnet har god relasjon til skal kunne kome i posisjon for ein barnesamtale initiert av barnet, i håp om å få avdekt viktig informasjon.

Barn kan søke ein samtale om alt frå små detaljar det har lagt merke til på veg til barnehagen den dagen, til meir tøffe ting som skjer på heimebane, og når dei seier noko som er viktig må den barnehagetilsette vere «*påkopla og catche augneblunken*», seier Jan. Dette er avgjerande meiner han: «*Lukker barnet seg, eller klarar vi å vere så god i den spontane augneblunken at vi stiller det rette opne spørsmålet som gjer at barnet fortel meir...*». Han viser vidare til bruken av opne spørsmål og parafrasering av det barna seier som grep i å vere gode i samtalen. Jan viser til at det kan vere mykje som pregar ungar, og det difor er viktig med eit fokus på å gå i møte med barnet der ein snakkar om både stort og smått som kan prege kvardagen deira.

Samtalemotodikk

Jan nyttar delar av samtalemotodikken når han vegleier sine tilsette i samtalar med barna. Jan omtalar korleis han vegleier sin eigne tilsette rundt det å stille opne spørsmål, og det å gjenta det barnet seier.

Når det kjem til samtalemotodikk nyttar ikkje lengre barnehagen seg av ein forenkla DCM, slik som dei gjorde i ei prosjektperiode i samarbeid med Trondheim Kommune. DCM er dermed ikkje ein del av barnehagekvardagen, og heller ikkje noko alle barnehagelærarar ved eininga har kjennskap til.

Pedagogens oppleving av samtalen

Som leiar nyttar Jan ressursar på å arbeide saman med personale på å bli gode i å møte barnet i augneblunken då det er opent for å fortelje, noko han opplev som utfordrande: «*eg som leiar i barnehagen brukar mykje tid saman med mitt personale, for det her skal vi vere god på. Ekstremt viktig at vi er dyktig på det.*».

4.2. Grunnlag for barnesamtalen

Etter å ha presentert informantane sine erfaringar og gjennomføringar av barnesamtalar, vil eg vidare presentere kva som er «grunnlag for samtalen», der dei ulike kategoriane i datamaterialet er utgangspunkt for organiseringa. Med «grunnlag

for samtalen» meiner eg faktorar som barnehagelærarane har trekt fram som innverkande på samtals forlaup. I kapittelet vil eg presentere *kategoriane barnets utvikling, barnesynet, relasjon, tryggleik og makt*.

4.2.1. Barnets utvikling

Alle tre informantar kjem inn på ulike utviklingsdomene hos barna. Eit gjennomgåande tema er korleis den vaksne støttar opp under ulike utviklingsarenaer, og også korleis barnehagen som verksemd har strategiar for å arbeide med ulike utviklingsområde. Frode omtalar korleis vaksne som ordlegg eigne emosjonar støttar sosial og sosioemosjonell utvikling, medan Marie omtalar korleis barn «*lærer å bli eit menneskje*» gjennom å bygge sosiale relasjonar i barnehagen. Jan omtalar språkstimulering og kognitiv utvikling som noko barnehagen arbeidar direkte inn mot.

Språkutvikling er trekt fram på eit systematisk nivå når Jan snakkar om språkstimulering. Jan nemner også forskjellen mellom å snakke med eit barn på 1 år kontra barn opp i 6-års alder. Frode viser til språkstimulering på eit overordna plan, i form av «språkbading». Der let ein ungane prate fritt med tilrettelegging frå den vaksne, der den vaksne også går inn og korrigerer språket. Marie kjem ikkje inn på språkutvikling.

Barnets utvikling av sosiale og relasjonelle kompetansar er eit hovudtrekk i barnets utvikling. Jan legg stor vekt på sosial utvikling, og at barnehagen skal verke støttande på utviklinga til barna slik dei klarar å vere god i relasjonen: «*Det er den viktigaste jobben vi gjer å få ungane til å vere god i relasjon med kvarandre*». At det sosiale er grunnlaget for seinare læring er også noko Marie uttalar. Frode påpeikar at mykje av den sosiale læringa skjer gjennom leiken både med barn og vaksne.

4.2.2. Barnesynet

Barnet

Marie viser til korleis barnesamtalen kan bidra til at barna blir sett og høyrte: «*eg trur dei føler at dei blir tatt på alvor, at 'no blir eg høyrte, no er eg litt viktig'*». Slik tenker Marie at barnet blir gitt ei stemme og ein eigenverdi: «*...men berre, at det er eit menneskje som høyrer på berre på deg*». Barna ser verda på ein annan måte enn vaksne som både forbausar og imponerer Marie. Ho eksemplifiserer det med eit døme frå når barna leika og der ein stumtenar plutselig er ein del av ein skog i barna sin leik.

Frode viser også til oppfatninga av barn som kompetente individ «...å ha ei sånn her tru og tillit på at det dei har, det må løftast». Han understrekar viktigheita av at vaksne har «tankesett med å ha trua på barn som kompetent, og som *meningssøkande- og skapande*.» Frode meiner at på tross av ulike ideologiar i barnehagesektoren, så har stort sett alle tilsette i barnehagen same synet på barn.

Barna skal oppleve å bli sett og at bidraget deira er velkomen: «Her kan eg kome med det som eg er, og kjenner på...at eg skal kunne hevde meg sjølv». Frode framhevar viktigheita av at barna blir møtt «ikkje berre på det dei gjer, men at dei blir høyrtda, og møtt på det dei seier og tenker». Barna skal i tillegg til å få opplevinga av å delta i fellesskapet oppleve seg sjølv som individ: «ungar skal få kjenne på at: 'eg betyr noko og eg har ein plass her i denne gruppa, men eg er eit individ. Eg skal få følelsen av at eg betyr noko'».

Jan viser til at barnet har eiga livsverd: «det er mykje som ungene er borte i og som pregar dei, og som gjer at vi er nøydd å ha eit ekstra fokus på å gå i møte med barnet og snakke med det om stort og smått som pregar kvardagen deira». Han påpeikar vidare at barnets verdi er viktig i form av at barnet må «...tenke at ein er verdt noko, og at ein betyr noko», samt «oppleve at dei er ein del av eit fellesskap». Han viser til barns ulikskap: «Ungane er forskjellige, så det er ingen som kan møtast likeins, ungene må møtast der dei er med sine behov».

Vaksne

Marie viser til viktigheita av å sjå ungene undervegs i barnesamtalen: «...og på ein måte prøve å finne ut av dei, slik dei kan føle at dei har blitt sett...eg trur jo det at dei har blitt sett gjer at vi faktisk har ein ny 'connection' da, ein ny type relasjon». I følgje Frode er det viktig for barna at vaksne er nysgjerrige og har trua på kva barna kjem med og sjå viktigheita av barnas bidrag. Han er også opptatt av at barna skal få opplevinga av autonomi, slik som når han arbeida med at ei jente på avdelinga som vanlegvis berre gjer det som dei vaksne sei, skulle ha rom for å protestere på kva slags klede ho skulle ha på seg i garderobesituasjonen. I slike situasjonar vil Frode «høyre på kva du (barnet) seier for noko, men det er ikkje sikkert at det går ann». Ved at barna har rom til å kunne hevde seg ønskjer han også å opne for at «alle skal bli sett og alle skal ha den opplevinga av at viss eg har lyst å bidra med noko her så gjer eg det.»

Frode viser til korleis den vaksne må vere «...ekstremt sensitiv og klare å *mentalisere, og å tone seg inn*» for å møte barnet i dei augneblinka dei opnar seg opp for den vaksne. Når vaksne «*lyttar og er interessert i kva ungene har og seie*» kan det verte ein dialog der Frode viser nysgjerrighet ovanfor barnet.. Frode viser til

barnesamtalen som ein arena der barnet både kan lufte det den tenker på og få ei oppleving av at andre er interessert i å høyre på barnets forteljing. Han er nysgjerrig på kva barnet tenker og ser på barnet som eit «kompetent subjekt»

I barnehagen møtast både vaksne og barn kontinuerleg i små og store augneblink om gongen, og at det handlar om kva slags menneskje barnehagelæraren er i møte med andre. Jan ønskjer at sine tilsette møter barna på ein gjeven måte:

«...så da må vi vere god i dei der møta, og kva vil det seie å vere god i møte med unga? Jo, det handlar om å vere anerkjennande. Kva vil det seie å vere anerkjennande? Jo, det er å vere sensitiv, det vil seie å vere god på å tone seg inn, møte kvart enkelt barn der det enkelte barnet er med sine behov. Da må vi vere sensitive vaksne som klarar å sjå, klarar å møte barnet der barnet er med sine behov da, tone oss inn og i det møte der bekrefte, sjå, ta på alvor, lytte, snakke, få tilbakemelding og regulere oss deretter i møte med barn».

4.2.3. Relasjon

Å byggje ein relasjon

Marie viser til korleis samtalen kan skape ein ny dimensjon i relasjonen: «*dei på gruppa mi som eg har hatt samtale med har eg kjent at dei har blitt litt meir nær meg*», dette gjeld når der ikkje allereie er etablert ein god relasjon og dei kanskje ikkje kjenner kvarandre så godt. «*.Det er jo den der måten du møter ungane på, om dei føler seg trygg i relasjonen og synast det er greitt, eller om dei er redd i relasjonen eller.*» Marie uttalar at relasjonen til barna er spesielt viktig når barna kjem i situasjonar der dei vert sårbare. Då visar ho til at kvaliteten på relasjonen kan bestemme kor vidt barnet opptre lukka eller opent ovanfor den vaksne.

«For å få den her relasjonen så tenker eg at den må vere på barnas premiss, eg skal ikkje vere påtrengande, dei skal liksom komme til meg», seier Frode. Om ein god relasjon ikkje oppstår viser Frode til at han må gå i seg sjølv og tenke «kva er det som skjer her no, kvifor vil ikkje barnet? Kva er det som kan gjere at hen held litt avstand?». Frode kjem fleire gongar inn på at samtalen kan styrke relasjonen, blant anna: «Eg opplev at, det å ha dei der litt djupare samtalane kan styrke relasjonen». Han omtalar at samtalen er ein relasjonsbygger, samstundes legg han vekt på å ta ting i barnas tempo: «for viss man pusher på blir det sjeldent greitt...»

Det å setje seg på golvet og møte barnet i eit narrativ eller ein leik kan skape ein god og trygg relasjon, peikar Frode på. «*Leik er jo ein fin måte å få vite kva som rører seg*». Frode omtalar også det å gjenkalle ei tidlegare episode som

relasjonsbygging, då både barnet og Frode har ein felles forståing med kva som skjedde og kan prate saman om det. Han viser vidare til at når barna opplev han som «*ein av dei trygge vaksne...det er ein god relasjon*».

Jan omtalar korleis dei aktivt arbeidar med å skape gode relasjonar allereie før barna startar offisielt i barnehagen: « Vi har ein open dag i barnehagen. Det vil seie at alle dei som byrjar med oss til hausten, som er ny til i barnehagen, har ein open dag der dei kan kome saman med foreldra sine på besøk og helse på oss og vere her litt, der personalet byrjar jobbe med relasjonen». Dei har også eit heimebesøk før oppstart i barnehagen, som er den fyrste kontaktetableringa med barnet. «Så bygger vi på den kontakten i forhold til at den skal bli god, trygg, solid og forutsigbar», fortsett Jan. Den vaksne har ei stor rolle i relasjonsbygginga meiner Jan: «At barnet føler seg vel med den vaksne, det er kanskje det aller viktigaste» og «Vaksne som er god i relasjonen, god relasjonskompetanse...vi har eit ekstremt stort ansvar for å lære ungene noko om å vere god i relasjon med kvarandre». Jan fortsett med å ramse opp kva viktige kvalitetar han ønsker å gje vidare til barna i barnehagen: «god i relasjon med kvarandre, ...vere anerkjennande, å respektere kvarandre, vere prososial og empatisk...Så har vi ungar som er god med kvarandre når dei går ut herfra, som leiker godt, er inkluderande, som har venner og som føler seg som ein del av fellesskapet, men som òg har ein eigenverdi».

Vaksen-barn-relasjon

Når vaksen-barn relasjonen vert løfta fram viser det korleis relasjonen varierer mellom ulike barn. Jan omtalar korleis dei bevisst vel ut ein vaksen som har god relasjon til barnet når dei er bekymra for barnet og prøvar å kome i posisjon. Vidare viser han til det overordna ansvaret han sitt med, der personalet skal vere gode vaksne for barna, god i relasjon og møte barna i samtalen. Altså omtalar Jan korleis han har ansvar for at personalet fyller den vaksenrolla som er ønska, der den vaksne er sensitiv og inntonande mot barnets behov på ein truverdige måte.

Frode seier « *...ein matchar ikkje med alle*», og viser til at nokre av relasjonane med barna kjem lett, medan andre trengst arbeidast meir med. Uavhengig av dette har han som vaksen ansvaret for å møte barnet. Den vaksne sitt ansvar blir understreka når han uttalar at «*..viss det ikkje blir noko relasjon der, da må eg begynne å gå i meg sjølv og tenke 'kva er det som skjer no, og kva gjer at barnet held avstand?'*». Frode legg stor vekt på å tone seg inn på barnet og bygge relasjon på barnets premiss. På same måte snakkar Frode om korleis ein med enkelte barn kan ha god kjemi og dermed ikkje treng å bygge relasjonen på same måte. Likevel følar han seg trygg på at barna kjem til han som vaksen om det er noko.

Frode er også den einaste som omtalar samspelet mellom vaksen og barn. Han trekk fram korleis han arbeidar med relasjonen. Fyrst med å nemne korleis han nyttar gjenkallingsleikar med barna, der dei ut frå felles hukommelse snakkar om noko som har skjedd tidlegare. Frode omtalar så korleis det å gå inn i leik med barnet gjer at dei blir meir likeverdige partar.

Den vaksne i relasjonen

Når den vaksne er god i relasjonen tek den barnet på alvor, bekreftar, gjev tilbakemelding, er sensitiv, tonar seg inn og tek barnet på alvor, i følgje Marie. Frode og Jan nyttar også desse omgrepa når dei skildrar ein god vaksen for barna. Jan omtalar korleis den vaksne i relasjonen skal fungere som eit støttande stillas for barnet i tileigninga av relasjonskompetanse, der vaksne skal opptre anerkjennande, sensitive, gode på å inntone seg og møte det enkelte barn og barnets behov. Frode viser til seg sjølv som ein trygg vaksen då han opptrer tydeleg, men korrigerer ved behov, «debriefar» med barna i etterkant, og ikkje er langsur. Slik blir han forutsigbar, noko som er essensielt seier Frode. Han nyttar også det å sette seg på golvet med barnet som ein måte å avmystifisere at han er vaksen, og skape ein god relasjon i eit narrativ eller ein leik.

Tillit i relasjonen

«Viss relasjonen er god så er jo tillita der, på ein måte», seier Marie og fortel hennar oppleving av barna som tillitsfulle. Marie tenker at tillita kan strekkast langt om ein er «ein trygg og god vaksen», og ofte kan barna «nullstille» tillita frå ein dag til neste. Ho eksemplifiserer det også med barn utsett for overgrep frå føresette, der barna likevel er tru til foreldra. Marie er inne på korleis tillita både kan byggast og svekkast: «Eg trur du må jobbe litt for det, og ikkje gi deg, eller å oppretthalde. Ja, litt usikker. Altså, det er uansett ikkje noko som kan reparerast, ikkje at det har vore øydelagd heller. Eg trur det går ann å gjer opp for seinare».

Ho er også inne på korleis tillita kan svekkast i sin omtale av barnevernets rolle når dei utførar barnesamtalar. Marie er negativ til at barnevernet utførar barnesamtalar, då dei sjeldan får godt utbytte av samtalen synast ho. Ho argumenterer for dette med at det er rart for barnet at nokon ukjende plutseleg skal ha inngåande samtalar og heimebesøk, før dei plutseleg forsvinn igjen. Slik er der ingen relasjon for barnet å bygge på, og dette kan også for barnet verte oppfatta som tillitsbrot som kan gjere det vanskeleg å igjen bygge tillit i relasjon til vaksne.

Frode beskriv tillit som den vaksnes ansvar: «Det er jo mitt ansvar da, tenker eg, som vaksen å skape den her tillita. Den skal ungane i barnehagen – det skal vere

ubetinga....ja, tryggleik og tillit, det er mitt ansvar». Ut frå dette viser Frode til at barna er 'prisgitt den vaksne', og med det den vaksne si evne til å bygge tryggleik og tillit. Han ser føre seg ein slitsam kvardag i forbindelse dei barna der dei opplev utrygghet og mistillit til vaksne og andre barn i barnehagen.

Jan ser på tillit som noko ein bygg, men som blir broten ned innimellom. I oppbygginga av tillit trekk han fram samtalen som eit godt verktøy for å kunne møte ungane og vere god i relasjon slik tillita igjen veks. Jan påpeikar at sjølv når relasjonar og tillit er godt etablert må tillita oppretthaldast «*Vi må vere truverdige, ungane må vere trygge på oss og kunne stole på oss, og da gjennom dette ha tillit til oss*».

Makt i relasjonen

Det er hovudsakleg Frode som omtalar maktbalansen mellom barnet og den vaksne, då han sjølv arbeidar for å utjamne ubalansen. Han trekker fram moment som å setje seg ned på høgde med barna, lytte og vere interessert i barna, men ønskjer ikkje å vere belærande, eller svare barnet på automatikk. På denne måten kan ein god dialog med barnet etablerast.

4.2.4. Tryggleik

Jan omtalar at han med sitt personale arbeidar med at ungane skal vere trygge på personalet i barnehagen, som ei brikke i ein god relasjon. Marie viser til korleis barna fritt kan fortelje om dei føler seg trygge. Dette kjem også Frode inn på, og vidare korleis tryggleik og tillit i relasjonen er den vaksne sitt ansvar, noko som skapast med at ein tonar seg inn. Han eksemplifiserer det med situasjonen der han truga eit barn i tale omtalt tidlegare. Frode viser til at barn i ein trygg relasjon bygd på tillit og forutsigbarheit tøler å møte den vaksne i ein vanskeleg samtale, der barnet også vert satt under press.

5.0. Drøfting av forskingsspørsmål

I drøftinga vil eg fyrst sjå på dei to forskingsspørsmåla «kva erfaring har barnehagelæraren med barnesamtalar?» og «kva funksjon kan samtalen ha i barnehagen?», før eg til slutt drøftar den overordna problemstillinga «korleis kan samtalen ha nytteverdi som pedagogisk verktøy i barnehagen?». Når eg drøftar forskingsspørsmåla er dei knytt til kvar sin hovudkategori, som presentert i *4.0 presentasjon av funn*.

5.1. «Kva erfaring har barnehagelæraren med barnesamtalen?»

Eg vil no drøfte funna presentert i «informantane sine erfaringar med barnesamtalen» opp mot problemstillinga «kva erfaring har barnehagelæraren med barnesamtalen?» og teorien som er lagd til grunn.

5.1.1. Førebuing til samtalen

Informantane fortel om ulik grad av førebuing frå Maries systematiske og planlagde tilnærming og Jans overordna blikk, til Frode sitt meir avslappa forhold til samtalen som ein naturleg del av barnehagekvardagen. Frode har inga direkte tilnærming til korleis han førebur barnesamtalar, men han viser til generelle tankar og haldningar som han meiner er viktig i møte med barna. Han viser blant anna til å ikkje vere dømmende i møte med barnet, og at ein ved å vere ikkje-dømmende møter barnet som eit subjekt, sidan det veit best sjølv korleis det er for seg. Slik opnar han for at barnet skal få fortelje som ekspert i eige liv. Dette kan sjåast som ein måte å ta inn over seg barneperspektivet (Alvestad, 2009).

I intervjuet fokuserer Jan på temaet 'førebuing til samtalen' frå eit organisatorisk nivå der han vegleier sine tilsette, mellom anna kring det å ha open kommunikasjon og gjere seg tilgjengeleg for barnet (jf. Gamst, 2017). På personalmøte diskuterer og drøftar dei barn det er bekymring rundt. Dette kan bidra til at dei tilsette vert disponerte og sensitive ovanfor det nemnte barnet. Slik kan kanskje barnehagelærarane vere meir mottakelege og opne for barnets initiativ, og vere klar til å følgje opp (Gjems, 2014b). Når personalgruppa i Jan sin barnehage vel ut ein tilsett med god relasjon til barnet, så ønskjer dei å skape ein trygg situasjon og relasjon for barnet i håp om at barnet då klarar å fortelje. Ei anna følgje av å setje ein barnehagelærer tett på eitt av barna er at det kan gje rom for å byggje både tillit og relasjon, i eit lengre perspektiv, som er grunnlaget for at barnet skal føle seg trygg nok til å fortelje sanninga (Langballe et al., 2010; Rønning, 2013).

Marie nyttar førebuingssmal frå fase-1 i DCM når ho planlegg å gjennomføre ein barnesamtale (jf. Gamst, 2017). Ho skildrar korleis ho førebur seg både reint praktisk, men også på eigne potensielle reaksjonar. Dette gjer at ho vert bevisst eiga rolle i samtalen og at ho kan utjamne den naturlege skeivfordelinga av makt (jf. Bae, 2004) sidan den vaksne si rolle vert minska i reaksjonen, og barnets tankar, refleksjonar og emosjonar er i fokus (Schibbye & Løvlie, 2017).

5.1.2. Samtalen

Initiativ til samtale

Samtalen i barnehagen kan oppstå både i spontant og i planlagd form, og kjem i kontinuerlege drypp gjennom dagen. Jan trekk fram den spontane samtalen som ein stor del av barnehagekvardagen, samstundes som han viser til at dei også legg til rette for arenaer der samtalen oppstår av seg sjølv. Dette ved å stille opne spørsmål og å legge til rette for den naturlege samtalen som kan oppstå. Han trekk fram både det å stille opne spørsmål, å respondere på barnets initiativ til alle typar samtale og å legge til rette for situasjonar der samtalen lett oppstår, slik som rundt matbordet (Gamst, 2017; jf. Langballe et al., 2010; Rønning, 2013). Det at Jan vektlegg kvardagssamtalen viser at han løftar denne som verdifull i barnehagekvardagen. Når Jan beskriv korleis barn inviterer til samtalar om både store og små ting omtalar han at barnehagelæraren må vere disponibel for barnas innspel. Dette viser til ei dialektisk relasjonsforståing og dei tre antakingar som ligg til grunn for forståinga av relasjonen (Schibbye, 2002, s. 31–34). Frode viser til å i ettertid gjenkalle anten eit samtaletema eller eit felles minne som starten på ein samtale. Dette skapar eit felles utgangspunkt for samtalen og kan såleis verke samlande. Slik kan Frode og barnet enklare skape meining i samtalen.

Undervegs i samtalen

Undervegs i samtalen er samhandlinga mellom barn og vaksen av særleg interesse, då den spelar inn på kva type informasjon barnet gjev (Langballe et al., 2010; Lyngtveit, 2013; Rønning, 2013). Informantane viser til eit ønskje om å få barnet i fri tale, slik at barnet kan fortelje si subjektive oppleving (jf. Bae, 2004, 2007; Schibbye, 2002). Når den vaksne møter barnet med respekt og interesse for barnets opplevingsverd, får barnet rom til å vere sin eigen subjektive ekspert (Tiller, 1991). Når barnet opplev seg sjølv som kompetent og betydingsfull i samtalen tydar også dette på at den vaksne er i stand til å møte barnet i samtalen på ein lyttande måte der ein er trygg, handlekraftig og tøler det barnet med (Langballe et al., 2010). Dette i samsvar med barneretta arbeidsmetode. Tilnærminga gjev såleis barnehagelæraren eit unikt innblikk i barnets livsverd, og dermed også barneperspektivet (Fløtterud, 2017; Tiller, 1991).

Når Frode truga barnet i tale etter den graverande handlinga omtalt i *presentasjon av funn*, tek han styringa på situasjonen og skapar klare rammer ved å fortelje barnet kva som kjem til å skje. Det verkar som dette skapar ein trygg situasjon for barnet, samstundes som han står fram som ein tydeleg vaksenperson.

Dette kan bidra til at barnet klarer å ytre seg og opnar opp. På denne måten får Frode avdekt viktig informasjon som han sender vidare i systemet til barnevernet. I denne situasjonen er Frode sjølv usikker på sannleiken i ytringa til barnet, på grunnlag av eigen refleksjon. Frode tenker at han kan ha fått dei svara han fekk fordi han forventa dei frå barnet. Barn kan underkjenne seg sjølv, fordi dei søker anerkjenning hos den vaksne (Kinge, 2006).

Når barnet opplev seg sjølv som eit meiningsfullt subjekt, slik Marie omtalar, vil det sette barnet i ein posisjon der det opplever seg høyrte og verd og høyre på. Ut frå både sosialkonstruktivistisk og dialektisk tankegang vil dermed relasjonen mellom barn og vaksen verte påverka slik at når barnet vil forstå seg sjølv som eit uavhengig subjekt som har rett på både å fortelje og å bli tatt på alvor (Schibbye & Løvlie, 2017; Tetzchner, 2001). På den måten kan ein sørge for å setje barn i ein posisjon der dei med større sannsyn vil kome med avdekkande informasjon i ein samtale, og kanskje også ta initiativ til samtalen sjølv. Dette fordi ein ved å akseptere barnet som eit subjekt også anerkjenner barnets rettar knytt til egne tankar, følelsar og erfaringar (Bae, 2007). Når Marie omtalar at barnet har behov for å setje ord på ting som skjer under omkalfatrande endringar i livet, så viser ho også til at ho ser barnet som eit subjekt.

Frode omtalar situasjonar der barnet stenger seg, og det vert vanskeleg å få det i vidare tale. Han viser til at dette ofte skjer når barnet kjem med informasjon i ein situasjon der det er vanskeleg å følgje opp, eller der barnet utan intensjon har fortalt noko. Frode omtalar dette som ei stengd dør (jf. Gamst, 2017). Den stengde døra er utfordrande ettersom Frode opplev at det ikkje er mogleg å kome inn på tematikken med barnet igjen. Det synast at han her ikkje har dei rette verktøya for å kunne skape ein situasjon der barnet har tryggleiken til å opne seg på nytt. Ei alternativ forklaring er at Frode i situasjonen reagerer med non-verbal kommunikasjon, på tross av at han prøvar å ikkje ha noko reaksjon. Barn kan ense små variasjonar i framtoning, tonefall eller kroppsspråk og med dette oppleve det som utrygt å dele noko meir (Bråten, 2007; Høigård, 1999). I ein slik situasjon må barnet på nytt tryggast, og kanskje takast til eit miljø der barnet og den vaksne kan vere i trygge rammer. Om ein ikkje er i stand til å byggje vidare på samtalen i den aktuelle situasjonen, må ein forsøke å bygge tillita, og opprette ny kontakt ved eit seinare høve.

Etter samtalen

Både Marie og Frode nyttar sine kollegaer for å luften og vurdere barnesamtalar dei har hatt. Marie nyttar både leiar og kollegaer når ho i etterkant drøftar

barnesamtalar ho har hatt. Med faglege og etiske diskusjonar og utvekslingar, og tankar i den pedagogiske faggruppa, kan ein sørge for at alle tilsette i barnehagen er kjend med viktige aspekt ved å gjennomføre ein samtale. Marie fortel at ho drøftar om det var rett å fortelje eit barn at faren ikkje kom til å døy, medan Frode diskuterer kor vidt det var forsvarleg at han trua barnet med å fortelje om ei hending til foreldra. Begge får støtte frå kollegaer om at dei gjorde rette valet i møte med barnet i situasjonen. Som ein del av leiinga i barnehagen stiller Jan seg disponibel for vegleiing og fagleg diskusjon rundt barnesamtalen i sin barnehage. Slik vert det i fagfellesskapet danna ei felles forståing for kva som er akseptable måtar å gå fram i barnesamtalen. Støtta kan vere vesentleg for at barnehagelæraren skal kunne opptre trygt ovanfor barnet i samtalen, og kan dessutan vere avgjerande for at barnehagelærarar skal føle seg trygge til å initiere samtalar når dei kjenner magekjensla om noko som ikkje er rett. Initiativ av barnesamtalar er essensielt for å kunne avdekke informasjon, som kan vere av stor betydning for barnets liv og helse.

Samtalen kan også påverke barnet i etterkant, blant anna ved at relasjonen til barnehagelæraren endrast. Dette kan gjere at vaksen og barn møtast på ein annan måte, noko Marie omtalar. Dette samsvarar med ei dialektisk relasjonsforståing, der ein kan sjå at samspelet med andre endrar korleis ein forstår seg sjølv og andre (Gamst & Langballe, 2004; Schibbye, 2002; Schibbye & Løvlie, 2017). Barn som Marie har hatt barnesamtale med oppsøker ho også meir i etterkant av samtalen, spesielt om dei har behov for ein trygg vaksen. Ho opplev at dette styrkar relasjonen. Det samsvarar med tilknytningsteori sidan barnet ønskjer å bygge relasjon i ein trygg base (Keenan & Evans, 2010; Tetzchner, 2001). Barnesamtalen kan gjere at barnet opplev den vaksne som denne trygge basa som tek eit barneperspektiv, og som nyttar open kommunikasjon (Fløtterud, 2017; Gamst, 2017; Langballe et al., 2010). Barnet føler seg då både sett og ivaretatt av si trygge base, og det er naturleg å oppsøke denne vaksenpersonen seinare. Også Frode opplev at barnet kan oppsøke han meir etter ein barnesamtale, men òg at barna kan sitte ei stund med han etter at barnesamtalen er ferdig. Det kan kome av at barnet treng den trygge basa ei stund etter samtalen for å finne tilbake til normalen, før barnet kan forsette leiken.

Pedagogen i samtalen

Ut frå Maries omfattande førebuing til samtalen, og utsakn om at ho ikkje brukar å møte moment ho ikkje er førebudd på, synar det at ho både kjenner seg sjølv, tematikken og situasjonen rundt barnet. Når ho er kjend med situasjonen er det naturleg at Marie også føler seg trygg, noko som igjen kan gjenspegle korleis

samspelet mellom ho og barnet vert. Tryggleik og tillit er essensielt for at barnet i større grad skal klare å opne seg (jf. Langballe et al., 2010), men det kan også tenkast at den vaksne i samtalen treng ei form for tryggheit for å vegleie baret godt i samtalen og vere ei god støtte. Jan fortel lite om korleis barnehagelærarane i hans barnehage arbeidar inn mot samtalen og førebur seg, men det synast at dei ikkje hadde same tematiske rammeverk når tilsette der skulle nærme seg barn dei var bekymra for.

Frode kjem inn på den vaksne si rolle i barnesamtalen. Han viser til at han har opplevd å sjølv gå inn i situasjonar basert på si føreforståing, noko han forklarar med at han søker etter forståing og meining utover verkelegheita. Å søke meining kan i denne samanhengen forståast som å søke etter barnets perspektiv, men at han her ikkje klarte å ta inn barnesynet (jf. Fløtterud, 2017). Frode trekk fram situasjonen han «truga eit barn i tale», noko som er ein lukka form for kommunikasjon (Gamst & Langballe, 2004; Gjems, 2008). Samtaleforskning viser at barn i mindre grad vil opne seg og dele sannferdig informasjon ved bruk av denne kommunikasjonsforma (jf. Lyngtveit, 2013). Samstundes er det tydeleg at barnehagen har følgd med på barnet og ønskjer å finne ut av eventuelle underliggande årsaker, men som dei ikkje har lukkast å kome fram til med barnet. Å avgrense inngangen i samtalen på denne måten kan også vise ovanfor barnet at vi ser og veit at det er noko her, og dette må vi finne ut av. Det kan tenkast at om dette følgast om med ei sensitiv tilnærming og med opa kommunikasjon kan barnet likevel kome i tale.

Frode viser til at han regulerte seg ned i samtalen med barnet for å vere til stades, når han eigentleg hadde ein sterk emosjonell reaksjon. Dette syner at han prøvde å møte barnet heller enn å la eigne følelsar overta, slik tek han ansvar for samtalen (Hayes & Matusov, 2005). Det kan òg sjåast som ein måte å motarbeide makttilhøva mellom han og barnet (jf. Schibbye & Løvlie, 2017). Frode sine reaksjonar kan påverke barnet og dermed også samhandlinga vidare, spesielt i form av kva barnet kan gå vidare på eller ikkje. Barnet kan underkjenne seg sjølv i ønskje om å møte den vaksne sine forventingar (Kinge, 2006), dermed kan det tenkast at om barnet ensar at Frode oppfører seg ansleis så har barnet gjort noko gale og dermed lukkar seg igjen. Slik freistar barnet å oppfylle det den trur er forventingane til Frode. Samtlege informantar gjev uttrykk for at dei ønskjer å skjerme barna frå eigne emosjonelle uttrykk. Spesielt Marie trekker fram det å beherske eigen reaksjon, der ho trekk fram at det er ei øvingssak og at DCM her har hjelpt ho.

Når Marie og Frode sett eigne reaksjonar til sides når barns forteljingar er vanskelege å høyre, er det gjort for å kunne halde fokuset på barnet og barnets

forteljing. Når dei sett eigne reaksjonar og tankar bort vil dei også vere meir tilgjengeleg til å imøtekomme barnet i situasjonen og enklare forstå barnet der det kjem frå. Dermed kan dei i større grad innta eit barneperspektiv (Fløtterud, 2017; Tiller, 1991). Korleis ein går inn i samtalen og kva forventingar ein har til utfallet og barnet, er noko som kan påverke barnesamtalens forlaup. Påverknaden skjer ved at barnet ønskjer å møte den vaksne sine forventingar (Kinge, 2006).

Det synast at det å ha ei positiv forventning til at barnet har konstruktiv informasjon å kome med, og at den vaksne er open for barnets innspel, i barnesamtalen er eit viktig moment i å ivareta barneperspektivet (Gamst, 2017; Langballe et al., 2010). Slik kan den vaksne anerkjenne barnet som eige subjekt, og vise interesse og engasjement til å lytte til barnet og sette seg inn i barnets livsverd.

5.2. «Kva funksjon kan barnesamtalen ha i barnehagen?»

I drøftinga av forskingsspørsmålet «kva funksjon kan barnesamtalen ha i barnehagen?» ser eg på kva funksjonar informantane trekk fram som aktuelle for barnesamtalen når den vert nytta i barnehagen. Når eg omtalar funksjon visar eg til underliggende formål, anten bevisste eller ubevisst. Altså, kan ein samtale dømevis ha ein relasjonsbyggjande funksjon når vaksen-barnrelasjonen styrkast, utviklingsstøttande funksjon når den vaksne verkar som eit støttande stillas, eller samtalen kan ha ein avdekkande funksjon når barnets stemme vert høyrd og ny informasjon kjem fram (Bae, 2007; Langballe et al., 2010; Rønning, 2013).

Når eg drøftar «informantane sine erfaringar med barnesamtalen» opp mot aktuell problemstilling nyttast følgjande overskrifter: *Utviklingsstøtte, barnet som subjekt, barnets livsverd og barneperspektivet, relasjonen, tryggleik og makt.*

5.2.1. *Utviklingsstøtte*

Samtalen kan ha ein utviklingsstøttande funksjon, noko som alle informantane kjem inn på. Frode viser til korleis han gjennom felles opplevingar kan bygge på ting han og barna har opplevd saman, dette gjennom noko han omtalar som 'gjenkalling'. Denne gjenkallinga kan verke utviklingsstøttande på fleire arenaer, blant anna gjennom å aktivt bruke hukommelsen, og nytte språket til å ordlegge seg og dele emosjonar rundt hendinga omtalt. Den støttar også rundt utviklinga av barnets samtalekompetanse (Gjems, 2014a, 2014b). Her kan ein tenke at Frode fungerer som eit støttande stillas i den proksimale utviklingssona (jf. Rønning, 2013). Slik kan han bidra til å løfte barnets utvikling utover det barnet er i stand til for eigen motor, både med tanke på språkleg og kognitiv utvikling. Språket er ein viktig del av samtalen, for å erverve nye språklege kunnskapar må barnet eksponerast for nye

omgrep, setningsstrukturar og betydingar. Dette er noko som barnehagelæraren kan bidra med og som også er i tråd med tanken om ei proksimal utviklingszone.

Alle tre informantane omtalar korleis sosial samhandling og samtalar med vaksne hjelper barna å utvikle seg innanfor ulike utviklingsområder, som er i tråd med sosialkonstruktivismen (Tetzchner, 2005). Jan omtalar språket som eit verktøy barna skal lære seg å nytte i sosiale relasjonar, samt å utvikle kognitive ferdigheiter. Frode viser til språkbading som utviklingsstøttande i språkutvikling. Å få samspels erfaringar er viktig for den sosiale utviklinga (jf. Bråten, 2007).

Sosial utvikling og å erverve sosial kompetanse er også eit uttrykt element i utviklingsstøttande funksjonar som vert trekt fram av informantane. Jan viser til at den sosiale læringa er det viktigaste grunnlaget ein kan gi barnet for det vidare livet, då det førebur ein både på skulegang og seinare sosiale relasjonar, ei sosialkonstruktivistisk forståing (Tetzchner, 2005). Samtalen er ein naturleg del av det sosiale liv, noko som viser kor viktig det er for barnets utvikling å erverve kunnskap om samtalar.

5.2.2. Barnet som subjekt

Det er fleire element som blir trekt fram av informantane som også styrkar barnets rettar som subjekt, i form av både autonomi og medverknadsrett, og det å bli møtt, høyrte og forstått av dei vaksne (Bae, 2007; Barnekonvensjonen, 1989). Vidare vert dette drøfta opp mot teori.

Både Marie og Frode omtalar viktigheita av det å møte barnet for at barnet skal føle seg sett og meiningsfullt. Dette er gjort på ulike måtar. Marie viser til korleis ein i eiesamtale med barnet kan få barnet til å føle seg viktig, då ein vaksen brukar si tid berre på det eine barnet. Når Frode omtalar korleis han tenker om barna som kompetente individ viser han også til at han som vaksen har ei positiv haldning til barnet. Det er sannsynleg at ei positiv haldning til barnet som eit kompetent individ førar til ei opa kommunikasjonsform som vidare gjev både rom og støtte i samtalen (Gamst, 2017; Rønning, 2013). Slik kan barnet få moglegheit til å ytre seg som ekspert på eige liv (Tiller, 1991). Dette er måtar å gje barnet ei stemme på, noko som vidare gjev barnet ein eigenverdi. Slik vert barnet sett som eit subjekt i eige liv. Å sjå barnet som subjekt i eige liv må sjåast i tråd med barnekonvensjonen og barns rettar (Barnekonvensjonen, 1989; Barnevernloven, 1992).

Jan viser også til barnet som subjekt då han vektlegg viktigheita av å snakke med barnet om det som pregar kvardagen deira. Jan seier at barn både har små og store ting som opptek dei, og at barna gjerne kan prate om dette i spontan samtale.

Om barnehagelæraren evnar å sjå på barnet som eit subjekt, og er bevisst dette i samtalen, kan det tenkast at barnet blir møtt med ein meir open kommunikasjonsform, noko som står i kontrast til tidlegare forskning (Gamst, & Langballe, 2004; Gjems 2008). Det kan dermed tenkast at om Frode og Marie lukkast i å overføre sine positive haldningar til barnet over til samtalen, så vil barna dei møter i barnehagen kunne få delta i utforskande samtalar, noko som vil verke støttande både for barnets medverknadsrett og generelle utvikling (Bae, 2007; Tetzchner, 2001).

5.2.3. Barnets livsverd og barneperspektiv

Frode fremmar korleis han meiner at barnet har ein rett til å sitte igjen med ei oppleving av å bety noko i fellesskapet, og at barns bidrag er verdifulle, som styrkar barnets oppleving av autonomi og sjølvhevding (Gamst, 2017; Langballe et al., 2010). Når Frode vidare viser at måten den vaksne møter barnets handlingar, tankar og utsegn, kan det vise til at han har eit ønskje om å forstå barnets livsverd, altså å bygge opp under barnets subjektivitet og verdi (Bae, 2007; Gamst, 2017), og slik innta eit barneperspektiv (Alvestad, 2009; Tiller, 1991).

Jan viser også til barnet som subjekt då han vektlegg viktigheita ved det å gå i møte med barnet og snakke med barnet om det som pregar kvardagen deira. Jan seier at barn både har små og store ting som opptek dei, og at barna gjerne kan prate om dette i spontan samtale. Å møte barnet på tema dei sjølv løftar er viktig for treninga til barnet i den sosiale relasjonen (Gjems, 2014b), så vel som opplevinga av at ein er eit subjekt og ekspert på eigne opplevingar (Langballe et al., 2010; Tiller, 1991). Barnehagekvardagen består av mange små og større møter mellom barn og vaksne, der Jan ønskjer at dei tilsette i barnehagen møter barna anerkjennande, sensitivt, individuelt og bekräftande. Alle desse kvalitetane kan sjåast i ein vaksen som er sensitiv ovanfor barnet, og som ønskjer å gå inn i eit barneperspektiv ved å la barnet bli høyrte i ein barneretta metode (Langballe et al., 2010).

Når Marie viser til at ho ønskjer å finne ut av barna slik dei opplev å bli sett, så viser ho deretter til at ho ved å sjå barnet frå barneperspektivet skapar ein ny type relasjon til barnet. Her kan ho og barnet ha bygd sterkare tilknytning, då ein kan anta at i ein slik samtale også gjer at den vaksne opptre sensitivt og skapar trygge rammer (Keenan & Evans, 2010). Frode omtalar også korleis vaksne bør vere nysgjerrige i møte med barna for å bygge opp under barnets autonomi. Når barnet opplev seg sjølv som autonomt kan dette innehalde dei same komponentane som når barnet opptre som sitt eige subjekt.

Marie synast det er fint å vere den som kan gje barnet ein følelse av å bli høyrd, altså opplevinga av å vere eit kompetent subjekt i eiga opplevingsverd (Gamst, 2017). Ho trekk også fram viktigheita av å faktisk lytte til barna, sidan det er enklare å vere føreinntatt med barn enn med vaksne. I møter mellom vaksne møtast ein gjerne som subjekt, der begge er ekspertar på eige liv. Medan når ein møter eit barn kan ein også møte barnet som eit objekt. Slik skildrar ho i praksis paradigmeskiftet frå å sjå barnet som objekt til synet på barnet som subjekt (jf. Bae, 2007), og sett lys på det å faktisk høyre etter kva barnet seier. Frode viser til den sensitive vaksne, spesielt når dei opnar seg i samtale. Her skildrar forteljingane til Marie og Frode godt korleis barnesamtalen kan vere ein arena for at barnet får lufta tankane sine, og korleis barnets stemme kan verte høyrte.

5.2.4. Relasjonen

Å kome i posisjon

Eit gjennomgåande element hjå dei tre informantane er korleis relasjonen spelar inn på å kome i posisjon til barnet, trygge det, og å føre opne avdekkande samtalar. Å kome i posisjon til barnet vil seie å etablere ein relasjon og eit miljø rundt barnet som gjer at hen føler seg trygg, ivaretatt og sett. Når ein er komen i posisjon har ein danna eit godt grunnlag for barnesamtalen, der barnet trygt kan komme i tale.

Jan viser til at dei systematisk vel personar som i utgangspunktet har ein god relasjon med barnet, noko som viser at barnehagen vurderer relasjonen som berande for ein fruktbar samtale. Dette står i samsvar med dialektisk relasjonsforståing og «det relasjonelle sjølv», fordi ein i samtalen med barnet både går gjennom ein prosess innover i sjølv og utover i relasjonen, der både barn og vaksen utviklar relasjonen og forståinga av både seg sjølv og den andre (Schibbye, 2002).

Jan er den einaste av informantane som viser til at barnehagen aktivt går inn for å bygge relasjon til barnet allereie før barnet startar i barnehagen. Når barnehagen både møter barnet på besøksdag og på heimebesøk opnar dette for å bygge ein relasjon knytt til heile barnet, også slik det er på heimebane. Når barnehagelæraren seinare møter barnet i barnehagen har ein ei breiare forståing for barnet, og kan med det enklare vere sensitiv. Ein veit også meir om barnet og heimen, noko som kan vere ein naturleg inngangsport til barnesamtalen (Gamst, 2017). For barnet kan det også gjere barnehagen og barnehagelærarane til ein trygg arena. Dette er grunnleggande for utføringa av vellukka barnesamtalar (Gamst, 2017).

Samtalen som relasjonsbyggjar

Å bygge relasjonen gjennom barnesamtalen er noko Marie trekk fram, dette fordi ho får det ho kallar ein «ny connection». Eg forstår det slik at barnesamtalen kan gje ein ny type relasjon der Marie har større innblikk i barnets livsverd, å altså i større grad ser på barnet som eit subjekt (Tiller, 1991). Dette er ein måte å bygge relasjon på gjennom at den vaksne ervervar seg informasjon om barneperspektivet. Dette passar til den dialektiske relasjonsforståinga då dialogen her gjer noko med samspelet og forståinga mellom dei to partane i samtalen, der Marie vidare anerkjenner barnets livsverd som gyldig (Schibbye, 2002).

Marie viser til at relasjonen er berande for samtalen, noko ho understrekar når ho omtalar korleis barnevernet ikkje får særleg informasjon ut av dei avdekkande samtalan dei utførar med barn med bekymringsmelding. Ved gjennomføringa av avdekkande samtalar i regi av barnevernet må ein også ta høgde for alderen til barnehagebarna, då dei både vil ha lågare utviklingsnivå, konsentrasjons- og hukommelseskapasitet (Tetzchner, 2001). I ein slik situasjon vil barnet i særskilt liten grad ha ein relasjon å bygge samtalen på, i tillegg vil det vere ein uvand situasjon og potensielt uoversiktleg for barnet. Desse momenta er mogleg å arbeide med for den vaksne, men vil krevje ressursar både i tid og innsats, noko ein ikkje alltid har i barnevernet – særleg ikkje når barnevernet er inne i ei kortvarig og akutt fase. DCM vektlegg etablering av tillit i starten av samtalen (Gamst, 2017), men ved barnesamtalen i barnehagen er tillita allereie etablert. Slik kan ein enklare få barnet i tale og la hen opne seg også rundt sensitive opplysingar.

Frode omtalar korleis relasjonen må byggast på barnas premiss, der djupare samtalar kan vere ein del av å styrke ein relasjon. Her trekk han spesielt fram korleis leik kan vere eit felt der den vaksne kan møte barnet i eit narrativ, i ein trygg og kjend arena. Sidan leik er ein kjend arena for barna kan det vere at det kjennast meir trygt, og at dei difor enklare kan kome i tale. Både Frode og Jan omtalar det å drive med noko anna samstundes som ein samtalar, og korleis dette kan bidra til djupare samtalar. Der Frode omtalar leiken med ein slik funksjon, kan Jan sitt eksempel frå frukostbordet sjåast i same perspektiv. Då er barna opptatt med å ete, men der er også tid og rom for djupare samtalar.

Variasjon i relasjonen

Barnehagelæraren kjem overeins med ulike barn på forskjellige måtar, difor vil også relasjonen og tilknytninga variere i stor grad. Frode viser til at relasjonen til nokre barn kjem frå start, medan relasjonen til andre krev meir arbeid for å verte

god og trygg. Det er fleire innverkande faktorar på dette, slik som tilknytingsstrategiar og arbeidsmodellar knytt til relasjonsbygging, for å nemne nokre. Faktorar som personlegdom og temperament er andre faktorar som kan spele inn, men desse gjeng utføre avhandlingas rammer. Både Jan og Frode viser til at det er barnehagelærarens ansvar å bygge gode relasjonar med barna, noko som samsvarar med DCM, og som er støtta av forskning som viser at vaksne tek ansvar i samtalen med barn (Gamst, 2017; Hayes & Matusov, 2005). Som ein parallell vil vaksne som har ansvar for relasjonen også ha eit overtak ovanfor barnet når det kjem til maktforholdet dei i mellom (Gjems, 2008; Kinge, 2006).

Når barnehagelæraren møter barn med liknande tilknytingsmønster og arbeidsmodellar som ein sjølv kan det tenkast at desse enklare kan bygge ein relasjon, då barnehagelæraren ubevisst tilbyr moment som ein sjølv vert trygg av (Gamst, 2017; Hart & Schwartz, 2009; Langballe et al., 2010). Ei bevisstgjerung kring eigne tilknytingsmønster kan såleis vere positivt for å motarbeide dei ubevisste prosessane knytt til dette. Slik kan barnehagelæraren bevisst gå inn og bygge tilknytning og relasjon til dei barna som skil seg frå barnehagelæraren sjølv.

Jan viser også til at dei vel ut barnehagelærarar som har god relasjon til barnet om dei har behov for ein barnesamtale. Slik treng ein ikkje arbeide med ein trygg relasjon i forkant av barnesamtalen, då den allereie ligg til grunn. Slik kan det vere enklare å skape trygg omgjevnad for barnet (Gamst, 2017).

Den vaksne i relasjonen

Dei tre informantane kjem alle inn på «å vere ein god vaksen». Ein god vaksen er typisk ein som er sensitiv ovanfor barnet, er tydeleg og trygg. Ein god vaksen har her fleire funksjonar, blant anna å hjelpe barna å utvikle seg, samt å sørge for at omsorgsbehovet deira er dekt. Her er fokuset satt på når den vaksne til å fungere som eit støttande stillas, som sett frå eit sosialkonstruktivistisk perspektiv (Rønning, 2013).

Tillit i relasjonen

Dei tre informantane har ulike tankar rundt barnets tillit. Samstundes forstår dei alle tillit som noko dynamisk som ligg i relasjonen, men som kan variere ut frå korleis relasjonen er. Marie ser på tillit som noko ibuande i barnet og som er til stades nærast uansett. Dette kan sjåast som at ho forstår tillita som knytt til relasjonen. Relasjonen kan sjåast som meir stabil enn tillita.

Det kan tenkast at ved å etablere tillit vil barnehagelæraren oppleve ei større innsikt i barnets perspektiv og opplevingsverd. Med eit større innblikk i barnets

arbeidsmodellar (jf. Hart & Schwartz, 2009, s. 72; Tetzchner, 2001, s. 459–461) kan også barnehagelæraren i større grad tilpasse tilnærminga si barnet og med det bygge relasjonen på barnas premisser. Det er slik ein ubevisst prosess som skjer i den sosiale relasjonen og samspelet, som oppstår mellom barnehagelærar og barn jamfør sosialkonstruktivistisk tankegang (Rønning, 2013; Tetzchner, 2001).

Når barnehagelæraren klarar å tilpasse seg barnet tydar det på at ein oppnår eit barneperspektiv, og ser verda frå livssynet til barnet (Tiller, 1991). Slik kan tillit også bygge opp under å sikre barnet si stemme i barnehagekvardagen og med det også medverknadsretten til barnet.

5.2.5. Tryggleik

Tryggleik er eit moment som har gått igjen på tvers av datamaterialet, og som informantane tek opp både når det er snakk om barnesamtalen direkte, kvardagssamtalen, og kring det å vere ein god vaksenperson. Jan linkar det å vere trygg med ein god relasjon, noko som kan samsvare med dialektisk relasjonsteori (Schibbye, 2002). Marie knyt saman tryggleikskjensla til barna opp mot vilja til å prate fritt. Dette kan koplast til utviklingspsykologi, der ein kan sjå at det trygge barnet ved ein trygg base kan utforske og prøve ut språket, men kan og sjåast som eit uttrykk for barnets subjektivitet. Når barnet opplev tryggleik i møtet med den vaksne, så kan det vere eit teikn på at barnet blir møtt med ein vaksen i barneperspektiv (Tiller, 1991), og difor kan barnet vere sitt eige subjekt (Bae, 2007). Koplinga mellom tryggleik og relasjon er også noko som kan sjåast i lys av ei dialektisk relasjonsforsting (Schibbye, 2002; Schibbye & Løvlie, 2017). Når barnet og den vaksne inngår i ein dialektisk relasjon vil barnet få vere i fokus i samtalen (Gamst, 2017), noko som også skapar rom for at barnet kan prate fritt. Frode omtalar tryggleik og tillit som noko som styrkar relasjonen slik at barna tøler å bli satt under press. I lys av dialektisk relasjonsforståing vil barn-vaksen-relasjonen ha ein gjensidig samanheng slik at dei forutsett kvarandre (Gamst & Langballe, 2004), slik kan også barnet vere trygg på at den vaksne vil vere igjen i relasjonen sjølv om den vaksne tidvis kan skape utrygghet.

5.2.6. Makt

Det er berre Frode som trekk fram makt som ein del av grunnlaget for samtalen. Han viser til grep som kan koplast til å inneha eit barneperspektiv, og frontar her at den vaksne tek ei passiv rolle der ein lyttar til kva barnet har å kome med. Dette er motsett av det ein ofte finn i samtaleforskning, då barnet ofte vert den passive (Hayes & Matusov, 2005). Ved å setje seg ned nyttar han den non-verbale

kommunikasjonen for å vise til barnet at han ønskjer å la barnet leie ann, noko som kan forståast som eit bakanforliggende mål med samtalen der barnehagelæraren ønskjer å få innsyn i barnets livsverd (Gjems, 2008).

Frode tek ikkje høgde for det nonverbale forholdet i relasjonen, der den vaksne sin måte å reagere og uttrykke ulike sinnstilstandar også kan påverke barnet og kva som vert fortalt, jamfør eit sosialkonstruktivistisk perspektiv (Tetzchner, 2005; Tjora, 2019). Denne usynlege påverknaden er umogleg å fjerne, men er viktig å vere bevisst for å kunne motverke (Schibbye & Løvlie, 2017).

Det er interessant at verken Jan eller Marie kjem inn på makt som ein faktor inn mot barnesamtalen. Når ein vaksen skal gå inn i ein samtale med intensjon om at barnet skal oppleve seg sjølv som subjekt, og ekspert på eige liv, er ein viktig føresetnad at barnet faktisk får rom til å vere subjekt, utan ytre påverknad. Om ein ikkje er medviten er det enkelt for den vaksne å dominere samtalen (Bae, 2004; Hayes & Matusov, 2005), noko som ikkje skapar rom for barnets verkelegheit. Om den vaksne ikkje er medveten si rolle i relasjonen kan ein risikere at barnet går på kompromiss med seg sjølv også i samtalen, noko som i verste fall kan hindre at barnet fortel og opnar seg.

6.0. Drøfting av problemstilling

Ut i frå datamaterialet og drøftinga av forskingsspørsmåla kjem funksjonane *utviklingsstøtte, barnet som subjekt, barneperspektivet, relasjonen, tryggleik og makt* til syne som relevante når barnesamtalen nyttast i barnehagen. I denne delen vil eg trekke drøftinga vidare, og sjå dei to forskingsspørsmåla i relasjon til kvarandre for å svare på den overordna problemstillinga «korleis kan barnesamtalen ha nytteverdi som pedagogisk verktøy i barnehagen?».

Ut i frå tidlegare drøfting kring barnehagelærarars erfaringar, og barnesamtalens funksjonar, synast barnesamtalene å kunne ha ei gjennomgripande innverking på barnehagens pedagogiske verksemd. Med utgangspunkt i sosiokulturelle og sosialkonstruktivistiske perspektiv skapast mening og utvikling i samhandling mellom mennesket (jf. Rønning, 2013; Tetzchner, 2005), noko som i barnehagen gjerne kjem til uttrykk gjennom samtalar med barn. Altså vil eit samtalepedagogisk verktøy kunne verke inn på alle felt i barnehagekvardagen.

6.1.1. Barnets rettar, barneperspektivet og barnet som subjekt

For å ivareta barns rettigheter skal barnet ha rett på ytre seg og bli høyrd av den vaksne, jamfør (Barnehageloven, 2005; Barnekonvensjonen, 1989; Barnevernloven, 1992; Rammeplan, 2017). Med andre ord skal barnets stemme kome fram og bli teken på alvor. I barnehagen kan barnesamtalen som pedagogisk verktøy kome til uttrykk ved at barnehagelæraren er trena på å møte barnet som subjekt gjennom barneperspektivet (jf. Langballe et al., 2010; Tiller, 1991), også i ikkje-planlagde kvardagssamtalar. Når barna konsekvent vert møtt av barnehagelæraren som interessert, lyttande og med barneperspektiv som ein integrert del av eins praksis, så opnar det for at barnet kan ta rolla som ekspert i eige liv (jf. Alvestad, 2009). Dette gjev moglege endringar i kommunikasjonsmønstra til både barn og vaksne i barnehagen (jf. Gamst, 2017), ettersom forskning har vist at vaksne ofte har ei dominerande rolle i samtalar, (jf. Schibbye & Løvlie, 2017) og der barn ofte tek ei passiv rolle (jf. Hayes & Matusov, 2005).

Forskning har også vist at barn kan ta mindre initiativ til samtalar (Schibbye & Løvlie, 2017) , noko som kan ha ringverknader for alle funksjonane nemnd i den tidlegare drøftinga (kap. 5.2). Barnets eige initiativ kan vere avgjerande for at hen får hjelp og støtte til å utvikle seg, at barnets medverknadsrett verte oppfylgd, og at barnets omsorgs- og tryggleiksbehov vert møtt i relasjonen med den vaksne. At barnets stemme ikkje vert høyrd kan få konsekvensar, dømevis i form av at ein ikkje klarar å avdekke alvorlege forhold. Barnesamtalen kan vere eit pedagogisk verktøy for å sørge for å auke barnets initiativ ved at barnehagelæraren er meir bevisst og mottakeleg for initiativet (Gjems, 2014). Barnesamtalen som pedagogiske verktøy kan vidare gjere at barnehagelæraren aktiv i møte med barnet på ein måte hen opplev seg sett og høyrd. Ei slik oppleving vil for barnet auke sannsynet for at nytt initiativ oppstår. Om denne positive forsterkinga vert ein normal, kan det endre arbeidsmodellen knytt til kommunikasjonsmønstra til barn og barnehagelærar (jf. Hart & Schwartz, 2009). Ved å auke barnets initiativ vil ein som barnehagelærar kunne byggje på positive ringverknadar for å i større grad bidra som utviklingsstøtte i tråd med sosiokulturell og sosialkonstruktivistisk læringsteori (jf. Rønning, 2013; Tjora, 2019), bygge relasjonar og tillit i tråd med ei dialektisk relasjonsforståing (Schibbye, 2002), samt å ivareta barnets rettar jamfør barnekonvensjonen (Barnekonvensjonen, 1989).

Marie viser til grep ho nyttar frå DCM (Gamst, 2017), som opne spørsmål og gjentakning av det barnet ytrar som måtar å få barnet i fri forteljing på. På den måten kan ein sørge for å setje barn i ein posisjon der dei med større sannsyn vil kome med avdekkande informasjon i ein samtale, og kanskje også ta initiativ til samtalen sjølv. Dette fordi ein ved å akseptere barnet som eit subjekt også anerkjenner barnets rettar knytt til eigne tankar, følelsar og erfaringar (Bae, 2007). Som eit pedagogisk verktøy vil difor slike samtalemetodiske grep vere gunstig for å fremme barnet som subjekt (Tiller, 1991), og barnets medverknadsrett (Barnekonvensjonen, 1989). Dei samtalemetodiske grepa kan også styrke barnets rolle i relasjon til den vaksne, som omtalt vidare.

6.1.2. Relasjonar

Gode relasjonar gjev eit godt rammeverk for barnesamtalen. Som informantane Frode, Jan og Marie alle kjem inn på må relasjonen til den vaksne, og barnets oppleving av tryggleik, vere etablert for at barnet skal opne seg i barnesamtalar. Når barnet opplev seg trygg, er det ofte sett i relasjon til trygg tilknytning til barnehagelæraren der relasjonen er forutsigbar for barnet (jf. Hart & Schwartz, 2009). I drøftinga av forskingsspørsmåla «kva erfaringar har barnehagelærarar med barnesamtalen i barnehagen» og «kva funksjonar kan barnesamtalen ha i barnehagen» kan ein lese at Marie omtalar ein «ny connection» når ho trekk fram at strukturerte barnesamtalar kan bidra til å styrke relasjonen til barnet. Ho opplev dessutan at barnet i etterkant tek større grad av initiativ til kontakt og samtale på bakgrunn av auka tryggleik i relasjonen mellom dei to. Når barnehagelæraren styrkar relasjonen og barnet opplev auka tillit, så gjev dette moglegheit for større innsikt i barnets perspektiv og opplevingsverd (jf. Bae, 2007). Dette er også eit godt grunnlag for barnets eigen medverknad, noko som er stadfesta i barnehagens rammeplan (Rammeplan, 2017).

Særleg er ein trygg relasjon og tilknytning viktig for barn i sårbare situasjonar (jf. Gamst, 2017), til dømes når barnesamtalen vert brukt for å avdekke vesentleg informasjon i saker med bekymring om omsorgssvikt eller overgrep. Marie påpeiker at kvaliteten på relasjonen avgjer om barnet opptreer open eller lukka i samtalen med den vaksne. Barnesamtalen kan her sjåast som eit tiltak for å sikre at barnehagelæraren kjem i posisjon til å avdekke, gjennom bruk av open kommunikasjon (jf. Gamst, 2017), der målet er at barnet kjem i fri forteljing. Jan peiker på at han som leiar sørger for å nytte barnehagelærarar som alt har etablert trygge relasjonar til barnet ved bekymring kring barnet, og at barnehagelærar og barn då følg kvarandre tett ei periode. I ei slik periode er formålet at

barnehagelæraren gjer seg tilgjengeleg for barnet og vidare bygg tillit, tilknytning og relasjon i håp om at barnet til slutt klarar å opne seg opp og fortelje fritt. Til kontrast frå DCM som i dag er brukt i barnevern og politiavhøyr, så kan det sjåast som ei styrke at det i barnehagen allereie finnast etablerte og trygge relasjonar mellom barnehagelærar og barn. Marie viser til at det kan vere utfordrande at ukjende skal ha avdekkande samtale med barn fordi det opplevast rart for barnet at nokon ukjende plutseleg skal ha inngåande samtalar og heimebesøk, før dei plutseleg forsvinn igjen. Slik er der ingen relasjon for barnet å bygge på, og dette kan også av barnet verte oppfatta som tillitsbrot som kan gjere det vanskeleg å igjen bygge tillit i relasjon til vaksne.

Trygge og stabile relasjonar gjer at barnehagelæraren er i ei særstilling når det kjem til å kome i ein tillitsposisjon hjå barnet, samt å vere ein som barnet stolar og føler seg trygg på. Ved å samanlikne ein barnesamtale som pedagogisk verktøy og DCM kan ein dermed tenke at det å etablere relasjonen undervegs i samtalen er unødig. Vidare er det naturleg å tenke at relasjonen ved barnesamtalar i barnehagen er betre enn det ein klarar å etablere under ein avdekkande samtale slik DCM er brukt i barnevern og politi, noko som potensielt kan gje barnehagen eit større utbytte i kva barnet fortel. Dette gjeven at barnet samtalar med ein barnehagelærar den har ein god og trygg relasjon til.

Marie og Frode viser til at dei ikkje kjem like godt overeins med alle barn, og at å etablere relasjon til barna tidvis krev meir av dei. Jan kjem ikkje inn på dette direkte, men at han systematisk nyttar barnehagelæraren med best relasjon til det gjevne barnet ved bekymringar tydar på at han også gjer ei vurdering av at ulikt personale har ulike relasjonar til barna. Dette reflekterer korleis menneske er forskjellige, samhandlar forskjellig, har forskjellig interesser og preferansar. Til dømes vil den vaksne sine arbeidsmodellar for tilknytning samsvare betre eller dårlegare med arbeidsmodellen til barna i barnehagen (jf. Tetzchner, 2001). Innan barnesamtalen vil det vere naturleg å tillate barnehagelæraren å ha god relasjon med barnet, å kunne bruke tid på å vedlikehalde og bygge vidare på relasjonen, for slik å ivareta barnets interesser både med tanke på utviklingsstøtte, opplevinga av omsorg og tryggleik, samt subjektivitet og medverknadsrett. Dei barna som har generelt dårlegare tilknytning til vaksne, og difor eit dårlegare utgangspunkt for barnesamtalen, må også ivaretakast her. Det er difor vesentleg for nytteverdien av barnesamtalen som pedagogisk verktøy i barnehagen at ein i personalgruppa samtalar om, og reflekterer rundt, tilknytninga til barna. Det er også viktig at ein sørgjer for at barna har fleire gode tilknytingspersonar. Dette viser at ved å bruke

barnesamtalen som ei tilnærming til å bygge relasjonen kan ein gjere seg lettare tilgjengeleg for barnet, noko som kan ivareta barneperspektivet og barnets medverknadsrett (jf. Alvestad, 2009; Barnekonvensjonen, 1989; Tiller, 1991).

Maktrelasjonen mellom barn og barnehagelærer vil også kunne forandrast ved systematisk bruk av barnesamtalen som pedagogisk verktøy, fordi det å ta eit barneperspektiv vil kunne forandre den naturleg skeive maktbalansen mellom barn og vaksen (jf. Bae, 2004; Gjems, 2008; Hayes & Matusov, 2005; Kinge, 2006; Schibbye & Løvlie, 2017). I det den vaksne tek eit barneperspektiv tillét den barnet å vere ekspert om seg sjølv (jf. Tiller, 1991) noko som utliknar maktovertaket til den vaksne. I forlenging vil dette positive samspelet mellom vaksen og barn kunne endre dei sosiale strukturane som ligg til grunn, og skape ei meir open kommunikasjonsplattform mellom barn og vaksen i barnesamtalen, jamfør eit sosialkonstruktivistisk tankesett.

6.1.3. Følger for den pedagogiske verksemda

Å nytte barnesamtalen som pedagogisk verktøy kan ha gjennomgripande ringverknadar på barnehagen som organisasjon og som omsorgsinstitusjon for barnet. Sjølv om barnesamtalen ikkje er ein definert samtalemotode, i motsetnad til DCM, så kan barnesamtalen med nokre element frå DCM og barnehagepedagogikken potensielt påverke fleire delar av den daglege drifta av barnehagen.

Informantane har alle trekt fram korleis både relasjon og barneperspektiv er viktige element inn mot barnesamtalen gjennom sine kvardagsskildringar og erfaringar. Relasjonen synast som det berande elementet, fordi det er gjennom den at forholdet og samhandlinga mellom barnehagelæraren og barnet oppstår. Når barnehagelærer er i relasjon og samhandling til barnet har det fleire funksjonar, slik som å fremme barneperspektivet, støtte barnets utvikling, ivareta omsorgsbehovet til barnet, utjamne maktforskjellen og bygge relasjon og tillit slik barnet kan oppleve tryggleik. Alle desse funksjonane er drøfta tidlegare, men i oppsummeringa synast det frå drøftinga at det er relasjonen som er det berande elementet i barnesamtalen.

Først og fremst står barnehagelæraren i ei særstilling når det kjem til moglegheitene til å dyrke stabile og trygge relasjonar til barnet. Vidare kan ein også sjå at barnehagen har gode føresetnadar, også organisatorisk, for å kunne ta i bruk samtaleverktøy som barnesamtalen og DCM for både å avdekke alvorlege forhold og utvikle barnets kommunikasjonskompetanse. Barnehagen skal verke som ein trygg setting for barnet, og kan i dag seiast for mange å ha ei primæromsorgsrolle på linje med heimen. Dette gjev barnehagen gode moglegheiter for å leggje til rette for at

barnet får utviklingsstøtte, medverknadsrett og at barnet som subjekt vert ekspert i si eiga livsverd, noko som viser at barnehagen er ein arena der barnesamtalen burde ha vesentleg nytteverdi.

7.0. Avslutting

Ved bruk av kvalitativt forskingsintervju har eg i denne avhandlinga forsøkt å belyse korleis barnesamtalen kan ha nytteverdi som pedagogisk verktøy i barnehagen. Barnesamtalen er ein samtale der den vaksne tek eit barneperspektiv (Alvestad, 2009; Tiller, 1991) for å få innblikk i barnets subjektive opplevingsverd. Basert på informasjon gjeven av tre barnehagelærarar i Trondheim kommune har eg gjennom ein 4-stegsprosess kategorisert, koda og kondensert datamaterialet slik at det oppstod to hovudkategoriar (jf. Johannessen et al., 2006). Den fyrste kategorien, «informantane sine erfaringar med barnesamtalen» viser at alle informantane har kjennskap til kvardagssamtalen i barnehagen, men også avdekkande samtalar. Oppsummert synast erfaringa til barnehagelærarane at relasjonen og barnets oppleving av tryggleik i stor grad påverkar kor vidt barnet kjem over i fri forteljing under barnesamtalen. Den andre kategorien funnen i analysa er «grunnlag for barnesamtalen». Her kjem ulike funksjonar ved datamaterialet fram slik som at samtalen kan fungere utviklingsstøttande, som relasjonsbygger, og at den kan skape tryggleik hjå barnet for å kunne ivareta barneperspektivet.

Ut frå funna frå datamaterialet og forskingsspørsmåla «kva erfaring har barnehagelæraren med barnesamtalar?» og «kva funksjon kan samtalen ha i barnehagen?», såg eg på problemstillinga «korleis kan barnesamtalen ha nytteverdi som pedagogisk verktøy i barnehagen?». Der fann eg at relasjonen fungerer som ein grunnmur når det kjem til barnesamtalen i barnehagen. Relasjonen er føresetnadar for at barnehagelæraren kan fungere som ei utviklingsstøtte (jf. Tetzchner, 2001), kunne ta eit barneperspektiv(jf. Tiller, 1991), og med det sjå barnet som eit betydingsfullt subjekt og ekspert på eigen livsverd (jf. Bae, 2007; Gamst, 2017; Langballe et al., 2010), samt som føresetnad for å ivareta barnets medverknadsrett (jf. Barnekonvensjonen, 1989).

Barnesamtalen er såleis bindeleddet mellom barnehagelæraren, barnet og dei ulike funksjonane nemnt. Men, for at barnesamtalen skal kunne fungere som eit pedagogisk verktøy er det ein føresetnad at det i barnehagen er sett av tid til å heve det faglege nivået blant dei tilsette, dette av fleire grunnar. For det fyrste må ein samtalemetodikk arbeidast mykje med for å kunne bli ein integrert del av den pedagogiske praksisen, for det andre er det behov for kontinuerleg vedlikehald. For det tredje vil barnehagelærarane ha behov og nytte av å reflektere rundt egne

erfaringar i samtalen. Ut frå dette vil ei innføring av barnesamtalen som pedagogisk verktøy synast noko utopisk, då det krev enorme ressursar både å innføre og vidareføre i den pedagogiske praksisen. Samstundes vil den kunne gje utteljing på fleire områder som er vekta både innan rammeplan (jf. Rammeplan, 2017) og lovverk (jf. Barnehageloven, 2005; Barnevernloven, 1992). Spesielt vil barnesamtalen som pedagogisk verktøy kunne fungere forebyggande både i form av å avdekke omsorgssvikt, overgrep eller andre overtramp, og ved å sette barnehagelæraren i ein særskild posisjon til å verke utviklingsstøttande ovanfor det enkelte barn på dei områda dei sjølv har behov for. Å skape tryggleik og forutsigbarheit rundt barnet verkar både utviklingsstøttande og trygt i relasjonen. Det vil vidare kunne endre måten dei vaksne kommuniserer med barna på i barnehagen, for å gje større rom for barneperspektiv, medverknad og barnets subjektivitet (jf. Alvestad, 2009; Bae, 2004, 2007; Barnekonvensjonen, 1989; Gamst, 2017; Schibbye, 2002; Schibbye & Løvlie, 2017; Tiller, 1991).

I lys av denne avhandlinga kan det i etterkant vere interessant å sjå meir på barnesamtalen brukt i meir utstrekt grad i barnehagen. Medan eg i dette prosjektet har hatt som mål å drøfte korleis barnesamtalen kan nyttast som pedagogisk verktøy, finst det i liten grad forskning på at barnesamtalen eller DCM faktisk har vore gjennomgripande utnytta innføre barnehagens domene. Barnesamtalens potensiale som pedagogisk verktøy, kombinert med dagens manglande utbreiing i barnehagar, syner at barnesamtalen har eit større potensiale til å påverke barnehagars samtalepraksisar. Aksjonsstudiar gjev ofte positive resultat ved at ein innfører ønskje forandringar, og ved at ein ser nærmare på korleis forandringane verkar i praksis. Ein slik studie vil vidare kunne gje innsikt kring temaet.

8.0. Kjelder

- Alvestad, T. (2009). Bakgrunnen for prosjektet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 11.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn: En beskrivende og fortolkende studie* [Doktoravhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2007, januar 10). *Å se barn som subjekt—Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage* [Artikkel]. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2012). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood; Dordrecht*, 44(1), 53–69.
<http://dx.doi.org/10.1007/s13158-012-0052-3>
- Barnehagedekning før og nå*. (2017). ssb.no.
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- Barnehageloven. (2005, juni 17). *Lov om barnehager*.
<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989, november 20). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnesamtalen—DCM*. (d.d.). <http://barnesamtalen.no/kursprogram.html>

Barnevernloven. (1992). *Lov om barnevern*.

<https://lovdata.no/pro/#document/NL/lov/1992-07-17-100>

Berg, V. (2011). *Foreldre—Barn sensitivitet: Betydning for utvikling av tilknytning*. [Masteravhandling]. Universitetet i Oslo.

Bråten, S. (2007). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utgave). Abstrakt Forlag AS. https://bibsyst-almapiro.hosted.exlibrisgroup.com/permalink/f/19phgat/BIBSYS_ILS71515205430002201

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Davik, T., & Langballe, Å. (2013). «Du får bare gjøre så godt du kan» – utfordringer og dilemmaer ved avhør av barn i førskolealder. *Lov og Rett*, 52(01). idunn.no.
http://www.idunn.no/lor/2013/01/du_fr_bare_gjre_s_godt_du_kan_-_utfordringer_og_dilem

Det kongelige kunnskapsdepartement. (2007, 2008). *Om lov om endringer i barnehageloven: Rett til plass i barnehage* [Ot.prp.nr.52].

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3b235bdb53344dca3aa2faee4db7083/no/pdfs/otp200720080052000dddpdfs.pdf>

Fløtterud, E. (2017). *Tør du å spørre?: En kvalitativ studie av pedagogers erfaringer fra samtaler med elever i barneskolen ved bekymring for*

vold og overgrep [Masteravhandling, Universitetet i Oslo].

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58163/1/Masteroppgave-2017-Fl-tterud.pdf>

Forskningsnettverk barn og rom. (d.d.). Forskningsnettverk barn og rom.

<https://barnehagerom.wordpress.com/>

Gamst, K. M. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor* (2. utgave). Universitetsforlaget.

Gamst, K. M. T., & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør: Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(05), 364–375.

https://www.idunn.no/npt/2008/05/voksnes_samtalestotte_i_barnehagen

Gjems, L. (2014a, april 2). *Hvordan lærer barn språk?: Og hvorfor er barnehagen så viktig på dette området?* [Barnehageforum].

Barnehageforum.

<https://barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=2505>

Gjems, L. (2014b, april 4). *Samtalene i barnehagen: Hvordan støtte de yngste barnas deltakelse i samtaler?* Barnehageforum.

<https://barnehageforum.no/artikkel.asp?action=newbookmark&addtolist=80&artikkelid=2506>

- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon* (1. utgave). Gyldendal akademisk.
- Hayes, R., & Matusov, E. (2005). Designing for Dialogue in Place of Teacher Talk and Student Silence. *Culture & Psychology, 11*(3), 339–357. <https://doi.org/10.1177/1354067X05055525>
- Høigård, A. (1999). Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig. I *Norbok*. Tano Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009022504050
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag AS.
- Jonstøij, T., & Tolgraven, Å. (2003). *Hundre måter å tenke på: Om Reggio Emilias pedagogiske profil* (J. Holth, Red.). Damm.
- Keenan, T., & Evans, S. (2010). *An Introduction to Child Development* (2nd edition). Sage Foundations of Psychology.
- Kinge, E. (2006). Barnesamtaler: Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker. I *NFFO*. Gyldendal akademisk. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011070408065
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 1. utgave). Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Langballe, Å., Gamst, K. M. T., & Jacobsen, M. (2010). *Den vanskelige samtalen: Barneperspektiv på barnvernarbeid, kunnskapsbasert*

praksis og handlingskompetanse (Nr. 2). Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress a/s.

<https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/denvanskeligesamtalen.pdf>

Lyngtveit, K. E. (2013). *Dommeravhør av barn i Norge*. Universitetet i Oslo; Det juridiske fakultet.

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/38527/Lyngtveit-Master.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

Løvlie, L., & Steinsholt, K. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3.utgave). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. I *Norbok* (2. utg.). Universitetsforl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013091106155

Rammeplan. (2017, august 1). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver* [Utdanningsdirektoratet]. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>

Rammeplan for barnehagen. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>

Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* (2. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*,. Universitetsforlaget.

Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.

Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*.

Sletnes, K. B. (2019). Forståelse: Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/forst%C3%A5else>

Smith, J. A. (Red.). (2015). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (3. utgave). Sage Foundations of Psychology.

Tetzchner, S. von. (2001). *Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen* (1. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tetzchner, S. von. (2005). *Utviklingspsykologi*.

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. I *Norbok* (3. utg.). Fagbokforl.

https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013120906024

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utgave). Fagbokforlaget.

Tiller, P. O. (1991). Forskningens gjenstand som objekt: Om etikk, validitet og verdivalg. I *Barn: Åren fem till tio* (Bd. 4, s. 7–19). Svenska Bokförlag.

Tjora, A. (2019). Sosialkonstruktivisme. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/sosialkonstruktivisme>

