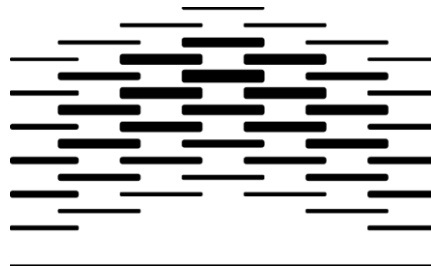


Personlige utfordringer i samtale med barn

Silje Kvamme Schanche



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Master i barnehagepedagogikk
Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Mai 2015

Forord

Nå som masteroppgaven skal leveres inn, sitter jeg her med svært blandede følelser. Det har både vært en utrolig spennende, men også veldig krevende prosess. Den følelsen av å kunne fordype seg så langt inn i en forskning, er noe som for meg har vært utfordring og glede. Jeg kan oppriktig si at jeg har storkost meg med skriveprosessen, ofte med en kaffekopp ved siden av og noe «godt attåt». Det er nå både vemodig og en lettelse å skulle avslutte skriveprosessen, og levere masteroppgaven.

Aller først ønsker jeg å gi en stor takk til alle mine informanter, både barna og fagpersonene! Uten dere hadde det ikke blitt noen undersøkelse. Min takknemlighet lar seg vanskelig beskrive med ord, men — *tusen takk!* Takk, både for at dere ville være med, og for alt det som dere har fortalt meg.

Videre vil jeg gi en takk til hele mastermiljøet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, medstudenter og lærere. En spesiell takk vil jeg gi til to medelever som jeg delvis har «bodd sammen med» på lesesalen: Charlotte og Halvor. En særlig stor takk til deg, Charlotte. De lange timene på mastersalen har til tider vært direkte morsomt, takket være deg.

En *særlig* takk vil jeg gi til min veileder Inger Marie Lindboe. Du har alltid hatt gode råd og tilbakemeldinger å gi, og jeg anser deg som svært kunnskapsrik. Takk for at du hadde så stor tro på meg, og min oppgave.

Jeg vil også gi en stor takk til Nina Winger, som leste 80 % og ga meg mange gode tilbakemeldinger. Ellers vil jeg også gi en takk til Beate Børresen, som tok svært godt imot meg, og ga mange nyttige innspill.

Ellers må jeg gi en stor takk til min familie og venner, som har støttet meg under hele prosessen. Jeg vil også gi en stor takk til min kjære farmor, som alltid tenker det beste om meg, og som virkelig har gitt uttrykk for at hun er stolt av meg, og mitt arbeid med denne masteroppgaven.

Avslutningsvis vil jeg særlig gi en stor takk til min kjære Maren, som har trodd på meg hele veien. Du har gjort mange tilpasninger og forsakelser for at jeg skulle komme i mål med oppgaven, og det setter jeg utrolig stor pris på. Takk for at du har stått ved min side, og for at du er den du er.

Oslo, Mai 2015

Silje Kvamme Schanche

Summary

This is a paper where the focus of the research has changed along the way, and there has therefore been conducted two methods of data gathering. A total of four philosophically inspired conversations with children, and five interviews with professionals have been conducted, and a twofold analysis has been performed. The purpose of this examination, is to investigate which personal challenges that can arise in conversations with children, and how these can be handled. Using a hermeneutical interpretation, my role as a researcher is analysed in an excerpt from the philosophically inspired conversations, while a thematic analysis is used to analyse the content of the data material from the interviews. These challenges are directed against us adults as professionals, and not at the children.

Another purpose of the examination, is to investigate if the kindergarten field can benefit from the findings in this paper, since the interviews have been conducted with professionals from different disciplines.

At the core of this paper, is my inspiration from the perspective of knowledge used in hermeneutics. All the choices I have made, relating to theory, methodology, analysis and discussion, is therefore built on the material on epistemology presented in chapter 3.

A short summary of my findings as an interpreter, is that the personal challenges in professionals, that can arise in conversations with children, often stem from emotions and/or blind spots. Emotions is then something that can have consequences for the communication through the non-verbal, as it is here the eventual emotion of the personal is conveyed. Here, it is up to the children to interpret. Since the findings on blind spots show that we can be blind regarding to our own reactions, by having unresolved conditions, these blind spots can also make us unaware our signaling of personal challenges. This is then signaled through nonverbal communication, and is something that can impact the self-esteem of the children. Furthermore, I view that which is said on self-development in the interviews with the professionals, as especially interesting. This relating to the fact that in *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011)*, and the new revised plan (due in 2016), I interpret actual references that point to how kindergarten teachers have to be capable of self-development.

Innhold

Forord.....	2
Summary	3
Kapittel 1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling	9
1.3 Oppgavens avgrensning og presiseringer	9
1.4 Barnehagelærerutdanningen	13
1.5 Oppgavens videre oppbygning	16
Kapittel 2. Faglitteratur og relevant forskning.....	18
2.1 Hvordan snakke med barn om det utfordrende	19
2.1.1 Norsk faglitteratur og relevant forskning.....	19
2.1.2 Internasjonal faglitteratur og relevant forskning.....	22
2.2 Barn og død	23
2.2.1 Barns forståelse av død	23
2.2.2 Norsk faglitteratur og relevant forskning på det å snakke med barn om død.....	24
2.2.3 Internasjonal faglitteratur og relevant forskning på det å snakke med barn om død.....	26
2.3 Behov for en norsk undersøkelse	27
2.4 Oppsummering	28
Kapittel 3. Epistemologi	29
3.1 Hermeneutikk	30
3.2 Den hermeneutiske sirkel	30
3.3 Førforståelse og Forståelseshorisont.	31
3.4 «Kritisk» hermeneutikk.....	33
3.5.1 Teori av annen forståelseshorisont: emosjonsregulering	35
3.6 Oppsummerende av min innfallsvinkel til hermeneutikk	39
Kapittel 4. Metode	41
4.1. Valg av metoder	42
4.2 Informant eller respondent?.....	47

4.3 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste	47
4.4 Hvor og hvem	48
4.5 Støttmateriell.....	49
4.6 Bakgrunn metodeguide.....	50
4.7 Validitet og reliabilitet.....	51
4.8 Analysemetode	53
4.9 Oppsummerende av metodekapittel	56
Kapittel 5. Etske overveielse	58
5.1 Makt og asymmetri.....	58
5.2 Barn som informantgruppe.....	59
5.3. Valg av metode.....	60
5.4 Bli-kjent-periode.....	61
5.5 Samtykke til deltakelse	62
5.6 Sammensetning.....	64
5.7 Bruk av støttmateriell	65
5.8 Krav om konfidensialitet	65
5.9 Barneverisjon	67
5.10 Tilbud om å se det transkriberte datamaterialet	68
5.11 Oppsummering	68
Kapittel 6. Gjennomføring og etterarbeid.....	69
6.1 Gjennomføring.....	69
6.1.2 Filosofisk inspirerte samtaler	69
6.1.3 Intervju	72
6.2 Etterarbeid	74
6.2.1 Transkripsjon.....	74
6.2.2 Etterbesøk.....	76
6.2.3 Refleksjon rundt egen rolle	77
6.3 Oppsummering	78
Kapittel 7. Analyse.....	79
7.1 Hermeneutisk meningsfortolkning	79

7.2 Tematisk analyse	84
7.2.1 God profesjonsutøvelse	85
7.2.2 Utfordrende arbeidssituasjoner	91
7.3 Oppsummering av analyse	95
Kapittel 8. Drøfting	96
8.1 Forskerens antagelser	96
8.2 Spiral – omdreininger	97
8.3 Oppsummering av drøfting.....	107
Kapittel 9. Avslutning	108
9.1 Hva kunne styrket undersøkelsen?	110
9.2 Veien videre.....	111
Litteraturliste	113
Vedlegg 1. Samtykkeskjema barnehage	122
Vedlegg 2. Samtykkeskjema fagpersoner	124
Vedlegg 3. Løst strukturert filosofisk inspirert samtale(guide).....	126
Vedlegg 4. Strukturert intervjuguide	127
Vedlegg 5. Barneverksjonen	129

Kapittel 1. Innledning

Denne masteroppgaven er en todelt undersøkelse, hvor jeg utvider undersøkelsen til å omfatte to metoder, da jeg endret fokus underveis. Jeg gjennomførte derfor først fire filosofisk inspirerte samtaler med et utvalg barn, men gikk så over til å gjennomføre en supplerende metode ved å gjøre fem intervjuer med et utvalg fagpersoner. Det var på den måten undersøkelsen min gikk over til å studere både min forskerrolles personlige utfordringer i samtale med barn, hvilke tanker fagpersoner kan ha rundt slike utfordringer og hvordan de kan håndteres. Fokuset i denne oppgaven er her rettet mot oss voksne som fagpersoner, ikke barna. Undersøkelsen er ment som et mulig bidrag til forskning rundt det å undersøke hvordan man kan forstå sine reaksjoner, og hvordan disse utfordringene eventuelt kan håndteres. Selv om at denne undersøkelsen også beveger seg noe utenfor barnehagefeltet, er fokuset hele veien rettet mot barnehagekonteksten i form av eventuell overføringsverdi.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema i min undersøkelse oppfatter jeg som noe kompleks, da jeg i starten hadde valgt et annet tema enn hva undersøkelsen endte opp med. Slik kan det heller sies at temaet «død», som var utgangspunktet for undersøkelsen, gikk over til å være en del av undersøkelsens endelige tema: *personlige utfordringer*. Jeg har valgt å fordype meg mest i temaet «død» som eksemplifisering på tema, da det er dette temaet jeg undersøker i de filosofisk inspirerte samtalene.

Med *personlige utfordringer* tenkes det i denne kontekst på hvordan jeg som forsker opplevde temaet «død» som utfordrende i min forskerrolle. Da jeg videre søkte etter faglitteratur og relevant forskning rundt personlige utfordringer knyttet til temaer i samtale med barn, men uten særlige resultater (se kapittel 2.), ble jeg særlig opptatt av personlige utfordringer hos barnehagelærere som kan oppstå i samtale med barn. Dette ble så videre veid opp mot betydningen av barnehager i dag, da det ikke bare er et viktig, men også et naturlig sted for de minste barna i denne delen av deres liv. I utgangen av år 2014 gikk totalt 286 400 barn i barnehage, og andel barn med avtalt oppholdstid var på 93 prosent (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Barnehagen er altså et sted hvor barna tilbringer mye tid, og denne tiden øker betraktelig (Qvortrup, 2012). Barnehagen har derfor et særskilt ansvar, og er forpliktet til å følge blant annet lov om barnehage (barnehageloven, 2005). Dette ansvaret innebærer at en som barnehagelærer også har en særskilt oppgave, da det handler om at man som fagperson har et ansvar for å ivareta barna i utfordrende samtaler (Andersen, 2002). Ifølge Andersen (2002) er det likevel ikke uvanlig at «vanskelige samtaler» oppstår, da man kan bli følelsesmessig involvert. Likevel har samtalen her et formål som er mer enn det personlige, og ansvaret for ivaretagelse av barna havner på den måten hos den voksne som fagperson.

Knyttet opp mot *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) kan dette ansvaret, knyttet opp mot samtaler med barn, ses opp mot at barnehagen skal bidra til at barna erfarer hit at «grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.45). Dersom et tema i samtalen da blir personlig utfordrende hos for eksempel en barnehagelærer, vil disse følelsene kunne bli formidlet gjennom nonverbal kommunikasjon. Det handler i den forstand om at ord sjelden kommer alene, da det nonverbale ofte formidler ens følelser. Siden de nonverbale tegnene og signalene sjeldenn er entydige, vil det da være opp til barnet som samtalepartner å videre fortolke det nonverbale språket (Eide & Eide, 2007). Hvis barnet da fortolker negative følelser hos barnehagelærer, vil dette kunne påvirke barnets opplevelse av kommunikasjonen. Slik kan kanskje barnehagelærers evne til å håndtere disse utfordringene kunne sies å være det avgjørende for hvorvidt barnehagen følger barnehageloven. Det sistnevnte knytter jeg opp mot § 3 i barnehageloven, som sier at forutsetningen for at barnehagen er en pedagogisk virksomhet er at barnehagen fungerer som både helsefremmende og forebyggende (Barnehageloven, 2005). Man må her kunne opptre som profesjonell¹ i samtalen, slik at barna her får det de har krav på. Dette kan etter følgende tolkes til at man må utvikle sin kompetanse for å unngå at personlige utfordringer kan påvirke ens egne reaksjoner i samtaler med barn. Jeg tolker også at det finnes faktiske holdepunkter i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) som tilsier dette. Der står det at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon må være i utvikling og endring: «Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). Hvis noe da er personlig utfordrende hos barnehagelærer i samtale med barn, ligger det dermed allerede som et krav, implisitt i rammeplanen, om at man må utvikle seg selv. For å kunne gjøre nettopp dette, er min tolkning at forutsetningen ligger i at en må forsøke å forstå sine egne reaksjoner.

Siden mye av faglitteraturen og relevante forskningen jeg fant viste seg å ha mye tilhørighet utenfor barnehagefeltet, ønsket jeg da videre å også intervju andre fagpersoner som jobber med barn. Dette handler da om å bevege seg litt utenfor barnehagefeltet, for så å undersøke om man kan finne noe av overføringsverdi.

¹ Profesjonelt arbeid handler om det Grimen og Molander (2008) beskriver som skjønnsbasert. Det handler her om at skjønn ses på som en uomgjengelig side ved en praksis som «anvender generell kunnskap, nedfelt i handlingsregler, på enkelttilfeller» (s. 179). Min tolkning er at det her da handler om å kunne bruke dømmekraften innenfor den kunnskapen en har tilegnet seg gjennom ens profesjonsrettede utdanningen.

Bakgrunn for valg av tema handlet slik om ønsket om å bidra til forskning rundt fagpersoners reaksjoner i personlig utfordrende samtaler med barn, og undersøke hvordan disse eventuelt kan håndteres i barnehagen.

1.2 Problemstilling

Min hensikt med denne forskningen er å undersøke hvordan noe kan bli personlig utfordrende i samtaler med barn, og i den forbindelse forsøke å forstå sine egne reaksjoner. Det anvendes to metoder i denne forskningen som analyseres, med to ulike informantgrupper. Av den grunn foretar jeg en todelt analyse, hvor jeg i den ene vil analysere hvordan noe blir personlig utfordrende i min egen forskerrolle. I den andre undersøker jeg hvilke tanker ulike fagpersoner som jobber med barn kan ha rundt dette, og hvordan dette kan håndteres. Min problemstilling ble derfor følgende:

Hvilke personlige utfordringer kan oppstå i samtaler med barn hos et utvalg fagpersoner, og hvordan håndtere de disse?

Siden jeg også ønsket å undersøke om barnehagefeltet kunne dra noe nytte av undersøkelsens funn², ved at jeg analyserer datamaterialet med å sammenligne ut fra profesjon, ble grunnlaget for underproblemstillingen dannet:

Hvordan kan barnehagefeltet dra nytte av ulike fagpersoners kunnskaper om personlig utfordrende samtaler med barn?

Da barnehagelærerutdanningen er det som kvalifiserer oss til pedagogisk arbeid med barn i barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2012b), vil problemstillingen og underproblemstillingen også bli satt opp mot deler av vår utdanning. Det at psykologi er det faget som særlig her er i fokus, skyldes at det er satt opp mot undersøkelsens funn.

1.3 Oppgavens avgrensning og presiseringer

Først og fremst ønsker jeg her å ta for meg det faktum at jeg har samlet inn mye verdifullt datamateriale som jeg ikke har fått gått noe særlig inn i, nemlig et utvalg barns uttalelser og filosofering rundt temaet «død». Dette valget er noe som har preget meg hele veien, og er noe som jeg fremdeles stiller spørsmålsteget ved nå ved undersøkelsens slutt. Det å flytte analysefokus til min forskerrolle, og dermed ikke brukte barnas innspill, er noe jeg anser som litt negativt ved min undersøkelse. Slik jeg ser det, handler det likevel ikke om å ikke ta barna på alvor. Det kan kanskje heller sies å være en undersøkelse som stiller krav til oss som barnehagelærere, og her i form av refleksjon over egen praksis —

² Det å omtale det som 'funn' ser jeg at kan tolkes som å bryte med mitt hermeneutiske ståsted som presenteres i kapittel 3., men det handler her om å belyse hvilke tolkninger jeg har gjort som kan fremkomme som gyldig kunnskap opp mot min problemstilling og underproblemstilling. Det handler da om at begrepet anvendes for å belyse de deler ved undersøkelsen tolkninger som fremkommer som interessant opp mot disse, i form av relevans for eventuell videre forskning.

noe som også er et krav til barnehagen i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011). Analyse av egen forskerrolle tolker jeg som å ta barn på alvor, ved at det slik blir et bidrag til å fremme de verdier som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Når det kommer til oppgavens fokus på temaet «død», til tross for forskningens bytte av fokus til personlige utfordringer, handler det om at dette er temaet jeg undersøker i de filosofisk inspirerte samtalene. Temaet anvendes derfor som eksemplifisering på tema som kan være personlig utfordrende i samtale med barn, både i min analyse og drøfting.

«Vanskelige temaer»

Min forståelse av «de vanskelige temaene» handler her om at temaet «død» ble utfordrende for meg i min egen forskerrolle, ved at jeg følte kraftig ubehag og usikkerhet etter de filosofisk inspirerte samtalene med barna. Denne følelsen satt igjen i flere dager etterpå, og følelsen lar seg vanskelig beskrive. Jeg ble slik opptatt av om hvorvidt det var flere temaer som kunne være vanskelige, og om hvordan man kunne snakke med barn om slike temaer. Jeg vil her presisere at det likevel er temaet «død» som eksemplifiseres i denne oppgaven, men at temaet kan ha overføringsverdi til andre temaer i form av hva som da gjør at temaer som død kan være personlig utfordrende i samtale med barn.

Dette vanskelige er noe som har gått over til å bli det jeg omtaler som *personlig utfordrende*, slik at antagelsen om «vanskelige temaer» i samtale med barn er en antagelse jeg har forsøkt å sile ut i del 8.1.

Undersøkelsens hensikt

Jeg anser det videre som viktig å presisere at jeg i den hermeneutiske meningsfortolkningen *ikke* har til hensikt å la leser bli med på min reise i forhold til følelser frembrakt i meg selv som forsker. Det vil av den grunn ikke bli tatt med utdrag fra en følelseslogg av meg selv simultant med analysen. Dette er et bevisst valg fra min side for å unngå at min undersøkelse skal bli en form for egenerapi hos meg som forsker, da dette overhodet ikke er hensikten. Min hensikt med denne undersøkelsen nettopp å undersøke *hvordan* man kan forstå *hvorfor* man reagerer som man gjør. Som et bidrag til dette, bruker jeg en teori om emosjonsregulering fra psykologien. Jeg anser det da som viktig å presisere at teorien *ikke* anvendes for å kunne forstå egne følelser, bearbeide dem og endre dem, da en slik tolkning vil kreve mye mer kunnskap enn det man kan oppnå gjennom å forske på en teori om emosjoner — emosjonsregulering (se del 3.5.1.). Det handler altså ikke om å ynte at vi som barnehagelærere skal bli terapeuter, men det handler i denne kontekst om å snu fokuset mot de voksne heller enn barna. Dette siden psykologien viser seg å allerede være en del av

barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012b), da med større fokus på barnepsykologi (Strand, 2007). Jeg har altså anvendt psykologi i denne undersøkelsen på bakgrunn av at teoriene var et funn gjennom forskningsprosessen, da faglitteraturen og den relevante forskningen rundt det å snakke med barn om vanskelig/utfordrende tematikk, faktisk viste seg å være forankret i den psykologiske dimensjonen (se kapittel 2.). Mitt forskerblikk var altså ikke rettet mot psykologien før *etter* at temaet «død» viste seg å være utfordrende i min egen forskerrolle, og at jeg deretter søkte etter videre relevant faglitteratur og forskning.

Valg av teori fra psykologien

Teori fra psykologien, anvendes her for å finne ut om deler av teorien kan ha en overføringsverdi til barnehagefeltet. Valg av teori fra psykologien er gjort på bakgrunn av de funn jeg gjorde i analysen (se kapittel 7.), selv om at det finnes flere andre områder i psykologien som kunne ha blitt undersøkt. Disse områdene har jeg valgt å ikke gå inn i. Valget falt på emosjonsregulering (Gross & Muñoz, 1995), som er en mer biologisk-psykologisk orientert teori. Årsaken til at valget falt på akkurat denne teorien, var at følelser/emosjoner er noe jeg tolker som sentralt, både i min egen forskerrolle i de filosofisk inspirerte samtalene, samt fra innholdet i intervjuene med informantene.

I forhold til del 1.3., hvor jeg til en viss grad undersøker barnehagelærerutdanningen, har jeg avgrenset søket etter psykologi i utdanningen i dag til å kun gjelde beskrivelser av i *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2012b) og *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Jeg vil derfor ikke gå inn i barnehagelærerutdanningens litteraturlister, da dette fort kunne blitt en mye mer omfattende undersøkelse. Slik jeg ser det, ville dette fort kunne ha gått på bekostning av min analyse.

Analysen og kapitlenes betydning

I den hermeneutiske meningsfortolkningen forsøker jeg å identifisere hvordan noe blir *personlig utfordrende* i min egen forskerrolle, slik at det kun er min forskerrolle som analyseres. Dette er noe jeg opplevde at innebar flere utfordringer, både som forsker, fortolker, pedagog og for meg selv som privatperson. Mitt syn på kunnskap (se kapittel 3.), som vektlegges mye i denne undersøkelsen, handler om at min fortolkerrolle anses som særlig viktig. Det handler her om at jeg blant annet ønsket å være noe selvkritisk, for ikke kun å bekrefte det jeg selv ønsket å se/bekrefte. Da det var min forskerrolle som var i analysefokus, opplevde jeg analysen som særlig utfordrende. Dette, samt mitt ønske om å også analysere datamaterialet fra intervjuene, påvirket nok det faktum at det kun er ett utsnitt som analyseres fra de filosofisk inspirerte samtalene. Det handlet altså

ikke om hvorvidt det ville vært interessant å gripe tak i flere utsnitt, eller gjøre det valgte utsnittet lengre, men om mine begrensninger som fortolker av egen forskerrolle. Som vi kan se i kapittel 7., ble det da viktig å stille krav til det utsnittet som ble valgt ut.

I den tematiske analysen forsøker jeg å identifisere hvorfor noen temaer kan bli vanskelig å snakke med barn om, og hvordan en kan håndtere *personlig utfordrende* tematikk i samtale med barn. Det at det kun er to overordnede temaer som belyses i den tematiske analysen, hvor jeg analyserer datamaterialet fra intervjuene med fagpersonene, handler om at metoden er supplerende til de filosofisk inspirerte samtalene. Hadde den tematiske analysen skulle blitt lengre, hadde andre kapitler måtte blitt kraftig redusert. Dette ble for meg vanskelig, da alle kapitlene her anses å ha sin egenverdi. De kan kanskje sies å være et supplement til forståelse av hvordan noe kan bli utfordrende i en forskerrolle.

Alle kapitlene i denne oppgaven anses som svært viktige, da de alle er essensielle for at oppgaven skal kunne forstås i sin helhet. Dette dreier seg om at jeg er inspirert av kunnskapssynet i den hermeneutiske sirkel, og slik får alle kapitlene en verdi (se kapittel 3. og 8.). Av den grunn tar det litt tid før jeg kommer til selve analysen, da kapitlene blir liggende som en vesentlig forutsetning for både å kunne forstå min analyse, og betydningen av oppgaven i sin helhet.

Fokus på barnehagelærer fra barnehagefeltet

Årsaken til at det er barnehagelærere som her er i fokus, er ikke at håndtering av personlige utfordringer ikke er viktig for hele personalgruppen. Mitt fokus på barnehagelærere handler i denne oppgaven om hva vi som barnehagelærere tar en treårig utdanning, som skal gjøre at vi tilegner oss kunnskaper som skiller oss fra de som ikke har barnehagelærerutdanning (Greve, Jansen & Nordbrønd, 2013). Barnehagelærernes kompetanse rundt personlige utfordringer tolker jeg da som særlig viktig, og da særlig med tanke på at man som pedagogisk leder også har et ansvar overfor det øvrige personalet på sin avdeling (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Valg av ord/begreper

Videre har jeg måtte reflektere mye rundt et begrep før jeg tok det endelige valget om problemstilling, og valget falt på *utfordrende* tematikk. Den viktigste årsaken til at valget falt på dette heller enn på en *vanskelig* tematikk (som jeg spør fagpersonene om i intervjuene), var at jeg ønsket et begrep som kunne si noe om en indre kamp — i seg selv. Det handler altså om hvorvidt man mestrer eller ikke mestrer kommunikasjonen med barna, og hvilke kamper som da ligger i prosessen, samt hvilke barrierer en kan måtte overkomme. Samtidig ser jeg faren ved å bruke begrepet *utfordring*, da det fort kan være negativt ladet. Likevel tolker jeg det som mest beskrivende, da det dreier seg

om å klare å mestre utfordringer i en yrkessammenheng. Det at jeg veksler noe mellom å si *utfordringer* og *personlige utfordringer*, tillegges ingen betydning utover at jeg vil presisere at det i begge tilfellene tenkes på *personlige*, da det i denne konteksten handler om *egne* utfordringer i samtale med barn.

Det at det videre i problemstillingen sies «fagpersoner», da også min forskerrolle analyseres, handler om at jeg som forsker og pedagog, også anses som fagperson i denne forskningskonteksten. Begrepet er derfor utvidet i problemstillingen, til å gjelde både for min forskerrolle, samt informantene av ulike profesjoner som intervjues. Det at jeg veksler noe mellom å si *vanskelig* og *personlig utfordrende* i denne oppgaven, har en sammenheng med det jeg nevnte tidligere, om at fokuset først endret seg fra «vanskelige temaer» i samtale med barn. Da dette er en antagelse jeg har forsøkt å sile ut, anser jeg det likevel som nødvendig at det står *vanskelig* og *vanskelige temaer* både for å vise til hvordan dette har vært en antagelse jeg har forsøkt å sile ut, samt at dette var det jeg spurte informantene om i intervjuene. Videre tillegges det ingen betydning at det veksles mellom ordet *intervju* og *strukturert intervju*. I alle tilfeller er det strukturert intervju som er intervjuformen. Det tillegges heller ingen betydning at jeg veksler mellom *forskning* og *undersøkelse*.

1.4 Barnehagelærerutdanningen

I år er det 80 år siden vi barnehagelærere fikk vår første utdanningsinstitusjon i Norge (Greve, Jansen & Solheim, 2014), slik at de som ønsket å utdanne seg før år 1935 måtte reise til utlandet (Korsvold, 2005). Dette er en av (de flere) sakene som barnehagelærerne sto— og kjempet for (Greve et al., 2013). Barnehagelærerutdanningen er i dag treårig, og vi kan i dag snakke om en ny barnehagelærerutdanning (Greve et al., 2014) da de rene fagdisiplinene er erstattet med seks kunnskapsområder:

- Barns utvikling, lek og læring
- Natur, helse og bevegelse
- Samfunn, religion, livssyn og etikk
- Kunst, kultur og kreativitet
- Språk, tekst og matematikk
- Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid

(Kunnskapsdepartementet, 2012a)

Dette innebærer at pedagogikken ikke lenger er et selvstendig fag, da den heller skulle være integrert i alle fagområdene. Det handler da om at pedagogisk kunnskap er mangesidig, slik at den omfatter delområder som didaktikk, sosiologi, idèhistorie,

filosofi og *psykologi* (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Det at pedagogikken har fått psykologiske impulser, er noe som kan spores tilbake til begynnelsen av 1900-tallet da det vokste frem en spesiell barne- og ungdomspsykologi i en pedagogisk sammenheng (Myhre, 1992, s. 158). Dette innebar at Friedrich Fröbel³ (1728-1852) sin sterke innflytelse ble noe gradvis overtatt av utviklingspsykologien. Det sterke fokuset på individet som ligger her, brukes for å beskrive barns behov tilknyttet modenhet og alder (Greve et al., 2014). Psykologien var tidligere ikke kun et delområde, da det i starten⁴ av barnehagelærerutdanningen var et eget fag. I starten gjaldt det både psykoanalyse og utviklingspsykologi, selv om det er utviklingspsykologien som særlig har fått en sentral plass (Balke, 1988). Det at det er utviklingspsykologien, som heller mer mot barnepsykologi, som har fått en mer fremtredende plass etter hvert som årene har gått, er noe vi kan se hos Torill Strand (2007), ved at hun samlet inn litteraturlister fra alle barnehagelærerutdanningene i Norge fra skoleåret 1994/1995 og 1999/2000. Barnepsykologien, sammen med det praktiske ved barnehagelærernes oppgaver og teorier om lek, var fremtredende (Strand, 2007, s. 13-15). Det er videre interessant å se kort på hvordan psykologien var da den i starten var en egen fagdisiplin, kontra dens nåværende rolle som delområde i pedagogikken (Kunnskapsdepartementet, 2012b). I den første avsluttende eksamen som ble avholdt i 1936 var oppgavene:

1. Hvordan ville De behandlet et engstelig barn? Kan De tenke Dem noen mulige årsaker til at barnet er blitt slik?
2. Hva mener de er det mål man bør søke å nå med hensyn til barnas oppdagelse i omgang med andre mennesker? Fortell om forskjellige typer og perioder med hensyn til barnets sociale utvikling? Hvordan vil De behandlet tross i de forskjellige aldre?
3. Hvilke årsaker kan man tenke sig til at barn blir løgnaktive og tyvaktige og med hvilke metoder vil De behandle slike barn?

³ Tysk pedagog og filosof som anses som barnehagens og barnehagelærerutdanningens grunnlegger (Greve et al., 2014; Korsvold, 2005).

⁴ Utdanningsinstitusjonen het i starten, 1935, «barnevernsakademiet», og kan ifølge Greve et al. (2014) ha vært et strategisk valg for å få barnevernsforkjempenes støtte til etableringen. Navn gjorde at det skilte seg ut fra tilsvarende utdanningsinstitusjoner i de andre nordiske landene, som hadde Fröbel i navnet.

4. Fortell om hvad De mener vi bør gjøre for barna for at de skal å best mulige betingelser for en god sjelelig utvikling. Fortell om hvad de trenger i sin helhet og paa de forskjellige trinn» (Balke, 1988, s. 45-46).

Selv om det er et noe annet syn på barn i disse eksamensoppgavene enn hva det er i dag, da vi for eksempel ikke ser på barn som «løgnaktive og tyvaktige», men heller som subjekter (Bae, 2014), tenker jeg likevel at det er noe relevant i forhold til hva jeg ønsker å undersøke. Dette siden det her kanskje kan tolkes som at spørsmålene også retter seg noe mot de voksne, ved at det også for eksempel i spørsmål 1. i større grad kanskje kan sies å knyttes opp mot psykoanalyse? Årsaken til at jeg finner det med psykologien som spesielt interessant her, er at det var denne fagdisiplinen jeg så gjeldende da jeg søkte etter forskning på det å snakke med barn om det utfordrende (se kapittel 2.). Da jeg søkte etter hvordan man kan jobbe med seg selv, var psykologien noe interessant, siden den er en studie av atferd og mentale prosesser (Bø & Helle, 2013) og det er her det blir interessant å se om noe av innholdet i vår nye⁵ barnehagelærerutdanning tilknyttet de voksne⁶, direkte knytter seg til psykologien. For å kunne gjøre dette, vil jeg her ta for meg *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (2012a) og *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (2012b). Årsaken til dette, er at *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*, gir forpliktende føringer for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012a), som institusjonene må kunne dokumentere at alle kandidatene har tilegnet seg. De nasjonale retningslinjene har en mer utfyllende rolle her, og er rettleidende for institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Til tross for at det i vår nye utdanning er opp til hvert studiested å definere hvor stor plass de ulike fagene skal ha innenfor hvert kunnskapsområde, er det et ønske om en mer enhetlig utdanning (NRLU, 2011). Av den grunn kan det kanskje sies at læringsutbyttet i utdanningen skal være noe likt.

Da jeg søkte på ordet «psykologi» i *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (2012b), nevnes det to ganger. Den beskrives altså ikke som «barnepsykologi». Psykologien beskrives først på side ti som et delområde i pedagogikken, hvor den skal bidra til «(...) studenten sin dannelsesprosess, personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og til etisk refleksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 10).

⁵ Den nye barnehagelærerutdanningen var en konsekvens av en evaluering av hele barnehagelærerutdanningen i Norge, som ble gjennomført av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen i 2010. Det ble her presisert av barnehagelærerutdanningen måtte bli mer enhetlig (NOKUT, 2010).

⁶ Dette siden jeg i min undersøkelse har fokus på de voksne.

Videre nevnes den for andre gang i fagområdet «barns utvikling, lek og læring». Her nevnes psykologien ved at kunnskapsbasen i fagområdet bygger på ulike emner som pedagogikken henter, men også fra sosiologi og sosialantropologi (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 15).

Når det kommer til læringsutbyttebeskrivelsene i *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*, står det blant annet at studenten skal ha bred kunnskap i pedagogikk. Videre står det at studenten blant annet skal kunne «vurdere, stimulere og støtte ulike barns allsidige utvikling i samarbeid med hjemmet og andre relevante instanser» (tatt fra § 2). Dette kan se ut til å gjelde utviklingspsykologi. Videre ser jeg under generell kompetanse at studenten skal ha blant annet «endrings- og utviklingskompetanse». Det kan dog være noe usikkert om dette er rettet mot studenten selv, eller mot barna (Kunnskapsdepartementet, 2012a, tatt fra § 2). For å kunne se noe mer utfyllende på læringsutbyttet i hvert kunnskapsområde, har jeg valgt å videre undersøke *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (2012b).

Innen generell kompetanse under barns utvikling, lek og læring står det at studenten skal kunne «(...) artikulere, formidle og videreutvikle sin kompetanse om pedagogisk arbeid med barn» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s.16). Videre ser jeg at religion tar for seg at man skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, og da kunne støtte barna og samarbeide med andre hjelpeinstanser (s.17). Det kan dermed tolkes slik at det som er rettet mot den voksne er knyttet opp mot kunnskap om barns utvikling. Ut fra retningslinjene kan en muligens oppfatte det til at generell kompetanse i etikk handler om at man skal kunne møte etiske utfordringer i barnehagen, slik at det som er rettet mot den voksne er kunnskap om etikk. En kan også tolke dette til at det går noe over i ferdighetene beskrevet i fagområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid, hvor studenten skal kunne «reflektere over egen og barnehagens praksis i arbeidet med videreutvikling av barnehagelærerrollen og med profesjonsetikk» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s.26). Videre ser jeg at læringsutbyttebeskrivelser som direkte knytter seg til psykologien, kan settes inn under kunnskapsområdet natur, helse og bevegelse, hvor det står at studenten skal ha kunnskap om «helsefremjande arbeid, ergonomi, motorikk og fysisk og psykisk utvikling hos barn» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 23). Innholdet i læringsutbyttebeskrivelsene til de seks kunnskapsområdene i Kunnskapsdepartementet (2012b) som er rettet mot de voksne, ser altså ut til å være knyttet til etikk i form av refleksjon over egen praksis, og hvor det som er direkte knyttet til psykologien, er barnpsykologi.

1.5 Oppgavens videre oppbygning

I kapittel 2. vil jeg gjøre rede for faglitteratur og relevant forskning knyttet til undersøkelsens tema. På bakgrunn av at undersøkelsens fokus endret seg underveis, og

at utgangspunktet var å snakke med barn om temaet «død», vil jeg også her redegjøre for faglitteratur og relevant forskning knyttet til barns forståelse av død, og hvordan man kan snakke med barn om det. Dette siden jeg anser dette som en viktig del for hvorfor jeg ble mer opptatt av det *personlig utfordrende*. Masteroppgaven plasseres her inn i en vitenskapelig kontekst, og jeg aktualiserer behovet for en norsk undersøkelse som tar for seg denne oppgavens forskningsspørsmål.

Kapittel 3. vil presentere mitt epistemologiske utgangspunkt, hvor jeg vil gjøre rede for hva jeg legger i begrepet epistemologi, før jeg presiserer og begrunne hva jeg har latt meg inspirere av innen hermeneutikken. Kapittelet anses som kjernen i oppgaven, hvor alle valg jeg har tatt bygger på det som presenteres her.

I kapittel 4. vil undersøkelsens metoder bli presentert, hvor jeg vil redegjøre for både filosofisk inspirert samtale og strukturert intervju. Validitet og reliabilitet vil bli vurdert, og undersøkelsens to analysemetoder blir beskrevet. Kapittel 5. tar for seg undersøkelsens etiske overveielser, da disse har blitt sterkt vektlagt. Det handler her om at jeg har tatt mange og viktige valg, som det er tatt stilling til, og som er vurdert opp mot den etiske dimensjonen.

I kapittel 6. presenteres undersøkelsens gjennomføring og etterarbeid, hvor jeg vil ta for meg hvordan gjennomføringen av de to metodene for innsamling av data gikk, og etterarbeid jeg har hatt både i forhold til de filosofisk inspirerte samtalene og intervjuene.

Undersøkelsens analyse presenteres i kapittel 7., og jeg har valgt å presentere den for seg selv. Jeg har valgt å behandle de to analysemetodene hver for seg for å gjøre det så oversiktlig som mulig. Den hermeneutiske meningsfortolkningen av de filosofisk inspirerte samtalene kommer derfor først, hvor jeg der presenterer et utsnitt, og deretter analyserer. Videre kommer den tematiske analysen av intervjuene, hvor jeg har sett ut to overordnede temaer som har flere undertemaer, og hvor hvert overordnende tema til slutt blir analysert ut fra begrepet emosjonsregulering. Avslutningsvis oppsummeres kapittelet.

I kapittel 8. vil det skje en drøfting, hvor jeg er inspirert av kunnskapssynet i hermeneutikken. Det handler her om at jeg forsøker å sile ut mine antagelser som kan hindre forståelse, og drøfte undersøkelsens funn opp mot oppgavens kapitler og relevant litteratur. Kapittelet vil avslutningsvis kort oppsummeres. Oppgaven avsluttes i kapittel 9., hvor jeg vil ta for meg undersøkelsens funn samt noen avsluttende refleksjoner og tanker om videre forskning.

Kapittel 2. Faglitteratur og relevant forskning

Industrialiseringen skjøt i Norge fart i begynnelsen av forrige århundre, noe som ledet Norge inn i en bedre tid. Verden blir stadig mer sammenvevd, og Norge dras med i den globale bevegelsen (Lie, 2012). Det norske samfunnet endrer seg parallelt med resten av verden, og befolkningen kan sies å bli en del av institusjonene: alt bli i større grad institusjonalisert på veien mot dagens samfunn. Her tenkes det blant annet på hvordan barndommen blir institusjonalisert ved at barna ikke primært tilhører hjemmene lenger, men snarere barnehage, skole og fritidsordning. Likeledes med eldre og syke, som får en tilhørighet til sykehus, pleiehjem, psykiatri, etc. Norge har også de siste 20-25 årene blitt preget av det vi kaller den digitale revolusjon, slik at vi kan i dag snakke om Norge som et informasjonssamfunn. Et resultat av dette er blant annet lett tilgang på litteratur og forskning fra andre land. Likevel vil det på tvers av landene sies å være stor variasjon i formål, kvalitet og rammebetingelser. Det vil derfor være varierende i hvilken grad funn fra undersøkelser som er gjennomført i andre land, kan sies å være overførbar til den norske barnehagekonteksten. Innad i Norden vil det likevel være flere fellestrekk ved barnehagene, slik at nordisk forskning får større overføringsverdi til de norske barnehagene enn internasjonal forskning. Til tross for dette, velger jeg likevel å legge mindre vekt på nordisk forskning, og heller vektlegge norsk og internasjonal forskning. Årsaken til dette er at internasjonal forskning vil bidra til å representere det som beveger seg utenfor Norden. Slik vil jeg få et bredere perspektiv på det som befinner seg utenfor den norske barnehagekonteksten.

Kapittelets oppbygning vil bestå av tre deler. Første del vil gi en oversikt over hvordan man kan snakke med barn om tema som er utfordrende hos voksne (2.1.), med norsk (2.1.1.) og internasjonal forskning (2.1.2.) som underpunkter. Andre del vil bestå av min inngang til dette som forsker, og da ta for seg barn og temaet «død» (2.2.). Her vil underpunktene være barns forståelse av død (2.2.1.), samt det å snakke med barn om det i norsk (2.2.2.) og internasjonal forskning (2.2.3.). Videre vil jeg aktualisere behovet for en norsk undersøkelse som tar for seg hvordan man kan snakke med barn om noe som er personlig utfordrende, uten at barna nødvendigvis trenger å være i en vanskelig livssituasjon (2.3.). Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere kapittelet (2.4.).

Når det kommer til søkeprosessen, skapte jeg meg en oversikt over tidligere undersøkelser og litteratur ved å søke gjennom de ulike databasene BIBSYS, ODA, ERIC, Oria og Google Scholar. Søkeord⁷ jeg har brukt, tar jeg for meg i de ulike delene.

⁷ Søkeordene skrives helt ut her, men er også brukt med forkortelser for å få flere treff. For eksempel er «veiledning» også forkortet til «veiled». Med det for øye, er søkeord jeg oppgir som hele ord i oppgaven, også brukt som forkortelser i søkeprosessen.

Ellers har jeg søkt på forfattere som det er henvist til i litteraturlister, samt litteratur jeg har funnet etter tips fra veileder.

2.1 Hvordan snakke med barn om det utfordrende

2.1.1 Norsk faglitteratur og relevant forskning

Etter gjennomført søk⁸, var det noen navn som fremstod som både sentrale og gjennomgående i de relevante litteraturlistene (flere av disse henviser også til hverandre). Det tenkes her særlig på Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz (2006), Atle Dyregrov (2006;2010) og Kari Dyregrov (2008) og Renate Grønvold Bugge (2008). Ellers er andre relevante navn Merete Holmsen (2011), John Andersen (2002) og Haldor Øvreeide (2009). Annen relevant litteratur fant jeg i tidsskriftene «Første steg» (2014), «Barnehagefolk» (2014) samt masteroppgaven til Elisabeth Nesvold (2012).

I “Krisepedagogikk” skriver Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz (2006) om hvordan pedagoger må bli mer frempå i krisehåndteringer. Boken er ment til å utfordre skolen, og styrke pedagogers faglige selvtillit. De ønsker at tiltakene skal bli gjennomført der hvor barna tilbringer mest tid, av fagpersoner barna kjenner best. De viktigste tingene skal da bli satt på plass, slik at den normale barnehagehverdagen kan fortsette slik som før. Traumer og kriser kan altså *omskapes* til pedagogiske muligheter, ved å jobbe mot prinsipper og metoder slik at barna kan oppnå en terapeutisk effekt. Hensikten er likevel ikke at pedagoger skal gjennomføre terapi, men tilrettelegge opplæring gjennom tilpassede metoder fra terapirommet. Deres hovedkilde til inspirasjon og ny kunnskap gjennom arbeid med krisehjelp, har vært psykolog dr.philos. Atle Dyregrov ved Senter for Krisepsykologi.

Atle Dyregrov (2006) sin bok «Sorg hos barn» er ment for alle som møter barn i sorg. Man får her mange praktiske retningslinjer og råd for hvordan man kan ivareta barn best i forbindelse med dødsfall som rammer den nærmeste vennegruppe eller familie. Verket er oppdatert og utvidet siden den for første gang som kom ut i 1989.

Kari Dyregrov og Atle Dyregrov (2008) har skrevet boken “Krisepsykologi i praksis”. Boken gir praksisnære beskrivelser av det krisepsykologiske arbeidsfeltet og formidler konkrete råd og innspill innen fagfeltet krisepsykologi. I et krisepsykologisk arbeid er det et stort spenn, noe alle kapitlene i boken viser. Blant annet blir kommunal kriseberedskap og ledelse under organisatoriske kriser, sosial nettverksstøtte og kollektiv ivaretagelse etter katastrofer, beskrevet. Man kan også blant annet se hvordan

⁸ Noen av søkeordene: vanskelig, tema, samtale, profesjonell, pedagogikk, personlig, utfordrende, krise, barn, barnehage, psykologi, veiledning, kommunikasjon, traume, teori og kunnskap.

man kan formidle et dødsbudskap, og hvordan fagfolk påvirkes av å arbeide med katastrofer og kriser over tid. Forfatterne henviser her til Magne Raundalen.

Renate Grønvold Bugge (2008) har skrevet en håndbok for mennesker i kraft av sin stilling, profesjon og rolle, i møte med barn og unge, deres nettverk og familier. Boken retter seg særlig mot mennesker som er under utdanning for å dyktiggjøre seg til oppgaver (blant annet barnehagelærere). Fokuset er rettet mot opplevelsene krise og ulykke, og er et supplement til fagbøker om barn og sorg, og bøker om katastrofepsykologi. Det redegjøres for hva som er viktig å ha med i tankene for å kunne gi rom og bearbeidingsmulighet for de yngste pårørende og etterlatte. Her gis det blant andre en takk til Atle Dyregrov og Kari Dyregrov i forordet.

Merete Holmsen (2011) skriver i “Samtalebilder og tegninger: en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner” om de spesielle samtalene der hvor barn i vanskelige situasjoner står i fokus. Det er et mål om å hjelpe barn å finne frem til, og styrke deres mestringsstrategier. Bildene kan brukes som en åpner, eller igangsetter for ulike barnesamtaler som leder til nettopp dette. Boken er ikke ment som en «oppskriftsbok», men heller et kommunikasjonsverktøy for de som kommer i kontakt med barn i endrede livssituasjoner (som ikke er psykologer eller kliniske terapeuter), og er usikre på hvordan de skal gå frem. Bruk av samtalebilder og tegninger kan bidra til å skape større distanse til følelser og tema, ved at det da ikke direkte gjelder barna selv. Dette kan gi en innfallsvinkel, ved at det skapes både gjenkjenning og nødvendig avstand. I stedet for å måtte snakke direkte gjennom sin egen situasjon, kan barna gjennom bruk av assosiasjoner til tegninger og samtalebilder fortelle historier hvor de overfører egne tanker, opplevelser og følelser til historien de forteller. Holmsen tydeliggjør at den voksne må være bevisst sin faglige begrensning, i den forstand at om en *ikke* har kompetansen som trengs for å gå videre, må henviser barnet til terapeutisk behandling.

John Andersen (2002) har skrevet boken «vanskelige samtaler pågår!», og handler om samtaler som inngår i en del av en profesjonell yrkesutøvelse. Boken tar opp de samme spørsmålene (uansett hvilken profesjon eller faggruppe det dreier seg om) som han mener dukker opp i de vanskelige situasjonene. Den blir et verktøy som kan brukes for å studere samtalen fra nye vinkler, med fokus på prosesser og temaer som vi ofte overser i en travel hverdag. Ifølge Andersen erstatter ikke boken personlig veiledning og trening, men dens formidling av praktiske erfaringer og refleksjoner gjør at den kan brukes som et grunnlag for refleksjon for den som skulle gå inn i vanskelige samtaler. Målgruppen

er her alle som arbeider med andre mennesker, slik at boken også er aktuell for de som arbeider i barnehage.

Halvor Øvreeide (2009), som er spesialist i klinisk psykologi, kommer i «samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner» frem til at barn som møter utfordringer i livet trenger faglig bistand, og at fagfolkene trenger redskaper for å kunne hjelpe barna. Det viktigste redskapet her er samtalen. Boken tar for seg mange eksempler fra samtalesituasjoner, og er ment for å stimulere til flere samtaler med barn som har det vanskelig. Den består av tre deler, hvor den ene delen tar for seg både bekymring og konflikter rundt barnets situasjon, men også sider ved oss selv som vil påvirke samtalesituasjonen med barnet. Han tar her for seg både emosjonell og tematisk mestring, selvutvikling og selvivaretagelse. Det kommer frem at allmenne og spesielle sider ved barns utvikling kan ha betydning for samtalen, og han beskriver hvordan den dialogbaserte samtalemetodikken kan brukes.

I tidsskriftet «Første steg» for førskolelærere fant jeg Arne Solli (2014) sin artikkel «Vi må kunne snakke om det som ikke kan snakkes om» som relevant. Artikkelen er sentral i forhold til hvordan man kan arbeide med følelser, og dermed det vanskelige (for eksempel på hvis noen i barnets nærhet dør). Arbeidsverktøyet er Arnhild Lauveng sine syv bøker om Jenny og Jacob. De kan brukes for å lære barn å mestre og anerkjenne helt vanlige følelser. Barnebøkene inneholder både en faktatekst for barn, og en fagtekst for voksne bakerst (som ikke bare pedagoger kan ha utbytte av). Det kommer her frem at bøkene kan være gode bruksverktøy hvis man vil ufarliggjøre visse tema, slik at det skal kunne bli lettere å snakke med barn om dem. Det anbefales å bruke bøkene flere ganger, da tematikken gjerne blir enklere å forholde seg til etter hvert som de brukes.

Da jeg søkte i tidsskriftet «Barnehagefolk», fant jeg blant annet «den viktige samtalen» av Reidun Dybsland (2014) som relevant. Her tydeliggjøres det hvordan overgrep og vold ofte er skjult og tabubelagt – og er vanskelig å oppdage. Man kan her bli redd for blant annet egne reaksjoner, mangel på kompetanse, og/eller for å kunne traumatisere barnet. Skulle overgrepsmistanke bli kjent for familien, kan det som oftest utløse en krise. Visshet om dette kan ifølge Reidun Dybsland få oss til å unngå å få barn i tale. Det kommer frem at det ikke finnes noen gullstandard for hvordan man kan få til å snakke med barn om det vanskelige, men at kunnskap om samtalemetodikk kan gjøre oss tryggere (Dybsland, 2014).

Av relevant forskning fant jeg masteroppgaven hos Elisabeth Nesvold (2012) i spesialpedagogikk. Hun skriver om kompetansen hos pedagoger i barnehagen til å møte

barn som har opplevd traumer, samt hvordan denne kompetansen eventuelt brukes i barnehagehverdagen. Nesvold har avgrenset oppgaven til å gjelde traume type II, som gjelder traumatiske hendelser som har pågått over tid (som for eksempel krig og seksuelle overgrep). Masteroppgaven finner jeg relevant, da den tar for seg behovet for å trygge barnehagelærere ved å øke kunnskapen. Nesvold viser hvordan handlinger stemmer overens med teori, men at mangel på kunnskap fører til usikkerhet. Økte kunnskaper vil da gjøre pedagogene tryggere på sine egne handlinger, slik at de kan systematisere de kunnskapene som de allerede besitter.

2.1.2 Internasjonal faglitteratur og relevant forskning

Da jeg skulle skape en oversikt over og søke⁹ etter internasjonal forskning, fant jeg særlig Salli Saari, A. Nuray Karanci og William Yule (2011), Charles E. Schaefer (1984) og Ava L. Siegler (1993) interessante. De to sistnevnte er også litteratur som Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz (2006) henviser til i sin litteraturliste.

Saari, Karanci og Yule (2011) skriver i rapporten «EFPA and Work on Disaster, Crisis, and Trauma Psychology» om den økende bekymringen for virkning av kriser, traumer, katastrofer, og (mer nylig) terrorisme. Av den grunn etablerte EFPA en arbeidsgruppe, og deretter en fast komité for å gi råd til den delen av psykologien som kan forberede nødhjelp og svare på den. Komiteen har utarbeidet bevis og oversikt fra hele Europa, og den videre internasjonale scene. Det er her et internasjonalt samarbeid, hvor det anbefales å forbedre metoder på tvers av land. Hendelser over landegrensene kan da bli mer effektive, og tiltakene kan bli tryggere. Det kommer frem at dette får konsekvenser for opplæring av psykologer og andre fagpersoner involvert, og det finnes nå en bevegelse for å utvikle kvaliteten på en slik trening.

Charles E. Schaefer (1984) skriver i boken “How to talk to children about really important things” om retningslinjer som kan være til hjelp, og som er basert på sunn fornuft og akademisk forskning. Boken er ment for foreldre, for å få dem til å tenke på hva de vil si til barna om viktige livsspørsmål. Jeg oppfatter boken som relevant, da den kan få en overføringsverdi i form av at barn ofte nøler med å ta opp emosjonelt sensitive tema. Dette siden barn sanser når de voksne blir ukomfortable (uavhengig av om det er foreldre eller andre som arbeider med barn). Konsekvensen av dette er at barn kan bli forvirret, engstelige og dårlig forberedte til å takle livets påkjenninger og fallgruver.

⁹ Av engelske søkeord, er det brukt blant annet: helping, children, trauma, crisis, psychology, disaster, pedagogy, communication, difficult, theme, adults, important, preschool teachers, conversation, kindergarten, aid, life og situation.

Boken «What should I Tell the Kids? A parent's guide to real problems in the real world» av Ava L. Siegler (1993) er rettet mot foreldre. Boken kan være et bidrag til å gjøre det lettere for foreldre å svare på barns spørsmål som kan oppfattes som vanskelige for en selv. På samme måte som Schaefer's bok i avsnittet over, kan denne boken sies å ha en overføringsverdi ved at den tar for seg eksempler på hvordan vanskelige samtaler kan gjennomføres. Siegler trekker inn sine egne erfaringer (både som mor og terapeut), og fyller boken med eksempler på gode og dårlige barn-foreldre-samspill. Boken er delt inn i kapitler, og fokuserer på emner som blant annet død, sykdom, skilsmisse, sex, psykiske lidelser, narkotika, naturkatastrofer, etc. Håndboken/guiden tydeliggjør nødvendigheten av en ærlig og tydelig kommunikasjon, som ikke bør være preget av en nedlatende eller belærende holdning. Boken må tilpasses barnas behov, men den kan oppfordre til å kommunisere og forstå på nye måter.

2.2 Barn og død

2.2.1 Barns forståelse av død

I denne delen er det tatt noen begrensninger, da undersøkelsens mål ikke er å redegjøre for barns forståelse av død. For eksempel er det undersøkelser som tyder på at barn som har hatt erfaring med død, kan ha større forståelse (Slaughter, 2005). Da dette ikke har noen relevans for min undersøkelse, er det noe jeg unnlater å gå dypere inn på. Som vi kan se, vil derfor mine begrensninger gjøre at søk¹⁰ etter faglitteratur og relevant forskning rundt barns forståelse av død ikke gir et totalt bilde. Oversikten gir heller et bilde på noe av det som finnes.

Siden tidlig på 1930-tallet har det blitt gjort undersøkelser av barns forståelse av døden. Det har blitt gjort omtrent 40 studier fram til 1984 (Speece & Brent, 1984), og innen 1993 hadde antallet økt til det dobbelte (Speece & Brent, 1993). Feltet var i perioden frem til midten av 1980-tallet dominert av forskning med en psykodynamisk tilnærming¹¹(Nagy, 1948), som resulterte i funn som blant annet at dødens betydning for små barn er smerten ved separasjon. Døden forstås ikke som endelig, men som for eksempel søvn. Når barnet er rundt 10 år blir det ansett som å ha oppnådd en voksen forståelse av døden (Slaughter, 2005). Senere tok forskningen utgangspunkt i Jean Piaget¹²sin teori om kognitiv utvikling, og i Piaget-tradisjonen har fokuset vært på å knytte kognitive ferdigheter til utvikling av forståelsen av død (Speece & Brent, 1984). En grunnleggende antakelse er at det her er en generell utvikling, hvor forståelsen av døden henger sammen

¹⁰ Noen av søkeordene her var: death, conceptualization, report, child, kindergarten, understanding, theories, development, concept, study, grief, crisis, dying og cancer.

¹¹ Fokuserer på barns konseptualisering av død, men fokuserer hovedsakelig på barns emosjonelle respons på død (Slaughter, 2005).

¹² Piaget har vært kritisert (Sutherland, 1992), men det er ikke noe jeg vil gå noe nærmere inn i.

med utviklingen av den logiske tankeevnen (Johnsen, 2012). Barnet blir her oppfattet som en «annerledes tenkende», som ser verden på en kvalitativ annen måte enn voksne. Rekkefølgen på de ulike stadiene er gitt, og det høyere stadiet bygger på, og tar opp i seg kvaliteter ved det forrige. Her må det ene stadiet være fullført før barnet kan begynne på det neste (Piaget, 1973). På det preoperasjonelle stadiet anses døden som reversibel, og barns tenkning er kjent for å være «egosentrisk». Barna har her mer nytte av konkret og faktaorientert informasjon. På det konkretoperasjonelle stadiet forstår barn døden som irreversibel og unngåelig, men de forstår ikke døden som en naturlig del av livet. Dermed har barna her en begrenset forståelse av dødsårsaker. Det formelloperasjonelle stadiet oppnår en forståelse av døden som det siste stadium i livssyklusen. Barna kan her forstå årsaker til døden, og at kroppens funksjoner opphører ved døden (Slaughter, 2005).

Fra Piaget-tradisjonen har forskningen etablert en rekke underkomponenter av dødsbegrepet, som spenner fra tre til syv komponenter. De mest brukte er kausalitet (forståelse av at man dør), non-funksjonalitet (forståelse av at alle funksjoner opphører ved døden), irreversibilitet (forståelse av at alle levende ting må dø), unngåelighet (forståelse av at alle en dag kommer til å dø), og universalitet (forståelse av at alt levende må dø en gang). Når man forstår alle disse komponentene, har man en «voksen», eller «moden» forståelse av døden (Slaughter, 2005; Speece & Brent, 1984). Det har blitt gjort undersøkelser på når barn synes å oppnå en forståelse av bestemte komponenter, i hvilken rekkefølge de tilegnes, og når alle er tilegnet. Komponentenes unngåelighet, universalitet (som av enkelte blir slått sammen) og irreversibilitet, er de som synes å forstås først, og skjer for de fleste i alderen fem til sju år. Resultater antyder at kausalitet er vanskelig å forstå. Undersøkelser der komponenten er inkludert, anslår høyere alder enn undersøkelser som ikke tester forståelse av komponentenes kausalitet som en del av en voksen forståelse. Her blir alderen for voksen forståelse lavere (Speece & Brent, 1993). Den tradisjonelle Piaget-tilnærmingen er lite utbredt i dagens forskning på barns forståelse av døden. Likevel brukes fortsatt hans inndeling av komponenter aktivt (Johnsen, 2012).

2.2.2 Norsk faglitteratur og relevant forskning på det å snakke med barn om død

Etter gjennomført søk¹³ på norsk forskning rundt det å snakke med barn om død, kan mange av treffene sies å knyttes mye til senter for Krisepsykologi i Bergen. Her er særlig navnet Atle Dyregrov relevant. Flere andre navn er også relevante her, som for eksempel Magne Raundalen, men dette kan lett bli som det beskrevet i del 2.1., slik jeg ser det — da mye av faglitteraturen og forskningen også går noe over i hverandre. Ellers fant jeg

¹³ Noen søkeord som er brukt, er blant annet: død, snakke, kommunikasjon, samtale, barn, barnehage, voksne, selvmord, forståelse, filosofi, krisepsykologi, sorg, døende og kreft.

masteroppgavene av Bodil K. Nygaard Laundal (2011) og Ingrid Hogstad Johnsen (2012) som relevant forskning. Oversikten jeg viser kan likevel ikke sies å være representativ for all faglitteratur og forskning i Norge på det å snakke med barn om død, men den viser en liten oversikt over deler av fag- og forskningsfeltet.

Boken «Hva skjer når vi dør? Å snakke med barn om døden» av Atle Dyregrov (2010), bygger på de samme ideene som en bok skrevet av den danske psykologen Anne Jacobsen (1989). Dyregrov (2010) forklarer døden konkret og direkte til barn, og boken er bygd opp på samme måte som Jacobsens. Forskjellen er likevel at han i større grad forklarer barna, og da hva som vanligvis skjer med de døde i vår kultur. Boken er ment for barn som har mistet noen nære.

Dyregrov har også skrevet andre bøker som tar for seg barn og død, men disse er igjen knyttet opp mot sorg og kriser/traumer (se også del 2.1.1.). I boken «Sorg hos barn» redegjør Dyregrov for barns konseptualisering av død. Han kommer her med noen praktiske råd og retningslinjer til voksne om hvordan barna på en best mulig måte kan ivaretas i forbindelse med dødsfall som rammer den nærmeste familie eller vennegruppe. Dette viser til den nære koblingen mellom sorg og død, og er rettet mot erfaring med død, og dermed også barns sorgprosesser. I et intervju av Merethe Johannessen (2011), sier Dyregrov at døden er en del av livet hos barn, og at de da ikke bør stenges ute fra den. Dyregrov oppmuntrer her til undring over døden sammen med barna. Det gis flere tips om hvordan man på en god måte kan snakke med barn om temaet, og hva en bør unngå å si. For eksempel sier han at barn har vanskelig for å forstå metaforer, slik at man ikke bør sammenligne det å dø med å sove. Det å skåne barna kommer frem som en misforstått snillhet (Johannessen, 2011). Mye av det som fremkommer i intervjuet, kan man se bygger på det han har skrevet tidligere i forhold til hvordan man kan snakke med barn om død.

Av relevant forskning fant jeg særlig masteroppgaven «Bestemor er i himmelen: formidling av døden i bildebøker for barn og bruk av slike bøker i skolen» av Bodil K. Nygaard Laundal (2011). Denne finner jeg relevant da den tar for seg barn og livstolkning i forhold til døden. Hun tar for seg barn i alderen 6 til 10 år, slik at bruk av bildebøker er rettet mot barn i skolealder. Det er en masteroppgave i religion. Hun svarer på fire problemstillinger, og går innom flere fagfelt for å nå sine mål. Hun benytter seg av teorier innen psykologien, fra både utviklingspsykologien og religionspsykologien, for å kunne svare på problemstillingene. Hennes oppgave er relevant ved at den redegjør for en måte å formidle informasjon om døden til barn, hvor bilder kan konkretisere abstrakte tema som det er vanskelig å uttrykke gjennom verbalspråket. Hun snakker ikke med barna selv i sin undersøkelse, men gjør en analyse av bildebøker opp mot teori fra flere fagfelt.

Videre er annen relevant forskning masteroppgaven til Ingrid Hogstad Johnsen (2012) «Man kan jo ikke leve til man blir tusen». Ingrid undersøker hva åtteåringer i norsk skole vet om liv og død, og dermed kan det sies at hun beveger seg utenfor barnehagefeltet. Masteroppgaven er likevel relevant da den undersøker barns forståelse av døden med et sosiokulturelt perspektiv. Johnsen får dermed et mer sosialkonstruktivistisk syn på vitenskapelig kunnskap, noe som skiller seg fra den dominerende forskningen på området. Masteroppgaven presenterer da et alternativt rammeverk til tidligere undersøkelser, ved at den vender seg bort fra søken etter en «universell sannhet» om barns forståelse av død. Johnsen har som formål å undersøke barns meningsskapning om liv og død ut fra den kontekst de vokser opp i, og i dette tilfelle den norske konteksten. Hun kommer frem til at elevenes resultater peker mot at deres forestillinger og kunnskaper om liv og død er knyttet til deres konkrete erfaringer, og det sosiokulturelle fellesskapet som de vokser opp i. Meningsinnhold i språket krever trening og tillegges stor vekt. Det fremkommer at det er viktig å snakke med barn om liv og død, men at det bør skje med en ledelse av erfarne språkbrukere. Kommunikasjon er et nøkkelord.

2.2.3 Internasjonal faglitteratur og relevant forskning på det å snakke med barn om død

Jeg har her måtte velge ut noe, da det finnes mye internasjonal forskning på det å snakke med barn om død. Slik som i norsk forskning, er forskning her også knyttet opp mot erfaring med død, sorg, og redegjørelse for barns konseptualisering av død. På samme måte som tidligere, vil jeg tydeliggjøre at dette ikke er representativt, men heller et bidrag til å vise til fag- og forskningsfeltet på det å snakke med barn om død – internasjonalt. Av særlig interesse etter søk¹⁴ er Elisabeth Kübler- Ross (1993; 1997), og Maggie Jackson og Jim Colwell (2001).

Elisabeth Kübler- Ross er et kjent navn når det kommer til litteratur og forskning rundt temaet død og den døende, og hun omtales som en pioner innen omsorg ved livets slutt (Kübler-Ross, 1993a). Hun har blant annet utarbeidet en egen modell, som tar for seg fem stadier av sorg, fornektelse, sinne, forhandling, depresjon og aksept. Det er ingen fast rekkefølge på disse stadiene, men det nevnes at de fleste opplever disse (Elisabeth Kübler-Ross Foundation, 2015). I boken «On children and death: A touching and inspired work about how children and their parents can and do cope with death» (1993b), snakker Kübler-Ross direkte til foreldres tvil, frykt, forvirring, sinne og angst som de står overfor når de konfronterer dødelig sykdom eller en plutselig død av et barn. Boken er basert på et tiår med erfaring tilknyttet døende barn, og tilbyr døende barn og deres pårørende den hjelpen og håpet de trenger.

¹⁴ Noen av søkeordene her var: death, report, children, kindergarden, taboo, interview, theories, study, talk, conversation, teacher, difficult og challenging.

Maggie Jackson og Jim Colwell (2001) har i «Talking to children about death» skrevet en artikkel som er ment for skoler når de arbeider med barn som har blitt etterlatte. Deres skisse tyder på at perspektiver på døden kan bli innarbeidet over det britiske skolepensumet i alle fag, ved at det ikke trenger å være en del av et spesialistområde, religiøs utdanning, eller at det ikke trenger å bli overlatt til personlig, sosial- og helseopplysning. Jackson og Colwell har tatt med en undersøkelse med eldre barn (14-15) for å illustrere barnas egne holdninger til undervisning om død i skolen. Det vurderes her hvordan lærere kan introdusere døden på en måte som kan sies å involverer alle, slik at en mer konkret erfaring med død ikke trenger å være en bakenforliggende faktor. Temaet død i undervisningen tilsier at de kan introdusere forestillinger om døden som normalt og ikke-skremmende. Det handler her om å finne en måte hvor døden kommer naturlig inn i undervisningen – ikke «nå snakker vi om døden». Dette for å så kunne gi barn og voksne et felles språk for å ta opp mer problematiske situasjoner forårsaket av tap og sorg. Denne innføringen er rettet mot barn i alderen 8 år, da de ser det opp mot barns konseptualisering av død, som knyttes opp mot Piaget og Nagy (se del 2.2.1.). De konkluderer med at selv om det er noen svakheter i deres undersøkelse, tyder den på at barn ikke er så bekymret for å snakke om døden som voksne kan tro. Dette siden Jackson og Colwell sin konklusjon er at flesteparten av barna som har latt seg intervjuet sier at samtale om døden kan innføres i tidlig alder.

2.3 Behov for en norsk undersøkelse

Det som er presentert i dette kapittelet, viser at faglitteratur og forskning stort sett er tilknyttet barn i vanskelige livssituasjoner. Dette kan vi særlig se rundt det som er presentert rundt temaet «død», da det viser at mye er knyttet til barns konseptualisering av død, eller at barnet er i en form for krise. Med det sistnevnte tenkes det på at barnet selv er døende, eller noen rundt barnet har dødd. Det å kun reflektere og undre over døden i barnehagen *uten* at noen form for krise eller kartlegging ligger bak, er det derimot vanskeligere å finne noen forskning på. Det var nettopp her det særlig ble dannet et ønske om å ha filosofisk inspirerte samtaler med barn.

Dette kapittelet viser også at det eksisterer lite faglitteratur og forskningsbasert kunnskap om hvordan man kan snakke med barn om temaer hvor de voksnes *utfordringer* er *utgangspunktet*. Mye av litteraturen og relevant forskning viser seg å bevege seg innenfor den psykologiske dimensjonen, hvor barnas utfordringer er i større fokus rettet mye mot barn i traumer/kriser. Når temaet «død» da ble utfordrende i min egen forskerrolle, ble det så dannet en nysgjerrighet og et ønske om større fokus på fagpersoners personlige utfordringer i samtaler med barn. Min nysgjerrighet bygger nok mye på min forståelse av *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) Barnehageloven (2005) – se kapittel 1. Det handler her om at for at barn skal kunne få

det tilbudet som de har krav på, må man som fagperson kunne håndtere sine egne vanskeligheter/utfordringer. Slik vil man i større grad kunne sies å praktisere en god profesjonsutøvelse, ved at man da kan sies å imøtekomme og ivareta barnas behov, som gir grunnlag for en allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005).

Som barnehagelærer vil jeg påstå at man en eller annen gang i møte med barn vil kunne komme opp i situasjoner hvor man opplever temaet/samtalen som personlig utfordrende. Det vil likevel være individuelt hva som kan være utfordrende, noe som ses opp mot mitt syn på kunnskap som presenteres i neste kapittel. Da barndommen er institusjonalisert (Kjørholt, 2012), handler det om at temaer som tidligere tilhørte hjemmet har flyttet sin primære tilhørighet til barnehagen. Dette er noe som jeg tolker at innebærer stort ansvar på oss som fagpersoner. Jeg anser det derfor nødvendig med en undersøkelse som i noe grad kan sies å undersøke dette, da kapittelet som her er presentert, kan sies å være et funn som igjen tyder på at det finnes mangler i området.

2.4 Oppsummering

Oppsummerende er det i dette kapittelet, presentert både faglitteratur (som også kan sies å være noe veiledende litteratur) og relevant forskning. Det som er presentert her, anser jeg som funn i undersøkelsen, da mangel på faglitteratur og relevant forskning skapte en nysgjerrighet hos meg selv – sammen med andre påvirkninger (som presenteres senere i oppgaven) simultant. Funnene var derfor med på å lede meg over til fagpersoners egne utfordringer som utgangspunkt. På bakgrunn av lesning av dette kapittelet, er herved forskningsdesignet til min undersøkelse utarbeidet.

Kapittel 3. Epistemologi

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for de epistemologiske teorier jeg har hentet inspirasjon fra i min undersøkelse. Epistemologiske teorier forsøker å gi svar på spørsmål som dreier seg om hva blant annet kunnskap om samfunnet er, og på hvilket grunnlag man kan si at man vet noe. Det er altså teorier om ulike oppfatninger, hvor det tenkes på oppfatninger tilknyttet spørsmål om hvordan man kan skaffe seg kunnskap om verden (Johannessen, Tuftes & Christoffersen, 2010). Sagt på en annen måte, er det en lære om hvordan man kan begrunne og oppnå (gyldig) kunnskap. Det er vanlig å skille mellom epistemologi og *ontologi* – læren om det som er. Ontologi handler om hva som konstituerer virkeligheten og hvordan vi forstår verden (Bondevik & Bostad, 2003, s. 307).

Ifølge Bondevik og Bostad (2003) er vitenskapsteori noe som særlig kan knyttes til epistemologi, og gjelder da hvilken vitenskapsteoretisk retning jeg har latt meg inspirere av. Denne masteroppgaven kan sies å plasseres inn under hermeneutikken, og her vil det epistemologiske være knyttet mot forståelseshorisonter. Dette ved at man skal sette seg inn i en tekst for å finne frem til en mening (meningskoding); man gjør fortolkninger. Det at man som menneske har forskjellig forståelseshorisonter, gjør at man vil fortolke forskjellig. Dette innebærer at man ikke kan stille seg objektiv verken til sin egen bakgrunn, eller til tekstens: verden forstås ut fra et utgangspunkt. Den hermeneutiske sirkelen er verktøyet jeg bruker for å kunne komme frem til gyldig kunnskap. Når det kommer til hvordan jeg kan tolke min forskerrolle, har jeg valgt å knytte inn et begrep fra psykologien – emosjonsregulering.

Min tolkning er at det å være menneske innenfor hermeneutikken karakteriseres av språklighet, og da gjennom både verbalt og nonverbalt språk. Dette innebærer at fortolkning kommer før forståelse, og at forståelsen/fortolkningen er ontologisk: vi forstår verden gjennom fortolkninger. I en hermeneutisk analyse¹⁵ er det umulig å observere meningsfulle handlinger, da jeg dokumenterte innsamling av data gjennom bruk av lydopptaker. Dette innebærer at kroppsspråket allerede ved lyttingen av lydopptakene er tapt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Min tilgang til verden skjer derfor gjennom ordene, og ikke gjennom meningsfulle handlinger.

Ifølge Bondevik og Bostad (2003) er det ikke noen klare skillelinjer mellom hermeneutikk, fenomenologi og eksistensialisme, og hermeneutikken kan da ikke kun bli betraktet som en ensartet retning (s. 144). Innen hermeneutikken finnes det videre ulike former for hermeneutikk, noe som innebærer at det vil være forskjellige

¹⁵ Se kapittel 7.

innfallsvinkler til en hermeneutisk tilnærming (Alvesson & Sköldberg, 2008; Læg Reid & Skorgen, 2001). Med det for øye, må jeg redegjøre for min innfallsvinkel. Kapittelet vil først redegjøre for noen generelle trekk ved hermeneutikken (3.1.), og deretter ta for seg det jeg har latt meg inspirere av, og som kan sies å være relevant for min oppgave: den hermeneutiske sirkel (3.2.), begrepet førforståelse (3.3.), og «kritisk» hermeneutikk (3.4.). Videre vil jeg ta for meg en teori jeg bruker for å kunne tolke min forskerrolle og for å være noe selvkritisk til mine egne tolkninger (3.5.). Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere min innfallsvinkel (3.6.).

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikkens idehistoriske røtter kan spores tilbake til to parallelle, delvis samvirkende retninger: det humanistiske studiet av antikke klassikere, og den protestantiske bibelanalysen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Hermeneutikken har altså røtter helt tilbake til antikken, og har blitt brukt som en teologisk disiplin (Bondevik & Bostad, 2003). I dag kan hermeneutikken sies å være knyttet til åndsvitenskapen, humaniora, eller de humanistiske fag, hvor det legges større vekt på fortolkning (Bondevik & Bostad, 2003; Krogh, 2009).

Ordet «hermeneutikk» har ut fra Læg Reid og Skorgen (2001) en omstridt opprinnelse. Trolig kan ordet likevel sies å være utledet av det greske ordet «hermeneuein», som hos dem betyr «(...) å uttrykke, i betydningen utsi og tale, dessuten å utlegge i betydningen fortolke og forklare. I tillegg kan det bety å oversette fra et språk til et annet» (Læg Reid & Skorgen, 2001, s. 9). Ut fra dette kan man si at ordet har en tredelt betydning: fortolkning, uttrykk og oversettelse. Disse gjenspeiler til sammen det som kan kalles den hermeneutiske operasjonen, hvor målet er forståelse (Læg Reid & Skorgen, 2001).

Som tidligere nevnt finnes det flere ulike former for hermeneutikk. Innen nyere hermeneutikk er sentrale navn Hans Georg Gadamer, Jürgen Habermas, Paul Ricoeur og Charles Taylor (Bondevik & Bostad, 2003, s. 290). Av disse er det særlig Gadamer og Habermas som har inspirert meg, og det er derfor de jeg kommer til å kommentere nærmere i dette kapittelet.

3.2 Den hermeneutiske sirkel

Hermeneutikken har et poeng om at forståelse av mening ikke kan forstås uten at helheten settes i sammenheng med delene, og omvendt. Alvesson og Sköldberg (2008) illustrerer dette ved å si at en bibeltekst ikke kan forstås før den ses i sammenheng med hele Bibelen, men hele Bibelen består igjen av deler og kan derfor ikke forstås uten dem. Vi står altså ovenfor en sirkel, rettere sagt *den hermeneutiske sirkel* (Alvesson &

Sköldberg, 2008; Bondevik & Bostad, 2003). Det skjer her en kontinuerlig frem- og tilbake-prosess mellom helhet og del (Kvale & Brinkmann, 2009, s 216), mellom det vi skal fortolke og sammenhengen det skal fortolkes i, eller mellom det som skal fortolkes og vår egen førforståelse¹⁶ (Bondevik & Bostad, 2003, s. 294-295). Det åpner opp for en stadig dypere forståelse av mening (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 217).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009), ligger utfordringen i bruk av det hermeneutiske verktøyet å klare å komme inn i sirkelen på en god måte (s. 217). Min forståelse er at jeg ikke kan velge hvordan jeg vil gå inn i den hermeneutiske sirkel, siden jeg er bundet opp i min forståelseshorisont. Jeg kan derfor forvandle den til en *spiral* (Alvesson & Sköldberg, 2008), for å vise at det er en dynamisk prosess hvor man ikke kan komme tilbake til samme utgangspunkt; man får bedre forståelse for hver omdreining på spiralen (Hjardemaal, 2011, s. 191). Slik kan man begynne fra et punkt og videre veksle mellom helhet og del, noe som resulterer i en progressivt dypere forståelse av begge (Alvesson & Sköldberg, 2008). Et hovedpoeng, uansett om jeg velger å kalle det for en sirkel eller en spiral, er at en forståelse ikke kan starte fra et nullpunkt. Det tenkes her på at tolkerens/leserens førforståelse og for-dommer (se punkt 3.3.) tillegges vekt, da de er forutsetninger for en tolkningsprosess (Hellesnes, 1988, s. 28). Slik kan man prøve å sile ut det som hindrer forståelse. Med dette menes det at jeg i forkant av undersøkelsen hadde noen antagelser, og at jeg da må prøve å bevisstgjøre meg disse for å så gjøre nye tolkninger som ikke bare bekrefter mine første antagelser.

Kort oppsummert er det i den hermeneutiske sirkel en gjensidig påvirkning mellom helhet og del, men også mellom vår egen førforståelse og det som tolkes. Jeg kommer mer tilbake til den hermeneutiske sirkel i drøftingskapittelet (se kapittel 8.).

3.3 Førforståelse og Forståelseshorisont.

Innen hermeneutikken er hovedfokuset rettet mot kunnskapssubjektet; den som søker forståelse og kunnskap om noe. Dette blir som en motsetning til andre vitenskapsteoretiske retninger, som for eksempel positivismen, hvor fokuset er rettet mot de som studeres – objektene. I hermeneutikken er det en grunntanke om at vi mennesker forstår noe på grunnlag av en rekke forutsetninger, noe som innebærer at vi aldri vil kunne møte verden forutsetningsløst. Noen av disse forutsetningene er helt nødvendige betingelser for å kunne forstå noe, og går inn under forskjellige navn hos forskjellige filosofer. Det mest kjente, som jeg også har latt meg inspirere av, er begrepet

¹⁶ Se del 3.3

forforståelse eller *førforståelse*, som særlig kan knyttes til filosofen Hans- Georg Gadamer (Bondevik & Bostad, 2003).

Førforståelsen er en oppfatning som retter seg mot et konkret og spesielt objekt vi forholder oss til. Det er i førforståelsen at forutsetninger for å oppnå forståelse ligger, og den inngår i mange komponenter – blant annet: kulturelle forhold, personlige erfaringer, språk og trosoppfatninger. Dette er faktorer som er med på å prege vår forståelsesprosess (Bondevik & Bostad, 2003). Noen av forutsetningene for en bestemt førforståelse kan i enkelte sammenhenger omtales som *for-dommer*¹⁷. Summen av alle disse *for-dommene* omtales som *forståelseshorisont* (Bondevik & Bostad, 2003, s. 293-294), og er ifølge Bondevik og Bostad (2003) et av de viktigste begrepene i hermeneutikken ved at det «(...) betegner alle de forutsetninger vi har for i det hele tatt å kunne forstå noe – forestillinger, normer, verdier, oppfatninger, holdninger, kunnskap, erfaringer, språk, måter å tenke på osv.» (Bondevik & Bostad, 2003, s. 294). Forståelseshorisonten er for det meste ubevisst, men *deler* av den er subjektiv, og vil derfor variere fra person til person. Andre deler har vi til felles med de som lever i samme kultur som oss selv, da de også delvis er skapt ut fra den tradisjon og kultur vi lever i, og er oppdratt innenfor. Med det for øye er forståelseshorisonten *totaliteten* av alle holdninger og oppfatninger vi har, og representerer også det vi for øyeblikket ikke er oss bevisste (Bondevik & Bostad, 2003).

Hans-Georg Gadamer (2012) bruker også begrepet *foroppfatning*. Hos Gadamer er kommunikasjon med en tekst en forutsetning for forståelse av den; teksten må få komme til ordet, og man må akseptere dens annerledeshet. Denne aksepten formoder ikke en saklig *nøytralitet*, men fremhever ens egne *for-dommer* og *foroppfatninger*. Slik vil teksten få muligheten til å spille sin sannhet ut mot ens egne *foroppfatninger* (Gadamer, 2012, s. 306). Knyttet opp mot min undersøkelse, tolker jeg det som at min førforståelse blir det grunnlaget jeg som forsker har for å forstå datamaterialet. For å kunne forstå, må jeg være åpen for at datamaterialet skal kunne si meg noe. Mine egne *for-dommer* og *førforståelser* må fremheves (Gadamer, 2012). Med utgangspunkt i dette, kan jeg si at min rolle som forsker og dermed min forståelseshorisont, har påvirket de resultatene jeg har fått. Ikke bare i analysen, men også gjennom hele prosessen. Det tenkes her på hvordan jeg har gjort tilpasninger i form av at temaet «død» først var et tema jeg ønsket å intervju barn om, til at det ble min inngang til «de vanskelige temaene» gjennom filosofisk inspirerte samtaler. Av den grunn anser jeg mine endringer i førforståelse og

¹⁷ I hermeneutikken dreier det seg ikke om *fordommer* i ordets vanlige betydning, og er derfor ikke *fordreide* og *negative oppfatninger* av noe. *Forhåndsoppfatninger* (både positive, negative, bevisste og ubevisste) er i hermeneutikken i egentlig forstand *for-dommer* (Bondevik & Bostad, 2003, s. 293-294).

bevisstgjøring av forståelseshorisont (i den grad det har latt seg gjøre) som viktig – se del 8.1.

3.4 «Kritisk» hermeneutikk

Den tyske filosofen og samfunnsforskeren Jürgen Habermas regnes som et av de mest sentrale navnene innenfor den «kritiske» hermeneutikken (Bondevik & Bostad, 2003; Hjordemaal, 2011), og det er noen tanker fra ham som her har inspirert meg i min masteroppgave. Før jeg gjør går dypere inn på dette, vil jeg først gjøre kort rede for den «kritiske hermeneutikken», for å få en bedre forståelse for hva som ligger til grunn hos Habermas. Da Alvesson og Sköldberg (2008) bruker betegnelsen «kritisk teori» og «kritisk hermeneutikk» om hverandre (s. 287), har jeg også valgt å vie kort plass til å fortelle litt om kritisk teori. Avslutningsvis vil jeg ta for meg det ved Habermas som har inspirert meg i min masteroppgave.

Årsaken til at jeg skriver *kritisk* i anførselstegn, er at Habermas selv ikke nødvendigvis ønsket en ny, eller annen form for hermeneutikk. Krogh (2009) tolker det slik at Habermas kritiserte Hans- Georg Gadammers oppfatning om at «(...) all forståelse var knyttet til historisk overlevering, og at denne overleveringen var for omfattende til at enkeltindividet kunne overskue og ta kritisk stilling til den» (Krogh, 2009, s. 76). Habermas tar et derfor et oppgjør med Gadammers filosofiske hermeneutikk, ved å understreke den nære sammenheng mellom ideologi og vitenskap. Vitenskapen er derfor ikke nøytral og uavhengig, og resultatene man her oppnår kan ikke ses adskilt fra samfunnsmessige og personlige bindinger og interesser (Hjordemaal, 2011). For Habermas handler det ifølge Hjordemaal (2011) på dette punktet om å klare å sette den hermeneutiske prosessen inn i en mer ideologi-kritisk ramme. Dette for å forhindre en amputert bevisstgjøringsprosess. Habermas var altså en av de fremste positivistkritikerne, og trekker inn behovet for en kritisk refleksjon over vitenskap og dens forhold til samfunnet (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Ifølge Bondevik og Bostad (2003) fokuserer den «kritiske» hermeneutikken på sider ved vårt samfunn og vår kultur som for øvrig nedfeller seg i forståelseshorizonten, og som mer ubevisst og indirekte innvirker på hver enkelt av oss. Mange av de forestillinger og oppfatninger vi har, kan ikke justeres, da deler ved vår forståelseshorisont er utenfor vår rekkevidde. En rekke av våre forestillinger og oppfatninger fremstår som om de var upåvirket og uavhengige av samfunnet og kulturen, noe som ifølge Bondevik og Bostad (2003) er problemet. De sier at det er nesten som om det skulle dreie seg om naturlige og faktiske sannheter. Det er derfor viktig med en kritisk selvrefleksjon, også i forhold til samfunnet (Bondevik & Bostad, 2003, s. 302). Dette forstår jeg slik at det handler om

at man må redegjøre for sine egne sannheter, samt sine tanker om hvorfor en tenker slik en gjør.

Kritisk teori

Kritisk teori er en nymarxistisk tradisjon innen samfunnsvitenskapen og filosofien, som oppsto i Tyskland rundt 1930- tallet (Bondevik & Bostad, 2003). Tradisjonen skapte en egen skole – *Frankfurterskolen*, og inkluderer også nærliggende retninger og forfattere (Alvesson & Sköldberg, 2008). Frankfurterskolen ble dannet som et uavhengig forskningsinstitutt, knyttet til universitetet i Frankfurt Her er navnene Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1889-1979) og Theodor W. Adorno (1903-1969) noen av de viktigste representantene (Bondevik & Bostad, 2003). Fra marxismen overtok Frankfurterskolen tanken om at vitenskap skulle kunne virke som en frigjørende kraft i samfunnet, og avsløre undertrykkende maktforhold – skolen ønsket å være ideologikritisk (Krogh, 2009). Et kjennetegn ved kritisk teori er ifølge Alvesson og Sköldberg (2008) en fortolkende tilnærming kombinert med en markert interesse for kritiske spørsmål til den realiserte sosiale virkelighet. Teorien betoner at sosiale forhold er mer eller mindre historisk skapt, da de er «starkt präglade av maktasymmetrier och särintressen» (s. 288). Jürgen Habermas, som er den jeg har latt meg noe inspirere av, står for en tredje, mer optimistisk variant av en kritisk teori. Det kan her snakkes om en andregenerasjon av Frankfurterskolen (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Jürgen Habermas

Innledningsvis til delen om Jürgen Habermas, vil jeg presisere at jeg har latt meg inspirere av Habermas sin teori. Hvis man ønsker å tolke ut fra Habermas, er det ifølge Alvesson og Sköldberg (2008) viktig å se det opp mot de tidligere kritiske teoretikerne.

Noe av det jeg finner særlig relevant med Habermas for min oppgave, er det han ut fra Bondevik og Bostad (2003) sier om at man ikke kan snakke om en verdifri forskning¹⁸: bestemte interesser preger forskningen, og disse interessene leder igjen i visse retninger. Det handler om at jeg med min undersøkelse har et mål, som man kan se i metodekapittelet, og at disse målene igjen påvirker de resultatene jeg får.

Videre har jeg latt meg noe inspirere av det jeg tolker at Habermas (1971) sier om at man kan benytte seg av en annen teori for å kunne gjøre en kritisk refleksjon, siden den

¹⁸ Dette stammer fra Max Weber (1971), som insisterer på at de verdier vi har er forutsetninger for den vitenskap vi gjør. Det kan altså ikke snakkes om en verdifri forskning, siden en forsker ikke kan fri seg fra alle sine verdier for så å drive vitenskap.

hermeneutiske bevisstheten er ufullstendig, så lenge den ikke inkluderer refleksjon som beveger seg utenfor den hermeneutiske forståelsen (Habermas, 1971, s. 133). Det handler altså om å gripe andre vitenskapstyper enn dem som bunnar i hermeneutikk (Krogh, 2009, s. 78). I mitt tilfelle er emosjonsregulering (Fox, 2008) min «annen vitenskapstype» ved at teorien er mer biologisk-psykologisk. Jeg beveger meg slik utenfor den hermeneutiske forankringen (Gadamer sin mer overgripende erkjennelsesteori) som undersøkelsen min ellers bygger på. Jeg vil presisere at jeg ikke gjør dette for å kunne bedrive en ideologi- og samfunnskritikk, men heller at jeg ved å være noe inspirert av Habermas kan bruke annen teori for å kunne forsøke å gjøre en noe kritisk selvrefleksjon (Bondevik & Bostad, 2003). Slik vil emosjonsregulering i min undersøkelse være et forsøk på å tolke min forskerrolle og datamaterialet på en annen måte. En annen ting jeg har latt meg inspirere av, er det Habermas (2012) sier om sannhet:

Sannheter synes kun å være tilgjengelige for oss i form av det som er rasjonelt akseptabelt. Et presserende spørsmål blir dermed om et utsagns på denne måten epistemiserte sannhet overhodet besitter en «verdi» som er uavhengig av den kontekst som gjelder for dets rettferdiggjøring (Habermas, 2012, s. 162).

Det handler her om at man må stille spørsmålstegn ved hva som er rasjonelt akseptabelt, for hvem, samt hvilken kontekst sannheten forekommer innenfor. En skal altså forsøke å bevisstgjøre seg noe av det en selv ikke allerede er bevisst, ved at man stiller spørsmål til sannhetene. Dette er noe jeg forsøker å reflektere over i min undersøkelse, da jeg ikke ønsker å kun bekrefte egne skapte hypoteser. Det handler altså om at jeg hele veien har forsøkt å være så redelig som mulig, og jeg tenker at bevisstheten og refleksjonen rundt dette er særlig viktig i analyse og drøftingskapittelet.

3.5.1 Teori av annen forståelseshorisont: emosjonsregulering

Jeg har valgt å bruke emosjonsregulering for å se det opp mot funn jeg har kommet frem til i min analyse. Flere av informantene i intervjuene knyttet egne erfaringer og følelser opp mot det vanskelige hos voksne. Dette kan ses opp mot det at jeg ønsker å undersøke hvordan noe blir vanskelig hos den voksne, og hvordan man kan håndtere dette. Det at mine interesser preger forskningen, som ledet til bruk av noe psykologi, handler om at jeg som forsker forstår det slik at den voksnes emosjonsreguleringsstrategier i stor grad vil kunne påvirke barna og deres læring av å regulere sine egne emosjoner. De voksne

skal fungere som ytre regulering for barna, og dersom de selv ikke kan regulere sine følelser vil de i liten grad kunne være regulatorer for barna (Jacobsen, 2010; Svendsen, 2010). Som vi kan se i innledningen, er mye av fokuset på det psykologiske aspektet i den norske barnehagelærerutdanningen rettet mot barnepsykologi (Greve et al., 2014). Mitt ønske om å knytte inn emosjonsregulering handler slik om at det kan bidra til å flytte fokuset mer mot det psykologiske aspektet hos den voksne.

For å kunne forstå begrepet *emosjonsregulering* (Fox, 2008; Gross & Muñoz, 1995; Jacobsen & Svendsen, 2010), anser jeg det først som nødvendig å gjøre kort rede for begrepet emosjon. Begrepet er komplekst da det ikke finnes noen enhetlig oppfattelse av hva som ligger i begrepet (Cole, Martin & Dennis, 2004, Gross & Muñoz, 1995). Min tolkning er likevel at «emosjoner» og «emosjonsregulering» ikke er det samme. Dette kan ses opp mot at emosjoner kan sies å være det Fox (2008) uttaler som «the heart of what it means to be human» (Fox, 2008, s. XV). Emosjoner gir oss viktig informasjon, både om andre og oss selv, og i interaksjon mennesker imellom. Her er også kognitive forhold viktige, da personens fortolkning av situasjonen er avgjørende for hvilken emosjon som utløses (Fox, 2008). Slik kan man si at emosjoner er «the tools by which we appraise experience and prepare to act on situations» (Cole et al., 2004, s. 319). Det er først når det dreier seg om evnen til å modulere affekter at vi går over til begrepet emosjonsregulering (Gross & Muñoz, 1995). Emosjonsregulering handler om de prosesser som kan bli iverksatt for å regulere spesifikke emosjoner (Fox, 2008, s.77).

Grunnlaget for våre emosjoner, og dermed vårt følelsesliv, skapes i det limbiske systemet, som ofte betegnes som den emosjonelle hjernen (Hart, 2006, s. 124). Det limbiske systemet inneholder sentrer for regulering av selvstyrte funksjoner (Jansen, 2009), og det skjer her et samarbeid mellom perseptuelle og kognitive prosesser (Hart, 2006, s.131). Emosjoner blir slik en biologisk basert reaksjon, som koordinerer overførbare responser på viktige utfordringer og muligheter (Gross & Muñoz, 1995). Emosjonsreguleringen innebærer en rekke prosesser som fungerer for å redusere, opprettholde, eller forsterke omfanget av følelsesmessige reaksjoner (Fox, 2008, s. 77-83).

Gross og Muñoz (1995) sier at emosjonsregulering kan brukes for å referere til ett av to beslektede fenomener: «the regulation (of something) by emotions, or the regulation of emotion themselves» (Gross & Muñoz, s. 152). Regulering av emosjoner kan slik sies å handle om hvordan det reaktive, som er selvstyrt, i emosjonen blir regulert og forstått ut fra kontekst (Olson & Lunkenheimer, 2009, s. 55-70). Selve utviklingen av emosjonsreguleringen er den mest komplekse prosessen vi går igjennom i vår utvikling ved at den involverer alle deler av hjernen vår (Jacobsen & Svendsen, 2010, s. 18). Allerede fra fødselen av begynner det rasjonelle å forme psykologisk utvikling i form

av evnen til å regulere seg selv (Fox, 2004; Stern, 2004). Med det for øye, kan både negative og positive transaksjonseffekter¹⁹ i samspill hos spedbarn være med på å forme evnen til å regulere egne emosjoner. Etter hvert som man blir eldre utvikler man vanligvis stadig bedre mestringsstrategier for selvregulering. Det blir så viktig å peke på det at emosjonsregulering er individuelt, noe som innebærer at det vil være forskjell på tvers av enkeltpersoner og situasjoner (Gross & Muñoz, 1995). Dette betyr at selv om at vi utvikler vår evne til å regulere det reaktive i emosjoner, blir det autonome nervesystemet påvirket direkte i samspill med andre (Hart, 2006). Med andre ord vil barns evne til emosjonsregulering påvirkes i samspill med andre i barnehagen – både i relasjon til andre barn og til personalet. Dette kan igjen ses opp mot at fokuset hos utviklingsstadier med barn har vært på ytre faktorer som opererer for å regulere emosjoner (Cole et al., 2004). Knyttet opp mot barnehagelærerprofesjonen får barnehagelærerne slik en sterk og betydelig rolle når det kommer til det å skulle oppmuntre barn til å regulere sine egne emosjoner (Fox, 2004).

Det å relatere emosjonsregulering til ens jobbprestasjon og arbeidsholdninger kan ut fra Diendorff, Hall, Lord og Streat (2000) antyde mekanismer basert på selvregulerende prosesser. Dette ser jeg opp mot det Gross og Muñoz (1995) sier om at man i voksen alder fortsetter å utvikle sine ferdigheter i å regulere sine emosjoner, samtidig som man som individer lærer reglene som styrer uttrykk og opplevelser for emosjoner i en gitt yrkessammenheng. For eksempel vil man som barnehagelærer lære å regulere hvordan man uttrykker de følelser man føler i løpet av sin profesjonelle relasjon, som ofte blir referert til som det å være profesjonell (Gross & Muñoz, 1995, s. 154). Dette gjelder særlig klare instruksjoner om uttrykk for visse følelser, som Gross og Muñoz (1995) sier at gjelder blant annet «therapists are enjoined from expressing sexually related emotions toward their patients, professors toward their students, and supervisors toward their subordinates» (Gross & Muñoz, 1995, s. 154). Knyttet opp mot barnehage kan det samme sies om barnehagelærere, som for eksempel ikke kan uttrykke seksuelle eller voldelige følelser/emosjoner mot barna. Jeg tenker her på handlinger som strider mot straffeloven, som for eksempel § 219 og § 195 (Straffeloven, 2010).

Emosjonelle spenninger er noe vi som mennesker opplever hele tiden, og av den grunn foregår det kontinuerlig reguleringer i oss selv. Dette for å klare å skille ut hva som skal få oppmerksomhet, og hva vi prøver å overse (Granlund, Jacobsen & Svendsen, 2010). En dårlig evne til regulering eller differensiering mellom affekter vil gjøre at man så godt man kan forsøker å takle den tilstanden man er i, med de virkemidler man har til rådighet (Jacobsen & Svendsen, 2010). Barnehagelærers jobbprestasjon kan slik ses opp

¹⁹ Handler om gjensidig påvirkning mellom miljø og individ, gjennom en utviklingsprosess. Funksjonene må ses i sammenheng med miljøene (Jacobsen, 2010).

mot ens evne til å kunne kjenne, akseptere, spille ut og forstå egne kroppssignaler som emosjoner, samt det å kunne gå fra spenning til avspenning uten problem (Svendsen, 2010, s. 57).

Gross og Muñoz (1995) sine to hovedformer for emosjonsregulering, forløper-fokusert og respons-fokusert emosjonsregulering, anser jeg som relevant for min undersøkelse. Dette siden jeg ønsker å undersøke hvordan noe kan bli et vanskelig tema hos den voksne, og hovedformene kan da brukes for å undersøke årsaken. De to hovedformene kan forklares slik:

1. **Forløper-fokusert emosjonsregulering:** det kan beskrives som det Gross og Levenson (1993) presenterer som «regulation of emotion antecedents in other (s. 970). Det handler her om hva vi eller andre gjør før en emosjon starter, som påvirker hvorvidt en gitt emosjon oppstår (Gross & Muñoz, 1995, s.153).
2. **Respons-fokusert emosjonsregulering:** Kan beskrives som det Gross og Levenson (1993) beskriver som «regulation of emotinal responses in self» (s. 970). Man er her ute etter å måle den enkeltes tendenser til respons til det som er fremkalt. Det vurderes her hvorvidt en emosjon er en trigger i oss selv eller i andre, og kommer relativt sent i en emosjons generative prosess. Emosjonene er her allerede aktiverte (Gross & Muñoz, 1995).

For å forstå dette, kan man videre knytte det opp mot barnehagefeltet, og tenke seg en situasjon: en barnehagelærer sier til et barn som gråter at det må slutte å oppføre seg som en sutreunge. Man kan slik analysere både forløpet og responsen i emosjonen, men for å kunne gripe tak i hele forløpet tolker jeg det slik at må man vite noe mer om situasjonen. Av det som ses i eksempelet, kan man i en mer forløper-fokusert emosjonsregulering se at barnehagelærer fokuserer på barnet ved å regulere barnets emosjoner ved å be det slutte å oppføre seg som en sutreunge (Gross & Levenson, 1993). Når det kommer til en respons-fokusert emosjonsregulering, kan barnehagelærer sin emosjonsregulering sies å være sent i prosessen. Emosjonen er altså allerede aktivert gjennom barnets gråt, og det skjer slik en respons på tendenser som allerede er frembrakt. Barnehagelærer sine moduler kan videre enten avta eller forsterkes (Gross & Muñoz, 1995).

Dårlig modulering av affekter kan i eksemplet skyldes forstyrrelser og reaksjoner som har oppstått på grunn av at det limbiske systemet ikke kobles tilstrekkelig med overordnede strukturer i det prefrontale området (Hart, 2006, s.131- 139). Sagt på en annen måte kan informasjonen hos barnehagelærer gå raskere til lavereliggende deler av hjernen enn hjernebarken. Barnehagelærer sier derfor at barnet må slutte å oppføre seg som en sutreunge før hjernebarken får prosessert de kognitive egenskapene

(Jacobsen, 1998). Disse kognitive egenskapene tolker jeg at er det Jacobsen og Svendsen (2010) beskriver som blant annet muskelspenninger, hjerterytme, pust og hormoner i blodet (Jacobsen & Svendsen, 2010, s. 22).

Resultater av barnehagelærers manglende evne til å modulere sine affekter kan høyst sannsynlig føre til at barnet opplever kontakten mellom seg selv og den voksne som lite stabil. Med dette tenkes det på at barnet kan opplevde den voksne som utrygg, og barnet kan slik få negative tilpasninger mellom seg og den voksne i sin utviklingsprosess (Fox, 2008). Med det sistnevnte tenkes det på at det i barnehagen skal legges til rette for god utvikling hos barn, og er en sosial arena hvor barn blant annet skal sosialiseres (Kunnskapsdepartementet, 2011). Et hinder for dette kan ved å se på emosjonsregulering, være at et barn lærer at emosjonene som det introduserer (se eksemplet) ikke er følelser som kan føles og uttrykkes trygt (Gross & Muñoz, 1995, s. 154). Over tid kan dette samspillet mellom barnet og den voksne skape mange negative mønstre hos barnet og dets utvikling, og vil dermed kunne påvirke barnets evne til å regulere egne emosjoner (Reider & Cicchetti, 1989). Jacobsen (2010) sier at dette er noe som kan føre til behov for psykologisk behandling. Av den grunn tenker jeg at det er nødvendig at barnehagelæreres evne til å modulere sine affekter, emosjonsregulering, vil kunne påvirke barns utvikling, og derigjennom sosialisering, i barnehagen. Slik kan kanskje emosjonsregulering sies å ha relevans for barnehagelæreres jobbprestasjon.

3.6 Oppsummerende av min innfallsvinkel til hermeneutikk

Det finnes som sagt flere innfallsvinkler til hermeneutikken, og jeg har valgt å la meg inspirere av flere hermeneutiske teorier. Det er særlig den hermeneutiske sirkel, førforståelse og «kritisk» hermeneutikk som har hatt en spesiell betydning for min masteroppgave. Her er det særlig Hans-Georg Gadamer som jeg har latt meg inspirere av, men jeg fremhever også Jürgen Habermas. Debatten mellom dem er noe som kan spores tilbake til at Gadamer har bakgrunn i filosofi, hvor forståelse er knyttet til tekster og tradisjon. Hos Habermas ligger bakgrunnen i filosofi og sosiologi, hvor spørsmål om forståelse også blir knyttet til undersøkelser av vårt samtidige samfunn. Jeg går ikke inn i denne debatten, men har valgt ut de deler ved begge som har inspirert meg og min masteroppgave. Dette innebærer at Gadamer og Habermas selv ikke nødvendigvis ville ha sagt seg enige i mine utvalg og dermed mine tolkninger. Av den grunn, stiller jeg meg derfor ydmyk og sier at jeg er *inspirert*. Jeg har valgt ut de elementene som har hatt en spesiell betydning for min masteroppgave. Her tenkes det på hvordan den hermeneutiske sirkel legger grunnlaget for min tolkningsprosess, men at jeg som forsker og fortolker gjennom bruk av Gadamer sitt begrep førforståelse får en tydelig rolle i undersøkelsen. Min førforståelse (og mine for-dommer) er altså forutsetningen for tolkningsprosessen. Ved å videre støtte meg på Habermas, ses dette opp mot at det ikke

kan snakkes om noen verdifri forskning, siden jeg som forsker og fortolker har lagt rammene for undersøkelsen og dermed påvirker resultatene. Videre vil jeg med det Habermas sier om sannhet, kunne være kritisk til hva som fremstår som rasjonelt akseptabelt. Jeg får slik et kritisk blikk på hva som hindrer forståelse og som derfor må siles ut i den hermeneutiske sirkel. Sagt på en annen måte: Habermas får meg til å sette spørsmålstegn ved det jeg selv finner som rasjonelt akseptabelt, og slik vil jeg forsøke å ikke bare bekrefte mine egne skapte hypoteser i min tolkningsprosess. Dette forsøker jeg så å ikke gjøre ved at jeg også er inspirert av det å trekke inn en annen teori som beveger seg utenfor den hermeneutiske forståelseshorisonten: emosjonsregulering. Slik vil jeg forsøke å være noe selvkritisk.

For meg blir dette kjernen i min oppgave, ved at alle valg jeg har tatt, både i forhold til teori, metodologi, analyse og drøfting er bygget på det jeg har presentert her.

Kapittel 4. Metode

I den opprinnelig greske betydningen *methodos* betyr «metode» ifølge Johannesen et al. (2010) «veien til målet» (s. 29). Innen forskning kan metode, ifølge Jeanette Rhedding-Jones (2005), lett bli assosiert med teknikk. Slik jeg tolker henne, handler ikke forskning bare om hvilken metode(r) man bruker, men om *hvordan* man forsker. En samfunnsvitenskapelig metode er en sentral del av en empirisk forskning, og dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data (Johannesen et al., 2010). Jeg har valgt å støtte meg til Halvorsen (2002) sin mer vide definisjon av metode:

Det er læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene. Prinsippet om *etterprøvbarehet* står sentralt i den vitenskapstradisjonen som dominerer dagens samfunnsforskning (Halvorsen, 2002, s. 13).

Det er her et mål om at leseren skal kunne reflektere over og vurdere den hermeneutiske meningsfortolkningen og tematiske analysen som etter hvert blir presentert. Metodekapittelet skal av den grunn kunne være et redskap nettopp for at leser skal kunne «kikke meg i kortene». Av den grunn, vil ikke alle endringene som har skjedd underveis bli presentert her – nettopp for at leser skal kunne følge akkurat min undersøkelse. Samtidig vil jeg være kritisk til prinsippet om etterprøvbarehet i den forstand at vi mennesker (både barn og voksne) er unike individer, med våre egne forståelsehorisonter. I kvalitativ forskning er det lite hensiktsmessig som vurderingskriterium å måle stabilitet²⁰. Det legges derimot vekt på analyse og forståelse av sammenhenger i en prosess hos den enkelte, til forskjell fra en kvantitativ forskning, hvor man oppdeler kjennetegn eller fenomener ved en gruppe individer (Johannesen et al., 2010).

Dette kapittelet vil først redegjøre for valg av metodene; filosofisk inspirert samtale og intervju. Deretter vil jeg ta for meg de ulike forberedelser og valgene tilknyttet metodene. Disse vil komme inn under samme overskrift, men med egne underpunkter. Videre vil jeg ta for meg undersøkelsens validitet og reliabilitet (4.7.), og analysemetode (4.8.). Avslutningsvis vil kapittelet oppsummeres (4.9.). De etiske overveielser som er tatt rundt bruk av metodene, kommer som et eget kapittel (se kapittel 5.).

²⁰ Stabilitet blir i denne sammenheng et «måleinstrument» som skal gi samme resultater, når målingen da blir gjentatt (Fog, 1994, s.160).

4.1. Valg av metoder

Som nevnt innledningsvis (se kapittel 1.), har forskningens fokus skiftet underveis. Av den grunn utvidet jeg undersøkelsen til å omfatte to metoder for innsamling av data. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) må man først klargjøre undersøkelsens hva- og hvorfor spørsmål, før man redegjør for undersøkelsens *hvordan* (metode). Hva: «de vanskelige temaene». Hvorfor: jeg ønsker å bidra til faglig kunnskap tilknyttet det å snakke med barn om døden, samt kunnskaper for voksne som kan bidra til at barn kan få støtte²¹. Jeg ønsket altså å snakke med barn om temaet «død» (knyttet opp filosofi), samt med fagpersoner om «de vanskelige temaene» i samtale med barn (hvorfor er temaene vanskelige, snakkes de om med barn, er det alltid samsvar mellom det voksne og barn synes er vanskelig, er død et av disse temaene? etc.). Disse vanskelige temaene er noe jeg spør om direkte i intervjuguiden, men er noe som videre har endret seg til å gjelde voksnes utfordringer i samtale med barn. Valg av metode måtte som følge av dette bli tatt på bakgrunn av at de skulle gi meg økt innsikt og forståelse i mitt problemområde, samt at de samsvarte med mitt vitenskapsteoretiske ståsted.

Filosofisk inspirert samtale

Jeg ønsket en målrettet kommunikasjon med barn, og valgte derfor bort feltnotater og observasjon. Derfor anså jeg først intervju som en god metode, og som følge av det var det denne metoden foreldrene/foresatte først ga sitt samtykke til i samtykkeskjema. Intervju kan sies å være en godt egnet metode for å gi barna mulighet til å si hva de mener om ulike fenomener; man går direkte til kunnskapskilden selv (Eide & Winger, 2003). Man er her ute etter subjektive forhold hos barn (Løkken & Søbstad, 2013). Likevel bryter metoden med undersøkelsens hva og hvorfor, siden målet med undersøkelsen var samtalen i seg selv (ikke barns konseptualisering av død). Jeg ønsket å snakke med et utvalg barn om temaet «død» i en mer «hverdagslig» sammenheng, og med det menes det at ingen kriser/hendelser skulle være en bak foreliggende årsak.

For å finne en egnet metode, prøvde jeg å knytte temaet opp mot sin mer eksistensielle tilhørighet (se del 2.3.). Det tenkes her på de mer eksistensielle spørsmålene, som for eksempel: hva skjer når vi dør? Her gjør filosofi seg gjeldende som metode, ved at eksistensialisme (eller eksistensfilosofi) kan sies å være en retning innen filosofien ved at man er opptatt av sentrale vilkår for menneskets eksistens (Bondevik & Bostad, 2003). Ut fra Schjelderup, Olsholt og Børresen (1999) kan en filosofisk samtale sies å være en

²¹ Som forsker er jeg i barnehagen over en begrenset periode, og vil dermed ikke kunne støtte barna. Det blir altså et kompromiss mellom støtte for barn og min læring som forsker, hvor jeg bidrar til kunnskap som kan føre til at andre voksne (som er med barna hver dag) kan støtte barna.

anvendelig «metode» for å introdusere filosofi i barnehagen. Filosofisk samtale handler om at man skal reflektere over egen og andres undring, temaet for undringen, og stille spørsmål ved den. Det er et mål om å få tak i innsikt gjennom å forholde seg til både egne og andres undring og refleksjon. Forskjellene brukes til å forstå, og man blir kloke sammen. Samtaleleder skal hjelpe barna til å forholde seg til hverandre (ikke bare til egne tanker eller samtalelederens), og må hjelpe barna med å påpeke muligheter og avsløre motsigelser. Dette for å unngå generell meningsutveksling – barna skal bli hjulpet til å gå dypere inn i problemene (Schjelderup et al., 1999). Man kan altså ikke snakke om filosofi med barn med bare en undring i seg selv. Ved å lytte til den andre, skal det stilles utdypende spørsmål slik at en må reflektere over det som blir sagt, ha korte pauser for å dvele over innholdet, og la det synke inn (Olsholt, Lahaise & Schjelderup, 2008; Olsholt & Schjelderup, 2013; Schjelderup et al., 1999). Hvis man skal arbeide med filosofi i en barnehage, bør man ha en forståelse som utgangspunkt: filosofi handler om at man skal forstå ved hjelp av andre, man trener og blir bedre gjennom den. Filosofiske samtaler er noe man bør ha jevnlig. Anbefalt varighet når man er ukjent med samtaleformen, er ti til tju minutter (Børresen & Malmhester, 2008).

Det er flere målsettinger med metoden filosofisk samtale, som ikke samsvarer med undersøkelses mål. For eksempel tenkes det på det jeg tolker som en forståelse av at man ikke kan konstatere at man tenker og forstår forskjellig. Dette knyttes opp mot det Børresen og Malmhester (2008) sier om at «Det er ikke bare snakk om å lytte og akseptere det andre sier ut fra en forestilling om at alle «har rett til sin egen mening» når målet er å komme fram til noe sant og bra» (Børresen & Malmhester, 2008, s. 34). Poenget er, slik jeg forstår det, at man skal bruke forskjellene, og til sammen (ved hjelp av samtale) komme frem til noe som er bra eller bedre. Det handler om at man forstår ved hjelp av andre. Man skal altså hjelpe barna til å forstå konsekvensene og forutsetningene av det de sier, og man tar stilling til det som blir sagt (Olsholt & Schjelderup, 2013). Det skal skje en samtalebearbeidelse, hvor barnas tanker og erfaringer skal hentes frem slik at de bidrar til *innsikt* for en bedre forståelse (Schjelderup et al., 1999). Hos meg blir dette vanskelig, siden mitt mål med undersøkelsen var å snakke med barn om ett vanskelig tema, men gjennom dette å ta barnas tanker (deres tenkemåter og refleksjoner) på alvor. Derfor anser jeg det som feilaktig å si at samtaler skal bidra til innsikt; barna har jo allerede kunnskap, og dermed innsikt²². Hensikten er kunnskap for *voksne*, ikke kunnskap for *barn*. Jeg kan derfor sies å bryte med metoden, siden jeg ikke ønsker at vi skal bruke forskjellene for å få en bedre forståelse: Barna har allerede forståelse. Jeg har derfor valgt å bruke deler ved den filosofiske samtalen, da

²² En slik tenkning bygger på mitt syn på barn, som jeg oppfatter at preger barnehagelærerutdanningens tenkning om barn: de er levende subjekter som skal bli tatt på alvor (Bae, 2014).

filosofi i seg selv ikke er målet med undersøkelsen. Med det for øye, kan jeg derfor si at jeg er filosofisk inspirert og kaller derfor metoden for **filosofisk inspirert samtale** – og er det jeg vil kalle metoden for i resten av masteroppgaven. Det vil nå kort bli gjort rede for hva jeg legger i filosofisk inspirert samtale, hvilke avgrensninger jeg gjør, og hvilke begrensninger og muligheter dette vil gi.

Til metoden «filosofisk inspirert samtale» tenker jeg på deler ved den filosofiske grunnholdningen. Jeg begrenser det til å gjelde filosofiske spørsmål, samtaleform og noen aktiviteter. Jeg går altså bort fra tanken om å skille mellom de mer gode og sterke svarene fra de mindre gode, hvor det er en holdning om «de bedre svarene». Da skjer det en vurdering i forhold til hva som er *mest* ‘filosofisk verdifullt’ (Olsholt & Schjelderup, 2013, s. 100-102). Dette kan ses opp mot at det i filosofien finnes svar, men at det slik jeg tolker det, handler om at man ikke har tilgang til dem (Børresen & Malmhøster, 2008; Olsholt & Schjelderup, 2013). Man må derfor tenke selv, både alene og sammen med andre. Knyttet opp mot barn i barnehagen handler det om at man skal komme frem til at det finnes flere synsvinkler og muligheter, som skal hjelpe oss til å tenke klarere og gjøre bedre valg (Børresen & Malmhøster, 2008, s. 46). Ut fra Ohlsson (2002) handler det om å la barna få prøve seg frem. Sagt på en annen måte, man skal ta stilling til det som blir sagt, og klargjøre, forklare, begrunne, lytte, ta stilling til og vurdere (Børresen & Malmhøster, 2008). Det at jeg ønsker å gå vekk fra denne holdningen, har en sammenheng med at det bryter med mitt hermeneutiske ståsted, samt mitt ønske om å ta barnas uttalelser på alvor. For hva er så et “godt” svar? Handler det ikke her om hva jeg ønsker å høre? Her tenkes det på det som Habermas (2012) sier om sannhet, hvor det kun synes å være tilgjengelig for oss i form av hva vi oppfatter som rasjonelt akseptabelt. Det at jeg da spør barn “hvorfor”, og hva andre barn tenker, handler altså ikke om at svarene ikke er gode. Det handler om at jeg prøver å få tak i hva informantene sier, og ikke bare det som jeg oppfatter som rasjonelt akseptabelt. Den filosofiske grunnholdningen gjør at vi kan tenke over det som sies og stiller spørsmål til det, og mitt hermeneutiske ståsted gjør at jeg prøver å ikke bare få tak i det jeg selv ønsker å høre. Slik jeg forstår det, blir barna slik tatt på alvor ved at det de sier er så *viktig* at vi må tenke over det sammen.

I forhold til samtaleform, så tenker jeg på nødvendigheten av en struktur. I dette legger jeg det Børresen og Malmhøster (2003) sier om at det skal være en fast rytme, med en rolig samtaleform, som åpner opp for at man skal tenke og snakke strukturert. Med det sistnevnte tenkes det at man skal lytte til hverandre, og tenke over det som sies ved at man har korte pauser og lar det synke inn. Jeg har ikke fulgt de anbefalte leddene for struktur slavisk, men de har inspirert meg til å tenke nøye over strukturen i forkant, og

bygge dem opp noenlunde likt. Det handler her om at dette er en undersøkelse, og jeg har derfor tatt stilling til etiske overveielser, som deretter har påvirket min struktur. Innledningen har av den grunn startet med barnas rettigheter, informasjon om lydopptaker, hvorfor jeg skal snakke med dem om temaet «død», etc. Når det kommer til aktiviteter, har målet med undersøkelsen, og dermed mine avgrensinger, skapt begrensninger. Jeg tenker særlig på bruk av den egnede aktiviteten bildebok. Først hadde jeg valgt en bildebok «Noen sier at døden er svart» av Forfang og Auestad (2006) som ble brukt i de to første samtalene, men den viste seg å bryte med den filosofiske grunnholdningen. Det siden det var alt for mye tekst, med et klart og tydelig budskap. Av den grunn ønsket jeg å finne en bildebok som var mer åpen, og som dermed samsvarte med min metode. Inspirert av Sara Stanley (2006) ønsket jeg da å bruke bildeboken «Pannekaka» av Asbjørnsen, Moe og Ball (2011). Siden undersøkelsens hadde utviklet seg til å gjelde hva som kan skje i den voksne når noe blir utfordrende i samtale med barn, ville den filosofisk inspirerte samtalen ved å bruke bildeboken «Pannekaka», ha gått bort fra å omhandle det vanskelige ved at det heller ville handle om «levende» / «ikke-levende». Slik ble det ikke lenger vanskelig i min egen forskerrolle, og det ble derfor utfordrende å finne en annen anvendelig bildebok uten at undersøkelsen byttet tema. Av den grunn unnlot jeg å bruke aktiviteten videre. Jeg valgte derfor å legge større vekt på bruk av påstander og spørsmål.

Mine valg har lagt rammen for undersøkelsen. Det handler her om det jeg sier i kapittel 3, om at tanken er at det ikke kan snakkes om noen verdifri forskning. Valgene har derfor påvirket resultatene jeg har fått. For eksempel har mitt syn på barn påvirket varigheten på de filosofisk inspirert samtalene, da jeg ønsket at barna skulle bestemme når samtalen skulle avsluttes. Det ble her tatt en vurdering opp mot at barna skulle få medvirke (Bae, 2006), og det kan knyttes til kapittel 5. En annen ramme, som fikk konsekvenser for antall samtaler, var det at jeg hadde bestemt at vi skulle snakke om ett tema. Ifølge Olsholt et al. (2008) kan en erfaring/hendelse være en anbefalt måte å starte samtalen på, for slik å skape et utgangspunkt for noe å snakke om. Det å da snakke om ett tema over en lengre periode, som jeg hadde bestemt på forhånd, ble derfor vanskelig. Videre har min forståelse av at barna allerede har innsikt gjort at det ikke ble noen samtalebearbeidelse jeg har kunnet vurdere i min analyse. Siden det å ha temaet «død» i fokus, viste seg å bli vanskelig i min egen forskerrolle, hvor dette vanskelige gikk over til å være i fokus, ble undersøkelsen mer fastlåst. Metoden ble derfor rettet mot meg selv, ved at jeg undersøkte min forskerrolle. Av den grunn kunne jeg ikke gå mer inn i for eksempel «levende» og «ikke-levende», da det slik ble noe enklere i min forskerrolle. Fokuset for undersøkelsen skapte derfor noen begrensninger, da jeg ikke kunne unngå det vanskelige i min egen forskerrolle, og jeg ble slik «fastlåst». Metoden har likevel

gitt meg flere muligheter som forsker i undersøkelsen. Jeg tenker særlig på muligheten som samtaleleder. Med dette tenkes det på hvordan den filosofiske grunntanken ble et hjelpemiddel i min forskerrolle, da jeg opplevde samtalen som vanskelig. Som samtaleholder kunne jeg da spørre de andre informantene om hva de mente om det som ble sagt, hørte de hva som ble sagt, om de var enige/uenige, hvorfor/hvorfor ikke, etc. Ved å trekke inn filosofi, var det et mål om at barna i større grad skulle være de som snakket.

Intervju

Da fokuset skiftet underveis, ønsket jeg å utvide datamaterialet til også å gjelde fagpersoner. I valg av metode, ble både feltnotater og observasjon vanskelig siden jeg ønsket en målrettet kommunikasjon med fagpersoner. Målet med kommunikasjonen var å snakke om det utfordrende i samtale med barn, og deretter vinkle inn mot temaet «død». Både fokusgruppe og gruppeintervju ble da utelukket, siden metodene ikke kan sies å være hensiktsmessig når temaet er intimt eller personlig (Johannessen et al, 2010). Dette er noe jeg anser at mitt tema er, ved at jeg undersøker utfordringer hos den voksne.

Siden jeg i forkant hadde hatt fire filosofisk inspirerte samtaler med barn, ønsket jeg å gjennomføre kvalitativt intervju som en mer supplerende metode. Det handler her om min kapasitet som forsker. Ved å intervju fagpersoner, kunne jeg få et mer meta-perspektiv på det utfordrende hos den voksne i samtale med barn. Som forsker, hadde jeg en intensjon, hvor jeg ønsket å stille spørsmål som jeg ønsket å få svar på. I et strukturert intervju er altså tema og spørsmål fastlagt på forhånd. Ved at det her gjennomføres et kvalitativt strukturert intervju, vil spørsmålene bli fremstilt som mer åpne. Intervjuet vil derfor ikke ha formulert svaralternativer på forhånd, siden informantene formulerer svarene med egne ord (Johannessen et al., 2010). Som forsker får jeg derfor mindre innvirkning på informantenes svar, og deres svar viser hvordan de har forstått spørsmålene.

En begrensning med strukturert intervju som metode, er at jeg får lite fleksibilitet, da jeg blir fastlåst i min strukturerte intervjuguide. Dette innebærer at jeg ikke kan skreddersy det enkelte intervjuet til den enkelte informant, noe som kanskje kunne vært likeså viktig i et intervju med en slik tematikk som min undersøkelse har (Johannessen et al., 2010). Hva var så grunnen til at jeg valgte et strukturert intervju, og ikke det Johannessen et al. (2010) kaller for et semistrukturert/ delvis strukturert intervju – som er et av de mest utbredte formene for kvalitativt intervju? I et semistrukturert intervju har man en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. For å få mer utdypende spørsmål, er man her avhengig av min evne som

forsker til å stille oppfølgende spørsmål. Ved å ha et strukturert intervju vil jeg ikke kunne gripe tak i interessante momenter som kan fremkomme i intervjuet – da jeg ikke kan stille oppfølgings spørsmål til det som jeg der og da oppfatter som viktig å gripe tak i. En fordel kan her sies å være at min forståelseshorisont ikke kan påvirke intervjuet, men at det heller er spørsmålene som stilles, som kan belyse det jeg ønsker å få svar på. Dette bryter derimot med mitt hermeneutiske ståsted, da man her ikke bare skal se det man ønsker å se. Likevel vil jeg ikke kunne forutse hva informantene kom til å svare, slik at det er i *analysen* av datamateriale at denne bevisstgjøringen er viktig (Se kapittel 7.). Dette kan igjen ses opp mot at det ikke er mengden med datamaterialet som er det viktige i min undersøkelse, men heller selve *analysen* og *min rolle* som forsker og fortolker (se kapittel 6., 7. og 8.). Ellers er det særlig etiske overveielser, som kommer i del 5.3., som har veid tungt i forhold til hvilken metode jeg anså som mest etisk forsvarlig å kunne bruke, da jeg skulle intervjuer om temaer som kan sies å være sensitive.

4.2 Informant eller respondent?

Man skal bruke respondent når den som utspørres gir informasjon om seg selv, og informant når den som utspørres gir informasjon om andre (Grønmo, 1996, s. 76). Eide og Winger (2003) sier at informant blir et mer dekkende begrep, så fremt at forholdet er preget av en anerkjennende holdning og respekt (til tross for at forholdet alltid vil være asymmetrisk). Jeg valgte derfor informant, da det kan tydeliggjøre dem som viktige informasjonskilder. Dette anser jeg som særlig viktig, da det er jeg som har valgt tema, metode, og lagd rammer for samtalene og intervjuene.

4.3 Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Før jeg kunne starte de filosofisk inspirerte samtalene, måtte jeg undersøke om prosjektet var meldepliktig. For å være på den sikre siden, meldte jeg prosjektet hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Ved å unngå å bruke navneliste/koblingsnøkkel, var ikke prosjektet meldepliktig. Jeg valgte derfor å ikke lagre personopplysninger som kunne kobles til øvrige data, slik at personvernombudet avsluttet all oppfølging av prosjektet. Når undersøkelsen ble endret til å gjelde også metoden intervju med en ny informantgruppe, tok jeg en telefon til en saksbehandler hos personvernombudet. Det viste seg at undersøkelsen fremdeles ikke var meldepliktig, ved at det kun skal samles inn anonyme data.

4.4 Hvor og hvem

Når det kommer til valg av informanter, hadde jeg ingen forhåndskunnskaper om noen av informantgruppene. Jeg vil her ta for meg de to metodene hver for seg:

Barn og barnehage

Valg av barnehage ble delvis valgt ut fra det Johannessen et al. (2010) kaller for snøballmetoden. Det handler da om at man spør personer om de kjenner noen i målgruppen som kunne tenke seg å delta. Årsaken til at jeg sier delvis, er at personen allerede hadde tipset barnehagen, og de hadde allerede da uttrykt interesse. De var derfor informert om undersøkelsen av andre før meg. Jeg fikk navn på barnehagen og styrer, og tok kontakt via telefon. Vi avtalte et møte, med styrer og pedagogisk leder på den aktuelle avdelingen (de eldste barna på avdelingen, 4-5 år, er på én avdeling). Målgruppen var barn i alderen fire til fem år. Ingen barn ville være fylt seks år, siden datamaterialet skulle bli samlet inn i høst-perioden. Dette siden jeg ønsket en målrettet kommunikasjon med barn innen et tema som kan regnes som et både sensitivt og vanskelig hos voksne, samt det at kommunikasjonen dreide seg om å tenke med språket — abstrakt tenkning. Selv om en som samtaleholder er flink til å bruke eksempler (Olsholt et al., 2008), er det en forutsetning at barna har et noenlunde godt utviklet språk. Dette var noe som igjen forutsatte at jeg trengte å bli litt kjent med barna, noe det kommer mer om i del 5.4.

Barnehagen ønsket å delta, og vi avtalte tider for en «bli-kjent-periode». Jeg forhørte meg med personalet, som kjente barna best, om de hadde noen formening om hvem som skulle spørre barna, om det var noen barn vi ikke skulle spørre, etc. Alle foreldrene fikk samtykkeskjema, og jeg stilte meg åpen for at alle barna kunne delta, så fremt de ønsket det selv, hadde fått tillatelse fra foreldrene, samt at de hadde et noenlunde godt utviklet språk.

Fagpersoner

Valg av informanter skulle først skje på bakgrunn av et tilfeldig utvalg, og jeg ønsket da informanter som i større grad kunne representere barnehagene. Da det var en del mangel på interesse, valgte jeg å tenke nytt. Jeg endret informantgruppen til å gjelde fagpersoner, med alt fra barnehagelærere til psykologer. Denne nytenkingen tok jeg på bakgrunn av funn i faglitteratur og relevant forskning (kapittel 2.), da jeg ønsket å stille spørsmål til hva som kan være vanskelige temaer i samtale med barn, om det alltid er samsvar mellom de voksne og barn synes er vanskelige, hvordan kan man jobbe med seg selv, etc. Jeg ønsket da både barnehagelærere som representerer

barnehagelærerprofesjonen, samt «eksperter» som psykologer – som arbeider mye med barn som har det vanskelig.

I forhold til den nye informantgruppen ble det satt en grense på opptil seks informanter. Her var tanken «førstemann til mølla», siden intervjuene måtte bli gjennomført i løpet av midten av februar. Det var her litt blandede rekrutteringsmetoder, da det viste seg å være vanskelig å rekruttere informanter. Jeg gjorde to former for det Johannessen et al. (2010) kaller for personlig rekruttering. Noen av informantene var fra den første tenkte informantgruppen (tilfeldig utvalg), hvor jeg tok kontakt med styrer/leder på telefon gjennom nettsider. Her sendte jeg endringer på mail, og intervjuguiden, og slik fikk de se om de fremdeles ønsket å delta. En annen metode var å ta direkte kontakt med tenkt informant. Til de jeg ikke nådde via telefon, sendte jeg en utdypende mail. Ellers brukte jeg også snøballmetoden slik som i den andre metoden nevnt ovenfor (Johannessen et al., 2010). En mer utdypende informasjon om undersøkelsen ble sendt til alle på mail, med både samtykkeskjema og intervjuguide. Dette siden jeg ikke ønsket at de skulle føle noen ytre press eller belastninger av personlig handlefrihet (NESH, 2006). Særlig tenker jeg på dem jeg snakket med direkte per telefon. Det var viktig for meg at de tenkte informantene fikk se all informasjon før de ga noe samtykke til deltakelse.

4.5 Støttmateriell

Bruk av støttmateriell kan være alt fra leker til fortellinger som jeg som forsker bruker bevisst under gjennomføring av metode (Eide & Winger, 2003). Jeg har valgt å bruke støttmateriell i metoden filosofisk inspirert samtale, men ikke i intervju med voksne. Derfor vil jeg bare ta for meg den filosofisk inspirerte samtalen her. Som tidligere nevnt, ønsket jeg først å bruke bildebøker i samtalene som materiell. Min tolkning er at bruk av materiell innen filosofi med barn, likevel ikke kan sies å være 'støttmateriell'. Ifølge Eide og Winger (2003) er støttmateriell noe som ofte har blitt brukt under intervju av barn som har vært utsatt for seksuelle overgrep, eller for å få vite noe om barn i vanskelige situasjoner. Støttmateriell er av den grunn noe som brukes for å kunne støtte barna, i noe som det kan være vanskelig å snakke om. Det at jeg valgte å bruke støttmateriell i en filosofisk inspirert samtale, hadde en sammenheng med frykten jeg møtte hos andre underveis i planleggingsfasen av undersøkelsen. Jeg ble redd for å skremme barna, og ble redd for at samtalene skulle bli uetiske – og tok derfor en etisk avgjørelse (Se del 5.7.). Valget falt på en bamse, som fikk navnet Kim. Tanken var at barna skulle få bestemme selv om bamsen skulle delta, og i så fall om de ville være alene med den og meg, eller sammen med meg og andre informanter.

4.6 Bakgrunn metodeguide

Både innen de filosofisk inspirerte samtaler og intervjuene utarbeidet jeg en guide i forkant av undersøkelsen. I den filosofisk inspirerte samtalen var samtaleguiden mer løst strukturert, ved at den ble mer noe vi kunne forholde oss til. Intervjuguiden var derimot strukturert, og var en guide vi forholdt oss til mer slavisk. Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg utarbeidet disse.

Løst strukturert 'filosofisk inspirert samtale(guide)'

Jeg anså det som nødvendig å utarbeide en mer løst strukturert samtaleguide, siden jeg fant det som et godt hjelpemiddel til å kunne stille informantene filosofiske spørsmål tilknyttet undersøkelsens tema. Dette kan ses opp mot det Olsholt og Schjelderup (2013) sier om at man i forkant av samtalen burde ha undersøkt spørsmålene før de skal kunne svares på. Det handler her om å sjekke om de filosofiske spørsmålene er stimulerende, forståelig, sentrale og viktige, og at de er mulige å svare på (Olsholt & Schjelderup, 2013, s. 92). Ved å lage en løst strukturert filosofisk inspirert samtaleguide, har jeg altså undersøkt spørsmålene ut fra en form for «sjekklister». Dette ser jeg som særlig viktig, da ikke alle spørsmål anses som filosofiske (Olsholt & Schjelderup, 2013; Schjelderup et al., 1999). Ifølge Schjelderup et al. (1999) er det (minst) to kriterier som et spørsmål må oppfylle for å kunne kalles filosofiske: «Det må søke å belyse noe allment, dvs. det må søke etter noe tilgrunnliggende ved virkeligheten selv, og det må være slik at mulige svar ikke kan utgjøre absolutte og definitive løsninger, men snarere prøvende og forsøksvise løsningsforslag» (Schjelderup et al., 1999, s. 62). Spørsmålene som ble stilt, gjorde at samtalerne fikk et mer filosofisk preg, enn at det ble en veiledningssamtale eller forhandlingssamtale ²³(Olsholt et al., 2008). I filosofien er spørsmålene evige (Schjelderup et al., 1999).

Det at jeg sier «løst strukturert» er inspirert ut fra det Johannessen et al. (2010) kaller for et delvis/semistrukturert intervju, hvor man kan ta utgangspunkt i temaer og spørsmål som skal gjennomgås i løpet av samtalen. Siden jeg ønsket å snakke om 1. tema, ble min guide en liste over spørsmål og noen aktiviteter, som ikke ble fulgt slavisk. Guiden var mer en veileder i min forskerrolle som samtaleleder, og ligger som vedlegg 3.

²³ En veiledningssamtale er oftest preget av en voksen og et barn, samt er en mer løsningsorientert samtale. Den tar gjerne utgangspunkt i noe et barn opplever som problematisk, som samtalen da skal finne en praktisk løsning på. I en forhandlingssamtale er man derimot ute etter å vinne ved at man skal få sin vilje. Samtalekunsten barnet kan ha tilegnet seg kan da gå over til at man skal bli gode forhandlere. Man vil her oppnå et eksternt mål (Olsholt et al., 2008).

Strukturert intervjuguide

Jeg har latt meg inspirere av Johannessen et al. (2010) sin redegjørelse for utforming av intervjuguide. Likevel kunne jeg ikke følge den slavisk, siden den nok er ment som hjelpemiddel til et semistrukturert intervju. De sier at man ikke bør stille kompliserte og sensitive spørsmål før man har fått en god relasjon til informanten. Dersom det ikke er viktig for undersøkelsen, bør man altså unngå disse (Johannessen et al., 2010). For min undersøkelse var det derimot viktig å stille spørsmål som kan bli oppfattet som sensitive, og som vi kan se i punkt 5.4., ønsket jeg ikke å ha en bli-kjent-periode i forkant av etiske grunner. Spørsmålene kunne bli oppfattet som sensitive, siden de ble utarbeidet på den bakgrunn at de var ment for å få tak i hva som kan bli oppfattet som «vanskelige tema» å snakke med barn om. Selv om «død» ikke nødvendigvis regnes som et vanskelig tema hos informantene, skal de snakke om noe de oppfatter som potensielt vanskelig hos dem selv å snakke med barn om. Jeg tolker derfor at noe er vanskelig å snakke med barn om, og det kan derfor bli oppfattet som sensitivt. Av den grunn oppfatter jeg det som høyst viktig og nødvendig at jeg utarbeidet en strukturert intervjuguide som informantene kunne få se i forkant av intervjuet. Hvis spørsmålene ble for sensitive, kunne de trekke seg, uten at det fikk noen konsekvenser for dem (NESH, 2006). Intervjuguiden ligger som vedlegg 4.

4.7 Validitet og reliabilitet

I et hverdagspråk kan reliabilitet og validitet oversettes til henholdsvis pålitelighet og gyldighet, og de kan sies å gå litt inn i hverandre (Eide & Winger, 2003; Johannessen et al., 2010). *Reliabilitet* kan ifølge Kvale og Brinkmann (2009) sies å være «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden» (s. 325). Dette handler om at ulike forskere, uavhengig av hverandre, skal kunne komme frem til samme resultat når man studerer et datamateriale – ved ulike tidspunkter (Johannessen et al., 2010). Det handler om at jeg som forsker har vært med på å påvirke resultatene, og dette er noe som jeg må synliggjøre overfor leseren (Eide & Winger, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009). Innen kvalitativ forskning er krav om reliabilitet lite hensiktsmessige ved at det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker ved at det ofte er samtalen som styrer datainnsamlingen. Det kvalitativt strukturerte intervjuet bidrar til en mer strukturert datainnsamling, men ved at det ikke er formulert svaralternativer på forhånd, vil datainnsamlingen være kontekstavhengig og verdiladet (Johannessen et al., 2010).

Pålitelighet kan vurderes ved at man kommer tilbake og viser informantene intervjuutskrifter eller transkripsjoner. I forhold til *barna*, lagde jeg en barneversjon som jeg kunne bruke for å snakke med informantene mine en gang til om det vi hadde snakket om tidligere. Ifølge Eide og Winger (2003) vil det å skulle få informantene til å forelegge godkjenning, være lite meningsfullt med barn i barnehagealder. Dette siden det ikke er så lett for barn å huske hva de har sagt for en tid tilbake. Likevel ville informantene her få tilbud om å fjerne noe hvis det var noe de hadde sagt som de ville ha bort, eller noe de ville sagt annerledes. Barneversjonen kan også sies å være en mer etisk overveielse, og blir gjort rede for i del 5.9. I forhold til den andre informantgruppen, fikk de tilbud om å se en transkripsjon av intervjuet de hadde deltatt på. Informantene kunne da få godkjenne eller endre på noe hvis de ønsket det. Selv om dette også kan sies å ha vært en avgjørelse i forhold til pålitelighet, er det, slik som valget med barneversjonen, tatt en etisk overveielse. Se mer om dette i del 5. 10. For meg blir det vanskelig å snakke om reliabilitet, siden ingen har samme erfaringsbakgrunn som meg, og kan derfor ikke tolke på samme måte. Vi har alle hver våre forståelseshorisonter, slik at mine tolkninger av datamateriale, ikke nødvendigvis vil samsvare med en annen forskers forståelseshorisonter og fortolkning. Reliabiliteten kan likevel styrkes ved at jeg legger vekt på å gi hensiktsmessige kriterier for evaluering (Johannessen et al., 2010) – og dermed går jeg over på *validitet*.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kan validitet sies å handle om hvorvidt metodene jeg bruker faktisk undersøker det de sier at de skal undersøke. Gyldigheten skal bli ansett som et kvalitetskrav som skal være tilnærmet oppfylt (Johannessen et al., 2010), noe som innebærer at jeg måtte være så redelig som mulig. Her tenkes det på en redegjørelse for alle de valg og tolkninger jeg hadde gjort underveis. På en slik måte skal andre kunne få innsikt i de valg, refleksjoner og metodiske handlingsmåter som har ligget til grunn for mitt arbeid (Eide & Winger, 2003, s. 124). En forståelse av hva som ligger i validitet, har i de siste årene vært en gjenstand for nyansering, og validitet må i større grad enn før bli sett på som relativ og kontekstuell. Dette er noe som vil henge sammen med hvordan jeg forstår kunnskapsbegrepet, og hvordan kunnskap utvikles (Eide & Winger, 2003, s. 124-125). Ut fra dette, kan validitet tolkes som å ha sammenheng med syn på kunnskap. Dette er noe som jeg har gjort rede for under kapittel 3., mitt vitenskapsteoretiske ståsted (epistemologi). Videre har mitt syn på metode ført til at jeg ønsket at metodekapittelet skulle være et redskap for å kunne «kikke meg i kortene». Gyldigheten kan likevel trues ved at min begrensning av antall informanter ved intervjumetoden gjorde at utvalget ikke kunne sies å være representativ for populasjonen. Det tenkes her på den statiske validiteten, og ved at disse kravene ikke er oppfylt kan det ikke snakkes om en ytre validitet, som dreier seg om i hvilken grad

resultater fra undersøkelsen kan overføres i tid og rom. Dette er noe som igjen har en sammenheng med at jeg utfører en kvalitativ, og ikke kvantitativ, forskning. Det er en begrenset overføringsverdi (Johannessen et al., 2010, s.357). Utvalget gir meg likevel muligheter til å gå nærmere inn i hva som *kan* være utfordrende å snakke med barn om, og hvordan dette kan håndteres.

I forhold til analysen av datamaterialet, som kommer i kapittel 7., handler validiteten om at jeg gjør det jeg sier jeg skal gjøre. Når det kommer til de filosofisk inspirerte samtalene, berører endringene i undersøkelsen stort sett meg selv, ved at undersøkelsen har flyttet blikket fra fokus rettet mot barna over til oss voksne. Jeg tar fremdeles barns uttalelser om død på alvor, men det som har endret seg, og som jeg har forsøkt å redegjøre for, er at fokuset i analysen har flyttet seg til et mer voksent perspektiv hvor det er min forskerrolle som er i analysens fokus. Når det kommer til intervjuene, sier jeg at jeg er opptatt av «de vanskelige temaene» i samtykkeskjema. Slik jeg ser det, var jeg allerede da fastlåst i mine antagelser. Jeg undersøker fremdeles det vanskelige, men da jeg forsøkte å sile ut antagelsen ble jeg noe mer opptatt av hva som skjer når noe blir personlig utfordrende i samtale med barn. Undersøkelsens validitet er noe som kanskje kan sies å ha fulgt meg hele veien, slik at det kan slik sies å stille krav til meg som forsker, nemlig om å være konsekvent og redelig.

Kriterier for evaluering gis ved at jeg underveis i masteroppgaven har forsøkt å gjøre grundig rede for de valg, refleksjoner og handlinger som har ligget til grunn for mitt arbeid, samt reflektert rundt hvordan min forståelseshorisont har hatt innvirkning på prosessen.

4.8 Analysemetode

I min undersøkelse er jeg hermeneutisk inspirert, men det er først i drøftingen at det skjer en kontinuerlig frem- og tilbake-prosess mellom deler og helhet. Jeg vil derfor presisere at jeg kaller analysen for «metode», og ikke hermeneutikk. Ut fra Kvale og Brinkmann (2009) avviser Hans-Georg Gadamer sin tradisjon hermeneutikken som en metode da forståelse istedenfor må settes som menneskers fundamentale form for væren. Når man gjør en hermeneutisk analyse, kan det avgjørende være hvilke spørsmål (og dermed fortolkninger) som stilles til datamaterialet.

Ut fra Kvale og Brinkmann (2009) er for sent å spørre om hvordan transkripsjonene skal analyseres *etter* at metodene er utført. I valg av analyse er det derfor viktig å ha bevisstgjort i forkant hva som skal undersøkes og hvorfor den skal foretas. Siden det skjedde endringer i min undersøkelses fokus underveis, var det i bearbeidelse av datamaterialet til de filosofisk inspirerte samtalene at jeg ble opptatt av voksnes

utfordringer i samtaler med barn. Da jeg hadde tatt dette valget, som også førte til at jeg gjennomførte intervjuer med fagpersoner, valgte jeg allerede her to analysemetoder som to måter å undersøke voksnes utfordringer på. I de filosofisk inspirerte samtalene analyseres min forskerrolle for å undersøke at noe blir vanskelig, mens jeg i intervjuene undersøker tanker ulike fagpersoner har om sine egne utfordringer som utgangspunkt i samtale med barn. Med utgangspunkt i dette, og undersøkelsens problemstilling og underproblemstilling, vil jeg nå redegjøre for mine to analysemetoder til de to ulike metodene, hver for seg.

Filosofisk inspirert samtale

Analysemetoden jeg har valgt å bruke i de filosofisk inspirerte samtalene er en hermeneutisk meningsfortolkning. Jeg har her forsøkt å identifisere spesielle deler ved datamaterialet hvor samtalen ble vanskelig og mindre vanskelig i min egen forskerrolle. Ved å da kunne stille flere spørsmål til samme tekst, vil jeg forsøke å gjøre flere fortolkninger som kan være med på å berike og styrke undersøkelsen. Inspirert av en hermeneutisk tekstfortolkning kan man ifølge Kvale og Brinkmann (2009) «(...) understreke spørsmålets forrang; hvordan fortolkernes forutsetninger og spørsmål til teksten er med på å konstituere det fortolkede meningsinnhold» (s. 208). Dette forstår jeg slik at jeg som forsker og fortolker farger analysen, slik at det handler om å være bevisst dette når en stiller spørsmål til teksten. Man må derfor ikke bare stille spørsmål som støtter egne meninger, og velge fortolkninger og rapportere det som begrunner egne konklusjoner, og dermed ignorere alt som kan gi andre fortolkninger. Dette har en sammenheng med mitt hermeneutiske ståsted, slik at analysen også er preget av det hermeneutiske ved at jeg gjør fortolkninger. Ut fra Kvale og Brinkmann (2009) vil det avgjørende i en hermeneutisk analyse være hvilke spørsmål som stilles til datamaterialet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i deres tre fortolkningskontekster i relasjon til hverandre:

Selvforståelse, første fortolkningskontekst: er mer eller mindre begrenset til de intervjuedes selvforståelse. Det handler om at jeg, som fortolker, i en fortettet form skal formulere det informantene selv oppfatter som meningen med sine uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 221). Dette er noe jeg tolker at vanskelig lar seg gjøre, da vi alle har hver vår forståelseshorisont (se del 3.3.). Det kan i denne konteksten heller ses opp mot transkriberingen av datamaterialet som informantene fra intervjuene fikk tilbud om å se, og barneversjonen som jeg lagde til barna. Det er viktig å presisere at det uansett vil være mine tolkninger av informantenes «selvforståelse», slik at alt her kun er tolkninger gjort av meg.

Kritisk forståelse basert på sunn fornuft, andre fortolkningskontekst: fortolkingene går utover forrige fortolkningskontekst, men holder seg innenfor det som er allment

fornuftig fortolkning. Med det sistnevnte tenkes det på at tolkninger på dette nivået innebærer en videre forståelse enn det informantene selv uttrykker – hvor det skjer allmenne tolkninger ut fra meg. Dette innebærer at jeg som forsker kan stille meg kritisk til informantenes uttalelser (som igjen er tolket av meg), og jeg kan fokusere på personen som kommer med uttalelsene, eller innholdet i det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, s. 221).

Teoretisk forståelse, tredje fortolkningskontekst: en teoretisk ramme benyttes ved fortolkningen av en uttalelse. Fortolkningene vil da mest sannsynlig gå lenger enn både informantens selvforståelse og fortolkning basert på sunn fornuft. Teoretisk rammeverk samt litteratur benyttes, og det reflekteres over relevant teori som kan trekkes inn for å kunne tolke meningene i uttalelsene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 222).

Intervju

Ved å ha gjennomført strukturerte intervjuer, hadde alle informantene blitt stilt de samme spørsmålene. Av den grunn, ønsket jeg å se om det var noen temaer som var gikk igjen, og sammenligne ut fra hvilken profesjon informanten tilhørte. For å kunne gjøre dette, kan jeg sies å være inspirert av en tematisk analyse. Ifølge Braun og Clarke (2006) er en tematisk analyse en metode som har fokuset rettet mot identifisering, analysering og rapportering av temaer innad i et forskningsmateriale, og er ofte sett i forhold til undersøkelsens problemstilling eller forskningsspørsmål. Metoden beskriver og organiserer materialet detaljert, og kan sies å være en undervurdert kvalitativ analysemetode både i og utenfor psykologi. Braun og Clarke (2006) argumenterer for tematisk analyse som en fullverdig analysemetode i seg selv, og redegjør for metodens fleksibilitet. Med det sistnevnte tenkes det på at den ikke legger noen føringer for hvor man befinner seg teoretisk. De knytter altså ikke analysemetoden til en bestemt teoretisk retning. Likevel sier de at det handler om at man må være metodologisk holdbar, da man må begrunne sine valg. Som alt annet presentert i denne oppgaven, er mitt epistemologiske ståsted (se kapittel 3.) gjennomgående i hele oppgaven. Braun og Clarke (2006) sier at det handler om at man må tydeliggjøre sitt vitenskapsteoretiske ståsted, siden “Any theoretical framework carries with it a number of assumptions about the nature of the data, what they represent in terms of the ‘the world’, ‘reality’, and so forth. A good thematic analysis will make this transparent» (Braun & Clarke, 2006, s. 81). Siden jeg er så sterkt preget av kunnskapssynet i hermeneutikken i denne oppgaven, har jeg valgt å legge min inspirasjon av hermeneutikken til grunn også for den tematiske analysen. Det handler slik om at det teoretiske rammeverket er viktig og gjennomgående for min undersøkelse, ved at mitt epistemologiske ståsted synliggjøres og fastholdes. Slik bryter jeg noe med Braun og Clarke, da det her ligger en tanke om at alle tolkninger

som gjøres, er tolkninger gjort av meg. Det skjer kontinuerlig en slags gjensidig tilpasning mellom helheten og deler av datamaterialet (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Min fremgangsmåte for å gjøre en tematisk analyse er noe inspirert av det både Kvale og Brinkmann (2009) kaller en meningskodning. De sier at meningskodning handler om å knytte ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på å senere kunne identifisere en uttalelse. I mitt tilfelle startet jeg analysen med å notere nøkkelord til de ulike tekstavsnittene, som videre dannet utgangspunkt for identifisering av overordnede temaer. Dette kan omtales som det Braun og Clark (2006), i sin skisse, omtaler som fase to: utvikle innledende koder. Slik kan man gå over til neste fase, som handler om å samle data som kan være av relevans for de potensielle temaene. Ut fra Thagaard (2013) er en klar strategi å klassifisere de kodene som omhandler samme tematikk under samme kategori. Kategoriene, som jeg tolker er det Braun og Clarke (2006) betegner som temaer, og presenterer de temaene som har direkte referanse til min undersøkelse.

Et grunnleggende trekk ved en tematisk analyse, er ut fra Thagaard (2013), at man har informasjon fra alle deltakerne om de samme temaene. Det handler derfor om å gå i dybden av de enkelte temaene. Dette vil særlig være viktig hvis man skal sammenligne, sier Thagaard, og det er noe jeg gjør. De overordnede temaene jeg har tatt med, er derfor sammenligninger jeg har gjort mellom informantenes svar på mine spørsmål. Alle temaene som tas med, er beskrevet av alle informantene på en eller annen måte.

Når det kommer til gjengivelse av informantenes sitater, har jeg latt meg inspirere av det Kvale og Brinkmann (2009) kaller en meningsfortetting. Det innebærer at man forkorter informantenes uttalelser til kortere formuleringer. Selve kjernen i det de sier gjengis, samtidig som at meningen er i samsvar med informantenes språk og forståelse. Dette kan ses opp mot det Thagaard (2013) sier om at tematisk analyse kan kritiseres som metode for å ikke ivareta et helhetlig perspektiv, ved at utsnittene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Det handler derfor om å vurdere uttalelser opp mot intervjuet som helhet. Grunnlaget for en helhetlig forståelse av materialet gis ved at jeg forsøker å analysere sammenhengen mellom svarene informantene gir. Slik er datamaterialet påvirket av tolkninger gjort av meg, og informantene kan dermed ikke kjenne seg igjen i de sitatene som presenteres.

4.9 Oppsummerende av metodekapittel

I dette kapittelet har jeg gjort rede for mine valg tilknyttet mine to metoder for innsamling av data. De etiske overveielserne jeg har gjort, kommer som en del av neste kapittel. Alle valgene jeg har tatt, har fått konsekvenser for de resultatene jeg har fått. Her tenkes det på hvordan de valgene jeg har tatt i de filosofisk inspirerte samtalene har ledet meg over til «de vanskelige temaene, noe som gjorde at jeg utvidet metoden til å

omfatte to informantgrupper. Dette handler om det jeg sier i kapittel 3. om at ingen forskning er verdifri. I begge metodene er fokuset den voksne; både meg som voksen forsker i de filosofisk inspirerte samtalene, og fagpersonene i de strukturerte intervjuene. Fokuset er altså den voksnes opplevelser, erfaringer, tanker og tilnærminger. Siden valgene jeg har tatt har fått konsekvenser for mitt datamateriale, har en god redegjørelse for disse vært nødvendig, da det viktigste i min undersøkelse er analysen og min rolle som forsker.

Kapittel 5. Etiske overveielser

I gjennomføring av forskning har man et generelt ansvar, som handler om at man skal ivareta forskningsetiske hensyn. Det som menes med dette, er at det ikke bare er meg som enkeltforsker og min veileder som har et ansvar. Andre instanser, som har påvirket forskningen og de konsekvensene den har fått, har også et ansvar. Mitt ansvar som forsker er å ta stilling til de forskningsetiske retningslinjer, som er ment som et hjelpemiddel for å «(...) hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn» (NESH, 2006, s. 5). En rådgiver her, er *De nasjonale forskningsetiske komiteer* (NESH), som gir uttalelser om prinsipielle forskningsetiske spørsmål som blir forelagt i komiteen. Retningslinjene har ikke samme funksjon som lover, men likevel overlapper lovgivningen og forskningsetikken hverandre. Det som menes med dette, er at noen av de etiske normene som er nedfelt i retningslinjene kan finnes i lovgivningen. Brudd på rettslige normer kan bli rammet av straff og andre sanksjoner, men dette gjelder kun ved brudd på lover (NESH, 2006). Siden det ikke er noe maktapparat som kontrollerer om jeg følger de etiske retningslinjene, vil min redegjørelse for etiske overveielser kunne stille meg til ansvar for forskningen. Jeg står nå ovenfor en etisk domstol — deg som leser.

De etiske overveielserne regnes altså som grunnleggende viktige, og har som følge av det fått ett eget kapittel i denne masteroppgaven. Dette har nok en sammenheng med at undersøkelsens tema er tilknyttet en kvalitativ undersøkelse som involverer både barn og voksne som informantkilde. Kapittelet vil redegjøre for de etiske overveielserne jeg har måtte ta stilling både i forhold til makt og asymmetri (5.1.), barn som informantgruppe (5.2.), valg av metode (5.3.), bli-kjent-periode (5.4.), samtykke til deltakelse (5.5.), sammensetningen (5.6.), bruk av støttemateriell (5.7.), krav om konfidensialitet (5.8.), barneverksjonen (5.9.) og tilbud om å se det transkriberte datamaterialet (5.10). Avslutningsvis kommer det en kort oppsummering (5.11.).

5.1 Makt og asymmetri

Ut fra Kvale og Brinkmann (2009) er det i kvalitative forskningsintervju et asymmetrisk maktforhold. Verken de filosofisk inspirerte samtaler eller intervjuene, var dagligdagse samtaler mellom likestilte partnere, og som forsker hadde jeg en vitenskapelig kompetanse. Barna og fagpersonene kunne heller ikke bli forskere på lik linje med meg. Det var jeg som satte i gang og definerte begge metodene, tema, spørsmålene som ble stilt, oppfølgingsspørsmål (i de filosofisk inspirerte samtaler), og var den som avsluttet de filosofisk inspirerte samtaler og intervjuene. Det var av den grunn et asymmetrisk maktforhold i begge de kvalitative forskningsmetodene. De vil

her bli knyttet til de etiske spørsmålene, ved at jeg tar for meg hvordan de kunne bli håndtert forsvarlig (Kvale & Brinkmann, 2009, s.52-53). Likevel er ikke poenget ifølge Kvale og Brinkmann (2009), at man skal eliminere makt fra den kvalitative forskningen, men at jeg som forsker bør reflektere rundt hvordan det asymmetriske forholdet er med på å påvirke produksjon av metodekunnskapene. Mine refleksjoner i forhold til makt og asymmetri vil ikke bli gjort rede for som ett eget punkt, men kommer heller inn under de ulike punkter som blir presentert i dette kapittelet. Her i forhold til hvordan de var med på å påvirke metodene og dermed undersøkelsen.

5.2 Barn som informantgruppe

Det at jeg ønsket å vite hva barn kan tenke om temaet «død», gjorde at jeg ønsket å gå direkte til kunnskapskilden selv, nemlig barna. Likevel må en reflektere over hvilke temaer som egner seg når barn skal delta i forskning (Eide & Winger, 2003). Barn har krav på beskyttelse, noe som innebærer at barns interesser og behov blir ivaretatt på andre måter enn ved forskning med voksne informanter. Voksne har altså ikke samme krav på beskyttelse, siden at barn er individer i utvikling, med ulike evner og behov i forskjellige faser (NESH, 2006). Mellom barn og voksne er det et asymmetrisk maktforhold, og slik jeg tolker det blir min makt som voksen enda sterkere overfor barn som blir involvert i forskning. Det er da vårt ansvar å beskytte barn mot nærgående spørsmål eller tankeprosesser som de ikke er modne for, eller som ikke er positive for barna (Eide & Winger, 2003). Det er her sentralt å vurdere barns sårbarhet og kompetanse. Innholdet og metoden i forskningen må bli tilpasset barnas individuelle situasjon og alder (Backe-Hansen, 2009). Jeg må da ha tilstrekkelige kunnskaper til den aldersgruppen som skulle delta. Dette er noe jeg anser at jeg har forsøkt å tilegne meg, gjennom både faglitteratur og relevant forskning (kapittel 2.), teori, epistemologi samt metode. Selv om noen kanskje vil være uenige i valg av tema tilknyttet barn, har ikke min hensikt vært å finne et sensitivt og vanskelig tema å snakke med barn om. Det at jeg synes det er vanskelig å snakke med barn om dette, er ikke det samme som at *barna* synes det er vanskelig. Dette vil jeg likevel aldri kunne vite, men det handler om å vite at barna ikke står i en potensielt vanskelig livssituasjon. Det handler altså om å ha kjennskap til barna, og dette var noe jeg hadde, da jeg snakket med personalet i forkant.

Som tidligere nevnt, var temaet noe som ble vanskelig i egen forskerrolle underveis i prosessen, men det handlet ikke om at jeg selv anså min undersøkelse som uetisk. Det var altså noe som lå hos meg i min egen forskerrolle, ubevisst i min forståelseshorisont. Selv om noen kanskje anser det som uetisk å involvere barn i forskning vedrørende temaet «død», siden vi mennesker er epistemologisk forskjellige, er det viktigste at jeg (med min epistemologiske posisjon, se kapittel 3.), kan forsvare mine handlinger etisk.

5.3. Valg av metode

Filosofisk inspirert samtale

Selv om jeg ønsket å gjøre en filosofisk inspirert samtale, var det her etiske overveielser i forhold til faren ved å involvere barn i filosofi, knyttet opp mot mine avgrensninger. Her tenkes det på at bruk av «hvorfor» -spørsmål i en lang tradisjon har blitt brukt i en «oppdragende» mening. Her tenkes det for eksempel på at spørsmålene har blitt brukt som et middel til å lede barna frem til de voksnes konklusjoner, hvor barnet selv skal kunne innse at det har sagt eller gjort noe galt. Slik lærer barna ofte en skjult kritikk, hvor «hvorfor»- spørsmål er farlige (Olsholt et al., 2008). Dette kan tenkes på som uetisk, siden voksens redegjørelse for barns konseptualisering av død (kapittel 2.), ofte kan sies å tilknyttes en «voksen» eller «moden» forståelse av død (Slaughter, 2005; Speece & Brent, 1984). Her er det verdt å merke seg at jeg som voksen selv ikke nødvendigvis vil kunne klare å oppnå et resultat som tilsvarer en «voksen» forståelse av død. Jeg tenker her på et studie av Speece og Brent (1993), som viser at dette er tilfelle hos mange voksne informanter. Med det for øye, anser jeg det som en viktig merknad at de kravene vi stiller til barna, ikke nødvendigvis er krav vi selv som voksne kan oppfylle.

Til tross for denne faren, er man avhengig av hvorfor-spørsmålene når man involverer barn i filosofi, da barna skal utvikle sin egen tenkning og bygge ny forståelse (Olsholt et al., 2008, s. 43-44). Da mine avgrensninger gjør at vi går bort fra det sistnevnte (se også del 4.1.), måtte jeg vurdere om det var nødvendig med slike hvorfor-spørsmål. Ville barna føle seg testet? For å kunne bruke slike spørsmål, vil det være viktig å avdramatisere «alvoret» i samtalen, og innta en uhøytidelig og avvæpnet holdning. Ved å gå bort fra spørsmålene, er min tolkning at jeg ville gått mer bort fra den filosofiske grunnholdningen. Selv om barna skulle bli tatt på alvor i den forstand at metoden ikke skulle være et bidrag til å utvikle deres tenkning og bygge ny forståelse, var de viktige på bakgrunn av min genuine interesse for barnas tenkning (Olsholt et al., 2008). Her tenkes det på min interesse av å få tak i hva barna sa og mente, hvor jeg ønsket at dette skulle være *deres* tenkning og ikke hva *jeg* tenkte om dette — barna blir anerkjent for å tenke selv, og blir tatt på alvor ved at de blir imøtegått (Børresen & Malmhester, 2008). Det var da ingen «skjulte agendaer» bak mitt valg av metode med «hvorfor-spørsmål», men jeg ser faren ved bruk av denne metoden. Det ligger allerede en skjult agenda bak hensikten med samtalen, siden det er jeg som har bestemt tema. Selv om jeg ønsket å unngå en følelse av testing, vil jeg aldri fullt ut kunne vite om jeg klarte å unngå dette, da vi alle har hver vår livsverden²⁴, med hver vår forståelseshorisont. Derfor anså jeg

²⁴ Livsverden er en verden slik vi møter den i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 324), og er den verden vi lever i. Fenomenologien vil beskrive handlinger og hendelser slik de fremtrer, og beskriver ofte dagligdagse erfaringer og gjøremål — livsverden (Bondevik & Bostad, 2003, s. 144). Ifølge Bengtsson (2005) er egen og

det som høyst viktig å være bevisst denne faren da de filosofisk inspirerte samtalene skulle gjennomføres.

Strukturert intervju

Da målet var å intervju om den voksnes utfordringer, anså jeg etiske overveielser som viktige, og ønsket derfor at informantene skulle være informert så godt som mulig før de ga sitt samtykke til deltakelse. For meg var det særlig viktig at informantene skulle se alle spørsmålene som skulle bli stilt i forkant, samtykke til deltakelse, og dermed til intervjuet. Dette ser jeg opp mot NESH (2006) sitt krav om å informere dem som utforskes. Da alle fikk se intervjuguiden (tilsendt via mail) under selve rekrutteringsfasen, før de hadde gitt sitt samtykke, anser jeg dette som at de ble informert på en nøytral måte. Det ble dermed ikke et utilbørlig press, da svar om deltakelse kom på mail i etterkant av utdypende informasjon (både om undersøkelsen og spørsmålene som skulle bli stilt). Informantene trengte altså ikke svare meg på telefon, men gjennom e-post. Det at informantene skulle få intervjuguiden i forkant, var også en etisk overveielse i forhold til den asymmetriske relasjonen mellom meg og informantene. Dette var en avgjørelse sett opp mot NESH (2006) sitt krav om å sikre frihet og selvbestemmelse. Informantene kunne da bestemme selv hva de ønsket å gi fra seg av informasjon, og de trengte ikke frykte ubehagelige oppfølgingsspørsmål fra meg. I hvilken grad alle informantene leste intervjuguiden på forhånd kan jeg likevel ikke vite med sikkerhet. Med dette for øye, er det i analysen at jeg må være etisk bevisst overfor tolkningene jeg gjør, og makten jeg besitter. Særlig med tanke på at det er analysen og min rolle som forsker som er det vesentlige i undersøkelsen.

5.4 Bli-kjent-periode

Jeg har her valgt å ta utgangspunkt i NESH (2006) sitt punkt nummer 12, som sier at barn har krav på beskyttelse. Det fremkommer her at barns interesser og behov må bli ivarettatt på andre måter enn ved forskning som involverer voksne informanter. Jeg har tatt utgangspunkt i det NESH (2006) sier om at «Barn er individer i utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode og innhold av forskningen til den aldersgruppen som skal delta» (NESH, 2006, s. 16). Barnas krav på beskyttelse, skal altså samsvare med deres alder og behov (Eide & Winger, 2003). Dette samsvarer også med det Brooker (2001) sier om at “(...) the researcher should have become a trusted adult within the child’s settings before attempting to elicit information, particularly of a personal nature, from any child” (Brooker, 2001, s. 177). For å kunne gjøre dette, og bli en del av konteksten som barna var en del av (barnehagekonteksten), anså jeg det som

andres livsverden noe som umulig lar seg undersøke. Selv om at dette er noe vi ikke kan studere, er det noe vi aldri kan unnslipe.

nødvendig med en bli-kjent-periode. Dermed ble det lettere å skjønne barnehagekoden, bli bedre kjent med barnas språk, og dermed kunne beskytte dem. Her kan man spørre seg om hvorvidt det er etisk forsvarlig å knytte sterke bånd til barn når man vet at relasjonen imellom en blir kortvarig. En fare ved å bli for kjent med barna, er at alt blir forutinntatt (Eide & Winger, 2003). Samtidig kan forsker-informant-relasjonen lede til en vennsapsrelasjon. Dette er noe som kunne ha ledet meg som forsker til de «gode data», fordi jeg får tilgang til sensitiv informasjon. Dette kan igjen bli problematisk, siden gjengivelse av informasjon kan oppleves som et tillitsbrudd (Fangen, 2010).

Det at barn må bli ivaretatt på andre måter enn voksne informanter, gjorde at jeg ikke valgte å gjennomføre en bli-kjent-periode med de voksne informantene. Voksne har ikke samme krav på beskyttelse (NESH, 2006), og ut fra min tolkning ville en bli-kjent-periode her blitt uetisk. Perioden kunne ha ledet til en vennsapsrelasjon, hvor jeg hadde fått de «gode data» på informantenes bekostning. Slik kan en bli-kjent-periode med fagpersonene oppleves som et tillitsbrudd, ved at informasjon som fremkommer er noe de ellers høyst sannsynlig ikke ville ha fortalt (Fangen, 2010). Med det for øye, ble det særlig viktig for meg å være tydelig på at hvis de hadde noen spørsmål var det bare å ta kontakt. Slik «forsvant» jeg ikke helt ut fra bildet etter at jeg hadde «sikret» meg de «gode data».

5.5 Samtykke til deltakelse

Barna

Når barn skal delta i forskning, er det vanligvis nødvendig med samtykke fra foreldre/foresatte opp til barnet er femten år. Barna i barnehagealder skal av den grunn få samtykke av foreldre, samt at det skal gis mulighet til å gi eget muntlig samtykke. Dette innebærer at barna må få alderstilpasset informasjon om undersøkelsen og dens konsekvenser (NESH, 2006). Foreldrene/foresatte skal kunne trekke sitt samtykke under hele prosessen, og denne rettigheten har også barna. Dette innebærer nødvendigheten av å gi barna god informasjon om undersøkelsen, noe som må samsvare med deres alder og behov. Som informanter, skal barna vite hvilke rettigheter de har, slik at de kan trekke seg når som helst i prosessen. Det stilles her strenge krav til meg som forsker, hvor jeg må være var på antydninger til usikkerhet. Det er mer viktig å ivareta og beskytte barna, enn å få tak i de «gode data».

Siden undersøkelsen endret fokus underveis, lagde jeg et ekstra informasjonsskriv hvor jeg informerte foreldrene om at undersøkelsen ikke lenger skulle ha intervju som metode, men at jeg heller ønsket å gjøre noe filosofi med barna. Jeg informerte også her

om andre endringer, som bruk av bamse som støttemateriell. Videre påminnet jeg om retten til å trekke sitt samtykke, men at jeg innen en gitt frist ville starte en gjennomføring av samtaler dersom jeg ikke hørte noe. Kontaktinformasjon ble også gjentatt her. En annen overveielse, er at det kan være interessekonflikter mellom barna og foreldrene (Backe-Hansen & Vestby, 1995; NESH, 2006). Hvis det skulle vise seg å være interessekonflikter, er det viktig å avklare barnets mulighet til selvstendig vurdering av deltakelse i undersøkelsen (NESH, 2006). Dette er noe jeg har forsøkt å være tydelig på i enhver samhandling med barna.

Disse overveielsene har fulgt meg gjennom hele prosessen, og det var særlig i en av de filosofisk inspirerte samtalene at jeg gjorde en etisk overveielse i forhold til min usikkerhet hos en informant. En av informantene ble nemlig negativ til lydopptakeren da vi hadde hørt på et lengre opptak. I pausen hvor vi hørte på opptaket, spurte informanten om de andre fremdeles skulle være med, og når de sa ja ville den også være med videre. Jeg prøvde å snakke med barnet²⁵, og forklare at det ikke trengte å være med videre, og at jeg kunne ta bort alt det hadde sagt. Barnet bekreftet til slutt mine mistanker, og fikk forlate rommet. Jeg videreformidlet dette videre til pedagogisk leder, slik at personalet skulle være klar over dette. For meg føles det fremdeles mest riktig at barnet fikk forlate rommet midt i den filosofisk inspirerte samtalen, og at jeg fjernet barnet fra datamaterialet.

Fagpersonene

Det dreier seg her om NESH (2006) sitt krav om både informert og fritt samtykke. Man skal informere dem som utforskes, slik at de orienteres om det som angår deres deltakelse i min undersøkelse. Slik skal de få all informasjon som er nødvendig for at de skal kunne danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, konsekvensene av deltakelse og hensikten med undersøkelsen (NESH, 2006). For å kunne ivareta dette kravet på en best mulig måte, fikk informantene i forkant av intervjuet både informasjon på mail, samtykkeskjema, samt den strukturerte intervjuguiden. I forhold til samtykkeskjema hadde jeg tatt utgangspunkt i NSD sin veiledende mail for informasjonsskriv. Før jeg fikk inn underskrifter med samtykke til deltakelse, spurte jeg om det var noen spørsmål. Ved å være tydelig på informantenes rettigheter, ønsket jeg å formidle at de kunne trekke seg når som helst i prosessen uten at det skulle medføre noen «skyldfølelse». De skulle altså kunne trekke seg når som helst i prosessen, uten at det skulle medføre noen konsekvenser for dem (NESH, 2006). Det var altså viktig for meg at informantene skulle føle seg ivaretatt.

²⁵ Jeg velger her å kalle informanten for barn, da det ikke lenger ble en del av undersøkelsen.

5.6 Sammensetning

Her tenkes det på om informantene fra de filosofisk inspirerte samtaler og intervjuene, ble holdt i gruppe eller enkeltvis. Jeg måtte her ta flere etiske overveielser.

Sammensetning i filosofisk inspirert samtale: valgfritt

Når man har filosofiske samtaler med barn, er gruppe den mest vanlige formen (Olsholt et al., 2008). Det at barna fikk bestemme sammensetningen selv, er noe som ut fra Eide og Winger (2003), og kan være en utfordrende prosess. De sier at relasjonen mellom barna for eksempel kan være en utfordring, slik at noen barn kan bli mer dominerende enn andre (Eide & Winger, 2003, s. 68-70). Det ble likevel viktigere for meg at barna skulle få velge selv, som nok har en sammenheng med NESH (2006) sitt krav om at forskeren skal respektere informantenes *medbestemmelse, integritet og frihet*. Informantene skal aktivt kunne bistå med fremskaffelse av informasjon som jeg skal kunne bruke i min masteroppgave, i form av en målrettet kommunikasjon med meg som forsker. En slik medbestemmelse blir ut fra min tolkning et bidrag til å minske den asymmetriske relasjonen mellom meg og informantene. De får da bestemme selv, noe som bidrar til å minske min makt ved at jeg gir deler av den til dem. De får altså legge noen av premissene for de filosofisk inspirerte samtaler – noe jeg anser som viktig siden de i denne undersøkelsen ikke vil kunne bli forskere eller deltakere på lik linje med meg (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne medbestemmelsen blir også et bidrag til at informantene kan føle seg anerkjent, verdsatt og hørt – ved at jeg spør om og respekterer deres ønsker. Uansett ønske, er det viktig å ivareta prosessen på en slik måte at det barna sier og står for oppmuntres, slik at de føler seg anerkjente. Det er viktig å skape en god opplevelse, slik at barnas refleksjoner får en karakter av undring og eksplorering – ikke evaluering og kontroll (Eide & Winger, 2003). Selv om denne overveielser kunne gi meg mulige feilkilder i min analyse av datamaterialet, var det viktigere for meg å respektere informantene enn å forhindre mulige feilkilder det kunne gi mitt datamateriale.

Gruppeintervju eller enkeltintervju?

Når det gjelder intervju av fagpersoner, var det å ha en gruppesammensetning (eksempel gruppeintervju eller fokusgruppe) utelukket i min undersøkelse (se del 4. 1.). Dette på grunn av at undersøkelsens mål var å undersøke hva som skjer i den voksne når noe blir utfordrende i samtale med barn, noe som kan bli tolket som det Johannessen et al. (2010) kaller for et intimt eller personlig tema. Ut fra min tolkning kan dette lede til at informantene blir påført alvorlige belastninger, og da bryter jeg med NESH (2006) sitt krav om å unngå skade og alvorlige belastninger. Informantene kan da få problemer i

etterkant, ved at de får sterke belastninger ved å snakke om noe i en gruppe som er personlig eller intimt. «De vanskelige temaene» kan også lede til det Johannessen et al. (2010) kaller sosial konformitet. Det innebærer at informantene, enten bevisst eller ubevisst, gir samme svar som resten av gruppen i frykt for å skille seg ut. Valg av enkeltintervju skjedde derfor på bakgrunn av NESH (2009) sitt krav om grunnleggende respekt for menneskeverdet – det samme kravet jeg stiller til forskningsprosessen. Dette er noe som må ses opp mot hele kapittelet, da jeg har forsøkt å stille og begrunne alle mine valg og handlinger, som forsker, opp mot den etiske dimensjonen.

5.7 Bruk av støttemateriell

Det skjedde her en etisk overveielse i forhold til ønsket om å beskytte og ivareta barna på en best mulig måte (NESH, 2006). Dersom en av informantene for eksempel hadde hatt erfaring med død, kunne bamsen få en støttende funksjon. Bruk av støttemateriell, i mitt tilfelle bamsen Kim, var ment som et bidrag til å kunne skape større distanse til følelser og tema (Holmsen, 2011). Informantene kunne da i større grad sies å bli beskyttet og ivaretatt, da de kunne snakke gjennom bamsen – og det trengte dermed ikke å direkte gjelde barna selv. Denne etiske overveielser er også noe som kan tilknyttes min rolle som forsker (se del 6.2.3). Til tross for dette, er det verdt å merke seg at bruk av støttemateriell også kan gi begrensninger og feilkilder – og er noe man ifølge Eide og Winger (2003) må bevisstgjøre seg. Eksempler på begrensninger kan være at bamsen virker styrende på barnas svar, eller at informantene blir for opptatte av bamsen (for eksempel hvem som skal ha bamsen). Dette er noe som kan føre til feilkilder, siden vi da kanskje snakker mer om bamsen og hvem sin tur det er til å ha den, etc., enn temaet for undersøkelsen. Til tross for dette, var det viktigere for meg å beskytte og ivareta barna, enn de mulige begrensningene og feilkildene det kunne gi meg. Dette var heller noe jeg måtte bevisstgjøre meg i min analyse av datamaterialet. Det avgjørende for bamsens deltakelse var barnas reaksjon og mottakelse – noe som hører til NESH (2006) og deres krav om medbestemmelse.

5.8 Krav om konfidensialitet

Ifølge NESH (2006) har alle de som blir gjort til gjenstand for forskning, krav på at all den informasjon de gir om personlige forhold, skal bli behandlet konfidensielt. Informasjonen skal altså ikke kunne skade enkeltpersonene det forskes på/med. Alle opplysninger som er gitt, er behandlet konfidensielt og kan ikke tilknyttes informantgruppene. Bak dette kravet ligger behovet for frihet og vern om privatlivets fred (NESH, 2006).

Filosofisk inspirert samtale

For å anonymisere informantgruppen lagde jeg en liste med fiktive navn. Deretter kodet jeg informant 1, informant 2, etc. ut fra disse. Siden representasjon av kjønn ikke har blitt vektlagt i denne undersøkelsen, samt at ett av kjønnene var representert av én informant, valgte jeg å anonymisere slik at informantene ble kjønnsnøytrale. Av den grunn bruker jeg *hen* i beskrivelse av kjønn, da det er kjønnsnøytralt/kjønns mangfoldig (Nylund, 2014). I forhold til bruk av lydopptaker, var jeg tydelig på at det bare var meg og de på avdelingen i barnehagen som kunne få lytte på opptaket, og at når jeg hadde skrevet det ned skulle slette opptakene (se vedlegg 1.). Jeg forsikret meg da først om at barna syntes at dette var greit, noe de alle uttrykte at det var. Dette er noe jeg aldri vil kunne vite om de kun sa for å tilfredsstille meg, men det handler her om at personalet skulle kunne få høre opptakene ved behov. Det skjedde en etisk overveielse i forhold til kravet om å unngå skade og alvorlige belastninger (NESH, 2006). Dette handler om at hvis det skulle oppstå problemer, burde personalet som kjenner barna best, og som er der med dem hver dag, få muligheten til å gi informantene tilbud om å bearbeide problemene eller skaffe hjelp, uten at jeg gjør et tillitsbrudd.

Jeg forsøkte også å gjøre meg ydmyk overfor informantene og si at hvis det var noe de hadde sagt, som de ønsket at jeg skulle ta bort, så gjorde jeg det. Dette var det en annen av informantene som ønsket, og jeg redigerte det derfor bort etter informantens ønske.

Intervju

Jeg ønsket her å ivareta konfidensialiteten på noenlunde samme måte som med den andre informantgruppen. Jeg ville derfor ikke bruke koblingsnøkkel, eller avsløre kjønn. Informantene blir anonymisert ved at all informasjon ble begrenset til å gjelde stilling og ansiennitet. For eksempel «barnehagelærer 1» (høy ansiennitet), «barnehagelærer 2» (middels ansiennitet), etc. Ingen annen informasjon har derfor blitt registrert hos meg. Ut fra NESH (2006) er det viktig å informere om hvem som har tilgang til materialet, og jeg tydeliggjorde derfor at det kun var jeg som hadde tilgang, og at lydfilene ville bli slettet når alt var transkribert. Selv om det er et krav at informantene skal bli behandlet konfidensielt, var det viktig for meg at de satt igjen med en god følelse av å ha blitt behandlet slik. Dette kan igjen ses mot punkt 5.10. I forhold til analysen, har jeg kontaktet alle informantene i etterkant, og forsikret meg om at det var greit at jeg ønsket å sammenligne datamaterialet ut fra profesjon. Jeg var tydelig på at alt ville være anonymisert, slik at det var kun profesjonen (eksempel «barnehagelærer», «psykolog», etc.) samt ansiennitet som ville bli sammenlignet. For å kunne skille mellom barnehagelærerne, har jeg notert «barnehagelærer 1», «barnehagelærer 2», og «barnehagelærer 3».

5. 9 Barneversjon

Selv om forskningens fokus endret seg fra å omfatte barnas uttalelser, til at «død» ble min inngang til personlige utfordringer i samtale med barn, anså jeg det som nødvendig å lage en barneversjon. Kunnskaper som barna ga fra seg, var kunnskaper som hadde bidratt til mine refleksjoner rundt, og fokusbytte til, et utvalg fagpersoners personlige utfordringer i samtale med barn. Ved å lage en barneversjon, blir informantgruppen tatt på alvor, ved at de får en bok som tydeliggjør mitt syn på dem som viktige informasjonskilder. Det skjedde her en etisk overveielse tilknyttet det asymmetriske maktforholdet. Gjennom å gi barna en barneversjon, kunne de bli inkludert fra starten av analyseprosessen. Dermed fikk de større mulighet til å påvirke min tolkning, noe som igjen skapte rom for at de kunne føle at de var viktige informasjonskilder, og kunne se og påvirke store deler av det som skulle bli tatt med videre i masteroppgaven.

Det er likevel en fare ved å lage en «barneversjon». Her tenkes det på at det kan skilles mellom «en tekst for voksne» og «en tekst for barn». Dette var ikke min hensikt. Da barna i denne undersøkelsen ikke kunne lese min masteroppgave, ville de ikke ha muligheten til å nyttiggjøre seg av den «voksne» delen av teksten. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det Kristin-Marie Brandtzæg (2001) sier

Manglende skoloring innen et så smalt temaområde som det jeg har valgt, er noe barna deler med mange voksne uten at det dermed betyr at temaet ikke er interessant for dem. Derfor må deler av teksten tilpasses de som ikke kan eller vil lese den som en kronglete, faglig tekst (Brantzæg, 2001, s.51-52).

En annen fare ved å lage en barneversjon, er at den lett kan minne om en rekke populære bøker med sitater fra barn som er laget for at voksne skal le. Min barneversjon kan ligne en slik bok, men det er lagd i dypeste alvor. Det er en fare for at voksne avfeier den ved å le, likevel har jeg laget den i håp om at teksten og bildene skal bli sett og hørt for det jeg mener de er: barns refleksjoner rundt temaet «død».

Selv om jeg gjerne skulle ha latt barneversjonen stå som en del av hovedteksten i oppgaven, måtte den få plass som vedlegg (se vedlegg 5.). Årsaken var at versjonen da kunne stå slik som den ble gitt hos barna i antall sider, uten at jeg hadde måtte presse det sammen for at jeg skulle få plass til versjonen i masteroppgaven. Selv om fokuset har endret seg underveis, anses fortsatt det barna sa som høyst viktig.

5.10 Tilbud om å se det transkriberte datamaterialet

Informantene fra intervjuene fikk tilbud om å se det transkriberte/ kodede datamaterialet i etterkant. Dette siden det var viktig for meg at de skulle kunne godkjenne eller endre på noe hvis de ønsket det. Denne overveielser ser jeg opp mot NESH (2006) sitt krav om at de skal få trekke seg når som helst i prosessen, og på en slik måte tenker jeg at jeg følger det opp ved at informantene får muligheten til å se hva de har gitt fra seg av informasjon. Kanskje ønsker de da å trekke seg, eller kanskje angret de på noe de har sagt? En annen etisk overveielser er om informantenes verdighet såres når de ser ordrette transkripsjoner av intervjuet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er en fare at man glemmer forskjellen mellom talespråk og skriftspråk. Av den grunn er det viktig å redegjøre for hvordan jeg har transkribert, slik at kan informantene se hvilke valg jeg har tatt – både tekniske og fortolkningsmessige. Denne redegjørelsen kommer i neste kapittel, i del 6.2.1. Eventuelle mistolkninger kan da oppklares, men de kan likevel føle seg såret. Uavhengig av om at informantene ønsket å se det transkriberte datamaterialet eller ikke, var det viktigste for meg at de fikk tilbudet. Dermed viser jeg en redelighet i form av at jeg ikke har noen skjulte motiver. Jeg er vitenskapelig redelig og ønsker å ivareta informantenes integritet, frihet og medbestemmelse – da de har bistått med å skaffe meg informasjon ved å la seg intervju (NESH, 2006). Tilbudet gjør også at de kan se at jeg har opprettholdt konfidensialiteten, da alt er anonymisert.

5.11 Oppsummering

De etiske overveielser har for meg vært såpass grunnleggende viktig, og da særlig med tanke på den tematikken som min undersøkelse har, at jeg har måttet vie de etiske overveielser et eget kapittel. Det viktigste for meg har vært at jeg gjennomgående har kunnet forsvare mine handlinger etisk. Min redegjørelse for de etiske overveielser har stilt meg til ansvar for min undersøkelse. Det er nå opp til deg som leser å avgjøre om jeg har fulgt de etiske retningslinjene. De valgene jeg har tatt, sammen med de beskrevet i kapittel 4., har påvirket de resultatene jeg har fått. Dette kommer jeg mer tilbake til i kapitlet om analyse og drøfting. Jeg vil nå ta for meg hvordan gjennomføringen av metodene gikk for seg, samt etterarbeidet, og vi går over til kapittel 6.

Kapittel 6. Gjennomføring og etterarbeid

Jeg vil i dette kapitlet først ta for meg selve gjennomføringen av metodene (6.1.), hvor jeg her redegjør for filosofisk inspirerte samtaler (6.1.2.) og intervju (6.1.2.) hver for seg. Avslutningsvis vil jeg ta for meg etterarbeidet (6.2.), som jeg har delt opp i transkriberingsprosessen (6.2.1.), etterbesøk (6.2.2.) og refleksjon rundt egen rolle (6.2.3.). Den sistnevnte gjelder kun den ene informantgruppen, som er barna. Avslutningsvis vil jeg oppsummere kapitlet (6.3.).

6.1 Gjennomføring

6.1.2 Filosofisk inspirerte samtaler

Det ble i alt gjennomført fire filosofisk inspirerte samtaler, spredt utover tre uker. I den første var det tre informanter, i den andre var det to, i den tredje var det tre, mens i den fjerde var det fire informanter. Informant 1, 3, 4 og 5. deltok to ganger, informant 2 deltok tre ganger, og informant 6 deltok en gang. Varigheten på de filosofisk inspirerte samtalene varierte fra 17 til 35 minutter. De to første filosofisk inspirerte samtalene ble gjennomført på én dag. Rekkefølgen ble bestemt ut fra hvem som hadde lyst (og tillatelse) til å delta, men jeg hadde også her forhørt meg med barnehagen i forkant. Informantene stormet mot meg da jeg ankom barnehagen, og jeg spurte da hvem som ville være sammen i en gruppe. Noen av informantene måtte derfor vente ute, og sto klare i døra da det var deres tur. Lydopptakeren som jeg brukte til å dokumentere de filosofisk inspirerte samtalene hadde jeg testet på forhånd, slik at jeg visste hvordan den fungerte. Tre av de filosofisk inspirerte samtalene ble gjennomført utenfor avdelingen, på et rom som både var et lekerom og møterom. Den siste ble gjennomført inne på et rom på avdelingen, da det andre rommet var opptatt.

Innledning

Alle de filosofisk inspirerte samtalene ble innledet noenlunde likt, hvor jeg repeterte informantenes rettigheter, hva vi skulle snakke om, hva en lydopptaker er, hvorfor jeg skulle bruke det, spurte igjen om bamsen Kim skulle være med, etc. Videre fortalte jeg om samtaleformen, det at vi skulle snakke en og en om gangen, og høre på hva den andre sa. Jeg stilte spørsmål ut fra den løst strukturerte filosofisk inspirerte samtaleguiden som jeg hadde utarbeidet i forkant. Ingen av innledningene til selve temaet ble identiske, men utgangspunktet var at jeg forsøkte å gjøre det noenlunde likt. Det var en tanke om en åpenhet, i den grad det lot seg gjøre med et forhåndsbestemt tema. Jeg startet ofte samtalen med en påstand eller et spørsmål.

Hjelpespørsmål underveis

Det var veldig ulikt hvordan de filosofisk inspirerte samtalene utviklet seg, og hvor mye hver av informantene fortalte. Noen sa mer enn andre. I starten var det mye «ja» og

«nei» svar, og da jeg stilte oppfølgingsspørsmål var det noen av informantene som svarte mye «vet ikke». Samtaleformen var nok mye ukjent hos informantene, slik at jeg opplevde å kontinuerlig måtte stille oppfølgingsspørsmål til hjelpespørsmålene. Jeg opplevde hjelpespørsmålene i den filosofisk løst strukturerte samtaleguiden som et godt hjelpemiddel i min forskerrolle som samtaleholder. De ble likevel videreutviklet i undersøkelsesperioden, siden det å være samtaleholder var en utviklingsprosess hos meg selv. Jeg jobbet derfor kontinuerlig med valg av hjelpespørsmål (se vedlegg 3.), slik at dette var årsaken til at det ble en uke mellom hver filosofisk inspirert samtale. Det var allikevel ikke nok å ha utviklet gode hjelpespørsmål, siden jeg også måtte jobbe mye med meg selv og mine kunnskaper om det å være samtaleholder. I tillegg til gode hjelpespørsmål, var utfallet avhengig av min evne som samtaleholder. Dette kan ses opp mot min rolle, som anses som avgjørende for valgene, og dermed de resultatene jeg har kommet frem til, i denne masteroppgaven (se del 6.2.3.).

Hjelpemidler

Under alle de filosofisk inspirerte samtaler var det tegnesaker tilgjengelig, enten i form av tusjer eller blyanter. I den første filosofisk inspirerte samtalen hadde jeg plassert ark, tusjer og blyanter på bordet. Dette var mer en etisk overveielse, men resultatene viste at tegnesaker kan være en 'støtte', men de kan også være distraherende i en samtale. For eksempel begynte informantene å tegne med en gang de kom inn i rommet. Det tok derfor litt tid i starten før jeg fikk samlet konsentrasjonen om hvorfor vi var der, og jeg bestemte meg derfor for å vente med å ta frem tegnesakene til vi skulle begynne, i de andre filosofisk inspirerte samtaler. Informantene var lite interessert i å tegne død, men ville gjerne tegne andre ting.

Lyddopptakeren opplevde jeg som et godt hjelpemiddel for å dokumentere de filosofisk inspirerte samtaler. Jeg hadde testet den i forkant, slik at jeg visste godt hvordan den fungerte. Noen av informantene ble mer opptatt av lyddopptakeren enn andre. Til de som ønsket å høre mer enn de andre, ga jeg tilbud at de kunne høre sammen med meg i etterkant.

Når det kom til de ulike aktivitetene, var det noe forskjellig hvordan utfallet ble. Som vi kan se i del 4.1. måtte jeg gå bort fra aktivitet med bildebøker. Sirkelaktiviteten opplevde jeg litt blandet respons rundt. Noen ble fort lei, og uttrykte misnøye siden det var lite innendørs som kunne plasseres i den levende sirkelen. Andre ble mer interessert, og ble mer opptatt av å finne noe ikke-levende i rommet. Jeg vurderte å gjennomføre aktiviteten ute, men siden jeg skulle dokumentere ved bruk av en lyddopptaker, opplevde jeg det som vanskelig. Aktiviteten kan likevel sies å ha ledet over til temaet, siden informantene selv knyttet død mot ikke-levende:

S: men hva vil det si å være død da?

Informant 6: at de ikke lever.

En ulempe med aktiviteten, som i utgangspunktet åpnet opp mitt mer bestemte og dermed lite åpne tema, var at det fikk meg til å unngå mitt eget tema. Det ble tryggere for meg å snakke om levende/ ikke-levende enn død, da det for meg ble mindre skummelt. Jeg kan derfor sies å ha fokusert for mye på «levende» og «ikke-levende», kontra «død» – som jeg egentlig skulle snakke med dem om. I forhold til påstandene, hvor man skulle reise seg når man var enten enig eller uenig, var det noen som likte aktiviteten mer enn andre. Dette tenker jeg kan ha en sammenheng med ukjent samtaleform, samt faren for at informantene følte seg testet.

Bamsen Kim ble veldig populær blant informantene, og var nesten det første de fleste informantene spurte meg om da jeg ankom barnehagen. Det ble også noen uenigheter tilknyttet hvem sin tur det var til å ha den underveis i samtalene. Jeg forsøkte derfor å lage en ordning hvor de fikk den etter tur, men jeg var også åpen i forhold til reaksjoner de hadde da de spurte etter den. Jeg stilte derfor meg selv spørsmålet: trengte informanten bamsen nå fordi noe ble vanskelig?

Tanker i etterkant av de filosofisk inspirerte samtalene

Rett etter hver filosofisk inspirert samtale forsøkte jeg å skrive ned en logg, med hvilke tanker jeg satt igjen med. Jeg vurderte i hvilken grad det var en bra eller dårlig vurdering å bli igjen i barnehagen et par timer i etterkant av samtalene. Årsaken til at jeg da anså det som nødvendig, var at jeg ønsket å se hvordan informantene forholdt seg til meg i etterkant. For meg ble dette mest etisk riktig, da jeg var ute etter å ivareta barna. Det var viktig for meg å ikke bare bli borte for barna rett etter deltakelsen, da de kanskje hadde noen spørsmål til det de hadde vært med på. Samtidig tenker jeg på om det kanskje var uetisk at jeg ble igjen i etterkant, siden informantene kanskje ønsket å snakke med en av de som kjente dem best, som er med dem hver dag, om å trekke seg. Jeg forsøkte å ikke være der for lenge, og kortet ned besøkstiden etter hver samtale. Min tolkning var likevel at ingen av informantene (heller ikke barnet som trakk sitt samtykke) virket nølende til mitt nærvær i etterkant– men uttrykte heller glede av å se meg og ønsket at jeg skulle være med i lek. Jeg forsøkte å ha en god kommunikasjon med pedagogisk leder i barnehagen, og videreformidlet situasjoner jeg følte det var nødvendig at de ansatte fikk vite.

Nå i ettertid ser jeg tydelig hvordan det som var undersøkelsens tema ble vanskelig i min egen forskerrolle, og hvordan jeg forsøkte å unngå mitt eget tema. Det handlet her om at jeg ble mer motivert da jeg gikk over til å skulle snakke om «levende/ikke-levende» og selv ikke innså dette før det ble påpekt av andre. Etter de filosofisk

inspirerte samtalene hadde jeg ofte en vond følelse i magen, og kjente på den i flere dager i etterkant. Det at jeg syntes det var vanskelig, var ikke noe jeg antydte at samsvarte med informantens oppfatning — det var derimot i min egen forskerrolle det lå. Samtidig tenkte jeg at det måtte være begrenset hvor moro det er for informantene å snakke om ett tema over en lengre periode, særlig når samtaleformen er ukjent og man har begrensede kunnskaper om temaet. Likevel utfordret barna denne tanken, da flere av informantene ønsket å delta flere ganger, også etter undersøkelsen var avsluttet. Det var også flere barn som hadde fått samtykke av foreldre/foresatte som ønsket å delta. Problemet lå altså i min egen forskerrolle som samtaleleder, siden temaet ble for vanskelig i forskerrollen. Dette førte meg likevel inn på det som ble viktig for meg i min undersøkelse, nemlig om det alltid er sammenfall mellom hva voksne og barn synes er vanskelig å snakke om, og hvordan man kan jobbe med seg selv for å kunne gjøre nettopp dette.

6.1.3 Intervju

Det ble i alt gjennomført 5 intervjuer, spredt utover januar og midten av februar. Det var noen som viste interesse i slutten av februar, men jeg valgte å ikke gjennomføre flere intervjuer da det ble for sent ute i prosessen. Informantene besto av 3 barnehagelærere, en sosionom med videreutdanning og en psykolog. To av barnehagelærerne hadde lite ansiennitet, mens en hadde middels. Sosionomen, som arbeidet som familierapeut, hadde middels ansiennitet, mens psykologen hadde høy. Det var noe ulik varighet på intervjuene, da de varte fra ca. 15 til 30 minutter. Informantene fikk bestemme sted for intervjuet. I de fleste tilfellene dro jeg til informantene sin arbeidsplass, mens i et av tilfellene var intervjuet på et grupperom på høgskolen. Lydopptakeren var en lik modell som den jeg brukte i den andre metoden, slik at jeg visste hvordan den fungerte på forhånd. Jeg testet den likevel i forkant for å sjekke at alt var som det skulle.

Innledning

Intervjuene ble innledet noenlunde likt. På intervjuet som ble holdt på høgskolen, bydde jeg på kjeks og kaffe. Til de andre intervjuene tok jeg med kjeks. Dette var for å skape en bedre atmosfære, da jeg ønsket å gjøre det litt hyggeligere. Selv om kjeksen kanskje ble vanskelig å spise under selve intervjuet, anså jeg det likevel som en hyggelig gest å kunne spise enten i forkant eller i etterkant intervjuet. Videre ba jeg om signatur til samtykkeskjema, og tilbød dem tid til å også lese igjennom den på nytt. Deretter spurte jeg om de hadde lest den strukturerte intervjuguiden, og lurte på om de hadde noen spørsmål før vi begynte. Noen av informantene ønsket litt mer informasjon i forkant av undersøkelsens start – noe jeg ga dem. Jeg informerte også informantene om intervjuets form. Da informantene var klare, tydeliggjorde jeg at jeg kom til å sette på lydopptakeren

og starte med å lese opp det første spørsmålet, og når jeg fikk bekreftelse, skrudde jeg den på og begynte.

Tanker i etterkant

I etterkant lurer jeg på hvorvidt jeg tolket informantenes signaler riktig med tanke på når jeg skulle gå videre med å lese opp neste spørsmål i den strukturerte intervjuguiden. Kanskje var jeg for rask med å gå videre da det ble stille? Jeg forsøkte så godt jeg kunne å tolke informantene, og å bedømme om hvorvidt de var ferdige med å svare på spørsmålene. Ellers merket jeg hvor stor utfordring det var for meg selv å ikke kunne stille noen oppfølgingsspørsmål. Det handlet her om at det var strukturert intervju informantene var informert om i forkant, slik at i forhold til undersøkelsens validitet anså jeg det som viktig å ikke da gjøre noe annet enn hva jeg hadde sagt at jeg skulle gjøre. Hvis jeg skulle gitt meg selv mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, tolker jeg det dit hen at det hadde vært høyst viktig å informere informantene om dette på forhånd før samtykke til deltakelse. Siden dette ble noe uvant for meg, signaliserte jeg nok likevel mye under intervjuet, i form av nonverbalt språk. Dette har jeg ikke klart å fange opp på lydopptakeren, og jeg tenker på i hvor stor grad dette har påvirket intervjuene og dermed mitt datamateriale, da jeg ikke har fått registrert dette i transkripsjonen. Dette er noe jeg tenker at jeg må ta med til vurdering i min analyse av datamaterialet. Som vi kan se i kapittel 3., skjer min tilgang til verden gjennom ordene – og derfor bare gjennom det transkriberte datamaterialet.

Det at intervjuene hadde såpass variabel varighet, har en sammenheng med alle de etiske overveielserne jeg har gjort i forkant av valg av metode. Det handlet her om at jeg ønsket at informantene skulle kunne bestemme selv hvor mye de ønsket å gi fra seg av informasjon. Likevel tenker jeg at dette nok også kanskje er en noenlunde ukjent og mindre brukt intervjuform, slik at det kan også kunne virke noe usikkert hos informantene. Kanskje ville de følt det mer naturlig hvis jeg hadde vært mer deltakende og stilt oppfølgingsspørsmål? Det var tilfeller der noen av informantene var usikre på hva jeg mente med spørsmålet, og spurte om det gjaldt barna, voksne eller begge deler. Ved å gjennomføre en empirisk forskning, hvor vi møtes ansikt-til-ansikt, blir det slik jeg ser det, vanskelig å ikke gå noe utenom den strukturerte guiden da jeg som forsker er fysisk tilstede i intervjuet. For meg ble det feil å ikke svare, siden min tolkning er at det ble mer en form for bekreftelse tilknyttet hva undersøkelsen dreide seg om. Det kunne blitt mer unaturlig og gjort informantene usikre hvis jeg ikke hadde respondert verbalt siden det var det de uttrykte at de ønsket. Slik jeg ser det, ville jeg uansett signalisert noe gjennom mitt nonverbale kroppsspråk. Jeg tok derfor en avgjørelse om å respondere med verbalt språk, og tok denne avgjørelsen for å på en best mulig måte kunne ivareta informantene.

Ellers tenker jeg i etterkant på ett av intervjuene hvor vi ble avbrutt noen ganger. Her enten i form av at noen skulle hente noe i rommet, eller at noen ikke visste at det foregikk intervju. Dette tenker jeg at kan ha forstyrret den intervjuede og dermed intervjuet, men for informanten var det tydeligvis greit at vi fortsatte, da det var kortvarig at andre personer var inne i rommet. Jeg satte derfor ikke lydopptakeren på pause, men tenker nå i ettertid at jeg kanskje handlet feil siden avbrytelsene (hvor enn korte) ble forstyrrelser i deler av intervjuet. Særlig viktig er dette å tenke over siden jeg intervjuet om noe som er vanskelig – og dermed sensitivt. Av den grunn er dette noe jeg også tar hensyn til i min gjennomgang av datamaterialet, og disse er markert.

6.2 Etterarbeid

6.2.1 Transkripsjon

Å transkribere betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2009) «(...) å transformere, skifte fra en form til en annen» (s. 187). Her tenkes det fra talespråk til skriftspråk, og disse innebærer forskjellig språklig spill. Med det sistnevnte tenkes det på at noe som kanskje er et velformulert muntlig uttrykk kan virke usammenhengende og fullt av gjentakelser når det transkriberes direkte. Når man transkriberer, må man altså ta en rekke valg underveis; både tekniske og fortolkningsmessige (Kvale & Brinkmann, 2009). Det at prosessen er preget av mine fortolkninger som forsker, handler om at jeg har valgt hva som skulle tas med og/ eller ikke, og hvordan dette skulle gjøres. Dette har påvirket resultatene. Selv om at det å transkribere har tatt tid, har jeg allerede i transkripsjonsprosessen vært bevisst dens betydning i form av at jeg allerede da var i gang med analysearbeidet. Det var dette som var med på å lede meg over til «de vanskelige temaene».

I min undersøkelse ble det talte språket registrert i form av en lydopptaker, og opptakene skulle igjen bli til skrevne tekster gjennom transkripsjon. Allerede ved lytting til lydopptakene hadde jeg tapt kroppsspråket hos informantene (her tenkes det for eksempel på gester og kroppsholdning). Enda mer gikk tapt da jeg skulle transkribere lydopptakene til skriftlig form, og her tenkes det på både stemmeleie, åndedrett og intonasjon. Transkripsjoner er derfor svekkende og dekontekstualiserte gjengivelser av direkte kommunikasjon. Likevel vil det være nødvendig å transkribere, da både de filosofisk inspirerte samtalene og de strukturerte intervjuene slik at de blir strukturert, og dermed bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform, blir det lettere å få en oversikt. Strukturering er i seg selv en begynnelse på en analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, tatt fra kapittel 10).

Da det ikke finnes mange standardregler for hvordan man kan transkribere, handler det om å redegjøre for hvordan transkripsjonene har blitt gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2009). Valgene man tar vil påvirke undersøkelsens gyldighet (se del 4.7.), ved at valg

av språklig stil utgjør spørsmål om hva som er gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form (Kvale, 1997). Jeg vil nå redegjøre for mine valg til de to metodene, da jeg her har vektlagt noe forskjellig og derfor transkribert forskjellig.

Filosofisk inspirert samtale

Jeg valgte å transkribere ordrett, og dermed ord for ord med alle gjentakelser, og med registrering av alle «eh» - er og lignende. Det ble også markert tonefall, avbrytelser, pauser eller veldig trykk på ordene. Dette var for å få med litt mer av stemningen over i det skriftlige materialet, da jeg ønsker å få tak i situasjoner hvor det gikk over til å bli vanskelig i min egen forskerrolle. Mine reaksjoner i form av lyder ble derfor interessant (siden jeg ved å bruke lydopptaker hadde valgt å se bort fra kroppsspråk). Ut fra Kvale og Brinkmann (2009) handler det om å finne ut av hva som er nyttig transkripsjon for nettopp min undersøkelse. Hos meg var det både informantenes og mine reaksjoner (som både forsker og voksen) som ble det interessante – men da knyttet opp mot det at det er meg som voksen og forsker som er i fokus. Siden mitt fokus ikke er det lingvistiske, har jeg valgt å ikke transkribere fonetisk. Dette har jeg sett opp mot det Anne Greve (2007) sier om at oppmerksomheten da rettes mot det lingvistiske heller enn mot meningen med barnas ytringer. Fokuset for min undersøkelse er innholdet, ikke formen. Jeg har derfor valgt å bruke en skriftspråklig stil hvor talefeil eller dialekt ikke kommer frem.

Kvaliteten på opptakene opplevde jeg som gode, slik at jeg oppfattet stort sett hva informantene sa. Der noe ble vanskelig å tyde er det merket i transkripsjonen. I forhold til krav om konfidensialitet, henviser jeg til del 5.8. Jeg har ikke registrert noen navn eller annet som kan være med på å identifisere informantene. Dette ble unngått fra start, da jeg allerede da lagde en fiktiv navneliste som jeg koblet mot «informant 1», «informant 2», etc. Dette var oppnåelig, da jeg i bli-kjent-perioden hadde lært informantene å kjenne. Med dette tenkes det på at jeg kunne vite hvem som var hvem ut fra stemmen jeg hørte.

Når det gjelder barneverksjonen, har jeg tatt hensyn til det Kvale og Brinkmann (2009) sier om at informantene kan reagere på å lese transkripsjoner av egne intervjuer, da det kan fremstå som både usammenhengende og forvirrende (s.195). Som nevnt tidligere i både kapittel 4. og 5., var barneverksjonen mer en etisk overveielse. Det viktigste for meg var derfor å vise barna som et kort sammendrag av hva de hadde vært med på, enten i form av tegninger eller tekst. Barna fikk derfor ikke se transkripsjoner, men mer en tekstlig form av ting som hadde blitt sagt. Det ble derfor mer usammenhengende og ute av kontekst, da det ble tatt fra alle de filosofisk inspirerte samtalene.

Intervju

Som nevnt tidligere vedrørende transkripsjon av de filosofisk inspirerte samtalene, handler det om å finne ut av hva som er nyttig transkripsjon for nettopp min undersøkelse. I intervjumetoden var jeg også opptatt av innholdet, men selve stemningen var derimot ikke viktig. Da selve innholdet i det informantene sa var det sentrale, valgte jeg å transkribere i en mer skriftlig stil – slik jeg hørte det. Jeg unnlot derfor å skrive inn pauser og følelsesmessige uttrykk. Dette siden jeg ikke ønsket å formidle usikkerhet ved å formidle lange pauser eller nøling, da det kunne fremstå som er uetisk, siden temaet for undersøkelsen i seg selv er veldig sensitivt. Det viktigste for meg var hva informantene hadde å si om at noe ble vanskelig. Der informantene korrigerer seg selv, har jeg derfor skrevet ned den fulle setningen. Det handler her om at informantene kan såres ved å se ordrette transkripsjoner av intervjuet, da ordrette transkriberinger kan virke fragmenterte. Av den grunn ønsket jeg å gjøre om noe for å få det mer som en helhetlig tekst i forhold til det informantene ønsket å formidle, ut fra mine tolkninger. I det jeg sier dette, er jeg bevisst utfordringen som ligger i det å gjøre det talte språket om til et tekstspråk, og at valgene jeg tar påvirker datamaterialet. Jeg har makt, og denne makten må bevisstgjøres i analysen.

I forhold til kvaliteten på opptakene, opplevde jeg den som stort sett god, slik at jeg i de fleste tilfellene klarte å forstå hva informantene sa. Det var bare jeg som kunne høre opptakene, slik at det var bare jeg som kunne transkribere. Dermed er det bare jeg som her gjør fortolkninger. Der noe ble utydelig, enten i form av dårlig lydopptak eller mangel på dialekt-forståelse, kunne jeg bare spørre meg selv. Det var noen ord jeg ikke klarte å oppfatte, og måtte derfor markere dem som utydelige.

6.2.2 Etterbesøk

Det første utkastet til barneversjonen ble skrevet ut på vanlig ark, og jeg lagde det til et hefte med en tykk sølvtråd til å holde det sammen. Jeg tok her også med meg bamsen Kim, som informantene gjerne ville at skulle være med denne gangen også. Informantene syntes barneversjonen var veldig fin, og mange av de andre barna i barnehagen ble nysgjerrige på barneversjonen. Jeg sa at de kom til å få se den når den var helt ferdig, og at barnehagen skulle få den. Den første dagen jeg kom innom for å vise første utkast, var to av informantene borte. De fire som var i barnehagen, fikk se barneversjonen i en gruppe. Jeg leste teksten høyt, men stoppet opp ved bildene slik at alle fikk se dem. Flere av informantene ble opptatte av hvem som hadde sagt og tegnet hva. Jeg forklarte at dette var en mindre versjon av den større boken jeg skulle skrive på skolen, med ting som de hadde sagt. Videre spurte jeg om jeg kunne få lov til å bruke det de hadde sagt, og at jeg kom til å ta bort det de selv ikke ønsket at skulle stå der eller ikke ønsket at jeg skulle bruke. Alle sa tydelig ja til at jeg kunne bruke alt, og jeg sa da

at jeg måtte vise det til de andre to informantene og høre om det var greit for dem også. Da de skulle komme tilbake senere på dagen, bestemte jeg meg for å vente i barnehagen. Den ene av de to informantene var veldig sliten, og ønsket derfor ikke å se barneversjonen denne dagen. Dette var noe jeg respekterte. Den andre informanten som hadde vært borte, ønsket å se den. Her ville flere av de andre informantene som allerede hadde sett den, se den en gang til. Siden det var greit for informanten, tillot jeg det. Alt gikk her slik som sist, men jeg henviste da også til de andre informantene det vi hadde snakket om tidligere den dagen. I forhold til den informanten som ikke hadde sett barneversjonen, dro jeg innom en annen dag. Informanten var den første til å ta imot meg, og spurte om vi skulle se på barneversjonen. Informanten ville at jeg skulle fjerne en av tegningene, men at de andre som var der var greit.

I begynnelsen av januar dro jeg innom en siste gang for å gi barnehagen to eksemplarer av en finere barneversjon. Dette var også for å avslutte forholdet på en god måte. Det var viktig for meg å uttrykke stor takk til de som hadde deltatt i undersøkelsen. I forkant av det avsluttende besøket hadde jeg sendt en tekstmelding til pedagogisk leder, om at jeg kom til å komme innom, og om barna i barnehagen kunne informeres om at jeg kom og hvorfor. Barnehagen fikk to eksemplarer av barneversjonen. Da barna (informantene og andre barn) viste stor glede ved å leke med meg, anså jeg dette som en fin måte å avslutte forholdet på. Jeg var også tydelig med pedagogisk leder på at hvis noen av personalet lurte på noe, så var det bare å ta kontakt.

6.2.3 Refleksjon rundt egen rolle

Som tidligere nevnt er jeg hermeneutisk inspirert i denne undersøkelsen, og jeg ønsker derfor ikke å kun bekrefte egne skapte hypoteser. Likevel er jeg klar over hvordan alle valg og tolkninger som er gjort i denne undersøkelsen, er valg og tolkninger tatt av meg. Av den grunn anser jeg det som nødvendig å være bevisst på hvordan min rolle har vært med på å påvirke de veiene jeg har gått, og dermed de valgene jeg har tatt. Slik jeg ser det, er min rolle noe som også kommer tydelig frem i oppgaven ved at jeg kontinuerlig har forsøkt å bevisstgjøre og begrunne alle mine valg — jeg har forsøkt å være redelig. Det handler da om det jeg sier i kapittel 4., om at leser på den måten skal kunne «kikke meg i kortene». Jeg tenker da på hvordan det var jeg som valgte tema, det var i min egen forskerrolle det ble personlig utfordrende, og det var jeg som da bestemte at jeg skulle gå bort fra å ha flere samtaler med barn og inkludere en ny informantgruppe. Her var det igjen jeg som valgte metoden intervju, formen på metoden (strukturert), og spørsmålene som skulle svares på i den strukturert intervjuguiden.

Siden jeg har forsøkt å være gjengående redelig i denne masteroppgaven, tenker jeg at det først er i drøftingskapittelet (kapittel 8.) at min rolle som fortolker i større grad løftes frem. I drøftingen vil jeg slik løfte frem hvordan min rolle, med de valg og tolkninger

jeg har gjort, er i en stadig bevegelse hvor det skjer en slags gjensidig tilpasning mellom helhet og del (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Min rolle kan altså ikke ses uavhengig av de resultater jeg får.

6.3 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for gjennomføringen og etterarbeidet tilknyttet de to metodene. Oppsummert har jeg under hele prosessen tatt valg, og disse valgene har fått konsekvenser for de resultatene jeg har fått. Det er disse konsekvensene som jeg nå har presentert.

Kapittel 7. Analyse

Før jeg starter ønsker jeg å gjenta undersøkelsens problemstilling og underproblemstilling, som er utgangspunktet for analysen. Undersøkelsens problemstilling er:

Hvilke personlige utfordringer kan oppstå i samtaler med barn hos et utvalg fagpersoner, og hvordan håndtere de disse?

Undersøkelsens underproblemstilling er:

Hvordan kan barnehagefeltet dra nytte av ulike fagpersoners kunnskaper om personlig utfordrende samtaler med barn?

For å gjøre kapittelet mer oversiktlig, har jeg valgt å dele det opp i tre deler. Del 7.1. vil bestå av en hermeneutisk meningsfortolkning av et utsnitt fra de filosofisk inspirerte samtalene. Jeg måtte her avgrense analysen til å gjelde et utsnitt fra de filosofisk inspirerte samtalene, siden jeg også skulle gjøre en tematisk analyse. Jeg måtte derfor stille krav til det utsnittet som jeg valgte ut, da dette bare er en bit av et større datamateriale. Av den grunn vil det være flere andre funn som det kunne vært interessant å gå mer inn i, men som jeg har måtte gå bort fra. Kravet jeg stilte var at det måtte samsvare med mitt fokus for undersøkelsen: det måtte undersøke *at* noe blir vanskelig hos den voksne (meg) i samtale med barn. I del 7.2. gjør jeg en tematisk analyse av fem intervjuer, og slik som i del 7.1. måtte jeg også her stille krav til datamaterialet. Det viktige for meg var her å forsøke å løfte frem og sammenligne informantenes tanker, da det i undersøkelsen er jeg som har valgt både temaet og hele rammen rundt undersøkelsen. Slik er min tematiske analyse et forsøk på å løfte frem informantenes tanker om det jeg har tenkt, hvor jeg ønsket å sammenligne ut fra profesjon. Kravene jeg stilte til de identifiserte temaene var at de hadde relevans for min undersøkelses problemstilling og underproblemstilling, temaet for undersøkelsen, samt dets relevans for barnehagefeltet. I del 7.3. vil jeg avslutningsvis kort oppsummere analysekapittelet.

Før analysen starter, er det viktig å presisere at mitt utvalg av informanter (både barna og fagpersonene) ikke er stort nok til at generelle tendenser på et overordnet nivå kan bli sporet. Det kan heller ikke trekkes noen konklusjoner på samfunnsnivå. Slik vil eventuelle tendenser eller mønstre som blir identifisert, kun være knyttet til undersøkelsens deltakere (meg og informantene).

7.1 Hermeneutisk meningsfortolkning

Det utsnittet jeg har valgt ut, er en samtale som går over til å bli vanskelig i min egen forskerrolle, for så å bli lettere. Jeg vil her ta utgangspunkt i stemmebruk, gjentakelser og ordvalg. Siden min første opplevelse av dette utvalgte utsnittet var et stort ubehag,

og den følelsen jeg hadde i etterkant av den filosofisk inspirerte samtalen satt så sterkt i min egen forskerrolle, oppfattet jeg dette utsnittet som særlig viktig å få med i analysen. Det at jeg analyserer min forskerrolle, opplever jeg også som noe utfordrende, da man også slik analyserer seg selv. Jeg kan derfor fort bli noe selvbegrensende. Ved å forsøke å ta på kritiske briller, tolke og gjøre flere tolkninger, har jeg forsøkt å se nye ting som jeg ellers ikke ville sett. Før jeg viser til utsnittet, vil jeg oppsummere litt rundt de få minuttene i forkant av den filosofisk inspirerte samtalen. Det hadde vært en kort pause, og vi snakket om hva det vil si å leve, og om at alt som lever kan spise. Når jeg som samtaleholder spør om hva som gjør at vi mennesker lever, svarer en informant at vi tegner (informantene tegner med tusjer som jeg har tatt med). Min stemme som samtaleholder er her spørrende, nysgjerrig og tydelig. Når en informant videre tar ordet, spør hen meg ivrig om det skal fortelle meg noe. Jeg svarer tydelig ja til informanten som fortsetter:

Informant 1: Y, hen bor over oss. Forelderen til forelderen til Y²⁶, ehm (...) har dødd på grunn av at hen ble så syk (fortellende, høy stemme).

S: ble hen syk? (spørrende) (...) Åja. hva var det som s(avbrutt) (lav stemme hos S)

Informant 1: og det var på grunn av at hen ikke spiste (tydelig).

S: spiste hen ikke? (spørrende, med lav og litt nølende stemme)

Informant 1: nei, (...) ikke, ikke, ehm, ikke før til vinteren (lav stemme, som går over til en mer trist stemme når hen sier «vinteren»).

S: ikke før til vinteren? (spørrende, med en trist stemme)

Informant 1: nei. (trist)

S: Nei, det (...)(nølende og lav stemme)

Informant 1: for hen ble syk. Også døde hen (lav og trist stemme).

Videre snakker informant 1 og 3 samtidig, og informant 1 sier at det «kanskje var derfor» med en trist stemme, samtidig som at informant 3 spør i en mer ivrig og tydelig stemme «likte å være med hen». De gjentar seg selv i kor, med samme stemmebruk.

Informant 1: nei, hen var jo voksen. (forsiktig og lav stemme)

Informant 3: åja. (latter) (...)

S: (nølende, usikker og forsiktig latter/kremt)

²⁶ Har her gjort noen anonymiseringer, og sier derfor «forelderen til forelderen».

Informant 1: og V, liker veldig godt å leke med meg og G. (tydelig stemme, lattermildt)

Informant 3: (latter)

S: mhm. (tydelig) eh (lav stemme)

Informant 1: og skal jeg si deg noe? (tydelig stemme) Hen er forelska i en hest! (latterfull stemme).

S: er hen forelska i en hest? (tydelig, nysgjerrig og spørrende stemme)

Informant 2: V? (spørrende)

Informant 1: ja! (latterfull stemme)

S: men hester lever, gjør de ikke? (spørrende og nysgjerrig stemme)

Alle: Jo! (latterfull og tydelig stemme hos alle barna)

Jeg går nå over i den *andre fortolkningskontekst* (se del 4.8.), og vil derfor videre forsøke å stille meg kritisk ved å gjøre flere fortolkninger. En måte å fortolke utsnittet på, kan være at jeg som samtaleholder får en noe endret stemme og rolle når informant 1 ønsket å fortelle hva som hadde skjedd med forelderen til forelderen til Y – enn før informantent fortalte om hen. Denne tolkningen kan kanskje gjøres ved å se at min stemme som samtaleholder endrer seg, ved at den går fra å være tydelig og spørrende, til spørrende og gjentakende, til mer opphakkert (markert pause) lav, trist og nølende. Slik kan det se ut som om at det skjer en endring i min forskerrolle som samtaleholder når jeg responderer på det informant 1 ønsker å formidle. En fortolkning av dette kan være at erfaring med «død» var noe vanskeligere i min forskerrolle som samtaleholder å snakke med barn om enn «levende» og «ikke-levende». Denne mulige tolkningen gjør jeg også på bakgrunn av at jeg ser at når informant 1 spør meg om hen skal fortelle meg noe, og sier «*Hen er forelska i en hest!*», at jeg igjen får en mer tydelig og spørrende stemme. Jeg gjentar da det informantent sier, og klarer videre ut i samtalen å komme med et nytt oppfølgingsspørsmål som tar for seg om hester lever eller ikke. Det handler muligens her om at man blir mer forsiktig, fordi man ikke vet om temaet er vanskelig for den andre eller ikke.

Videre ser jeg også at oppfatninger jeg hadde der og da, er noe åpne for fortolkning når jeg nå ser på utsnittet. I samtalen husker jeg at jeg tenkte det her kun dreide seg om hen som hadde dødd, mens jeg i ettertid er noe usikker på hvorvidt jeg som samtaleholder fikk tak i hvem informant 3 mente når hen spurte «*likte du å være med hen?*». Informant 1 svarte «*nei, hen var jo voksen*» med en forsiktig og lav stemme, noe som kan tolkes som om at det var «hen» som hadde dødd det var snakk om, siden stemmen fortsatt var lav og forsiktig. En annen tolkning er muligens at det her var snakk om «Y», da Y var

den som hadde mistet noen nær seg – og derfor snakker informant 1 med lav og forsiktig stemme. For meg er det fremdeles noe utydelig om det faktisk er Y, eller «hen» det er snakk om. Kanskje er det først når informant 1 sier «og V, liker veldig godt å leke med meg og G» at det kan sies å bli mer tydelig.

En annen mulig tolkning til det presenterte utsnittet, kan være at det ser ut til at jeg som samtaleholder bruker mange gjentakelser. Denne tolkningen gjøres da jeg ser at jeg gjentar både: «*ble hen syk?*», «*spiste hen ikke?*» og «*ikke før til vinteren?*». En fortolkning av dette kan være at jeg forsøkte å ikke overstyre informant 1, ved at man som samtaleholder i en filosofisk inspirert samtale skal la barna være de som snakker. Når man har filosofiske samtaler med barn kan nettopp gjentakelser være sentrale, som for eksempel en bekreftelse på at alle har hørt og forstått det som ble sagt (Børresen & Malmhester, 2008). En annen mulig tolkning av dette kan være at bruk av gjentakelsene fra meg som samtaleholder, kom av at jeg var redd for å komme med noen oppfølgingsspørsmål. Hvorvidt denne fortolkningen er noe spekulativ kan kanskje diskuteres da jeg ser at det er en antydning til oppfølgingsspørsmål fra meg da jeg sier lavt «*Åja. hva var det som (...)*». Ut fra utsnittet ser jeg at jeg blir avbrutt, og at jeg videre fortsetter med gjentakelser ved at jeg sier «*spiste hen ikke?*». Det kan videre tolkes som om at disse gjentakelsene stopper opp en stund, da jeg blir noe nølende og sier lavt «*nei, det (...)*». Hva jeg tenkte her, var kanskje at jeg var noe usikker på hvordan jeg kunne respondere på det informantene sa, da jeg ønsket å også være noe innenfor det filosofiske. Muligens var jeg da redd for at forskningen skulle gå over til å bli uetisk, da samtalen gikk over til å dreie seg om erfaring med død, til tross for at jeg hadde tydelig uttrykt at dette skulle jeg forsøke å unngå. En videre tolkning da er hvorvidt jeg i forkant av undersøkelsen var noe naiv, da barn ikke kan være forutsigbare. Mitt mer nølende og lave svar kan videre tolkes som en usikkerhet, da jeg allerede hadde gjentatt «*ikke før til vinteren*» en gang tidligere. Eller var det muligens heller et usikkert forsøk på å ivareta og bekrefte barnet, da jeg ønsket å unngå dødsangst hos informantene. Kanskje var dette årsaken til at jeg da valgte å ikke videre stille oppfølgingsspørsmål, noe som kunne utfordret barnet til å gå videre da dette er sentralt når man har filosofiske samtaler med barn (Børresen & Malmhester, 2008). Slik kan det forstås som om at jeg trer halvveis ut av min rolle som samtaleholder, og står i en konflikt i forhold til rollen som forsker og rollen som pedagog.

Videre kan en annen tolkning være at det ble vanskelig i min egen forskerrolle som samtaleholder da informant 1 reflekterte rundt hvorfor «hen» døde. Kanskje er en mulig fortolkning av dette at det vanskelige i min forskerrolle som samtaleholder oppsto da døden er noe tabubelagt i det norske samfunn (Fugelli, 2010)? Det kan slik spekuleres rundt hva som er tabubelagt hos meg selv. Jeg tenker på hvordan samtale med erfaring rundt død med barn muligens viste seg være noe tabubelagt hos meg selv – ved at jeg er

fastlåst i en forestilling om at dette er noe tabubelagt i forhold til små barn. For å kunne forsøke å bevisstgjøre meg dette, har jeg i del 8.1. forsøkt å sile ut mine antagelser, slik at det her er et forsøk på å bevisstgjøre bestemte for-dommer rettet mot min førforståelse av barn og temaet «død». Det er likevel vanskelig å bevisstgjøre seg selv, men jeg oppfatter dette som en av flere mulige fortolkninger rundt hva som skjedde i min egen forskerrolle, da jeg kjente at samtalen ble noe utfordrende.

En annen mulig tolkning er at denne vanskeligheten kan knyttes til en tvetydighet som ligger i normer rundt barn. Her tenkes det på at barn på den ene siden skal ses på som subjekter (Sommer, 2012), ved at de skal få medvirke (Bae, 2006). På den andre siden har barn krav på beskyttelse, som kan tolkes som at henger igjen fra tidligere syn på barn som sårbare (Kjørholt & Seland, 2012). Denne tvetydigheten kan muligens tolkes som å bli enda sterkere, da NESH (2006) sine forskningsetiske retningslinjer tilsier at barn har et annet krav på beskyttelse enn voksne. Slik kan det muligens tolkes som at jeg, både som samtaleholder, forsker og pedagog, fryktet sanksjoner i etterkant av samtalen – i forhold til usikkerhet rundt normer knyttet til barn. Denne frykten i samtalen var kanskje en frykt for utstøtelse fra forskningsmiljøet, slik at jeg derfor fikk en noe nølende, lav og trist stemme. En videre fortolkning av dette kan være at jeg er fastlåst i en etisk dimensjon, slik at selv om at dette er et krav når man gjør forskning (NESH, 2006), så var dette også et krav jeg stilte sterkt til meg selv som forsker, da det hos meg nok lå et sterkt ønske om å gjøre en forskning som kan sies å være etisk anlagt. Slik ble jeg handlingslammet, da jeg ble noe usikker rundt hva som der og da hadde blitt mest ‘etisk riktig’.

Jeg går nå over i den *tredje fortolkningskonteksten*, og vil her anvende teori som er presentert i kapittel 3 som teoretisk filter for forståelse. Ved å anvende emosjonsregulering beveger jeg meg slik utenfor den hermeneutiske forståelseshorisonen. En måte å tolke utsnittet på kan da, ved å bruke en forløperfokuserert hovedform for emosjonsregulering (se del 3.5.1.), være at mine følelser/emosjoner hadde blitt påvirket i forkant – før samtalen med informantene tok sted. Slik at kanskje følelsen av «det utfordrende» i min egen rolle som samtaleholder sies å være eksisterende allerede før informant 1 fortalte om hen som hadde dødd, men at det da ble forsterket. Videre kan det da muligens oppfattes som om det skjer endringer i emosjonene hos barnet, som en konsekvens av mine endrede emosjoner. Jeg regulerer derfor barnets emosjoner (Gross & Levenson, 1993), ved at min lave og stadig mer usikre stemme påvirker barnet, som går over til å få en mer trist stemme, noe som igjen påvirker min stemme.

I forhold til den andre hovedformen for emosjonsregulering, respons-fokusert, kan det handle om at emosjonene allerede er aktiverte. Som samtaleholder kan en fortolkning

her være at jeg som samtaleholder forsterker min respons på de tendenser som allerede er frembrakt:

Informant 1: nei, hen var jo voksen. (forsiktig og lav stemme)

Informant 3: åja. (latter) (...)

S: (nølende, usikker og forsiktig latter/kremt)

En mulig fortolkning kan her være at jeg får det Gross og Muñoz (1995) beskriver som «masking feelings of sadness with an unfelt smile» (s.153). Min fortolkning her er at jeg som samtaleholder kanskje kan sies å respondere noe halvhjertet med en noe nølende latter/et kremt. En kritikk til disse tolkningene vil være det Cole et al. (2004) sier om at emosjonsregulering ikke kun handler om aktiverte emosjoner – man må også redegjøre for systematiske endringer knyttet til den aktiverte emosjonen (s. 320). Jeg vil nå forsøke å fortolke en slik systematisk endring til utsnittet jeg har presentert fra en av de filosofisk inspirerte samtalene:

Emosjonen i min egen forskerrolle som samtaleholder fra utsnittet kan tolkes som en frykt-emosjon allerede da samtalen dreide seg om levende/ikke-levende (noe som blir en mer forløper-fokusert emosjonsregulering). De systematiske endringene i de aktiverte emosjonene (frykt) kan muligens tolkes som at jeg som samtaleholder først har en mer tydelig og spørrende stemme, men da samtalen går over til å dreie seg om erfaring med død, endrer emosjonen seg ved at jeg som samtaleholder blir noe passiv og handlingslammet. Min frykt endrer seg så antakelig ved at jeg som samtaleholder blir mer tydelig og spørrende igjen da informant 1 først spør tydelig «*og skal jeg si deg noe?*». Det sistnevnte er noe jeg tolker at kanskje er mer rettet mot informant 3, da jeg før dette har en noe mer utydelig rolle som samtaleholder, ved at jeg responderer med et nølende, usikker og forsiktig latter/ kremt og et tydelig «*mhm*» og lavt «*eh*». Når informant 1 videre med latterfull stemme sier «*hen er forelska i en hest*», får jeg en mer tydelig rolle igjen som samtaleholder, ved at jeg med en tydelig, nysgjerrig og spørrende stemme tar ordet og sier «*er hen forelska i en hest?*». Frykten endrer seg så muligens ved at jeg som samtaleholder bruker min makt som voksen og samtaleholder til å vinkle samtalen da sjansen byr seg til å dreie seg om hesten og dermed levende/ikke-levende. Dette ved at jeg spør nysgjerrig og spørrende «*og hester lever, gjør de ikke?*». Min frykt kan slik tolkes å endre seg til at jeg i min forskerrolle konsekvent ikke ønsker å snakke med informantene om erfaring med død.

7.2 Tematisk analyse

Det vil være av betydning å bemerke at flere av sitatene som presenteres, inneholder mer enn én bestemt tematikk. Som nevnt i del 4.8., har informantenes uttalelser blitt

vurdert opp mot intervjuet som helhet. Av den grunn kan sammenhenger jeg har forsøkt å analysere, som presenteres som et sitat, havne i flere kategorier. Enkelte sitater kan derfor dukke opp i sin helhet eller oppdelt, under flere kategorier. Enkelte av temaene informantene belyser vil bli oppsummert og sammenfattet uten at jeg viser til spesifikke sitater. Videre er hver del oppbygd på samme måte, hvor jeg identifiserer overordnede temaer, utfyller disse med undertemaer, og analyserer med mitt teoretiske filter. For å kunne ivareta konfidensialiteten og dermed anonymiteten (se del 5.8.), er det noen eksemplifiseringer som informantene kommer inn på, som jeg har valgt å gjøre litt om på, eller unnlate å ta med. Når det kommer til min redegjørelse for informantenes eksemplifiseringer av vanskelige temaer i samtale med barn, har jeg valgt å knytte det mest opp mot temaet «død», da det er dette temaet jeg undersøker i de filosofisk inspirerte samtale. I forhold til den andre teorien jeg vil benytte meg av, emosjonsregulering, for å kunne være noe selvkritisk til egne tolkninger, vil jeg presisere at dette ikke er ment som et uttrykk for at informantene i undersøkelsen har dårlig emosjonsregulering. I del 7.1. er det ment som et forsøk på å tolke min forskerrolle på en annen måte, og her er det ment som et forsøk på å tolke intervjuene på en annen måte. Det er altså et forsøk på å ikke bli for faststlåst i egen forståelseshorisont, slik at jeg kun bekrefter egne skapte hypoteser (se kapittel 3.).

Etter gjennomgang og mye bearbeidelse med intervjuene, kom jeg frem til de overordnede temaene *god profesjonsutøvelse* og *utfordrende arbeidssituasjoner*. Undertemaer jeg har kommet frem til, vil bli presentert i hver del. Jeg ser her en risiko for det Thagaard (2013) sier om faren for at den tematiske analysen skal bli for snever, men da jeg også ønsket å analysere utsnitt fra de filosofisk inspirerte samtale, måtte jeg gjøre noen begrensninger. Det handler slik igjen om det jeg sier innledningsvis, om at jeg måtte stille krav til de temaet jeg belyste.

7.2.1 God profesjonsutøvelse

God profesjonsutøvelse som overordnet tema kan oppfattes som svar på et spørsmål jeg stilte i den strukturerte intervjuguiden, da det var jeg som trakk inn ordet profesjonsutøvelse i flere av spørsmålene. Jeg anså det likevel som relevant, da alle informantene på en eller annen måte så en sammenheng mellom sine personlige utfordringer og seg selv som yrkesutøver. Dette er derfor veid opp mot min problemstilling, ved at det tar for seg fagpersoners utfordringer som utgangspunkt. Ved at det handler om god profesjonsutøvelse rettet mot noe som er *personlig utfordrende*, tolker jeg det som relevant opp mot undersøkelsens tema, da dette knyttes opp mot relasjonen til barna. Relevansen til barnehagefeltet, og dermed min underproblemstilling, kan tolkes da god profesjonsutøvelse er noe informantene ser opp mot håndtering av egne utfordringer. Slik handler det om å gi barna det de har krav på, ved at det er krav om å klare å håndtere disse. Slik kan det vurderes hvorvidt ulike

fagpersoners kunnskaper rundt dette er noe som også kan ha noe overføringsverdi til barnehagefeltet.

Temaet «død» tilknyttet barn

Det at temaet «død» anses som en viktig del av arbeidet hos ulike fagpersoner som arbeider med barn, og dermed deres profesjonsutøvelse, gjør at jeg anser det som relevant for barnehagefeltet. Jeg er likevel kritisk, da «død» er det eneste temaet jeg trekker inn som eksemplifisering i min strukturerte intervjuguide. Det interessante er likevel, som jeg har forsøkt å løfte frem, at det her kommer noe ulikt frem hos de enkelte informantene hvordan de ser temaet opp mot sin profesjonsutøvelse. Hos alle barnehagelærerne kommer det frem at det er viktig at temaer som «død» får plass i barnehagen, og at det slik blir en del av deres jobb:

Barnehagelærer 1: Vi er jo det stedet hvor barna tilbringer mest tid, så jeg tror at det er veldig viktig at hvis det skulle skje noe sånt må barnet få mulighet til å bearbeide dette på en best mulig måte ved hjelp av oss.

Barnehagelærer 2: Døden er et tema som er en del av hverdagen når man jobber med barn, og man må lære seg å takle det ved at man tillater det å bli en del av hverdagen.

Barnehagelærer 3: Det å snakke om temaet død er en viktig del av min jobb, da det er en del av livet. Det er noe vi alle vil følge på, og er noe vi alle skal.

Lignende kommer også frem hos sosionomen, som sier at når man jobber med relasjonelt arbeid så er avslutning og død naturlig å ha med seg på repertoaret. Likevel er det ikke alltid at død har funnet sted

Sosionom: Barn kan i bunn og grunn være redde for avslutningen, slik at det er ikke alltid ordet «død» men at noe avsluttes og noe startes.

Det at sosionomen ser temaet «død» som en del av hens jobb, er noe som kanskje kan tolkes dithen at det har en sammenheng med at hen ofte får bestilling på samtaler, og ofte jobber med barn i kriser. Psykologen, som også jobber mye med barn som har det vanskelig, er den som kanskje kan sies å svare mest ulikt fra de andre informantene ved at hen ikke nevner det direkte som viktig, men heller sier at spørsmålet var både stort og vanskelig. Psykologen sier at det er viktig å ha tenkt igjennom en del spørsmål rundt dette, og knytter det videre opp mot etiske retningslinjer som de har i sin profesjon:

Psykolog: Død kan fort berøre temaer rundt religion, og der har vi i vår faggruppe noen etiske retningslinjer som det er viktig å ha klart for seg. En må derfor vite noe om omstendighetene rundt, og ikke trække over barnets grenser, deres innstilthet eller lojalitet mot foreldrene.

Hos psykologen er kanskje derfor temaer som «død» en viktig del av hens jobb, men at hens svar kan tolkes som at det dreier seg om det å handle profesjonelt.

Planlegging og forberedelse

Alle informantene nevner planlegging og forberedelse som en del av sin jobbutøvelse på en eller annen måte, ved at det er en måte å bevisstgjøre seg det personlige på. En særlig forskjell mellom informantgruppen, er noe jeg tolker at kanskje har en sammenheng med at barnehagelærerne ikke får bestilling på samtaler, slik som sosionomen og psykologen gjør:

Sosionom: Vi får ofte bestilling på hva vi skal snakke om, og hva som er målet med samtalen. Det er derfor viktig å forberede seg og planlegge. Man må her tenke over hva som er sitt eget i forhold til temaet, slik at man kan skille mellom hva som er barnet sitt, og hva som er sitt.

Psykolog: i den settingen jeg er i, tar jeg ikke så ofte initiativ til å snakke om noe som er personlig utfordrende hos meg selv før det har kommet fra den andre.

Hos psykologen og sosionomen kan det kanskje derfor i større grad planlegges, mens det hos barnehagelærerne heller kanskje kan sies å kunne dukke opp mer spontant. Kanskje kan dette være et spørsmål til hvorvidt barnehagelærere har nok planleggingstid i hverdagen til å også kunne forberede seg på det uplanlagte, da man har 4. timer per uke for planlegging med ordinær arbeidstid på 37,5. timer i uken (Sæther, 2014). Det er da videre interessant å se at barnehagelærerne også nevner planlegging og forberedelse som viktig for å kunne møte barna på en god måte. Hos barnehagelærerne kommer det frem at man slik kan tenke over hva man skal si, hvordan man kan si det, svare, og reagere. Det handler, særlig hos barnehagelærer 1 og 2, om å klare å tre inn i rollen som fagperson ved at man klarer å finne en balansegang. De sier videre at måter å kunne forbedre seg på kan være å snakke med kollegaer eller kontakte andre fagsentre og instanser. Slik kan man innhente tips, råd og veiledning.

Sosionomen sier at planlegging og forberedelse er viktig for å kunne gjøre seg kjent med barnet, nivået barnet er på og omstendighetene rundt. Lignende ser jeg også hos psykologen, som sier at det er viktig å forberede seg, da det ikke finnes en oppskrift på hvordan man kan gjøre det. Videre sier psykologen at barn, og likeledes foreldre, er forskjellige — og at det er viktig å ha tenkt gjennom en del spørsmål rundt det. Kanskje kan det tolkes som om at dette vil være det avgjørende for hvordan man klarer å møte barnet i situasjonen:

Psykolog: I min profesjonsutøvelse er det jo viktig å ikke ligge foran barnet, men prøve å kjenne etter og registrere og se hvor er barnet.

Selvjobbing

Alle informantene nevner «selvjobbing», på en eller annen måte. Dette finner jeg særlig interessant, da dette er noe jeg søkte etter i faglitteratur og relevant forskning (se kapittel 2.). Det er særlig barnehagelærer 3, sosionomen og psykologen som nevner dette med selvjobbing mer direkte, da det muligens kan tolkes som om at de ser på det å jobbe med seg selv som en viktig og grunnleggende del av sin jobb.

***Barnehagelærer 3:** hvis noe blir veldig vanskelig, må man finne måter å jobbe med dette på og ta det litt gradvis. Det er viktig å jobbe med seg selv, og man må komme seg gjennom egne personlige utfordringer før man tar det videre.*

***Sosionom:** I møte med mennesker i krisesituasjoner er det viktig og nødvendig å ha jobbet med mitt eget i forkant.*

***Psykolog:** Når man skal jobbe med mennesker, må man ha jobbet med seg selv. Dette vil kunne være avgjørende for en god profesjonsutøvelse hos en psykolog eller annen fagperson hvis en for eksempel har opplevd vold i egen oppvekst.*

Hos barnehagelærer 1 og 2, som ikke nevner selvjobbing direkte slik som de andre informantene, kan det likevel tolkes til at de er innom det, da ved å tydeliggjøre behovet for å distansere seg fra det personlige, for så å kunne gå inn i rollen som fagperson.

***Barnehagelærer 1:** når man kommer opp i situasjoner som er utfordrende og ubehagelig, er det viktig å tenke over disse situasjonene og hvordan de kan løses. Dersom noe er personlig utfordrende hos meg selv, forsøker jeg å distansere meg som privatperson og gå inn i rollen som fagperson. Man må finne en balansegang.*

***Barnehagelærer 2:** en må ikke bli for personlig, ved at en blir for følelsesmessig involvert. Det er viktig å finne en balansegang. I barnehagen har vi snakket mye om hvordan vi vil gjøre det med barn, og imøtekomme dem på en best mulig måte.*

Slik blir det kanskje en form for selvjobbing, for at man skal kunne klare å finne denne balansegangen? Barnehagelærer 3, som har lav ansiennitet, knytter arbeidserfaring opp mot «de vanskelige temaene». Hen sier at hen ønsker at «de vanskelige temaene» skal gå over til å ikke lenger være vanskelige, ved at det skal bli mer naturlig. Jo mer man jobber med det, og dermed med seg selv, jo mer erfaring får man, og jo enklere tenker informanten at det kan bli. Dette tolker jeg til å være en måte å jobbe med seg selv på, som også barnehagelærer 3 nevner. Psykologen, som har høy ansiennitet, sier også noe lignende. Det fremkommer at hen er mye tryggere på det nå, som hen har blitt mer erfaren og eldre, enn da hen var yngre.

En forskjell mellom informantene, er at psykologen og sosionomen er de som direkte påpeker hvordan man kan jobbe med seg selv. Dette tolker jeg kan ha en sammenheng med at de har, det som her omtales som selvjobbing, enten som en del av sin utdanning eller arbeid.

Psykolog: egenerapi er ofte anbefalt i vår videreutdanning, og det anses som ganske heldig for ens personlige utvikling som terapeut og psykolog.

Sosionom: veiledning med eksterne veiledere har vi lagt inn som en obligatorisk del av vårt arbeid. Det handler her om å benytte seg av de mulighetene man har til veiledning, og slik kunne få hjelp til å gripe tak i det når noe blir vanskelig.

Hos både sosionomen og psykologen nevnes dette som en måte å få hjelp til å bli bevisst på noen blinde flekker, da de begge sier at det man selv ofte ikke er bevisst oftest kan være hinderet.

God profesjonsutøvelse i lys av emosjonsregulering:

Mitt forsøk på å være noe selvkritisk til egne tolkninger, går ut på å tolke ut fra teori som beveger seg utenfor det hermeneutiske — emosjonsregulering. Da informantene sier at planlegging og forberedelse er en måte å bevisstgjøre seg det personlige på, kan det at døden er en del av arbeidet med barn i deres profesjon, ses opp mot at man må kunne bevisstgjøre seg det personlige, for å bedre kunne modulere sine egne affekter rundt ulike temaer. Det handler i den forstand kanskje om å bearbeide de prosessene som kan bli iverksatt når en skal regulere spesifikke følelser. Det barnehagelærer 1 sier om at «*Vi er jo det stedet hvor barna tilbringer mest tid*», kan forstås som at barnehagelærers evne til å modulere egne affekter i samtale med barn om temaet «død», vil kunne være avgjørende for hvilke følelser barna tenker at trygt kan føles og uttrykkes om temaet. Det handler slik om at barn over tid raskt vil merke hvilke følelser/emosjoner som er tillatt, og hvilke som ikke er det. Dårlig emosjonsregulering kan kanskje derfor sies å være et dårlig samspill mellom barn-voksen, da barnehagen ut fra § 2 i barnehageloven er et sted som skal «støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter» (Barnehageloven, 2005). Emosjonsregulering kan dermed sies å være noe som vil kunne påvirke støtten, slik at den voksnes emosjonsregulering kan oppfattes å kunne påvirke barnas utvikling. Dette er noe som også videre vil gå over til å påvirke barnas egen evne til å regulere emosjoner (se del 3.5.1.), ved at barna ikke vil klare å gå fra spenning til avspenning uten problemer (Svendsen, 2010).

I forhold til de to andre fagpersonene, som ofte får bestilling på samtaler, kan kanskje en tolkning knyttet opp mot emosjonsregulering være at barna de snakker med, kan være barn som (av ulike årsaker) har behov for psykologisk behandling på grunn av dårlig

evne til å modulere affekter. Dette ser jeg opp mot at psykologen og sosionomen (som arbeider som familieterapeut) har en annen profesjon, og dermed en annen kompetanse enn barnehagelærere. Som barnehagelærer har man altså ikke kompetanse til å gå noe utover det å fungere som regulatorer for barna, dersom de trenger psykologisk behandling. Det handler heller om at vi står til ansvar overfor opplysningsplikt til barnevernstjenesten, og da i form av å oppmerksomme på forhold som kan føre til tiltak fra barnevernstjenesten (Barnehageloven, 2005, § 22). Denne kompetansen kan vel heller sies å ligge hos de to andre fagpersonene, da de jobber som terapeuter for barn. Videre kan en forståelse av det sosionomen og psykologen sier om nødvendigheten av å vite noe om barnet og omstendighetene rundt – handle om det å forberede seg til å kunne stadfeste hvor barna befinner seg i sin utvikling. Denne tolkningen gjør jeg på bakgrunn av at emosjonsregulering i relasjon til barn, knyttes til barns kognitive utvikling, da denne anses som en av de mest komplekse prosessene vi går igjennom (se del 3.5.1.). Dette er nok også en av grunnene til at ytre faktorer er i fokus i utviklingsstudier med barn (Cole et al., 2004). Barnehagelærerne kan sies å komme inn på noe lignende, da de også viser til nødvendigheten av forberedelse for å lære hvordan en selv kan reagere. Planlegging og forberedelse kan slik bli en måte å identifisere sine vansker på, for så å kunne bearbeide disse for å kunne fungere som regulator for barna. Slik kan det kanskje forstås som at det barnehagelærer 1 og 2 sier om å klare å tre inn i rollen som fagperson, og dermed utøve god profesjonsutøvelse, innebærer at man som yrkesutøver i samtale med barn har en evne til å kjenne, akseptere, spille ut og forstå egne kroppssignaler som emosjoner, og at en klarer å gå fra spenning til avspenning uten problemer (Svendsen, 2010).

Når det kommer til «selvjobbing», kan emosjonsregulering kanskje tolkes som en nødvendighet i en form for psykologisk behandling hos den voksne. Alle barnehagelærerne knytter egne følelser opp mot det å klare å tre inn i rollen som fagperson, og det kan kanskje forstås som en form for egen psykologisk behandling. Dette fordi man da skal klare å distansere seg fra egne følelsene for å kunne være regulatorer for barna. Barnehagelærer 3 knytter selvjobbing opp mot ansiennitet, slik at dette er noe som gjennom erfaring nok vil kunne føre til at man får en bedre evne til å regulere egne affekter. Samtidig ser jeg at dette også er noe psykologen kommer inn på, men jeg ser en forskjell som skiller barnehagelærerne fra psykologen og sosionomen. De to sistnevnte sier at en jobber med seg selv enten gjennom videreutdanning (psykolog) eller veiledning som en obligatorisk del av arbeidet (sosionom). De viser altså til nødvendigheten av ekstern hjelp for å kunne bevisstgjøre seg det uavklarte, og få hjelp til å bearbeide sitt eget. Slik vil trolig evne til å modulere affekter være noe en trenger hjelp til utenfra for å kunne bearbeide det, hvis noe går over til å bli personlig utfordrende. Det handler da om at mye av dette også kan fremkomme ubevisst. Et

spørsmål til dette, er da kanskje hvordan barnehagelærere kan bevisstgjøre seg det ubevisste, når egenerapi ikke er en del av utdanningen, eller når veiledning med eksterne veiledere ikke er en obligatorisk del av arbeidet i barnehagen. Det er ikke meningen å påstå at egenerapi burde bli en del av utdanningen, da det ikke har noen hensikt å argumentere for at vi som pedagoger skal bli psykologer. Spørsmålet er om vi ikke kan dra nytte av noen form for selvjobbing, når vi som barnehagelærere har en så viktig jobb som vi har. Knyttet opp mot hermeneutikken kan en tolkning være at det handler om at en kun ser *sannheter* — i form av hva som er rasjonelt akseptabelt hos en selv.

7.2.2 Utfordrende arbeidssituasjoner

Utfordrende arbeidssituasjoner er det andre overordnede temaet jeg har sett ut, da jeg anså det som relevant. Dette siden alle informantene nevner det i en eller annen sammenheng, og knytter det opp mot egne utfordringer på en eller annen måte. Slik anser jeg det også som relevant opp mot min problemstilling og undersøkelsens tema, ved at det er fagpersoners utfordringer som er utgangspunktet. Når det gjelder relevansen til barnehagefeltet, og dermed min underproblemstilling, kan ulike erfaringer fra ulike fagpersoner som arbeider med barn, videre vurderes opp mot eventuell nytteverdi for barnehagefeltet — ved at datamaterialet i den tematiske analysen sammenligner de ulike fagpersonenes svar.

Utfordringenes tilhørighet

Både barnehagelærerne og sosionomen knytter utfordringene opp mot de voksne, slik at «de vanskelige temaene» ikke knyttes direkte til barna. De sier alle at barn stort sett er åpne for å snakke om det meste. Barnehagelærer 2 sier at «de vanskelige temaene» heller er vanskelig å snakke med foreldrene om, og det vanskelige ligger i hvordan en skal håndtere foreldrenes reaksjoner. I motsetning til de andre informantene, sier psykologen at det ofte er vanskeligere for barn enn det er for voksne å snakke om «de vanskelige temaene». Hos psykologen knyttes utfordringene mer opp mot barn i vanskelige livssituasjoner, hvor det tenkes på grenseoverskridende adferd overfor barn.

Psykolog: det er mye høyere terskel for barn å snakke om vold fra foreldre, enn for en partner å snakke om vold fra en partner.

Hos psykologen knyttes altså ikke utfordringene opp mot de voksne på samme måte som hos de andre informantene. Dette kan kanskje ses opp mot at psykologen oftest snakker med barna, og det hen sier om at hen i sin setting ikke så ofte tar initiativ til å snakke om noe som er personlig utfordrende hos seg selv før det har kommet fra den andre. Det interessante her, er at også sosionomen jobber med barn som har det vanskelig. Hvorfor de tenker noe ulikt rundt dette, kan kanskje være at de har ulik

utdanning og dermed har tilegnet seg ulike kompetanse gjennom sitt utdanningsløp. En annen fortolkning kan være at de gjennom ulike erfaringer fra yrkespraksis eller ellers i livet har fått ulike oppfatninger rundt hva som er vanskelig.

Da jeg spør direkte om personlige utfordringer, nevner psykologen eksempler på dette, og sier at det kan være utfordrende å være kritisk overfor foreldre, eller at man kommer i dilemmaer om alvorlighetsgraden i det. Her tenkes det på om saken skal meldes videre. Jeg ser også noe lignende hos Barnehagelærer 1, som nevner mistanker om grenseoverskridende adferd overfor barn som eksemplifisering på temaer som det kan være vanskelig å snakke med barn om. Hen sier

Barnehagelærer 1: hvis det er noe sånt vanskelig, som seksuelle overgrep eller vold, og jeg hadde mistanker om det, så tror jeg at det hadde vært vanskelig å snakke med barn et om det. Selv om at det er viktig, er det også utfordrende å gjøre det.

Barnehagelærer 1 knytter likevel det vanskelige opp mot de voksnes utfordringer, til forskjell fra psykologen. Slik at utfordringen hos hen her kan tolkes at ligger hos dem, ikke barna.

Blinde flekker

Alle informantene tolker jeg at er innom det ubevisste som utfordrende i arbeidssituasjonene, enten direkte eller indirekte. Dette ubevisste er det jeg tolker at psykologen og sosionomen mer direkte omtaler som de blinde flekkene, og de sier at disse kan bli en utfordring i arbeidssituasjonene hvis man ikke har jobbet med dem:

Sosionom: veiledning som en del av arbeidet gjør at man kan få tilbakemelding på noen blinde flekker som det hender at man har, og som man ikke har tenkt over selv. Disse kan bli en hindring i forhold til det å fange opp temaer som er viktig for den andre. Hvis man for eksempel har et uavklart forhold, og tenker at det å rise barn er en del av oppdragelsen, vil en kanskje ikke så lett klare å se det som skadelig at et barn lever under vold.

Psykolog: hvis man ikke har jobbet med viktige temaer i sitt eget liv, kan man få blinde flekker. Det å gå inn i møte med andre mennesker uten å være klar over disse kan forstyrre prosessen.

Det kan slik tolkes som om at utfordringer *kan* ligge hos en selv, også hos psykologen, og at det er disse som kan gjøre arbeidssituasjonene utfordrende. Hos barnehagelærerne kan det tolkes at noe lignende kommer frem, selv om de ikke direkte omtaler det som blinde flekker. Det handler slik om at erfaringer man gjør, kan påvirke hva en ser, og dermed ens jobbprestasjon.

Barnehagelærer 1: hvis man har opplevd noe selv som er veldig vondt og negativt, som for eksempel mobbing, så har man nok lett for å se en sak og kanskje bli for involvert i den. Slik klarer man kanskje ikke å se at en sak har to sider.

Barnehagelærer 2: jeg tenker at det er en sammenheng mellom meg som person og meg som utøver i denne jobben. Som profesjonell utøver blir jeg påvirket av min oppvekst, mitt miljø, min moral og etikk.

Barnehagelærer 3: hvis man har opplevd noe utfordrende selv, kan det bli vanskelig å klare å legge det til side.

Følelser

Følelser er noe alle informantene kommer innom, men det er noe ulikt mellom informantene på hvilken måte de beskriver dette. Barnehagelærerne og sosionomen knytter følelsene som en ofte bakenforliggende årsak for at arbeidssituasjoner kan være vanskelige, og det kommer frem at «de vanskelige temaene» er noe som sitter i følelsene hos de voksne.

Barnehagelærer 1: det er ofte når en involverer sine egne følelser at det går galt. Utfordringen ligger i forsøke å distansere seg fra det personlige.

Barnehagelærer 2: det utfordrende er hvor mye en skal involvere seg, ved at en ikke må bli for personlig. Utfordringer ligger i å finne en balansegang, slik at man ikke trækker på en grense i forhold til hva personen er og blir. Det kan for eksempel være utfordrende å snakke med barn om død ved at man er redd for å gråte, men det viser seg at det er helt greit å gråte. Barn må få se at voksne kan vise følelser.

Barnehagelærer 3: jeg tror at de vanskelige temaene fort kan bli personlig utfordrende fordi man som voksen sikkert har opplevd en del av dem selv. Man knytter nok fort egne følelser til det når man snakker om det, og da kan det fort bli utfordrende å formidle det videre til barna.

Sosionom: En hører ofte at de voksne kanskje tillegger barna vanskelighetene i temaene, men da tror jeg at det sitter i hodet eller følelsene til de voksne. En utfordring til alle voksne er når barn tar opp temaer helt av seg selv, noe de ofte gjør, som er vanskelig hos den voksne. Hvis det stopper opp hos den voksne, vil det ikke være lett å få barn til å snakke om det heller.

Hos psykologen knyttes også følelser inn, men hen retter det mer mot barna.

Psykolog: Vanskelige temaer i min praksis tror jeg kan dreie seg om at barn kan være redde for å utlevere sine foreldre, ved at det skaper skyldfølelse. Det handler mye om lojalitet.

Av det som rettes mot de voksne hos psykologen, som dilemmaer om alvorlighetsgraden i det, og det å være kritisk overfor foreldre, kan også oppfattes som følelser som sitter hos den voksne. Dette er en mulig tolkning jeg gjør, men det er noe jeg aldri vil kunne vite — da jeg gjennomførte strukturerte intervjuer, og var fastlåst i den strukturerte intervjuguiden.

Utfordrende arbeidssituasjoner i lys av emosjonsregulering:

Slik som i del 7.2.1., vil jeg nå forsøke å være noe selvkritisk til egne tolkninger ved å tolke ut fra emosjonsregulering. Slik kan muligens både det barnehagelærerne og sosionomen sier om at utfordringene ligger hos de voksne, tolkes som at man som voksen i enkelte situasjoner kan ha dårligere evne til å kjenne, akseptere, spille ut og forstå egne kroppssignaler som følelser. Hvis man knytter egne følelser/emosjoner opp mot temaet man snakker med barn om, som barnehagelærerne (enten direkte eller indirekte) og sosionomen sier, og det stopper opp, vil ikke barna spørre noe mer utover dette. Slik kan barna oppleve at den voksnes egne utfordringer rundt temaer, fører til at de opplever at visse følelser/emosjoner ikke kan føles og uttrykkes trygt. En annen fortolkning kan være at en som voksen blir usikker på reglene man lærer å styre som fagperson i møte med barn. Her tenkes det på styring av uttrykk og opplevelser for emosjoner, som beskrevet i kapittel 3. Det barnehagelærer 2 sier om redsel for å gråte, kan slik være et eksempel på dette, ved at man blir usikker på hvorvidt dette er en grei måte å reagere på i barnehagelæreryrket. Dette kan trolig ses opp mot det Tholin (2008) sier om at man som yrkesutøver i barnehage står over for flere etiske utfordringer. Slik kan usikkerheten rundt det å gråte kanskje handle om at følelser blir noe usikkert knyttet opp mot ens etiske forpliktelser i praksis.

Videre kan det som fremkommer hos psykologen, om at det er vanskeligere for barn å snakke om vold fra foreldre, enn for en partner å snakke om vold fra en partner, handle om at barnet er i emosjonsreguleringen sin sårbare utviklingsprosess (se kapittel 3.). En konfliktfylt relasjon mellom foreldrene, som går på tillitsbrudd, vil derfor få større betydning for barnet, og slik blir barnets sin emosjonelle utvikling forstyrret. Opplevelsene får på den måten konsekvenser for barnets sosiale, kognitive og emosjonelle utvikling (Bygballe, Svendsen & Jacobsen, 2010). Slik vet ikke barnet hvilke følelser som kan uttrykkes og føles trygt, da eksponeringen(e) ifølge Bygballe et al. (2010) kan øke «barnets risiko for en rekke emosjonelle, atferdsmessige, sosiale og skolefaglige vansker, blant annet depressive symptomer, engstelse, aggresjon og dårlig interpersonlige relasjoner» (s.166). Forholdet til foreldrene kan da muligens sies å påvirke barna en på destruktiv måte, ved at det er negative følelser. For eksempel vil en følelse som karakteriseres av redsel, i dette tilfelle det psykologen sier om utlevering av foreldre, ifølge Cummings, Geoke-Morey, Papp og Dukewich (2002) kunne føre til mer emosjonell utrygghet. Det handler kanskje slik om at barnet har fått forstyrrelser i sin utvikling, og at det derfor vil være vanskeligere for barnet enn for en voksen.

Barnet som har blitt utsatt for grenseoverskridende adferd trenger derfor psykologisk behandling (Jacobsen, 2010), og ved å knytte dette opp mot det psykologen (og sosionomen) sier om «blinde flekker», vil det utfordrende i arbeidssituasjonen kunne

være at en ikke har bearbeidet egne blinde flekker som kan påvirke barnets behandling. Da barnehagelærerne kan tolkes som å være noe innom dette indirekte, kan det handle om at man som fagperson kan regulere barnas emosjoner (respons-fokusert emosjonsregulering) ved at man kan signalisere mye nonverbalt som ikke samsvarer med det man sier (Gross & Muñoz, 1995). Kanskje frykter man også at samtalen skal oppstå, og forsøker å unngå den (forløper-fokusert). Videre kan man via en respons-fokusert emosjonsregulering tolke det slik at hvis en samtale oppstår, og det er noen blinde flekker som gjør at man synes noe er vanskelig, vil man modulere en respons på følelser som allerede er aktiverte på grunn av de blinde flekkene. Man vil slik kunne reagere på en måte som gjør at man får på seg en slags maske, som gjør at følelsene man signaliserer kan bli noe ufølt i den forstand at de ikke har noen troverdighet. Det kan for eksempel bli slik som Gross og Muñoz (1995) beskriver som «masking feelings of sadness with an unfelt smile» (s. 153).

7.3 Oppsummering av analyse

For å oppsummere analysen har jeg forsøkt å nærme meg datamaterialet på to forskjellige måter. I de filosofisk inspirerte samtalene analyserer jeg min forskerrolle, ved å gjøre en hermeneutisk meningsfortolkning, mens jeg i intervjuene har en tematisk analyse hvor innholdet er det sentrale. Jeg sammenligner her ut fra profesjon, og gjør noen fortolkninger, før jeg ser det i lys av emosjonsregulering, for å være noe selvkritisk. Emosjonsregulering er derfor ikke ment for å gå utover fagfeltet til barnehagelærere, slik at hensikten ikke er et psykoanalyserende analysegrep. Det handler her om at jeg gjennom bruk av en mer biologisk-psykologisk teori har forsøkt å være noe selvkritisk i mine tolkninger, i tillegg til mine tolkninger innenfor den mer pedagogiske konteksten. I forhold til datamaterialet som er presentert og analysert, har jeg forsøkt å ikke kun løfte frem og gjøre tolkninger i form av hva som er rasjonelt akseptabelt hos meg selv som fortolker. I forhold til den tematiske analysen, er det en fare at den kan bli for snever ved at jeg kun har sett ut to overordnede temaer. Likevel har jeg måtte ta noen valg, da jeg allerede hadde gjort en analyse av et utsnitt fra de filosofisk inspirerte samtalene. Analysen vil videre, siden jeg er noe inspirert av den hermeneutiske sirkel (se del 3.2.), gå over til å bli en del av helheten som vil bli drøftet i kapittel 8.

Kapittel 8. Drøfting

Her vil mine funn, som ble presentert i forrige kapittel, bli drøftet i sammenheng med både min problemstilling; «*Hvilke personlige utfordringer kan oppstå i samtaler med barn i et utvalg fagpersoner, og hvordan håndtere de disse?*» og underproblemstillingen; «*Hvordan kan barnehagefeltet dra nytte av ulike fagpersoners kunnskaper om personlig utfordrende samtaler med barn?*». Det at jeg er noe inspirert av kunnskapssynet i den hermeneutiske sirkel (se del 3.2.), innebærer at drøftingen vil endre seg etter hvert som at jeg blir kjent med flere av undersøkelsens deler. Det handler her om at alle kapitlene som er presentert, har sin helhet, og ikke kan forstås uten sine deler, men igjen er en del av oppgavens helhet. Det er i den forstand en kontinuerlig og stadig påvirknings- og tolkningsprosess (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Som nevnt i kapittel 3, ligger utfordringen i bruk av det hermeneutiske verktøyet i å klare å komme inn i sirkelen på en god måte. Siden jeg er bundet opp i min forståelseshorisont, har jeg derfor valgt å forvandle sirkelen om til en spiral. Det vil derfor bli forsøkt vist her at det er en dynamisk prosess, hvor jeg ikke kan komme tilbake til samme utgangspunktet, og på den måten får en bedre forståelse for hver omdreining på spiralen. Kapitlene (delene) vil da ikke kunne ses uavhengig av hverandre, og er sammen med på å danne min forståelse av, og dermed min drøfting av undersøkelsens funn.

Når det kommer til kapittelets oppbygning, vil jeg først forsøke å sile ut mine antagelser som kan hindre forståelse, da min førforståelse og mine for-dommer er forutsetninger for en tolkningsprosess (8.1). Videre vil jeg forsøke å gjøre meg kjent med kapitlenes deler i lys av undersøkelsens funn, for å så se hvordan min førforståelse endrer seg, og knytte det opp mot relevant litteratur (8.2). Det vil slik skje stadige omdreininger, slik at målet er her at jeg ikke skal kunne komme tilbake til samme utgangspunkt. Avslutningsvis vil jeg vurdere undersøkelsens validitet (8.3) før jeg så kommer med en kort oppsummering (8.4).

8.1 Forskerens antagelser

Valg av «død» som tema: i starten valgte jeg først et annet tema, noe som kanskje kom av at jeg hadde en oppfatning om at temaer som «død» ikke kunne være aktuelt i en forskningssammenheng — særlig siden jeg ønsket å forske med barn. Etter litt betenkningstid og samtale med noen i forskningsmiljøet, opplevde jeg ikke blankt avslag og jeg merket at dette var et tema som virkelig engasjerte meg. Årsaken til dette kan være opplevelser jeg hadde i en bestemt periode i min bachelor-utdanning, da mer enn én medelev døde i løpet av kort tid. Det skjedde her noe som vanskelig lar seg beskrive, og jeg kom til å tenke på mine egne opplevelser med døden som barn. Da jeg var 2 ½ år døde min farfar, og jeg husker at jeg tenkte og drømte mye om han da jeg ble litt eldre. Disse opplevelsene som barn kan muligens ha bidratt til at jeg stilte meg

skeptisk til den oppfattelsen jeg fikk fra samfunnet, som var at barn må skjermes fra døden så lenge det lar seg gjøre. Min oppfattelse var at barn tenker på døden, da vi i dag kan møte den både ute, i filmer, bøker, tegneserier, nyheter, etc. Ved å ta barns tanker om død på alvor, var tanken at forskningen kanskje kunne bidra til at temaet «død» kunne bli mer synlig i barnehagen. *Antagelsen jeg her har forsøkt å sile ut, er at temaet død ikke er noe barn nødvendigvis trenger å skjermes fra.*

Temaet «død» blir vanskelig: det at temaet «død» gikk over til å bli vanskelig i min egen forskerrolle, oppfattet jeg først slik at det hadde en sammenheng med motstanden jeg møtte rundt meg, både i og utenfor forskningsmiljøet. Jeg følte at jeg måtte forsvare oppgaven min hver gang jeg nevnte hva jeg skulle gjøre, og jeg kviet meg etter hvert for å fortelle at jeg skulle snakke med barn om temaet «død» i en mer hverdagslig sammenheng. Temaet opplevde jeg derfor at ble vanskelig i min egen forskerrolle i løpet av prosessen. Nå som jeg sitter og skriver nettopp dette, innser jeg at døden kanskje allerede i planleggingsfasen var vanskelig, men at den videre usikkerheten jeg møtte gjorde at den første usikkerheten ble sterkere, og at temaet slik ble vanskelig i egen forskerrolle. *Antagelsen jeg nå har forsøkt å sile ut, er at temaet «død» ble vanskelig i egen forskerrolle på grunn av motstanden jeg møtte rundt meg, både i og utenfor forskningsmiljøet.*

Temaet «død» blir «de vanskelige temaene»: det at temaet «død» ble vanskelig i min forskerrolle, gjorde at jeg ble veldig opptatt av det vanskelige tilknyttet barn. Jeg ble derfor veldig motivert da jeg valgte å intervju fagpersoner, siden jeg slik kunne undersøke tabubelagte temaer tilknyttet barn i forskjellige praksiser. Kanskje var dette et forsøk på å bekrefte det jeg selv hadde tenkt, slik at det ikke kun ble en undersøkelse hvor noe ble vanskelig i egen forskerrolle. *Den antagelsen jeg her har forsøkt å sile ut, er at det er «vanskelige temaer» tilknyttet barn.*

8.2 Spiral – omdreininger

Da jeg har forsøkt å sile ut antagelsen om at «død» ikke nødvendigvis er et tema barn bør skjermes fra, har jeg forsøkt å se antagelsen opp mot spiralen. I kapittel 2., faglitteratur og relevant forskning, kan man se at Atle Dyregrov er et sentralt navn når det kommer til det å snakke med barn om død i Norge. Forskningen til Dyregrov kan tolkes som å være mye rettet mot barn som har erfaring med død, men samtidig kan dette også være åpent for andre tolkninger. Jeg tenker da på hvordan Dyregrov i et intervju med Tine Dommerud (2015) nå i mars uttalte seg om barn og død i forbindelse med et bilde som fikk tittelen «årets bilde». Dette bildet viser et dødt barn, 5 ½ år gammelt, i sengen. Med på bildet er søsteren og noen venninner, og bildet beskrives som å vise barns nysgjerrighet overfor døden. Dyregrov sier i intervjuet at det på 80-tallet skjedde noe med vårt forhold til døden, slik at det ikke lenger er tabu i dag. Vi

beskytter derfor ikke barna fra død, og det er mer åpent. Det presiseres likevel at man ikke må kaste barna ut i situasjonene uten å være forberedt, de må informeres (Dommerud, 2015). Slik kan det også tolkes som om at Dyregrov retter seg mot barn som ikke har erfaring med død fra nære relasjoner, men at det gjelder barn generelt. Det viktigste hos Dyregrov, er at barna informeres (Dommerud, 2015; Dyregrov, 2010). Som vi kan se i kapittel 2. er hans redegjørelse for barns utvikling og dermed forståelse av død noe lignende av det vi ser i del 2.2.1., og handler om at barn i barnehagealder ikke forstår døden. Dyregrov mener likevel at barn må inkluderes, men at det handler om å gi god og tilpasset informasjon. Dette gjør en ved å være konkret og direkte (Dyregrov, 2010). Slik kan det sies å ligge en tankegang om at barn ikke kan å tenke abstrakt, noe vi kan se at samsvarer med tankegangen i filosofien (Olsholt et al., 2008). Det kan slik muligens handle om at kunnskaper om barnepsykologi er det avgjørende, og kanskje er det derfor at barnepsykologien har en plass som et delområde i pedagogikken (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

Knyttet opp mot kapittel 7., er både psykologen og barnehagelærer 1 innom barn i vanskelige livssituasjoner. Selv om det er noe forskjell mellom informantene, kan det hos psykologen handle om at man har kunnskaper for å kunne imøtekomme barna på en best mulig måte. Knyttet opp mot kapittel 2., kan det Holmsen (2011) sier være sentralt, ved at det slik handler om å være bevisst sin faglige begrensning. Dermed kan en tolkning være at kunnskaper er det som kan redusere samtalsbegrensninger. Dermed er det kanskje ikke *vanskelige temaer* tilknyttet barn, men heller kunnskaper som må til for å kunne gjøre det § 2 i barnehageloven sier at man må ta hensyn til i barnehagens innhold: «barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur» (Barnehageloven, 2005). Slik kan det muligens videre knyttes til opplysningsplikten til barnevernstjenesten i barnehageloven, § 22, ved at man gjennom spesifikke kunnskaper i sitt arbeide kan «(...) være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenestens side» (Barnehageloven, 2005). Knyttet opp mot Holmsen (2011) igjen kan det da handle om at vår kompetanse er at vi må ha kunnskaper for å kunne være oppmerksomme på slike forhold som kan føre til behov for tiltak. Det handler altså ikke her om å løfte frem en tanke om at barnehagelærere kan dra nytte av andre fagpersoner for å bli terapeuter, men at det kan være en tankevekker at kunnskaper om det å snakke med barn om noe som er utfordrende, vil kunne være avgjørende for vår mulighet til å være oppmerksomme.

Videre kan samtalsens utløp også sies å få konsekvenser for de mer hverdagslige samtaler, ved at det kan få konsekvenser for barnas selvfølelse hvis temaer de opplever som interessante blir mer eller mindre avvist (Eide & Winger, 2003). Selv om at Eide og Winger (2003) skriver om intervju med barn, tenker jeg at det de sier om selvfølelse også gjelder for de spontane samtaler i barnehagen – da spontanitet i barnehagen kan

sies å være et sentralt nøkkelord. Her kan det oppstå utallige situasjoner som også må håndteres, hvor det ikke alltid er anledning til å tenke nøye gjennom hva man egentlig gjør, og overfører til barna.

Filosofi er noe som ifølge Beate Børresen og Bo Malmhester (2008) kan ta utgangspunkt i det spontane. Slik kan man ta utgangspunkt i barnas interesser der og da, men de sier at dette ofte gjelder barn som er mer verbale og trygge. Det strukturerte, mer planlagte, kan slik favne alle barna, men de sier at det er viktig å også fange opp det spontane, da disse ofte leder til gode samtaler (Børresen & Malmhester, 2008, s. 63). Knyttet opp mot *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) står det også: «I sosialt samspill i lek og hverdagsaktiviteter skjer det ofte en spontan kommunikasjon knyttet til fagområdene» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 39). Det avgjørende for barnets selvfølelse kan da kanskje sies å handle om at man klarer å være særlig sensitiv, også i det spontane, overfor barnets følelser og reaksjoner på temaer som kan synes å være vanskelige hos dem, da det kan vedrøre barnas selvfølelse (Eide & Winger, 2003, s. 40). En krenkelse av denne selvfølelsen beskriver *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) som «(...) kimen til hensynsløshet, mobbing og manglende empati» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Ivaretagelse av dette kan slik tolkes som høyst viktig. Knyttet opp mot undersøkelsens funn, kan man se at barn raskt merker hva som er «tillatt» og hva som er «ikke-tillatt» å snakke om ut fra reaksjoner de får hos den voksne. Det handler slik om det Eide og Eide (2007) sier om at kommunikasjon er et sammensatt fenomen.

I en kommunikasjon er det et gjensidig påvirknings- og utvekslingsforhold, hvor budskapet kan bestå av ulike typer signaler og tegn som ofte er sammensatte. Man kommuniserer altså både verbalt og nonverbalt, men det er verdt å merke seg at både ord og uttrykk gjerne er ladet. Med det sistnevnte tenkes det på at de vekker assosiasjoner, som igjen vekker følelser, som ofte kommer til uttrykk nonverbalt gjennom, pust, ansiktsuttrykk, stemmebruk og bevegelse. Som vi kan se i kapittel 1, kommer ord sjelden alene ved at det nonverbale formidler hva den andre føler. Det er sjelden at nonverbale signaler og tegn er entydige – og de må derfor fortolkes (Eide & Eide, 2007). Slik kan barn tolke noe som en voksen ikke nødvendigvis mener å signalisere som negative følelser nonverbalt, til at temaet er ikke-tillatt i barnehagen. Kommunikasjon er slik en kunst, som ifølge Eide og Eide (2007) består av «å oppfatte dette komplekse samspillet mellom det verbale og det nonverbale, forholde seg til helheten og respondere på det sentrale i det den andre formidler» (s. 14). Knyttet opp mot det sosionomen sier om det spontane, ligger det da her en utfordring hos oss alle hvis noe viser seg å være utfordrende hos oss selv i samtale med barna.

Som nevnt tidligere, kan krenkelse av selvfølelse ut fra *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) være kimen til manglende empati. Slik kan kanskje det Lisbeth Holter Brundal (2014) skriver om empatisk kommunikasjon være relevant litteratur, da dette kan sies å bidra til ivaretagelse av barns selvfølelse. Denne kommunikasjonsformen beskrives som et verktøy for møter mellom mennesker, og bygger på kunnskaper om empati. Brundal beskriver inngående fra eksemplifiseringer ut fra egne erfaringer som psykoterapeut. Uten å gå noe mer inn i de fire trinnene, er det interessant å nevne at empatisk kommunikasjon allerede er på vei inn i barnehagen. Det handler her om fokus på både barn og voksnes behov, og 24. april 2015 ble det i Oslo holdt et dagskurs som heter «Empatisk kommunikasjon i barnehagen: med fokus på barn og voksnes behov». Man kan her som voksen lære å bli oppmerksom på egne og andres behov og grenser, hvor man vil lære noe om stressmestring, nærvær, konflikthåndtering og styrking av barns selvfølelse.

Det som kan sies å være krenkende signaler, kan kanskje være at en ikke har bearbeidet egne utfordringer rundt temaet. Rettet mot barns selvfølelse kan jeg ved å ta for meg utsnittet fra de filosofisk inspirerte samtalene, muligens tolke funnet ved bruk av emosjonsregulering dit hen at barnet opplevde mine signaler om døden som krenkende. Krenkende signaler kan slik kanskje bli det Jensen og Akhøj (2006) sier om at barn slik i verste tilfelle kan gå over til å betrakte døden som noe «unaturligt og slemt og som noget, man ikke må nævne. Så utvikler de deres egne mere eller mindre fantasifulde og skræmmende forestillinger i kombinasjon med de indtryk, de i øvrigt får fra de voksnes snak, der præget af fortægningsmekanismer» (s. 105). Det avgjørende for de filosofisk inspirerte samtalenes utløp, hvor forutsetningen²⁷ for kommunikasjon var til stede, kan slik sies å være kommunikasjonen. Utfordringer for kommunikasjonen i barnehagen, kan ved å trekke inn Kristin Rydjord Tholin (2008), som skriver om yrkesetikk, ha en sammenheng med at man som barnehagelærer i dag står overfor flere samfunnsmessige endringer, som igjen får konsekvenser, og som videre gir etiske utfordringer i barnehagen. Yrkesetikk, sier Tholin (2008), at derfor kan være et bidrag til å kunne bevisstgjøre seg sitt etiske ståsted, slik at de fører til gode møter i barnehagen. Møtene skal da være handlingsorienterte og fundert i en faglig kompetanse. Det personlig utfordrende trolig sies å ligge i de etiske utfordringene. Knyttet opp mot kapittel 5., er det mulig at min sterke vektlegging av de etiske overveielser i denne undersøkelsen kan ses opp mot samfunnets endringer. Dette er noe som kanskje kan tolkes å lede til en handlingsusikkerhet. Samtidig tenker jeg at det jeg sier i kapittel 3. om verdifri forskning som relevant, da det her handler om at min hensikt med denne undersøkelsen ikke er til å unngå. Det at jeg var så sterkt opphengt i den etiske dimensjonen, kan dermed ses opp

²⁷ En forutsetning for at det skal foregå en kommunikasjon, er at det finnes minst en avsender, en mottaker og et kommunikasjonsmiddel (Latour & Filtenborg, 2001, s.21).

mot min hensikt om å gjøre etisk forskning. Man kan ved å se på både kapittel 4. og 5. se at både planlegging og forberedelse ble sterkt vektlagt.

Planlegging og forberedelse er noe alle informantene i intervjuene også nevner som nødvendig, noe som derfor blir særlig interessant, da dette nevnes som viktig for å blant annet kunne bevisstgjøre seg det personlige. En særlig forskjell hos fagpersonene, er at psykologen og sosionomen oftest får bestilling på samtaler. Dette er noe som kanskje gjør at de i større grad kan planlegge. I barnehagen, hvor samtalen nok oppstår mer i det spontane, har man fire timer per uke til å planlegge alt det pedagogiske arbeidet. Dette er noe Anne Karin Sæther (2014) sier at utdanningsforbundet har kjempet for å utfordre. Det handler altså om at barnehagelærere og pedagogiske ledere har uttrykt at dette er alt for lite, men forslaget om utvidelse til 6 timer istedenfor 4 ble likevel avslått (Sæther, 2014). Et spørsmål jeg da sitter igjen med er om man innen disse 4 timene også rekker å kunne bevisstgjøre seg det personlige?

For barnehagelærerne kommer det å tre inn i rollen som fagperson som sentralt, og dette er noe barnehagelærer 1 omtaler som det å være profesjonell. Leif Askland (2006) skriver om det personlige i det profesjonelle, og om hvordan man kan bli mer bevisst på seg selv om yrkesutøver. Dette blir da en måte å styrke seg selv personlig og profesjonelt på, ved at man etablerer en trygghet. Askland snakker her om noe jeg ser at flere av barnehagelærerne nevner, og det handler om at man skal forsøke å distansere seg. Knyttet opp mot kapittel 2., kan det Andersen (2002) sier om at det ofte er de samme spørsmålene som dukker opp i de vanskelige situasjonene, sies å være interessant ved at han ikke setter skille mellom profesjoner. Andersen trekker frem refleksjon som viktig, noe som kanskje kan sies å være en måte å jobbe med seg selv på. Denne tolkningen gjør jeg på bakgrunn av de funn jeg har om «selvjobbing» i kapittel 7., da det Andersen (2002) omtaler som refleksjon kanskje kan sies å handle om en måte å jobbe med seg selv på.

Ved å få enda en omdreining på spiralen, kan forståelsen om «selvjobbing» ses opp mot funn jeg har gjort både i kapittel 2. og 7. Ved å da videre se det opp mot kapittel 3. om epistemologi, kan det her dreie seg om min forståelseshorisont. Som nevnt tidligere, handler det her om *totaliteten* av alle holdninger og oppfatninger vi har, og det representerer også det vi for øyeblikket ikke er oss bevisste (Bondevik & Bostad, 2003). Slik kan «selvjobbing» ses opp mot det informantene sier om «blinde flekker» som vi kan se i den tematiske analysen. Slik kan det kanskje heller sette spørsmålstegn til de filosofisk inspirerte samtalen, hvor jeg i min forskerrolle, utsnittet som er presentert i del 7.1., heller kan sies å komme borti ubevisste følelser i meg selv. Da jeg har forsøkt å sile vekk antagelsen om at det er vanskelige temaer hos barn, kan det psykologen sier om at «*det er mye høyere terskel for barn å snakke om vold fra foreldre, enn for en*

partner å snakke om vold fra en partner», muligens tolkes som om at det heller handler om å ha bearbeidet sine blinde flekker. Alle fagpersonene er nemlig innom det at tilhørigheten til utfordringene *kan* sies å ligge hos de voksne, og er derfor noe som blir ekstra interessant knyttet opp mot problemstillingen. Bearbeidelse av ens utfordringer, i form av følelser, vil så kunne sies å være en avgjørende faktor for hvordan barna blir imøtekommet og dermed for ens profesjonsutøvelse.

Grimen og Molander (2008) stiller krav til profesjonsutøvere, og sier at for å kunne være i stand til å ta beslutninger om hvert enkelt barn, i hvert enkelt tilfelle, kreves det at en bruker dømmekraft sammen med de kunnskaper som kvalifiserer en til å kunne utføre disse oppgavene. De sier videre «I fravær av ubestemthet ville oppgavene kunne utføres mer eller mindre mekanisk. Det ville da i bunn og grunn være det samme hvem som utførte dem» (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Det kommer derfor frem at en viss grad av ubestemthet og skjønn er nødvendig, siden fraværet gjør at det ikke finnes noe grunnlag for en profesjons legitime kontroll og krav over bestemte arbeidsoppgaver (Grimen & Molander, 2008). Det kan likevel drøftes hvorvidt de mener at denne usikkerheten også kan sies å gjelde funnene omtalt som «blinde flekker». Kanskje kan disse flekkene bidra til at en ikke får en viss grad av ubestemthet, da det heller opp mot hermeneutikken, og kan sies å gjøre en blind, da følelsene ligger ubevisst i vår forståelseshorisont.

Ut fra funnene i kapittel 7., kan det tolkes som om at det to av fagpersonene omtaler som «blinde flekker» er noe som en nettopp kan bevisstgjøres. Knyttet opp mot kapittel 3., kan det kan kanskje derfor sies å være en del av bestemte for-dommer rettet mot ens førforståelse heller enn ens forståelseshorisont. Det sosionomen og psykologen da sier om «selvjobbing», som enten er en del av utdanningen eller ved veiledning i arbeidet, kan da tolkes som noe en ikke kan bli bevisst selv. De bestemte for-dommene rettet mot førforståelsen er derfor noe som kanskje vanskelig lar seg bevisstgjøre på egen hånd, slik at ens antagelser som kan hindre kommunikasjonen med barna derfor må siles ut ved hjelp av andre. Kanskje er det derfor ikke nok å sile ut antagelsene, da det ikke handler om å tolke seg selv, men at «selvjobbing» heller kan sies å være en form for terapi. Slik blir det noe en trenger hjelp til utenfra, da det ifølge Bø og Helle (2013) defineres som behandling, og i dag kan brukes om forskjellige typer behandlingstiltak som «diagnostisk basert pedagogiske, psykologiske og/eller sosiale behandlingstiltak» (s. 308).

Eksempel på en form for terapi, som er tatt fra psykologien, er det Norsk Institutt for emosjonsfokuset terapi (NIEFT) kaller for *emosjonsorientert terapi* (Norsk Institutt for Emosjonsfokuset Terapi, udatert b, heretter NIEFT). Årsaken til at det er akkurat denne formen for terapi jeg har sett ut som relevant teori, handler om at jeg har anvendt

emosjonsregulering tidligere i oppgaven på bakgrunn av undersøkelsens funn. Emosjonsororientert terapi kan muligens sies å ha en overføringsverdi til barnehagefeltet og barnehagelærerne, da det her handler om at man skal kunne bringe med seg sine egne indre smerter og erfaringer for å få noe som kalles for en realistisk trening (NIEFT, utdatert c). Emosjonsororientert terapi er en terapiform for psykologer, og det handler om at man slik vil kunne bli mer fortrolig med både egne og andres emosjoner (NIEFT, utdatert b). Ved bruk av emosjonsororientert terapi kan kanskje de ubevisste utfordringene det kan tolkes som jeg støter borti i de filosofisk inspirerte samtalene, være følelser som jeg ikke har bearbeidet. Den vonde følelsen som vi kan se beskrives noe i kapittel 6., som jeg hadde inne i meg etter de filosofisk inspirerte samtalene, kan derfor kanskje sies å handle om hvilke følelser som er aktive og hvordan jeg da forholdt meg til disse følelsene.

For å kunne bli mer emosjonelt kompetent, kan da emosjonsfokusert terapi ut fra Greenberg (2001), også hjelpe en til å klare å håndtere indre smerter en har som ledet til at disse følelsene blir vanskelig kontra veiledende. Det handler om å bli mer oppmerksom på, og gjøre nyttig bruk av sine følelser. Ifølge Greenberg (2001) er målet med denne terapiformen «(...) strengthening the self, regulating affect and creating new meaning» (s. 3). Da denne terapiformen er ment som en videreutdanning for psykologer og erfarne terapeuter (NIEFT, utdatert a), kan det diskuteres hvorvidt det har en overføringsverdi til barnehagefeltet. Denne tolkningen gjør jeg siden emosjonsfokusert terapi fokuserer på følelser (emosjoner) som er det mest sentrale aspektet av vårt indre liv (Greenberg, 2011). Slik kan det vurderes hvorvidt en psykologisk vending kanskje kan føre til at vi går over til å i større grad bli terapeuter enn pedagoger. Spørsmålet da er hvorvidt dette kan minske pedagogikkens rolle betraktelig, da den allerede har mistet sin stilling som fagdisiplin. Pedagogikkens mindre sentrale stilling i utdanningen er noe Greve et al. (2014) omtaler som «et sentralt veiskille og et historisk brudd» (s. 100). Knyttet opp mot kapittel 1 kan vi se at vi fremdeles har psykologi (barnepsykologi) som en del av utdanningen i dag, slik som tidligere, men det er da iøynefallende at det i dag er et delområde i pedagogikken (se kapittel 1.). Det å kreve en slik form for «selvjobbing» av barnehagelærere, en emosjonsororientert terapi, kan kanskje føre til at mange ikke vil ønske å bli barnehagelærere, da det å løfte frem egne problemer og bearbeide disse kanskje kan fremstå som skremmende og noe unødvendig, da man *bare* skal jobbe med barn. Det sistnevnte er noe som muligens har en sammenheng med at barnehagen fremdeles er nært knyttet til hjemmet (Korsvold, 2005).

Utdanningsforbundet (2013) sier i dag at «barna trenger flere barnehagelærere», slik at barnehagelærere er et yrke som det fremdeles er stor mangel på i dag. Det er da tankevekkende at barnehagen i Norge, på en alene plass, er det stedet hvor kun en tredjedel av de ansatte er barnehagelærere. Det oppfordres her til at muligheten til å gi

varige dispensasjoner fra kravet om barnehagelærerutdanning er noe som bør fjernes (Utdanningsforbundet, 2013). Likevel kan trolig denne mangelen føre til at kravet til utdanningen heller senkes, enn at den høynes, da barnehagelærere fremdeles kan sies å kjempe for å bli anerkjent som profesjon (Berger, 2014). Økt krav til barnehagelærerutdanningen vil kanskje gjennom dette kunne føre til at vi i større grad tilegner oss en kompetanse som kan sies å være anerkjent av samfunnet. Spørsmålet da er hvem vi skal sikre kvaliteten for utdanningen for – er det barna, eller samfunnet?

Videre er det kanskje naturlig å spørre om hvorvidt barnehagelærere kan dra nytte av det sosionomen sier rundt det å ha veiledning som en obligatorisk del av arbeidet. Det handler slik om at «selvjobbing» og de «blinde flekkene» hos barnehagelærerne kan bringes frem gjennom dette arbeidet. Slik kan det kanskje være et bidrag til å fremme god kommunikasjon i barnehagen. Knyttet opp mot kapittel 1. og 2., kan det kanskje drøftes hvorvidt kunnskaper om barnepsykologi, med klarer paralleller til veiledning på sine egne utfordringer, kan bidra til god kommunikasjon i barnehagen – noe som igjen kan bidra til å øke og fremme barns selvfølelse. Liv Gjems (2008) gjør i sin studie en undersøkelse om hvordan voksne snakker med barn, og hvilke samtaleformer som kan bli karakterisert som både språklige og kognitivt utvidende og støttende. I 2008 skriver Gjems hvordan det fortsatt er få studier rundt dette, slik at hennes studie derfor støtter seg på forskning gjennomført i australske og amerikanske barnehager. Som tidligere nevnt, er dette noe mer i søkelyset i dag da empatisk kommunikasjon allerede er på vei inn i barnehagen. Jeg finner det da noe interessant, at både forskningen til Gjems (2008), og Brundal (2014) – som skriver om empatisk kommunikasjon – retter sitt fokus over på barnepsykologi, og hvordan kunnskaper om dette kan bidra til at samtalen fremstår som utvidende og støttende for barna. Det kan dermed muligens forstås som om at terapiformen her blir mer en form for terapeutisk pedagogikk, hvor teorien bygger på utviklingspsykologi (Bø & Helle, 2013, s. 307-308). Kanskje kan det derfor tolkes som om at utfordringer i barnehagen handler mye om ens kunnskaper om barn, slik at det er derfor at barnepsykologien er den dimensjonen ved psykologien som har fått forbli et delområde i pedagogikken?

Av det som står om veiledning i barnehageloven, § 8, er det kommunen som har et ansvar og er lokal barnehagemyndighet. Det er dermed kommunen som skal gi veiledning, og føre tilsyn med barnehagen. Med det sistnevnte tenkes det i forhold til om at barnehagen blir drevet i samsvar med det gjeldende regelverket (Barnehageloven, 2005). Selv om det er kommunen som har ansvar for veiledningen, er det å utvikle seg selv, som også nevnes i kapittel 1., et krav som allerede kan sies å ligge implisitt i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011). Allerede i 2016 venter vi en ny revidert rammeplan (Utdanningsdirektoratet, 2014), og også her tolker jeg at selvutvikling er viktig. I tredje utkast til den nye reviderte rammeplanen ser jeg blant

annet at det står «Siden språket er personlig, er knyttet til følelser og er identitetsskapende, må personalet finne passende tilnærminger slik at alle barna kan uttrykke seg, bli forstått og delta sammen med andre» (Aukland, Gjems, Pålerud, Seland, Røys & Ødegaard, 2014, s. 18). Dette tolker jeg at stiller særlig krav til vår kommunikasjon med barna. Videre står det blant annet at barnehagelærere har et særskilt ansvar for å sikre at «(...) personalet reflekterer over og vurderer hvordan de viser respekt og toleranse for barn og deres familier og for ulike måter å leve på, og følger opp dette i det daglige arbeidet» (Aukland et al., 2014, s. 36). Knyttet opp mot undersøkelsens funn om «blinde flekker», kan det da kanskje tydeliggjøre behovet for at hele personalet i barnehagen må jobbe noe med seg selv, men at det særlig er hos barnehagelærere at dette ansvaret ligger i det daglige arbeidet. Spørsmålet er hvem som da kan påpeke barnehagelærernes blinde flekker, da det er kommunen som har ansvaret for veiledningen?

Som barnehagelærer selv er det ikke ukjent at barnehagehverdagens tidsramme ofte blir knapp, slik at en obligatorisk veiledning som en del av arbeidet kanskje vil sies å være noe som vil kunne gå på bekostning av barnas pedagogiske tilbud. Tone Rebbestad (2006) skriver om hvordan veiledning innen spesialpedagogikk er noe som kan være gjennomførbart hver 14 dag, og dette er da kanskje noe som kan sies å være mer ideelt i barnehagen. Knyttet opp mot undersøkelsens funn, kan det to av barnehagelærerne sier om bruk av andre fagpersoner sies å være nyttig som en form for veiledning. Likevel kan det drøftes hvorvidt dette vil være med på å bearbeide egne utfordringer. Kanskje kan det heller sies å være noe som kan styrke ens usikkerhet i forhold til hvor kompetanseskillet mellom fagpersoner går?

Ut fra undersøkelsens funn i datamaterialet er «selvjobbing» noe som innebærer at man jobber med sine egne utfordringer. Hos barnehagelærerne nevnes det å tre inn i rollen som fagperson som en måte å forsøke å distansere seg fra det som da er personlig utfordrende, i form av at en ikke må bli for følelsesmessig involvert. Slik kan det kanskje tolkes som om at det å håndtere egne følelser kan være en måte å jobbe med seg selv på. Knyttet opp mot det Eide og Eide (2007) sier om at det nonverbale ofte formidler følelser, kan det slik vurderes hvorvidt anvendelse av emosjonsregulering kanskje kan sies å være en måte å kunne forstå hvorfor man reagerer slik som man gjør. Det kan her spekuleres i hvorvidt bevisstgjøring av egne reaksjoner kan være det som da må til, nettopp for å kunne gjøre det to av barnehagelærerne sier om nødvendigheten av å finne en balansegang.

Halvor Øvreide (2009), som nevnes i kapittel 2., nevner «debrifende» samtalen etter vanskelige situasjoner. Kanskje kan dette være en måte å kunne finne en balansegang på, mellom seg selv som privatperson og fagperson. Øvreide sier at det da er viktig å

undersøke hvem man kan ha en slik samtale med, og det er noe jeg også tolker som viktig innen barnehagefeltet, da vi i barnehagen har taushetsplikt (Barnehageloven, 2005). En debrifende samtale kan være nyttig, da den ifølge Øvreeide (2009) kan hjelpe oss, slik at vi kan klare å holde en funksjonell emosjonell distanse og posisjon til de aktuelle barna i videre arbeid. Dette kan slik da bidra til at vi unngår «(...) å opptre personlig kompenserende eller tilbaketrekkende i forhold til barnet, ut fra at vi selv opplever at vi har mestret vår rolle og oppgave dårlig» (Øvreeide, 2009, s. 61). Øvreeide skriver i boken om møte med barn med store psykiske skader og mishandlingserfaringer, men overføringsverdien kan likevel tolkes som noe relevant opp mot undersøkelsens funn, da jeg tolker det dit hen at utløpet av samtalen kan få konsekvenser for barnas selvfølelse.

Hvis bevisstgjøring av egne handlinger kan være en måte å jobbe med seg selv på, kan det opp mot utkastet til den reviderte rammeplanen handle om å skape bedre vilkår for barnas dannelsesprosesser. Forståelsen handler slik om regelmessige praksisvurderinger, hvor barnehagens innhold og organisering eventuelt endres (Aukland et al., 2014, s. 9). Slik kan praksisvurdering i større grad kanskje sies å være barnehagelærernes ansvar, og dermed noe som kan ha overføringsverdi til barnehagefeltet? I utkastet står det at vurderingen skal bygge på både analyse og faglighet, og er noe som stadig må utvikles (Aukland et al., 2014, s. 20). Denne fagligheten og analysen som da nevnes er muligens håndverk for å jobbe med seg selv. Spørsmålet da er hvilken faglighet og hvilke analyseverktøy som da kan anvendes, og som kan bidra til en slik selvutvikling? Det er her ikke ment å komme med en konklusjon om verken det ene eller andre, men kanskje kan en tolkning opp mot kapittel 1. være at det tar noe utgangspunkt i kunnskap som beskrives i *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (2012b). Med andre ord kan en tolkning da være at man gjennom barnehagelærerutdanningen skal ha tilegnet seg denne fagligheten og analyseverktøyene – som kan bidra til en selvutvikling. Slik kan en videre tolkning være at utvikling av egen yrkeskompetanse i bunn og grunn dreier seg om etikk. Utvikling av egen yrkeskompetanse kan kanskje dermed sies å handle om etisk bevissthet (faglighet) og etisk begrunnelse av egne handlinger (analyseverktøy). Knyttet opp mot kapittel 5. om etiske overveielser, kunne en interessant utsiling av antagelse da være hvordan bestemte for-dommer rettet mot min forståelseshorisont er noe påvirket av den utdanningen jeg har – noe som dermed også kan være en årsak til at de etiske overveielserne i denne oppgaven har blitt vektlagte i så sterk grad. Denne antagelsen er noe jeg da videre tolker at vanskelig lar seg sile ut for videre tolkning, da det handler mye om at man både i en forskning (NESH, 2006), men også i arbeidet med barn (Kunnskapsdepartementet, 2011), har et etisk ansvar og forpliktelse. Videre omdreining på spiralen tolker jeg dermed som vanskelig. Et spørsmål, for å være noe selvkritisk, er likevel hvorvidt denne etiske refleksjonen er dekkende i form av

personlige utfordringer, da vi i det nonverbale kan formidle våre følelser – til tross for vår etiske bevissthet?

8.3 Oppsummering av drøfting

Oppsummert har jeg forsøkt å forvandle den hermeneutiske sirkelen om til en spiral, og jeg har forsøkt å sile ut mine antagelser for så å gjøre noe drøfting ved at jeg forsøker å få omdreininger på spiralen. Det er her forsøkt å ikke kun bekrefte det som er rasjonelt akseptabelt hos meg selv som fortolker, men da det ikke kan snakkes om noen verdifri forskning, vil jeg som fortolker ha en hensikt med denne drøftingen – noe som innebærer å drøfte opp mot min problemstilling og underproblemstilling. Det er likevel ikke forsøkt å komme med noen konklusjon, men jeg har derimot forsøkt å gjøre flere fortolkninger. Spiralens omdreininger stopper opp, da jeg videre finner det vanskelig å gjøre flere tolkninger. Dette siden antagelsen om etiske overveielser vanskelig lar seg sile ut. Hva som da fremkommer som gyldig kunnskap, tolker jeg at nå videre fremkommer i neste kapittel i form av undersøkelsens ‘funn’.

Kapittel 9. Avslutning

Innsamling av datamateriale har skjedd gjennom bruk av metodene filosofisk inspirert samtale og intervju. Totalt er det gjennomført fire filosofisk inspirerte samtaler med et utvalg barn og fem intervjuer med et utvalg fagpersoner. Oppgavens formål har vært å undersøke hvordan noe kan bli *personlig utfordrende* i samtale med barn, da i form av å kunne forstå sine egne reaksjoner. Dette gjennom å analysere at noe blir personlig utfordrende i min forskerrolle i de filosofisk inspirerte samtaler med barna, og hvilke tanker et utvalg fagpersoner kan ha om slike utfordringer, og hvordan de håndterer disse. Jeg anser det her som viktig å presisere at mitt utvalg av informanter ikke er stort nok til at det kan spores generelle tendenser på et overordnet nivå. Likeledes med overordnede konklusjoner på samfunnsnivå. De eventuelle tendenser eller mønstre som slik kan bli identifisert, vil kun være knyttet til undersøkelsens deltakere – inkludert meg selv gjennom min forskerrolle. Jeg er slik kritisk til prinsippet om etterprøvbarehet, da vi alle er unike individer med våre egne forståelseshorisonter. Her støtter jeg meg på det Johannessen et al. (2010) sier om at en kvalitativ forskning vanskelig lar seg kopiere. Det handler her om at man som forsker bruker seg selv som instrument, noe som innebærer at ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forsker. Dette er noe som igjen innebærer at ingen andre kan tolke på samme måte (Johannessen et al., 2010, s. 229). Det handler altså om at temaet «død» ble personlig utfordrende i min forskerrolle med barn, og ikke nødvendigvis ville blitt det hos en annen forsker. Videre vil det fagpersonene svarte på min strukturerte intervjuguide, ikke kunne bli det samme med andre informanter. Det er derfor lite hensiktsmessig at min kvalitative forskning har stabilitet som vurderingskriterium – da de samme resultatene ikke kan gis ved at undersøkelsen blir gjentatt (se kapittel 4.).

Det at jeg er inspirert av kunnskapssynet i hermeneutikken, har ført til at oppgaven i sin helhet ikke kan forstås uten å ses i sammenheng med oppgavens deler, og motsatt. Alle kapitlene har derfor blitt vektlagte, hvor de alle har hver sin egenverdi for å kunne forstå helheten, som igjen ligger som en forutsetning for å forstå kapitlenes deler. Dette innebærer også at jeg har forsøkt å være så redelig som mulig, og det er ikke kun forsøkt å bekrefte det som fremkommer som rasjonelt akseptabelt hos meg selv som fortolker. Likevel anser jeg det som nødvendig å gjenta at siden jeg er inspirert av det Habermas sier om verdifri forskning, har jeg en hensikt med denne undersøkelsen. Dette innebærer at min problemstilling og underproblemstilling har vært krav jeg har stilt til mine tolkninger, og dermed også til hva jeg har valgt å ta for meg i mitt datamateriale. Av den grunn vil jeg nå avslutningsvis forsøke å løfte frem noen funn i denne oppgaven, men da i lys av oppgavens problemstilling og underproblemstilling, som er «*Hvilke personlige utfordringer kan oppstå i samtaler med barn hos et utvalg fagpersoner, og*

hvordan håndtere de disse?» og «Hvordan kan barnehagefeltet dra nytte av ulike fagpersoners kunnskaper om personlig utfordrende samtaler med barn?».

I forhold til undersøkelsens problemstilling, handler det i denne oppgaven om personlige utfordringer hos fagpersoner. Av den grunn er det meg som forsker som knytter disse utfordringene opp mot oss som voksne, men jeg finner det da interessant at både sosionomen og barnehagelærerne faktisk knytter disse utfordringene mer direkte opp mot dem som voksne, enn barna. Videre er dette noe jeg tolker at også gjelder hos psykologen, da de alle kan tolkes til å anerkjenne at det kan stoppe opp hos den voksne. Det kan slik sies å være et funn, at personlige utfordringer som kan oppstå, er utfordringer som da fremkommer fordi voksne ikke har bearbeidet sine egne følelser i forhold til det eventuelle temaet.

Ut fra både den hermeneutiske meningsfortolkningen og den tematiske analysen, kan et funn være at de personlige utfordringene i samtaler med barn er noe som fremkommer i at det stamme fra egne følelser. Det som psykologen da, men også barnehagelærer 1, nevner om barn utsatt for grenseoverskridende adferd som er vanskelig, tolker jeg at handler mye om usikkerhet rundt det å trække over barnets grenser. For eksempel nevnes redsel for å vise følelser overfor barnet, for eksempel det å gråte. Utfordringene kan også komme av det som omtales noe direkte av psykologen og sosionomen som «blinde flekker», slik at personlig utfordrende da også kan handle om uavklarte forhold i en selv. Dette er noe barnehagelærerne viser at vil påvirke ens jobbprestasjon, og knytter mye opp følelser. Knyttet opp mot den hermeneutiske meningsfortolkningen kan det tolkes å være et funn som tilsier at jeg i min forskerrolle ikke hadde jobbet med mine blinde flekker, i form av å forsøke å sile ut mine antagelser. Det var kanskje derfor noe som påvirket min forskerprestasjon, og dermed ledet meg over til de *personlige utfordringene*.

I forhold til hvordan disse personlige utfordringene kan håndteres, er det i denne oppgaven noe undersøkt hvordan teori fra emosjonsregulering kan anvendes for å undersøke hvorfor en reagerer slik en gjør. Knyttet opp mot problemstillingen, ser jeg det da videre som et funn, det både barnehagelærer 3., psykologen og sosionomen, direkte eller indirekte omtaler som «selvjobbing». Det kan ut fra drøftingen se ut til at samtalens utfall, og dermed hvorvidt en har bearbeidet sine egne følelser gjennom en selvjobbing, vil kunne få konsekvenser for barnas selvfølelse. Det handler her om at barna raskt merker hva som er «tillatt» og «ikke-tillatt» å snakke om, ut fra de reaksjoner de får hos den voksne. Med andre ord vil det nonverbale språket som fortolkes av barna kunne få konsekvenser for barnas selvfølelse, da negative følelser fra barnehagelærer kan fremstå i form av krenkelse for barnet.

I forhold til hva som da kan få noe overføringsverdi til barnehagefeltet, kan det da vurderes hvorvidt «selvjobbing» er noe som bør bli en del av utdanningen, en obligatorisk del av arbeidet gjennom veiledning, eller om det bør bli mer en form for uformell praksisvurdering. Denne tolkningen, og dermed min drøfting, gjøres da på bakgrunn av at det i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011) kan tolkes å være faktiske holdepunkt som tilsier at en må jobbe med seg selv. Dette er noe jeg i kapittel 8 også viser at kan tolkes å være viktig i den nye reviderte rammeplanen som ventes i 2016. Det som jeg da drøfter om emosjonsorientert terapi kan slik vurderes som et funn, og da i forhold til eventuell overføringsverdi til barnehagefeltet. Det handler slik om at man kan få hjelp til å håndtere eventuelle ubehag hos seg selv, som leder til de følelsene og dermed reaksjonene. Dette kan tolkes å fremme en god, og kanskje bedre, relasjon til barna, ved at en som fagperson har jobbet med sine egne følelser. Her i form av nyttiggjørelse av sine følelser. Barnas selvfølelse vil slik kunne bli styrket heller enn krenket. Det vil likevel her kunne være ulemper, hvor en fare kan være at vi som barnehagelærere går over fra å være pedagoger til å bli terapeuter.

For meg er det likevel et funn opp mot underproblemstillingen, at både sosionomen og psykologen, til forskjell fra barnehagelærerne, nevner mer direkte hvordan man kan jobbe med seg selv. Her enten gjennom veiledning som en obligatorisk del av arbeidet, eller som en videreutdanning. Selv om barnehagelærer 3 også nevner «selvjobbing», nevner hen altså ikke direkte hvordan dette kan gjøres. Til tross for at det her kanskje handler om at jeg var for fastlåst i min strukturerte intervjuguide, kan det ut fra forrige kapittel se ut til at etisk refleksjon er en måte å utvikle seg selv på i barnehagen. Et spørsmål da kan være om dette da er holdbart, da undersøkelsens 'funn' om «blinde flekker» viser at vi også kan ha uavklarte følelser i oss selv som kan påvirke vårt arbeid med barna. Dette vil dermed kunne påvirke våre reaksjoner i samtaler, og vi kan slik signalisere våre personlige utfordringer til det eventuelle temaet gjennom den nonverbale kommunikasjonen til barna. De blinde flekkene kan da tolkes dit hen, at de også kan påvirke vår etiske refleksjon over egen praksis. Dette siden vi da ikke er oss selv bevisst våre reaksjoner, når samtalen med barna går over til å bli personlig utfordrende hos en selv som fagperson.

9.1 Hva kunne styrket undersøkelsen?

Alle de valg jeg har tatt, har ført til at enkelte andre deler har blitt utelatt. For eksempel kunne kanskje resultatene fra intervjuene blitt styrket hvis de hadde blitt mer åpne ved å gjennomføre det Johannessen et al. (2010) kaller for semistrukturerte intervju, heller enn strukturerte intervjuer. Ved semistrukturert intervju kunne jeg ha stilt oppfølgingsspørsmål, og mest sannsynlig ville undersøkelsen fått helt andre resultater, da jeg kunne ha stilt spørsmål til det jeg der og da fant interessant. Jeg ville nok slik

også fått et mye større datamateriale. Videre kunne det kanskje ha styrket mine resultater dersom jeg hadde intervjuet flere fagpersoner, og slik kunne jeg også ha fått inn mye annet interessant og relevant datamateriale. Det handler likevel om at alle de valg jeg har tatt, har blitt veid opp mot hverandre. Den tematiske analysen kunne nok også blitt styrket, hvis jeg kun hadde gjennomført intervjuer. Da kunne jeg gått dypere inn i den tematiske analysen, og jeg kunne fått med flere temaer. Slik jeg ser det, kunne det da fort også blitt en annen undersøkelse, da jeg her i denne konteksten har valgt ut det som var relevant for min problemstilling og underproblemstilling.

Undersøkelsens resultater fra de filosofisk inspirerte samtalene kunne kanskje ha blitt styrket hvis jeg hadde identifisert flere utsnitt. Jeg tenker da på utsnitt hvor jeg ikke opplevde at samtalen ble utfordrende i egen forskerrolle. Dette tenker jeg at også at fort kunne ha blitt en annen oppgave, da jeg kontinuerlig har måtte veie utvalget opp mot undersøkelsens problemstilling og underproblemstilling. Samtidig måtte jeg også avgrense, da jeg også ønsket å analysere datamaterialet fra intervjuene. Av den grunn ble det vanskelig å skulle identifisere flere utsnitt hvor det ble utfordrende i min egen forskerrolle. Dette er noe som også kan ses opp mot del 1.3., da jeg opplevde det å analysere egen forskerrolle som noe vanskelig. Av den grunn har dette påvirket den hermeneutiske meningsfortolkningen, slik at kanskje hadde det vært en styrke i undersøkelsen å la noen andre analysere min forskerrolle.

9.2 Veien videre

For videre forskning kunne det vært av stor interesse å undersøke hva barnehagelærerne tenker rundt undersøkelsens funn. Det tenkes da på hvordan «blinde flekker» hos en selv kanskje kan bli en hindring i arbeidet, og hvordan en videre kan gripe tak i disse for å kunne ivareta barnas selvfølelse. For meg er det noe tankevekkende at de personlige utfordringene ofte kan sies å være noe vi selv ikke er klar over, noe som samsvarer både med mitt hermeneutiske ståsted, samt undersøkelsens funn. Det handler altså om å forsøke å sile ut egne antagelser for å kunne oppnå forståelse. Det at jeg i denne oppgaven går i dybden på at noe blir utfordrende i min egen forskerrolle, hvor forskningskapasiteten var på ett år, kan kanskje vise til kompleksiteten og utfordringene som kan ligge i en travel barnehagehverdag hvor samtalene dukker mer opp i det spontane. Hvordan man da i en travel barnehagehverdag skal få tid til å kunne være noe selvkritisk, er en tematikk jeg videre kunne funnet interessant å undersøke nærmere.

Annen videre forskning kunne vært å gå inn i det jeg sier innledningsvis, om å ta for seg psykologien i litteraturlistene fra utdanningen. Det kunne da vært spennende å undersøke litteraturlister både fra da pedagogikken var en egen fagdisiplin, samt nyere litteraturlister hvor det skal være integrert i alle fagområdene. Dette for da å undersøke om det har skjedd noen endringer, da psykologi er et delområde i pedagogikken.

I forhold til hvordan man kan håndtere disse utfordringene, kan funnene om «selvjobbing» sies å være interessante å gå nærmere inn i. Jeg anser det da som videre interessant å undersøke hvordan emosjonsfokuset terapi kunne hatt en overføringsverdi til barnehagefeltet. Det tenkes da ikke på å undersøke hvordan vi som pedagoger kan bli terapeuter, men for å undersøke nytteverdien dette kunne hatt for vår praksis i slike situasjoner. Supplerende til dette kunne det kanskje vært å undersøke hva barnehagelærere tenker rundt dette.

I forhold til barnehagefeltet, håper jeg at min undersøkelse kan bidra til å sette disse blinde flekkene hos en selv som fagperson mer i søkelyset. Kan ikke dette så sies å være et bidrag til at barn nettopp tas på alvor, ved at syn på barn da gjør at det stilles krav til fagpersonene som skal jobbe med dem? Qvortrup (2012) sier

I believe that we cannot do better than to make them desirable places for children; at the same time we should not make ourselves victims for a vain illusion about daycare centres and schools as the unconditional and categorical fulfilment of children`s dreams (Qvortrup, 2012, s. 243).

Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, J. (2002). *Vanskelige samtaler pågår!* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Asbjørnsen, P. C., Moe, J. & Ball, S. L. (2011). *Pannekaka*. Steinkjer: Embla.
- Askland, L. (2006). *Det personlige i det profesjonelle: ti tekster til tanke*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Aukland, S., Gjems, L., Pålerud, T., Seland, M., Røys, H. G. & Ødegaard, E. E (Red.). (2014). *Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagen* (tredjeutkast til rammeplan). Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/revidering-av-rammeplan/>
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen. I *Temahefte om barns medvirkning* (s. 6-27). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2014, 26. November). Å se barn som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. *Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Backe-Hansen, E. (2009). *Barn*. Hentet 04. Desember 2014 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Backe-Hansen, E. & Vestby, G. M. (1995). *Når barn bidrar i barneforskning: etiske spørsmål* (Skriftserie nr 2/1995). Oslo: Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Balke, E. (1988). *Barnevernsakademiet i Oslo gjennom 50 år: fra privat skole for førskolelærere til statlig pedagogisk høyskole*. Hentet fra <http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=10153860x&kid=biblio>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfilosofisk ansats i pedagogisk forskning* (s. 9-58). Lund: Studentlitteratur.
- Berger, M. A. (2014). *Barnehagelærer i den offentlige debatt*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hio.no/jspui/handle/10642/2389>

- Bondevik, H. & Bostad, I. (2006). *Tenkepauser: filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribes.
- Brandtzæg, K-M. (2002). *Barndom i et makt- og avmaktsperspektiv. «... og så må de sende oss i barnehagen»* (HiO-rapport, nr 12/2002). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa.
- Brooker, L. (2001). Interviewing children. I G. MacNaughton, S. A. Rolfe & I. Siraj-Blatchford (Red.), *Doing early childhood research. International perspectives on theory and practice* (s. 162-177). Buckingham: Open University Press.
- Brundal, L. F. (2014). *Empatisk kommunikasjon: et verktøy for menneskemøter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bugge, R. G. (2008). *Når krisen rammer barn og unge*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bygballe, T. J., Svendsen, B & Jacobsen, K. (2010). Jenta i kryssilden. I K. Jacobsen & B. Svendsen (Red.), *Emosjonsregulering og oppmerksomhet: grunnfenomener i terapi med barn og unge* (s. 165-182). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, B. & Malmhøster, B. (2003). *La barna filosofere: Den filosofiske samtalen i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børresen, B. & Malmhøster, B. (2008). *Filosofere i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cole, P. M., Martin, S. E. & Dennis, T. A. (2004). Emotion Regulation as a Scientific Construct: Methodological Challenges and Directions for Child Development Research. *Child Development*, 75(2), 317-333.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., Papp, L. M. & Dukewich, T. L. (2002). Children's Responses to Mothers' and Fathers' Emotionality and Tactics in Marital Conflict in the Home. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 478-492. doi: 10.1037//0893-3200.16.4.478.
- Diendorff, J. M., Hall, R. J., Lord, R. G. & Streat, M. (2000). Action-State Orientation: Construct Validity of a Revised Measure and Its Relationship to Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 250-263.
- Dommerud, T. (2015). *Bildet av Rose viser det vi frykter mest, at et barn skal dø*. Hentet 21. April 2015 fra http://www.aftenposten.no/helse/Bildet-av-Rose-viser-det-vi-frykter-mest_-at-et-barn-skal-do-7928619.html

- Dybsland, R. (2014). Den viktige samtalen. *Barnehagefolk*, (1), 48-52.
- Dyregrov, A. (2006). *Sorg hos barn: en håndbok for voksne*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dyregrov, A. (2010). *Hva skjer når vi dør? Å snakke med barn om døden*. Oslo: Gyldendal.
- Dyregrov, K. & Dyregrov, A. (2008). *Krisepsykologi i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel: Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Elisabeth Kübler-Ross Foundation. (2015). *EKR Biography*. Hentet 24. April 2015 fra <http://www.ekrfoundation.org/bio/elisabeth-kubler-ross-biography/>
- Fangen, K. (2010). *Kvalitativ metode*. Hentet 12. mars 2015 fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnærminger/Kvalitativ-metode/>
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.
- Forfang, E. & Auestad, A. (2006). *Noen sier at døden er svart*. Stavanger: Wigestrands.
- Fox, E. *Emotion Science: Cognitive and neuroscientific approaches to understanding human emotions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Fugelli, P. (2010). *Døden, skal vi danse?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 364-375.
- Granlund, J. M. G., Jacobsen, K. & Svendsen, B. (2010). I K. Jacobsen & B. Svendsen (Red.), *Emosjonsregulering og oppmerksomhet: grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greenberg, L. S. (2011). *Emotion-Focused Therapy*. Washington: American Psychological Association.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.

- Greve, A., Jansen, T. T. & Nordbrønd, T. (2013). Barnehagelæreren – en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 27-36). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gross, J. J. & Levenson, R. W. (1993) Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 970-986.
- Gross, J. J. & Muñoz, R. F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164.
- Grønmo, S. (1996). Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnæringer i samfunnsforskningen. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.) (s.73-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1971). Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik. I J. Habermas, D. Henrich og J. Taubes (Red.), *Hermeneutik und ideologiekritik* (s. 120-159). Frankfurt: Suhrkamp.
- Habermas, J. (2012). Riktighet versus sannhet: Om moralske dommers og normers forpliktende gyldighet. *Agora*, 30(01), 148-188.
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hart, S. (2006). *Hjerne, samhörighet, personlighet: introduktion til neuroaffektiv utvikling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hellesnes, J. (1988). *Hermeneutikk og kultur: filosofiske stubbar*. Oslo: Samlaget.
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2.utg.) (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger: en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jackson, M. & Colwell, J. (2001). Talking to children about death. *Mortality*, 6(3), 321-325.
- Jacobsen, A. (1989). *Der var engang vi ikke var her: en bog om døden for barn*. København: Hans Reitzel forlag.

- Jacobsen, K. (1998). Ny viten om relasjonen mellom kognitive og emosjonelle prosesser: Implikasjoner for samspill med dypt psykisk utviklingshemmede personer. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 35, 530-536.
- Jacobsen, K. (2010). Kunnskap om oppmerksomhet og emosjonsregulering. I K. Jacobsen & B. Svendsen (Red.), *Emosjonsregulering og oppmerksomhet: grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, K. & Svendsen, B. (Red.). (2010). *Emosjonsregulering og oppmerksomhet: grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, J. (2009). Limbiske system. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra https://sml.snl.no/limbiske_system
- Jensen, E. & Akhøj, K. (2006). *Døden må vi leve med: en bog om døden og livet*. København: Frydenlund.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, M. (2011). Å snakke med barn om døden. Hentet 14. Mars 2015 fra <http://nhi.no/foreldre-og-barn/a-snakke-med-barn-om-doden-intervju-med-spesialist-i-klinisk-psykologi-atle-dyregrov-33794.html>
- Johnsen, I. H. (2012). «Man kan jo ikke leve til man blir tusen»: en kvalitativ intervjustudie med et sosiokulturelt perspektiv på barns forståelse av døden (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://ask.bibsys.no/ask/action/show?pid=141256516&kid=biblio>
- Kjørholt, A. T. (2012). The Modern Child and the Flexible Labour Market: An Introduction. I A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market: early childhood education and care* (s. 1-15). Basingstoke: Palgrave macmillan.
- Kjørholt, A. T. & Seland, M. (2012). Kindergarten as a Bazaar: Freedom of Choice and New Forms of Regulation. I: A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market: early childhood education and care* (s. 168-185). Basingstoke: Palgrave macmillan.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn: Barnehagens framvekst i velferdsstaten* (2. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kübler-Ross, E. (1993a). Døden er livsviktig: om livet, døden og livet etter døden. I G. Grip (Red.), *Death is of vital importance*. Oslo: Ex Libris.

- Kübler-Ross, E. (1993b). *On children and death: A touching and inspired work about how children and their parents can and do cope with death*. New York: Collier Books.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Hentet 10. April 2015 fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/>
- Kunnskapsdepartementet (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Hentet 10. April 2015 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju (2.utg.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Latour, A. & Filtenborg, J. (2001). *Kommunikation og personlig utvikling*. Århus: Klim.
- Laundal, B. K. N. (2011). «Bestemor er i himmelen»: formidling av døden i bildebøker for barn og bruk av slike bøker i skolen. (Masteroppgave, Universitetet i Agder). Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/139575>
- Lie, E. (2012). *Norsk økonomisk politikk etter 1905*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2001). Innledning. I S. Lægreid & T. Skorgen. (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 7-33). Oslo: Spartacus.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, R. (1992). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nagy, M. (1948). The child's theories concerning death. *Journal of Genetic Psychology*, 73, 3-27.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 03. Januar 2015 fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

- Nesvold, E. (2012). *Hvilken kompetanse har pedagoger i barnehagen til å møte barn som har opplevd traumer og hvordan bruker de eventuelt denne kompetansen i barnehagehverdagen?* (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185731>
- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge 2010*. Hentet 20. April fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf
- Norsk Institutt for Emosjonsfokusert Terapi. (udatert a). *Hjem*. Hentet 05. Mai. 2015 fra <http://nieft.no/no/>
- Norsk Institutt for Emosjonsfokusert Terapi. (udatert b). *Terapi*. Hentet 09. Februar 2015 fra <http://nieft.no/no/terapi>
- Norsk Institutt for Emosjonsfokusert Terapi. (udatert c). *Utdanningsprogrammer*. Hentet 05. Mai 2015 fra <http://nieft.no/no/utdanningsprogrammer>
- NRLU. (2011). *Innspill til NRLU – om utarbeidelse av ny rammeplan for førskolelærerutdanningen, fra arbeidsgruppe oppnevnt av NRLU*. Hentet 21. April 2015 fra http://www.uhr.no/documents/FLU_notat_endeligutg.pdf
- Nylund, B. (2014). Hin. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/hin>
- Ohlsson, R. (2002). Tolerans och sanning. *Norsk senter for barnehageforskning*, (2), 117-120.
- Olsholt, Ø., Lahaise, M. & Schjelderup, A. (2008). *Filosofiske samtaler i barnehagen: Å ta barns stemmer på alvor*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Olsholt, Ø. & Schjelderup, A. B. (2013). *Filosofi og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Olson, S. L. & Lunkenheimer, E. S. (2009). Expanding concepts of self-regulation to social relationships: Transactional processes in the development of early behavioral adjustment. In A. J. Sameroff (Red.), *The Transactional Model of Development* (s. 55-70). Washington: APA Press.
- Piaget, J. (1973). *The Child's Conception of the World*. St. Albans: Paladin.
- Qvortrup, J. (2012) Users and Interested Parties: A Concluding Essay on Children's Institutionalization. I: A. T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labourmarket: early childhood education and care* (s. 243-261). Basingstoke: Palgrave macmillan.

- Raundalen, M. & Schultz, J-H. (2006). *Krisepedagogikk: hjelp til barn og ungdom i krise*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rebbestad, T. (2006, 10. Mai). Skjer det veiledning i barnehagen din? *Barnehageforum, Spesped*. Hentet fra <http://www.barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=78>
- Reider, C. & Cicchetti, D. (1989). Organizational Perspective on Cognitive Control Functioning and Cognitive-Affective Balance in Maltreated Children. *Developmental Psychology*, 25(3), 382-393.
- Rhedding-Jones, J (2005). *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saari, S. Karanci A. N. & Yule, W. (2011). EFPA and Work on Disaster, Crisis, and Trauma Psychology. *European Psychologist*, 16(2), 141-148. doi: 10.1027/1016-9040/a000092.
- Schaefer, C. E. (1984). *How to talk to children about really important things*. New York: Harper & Row.
- Schjelderup, A., Olsholt, Ø. & Børresen, B. (1999). *Filosofi i skolen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Siegler, A. L. (1993). *What should I tell the Kids? A Parent's guide to real problems in the real world*. New York: Penguin books.
- Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, 40(3), 179-186.
- Solli, A. (2014). Vi må snakke om det som ikke kan snakkes om. *Første steg*, (2), 4-6.
- Sommer, D. (2012). *A childhood psychology: Young children in changing times*. New York: Palgrave macmillan.
- Speece, M. W. & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55(5), 1671-1686.
- Speece, M. W. & Brent, S. B. (1993). "Adult" conceptualization of irreversibility: Implications for the development of the concept of death. *Death Studies*, 17(3), 203-224.
- Stanley, S. (2006). *Creating enquiring minds*. London: Network Continuum Education.
- Stern, D. (2004). *The Present Moment in Psychotherapy and Everyday Life*. New York: W.W. Norton.
- Statistisk Sentralbyrå. (2014). *Barnehager, 2014, endelige tall*. Hentet 07. Mai 2015 fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

- Straffeloven. (2010). *Almindelig borgerlig Straffelov (straffeloven)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1902-05-22-10/KAPITTEL_2-12#KAPITTEL_2-12
- Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemologi: en studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitet i Oslo, Oslo.
- Sutherland, P. (1992). *Cognitive development today: Piaget and his critics*. London: Chapman.
- Svendsen, B. (2010) Implikasjoner for terapi. I K. Jacobsen & B. Svendsen (Red.), *Emosjonsregulering og oppmerksomhet: grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, K. (2013). *Flere timer planlegging gir bedre barnehager*. Hentet 15. April 2015 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-ogutdanning/Andre-artikler/Flere-timer-planlegging-gir-bedre-barnehager/>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Ny rammeplan først i 2016: Prosessen med ny rammeplan er utsett, og revidert rammeplan er planlagt ferdig i 2016*. Hentet 27. April 2015 fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/revidering-av-rammeplan/>
- Utdanningsforbundet. (2013). *Barnehagen trenger flere barnehagelærere*. Hentet 23. April 2015 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Flere-barnehagelarere/>
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg 1. Samtykkeskjema barnehage

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Hva er døden? Finnes den?»

En intervjuundersøkelse om hva et utvalg barn tenker om døden

Bakgrunn og formål

Jeg er en masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Nå holder jeg på med den avsluttende oppgaven. I den forbindelse ønsker jeg å intervju barn om hva de vet om vårt livsløp, med størst fokus på døden. På grunn av tema og intervju som metode, ønsker jeg barn i aldersgruppen 4-5 år.

Jeg vil ha fokus på barna. Utvalget vil bli de barna som selv ønsker å delta, som samt får tillatelse fra foreldre/foresatte.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi snakker i dag om «det nye barnet», men debatten om/når barnet skal beskyttes eller/og inkluderes er fortsatt pågående. Døden er et tabubelagt tema, og det er både skummelt og vanskelig tema å snakke med de minste barna om— men det er også viktig. Jeg er opptatt av barneperspektivet, og jeg ønsker å høre barnas stemmer. Jeg er klar over at det aldri fult ut vil bli barnas tanker, siden jeg som voksen aldri fult ut vil kunne forstå barnas perspektiv. Likevel ønsker jeg å undre meg sammen med barna. Jeg tenker her på hvilken farge døden har, om den trenger å være svart, i så fall: hvorfor. Har fødsel en annen farge enn døden? Kan vi tegne døden?

Jeg ønsker å besøke barnehagen noen ganger på forhånd, slik at barna får en mulighet til å bli litt kjent med meg. Barna vil her få informasjon om hvorfor jeg er der og hva jeg ønsker å finne ut av. De vil her få spørsmål om de ønsker å delta. Ingen data vil bli innhentet før samtykkeerklæringen for å delta er undertegnet av foreldrene til de aktuelle barna, og levert tilbake til meg. Barna vil få en mer grundig informasjon muntlig. Barna skal få bestemme selv om de vil intervjues alene eller med andre barn (som har fått tillatelse til å delta). Jeg kommer til å benytte lydopptak og notater under innsamling av data. Tegninger vil også brukes, som utgangspunkt til samtale. Jeg tenker også å lage en barneverisjon, slik at barna kan få se hva de har gitt fra seg av informasjon, og de får se hva det brukes til. Jeg tenker at barna på en slik måte ser hva de har blitt med på, og hvis de da ønsker å trekke seg fra prosjektet har de mulighet til det.

Ved forespørsel er det mulig for foreldre å se intervjuguide.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Barnehagens navn og barnas navn vil bli anonymisert, slik at det kan ikke knyttes direkte til barna. Det er kun student Silje som vil ha tilgang til personopplysninger. For å ivareta konfidensialitet, vil navnelisten/koblingsnøkkel lagres adskilt fra øvrige data.

Jeg vil ikke fremstå som noen terapeut, slik at jeg ønsker ikke å få tak i «sensitive opplysninger». Dersom de likevel skulle gi det, vil dette bli slettet fra opptaket og vil ikke bli brukt i min oppgave. Hvis barna formidler sterke følelsesuttrykk, vil jeg formidle dette til personalet. Jeg vil unngå at de eventuelle følelsene ikke får noe sted å lande.

Prosjektet skal etter planen avsluttes når jeg har levert min oppgave, senest juni 2015. Datamaterialet (lydopptak og notater) vil da bli slettet.

Frivillig

deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dette gjelder også barna. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om ditt barn bli fjernet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Kvamme Schanche på 47380412/ siljenator@gmail.com, eller veileder Tove Lafton 97013199/ Tove.Lafton@hioa.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2. Samtykkeskjema fagpersoner

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

De vanskelige temaene

Bakgrunn og formål

Jeg er en masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Nå holder jeg på med den avsluttende oppgaven. I den forbindelse ønsker jeg å intervju fagfolk om «vanskelige temaer» i samtale med barn.

Det var først et ønske om å ha fokus på barn. Forskningens fokus har endret seg underveis, og derfor er det ønske om å intervju også fagfolk. Forespørsel om deltakelse skjer på bakgrunn av at du som fagperson jobber med barn, og/eller har utdanning rettet mot barn, og kan si noe om hva som er 'vanskelige temaer' å snakke med barn om.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelsen innebærer at du blir intervjuet om 'vanskelige temaer' som er vanskelig for voksne å snakke med barn om, hvordan man kan snakke med barn om disse, om død er et av disse temaene, og hvordan man kan snakke med barn om død, etc. Deltakelsen gjelder et strukturert intervju, slik at intervjuer har forberedt noen spørsmål på forhånd som det ønskes svar på. Varighet på intervjuet kan ta opptil seksti minutter, ut fra hvor mye informanten ønsker å gi fra seg av informasjon.

Datainformasjonen som fremkommer, vil bli registrert i form av lydopptaker.

Deltaker vil få tilbud om å se intervjuguide i forkant av intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er ikke meldepliktig hos Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, ved at jeg unngår bruk av navneliste/koblingsnøkkel. Det vil derfor ikke bli lagret noe personopplysninger som kan kobles til øvrige data. Deltakerne i prosjektet vil bli anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Det eneste som vil bli registrert av informasjon om deg som informant, er ansiennitet (som vil bli registrert som enten høy, middels eller lite) og stilling.

Det vil ikke bli samlet inn noen personopplysninger. Deltakers navn og arbeidssted vil derfor ikke bli lagret på en liste. Det er kun student Silje som vil ha tilgang til data.

Prosjektet skal etter planen avsluttes når jeg har levert min oppgave, senest juni 2015. Datamaterialet (lydopptak og kodet datamateriale) vil da bli slettet.

Frivillig**deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og fjernet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Silje Kvamme Schanche på (...) eller veileder Inger Marie Lindboe (...)

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Løst strukturert filosofisk inspirert samtale(guide)

Det vil her være en oversikt over noen filosofiske hjelpespørsmål jeg kan bruke i samtalen med barna, men da det er en løst strukturert samtaleguide vil disse være mer som et hjelpemiddel.

Hjelpespørsmål:

Hvordan har verden blitt til?

Hva er en blomst?

Hva er forskjell på en blomst og et menneske?

Hva er levende?

Hvordan kan vi vite at noe er levende?

Hva vil det si å leve?

Hva er ikke-levende?

Hvordan kan vi vite at noe ikke lever?

Har alt som finnes, et liv?

Er dyr og mennesker det samme?

Hva betyr det at noe eller noen blir helt borte?

Hva betyr det å være død?

Hvordan kan vi vite at noen er død?

Vet den som er død, at den er død?

Vedlegg 4. Strukturert intervjuguide

Jeg er en masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og holder nå på med den avsluttende oppgaven. I den forbindelse ønsker jeg å intervju fagfolk om 'vanskelige temaer' tilknyttet barn.

Undersøkelsen dreier seg om å belyse hva som kan være 'vanskelige temaer' å snakke med barn om, hvordan man kan snakke om dette, når man snakker om disse, hva gjør man når noe blir vanskelig hos seg selv, etc.

Det handler her om at jeg ønsker å snakke med fagfolk som arbeider med barn, eller har utdanning rettet mot barn, da dere har kunnskaper og/eller erfaringer om hvordan man kan håndtere slike situasjoner. Betydningen av å være med i intervjuet, er med på å synliggjøre det usynlige. De spørsmålene som blir stilt, er de som fremkommer i intervjuguiden. Deltaker styrer altså selv hva en ønsker å gi fra seg av informasjon, samt vil få se intervjuguiden på forhånd. Resultatene som fremkommer, vil fremkomme i min masteroppgave som vil være tilgjengelig på nett fra høsten 2015.

Intervjuet vil bli dokumentert gjennom bruk av lydopptaker. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltakerne i prosjektet vil bli anonymisert, og vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Det eneste som vil bli registrert av informasjon om deg som informant, er ansiennitet (som vil bli registrert som enten høy, middels eller lite) og stilling. Prosjektet skal etter planen avsluttes når jeg har levert min oppgave, senest juni 2015. Datamaterialet (lydopptak og kodet datamateriale) vil da bli slettet.

Informanten har rett til å avbryte intervjuet når som helst, og du kan trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger bli fjernet.

Intervjuet vil kunne ha en varighet på opptil 60 minutter.

Spørsmål:

Hva er din stilling, og hvor lenge har du arbeidet under denne stillingen?

Tema som kan sies å være vanskelige å snakke med barn om, er temaer som kanskje kan sies å ikke trekkes mye frem i 'dagslys'. Mye av dette kan bygge i at det ofte er tilknyttet det å være tabu. Slike temaer kan kanskje sies å stamme fra vår egen frykt. Hva tenker du når du hører '*vanskelige tema*' å snakke med barn om?

Kan du fortelle om noen 'vanskelige temaer'?

Er noen av disse temaene personlig utfordrende?

Hva gjør du når noe blir personlig utfordrende hos deg selv?

Er det alltid sammenfall mellom hva barn og voksne synes at det er vanskelig å snakke om?

Sett at det var deg som skulle snakke med barn om temaer som er personlig utfordrende hos deg selv, hvordan ville du gjøre det?

Finnes det andre måter man kan gjøre det på?

Hvis du skulle reflektert over sammenheng mellom at noe blir personlig utfordrende og din profesjonsutøvelse, hva tenker du da?

Er det noen hindringer tilknyttet forrige spørsmål? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er 'død' et de 'vanskelige temaene? Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?

Når trekkes temaet inn?

Hvordan ser du temaet død opp mot din profesjonsutøvelse?

Sett av du skulle snakke med barn om 'død', hvordan ville du gjort det?

Er det en måte du ikke ville gjort det på? Evt. hvorfor ikke?

Avsluttende kommentarer:

Sitter du igjen med noen spørsmål eller kommentarer som vi burde ta opp?

Er det noen innspill som du vil komme med?

Vedlegg 5. Barneversjonen

Vi tenker! Noen tanker om 'liv' og 'død'.



Noe av det barna fortalte til Silje når de var med på filosofisk inspirert samtale. Høsten 2014.

Hvor lever vi?

Vi lever i verden, på en planet som heter 'jorden'. Der lever det mange dyr, insekter, fugler og mennesker.

Hva må til for å leve?

Noen tenker at for å leve må man ha øyne og hode. Man må også ha mat og drikke, og man må spise sunt.

Er det noe som ikke lever?

En stol lever ikke, fordi den er lagd av tre. Trær lever, men stoler lever ikke fordi de har vært trær, men blitt hogd ned og skrudd fast i hverandre. Den har mistet røttene sine, og kan ikke lenger få mat eller drikke.

Kim lever ikke. Fordi han er en bamse, og har bomull inne i seg.



Bilde tatt av Silje

Heller ikke Rapunzel lever, fordi hun er en sånn tegneserieprinsesse. Da kan de ikke leve.



Har blomster et liv?

Noen tenker at blomster ikke har et liv, siden de ikke er et menneske. Det er bare mennesker og fugler som har et liv. Blomster kan heller ikke å spise eller å bevege seg.

Noen tenker at blomster har et liv, fordi de vokser akkurat sånn som mennesker. Blomster visner når de har stått lenge, og da er det på en måte slik at de dør.



Hva vil det si å ikke leve?

Hvis mennesker ikke lever, da kan man høre der hvor hjertet er, at hjertet ikke dunker. Når man er død, da lever man ikke, og da kan man ikke gå eller snakke.

Det er litt sånn som det som skjedde med Jesus. Han ble spikret fast på et kors, og fikk ikke noe mat. Da han hadde vært sånn i mange dager, døde han. Hvis man ikke får mat, da dør man.

Når dør man?

Man er ofte veldig gammel når man dør. Når noe har dødd, da kan man si at de er 'død'. Hvis man dør når man er liten, lever man ikke et langt liv. Oldefaren min døde når han hadde levd et ganske så langt liv. Men det gjorde ikke farmor. Hun levde ikke så lenge som oldefar.



Hva skjer når vi dør?

Noen sier at man kommer i jorden, og noen sier at man kommer opp i himmelen.

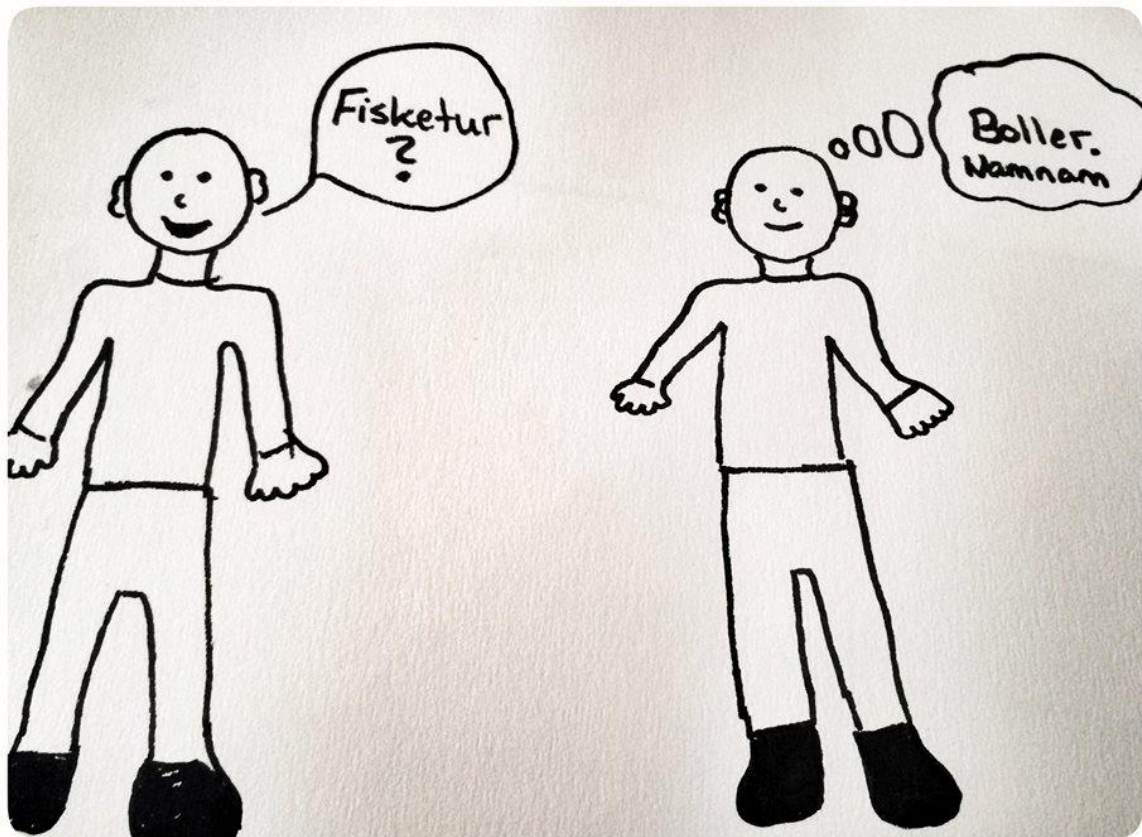
Enkelte blir begravd i kister når de er døde, men ikke alt som er død ligger i en kiste. Når mennesker er døde, skjer det ofte en begravelse.



De fleste begravelser har blomster, og de er til pynt.

Kan man vite at man er død?

Noen tenker at man ikke kan det, og noen tenker at dette er fordi man ikke kan vite hva andre tenker på.



Bilde tegnet av Silje.

Hva betyr det å bli helt borte?

Det kan bety at man har gått seg vill, og man kan bli savnet. Hvis man har gått seg bort og blir gammel der, eller får kreft, kan man dø.

Kan man vite at noe har levd?

Noen vet det. Før, så levde det dinosaurer på jorden. Nå lever de ikke lenger. Det vet man fordi man ikke kan se noen dinosaurer i verden. Hvis de hadde levd nå, da hadde de levd veldig lenge. Da hadde menneskene blitt så redde fordi den farlige Dinosaurus Rex var en kjøtteter som ville ha spist menneskekjøtt.



Tegnet av Silje

OM HVA BARNA FORTALTE:

Barna i barnehagen fortalte mange ting om hva som er levende/ ikke-levende, hva som har et liv, og om hva det vil si å være død. Her har Silje skrevet litt om det barna sa, og hva hun tenker om dette.

Det at noen barn tenker at en blomst har et liv, mens noen tenker ikke, betyr ikke at noe er riktig. Vi har lyttet til hverandre, snakket om det vi har tenkt, og om hvorfor vi tenkte dette.

Noen barn tenker at det å være 'død' kan knyttes til det som skjedde med Jesus, da han ble korsfestet. Dette handler om at vi mennesker kan tenke forskjellige ting, og vi kan tilhøre forskjellige religioner. Mange barn syntes det ble vanskelig å skulle tegne 'død', noe som fikk meg til å tenke på hvordan jeg selv ville tegnet det. Jeg syntes også det ble vanskelig. Det å forvente at barna skal tegne noe jeg selv ikke kan tegne, viser til hvor viktig det er å høre hva barn har å si. Man kan altså vite noe om 'død', men man trenger ikke nødvendigvis å kunne tegne det. 'Død' kan være så veldig mye, og vi har snakket om noe det kan være.

Alt dette har jeg lært av barna i barnehagen. Tusen takk for at dere ville være med. Jeg har tegnet et bilde til dere barna som har hjulpet meg under samtalene:



Tegnet av Silje.