



Andreas Glad Ovesen

Samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner

«Gjennom den daglige og nære kontakten med barna i barnehagen er barnehagen i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon». Hvordan kan samtalen mellom barnehagelærere og barna være et bidrag til dette?

Masteroppgave i Sosialt arbeid med fordypning i barnevern
OsloMet – storbyuniversitetet
Fakultet for samfunnsvitenskap

Oslo, 15.05.2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven har satt søkelys på barnehagelæreres erfaringer og refleksjoner rundt det å samtale med barn som av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Det blir satt sett på hvordan overordnede strukturer, i form av eksempelvis politikk og utdanning, gir både muligheter og begrensninger for barnehagelærere. På individnivå vil man se på hvordan tillit, relasjon og ulike perspektiver gir muligheter og begrensninger i dette arbeidet.

Tema for oppgaven er:

- Samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner

Forskningsspørsmålet for oppgaven er:

- «Gjennom den daglige og nære kontakten med barna i barnehagen er barnehagen i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon og barnas omsorgs- og livssituasjon». Hvordan kan samtalen mellom barnehagelærere og barna være et bidrag til dette?

Oppgaven er basert på fire semi-strukturerte intervju med barnehagelærere som har erfaring fra kommunal eller privat barnehage i Norge på ulike nivåer. Gjennom analysemetoden tematisk analyse har fire hovedtema blitt presentert:

- Verktøy i samtaler med barn
- utfordringer i samtaler med barn
- De vanskelige samtalene
- Samarbeid med andre instanser

Oppgaven tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, presentert ved Per Koren Solvang. Oppgaven vil knyttes opp til ulike teoretiske av blant annet Harold Øvreeide og Trine Marie Trøften Gamst. I tillegg vil oppgaven knyttes opp mot barnet-i-kontekst som analyseenhet og et kontekstualisert hverdagslivsperspektiv av Oddbjørg Skjær Ulvik og Liv Mette Gulbrandsen.

Summary

This research project has highlighted the experiences and reflections of kindergarten teachers on conversation with children who for various reasons find themselves in difficult life situations. The focus is on how overall structures, such as politics and education, provide both opportunities and limitations for kindergarten teachers. At the individual level, one will look at how trust, relationships and different perspectives provide opportunities and limitations.

The topic of the thesis is:

1. Conversations with children in difficult life situations

The research question for the thesis is:

2. "Through the daily and close contact with the children in the kindergarten, the kindergarten is in a central position to be able to observe and receive information about the children's care and life situation". How can the conversation between kindergarten teachers and children contribute to this?

The thesis is based on four semi-structured interviews with kindergarten teachers who have experience from municipal or private kindergartens in Norway. Through the analysis method thematic analysis, four main topics have been presented:

3. Tools in conversations with children
4. Challenges in conversations with children
5. The difficult conversations
6. Cooperation with other agencies

The thesis is based on a socially constructive perspective, presented by Per Koren Solvang. The thesis will be linked to different theory by Harold Øvreeide and Trine Marie Trøften Gamst, among others. In addition, we link the thesis to the child-in-context as an analysis unit and a contextualized everyday life perspective by Oddbjørg Skjær Ulvik and Liv Mette Gulbrandsen.

Forord

Endelig kunne jeg sette siste punktum på masteroppgaven jeg har arbeidet med i alt for lang tid. Hadde noen fortalt meg på forhånd hvor mange arbeidstimer det faktisk kreves å legge ned i et prosjekt som dette, hadde jeg nok aldri startet. Samtidig er jeg så utrolig stolt og glad for at jeg faktisk nå har kommet i mål. Veien hit har vært lang, men det har vært noen mennesker i livet mitt som har vært avgjørende for at jeg nå kan sette endelig punktum:

Tusen takk til Hilde Anette Aamodt for at jeg fikk gleden av å ha deg som veileder. Jeg synes du har vært engasjert, litt kritisk og alltid kommet med gode råd og meninger som har utviklet oppgaven min til det bedre.

Tusen takk til mine fantastiske kolleger Vera, Marte, Lene og Ingelin. Uten dere hadde jeg ikke hatt sjanse til å bruke så mye tid som har vært nødvendig for å ferdigstille denne oppgaven. Dere har stilt opp, yta det «lille ekstra» og det med kun et smil om munnen. Det er en ære å få jobbe med dere hver dag og jeg er så utrolig stolt og glad i dere.

En ekstra takk til Ingelin som praktisk talt har tvunget meg opp av senga og til skrivepulten. Du har vært en krevende venn å ha i periodene hvor motivasjonen min ikke har vært på topp. Uansett er du en fantastisk venn og kollega og jeg kan umulig beskrive hvor mye vårt vennskap betyr for meg.

Samtidig ønsker jeg takke deg Dina. For den fantastiske samboeren og venn du er. Du er tålmodig, snill, og jeg merker så godt at du ønsker jeg skal lykkes og ha det bra. Det setter jeg utrolig stor pris på. Jeg lover å bidra litt ekstra i tiden framover med både matlaging og husvask.

Takk til familien hjemme i Lofoten som også har vært en fantastisk støtte i denne perioden. Både mental støtte og ved å åpne hjemmet slik at jeg har kunnet konsentrere meg fullt ut om skrivingen. Det setter jeg utrolig stor pris på.

Til slutt ønsker jeg å takke deg Lene. Vi satt sammen og jobbet noen dager før jul. Du hadde hjemmekontor og jeg arbeidet med masteroppgaven. Vi skulle etterpå dra på fjelltur hjemme i Lofoten og det verst tenkelige skjedde. Det har vært mange tårer og tunge stunder, men du har vært med meg gjennom hele oppgaven. Jeg ser så opp til deg og alt du fikk til. Du har vært en av mine største motivatorer til å fullføre denne oppgaven. Tusen takk for alle gode minner du har gitt meg. De skal jeg ta godt vare på.

Oslo, 15 mai

Innhold

Sammendrag	3
Summary	4
Forord	5
1.0 Innledning.....	1
1.0 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Rammeplanen for barnehagen	2
1.3 Valg av problemstilling	4
1.4 Forståelsesramme og begrepsavklaring.....	5
1.5 Tidligere forskning.....	7
2.0 Teoretisk grunnlag.....	9
2.1 Barn og barndom i velferdsstaten.....	9
2.2 Barnet-i-kontekst som analyseenhet og et kontekstualisert hverdagslivsperspektiv	11
2.3 Anerkjennelse i et relasjonelt perspektiv.....	12
2.3.1 Subjekt-subjekt- og subjekt-objekt	12
2.3.2 Indre og ytre anerkjennelse	13
2.4 En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn.....	13
2.4.1 Relasjonelt syn på barns utvikling og kommunikasjonskompetanse	14
2.4.2 Dialogisk forståelse og dialektisk relasjonskompetanse	14
2.4.3 Mentalisering og empati	15
2.4.4 Anerkjennelse.....	16
3.5 Barnehagelærerrollen – oppgaver, tidspress og samspill	16
3.6 Ulike samtaleformer og formål	19
3.7 Emosjonell mestring i de vanskelige samtalene.....	21
3.8 Lekens betydning i sorg hos barn	21
2.9 Tverrprofesjonelt samarbeid.....	22
3.0 Metode	23
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted – Sosialkonstruksjonisme.....	23
3.2 Grunnleggende krav til et konstruksjonistisk perspektiv	24
3.3 Tematisk analyse	25
3.4 Utvalg, utforming og gjennomføring av intervju.....	27
3.5 Validitet, reliabilitet og generalisering	29

3.6 Etikk	31
4.0 Presentasjon av funn	33
4.1 Verktøy i samtaler med barn	33
4.1.1 Tillit og relasjon	33
4.1.2 Økt fokus og kompetansehevende tiltak	35
4.2 Utfordringer i samtaler med barn	37
4.2.1 Tidspress og prioriteringer	37
4.2.2 Etterlyser mer fokus på samtalekompetanse i utdanning og under praksis.....	38
4.3 De vanskelige samtalene	39
4.3.1 Erfaringer med de vanskelige samtalene	39
4.3.2 Tilrettelegging av barns behov for bearbeidelse.....	41
4.3.3 Emosjonell mestring i de vanskelige samtalene.....	42
4.3.4 Innhold i samtaler som medvirkende årsak til bekymring	42
4.4 Samarbeid med andre instanser	44
5.0 Diskusjon av funn	46
5.1 Subjekt-subjekt.....	46
5.2 Barnet-i-kontekst.....	47
5.3 Økt fokus og kompetansehevende tiltak	49
5.4 Rammebetingelser og tidspress	50
5.5 De vanskelige samtalene	52
5.5.1 Erfaringer med de vanskelige samtalene	53
5.5.2 Tilrettelegging av barns behov for bearbeidelse.....	55
5.5.3 Emosjonell mestring i de vanskelige samtalene.....	56
5.5.4 Innhold i samtaler som medvirkende årsak til bekymring	57
5.6 Samarbeid med andre instanser	59
6.0 Oppsummering og implikasjoner	60
Litteraturliste.....	61
Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkerklæring.....	63
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	66
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	68

1.0 Innledning

1.0 Bakgrunn for valg av tema

Jeg er utdannet barnehagelærer og har flere års erfaring fra barnehagesektoren, både som assistent og pedagogisk leder. I ettertid har jeg arbeidet innenfor helse- og omsorgssektoren både som miljøarbeider, miljøterapeut og i dag som avdelingsleder. Da jeg startet på masterprogrammet i sosialt arbeid med fordypning i barnevern hadde jeg et ønske om å bygge en bro mellom de to ulike sektorene jeg har utdannelse og arbeidserfaring fra. Det å tydeliggjøre de ulike fagfeltene med den faglige kompetanse jeg har opparbeidet meg har vært viktig for meg og min faglige identitet, både når det gjelder kunnskap, verdier og holdninger.

Samtaler med barn er alltid noe jeg har vært interessert i og som har vekket nysgjerrighet i meg. Hvordan interaksjon mellom to mennesker kan bidra til å skape mening og harmoni, men også det motsatte. Da jeg skulle utarbeide intervjuguiden til det kvalitative semistrukturerte intervjuet satt jeg igjen med spørsmål innenfor tre ulike hovedtema:

- Samtaler med barn
- Samtaler med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner
- Eventuelle faktorer i disse samtalene som har medvirket til en bekymring som gjorde at du har vurdert, eller meldt fra til andre instanser.

Jeg mener det vil være nødvendig å vite noe om det alminnelige for å kunne vite noe om det spesielle. Det er i barnehagen normer utvikles og formes, da sett i sammenheng til det vi definerer som normal utvikling og væremåte. Samtidig har det de siste årene blitt et økt fokus på tverrprofesjonelt samarbeid. WHO definerer tverrprofesjonelt samarbeid når to eller tre profesjoner lærer om, fra og med hverandre for å effektivisere samarbeid og bedre helsetjenester. Dr. Jim Campbell utalte at fram til 2030 vil det være et stort behov for å styrke tverrprofesjonelt samarbeid mht. utdanning og praksis. Dette for å få mest mulig effekt av de ressurser vi rår over – og viktigst er de som arbeider innenfor helse- og sosialsektoren (World Health Organization, 2014, s. 14). Fokuset på tverrprofesjonelt samarbeid mener jeg også vil ha overføringsverdi til utdannings- og sosialsektoren her

representert ved barnehage og barnevernet. Fordi vi møter de samme barna med et felles mandat og oppdrag – å ivareta og bistå til en meningsfull, trygg og harmonisk barndom. Derfor kan det være nyttig å vite noe om hvordan de ulike profesjonene møter barna i ulike faser og situasjoner av livet.

1.2 Rammeplanen for barnehagen

I den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen som ble presentert av kunnskapsdepartementet i 2016 ble det fastsatt endringer i §2. Læringsutbytte som trådte i kraft 01.08.2016 lyder som følgende:

Under kunnskaper:

Nytt punkt 6 skal lyde:

- *Studenten skal ha kunnskap om barn i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og hvordan sette i gang nødvendige tiltak etter gjeldende lovverk.*

Under ferdigheter:

Nytt punkt 7 skal lyde:

- *Kan identifisere særskilte behov hos enkeltbarn, herunder identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2016).*

I den nye rammeplanen for barnehager som kunnskapsdepartementet presenterte 24.07.17 er det kommet en ny presisering hvor de ønsker at personalet skal ha et bevisst forhold til at barn kan være utsatt for omsorgssvikt, vold og overgrep.

«Gjennom den daglige og nære kontakten med barna er barnehagen i sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon. Personalet skal ha et bevisst forhold til at barna kan være utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle

overgrep, og vite hvordan dette kan forebygges og oppdages. Personalet skal kjenne til opplysningsplikten til barnevernet, jf. Barnehageloven §46 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I tillegg til at de ansatte i barnehagen er i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon sier Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23) at barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk. Det står blant annet at personalet skal:

- Anerkjennelse og respondere på barnas ulike verbale og non-verbale uttrykk og støtte deres språkutvikling
- Sørge for at barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språk som kommunikasjonsmiddel, som redskap for tenkning og som uttrykk for egne tanker og følelser.
- Være bevisst på sine roller som språklige forbilder og være lydhøre i kommunikasjon med alle barn.

På bakgrunn av planverket for barnehagelærerutdanningen og innholdet i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som gjengis tidligere mener jeg det er med på å tydeliggjøre temaet jeg ønsker å skrive om og dens relevans. Barnevernssektoren skal ha kompetanse og erfaring med den systematiske og avdekkende samtalen med barn når det er mistanke om vold, seksuelle overgrep og omsorgssvikt. Barnehagelærere er de som har den daglige kontakten og samhandlingen med barna og befinner seg derfor i en sentral posisjon til å identifisere og fange opp risikoutsatte barn. Det jeg er nysgjerrig på å utforske er om og hvordan den hverdagslige samtalen kan være et bidrag til barnehagelæreres mandat og ansvar for å observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon. Samtidig vil det være interessant og se hvilken samtalekompetanse og erfaringer barnehagelærere har, hvordan den kommer til nytte i dette arbeidet og hva som eventuelt blir utslagsgivende for at en bekymring oppstår og om innholdet i samtalene er en medvirkende årsak til bekymringene som oppstår.

1.3 Valg av problemstilling

Ved litteratursøk gjort på oria.no og google scholar ser jeg at hovedtyngden av den forskningen som er gjort i dag med relevans for barnevern og barnehage i stor grad handler om samarbeidet mellom de to instansene, hva som ligger til grunn for at barnehagen melder bekymring til barnevernet eller barnehageplass som hjelpetiltak i hjemmet.

FNs barnekonvensjon er en del av norsk lov og §12 sier at «Barn har rett til å ha sin mening og bli hørt. Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det og barnets meninger skal tillegges vekt». Spesielt viktig er det viktig å lytte til barn som har det vanskelig. For barn er det også viktig å vite hva som skjer rundt dem. Informasjon må tilpasses barnets alder og modenhet, den må bli formidlet slik at den blir forstått og bidrar til å skape trygghet.

I rapporten «Svikt og svik» gitt ut av Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet april 2020 framkommer det at barnevernet samtalte med bare 60% av barna i et utvalg bestående av 1123 undersøkelsessaker for barn i alderen 0-17 år (Havnen, et al., 2020, s. 3). Den aktuelle rapporten er et av flere eksempler på det økte fokuset på å inkludere barn gjennom det å samtale med de i saker som omhandler dem selv. I rapporten nevnes det som en årsak at enkelte av barna var under 7 år som en naturlig årsak til at barnevernet ikke hadde samtale med barna. Harold Øvreeide sier at skal barnet kunne uttrykke sin forståelse og sine behov i forhold til det som skjer, er det nødvendig at barnet får realistisk informasjon tilpasset sitt utviklingsnivå. 1-4 åringer trenger konkret beskrivelse av hva som skjer og skal skje i det korte tidsperspektivet. For eksempel ved skilsmisse at mamma og pappa skal bo forskjellige steder, at mamma vil at barnet skal bo hos henne, pappa hos ham. Ut fra det vil barnet kunne gi reaksjoner. Det er likevel i den konkrete situasjonen, i tilknytning til når ting skjer, at beskrivelsen er viktig. 3-6 åringer vil gjerne også vite hvorfor ting skjer. Mamma og pappa krangler fordi mamma har fått en ny kjæreste hun vil bo med. Årsaken til hendelsen blir nå et mer sentralt spørsmål. Barn i denne alderen begynner derved å bli sårbare ved at de lett kan tilskrive seg selv som årsak til det som skjer. (Øvreeide, 2018, ss. 119-126)

På bakgrunn av det Øvreeide (2018) sier er det også for barna under 7 år viktig å opparbeide seg en forståelse av det som skjer rundt dem. Sett det i lys av barnehagen og barnehagelæreres mandag til å kunne identifisere behov hos barn og ha kunnskap om barn i

vanskelige livssituasjoner ønsker jeg i denne masteroppgaven å undersøke hvordan den hverdagslige samtalen mellom barna og barnehagelærere kan være et bidrag til dette. Det ønsker jeg å gjøre ved å ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Gjennom den daglige og nære kontakten med barna i barnehagen er barnehagen i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon» Hvordan kan samtalen mellom barnehagelærere og barna være et bidrag til dette?

For å understøtte problemstillingen har jeg valgt å belyse besvarelsen ved hjelp av følgende sekundærspørsmål:

- Hva opplever informantene at deres styrker er når det kommer til å samtale med barna i barnehagen?
- Hvilke utfordringer og svakheter opplever de når det kommer til å samtale med barna i barnehagen?
- Hvilke erfaringer har de med å samtale med barn som av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner?
- Hvordan påvirker det tverrprofesjonelle samarbeidet arbeidet rundt barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner?

1.4 Forståelsesramme og begrepsavklaring

Her vil jeg kort redegjøre for forståelsesramme for de sentrale begrepene i oppgavens problemstilling.

Samtalen

Inge Nordvik skiller på samtaler mellom planlagte og impulsive samtaler. De planlagte samtalerne er de samtalerne vi bruker tid til å forberede på forhånd. Ved at vi vet hvilket tema som skal tas opp og hvilke barn vi skal snakke med. De impulsive samtalerne er de samtalerne som plutselig dukker opp der et barn eller vi forteller noe som inviterer til samtale (Nordhaug, 2008, ss. 96-96) Under intervjuene med informantene var ikke spørsmålene jeg stilte rettet mot enten planlagte eller impulsive samtaler. For eksempel spørsmålet: «har du

hatt en samtale med et barn som du opplevde som vanskelig». Om samtalen var planlagt eller impulsiv ble allikevel en naturlig del av informasjonen informantene ga. Jeg vil i denne oppgaven beskrive den spontane samtalen for den hverdagslige samtalen.

Harold Øvreeide beskriver en god samtale som en levende prosess – det mest sentrale medium for selvbevissthet og utvikling (Øvreeide, 2018, s. 12). Han beskriver det som først og fremst å utfolde en allmennmenneskelig egenskap til å være i samspill, noe vi alle, uansett alder og andre forutsetninger, har behov for og en grunnleggende evne til.

Øvreeide (2008) sier at samtalen er et møte mellom personer med ulike forventninger og lojaliteter. Vi bringer alltid inn våre følelser, behov og erfaringer. Noen av oss preges av en grunnleggende tillit og åpenhet mot andre. Andre preges av engstelse og usikkerhet, noen av håp og noen av tidligere skuffelse og avvisning.

Samtale med barn i vanskelige livssituasjoner

Øvreeide (2018) beskriver det å samtale med barn ofte har blitt oppfattet som vanskelig og dermed unngått. Det er økende interesse og forståelse for betydning av at barn får samtale om sine vanskelige opplevelser og erfaringer og også delta i løsningene. Likevel sier han at det fortsatt er alt for få samtaler med barn i utrygge situasjoner; om hva de har opplevd, hva de opplever, hva som skjer og hva som skal skje. Dette gjelder i:

- Barnevernssaker
- Ved sykdom hos barn, søsken og foreldre
- Ved foreldres konflikter
- Skilsmisser og flytting
- Ved atferds- og utviklingsforstyrrelser hos barnet selv
- Når det på andre måter skjer store og små forandringer som virker belastende for barnet

I masteroppgaven hvor det nevnes barn i vanskelige livssituasjoner tas det utgangspunkt i beskrivelsene til Øvreeide (2018) nevnt over. Jeg har ønsket at barn i vanskelige livssituasjoner skal favne bredt da målet med oppgaven er fokus på samtale mellom barnehagelærere og barna og hvordan samtalen ble brukt som redskap til å imøtekomme eller hjelpe barna som av ulike årsaker sliter.

1.5 Tidligere forskning

Ved søk på oria.no og google scholar på temaet «samtaler med barn» eller «barnesamtaler» finner jeg relativt få masteroppgaver med samme utgangspunkt og kontekst som min oppgave. Det finnes allikevel noen og jeg vil gjøre en kort presentasjon av disse og samtidig forteller noe om hvordan min oppgave skiller seg fra disse.

Kjerstin Farstad skrev i 2008 en masteroppgave i spesialpedagogikk med tittelen «Hvis barna tar det opp, bør det være verdt å snakke om» (Farstad, 2008). I oppgaven har hun fokus på ansatte i barnehagens erfaringer med å benytte seg av den systematiske samtalemodellen utarbeidet og gitt ut i bokform av Emilie Kinge. Farstad (2008) beskriver selv at hun fattet interesse for den systematiske samtalemodellen og ble nysgjerrig på om bruken av den kunne være et bidrag til å hjelpe barna til et bedre samspill i barnehagen. Hun stiller også spørsmål med om de systematiske samtalene kan være en bidragsyter til å bygge relasjon og tillit med barna, og da spesielt de som sliter eller har det vanskelig.

Elise Kløvstad Langberg skrev i 2018 en masteroppgave i spesialpedagogikk med tittelen «Dialogisk kommunikasjon i barnehagen – En kvalitativ studie av samtaler mellom barnehagelærere og barn» (Langberg, 2018). Hennes forskningsprosjekt undersøker hvordan tre barnehagelærere følger opp barns utsagn og tematikk slik at barnet kan delta i samtalen ut i fra sitt perspektiv. Formålet med prosjektet beskriver Langberg (2018) med å sette fokus på gode samtaleformer mellom voksne og barn i barnehagen. Det teoretiske bakteppet for studien er en dialektisk relasjonsforståelse. Studien sees også i et forbyggende perspektiv, men også med tanke på barns dialogutvikling generelt.

Videre sier Langberg (2018) at hun mener at hverdagssamtalene i barnehagen har fått lite oppmerksomhet i forskningsfeltet selv om hverdagssamtalene antagelig er den mest omfattende læringsarenaen i barnehagen. Det er et utsagn jeg støtter og er noe av bakgrunnen og min motivasjon til at jeg ønsker å skrive masteroppgave om dette temaet. Det som skiller min oppgave fra de to jeg har nevnt over er at jeg ønsker å se på samtalene i et forebyggende perspektiv knyttet til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, hvor de ansatte er i en særskilt posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgssituasjon. Både barnehagelæreres erfaringer med den hverdagslige

samtalen, men også samtalene med barn som av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Dette ønsker jeg å forsøke å belyse i spenningsfeltet mellom pedagogisk- og sosialfaglig litteratur, som jeg håper både barnehage- og sosialfeltet kan ha nytte av.

2.0 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet redegjøres det for den teoretiske rammen for denne studien som vil bygge på. Det vil i kapitlet refereres til Oddbjørg Skjær Ulvik og Liv Mette Gulbrandsen litteratur vedrørende barn og barndom i velferdsstaten og barnet-i-kontekst. Deretter vil jeg redegjøre for teori av Anne-Lise Schibbye og Elisabeth Løvlie som omhandler å ha en subjekt-subjekt og objekt-subjekt-holdning i møte med barn, i tillegg til et delkapittel om indre og ytre anerkjennelse av samme forfattere. Den dialogiske samtalemодellen vil også presenteres med enkelte utdrag som er relevante for oppgaven. DCM vil tas utgangspunkt i Trine Marie Trøften Gamst sin litteratur og vil omhandle tema som:

- Relasjonelt syn på barn utvikling og kommunikasjonskompetanse
- Dialogisk forståelse og dialektisk relasjonskompetanse
- Mentalisering og empati
- Anerkjennelse

Deretter vil jeg gjøre noe rede for rammebetingelsene for en barnehagelæreres hverdag og hvilke arbeidsoppgaver de er pålagt. Jeg har valgt å knytte dette opp mot Berit Baes forskning vedrørende ulike kontekster i samspillet som gjenspeiles i en barnehagehverdag mellom barnehagelærere og barna. Videre vil jeg komme innom Harold Øvreeides teorier om ulike samtaleformer og emosjonell mestring i de vanskelige samtalene. Deretter vil kapitlet avsluttes med litteratur som handler om det tverrprofesjonelt samarbeid med fokus på muligheter, fordeler og utfordringer knyttet til samarbeidet.

2.1 Barn og barndom i velferdsstaten

I dag tilbringer det store flertallet av norske barn store deler av sin tid i velferdsstatens institusjoner allerede fra de er et år gammel. Det finnes et organisert barnevern som skal ivareta barns interesser når normen for god nok omsorg brytes. I tillegg er barnekonvensjonen, som setter internasjonale standarder for barns velferd, inkorporert i norsk lov. (Ulvik & Gulbrandsen, 2019, s. 162)

Ulvik & Guldbrandsen (2019) sier det i velferdsstatens institusjonelle praksiser så vil forståelser av barn og barndom ofte være implisitte. Noe som vil si at barn og barndom framstår som selvfølgelige fenomener med gitte egenskaper. Derimot vil man med et konstruksjonistisk blikk kunne følge en interesse for å utforske hvordan barn og barndom forstås og kan forstås. Vi kan dermed analysere fram implisitte forståelser og gjøre dem eksplisitte, noe de sier er en forutsetning forutsetningen for å kunne forholde seg til dem på en kritisk måte. Videre forteller de at vår tids dominerende barnekonstruksjon kan karakteriseres som «rettighetsbarnet» - barnet med individuelle rettigheter.

Med kapittelet «Barn og barndom i velferdsstaten», ønsker ikke Ulvik & Guldbrandsen (2019) å redusere barna til mottakere av velferdstjenester. Det skal derimot være et uttrykk for en analytisk ambisjon om å forstå og utforske barn og unges liv i kontekst av den norske velferdsstaten. Det skal være bidrag til å kunne utforske hvordan lover dannes, ordninger, ideologier, diskursive forståelser og institusjonelle praksiser som bidrar til å forme barnas hverdagsliv. I denne masteroppgaven er det ønskelig å utforske hvordan den institusjonelle praksisen, her presentert ved norske barnehager, er med på å forme barnas hverdagsliv og hvordan vi kan forstå barna ut fra barnehagelæreres erfaringer og perspektiver.

Oddbjørg Skjær Ulvik sier at samtaler har ulik status og funksjon i ulike profesjonsfelt, og at det varierer i hvilken grad samtale eksplisitt betraktes som et profesjonelt redskap for undersøkelse. I enkelte profesjonsfelt er samtaler tidfestet og avtalt og foregår på bestemte og avgrensede steder hvor det ikke foregår andre aktiviteter som baret er involvert i. I andre profesjonskontekster, som for eksempel barnehage, deltar profesjonsutøveren i en rekke ulike aktiviteter sammen med barna i et kontinuerlig tidsforløp, og de er sammen på ulike steder og rom i barnehagen. Ulvik sier videre at å utforske barns hverdagslivserfaringer vil være en annerledes oppgave hvis den som undersøker er en deltaker i deler av dette hverdagslivet, eller om en er ekspert som kommer utenfra og ikke kjenner det hverdagslivet barnet lever i (Ulvik, 2014, s. 63). Et av perspektivene i denne oppgaven vil være å utforske spenningsfeltet mellom to ytterpunkter i kontinuum av profesjonsutøveres samtaler med barn.

2.2 Barnet-i-kontekst som analyseenhet og et kontekstualisert hverdagslivsperspektiv

I et analysearbeid vil det være ulike teoretiske premisser som kan gi retning til en kunnskapsinteresse, hvordan forskningsspørsmålet stilles, hva som empirisk gjøres til gjenstand for undersøkelse, og hva som gjøres til analyseenhet (Ulvik & Guldbrandsen, 2019, s. 164). Ulvik & Guldbrandsen (2019) sier en individualisert tilnærming vil for eksempel gjøre det enkelte barnet til analyseenhet, og kunnskapsinteressen og undersøkelsen, i så vel forskning som i praksis, vil rettes mot egenskaper ved barnet. Til forskjell fra dette ønsker de å presentere analyser der analyseenhetene er barnet og det barnet inngår i, deltar i, og er en del av.

Barnet-i-kontekst sier Ulvik & Guldbrandsen (2019) bygger på en systematisk forståelse der person og kontekst betraktes som gjensidig konstituerende. Det vil si at «den ene» prinsipielt ikke kan forstås utenfor den kontinuerlige interaksjonen med «den andre», og omvendt. I boken henviser Ulvik og Guldbrandsen (2019) til blant annet Urie Bronfenbrenner som har introdusert flernivåsystemer som rammeverk for analyser av barnet-i-kontekst. Hennes utviklingsøkologiske modell er nok den mest kjente og presenteres ved fem systemer:

- Mikrosystem som referer til situasjoner der barnet er en aktiv deltaker i interaksjon med en eller flere andre barn og/eller voksne.
- Mesosystem som utgjøres av forbindelser mellom to eller flere av barnets mikroenheter.
- Eksosystem som omfatter ett eller flere systemer der barnet selv ikke deltar, men som har betydning for barnets tilværelse på en eller annen måte.
- Makrosystem som omfatter de overordnede kulturelle ideer og ordninger som legger føringer for utforming av de tre førstnevnte systemene.
- Kronosystemet som både referer til en persons eget livsløp og til dette livsløpets plassering i en bestemt historisk epoke (Ulvik & Guldbrandsen, 2019, s. 165).

I analysedelen vil hoveddelen bæres preg av mikrosystemet som referer til situasjoner hvor barnet er en aktiv deltaker i interaksjon med en voksen. Samtalene med barna ligger som grunnlag for interaksjonen, men det er samtidig barnehagelærernes erfaringer, refleksjoner og perspektiver som vil være gjeldende. Disse erfaringene, refleksjonene og perspektivene

vil uansett være utformet i interaksjon sammen med barna, noe som gjør dette teoretiske perspektivet gjeldende i analysedelen. Eksosystemet som omfatter ett eller flere systemer der barnet selv ikke deltar, men som har betydning for barnets tilværelse på en eller annen måte vil være gjeldende når det kommer til barnehagelæreres erfaring med samarbeidet mellom relevante instanser.

Barns hverdagsliv leves på tvers av institusjoner som barnehage, skole, skolefritidsordninger, fritidsaktiviteter, nabolag og familie, med sine forbindelser, overganger og konflikter. Et hverdagslivsperspektiv innebærer at vi retter det faglige blikket mot alle de sosiale og materielle sammenhengene et barn inngår i, og hvordan barnet forholder seg og skaper mening i og på tvers av disse sammenhengene (Ulvik & Guldbrandsen, 2019, s. 167) Videre sier Ulvik & Guldbrandsen (2019) i forbindelse med ulike dimensjoner at erfaringsdimensjonen kan forstås som en utforskning av subjekters meningskaping.

2.3 Anerkjennelse i et relasjonelt perspektiv

En grunnleggende anerkjennende holdning skaper et godt utgangspunkt for alle våre relasjoner med barn. Anerkjennende møter med barn handler om både å se og verdsette barnet. Det handler om respekt, likeverd og verdighet. De anerkjennende prosessene styrker barnets egen selvfølelse. En forutsetning for anerkjennelse er den menneskelige evnen vi har til å innta andres perspektiv (Schibbye & Løvlie, 2017, ss. 48-49). Schibbye & Løvlie (2017) sier også at anerkjennelse handler om å se, forstå, bekrefte og verdsette den andre. Det vil si at det ikke er den andres handlinger, prestasjoner eller følelsesuttrykk vi søker å anerkjenne. I stedet er det barnets indre opplevelse og følelse som er i fokus. Barnets gråt er et eksempel på et følelsesuttrykk, mens den indre opplevelsen kan være tristhet, redsel, frykt eller andre vonde følelser. En anerkjennende holdning i dette perspektivet handler da om å søke oss inn mot følelsene bak atferden eller uttrykket og hjelpe barnet med å sette ord på dem og, på forskjellige vis, bearbeide dem.

2.3.1 Subjekt-subjekt- og subjekt-objekt

Schibbye & Løvlie (2017) mener det ligger til grunn to ulike menneskesyn når det kommer til anerkjennelse, som igjen gjenspeiler to væremåter i relasjoner. Det skilles mellom å møte den andre som subjekt (subjekt-subjekt-holdning) og i å møte den andre som et objekt (subjekt-objekt-holdning). Det er da subjekt-subjekt-holdningen tilsvarer den anerkjennende

holdning. Å utvikle seg til å bli et subjekt handler om å få tak i sine egne følelser av tilstedeværelse, vilje og handlekraft; det er å få tak i egne emosjoner, egne behov og egne grenser. I sin utvikling vil barn stadig større grad oppleve seg som subjekter. Et objekt er en ting, og i motsetning til mennesker har ikke ting et eget indre liv, eller egen selvforståelse. Å behandle andre som objekter beskriver Schibbye & Løvlie (2017) som å frata barn deres subjektive stemmer, deres subjektive selvstendighet.

2.3.2 Indre og ytre anerkjennelse

I dagligtalen sier Schibbye & Løvlie (2017) at anerkjennelse gjerne blir forstått som en type ros eller ære som knyttes til en positiv vurdering av hva en person har prestert. Med slik ytre ros kan man lett havne i et subjekt-objekt-samspill. Dette fordi et objekt ikke har noe indre liv, kan vi tenke oss at anerkjennelsen henvender seg til barnets ferdigheter og prestasjoner. Med et slikt syn vil den voksne anerkjenne det de kaller barnets «ytre» handlinger. Videre problematiserer de dette synet fordi det ligger en vurdering i denne typen anerkjennelse hvor fokuset er rettet mot hvor flink du er på skolen, hvor fine tegninger du lager eller hvor flink du er til å spille fotball. For å skille dette fra den anerkjennelsen de er opptatt av kaller de den for ytre anerkjennelse. De stiller spørsmålstegn ved om den ytre anerkjennelsen i for stor grad preger vårt syn på barna og vår relasjon til dem. I motsatt ende beskriver Schibbye & Løvlie (2017) den indre anerkjennelsen hvor man søker ved å henvende oss til den andre som subjekt. Det vil si å anerkjenne den andres væremåte, hennes indre fornemmelse av å være seg selv i verden eller å gi verdi til opplevelser. Det å akseptere og verdsette barnets opplevelse som reel og riktig for barnet, styrket barnets evne til å gradvis identifisere følelser og stole på egne opplevelser. Indre anerkjennelse sier de er viktige for at barnet skal ha trygg tilknytning og det hjelper også med utvikling av den viktige selvavgrensingen og evnen til selvrefleksjon. I det øyeblikket barnet kjenner at noen deler hans begeistring, vil det oppleve at følelsen gjelder og kan deles av andre.

2.4 En dialogisk tilnærming til kommunikasjon med barn

Den dialogiske samtalemodellen (DCM) har til hensikt å styrke barns muligheter til å bli hørt og forstått ved å sikre bedre kvalitet på gjennomføringen av profesjonelle samtaler med barn. Metoden er utviklet på bakgrunn av kunnskap om problemer barn har med å avsløre traumatiske hendelser, og et ønske om å synliggjøre utsatte barns kompetanse til å gjøre seg

forstått. Grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som innlevelse, anerkjennelse, aktiv lytting og fleksibilitet er helt sentral i samtalemotoden (Gamst, 2011, s. 14)

2.4.1 Relasjonelt syn på barns utvikling og kommunikasjonskompetanse

Din oppfattelse av barn og ditt syn på barn påvirker deg i samtalesituasjoner, og er med på å bestemme hva du forstår, og hvordan du møter barnet. Det er lett å forklare det som skjer i relasjonen mellom deg og barnet som noe som skyldes egenskaper ved barnet selv. Når du ikke lykkes med å oppnå barnets tillit i en barnesamtale, kan barnets kompetanse for kommunikasjon stilles i tvil (Gamst, 2011, s. 35).

Gamst (2011) sier at det relasjonelle synet i DCM er påvirket av et sosialkonstruktivistisk utviklingsperspektiv som underbygger verdien av interaksjon og samspill som betingelser for barnets utvikling. Med kognitiv psykologi og sosialpsykologi som fundament i denne teoretiske tradisjonen forklares barnets vekst som produkt av en gjensidig tilpasning mellom barnets relasjoner og miljø. Barnets utviklingsforløp betraktes som kontekstrelaterte samspillprosesser. Å konstruere en virkelighet er ikke noe barnet gjør alene, men i et sosialt samspill med andre.

2.4.2 Dialogisk forståelse og dialektisk relasjonskompetanse

En dialog er en felles konstruksjon sier Gamst (2011), og er noe som skapes mellom samtalepartnere ved relasjonell aktivitet. Den dialogiske interaksjonen mellom voksen og barn skaper innholdet i en barnesamtale. Det understreker de profesjonelle sitt ansvar for kvaliteten i barnets informasjon, og dermed hvordan man skaper forutsetninger og er medansvarlig for informasjonen som framkommer i barnesamtalen. Videre sier hun at barnets informasjon i stor grad er påvirket av interaksjonen og kommunikasjonshandlingen. Både barnet og den voksne bidrar til meningsinnholdet som framkommer gjennom samtalen.

Dialektisk relasjonskompetanse beskriver Gamst (2011) som en tenking om hva som påvirker en relasjon og viser oss det mangesidige ved relasjoner. Forståelsen av «det relasjonelle selv» sier hun her utgjør et sentralt poeng, Med «det relasjonelle selv» mener hun at du på den ene siden står i relasjon til deg selv og din egen avgrensede identitet, og på den andre siden til de relasjonene du er knyttet til, og er nær i. Det vil si at den måten du forholder deg til deg selv på, vil gjenspeile seg i relasjonen med barnet, og motsatt virker barnets væremåte inn på deg.

Videre beskriver Gamst (2011) at du i en profesjonell barnesamtale er både «i» og «utenfor» samtalsituasjonen samtidig. Samtalen blir meningsfull når du samtidig greier å betrakte samhandlingen mellom deg og barnet, ved at du inntar barnets perspektiv samtidig som du er bevisst på ditt eget. Det handler om å lære seg å innta barnets rolle og din egen.

2.4.3 Mentalisering og empati

Gamst (2011) beskriver at mentalisering innebærer en oppmerksom tilstedeværelse og emosjonell kunnskap, hvor vi er åpne for egne og andres følelser, den hensikt å forstå oss selv og andre i kommunikasjonen. Det omfatter evne til å fortolke egne og andre følelser, tanker og handlinger som ytringer av opplevelser og indre liv. Videre sier hun at det å kunne mentalisere er en helt avgjørende kompetanse for å mestre sosiale relasjoner generelt og er en nøkkelkompetanse i DCM og profesjonelle barnesamtaler. I barnesamtalen søker du mentalt å forstå barnet innenfra og deg selv utenfra, i den forstand at du forsøker å forstå hvordan barnet kan forstå deg. Hvis du ikke skal bli forstyrret av dine egne følelser og behov i samtaler med barn, må du være de bevisste.

I barnesamtalen beskriver Gamst (2011) at evne til empati er en grunnleggende forutsetning for å oppnå kontakt og vinne barnets tillit. Empati gjør at du lettere holder fokus på barnet i samtalen og formidling av empati øker mulighetene for at barnet våger å kommunisere sine opplevelser. På den andre siden vil mangel på empati resultere i at du ikke klarer å skape en personlig kontakt og dermed heller ikke føre en meningsfull samtale med barnet om vanskelige opplevelser. Empatisk innlevelse er å følelsesmessig vite hva et annet menneske kjenner i et gitt øyeblikk i sin private verden. Gamst (2011) beskriver det som at du kan tenke deg en «som-om»-kvalitet i empatien, ved at det ligger en forutsetning for å forstå barnet innenfra «som om» det var ditt eget perspektiv eller ståsted. Da vil du gå både i deg selv og dele barnets perspektiv som om det var ditt eget. Samtidig forblir du i ditt eget perspektiv som en annen enn barnet. Samtidig sier hun at det er viktig å skille empati fra sympati. Sympati framvises ved at du formidler medlidenhet gjennom å løfte deg helt inn i barnets opplevelser. Du vil da kunne oppleve barnets følelser som om de er dine egne og vil også kunne fanges i dem. Det vil kunne medføre at du blir like hjelpeløs og emosjonell som barnet kan være.

3.4.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse beskriver Gamst (2011) som et sentralt begrep i dialektisk teori.

Anerkjennende holdninger danner perspektiver for et grunnleggende syn på barnet som informant. Du gir de muligheten til å eie sine egne opplevelser og erfaringer samtidig som de får rett til delaktighet og medbestemmelse. I tillegg får barna mulighet til å avgi informasjon gjennom spontan og fri fortelling. Anerkjennelse er ikke noe du har som ferdighet, men det er noe du er som viser seg i en grunnleggende holdning til barnet. Når barnets informasjon framkommer i et miljø som formidler aksept og anerkjennelse, vil det virke på barnets motivasjon for å tørre og ville fortelle. I tillegg er det viktig å påpeke at det motiverer barna til å forklare seg mest mulig upåvirket av den voksnes forventninger og hypoteser. Det handler om å betrakte barnet som et subjekt, noe som beskrives nærmere i kapittel 2.3 som omhandler anerkjennelse i et relasjonelt perspektiv.

3.5 Barnehagelærerrollen – oppgaver, tidspress og samspill

Barnehagelærere arbeider som oftest som pedagogisk ledere i barnehage. I henhold til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver har pedagogisk leder et gitt ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I tillegg til ansvar for dette medfølger oppgaver som foreldresamarbeid, møtevirksomheter med foreldre og andre instanser samt forberede og evaluere disse møtene og øvrig planverk knyttet til det pedagogiske arbeidet på avdelingen og i barnehagen for øvrig.

Tilstrekkelig og tilgjengelig personale med kompetanse til å møte barn ut fra deres behov er avgjørende for barns trivsel og utvikling i barnehager, er funn som går igjen i flere forskningsoverskrifter. Når barnehagelovutvalget gikk inn for å lovfeste styrking av personalsituasjonen i barnehagen, var det dette som lå til grunn. Styrking gjaldt både tallfesting av antall pedagoger og bemanning generelt. I en situasjon hvor stadig flere barn befinner seg i barnehage, organisasjonsformene er komplekse, og en ambisiøs rammeplan gir personalet krevende arbeidsoppgaver, er behovet for barnehagelærere mer nødvendig

enn noensinne. I den grad det ikke er nok personale, eller at de ikke har nødvendig utdanning, vil samspillet med barna bli fattigere. Både intellektuelt og emosjonelt. Med en barnehagelærer per barnegruppe vil det bli sårbart og tilfeldig hvor mye tid barnehagelæreren får til å arbeide forebyggende og til å støtte konstruktive prosesser. Enkelte steder skjæres det ned på personalutgifter, og det settes ikke inn vikar når pedagogisk leder er fraværende på grunn av sykdom eller kursvirksomheter. Dette bidrar til uforutsigbarhet og setter omsorgen for det enkelte barnet på spill. Barn trives med personale som er tilgjengelige og er lydhøre for deres perspektiver (Bae, 2018, ss. 34-35).

Berit Bae (2018) beskriver også noen sentrale kjennetegn ved den umiddelbare konteksten som omgir samspillet, og hvordan dette har konsekvenser for barnehagelæreren. Hennes dokumentasjon er hentet fra en større undersøkelse hvor to erfarne barnehagelærere ble observert i sitt samspill med barn gjennom et barnehageår. Samspillkonteksten er mangfoldig og sammensatt noe som utfordrer til et krevende arbeid på mange plan. Barnehagelæreren befinner seg i et relasjonelt felt, en kontekst hvor det foregår flere parallelle prosesser mer eller mindre samtidig. Hun presenterer fire ulike sentrale aspekter ved samspillkonteksten som preger en barnehagelærers hverdag, og er med på å understøtte hvor kompleks en arbeidsdag kan være for en barnehagelærer:

a) Tempo- og tidsfaktorens betydning

I levd samspill er tidsfaktoren med og skaper forutsetninger for hvordan samspillet oppleves, både fra barns og barnehagelæreres perspektiv. Det har vært pekt på at kontakten mellom barnehagepersonalet og barn hovedsakelig er av kortvarig karakter. Samtidig påpeker Bae at også korte samspillsekvenser kan være viktig i lys av relasjonens betydning for barns muligheter til å få et forhold til egne opplevelser.

b) Hyppige skift i innhold

Det kom fram fire hovedtemaer som gjentok seg i ulike situasjoner, nemlig; samtale, praktisk samarbeid, lek-humor og grensesetting. I praksis og levd samspill flyter samspilltemaene over i hverandre, blant annet for det raskt skifter fra et tema til et annet. For barnehagelæreren betyr det at de må være forberedt på å skifte mellom det ene øyeblikket og samtale med barn, for å neste gå inn i praktisk samarbeid eller delta i lekende-humoristisk samspill eller kommentere ulike varianter av grensesetting.

c) Barns initiativ og interaksjonsferdigheter

En forståelse av samspill som er gyldig for et barnehagemiljø må ta i betraktning at det finner sted i en gruppesammenheng. Observasjoner fra Berit Bae (2018) sin undersøkelse viser hvordan barn bruker verbale og nonverbale kommunikasjonssignaler. Observasjonene viser også at barn ofte tar i bruk de konkrete tingene rundt seg og prøver å henlede barnehagelærerens oppmerksomhet mot dette. Hvis barnehagelæreren og det øvrige personalet ikke er tilstede i forhold til slike ting, vil mye av barns initiativ til samspill falle bort.

d) Alltid noen som observerer samspillet

I og med at samspillet i barnehager foregår med et eller flere barn i nærheten, vil det alltid være noen som observerer samspillet. Ofte vil en eller flere av de som observerer vise interesse for å delta. Dette vil si at mens barnehagelæreren er involvert med ett barn, vil hun eller han indirekte kunne sies å ha kommunikasjon med flere barn. Barn kan i ulike situasjoner hekte seg på samtalene og det kan ofte oppfattes av barnehagelæreren som avbrytelse eller forstyrrelser. Fra barnets side, derimot, kan initiativet være et positivt ønske om informasjon og/eller et ønske om å delta. Derfor vil det være avhengig av om barnehagelæreren utelukkende fokuserer på et enkelt barn og forfølger sitt tema, eller om hun eller han samtidig er i stand til å ta hensyn til andre barns ønsker om å bli inkludert (Bae, 2018, ss. 108-114)

En god-voksen-barn-relasjon sier Kari Killèn er forbundet med bedre språkutvikling, mindre atferdsvansker og mindre irritabilitet. Sterkest betydning har god voksen-barn-relasjon på barnets psykiske helse. Hun sier derfor at barnehagepersonalet står overfor store utfordringer. De må påta seg flere funksjoner som foreldre har. Det kan være oppgaver som å trøste, hjelpe barna til å håndtere vanskelige situasjoner og følelser og å utvikle evnen til å regulere sine egne følelser. Barna opplever en rekke situasjoner i løpet av dagen i barnehagen som de reagerer følelsesmessig på, og som de da har behov for hjelp med der og da. Killèn (2017) sier alle barn har behov for tilknyttingspersoner i barnehagen og kaller personalet i foreldrenes sted for *kompletterende tilknytting*. Enkelte barn trenger mer enn det, og det gjelder barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner og de som er utsatt for risiko og omsorgssvikt. De har behov for *kompenserende tilknytting*, som av flere betegnes som *terapeutisk omsorg*. Disse barna har behov for en relasjon som gjør at de kan føle seg

trygge, og hvor de kan få hjelp til å håndtere tanker og følelser de strever med (Killèn, 2017, ss. 19-20).

3.6 Ulike samtaleformer og formål

Harold Øvreeide beskriver to ulike formål for samtaler i arbeid med barn med hver sine undergrupper. Han skiller da mellom informasjonsgivende og bearbeidende samtaler og undersøkende samtaler (Øvreeide, 2018, s. 168). Øvreeide beskriver også et formålshierarki for våre metodiske samtaler med barn:

- Forhindre – ikke gjøre vondt verre
 - Stoppe – pågående vold og overgrep
 - Redusere usikkerhet, krenkelser, skader

-
- Straffe – markere urett (Øvreeide, 2018, s. 164)

Øvreeide (2018) sier figuren viser at vi i vår kontakt med og våre handlinger overfor barnet hovedsakelig må unngå å skape større og alvorlige problemer for barnet. Han understreker at det er viktig med aktsomhetsprinsippet for eksempel ved at man ikke stiller spørsmål om barnet blir utsatt for vold hjemme, uten at vi samtidig har planlagt hvordan vi kan følge opp barnet uavhengig av svaret. En barnehagelærer vil nok ikke alene ha ansvar for gjennomføring av en metodisk samtale med et barn hvor formålet er å forhindre, stoppe, redusere eller straffe slik det er beskrevet i Øvreeides modell. Samtidig vil en barnehagelærer kunne være i posisjon til å motta informasjon om barnas omsorgssituasjon, noe som kan gjøre denne modellen nyttig i dette arbeidet.

Når det gjelder informasjonsgivende og støttende samtaler sier Øvreeide (2018) at mange barn kan bli utsatt for plutselige endringer i livet sitt som de er dårlige forberedt på. I den sammenhengen har støttende samtaler som hovedmål å gi barnet medopplevelse og bedre trygghet i en situasjon som er vond eller krevende for barnet. Støttende samtaler kan man se på som utvidende samtaler i forhold til informasjonsgivende samtaler, som er ment å skulle klargjøre viktige forhold i barnets situasjon. Støttende samtaler skal forberede, støtte og bekrefte barnets forståelse, og ikke minst gyldiggjøre barnets opplevelser. Det er samtaler der vi særlig gir rom for barnets reaksjon. Samtalene kan være knyttet til konkrete

hendelser og reaksjoner av her-og-nå karakter. Øvreeide påpeker at støttende samtaler fortrinnsvis må tas av de voksne som står nærmest barnet når hendelser eller endringer skjer. Dette vil stort sett være samtaler som falle på de som har det konkrete omsorgsoppgaver overfor barnet, som for eksempel foreldre, fosterforeldre eller lærere (barnehagelærere). Dette er viktig for at barnet hele tiden får opplevelsen av at det er voksne som deler og respekterer dets opplevelser og reaksjoner.

Videre sier Øvreeide (2018) at flytting, skilsmisse, sykdom, dødsfall og liknende hendelser krever alltid aktivt initiativ fra voksne for å dele barnets opplevelse og for å sette ord på følelser. Støttende samtaler skal gi bekreftende, gyldiggjørende og normaliserende svar på barnets opplevelse og reaksjoner. Vi lytter og tar imot deres emosjonelle reaksjoner og på den måten gir de opplevelsene og reaksjonene et trygt sosialt rom å utspille seg i. Barnets opplevelse blir da mer sammenhengende, og reaksjonene blir mer håndterlig for barnet og omgivelsene.

Avdekkende samtaler beskriver Øvreeide (2018) noen ganger som helt nødvendige for barnets ivaretagelse å få avdekket, bekreftet eller avkreftet at det faktisk er grunn til bekymring. Samtidig er ikke alle avdekkende samtaler noe som vil foregå som planlagte samtaler. I andre samtaler og situasjoner kan det plutselig komme opp et tema om overgrep eller mishandling. Det er typisk at informasjon om slike forhold først kommer opp i situasjoner hvor det ikke var hensikten å avdekke barnets erfaringer, men det vi får vite er av en slik alvorlighetsgrad at det kan få store konsekvenser for ivaretagelsen av barnet. Dette er informasjon som kan være utfordrende for en barnehagelærer å håndtere. Samtidig sier Øvreeide at det også her, som ellers, viktig at barnet får bekreftet at uttalelsen og signalene som er gitt, er oppfattet. Meldinger fra barn om vanskelige forhold kommer gjerne i korte glimt. Det er da viktig at barnet får det Øvreeide kaller en «matter of fact»-bekreftelse, gjerne ved gjentakelse av de samme ordene eller ved en beskrivelse av hva barnet sier og gjør så at det øker barnets trygghet på at de kan formidle sine erfaringer. Det viktigste prinsippet er å gjenta barnets utsagn og handling. Å «overse» det eller å reagere ut fra den voksnes emosjonalitet og forbauselse kan få barnet til å lukke seg eller å fortelle andre historier enn det som er barnets erfaring. Samtidig understreker Øvreeide at overraskende informasjon om overgrep og mishandlinger kan være utfordrende å forholde seg til, men at det er viktig å være forberedt på å kunne mestre.

3.7 Emosjonell mestring i de vanskelige samtalene

Øvreeide (2018) sier en hensiktsmessig emosjonell distanse til barnet, tilpasset den enkelte situasjon, kan være vanskelig ut fra barnets forutsetninger og behov, men også ut fra våre egne emosjonelle reaksjoner og stereotype og holdningsbaserte oppfatninger av barnets situasjon. Derfor er det viktig når vi skal samtale med barnet at vi registrer, aksepterer og har oversikt over våre egne følelsesmessige reaksjoner i forhold til barnet og situasjon det står i. Videre sier han at vi ikke bør forsøke å holde følelser unna bevisstheten, fordi de gir oss viktig informasjon om oss selv i den sosiale relasjonen og sammenhengen vi står i. Det vi kan arbeide med er hvilke atferdsmessige uttrykk følelsene våre får og i hvilke sammenhenger de uttrykkes. Det å ha kjennskap til og kunne styre våre uttrykk for de følelser vi har overfor barnet og reaksjonene knyttet til det, er helt avgjørende for den emosjonelle mestringen av samtalsituasjonen med barna.

Øvreeide (2018) sier at det å samtale med barn i en faglig sammenheng er et trenings- og utviklingsområde som alle andre faglige områder. Det er mulig å trene på ulike samtalsituasjoner gjennom rollespill. Allikevel problematiserer han det når den ene rollen som skal være barn blir spilt av en voksen, bortsett fra at en slik kan bli kjent med seg selv overfor visse temaer og mer generelle trekk ved barns posisjon. Rollespill hvor en voksen spiller barnet, vil ha begrenset verdi fordi det er vanskelig for voksne å sette seg inn i barnas kognitive prosesser. Derfor anbefaler han å trene på samtaler med barn uten spesielle problemer på ulike alderstrinn og om forskjellige livsområder. Det kan gi oss innsikt i hvordan vi må finne barnets fokus og rytme for å få til en sammenhengende dialogprosess, og hvordan vi gjennom inviterende turtakende og avsluttende dialogelementer kan vekke barnets nysgjerrighet og konsentrasjon om temaer som vi bringer inn. Øvreeide påpeker også at det er viktig å få konsultasjon og veiledning i arbeidet, spesielt der vi opplever at vi står overfor ukjente temaer eller følelsesmessige utfordringer.

3.8 Lekens betydning i sorg hos barn

Små barns fantasi kan komme til uttrykk gjennom lekaktiviteter. Et eksempel kan være barnehagelæreren som observerte hvordan barna var opptatt med å rulle ut sandpannekaker etter at en forelder var påkjørt og drept. Barna ønsket å se hvordan det så

ut når noen «ble flat som en pannekake». En annen barnehagelærer fant ut at alle barnehagebarna var opptatt med å leke begravelse etter noen av dem hadde deltatt på en begravelse av en forelder. De var mest opptatt av hvor mange av de i leken som kunne være prester. Selv om slik lek kan virke makaber på mange måter, er det også en måte for barn å bearbeide det de har opplevd. Leken er ikke ubehagelig for barna, men det vil oppleves ubehagelig hvis en sjokkert voksen går inn og stopper leken. Slike situasjoner er med på å lære barna at døden er noe å være redd for og ikke noe å snakke om. (Dyregrov & Lytje, 2021, ss. 34-35)

Margretha Öhman sier at barn skaper sine lekeverdener for å utforske å få en dypere forståelse av ulike fenomener. Det er avgjørende å utforske ideer, begreper og følelser i lekeverdenen på egen hånd, på samme måte som det er å få dele det med andre i felles lek og å beskytte det mot inntrengere. De bruker leken for å utforske og skape mening av ukjente tema de vil vite mer om. Hun sier at det også kan være å gjøre noe uforståelig mer begripelig eller for å takle en opplevelse (Öhman, 2012, ss. 95-96).

2.9 Tverrprofesjonelt samarbeid

I det tverrprofesjonelle samarbeidet skal de aktuelle tjenester og de ulike formene for kompetanse fungere sammen. I det arbeidet blir det viktig å synliggjøre både oppgaver som grenser mot hverandre og overlappinger for å kunne dra nytte av hverandres bidrag. En slik avklaring vil gjøre det lettere for deltakerne å se sitt eget bidrag i sammenheng med andre, og dessuten vil det gi deltakerne en mer realistisk forventning til hverandre. Når deltakerne kjenner hverandres kompetanse og tjenester, kan det også være enklere å forstå å anerkjenne forskjeller som kan være grunnleggende viktig for et konstruktivt samarbeid. Samtidig er et slikt samarbeid en prosess hvor endringer vil skje over tid (Willumsen, 2016, s. 45).

Det er viktig for både foreldre, barn og barnehagepersonalet at det etableres et tverrfaglig samarbeid sier Killèn. Det kan dreie seg om samarbeid med helsestasjonen, barnevernet, barnehus, PPT, familiehus, barne-, ungdoms- og voksenpsykiatriske klinikker, rusbehandlingsinstitusjoner og krisesentre. Samarbeidet sier hun kan ha ulike formål, som for eksempel universelt forebyggende arbeid som retter seg mot alle barn eller selektivt forebyggende arbeid som retter seg mot barn som allerede strever med en vanskelig

livssituasjon (Killèn, 2017, s. 22). Videre sier hun at en rekke forhold nødvendiggjør tverrfaglig samarbeid i risiko- og omsorgssviktsaker. Det dreier seg ofte om familier som er kjent av flere instanser, som helsestasjon, barnehager, familiesentre, skole, PP-tjeneste, familievernkontor, NAV mm. Det er i mange tilfeller flere yrkesgrupper som har observasjoner og opplysninger som kan gi vesentlige bidrag til den nødvendige helhetsvurderingen så vel som behandlingen. I tillegg varierer det hvilke roller og institusjoner de ulike yrkesutøverne arbeider innenfor som vil ha betydning for hvilke kontekster de observerer innenfor (Killèn, 2017, s. 199).

Videre sier Killèn (2017) at møter står sentralt i det tverrfaglige samarbeidet. Tverrfaglige møter kan være både en ressurs og en stor utfordring. En utfordring fordi det krever koordinering og struktur. Struktur i denne sammenheng sier hun at det innebærer at det etableres en plan der de ulike tiltakene, med konkrete delmål og innhold, settes i relasjon til hverandre.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske ståstedet oppgaven er inspirert av og hvilken metode som er benyttet. Datainnsamlingen er gjort i form av semi-strukturerte intervju og analysemetoden baserer seg på tematisk analyse. Deretter vil jeg ta for meg prosessen med hvordan utvalget av informanter ble rekruttert, utforming av intervjuguide og fortolkning av datamaterialet. Avslutningsvis viser jeg til hvordan validiteten, reliabiliteten, generalisering og hvordan etiske vurderinger av prosjektet er blitt utført.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted – Sosialkonstruksjonisme

Per Koren Solvang sier i et sosialkonstruksjonistisk perspektiv undersøker man de sosiale prosessene som ligger til grunn for at fenomen forstås på den måten de gjør. Vi er ikke ute etter årsak, men forståelsesrammen som skapende kraft (Solvang, 2020, s. 248) I anvendelsen av sosialkonstruksjonistisk perspektiv er sykdom og avvik i en særstilling. I studiet av sykdom innebærer det å sette parentes rundt den biologiske komponenten. Det

skilles ikke på den biologiske komponenten ved diagnosen ADHD, men det viktigste er å forstå det sosiale som omgir ulike sykdoms- og avvikstilstander. For eksempel hvilke konstruksjoner av det normale familielivet ligger til grunn når barnevernet overtar omsorgen for et barn eller hva er det som er avvikende ved det barna forteller de ansatte i barnehagen som gjør at det oppstår en uro. Slike spørsmål mener Solvang (2020) utgjør kjernen i anvendelsen av det sosialkonstruksjonistiske perspektivet i helse- og sosialfeltet.

3.2 Grunnleggende krav til et konstruksjonistisk perspektiv

Solvang (2020) beskriver et sett av grunnleggende krav til hva som er et konstruksjonistisk perspektiv.

Det første kravet dreier seg om å ha et skjerpet og kritisk blikk på de begrepelige kategoriene som verden er ordnet i. Måtene å kategorisere på er ikke naturgitte og uavvendelige, men formbare. Et eksempel er å stille spørsmål ved det naturlige i forskjellene mellom kjønn. Vi mennesker har forskjeller i reproduksjonsorganer, men hvorfor er dette ordnet i to kjønn? I et evolusjonsperspektiv er kjønn viktig, men hvorfor har dette fått så stor sosial betydning at hele vår identitet og de forventninger som rettes mot oss, kodifiseres av dette skillet? Det er det bestemte historiske og kulturelle prosesser som ligger til grunn for, og disse er det interessante for det sosialkonstruksjonistiske perspektivet. Det dreier seg ikke om hva som er typisk kvinnelig eller mannlig, men hvorfor det ble sånn, og hvilken betydning det har fått (Solvang, 2020, s. 257)

Det andre kravet til et sosialkonstruktivistisk perspektiv er at vår forståelse av verden er historisk og kulturelt spesifikk. Fenomener vi tar for gitt, kan ved nærmere undersøkelse vise seg å være bare et par hundre år gamle. Barndommen nevnes som et eksempel på dette gjennom at barndommen inkluderer stadig mer av voksenlivet, og vi kan se for oss at distinksjonen mellom barndom og voksenliv blir mer uklar, og at framtidens historikere vil kunne komme til å påpeke at barndommen forsvant, og undersøke de sosiale prosessene som lå til grunn for dette (Solvang, 2020, s. 257)

Det tredje kravet til et konstruksjonistisk perspektiv dreier seg om synet på kunnskap. Den kunnskapen vi mener å ha om et fenomen må forstås som utøvelse av makt. Vi forstår et fenomen i lys av sosiale interesser som bestemmer hvilken kunnskap som er gyldig. Vi ser dette tydeligst på feltet der det er konkurrerende perspektiver. Solvang (2020) henviser til

Michel Foucault som sier det moderne samfunn kjennetegnes av en intim forbindelse mellom makt og kunnskap. Ikke maktformer som først og fremst setter forbud, men er produktive og i stand til å skape individuelle identiteter og sosiale kategorier. Slik tenderer Foucault mot et dobbeltgrep som inkluderer både makt og kunnskap. For eksempel forsøker han å vise til at sinnssykdom ikke var en objektiv tilstand som ventet århundrer på å bli oppdaget og fremstilt av psykiatrien, men et fenomen som ble konstituert av vitenskapen, gjennom psykiatriens egen danning. (Solvang, 2020, ss. 257-258)

Det fjerde kravet til et konstruksjonistisk perspektiv er å vektlegge den sosiale samhandlingen som avgjørende for hvordan et fenomen blir forstått. En psykolog kan for eksempel forstå utfordringene til en person med funksjonshemming som knyttet til indre spenninger fra å leve med en annerledeshet. Da skjer samhandlingen mellom pasient og en profesjonell aktør, hvor denne har en sterk definisjonsmakt. Manglende tilrettelegging i det offentlige rom for mennesker med funksjonshemming, kan være et annet perspektiv å se utfordringene på. Myndighetene har anerkjent disse utfordringene ved å lovfeste krav til universell utforming (Solvang, 2020, s. 259)

3.3 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en fleksibel tilnærming når man skal gjennomføre en kvalitativ analyse og sies å være den mest grunnleggende formen blant de mange tilnærmingene (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018, ss. 278-279). Johannessen (2018) med flere sier tematisk analyse setter ord på noen fremgangsmåter som er mye brukt blant kvalitative forskere, men er såpass grunnleggende at de ofte overses eller nedtones innenfor rammene av mer kjente og avanserte analyseprogrammer. De mener at nedtoningen har noen uheldige konsekvenser som blant annet gjør det unødvendig vanskelig for nybegynnere å forstå hvordan man kan gå fram i en kvalitativ analyse. Dette var blant hovedgrunnene til at psykologene Virginia Braun og Victoria Clarke (Braun & Clarke, 2006) lanserte tematisk analyse som en distinkt tilnærming til kvalitativ analyse. Målet var å tilby en grunnleggende og fleksibel tilnærming som kan brukes for seg eller i kombinasjon med ulike teorier og perspektiver.

Braun og Clarke (2006) har i deres modell for tematisk analyse inndelt i seks ulike faser:

1. Familiarizing yourself with your data

2. Generating initial codes
3. Searching for themes
4. Reviewing themes
5. Defining and naming themes
6. Producing the report (Braun & Clarke, 2006, s. 87)

Johannessen med flere (2018) har delt analysen i 4 deler og i gjennomgangen til Johannessen støtter de seg hovedsakelig til psykologene Braun og Clarke som gir en relativt utførlig presentasjon av tematisk analyse. De har forenklet og justert deres versjon, slik at den skal være lettere å følge, blant annet ved at det i deres modell er 4 ulike steg eller faser.

Under gjennomføringen av analysen ble Johannessen med flere (2018) sin tematiske analyse brukt som utgangspunkt. Stegene som de har beskrevet er oversiktlige og anvendelige å benytte i analyseprosessen. I Braun & Clarke (2006) sin modell er det i motsetning 6 ulike steg eller faser. Fase 2 til 5 i denne modellen gir en mer inngående beskrivelse av prosessen med kodingen og kategoriseringen av datamaterialet. I gjennomgangen av materialet støttet jeg meg hovedsakelig til modellen utarbeidet av Johannessen med flere (2018) supplert av fasene til Braun & Clarke (2006) mens jeg kodet og kategoriserte datamaterialet.

I første fase handler det om å skaffe til veie og få oversikt over data. Dette ble gjort ved at jeg startet med å transkribere intervjuene. Første del av transkriberingen forsøkte jeg å skrive ordrett det som ble sagt. Under transkriberingen oppdaget jeg at informantene ofte kunne avspore fra poenget midt i setningene for så å hente seg inn til poenget igjen. Dette gjorde at det enkelte ganger kunne være utfordrende å forstå poenget av det de forsøkte å formidle når materialet skulle transkribes fra et muntlig til skriftlig språk. Setningene ble ofte lange og med flere kommaer. Derfor gikk jeg gjennom opptakene flere ganger mens jeg leste og korrigerer transkriberingen. Korrigeringen ble gjort ved at jeg fjernet overflødige ord og poenger som for eksempel «du vet jo hvordan det er i barnehagen, hehe», «ehm» med mer. Dette gjorde at jeg ble godt kjent med materialet og opplevde selv at jeg hadde god oversikt over de ulike tankene og refleksjonene til informantene.

I andre fase skal man gå over til å kode datamaterialet. Johannessen med flere (2008) sier koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre. Dette gjøres for å få oversikt, generere nye og dypere innsikter og tilrettelegge dataene for den

påfølgende kategoriseringsprosessen. Hvert intervju genererte omtrent 13-14 dataskrevne sider med råmateriale. Det var med andre ord en omfattende og uoversiktlig prosess og sette i gang med. I første omgang startet jeg med å bruke markeringstusjer i ulike farger som hvert kunne representere et potensielt tema under fase tre. I tillegg skrev jeg notater til høyre og venstre i marginen med poenger og assosiasjoner jeg kom på underveis i dette arbeidet.

Johannessen med flere (2018) sier at du i fase 2 skal zoome inn i materialet, mens du i fase 3 skal zoome ut og forsøke å kategorisere materialet i ulike temaer. I denne fasen utarbeidet jeg et skjema i Word og arbeidet med å plassere det kodede materialet inn i skjemaet. Enkelte deler av materialet opplevde jeg noen ganger kunne passe inn under flere temaer eller at materialet ikke passet noen steder. De som passet flere steder, skrev jeg da opp begge steder med kommentar og de som ikke passet noen steder samlet jeg opp i en egen boks slik at jeg kunne se over det til slutt og da forhåpentligvis hadde en bedre oversikt.

Fase fire kaller Johannessen (2018) med flere for rapportering. De sier at man i denne fasen vil oppdage at noen av temaene vil være overflødige. Det gjenspeiler også min erfaring med arbeidet i denne fasen. Store deler av grovmaterialet ble gjennomgått og utelatt fra oppgaven. Da med hovedtanke på å ta oss forbi det selvfølgelig, men fokusere på det som kan gi oss en dypere forståelse av fenomenene som skal analyseres slik Johannessen med flere (2018) beskriver det. Under presenteringen av funnene ønsket jeg at kapittelet skulle ha en rød tråd for hvilken rekkefølge de ulike teamene og undertemaene ble presentert. Jeg endte da til slutt med fire ulike hovedtemaer og åtte underkategorier i presentasjonsdelen av oppgaven.

3.4 Utvalg, utforming og gjennomføring av intervju

Antall personer man trenger å intervju avhenger av formålet med undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Kvale og Brinkmann (2008) sier at det er et generelt inntrykk fra nyere intervjuundersøkelser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Jeg valgte derfor å intervju 4 informanter. Informantene var geografisk spredt fra sør til helt nord i landet. Samtlige av informantene er utdannet barnehagelærere i bunn og har mellom 7 og 20 års erfaring fra barnehagesektoren. 2 av de intervjuede har erfaring som styrer mens 1 av

informantene også har erfaring som seniorrådgiver hos statsforvalter, hvor blant annet arbeidsoppgavene bestod i å føre tilsyn med barnehager i respektiv fylke.

Intervjuguide, samtykkeskjema og beskrivelse av prosjektet ble sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). På bakgrunn av den pågående koronapandemien og usikkerhet rundt gjeldende restriksjoner på tidspunktet intervjuene skulle gjennomføres bestemte jeg meg tidlig for å gjennomføre intervjuene digitalt. Prosjektet ble godkjent av NSD og det ble presisert i en mail i etterkant egne retningslinjer for gjennomføring av intervju digitalt og opptak av dette. Den største fordelen ved å gjennomføre intervjuene digitalt var at tidspunkt og sted ikke var vesentlig for den praktiske delen av gjennomføringen. Det oppstod noen tekniske problemer med innlogging og litt lydtekniske problemer i oppstart av samtalene. Intervjuene startet ikke før alt det tekniske var klart og det oppstod ingen utfordringer fra selve intervjuets start til slutt.

Rekruttering av informanter ble gjort via sosiale medier. På Facebook fant jeg en gruppe hvor jeg så det var flere andre som hadde lagt ut henvendelser for å rekruttere barnehageansatte til ulike forskningsprosjekter hvor de hadde behov for informanter fra barnehagefeltet. Jeg tok kontakt med administrator av facebook-gruppen hvor jeg informerte kort om prosjektet mitt og ba om tillatelse til å legge ut litt informasjon om prosjektet. Jeg fikk tillatelse og la ut kort informasjon om tema, hvilke typer informanter jeg søkte og ba interesserte ta kontakt med meg per e-post slik at jeg kunne sende de informasjonsskrivet jeg hadde utarbeidet i forbindelse med søknaden til NSD. Etter jeg hadde fått 4 informanter avtalte jeg å ringe de en dag hvor jeg fortalte litt mer utdypende om prosjektet, de fikk mulighet til å stille spørsmål og vi avtalte tidspunkt og rent praktisk rundt selve gjennomføringen av intervju. Da vi skulle gjennomføre intervju digitalt opplevde jeg det som fint at vi fikk snakket sammen på telefon i forkant av intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført som semistrukturerte livsverdenintervju. Steinar Kvale og Svend Brinkmann beskriver det som når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Kvale og Brinkmann (2015) sier at denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomener som blir beskrevet. I informasjonsskrivet som ble sendt ut i forbindelse med rekruttering av informanter og i forkant av gjennomføring av intervjuene informerte jeg om at det var deres erfaringer og refleksjoner rundt deres

erfaringer som var interessant. Jeg utarbeidet en intervjuguide med fire ulike temaer hvor hvert tema hadde ulike spørsmål, men også forslag til ulike oppfølgingsspørsmål. Dette er i samsvar med Kvale og Brinkmann (2008) sin definisjon av et semistrukturert intervju der det verken skal være en åpen samtale eller lukkede spørsmål. Erfaringen fra intervjuene var som hovedregel at jeg stilte et spørsmål og fikk stort sett utfyllende svar med gode refleksjoner. I løpet av svarene hadde de ofte vært innom flere av oppfølgingsspørsmålene og spørsmål fra de andre teamene uten at jeg hadde stilt de. Det hendte at jeg spurte om de kunne utdype det de hadde fortalt eller hva de tenker om det som hadde skjedd – både under og etter hendelser de fortalte om.

3.5 Validitet, reliabilitet og generalisering

Spørsmål om reliabilitet og validitet strekker seg utover tekniske eller begrepsmessige problemer. Det stilles noen epistemologiske spørsmål om kunnskapens objektivitet og intervjuforskningens karakter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Det Kvale og Brinkmann (2015) sier er at det må stilles spørsmål om er hvorvidt kunnskap som er produsert via intervju kan være objektiv. I tillegg bør forskeren forsøke å få innsikt i fordommene rundt objektivitet og skrive om dem når det synes nødvendig i forskningsprosjektet.

I henhold til mine fordommer rundt mitt forskningsprosjekt har jeg vært ærlig på at jeg selv er utdannet barnehagelærer og har arbeidserfaring fra barnehagefeltet. Det gjør at jeg er godt kjent med innholdet i barnehagelærerutdanningen og har god kjennskap til hvordan arbeidshverdagen til en barnehagelærer ser ut. Etter utdanning, praksis og arbeidserfaring er temaet jeg ønsker å forske på, noe jeg selv savnet mer kunnskap om, spesielt i utdanningen. Det har derfor stilt høye krav til meg i alle fasene av forskningsprosjektet fra utarbeidelse av intervjuguide, gjennomføring av intervju, tematisering og koding og til slutt drøfting og konklusjon. Det har vært viktig for meg å være transparent med tanke på min bakgrunn og at det i oppgaven er informantenes erfaringer og refleksjoner som skal gjenspeiles alle ledd. Samtidig mener jeg at det har vært en fordel at jeg har den kunnskapen jeg har om hverdagen til barnehagelærer, men også god kjennskap til innholdet i utdanningen. Det å være kjent med hverdagen i barnehagen mener jeg gjør at jeg har en god innsikt og forståelse av hverdagen til informantene som kommer til god nytte i analysearbeidet, men også under gjennomføringen av intervjuene.

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Det handler om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere for eksempel om intervjupersonen ville endret sine svar i intervju med en annen forsker. Intervjuerens reliabilitet kan diskuteres hvorvidt man stiller ledende spørsmål eller ikke. De beste betingelsene framkommer når intervjuere får lov til å følge sin egen intervjustil, improvisere underveis og følge opp utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Hvorvidt informantene ville svart annerledes under andre forhold og av andre intervjuere vil være vanskelig å svare sikkert på. Samtidig har jeg vært opptatt av at det er deres erfaringer og refleksjoner som er i fokus. Blant annet var jeg opptatt under utarbeidelse av intervjuguiden at det ikke skulle stilles spørsmål som undersøkte hvor mye de kunne rent faglig om temaet, men heller konkrete spørsmål om deres erfaringer og refleksjoner rundt deres erfaringer. Det har også vært stilt spørsmål vedrørende kompetanse, men da har spørsmålene handlet om de har deltatt på kompetansehevende tiltak, innhold i kurs og hva dette eventuelt har hatt å si for deres praksis. Samtidig var intervjuene gjennomført som semistrukturerte intervju hvor jeg lot informantene snakke forholdsvis fritt. Disse faktorene mener jeg er med på å styrke rebialiteten i dette forskningsprosjektet.

Validitet handler om å stille spørsmål. Når det kommer til intervjusvar, kan det være at intervjupersonen ikke forteller sannheten om de faktiske forhold. Utsagnene kan allikevel uttrykke sannheten om personenes oppfatning av seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).

Det er klart det vil være utfordrende å anta noe om informantenes hensikt med utsagnene de har kommet med i dette prosjektet, enten det er bevisst eller ubevisst. Samtidig tenker jeg at samtlige av informantene hadde et genuint ønske om å delta i prosjektet med bakgrunn av at de var engasjerte i teamet dette prosjektet skulle handle om. Her også kommer vi tilbake til at det er deres erfaringer og refleksjoner rundt egne erfaringer som står i fokus. Det at man er sikret anonymitet under deltakelse i et slikt prosjekt mener jeg også vil være med på å styrke validiteten og deres troverdighet i svarene.

Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelig og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Spørsmålet som da kan stilles om en

intervjustudie som denne, er hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Det som er med på å svekke generaliseringen i dette forskningsprosjektet er antall informanter til oppgaven. Samtidig har muligheten for å dykke dypt inn i materialet ved de intervjuene jeg gjennomførte veid tyngre. Informantene hadde noe ulike erfaringer rundt temaet, men hadde også en god del sammenfallende erfaringer og spesielt refleksjoner. Det å ha samtaler er noe som er relevant for stort sett alle mennesker og er en viktig kommunikasjonsform mellom oss mennesker. Samtidig er det å samtale med barna i barnehagen en stor del av hverdagen til barnehagelærere. Det er også slik at vi mennesker ofte vil gå gjennom perioder i livet som vil oppleves som vanskelige eller utfordrende av ulike årsaker. Derfor mener jeg ikke at denne studien kun vil være av lokal interesse, men noe som er relevant for alle som arbeider innenfor barnehagesektoren og andre profesjoner som er involverte i livet til de samme barna. Jeg håper at studien også vil kunne overføres til andre situasjoner og kontekster spesielt med mitt ønske om økt fokus på tverrprofesjonelt samarbeid og hvordan ulike fagtradisjoner kan lære av hverandre.

3.6 Etikk

Kvale og Brinkmann (2015) sier det er viktig å stille seg noen enkle etiske spørsmål i forkant av en intervjuundersøkelse. De sier det er viktig å være åpen for de dilemmaer, ambivalenser og konflikter som med sikkerhet vil oppstå i løpet av forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, ss. 102-103).

Koronapandemien hadde pågått en god stund da jeg var under oppstarten av dette forskningsprosjektet. Jeg bestemte meg derfor tidlig for at intervjuene skulle gjennomføres digitalt. Dette fordi situasjon rundt restriksjoner er uforutsigbar og i stadig endringer. Allerede i søknaden til NSD informerte jeg at intervjuene ville gjennomføres digitalt. Da godkjennelsen kom medfulgte det også oppdaterte retningslinjer for hvordan intervjuene skulle gjennomføres digitalt. Blant annet ved at de måtte gjennomføres med studentepost på Zoom og ikke ved bruk av privat PC. Dette for å ivareta personvern på best mulig måte.

I informasjonsskrivet som ble sendt ut til informantene i forbindelse med rekrutteringen ble det også gitt informasjon om tema, at intervjuene ville gjennomføres digitalt og at når som helst vil være mulig å trekke seg fra prosjektet. Informantene hadde både min mailadresse og telefonnummer med informasjon om at de når som helst kunne ta kontakt i etterkant av intervjuene. Transkriberingen ble gjort helt anonymt og alle korrespondanse mellom meg og informantene ble slettet etter intervjuene var gjennomførte.

Under selve gjennomføringen av intervjuet ble lydopptak gjort med diktafon utlånt av skolen og lydopptakene ble oppbevart på ekstern minnebrikke. Intervjumaterialet ble aldri knyttet til navn eller annen øvrig informasjon. Informantene ble kalt «informant 1», «informant 2» osv. for å skille mellom konfidensiell informasjon, men også slik at jeg kunne klare å skille informantene fra hverandre til neste del av prosjektet som omhandlet transkriberingen, tematiseringen og kodingen. Alt av datamateriale vil bli slettet og makulert innenfor tidsfristen som er gitt av NSD.

Det ble også diskutert i forkant av intervjuene hvordan overholdelse av taushetsplikt skulle ivaretas. Dette ved at man gir generaliserende informasjon og ikke sensitiv informasjon i form av navn, alder, navn på barnehage eller hvilke konkrete kommuner de arbeider i.

4.0 Presentasjon av funn

I dette kapitlet ønsker jeg å presentere funnene som ble gjort i den tematiske analysen. Deretter vil neste kapittel omhandle analyse av funnene i tråd med teori som er presentert og videre ta for seg en drøfting ut fra gjeldende teori og begreper.

Den tematiske analysen tar utgangspunkt i datamaterialet fra fire semistrukturerte intervju med barnehagelærere. Det er foretatt en tematisk analyse med koding, inndeling i tema og underkategorier. På bakgrunn av analysen har jeg delt funnene inn i fem hovedtema med åtte underkategorier.

Hovedtemaene er informantenes erfaringer og refleksjoner rundt:

1. Verktøy i samtaler med barn
2. Utfordringer i samtaler med barn
3. Den vanskelige samtalen
4. Samarbeid med andre instanser

4.1 Verktøy i samtaler med barn

Samtlige av informantene nevnte relasjon og tillit som en av styrkene til barnehagelærere når det kommer til å samtale med barn. Det var det flere av informantene som fortalte om kompetansehevende tiltak i regi av kommunen eller barnehagen. Dette kunne være i form av kurs, workshops eller tema på personalmøter.

4.1.1 Tillit og relasjon

Det å ha en god relasjon til barna nevnte samtlige informanter som en viktig faktor når du skal samtale med barna i barnehagen. Relasjonen måtte være basert på tillit og tid ble også nevnt i denne sammenhengen. Det vil jeg beskrive nærmere i kapitlet «utfordringer i samtaler med barn», men det er allikevel verdt å si noe om da flere nevner viktigheten av å ta seg tid til samtalene for å bygge en relasjon til barna.

Informantene nevner også andre erfaringer og refleksjoner rundt det å skape tillit og en god relasjon til barna og hvilke redskaper barnehagelærere har når det kommer til å samtale

med barna. Informant 2 forteller hvordan pedagogikken er en styrke og nevner at det er barna som viser tillit til de voksne ved å fortelle noe.

Informant 2: Jeg tenker først og fremst pedagogikken er den største styrken vi har. Vi har lært at vi må bygge tillit hvis vi ønsker at barnet skal fortelle oss noe, og vi har så mange ulike framgangsmåter eller hjelpemidler. (...). Hvis et barn har vist meg så stor tillit at de har fortalt meg noe, så må jeg gå i meg selv og tenke hvordan jeg skulle ønske at noen hadde svart meg.

Videre går informant 2 nærmere inn på viktigheten av en god relasjon som utgangspunkt for å ha en god samtale:

Informant 2: Du må ha en god relasjon til grunn og de må kunne stole på deg. Hvis de ikke stoler på deg, så vil de ikke fortelle deg noe. Så det er jo litt alfa-omega. Du må bygge tillit for å få en god samtale.

Informant 3 nevner også relasjon, men sier også noe om hvordan man skaper en god relasjon på spørsmål om hva som kjennetegner en god samtale for henne:

Informant 3: Det er for det første at det er en god relasjon. At det jeg står der oppe og barnet er der nede. Det er viktig å gå ned på barnas nivå. Så er det også situasjonsbetinget, at du klarer å oppfatte situasjonen rundt og at du kan relatere deg til hvor barnet er rent følelsesmessig. At du klarer å oppfatte hva det er som rører seg i barnet og kanskje kan ta tak i noen tråder der. Som barnehageansatt det å være i situasjonen, se barnet sitt behov og gå ned på barnet sitt nivå for å kunne få en god relasjon. For hvis du ikke oppnår det får du ingen god samtale heller.

Vedrørende det med å knytte relasjon nevner informant 3 også personlig egnethet og motivasjon til å arbeide med barn i barnehage:

Informant 3: Men jeg tenker en god barnehagelærer som er reflektert og er i jobben fordi de har et genuint ønske om å arbeide med barn, det er de som er de gode pedagogene som klarer å oppfatte barns behov og gi dem det de trenger. Sammen med erfaring selvfølgelig, for erfaring gjør deg tryggere. Så jeg tenker barnehagelærere er dyktige samtalepartnere. Ja det tenker jeg.

Det å være anerkjennende og lyttende nevner informant 4 som en viktig faktor når det kommer til hva som kjennetegner en god samtale for henne. Hun har også gjort seg erfaringer med de spontane samtalene og hvordan relasjon er en viktig faktor:

Informant 4: En voksen som klarer å være anerkjennende og lyttende til det barnet forteller. At det skapes en situasjon hvor barnet føler seg trygg og ivaretatt. At barnet klarer å være så avslappet at man kan le og tøyse, også om det mest alvorlige.

Intervjuer: Har du noen eksempler på en slik samtale?

Informant 4: Jeg føler at jeg får de beste samtalene med barna når de er uformelle, som for eksempel når vi er på tur. Når barna starter en samtale spontant om et eller annet tema de har på hjertet der og da. Disse samtalene er ofte de beste samtalene føler jeg. Men da må jo det selvfølgelig være en relasjon i bunn og man må ha mulighet til å ta seg tid til det.

Senere i intervjuet nevner informant 4 igjen viktigheten med en god relasjon til grunn:

Intervjuer: Du har kommet med flere eksempler på samtaler du har hatt med barn som du har opplevd som utfordrende. Hvis du skal summere opp hva føler du at du sitter igjen med av lærdom?

Informant 4: Jeg tenker jeg sitter igjen med er at du er helt avhengig av å ha en god relasjon med barna i grunn for å komme i posisjon til å få disse hverdagslige samtaler med barna. Samtalene vil ikke skje uten en god relasjon og at man er på deres nivå. Det er helt avgjørende for å få i gang de viktige samtaler med dem. Det å være tilgjengelig egentlig.

Ved barnehagelæreres styrker når det kommer til å samtale med barn nevner informant 1 relasjon som en viktig faktor. I tillegg nevner hun kjennskap til barnet over tid som en medvirkende årsak til å styrke relasjon, men også kjennskap til barnet og muligheten til å tolke atferd og signaler.

Informant 1: Jeg tenker mye på det med relasjon. Forståelse av hvor de er i utviklingen knyttet til hvor mye de kan forstå av det som skjer rundt seg. Også det at vi er så tett på de over lengre tid. Mange av de har vi hatt en nær relasjon til også før de har utviklet et verbalt språk (...). Det er for eksempel lettere å tolke non-verbale signaler når vi kjenner barna så godt som vi gjør. For å kunne tolke hvordan de har det. Det kan være veldig små ting.

Intervjuer: Som hva da?

Informant 1: Nei det kan være små tegn eller en følelse på at de ikke har det bra. At man setter av tid til å snakke med barna eller bare bruker litt ekstra tid på dem. Sammenlignet med andre instanser er det jo vi som er tettest på.

4.1.2 Økt fokus og kompetansehevende tiltak

To av informantene forteller at barnehager de har arbeidet i har hatt fokus på og kompetansehevende tiltak i form av kurs og tema som omhandler samtaler med barn. En av informantene fortalte at de har deltatt på kurs hvor samtaler med barn var en del av kurset i forbindelse med å avdekke ulike former for omsorgssvikt som vold og seksuelle overgrep.

Informant 2 var en av informantene som informerte at deres barnehage ikke har hatt spesifikt fokus på kompetansehevende tiltak rettet inn mot det å samtale med barn, men hvor det var en del av et kurs:

Informant 2: Ja, det har vært kurs som omhandlet vold og overgrep mot barn og hvordan man snakker med barn om det. Hvordan man kan snakke med den hvis man har mistanke om noe og også samtale med barn som har utfordrende atferd. Samtalen var ikke hovedfokuset, men en del av kurset.

Informant 1 beskriver gjennom hennes erfaring at det er blitt mer fokus på samtaler med barn gjennom de siste årene. Det oppleves også for henne at planverk og nasjonale retningslinjer er lite håndfaste, men at hun har godt utbytte av den lokale kompetansehevingen i barnehagen hun arbeider i gjennom blant annet kursing:

Informant 1: Jeg opplever at fokus på samtaler med barn de siste årene har blitt mer konkret. Det er mer kursing og det er blitt mer fokus på dette med, ja samtaler med barn, i det daglige. Det har blitt mer konkret hvordan du kan gjøre det, for hvordan du kan gå fram. Selv om det snakkes mer om i både barnehagelærerutdanningen og rammeplanen for barnehagen føler jeg det er lite konkret. Så for min del så føler jeg kursingen – hvor du tar det helt ned på gulvet og gjør det..direkte. Øve seg rett og slett. Det tenker jeg har vært veldig viktig. (...)

Videre beskriver informanten hvordan deltakelse på kurs har bidratt til å styrke hennes kompetanse på det å samtale med barn:

Informant 1: Det siste kurset vi var på handlet om det å snakke med barn, noe som er utrolig viktig. En ting er teori på et kurs, men det er jo først når det kommer til praksis at det er da du lærer å anvende det. Det er noe med å ha snakket om og reflektert rundt ulike problemstillinger som gjør at du føler deg bedre rustet i en slik situasjon. Så det tenker jeg, i alle fall for min del, at jeg har hatt mer igjen for det når jeg har fått litt konkrete eksempler og situasjoner. Fått diskutert og reflektert rundt det med mine kolleger rett og slett.

Informant 1 forteller hvordan hennes erfaring med at hele personalgruppen deltok på kurs, og ikke kun barnehagelærerne var en styrke. Fordi det var med på å bidra til en felles forståelse i personalgruppen:

Informant 1: Jeg følte at det som var mest nyttig med det var at hele personalgruppen deltok og at det skapte en slags kollektiv bevissthet rundt det med samtaler. At det ikke ble slik at man reise alene på et kurs og kom tilbake med hodet fullt av gode ideer også skulle det implementeres i hverdagen også er det ingen som har en forståelse av hva du snakker om. Samtaler som dette kan jo oppstå uavhengig av stillingsbeskrivelse og utdanning.

Informant 3 forteller hvordan de i hennes kommune og barnehage fikk kurs i systematiske samtalemodeller med barn. Kommunen la også føringer for hvordan og hvor ofte disse systematiske samtalene skulle gjennomføres med de eldste barna:

Informant 3: De siste årene jeg arbeidet i barnehage så fikk vi opplæring i dette med barnesamtaler. Da innførte kommunen at alle barnehager skulle ha barnesamtaler med barna i barnehagen. Innholdet i samtalene gikk på trivsel, om de hadde venner, var det noe de synes var vanskelig, hadde de det morsomt i barnehagen og også litt dette med hva de synes om oss voksne. Der fikk vi innspill. Det var veldig artig å ha, de hadde veldig reflekterte svar.

Intervjuer: Har den erfaringen du har med de systematiske samtalene dere gjennomførte med barna, endret måten du tenker på det å samtale med barn?

Informant 3: Ja, jeg tenker at de barnesamtalene fikk meg til å reflektere over at vi må la barna få reflektere, de må få lov til å medvirke i mye større grad enn det vi lar de. Det gjorde noe med meg og mine refleksjoner rundt det å tenke hvordan vi skal møte barn i ulike situasjoner, hva er det de tenker og føler. Så jeg mener det gjorde meg til en bedre pedagog. Fordi jeg fikk noen refleksjoner av de svarene jeg fikk.

4.2 utfordringer i samtaler med barn

Den utfordringen som oftest gikk igjen under intervjuene med informantene var tidspresset i barnehagen som ofte kom i konflikt med andre oppgaver. Det å ta seg tid til å samtale med barna satte krav til at personalet prioriterte å ta seg tid til det.

4.2.1 Tidspress og prioriteringer

Informantene beskrev ulike utfordringer knyttet til tidspress. Enkelte av informantene fortalte hvordan lovpålagte krav som dokumentasjon og kartlegging stjal tid fra tilstedeværelse sammen med barna og dermed kom i konflikt spesielt med den hverdagslige samtalen. Andre utfordringer som ble beskrevet var en hektisk barnehagehverdag som stiller høye krav til at personalet i barnehagen er bevisst og klarer å fange opp øyeblikkene når barna ønsker å fortelle noe. Informant 4 beskriver noen av utfordringene med pålagte oppgaver som tar tiden til barnehagelærerne fra barna:

Informant 4: I rollen som pedagogisk leder blir man tildelt mange oppgaver som tar deg vekk fra barna hele tiden. Det gjør jo at samtalene med barna forsvinner. Jeg opplever at jeg blir tildelt nye oppgaver hele tiden av kommunen og rammeverket rundt oss. Det spiser opp tiden min rett og slett. Spesielt krav om kartlegging og andre planer som må og skal gjennomføres. Derfor opplever jeg at de hverdagslige samtalene forsvinner litt.

Samtidig beskriver hun utfordringen med å være eneste barnehagelærer på avdelingen og hvorfor hun mener det er viktig at hun prioriterer å være sammen med barna:

Informant 4: Det å være tilgjengelig. Det kan være vanskelig som eneste pedagogiske leder, det å være tilgjengelig. Det er vi som innehar kompetansen. Slik som på min avdeling er det kun ufaglærte bortsett fra meg og det er jo de ufaglærte som er mest tilgjengelige for barna i hverdagen. De har kanskje ikke på seg de samme brillene som jeg har på, og det er derfor så viktig at jeg tar meg tid til det. Jeg har lært meg at jeg må prioritere tiden min godt for å være der mer for barna.

Informant 3 beskriver også viktigheten av tilstedeværelse overfor barna og at du må være tilstede for at du ikke skal miste muligheten til å få med seg det de ønsker å formidle:

Informant 3: Hvis du ikke er inne i situasjonen og hører hva barnet sier så kan du jo miste det de ønsker å fortelle. Egentlig så kunne det også være slik at toget gikk og jeg kunne ikke ta det tilbake. Så måtte man forsøke å komme seg inn i situasjoner hvor man kunne få den samtalen tilbake.

Informant 1 forteller om prioriteringer og tid, men nevner også viktigheten av en felles forståelse i personalgruppen at man tar seg tid til samtalene med barna:

For meg handler det mye om tid, at det er rom for det. Samtidig det vi snakket om bevissthet, men også en bevissthet i personalgruppen. Nå trenger jeg litt tid til å snakke litt og at det er en felles forståelse i personalgruppen at det er rom for å gjøre det.

Informant 4 forteller også hvordan koronapandemien og inndeling av barnegruppen i kohorter var med på å bidra til at personalet fikk sett og fulgt opp barna på en bedre måte. Under rødt nivå var et personal sammen med 6 barn i 7,5 time uten å bli avbrutt av pauseavvikling:

Når vi var på rødt nivå under pandemien – da hadde vi så god tid til samtale. Det var en åpenbaring med mange av barna jeg arbeidet med, hvor jeg ble litt sånn «oy, er det slik du tenker om det». Det må vi ta tak i. Det kunne være både positivt og negativt, at det trengtes å følges opp med en ekstra foreldresamtale eller lignende. Fordi det var noe jeg ikke hadde klart å fange opp tidligere. Så mer av rødt nivå for å kunne få bedre tid til disse hverdagslige samtale.

4.2.2. Etterlyser mer fokus på samtalekompetanse i utdanning og under praksis

Informantene beskriver også en del av utfordringen med å samtale med barn at de opplever det er mangelfullt fokus på det under utdanning og praksisperiodene i løpet av studiet. Det framkommer også beskrivelser av at de opplever det er mye teoretisk og mindre praktisk kunnskap, for eksempel gjennom caser og praktiske øvelser. Noe de beskriver som utfordrende når man skal ut i arbeidslivet som profesjonsutøver. Informant 4 beskriver det slik:

Informant 4: Jeg opplever at denne tematikken er den som ansatte i barnehagen opplever som aller vanskeligst. Det å samtale med barn. Det er et av veldig mange tema som mange er usikre på. Vi får kanskje ikke øvd nok på det i praksis, fordi det er så mange andre oppgaver som skal gjøres og prioriteres i utdanningen.

Informant 1 etterlyser også mer fokus på temaet i utdanningen:

Informant 1: Det eneste jeg skulle ønsket og håpet er at du ikke trenger å komme helt ut i arbeidslivet før dette er noe som blir et ordentlig tema. Altså det å samtale med barn, og spesielt de som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Jeg tenker det er viktig å være forberedt på.

Intervjuer: Du synes det har vært mangelfullt om dette temaet i utdanningen?

Informant 1: Ja, det synes jeg. Det er der teoretisk, men ikke noe praktisk. Det vet jeg at jeg hadde hatt godt av og ser i ettertid at jeg har savnet det i utdanningen.

Informant 2 forteller også at hun savnet mer om temaet under utdanningen, og hvor avhengig du er av at barnehagen eller kommunen har fokus på teamet:

I selve studiet skulle det kanskje vært mer fokus på dette. Man blir helt avhengig at er fokus på dette i kommunen eller i barnehagen du arbeider i, at du får mer kurs eller kompetanse på området. Jeg mener det skulle vært obligatorisk i utdanningen. Det er mulig det er det nå, men jeg savnet det veldig når jeg studerte.

Informant 3 beskriver utfordringen på dette temaet på følgende måte:

Samtidig er det veldig lite fokus på samtaler med barn og veldig mye fokus på pedagogikken. Hva vi skal lære de. I utdanningen. Jeg synes en av praksisperiodene i studiet skulle omhandlet det å samtale med barn.

4.3 De vanskelige samtalene

Informantene hadde ulike erfaringer med å samtale med barn som befant seg i vanskelige livssituasjoner eller som de på andre måter opplevde som vanskelige. De beskriver ulike aspekter ved samtalene og hva de opplevde som utfordrende. Erfaringene knyttet også opp til andre instanser som vil presenteres i siste delkapittel.

4.3.1 Erfaringer med de vanskelige samtalene

Informant 1 beskriver en erfaring med et barn som antyder at vedkommende kan være utsatt for vold av sine foreldre:

Informant 1: Jeg skal ikke si det var mistanke om vold, men det som ble sagt i samtalen antydte at det skjedde en del ting som ikke var greit. Også er det jo litt de knaggene man henger det på når man hører det. Hvilken situasjon barnet befinner seg i som kanskje er litt vanskelig eller krevende. Mor har vært åpen om psykiske utfordringer.

Videre beskriver informanten hvordan hun i samtalen forsøker å hente fram teori og kunnskap vedrørende samtaler med barn og hvordan det påvirker samtalen:

Informant 1: Og da er det litt sånn, man hører mye og det er mye teori rundt det. Hva skal du, hva skal du ikke gjøre. Du skal ikke stille ledende spørsmål. Når du da sitter der så forsøker du å hente fram alt du har lært og blir veldig oppmerksom på å ikke gjøre eller si noe feil slik at det blir rett for barnet da. Det var kanskje det vanskeligste, hvor det ikke var en tydelig måte å gjøre det på.

Informanten forteller også hvordan det å ikke legge føringer for samtalen kan komme i konflikt med å hjelpe barnet til å uttrykke seg:

Informant 1: Vi satt bare og snakket, og jeg forsøkte bare svare helt vanlig «åja, sier du det», «hva tenkte du da», «hva skjedde da»? Man forsøker jo å dra ut mest mulig konkret uten å legge ord i munnen. Det er ganske vanskelig. Mange ganger har de ikke ord for det de forsøker å uttrykke og man vil jo ikke legge føringer for samtalen, men man vil samtidig få det litt tydelig hva de sier.

I samtalen forteller barnet hvordan han har blitt slått over ansiktet med en vott. En av tingene informantene reagerte på var hvordan barnet gjenfortalte hendelsen som en hvilken som annen hverdagslig hendelse:

Informant 1: Han fortalte meg at han hadde blitt slått over ansiktet med en vott. Han var rød på kinnet og det var tydelig at det gjorde vondt. Siden han fortsatt var så rød på kinnet da han kom i barnehagen spurte vi hva som hadde skjedd. Da svarte han som om det var en helt hverdagslig ting at det var mamma som hadde slått med votten. Det i seg selv er jo ganske spesielt, å si det som en hverdagslig ting. Det var en ganske kort samtale, fordi han redegjorde så godt for det som hadde skjedd. Jeg forsikret han at han måtte komme til meg hvis han tenkte på det ønsket å snakke mer om det, når som helst.

Informant 2 forteller om en erfaring hvor et barn i barnehagen hadde opplevd uventet dødsfall i nær relasjon. Hun beskriver utfordringer knyttet til ivaretagelse av barnet som opplevde sorg samtidig som øvrige barn på avdelingen fikk informasjon om hendelsen hjemmefra og tok med seg til barnehagen:

Informant 2: Jeg hadde en samtale med et barn som nylig hadde mistet broren sin i en brann. Vi sitter på trappen ute og barnet kommer opp på fanget for å fortelle at hun elsker meg. Og jeg sier jo at det er veldig hyggelig å høre og at jeg er veldig glad i henne. Hun forteller videre at hun også elsker broren sin selv om at han er i himmelen. Hun er tydelig på hvor han er, at han er i himmelen og at han er i en romrakett.

I samtalen med barnet beskriver hun hvordan flere av de andre barna fikk interesse og meldte seg inn i samtalen, og hvordan hun opplevde dette som en utfordring:

Informant 2: Det kom jo flere barn til som også var blitt informert om hva som hadde skjedd og hadde sine synsvinkler på hva som skjer når man dør. Det var noen som var uenige i hva som skjer, man drar ikke i romskip. Jeg tror det ble så hardt for henne å høre det. Da måtte jeg bare avslutte samtalen og skifte tema, fordi det ble ikke det frirommet hun trengte. Samtidig ville hun så gjerne snakke om det selv, og vi kunne jo ikke sette lokk på det.

Videre beskriver informanten hvordan barnet som pårørende ble fulgt opp, men også den øvrige barnegruppen rundt hendelsen:

Informant 2: Vi hadde samlingsstund der vi tok opp at det har skjedd noe, men forsøkte ikke gå så i detalj på det som har skjedd. Allikevel var det mange av barna som hadde ganske detaljerte gjenfortellinger av det som hadde skjedd hjemmefra. Vi bekreftet at det hadde vært en ulykke, en brann hvor det var flere som hadde dødd og at dette var veldig trist. Vi snakket da om hvor viktig det var at vi tok vare på søsteren i den vanskelige tiden.

Informanten beskriver også hvordan de øvrige barna i barnegruppen hadde behov for å bearbeide hendelsen som hadde skjedd og hvordan personalgruppen forsøkte å legge til rette for det samtidig som de skulle ivareta barnet som opplevde sorgen:

Samtidig forsøkte vi å oppfordre til at de ikke skulle leke brann, men det er jo klart at de er barn og det var veldig vanskelig. Fordi ungene som hadde hørt om det, det ble traumatisk for de også. Det var flere måneder hvor flere av barna lekte at det var brann og at de døde. Ja, utrolig vanskelig å skjerme henne så mye som man ønsket. Det virker allikevel ikke som at hun følte at det de andre barna lekte angikk henne, det var ikke det som hadde skjedd henne.

Informant 4 forteller også om vanskelige samtaler hun har hatt med barn som omhandler død i nær relasjon og beskriver hva hun synes er utfordrende med disse samtalen:

Jeg står jo i dag i en situasjon med et barn som skal miste sin mor i kreft. Det synes jeg er vanskelig å sette ord på, dette med døden til barnet. Fordi det er vanskelig for et barn å forstå rett og slett. Konkret handler det om det følelsesmessige barnet står i, fordi det er noe jeg vet at kommer til å være vanskelig for barnet i lang tid framover. Det synes jeg er veldig vanskelig.

4.3.2 Tilrettelegging av barns behov for bearbeidelse

I forbindelse med ulykken hvor et av barna i barnehagen hadde mistet et søsken i nær relasjon beskriver informanten hvordan hendelsen preget hele barnegruppen og hvordan de arbeidet med interessen rundt temaet på avdelingen:

Informant 2: Vi hadde også tatt fram «Henry-førstehjelp». Det er en sønn pakke. En dukke som får brannsår og barna kan lære hva man skal gjøre hvis man får brannsår, hvem man må ringe. Det ble mye temajobbing med akkurat det.

Videre beskriver hun hvordan de forsøkte å ivareta barnegruppen:

Informant 2: Det ble også viktig at alle voksne var tilgjengelig for barna i etterkant for samtaler og også svare på spørsmål de lurte på. Selv om de ikke tør å spørre i samlingsstund er det mange som går rundt og grubler til de finner sin egen sannhet. Så være der for å trygge. Det var en periode vi var ekstra mange voksne slik at vi skulle ha mulighet til å være «på» til enhver tid. At det skulle være et fang å sitte på.

Informant 3 beskriver hennes erfaringer med å ivareta barn som av ulike årsaker befant seg i sårbare situasjoner:

Informant 3: Da måtte vi faktisk ta oss tid til barnet. Når man blir bevisst på det, må man prioritere det og ikke skyve det bort i den traveltiden som er i barnehagen. Når du vet at et barn er i en sårbar situasjon så kan du være der i den perioden barnet trenger det.

Videre beskriver hun hvordan hun erfarte at barna opplevde økt tilstedeværelse av de voksne i barnehagen:

Informant 3: Det vil jo bli en mye bedre barnehagehverdag for barnet når vi er bevisst på det enn hvis vi ikke er det. Det er jo klart at alle var på, men vi kunne også si at nå er det en ansatt som skal være ekstra på og følge med. Det opplevde jeg at barna satt pris på, at her er det noen som følger godt med meg som jeg kan kontakte.

Informant 4 forteller hvordan de la til rette for økt voksentetthet i forbindelse med hendelse hvor barnet hadde kommet med utsagn som kunne indikere at barnet hadde vært utsatt for seksuelle overgrep:

Informant 4: Så var det slik at vi satte inn vikar på avdelingen slik at jeg alltid kunne være tilgjengelig for barnet gjennom hele dagen. Jeg jobbet også lengre arbeidsdager slik at jeg skulle være tilgjengelig til enhver tid, hvis det skulle komme noen reaksjoner. Det hadde jo satt i gang en del prosesser hos barnet om dette her

4.3.3 Emosjonell mestring i de vanskelige samtalen

To av informantene forteller også om utfordringer knyttet til emosjonell mestring i de vanskelige samtalen. Informant 1 beskriver hvordan det emosjonelle kunne påvirke innholdet i samtalen med tanke på frykten for å si noe feil:

Informant 1: Det følelsesmessige aspektet i slike samtaler er jo vanskelig. Men jeg føler jo at det å ivareta relasjon går greit. Gjennom å vise omsorg, at jeg er her for deg og lytter til det du har å si. Akkurat det jeg snakket litt om det å ordlegge seg rett. Det følte jeg ble veldig vanskelig i situasjonen, fordi du blir så bevisst. Da husker jeg at jeg tenkte jeg skulle ønske at jeg kunne noe mer om det å samtale med barn.

Informant 2 forteller også om hennes erfaring rundt emosjonell mestring i en av de vanskelige samtalen hun hadde:

Informant 2: Det å på en måte vise at man ikke blir kjempelei seg, for man hadde mest lyst til å bare knekke sammen og gråte, for det var så forferdelig. Det synes jeg var kjempevanskelig. Det å skulle late som om dette var det mest naturlige i verden. At storebroren din er død, og det er helt sant.

Videre etterlyser informant 2 mer kunnskap i hvordan du selv reagerer på de vanskelige samtalen og utfordringer knyttet til det:

Informant 2: (...) Selv om du kan sitte med en kollega eller student og øve deg. Det blir aldri helt det samme fordi du aldri kan vite helt hvordan barnet vil reagere, eller hvordan du selv reagerer når det er faktisk ekte. Hvis et barn for eksempler forteller deg at det blir misbrukt. Men hvor mye er det å gjøre med det? Kanskje skulle det vært en litt mer psykisk rusting i form av at dette kan dere komme til å oppleve og snakke litt mer om hva det gjør med deg som menneske og hvordan du selv ville reagert.

4.3.4 Innhold i samtaler som medvirkende årsak til bekymring

Informantene beskriver ulike erfaringer knyttet til innhold i samtalen som bidro til en bekymring eller uro. Både når det gjelder utsagn, kontekst og hvordan de fulgte opp det som ble sagt i ettertid. Informant 2 beskriver hvordan samtalen var mer på styrke eller svekke en bekymring:

Informant 2: Ja altså, når man hadde en mistanke om noe så er man jo pliktig til å melde ifra uansett. Men gjennom samtalene vi hadde fikk vi jo en slags bekreftelse.

Videre forteller hun hvordan innhold i samtalene i tillegg til non-verbal kommunikasjon var en med på å bidra når barnehagen mistanke om at et av barna ikke fikk nødvendig omsorg av foreldrene gjennom blant annet tannhygiene:

Informant 2: Men hvordan samtalen var med på å avklare tror jeg handlet mest om hva hun viste med kroppsspråk og hvordan hun reagerte når vi spurte, så var det tydelig at det var noe hun aldri hadde vært med på før.

Ved en annen anledning forteller informant 2 hvordan et barn i lek forteller de ansatte i barnehagen noe vedrørende hjemmesituasjonen som skapte en bekymring, og hvordan hun fulgte denne bekymringen opp direkte i situasjonen:

Informant 2: Jeg blir der og da i situasjonen litt usikker hvordan jeg skal håndtere det, men jeg spør når hun pleier å gjøre det på faren. Hun sier da at hun gjør det når hun skal legge seg. Men etterpå var hun veldig ferdig med det og sprang videre.

Videre beskriver hun hvordan de forsøkte å følge opp det barnet hadde sagt i ettertid:

Informant 2: Vi har forsøkt å stille henne litt ledende spørsmål for å forsøke finne ut litt mer av det og forstå konteksten. Hvis hun sitter og prater om det er det som oftest rundt matbordet eller når hun har det gøy. Vi har aldri tatt henne ut av barnegruppen alene. Når hun er i det, så er hun i det. Det er da vi har sjansen.

Informant 4 forteller om noen erfaringer knyttet til innhold i samtaler som har vekket bekymring:

Informant 4: Jeg har ofte opplevd at barna forteller ting de har opplevd hjemme eller at de har det vondt inni seg, at de sliter psykisk. De samtalene skjer alltid i det uformelle, når jeg ikke har lagt opp til en samtale om det.

Videre beskriver hun en konkret hendelse og hvordan dette ble fulgt opp av henne og styrer i barnehagen:

Informant 4: Et annet tilfelle som har brent seg fast i minnet mitt er under en hvilestund hvor vi hørte på et eventyr og barnet referer til noe som skjer i handlingen Barnet sa «pappa spruter hvit lava i øynene mine på natta», så da handlet det jo om vold og overgrep. Da snakket jeg først med min styrer og vi ble enige om å ringe direkte til barnevernsvakta. De ønsket at vi skulle melde i fra med en gang.

Dagen etter fulgte informant 4 opp samtalen som hadde skjedd dagen i forveien:

Informant 4: Jeg tok opp igjen samtalen med barnet dagen etter, hvor jeg refererte til det barnet hadde sagt dagen før. Jeg forsøkte å få barnet til å fortelle litt mer rundt det uten å stille ledende spørsmål. Da fikk jeg litt mer informasjon.

Informant 3 forteller også hvordan de faste barnesamtalene de gjennomførte med de eldste barna hvert halvår var delaktig i å melde en bekymring:

Informant 3: En gang da vi hadde disse barnesamtalene var det ting som ble sagt som resulterte i at det ble sendt bekymringsmelding til barnevernet og barnet ble ført til barnehuset for avhør. Det var ikke bare samtalen, men samtalen i tillegg til observasjoner. Men det er klart, det er viktig at de ansatte er på og følger med.

Informant 1 forteller hvordan innholdet i samtalen var utslagsgivende for å melde bekymring til barnevernet. Dette til tross for en god relasjon til foreldrene:

Informant 1: Nei, det ble jo en bekymring til barnevernet. I første omgang tok vi kontakt med tverrfaglig team i kommunen. Fordi det var en del usikkerhet knyttet til situasjonen. Blant annet fordi vi følte dialogen med foreldrene var veldig god. Det var ikke noe veldig konkret, men den klumpen i magen var viktig å ta tak i.

Intervjuer: Tenker du at samtalen du hadde med barnet var med på å påvirke at den bekymringsmeldingen ble meldt til barnevernet?

Informant 1: Ja, absolutt. Det er noe med å forstå sånne små signaler som var det dette jeg hørte, har jeg forstått rett.

4.4 Samarbeid med andre instanser

Informantene beskriver samarbeidet med andre instanser som nyttig og verdifullt. I ulike situasjoner har det vært ulike instanser som har vært involvert som barnehuset, barnevernstjenesten, TTP, helsekoordinator i kommunen, helsesøster mm. Informant 3 beskriver samarbeidet i en konkret barnevernssak på følgende måte:

Informant 3: Vi synes barnevernet i kommunen jeg arbeidet i agerte ganske godt. De kom i barnehagen og hadde samtaler med barna, hvor også ansatte i barnehagen deltok for at barna skulle ha noen med som de var trygge på. Hvor det resulterte i ulike tiltak. Jeg opplevde barnevernet som veldig kunnskapsrike og på barna sitt nivå. Og de var veldig flinke på barnesamtaler og møte barna i deres trygge rammer.

Informant 4 beskriver samarbeidet med barnevernstjenesten og oppfølgingen hun fikk i etterkant av en konkret barnevernssak:

Informant 4: Jeg ble fulgt opp av barnevernstjenesten, hun saksbehandleren som hadde saken. Hun hadde jeg veldig god dialog med. Hun tok kontakt og spurte hvordan det gikk med meg og for å informere at jeg måtte ringe henne hvis jeg hadde spørsmål eller trengte å snakke om noe jeg synes var vanskelig rundt det som hadde skjedd.

Samtidig etterlyser hun et større tverrfaglig samarbeid og kommer med noen konkrete forslag for hvordan det kan styrkes:

Informant 4: Jeg er veldig fan av tverrfaglig samarbeid. At det skal være mer tilgjengelig kompetanse og ta i bruk. Kunne ha fagkvalder med barnepsykologer, barnevernspedagoger og familieveiledere som for eksempel kan berike barnesamtalen mye mer. Det tror jeg hadde vært en kjemperessurs.

Informant 1 forteller at de i hennes kommune har et godt tverrfaglig samarbeid hvor det er lav terskel for å ta kontakt med andre instanser for veiledning og råd:

Informant 1: Vi kan når som helst ta kontakt med tverrfaglig team i kommunen. De er sammensatt av barnevern, PPT, politi, helsesøster og er underlagt familieenheten. Så kan de bistå inn i ulike saker alt etter sakens natur. Enten det er helsesøster, logoped eller lignende. Vi kan da melde fra til familieenheten også kan vi få bistand til ulike saker, alt etter hvilken kompetanse det er vi har behov for.

Videre beskriver informanten hvordan hun opplever dette samarbeidet har fungert og hva det har hatt å si for hennes utførelse som profesjonsutøver:

Informant 1: Det samarbeidet som er der, i alle for noe år siden, var det ganske unikt på landsbasis. Det har jeg opplevd for min del som veldig positivt. Fordi det har gitt meg mer bredde. Vi har hatt noen å rådføre oss med, men jeg føler også de har vært flinke til å henvende seg ut i barnehagene for å synliggjøre kompetansen de sitter på og hva de kan bidra med.

Informanten sier også noen om hvor viktig et godt samarbeid er og hvordan hun opplever det nå sammenlignet med tidligere:

Informant 1: Terskelen for å ta kontakt for råd, bistand eller veiledning blir mye lavere når man har et godt samarbeid. Sammenlignet med tidligere hvor det var en ekstern enhet du sendte en henvisning til på papir, hvor du nå kan plukke opp telefon, ta kontakt for å drøfte spørsmål og høre hva de tenker. Det har jeg følt har vært veldig positivt.

Informant 4 forteller om hennes samarbeid med kreftkoordinator i kommunen i forbindelse med hvordan de skulle samtale med barnet om død:

Jeg er i dialog med helsepersonell og far. Av de har vi blitt veiledet på hvordan vi skal ordlegge oss, slik at informasjonen hun får er lik uavhengig av arena og kontekst. Også er det slik at det alltid er barnet som skal invitere til samtale om det, og ikke vi. Vi kan hjelpe henne til å sette ord på hva hun tenker og føler.

Videre i intervjuet beskriver informanten konkret samarbeidet, hvilken oppfølging de fikk og hvilken kompetanse kreftkoordinatoren hadde:

Vi ble kalt inn til avdelingsmøte sammen med kreftkoordinator i kommunen. Hun arbeider ikke eller har noen spesiell kompetanse inn på det å samtale med barn. Hun snakket mer generelt om hennes erfaringer som kreftkoordinator. Hun har selv uttrykt at hun er usikker på hvordan vi konkret skal gjennomføre selve samtalene, men hun har sagt vi må være så ærlige som mulige rett og slett.

5.0 Diskusjon av funn

I dette kapittelet vil jeg se på datamaterialet opp mot teori jeg har presentert tidligere i kapittelet. Drøftingskapittelet vil deles inn i seks delkapittel som tar for seg ulike aspekter ved samtaler med barn. I første del vil jeg knytte styrkene informantene beskriver når det kommer til samtalekompetanse opp mot subjekt-subjekt-teorien. Deretter vil jeg se de samme styrkene opp mot barnet-i-kontekst og samtidig drøfte hvordan jeg mener det jeg utforsker ligger i et spenningsfelt mellom det pedagogiske og sosialfaglige feltet. Videre ønsker jeg å se nærmere på kompetansehevende tiltak informantene har beskrevet om temaet som er i dette forskningsprosjektet og se hva dette har hatt å si for deres praksis.

Rammebetingelser og arbeidsoppgaver vil gjøres rede for og sees i sammenheng med litteratur og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Deretter vil jeg gjøre rede for informantenes erfaring med å gjennomføre de vanskelige samtalene. Dette vil knyttes opp mot teori, hovedsakelig av Harold Øvreeide og Trine Marie Trøften Gamst. Til slutt vil jeg redegjøre for informantenes erfaringer med å samarbeide med andre instanser og også knytte dette opp mot relevant litteratur.

5.1 Subjekt-subjekt

Informantene nevner tillit og relasjon som et av de viktigste verktøy til barnehagelærere når det kommer til deres samtalekompetanse med barn. Ved gjennomgang av datamaterialet kan man hevde at barnehagelærerne framstår genuint opptatte av å ha en god relasjon til barna, som er bygget på tillit og på barnas premisser. Informantene formidler hvordan de går ned på barnas nivå i kommunikasjonen, fordi du ved å gå ned på barnet sitt nivå vil kunne oppfatte barnet sitt behov i samtalen. De beskriver for eksempel hvordan relasjon og tillit er avgjørende for å ha gode samtaler med barna og at dette oppnås ved å være tilgjengelige på barnas eget nivå. De forteller også hvordan relasjon styrkes ved at barnehagelærerne er tett på barna over tid. Det gjør at de har et godt grunnlag til å ha en forståelse av hvor de er i utviklingen knyttet til hvor mye av det de forstår rundt seg.

Schibbye & Løvlie (2017) legger til grunn at det er to ulike menneskesyn når det kommer til anerkjennelse, som igjen gjenspeiler to væremåter i relasjoner. I subjekt-subjekt-holdningen handler det om å få tak i sine egne følelser av tilstedeværelse, vilje og handlekraft; det er å

få tak i egne emosjoner, egne behov og egne grenser. Sett i lys av dette framstår det som at informantene er bevisste på og ønsker å møte barna med det Schibbye & Løvlie beskriver som en subjekt-subjekt-holdning. Det er helt klar fordelaktig å inneha denne holdningen til barna og vil kunne si noe om informantenes syn på barna i lys av teorien om subjekt-subjekt og objekt-subjekt. Samtidig beskrives det senere i datamaterialet utfordringer knyttet til tid og andre pålagte oppgaver, som jeg mener det vil kunne reises spørsmål ved om det er mulig å inneha en subjekt-subjekt-holdning til barna i enhver situasjon i en hektisk hverdag.

Informantene forteller det er viktig at du klarer å oppfatte hva det er som røres seg i barnet og kan handle etter signalene du oppfatter. De beskriver også hvordan forståelse av barnas utvikling er viktig for å kunne vite noe om hvor mye barna forstår av det som skjer rundt seg og at dette viktig for relasjonen. Dersom man ser dette i lys av Schibbye & Løvlie (2017) teori om indre og ytre anerkjennelse, hvor den indre anerkjennelsen handler om å henvende oss til den andre som subjekt. Som blant annet innebærer å støtte barnas indre fornemmelse av å være seg selv i verden. De stiller også spørsmål hvorvidt den ytre anerkjennelsen i for stor grad preger vårt syn på barna og vår relasjon til de, hvor fokuset hovedsakelig er rettet mot hvor flink er til å tegne eller hvor flinke de er på skolen. Basert på datamaterialet fra informantene vil det være grunnlag for å påstå at disse informantene er opptatt av og bevisste på de indre følelsene knyttet til handlingene barna framviser. Det kan derfor tale i mot Schibbye & Løvliens påstand om at synet på barn i dag i for stor grad preges av ytre anerkjennelse. Spesielt hvis man skal se det i kontekst mellom barnehagelærere og barna i barnehagen.

5.2 Barnet-i-kontekst

Ulvik & Gulbrandsen (2019) beskriver en analytisk ambisjon om å forstå og utforske barn og unges liv i kontekst av den norske velferdsstaten. Samtaler har ulik status og funksjon i ulike profesjonsfelt, hvor profesjonsutøveren i barnehagefeltet vil være deltakende i en rekke ulike aktiviteter sammen med barna i et kontinuerlig tidsløp, og også ulike steder og rom i barnehagen. Informantene beskriver hvordan samtaler med barn er situasjonsbetinget, at du klarer å oppfatte situasjonen rundt og at du kan relatere deg til hvor barnet er rent følelsesmessig. Videre viser datamaterialet at det vil være lettere å tolke non-verbale

signaler når de kjenner barna så godt som de gjør, for eksempel det å kunne tolke hvordan de har det. Sett i kontekst med barnehagehverdagen vil man kunne tenke seg at barnehagelærere vil være i en unik posisjon til å kunne fange opp signaler om hvordan barna har det, noe som kan tenkes vil legge et godt grunnlag for å kunne gjennomføre samtaler på barnas egne premisser, men også motta informasjon om deres omsorgs- og livssituasjon. Spesielt hvis man ser det opp mot Ulvik & Guldbrandsen (2019) hvor de sammenligner barnehagelæreres kontekst som delaktige i barnas hverdagsliv, med samtaler som eksplisitt betraktes som et profesjonelt redskap for undersøkelse, som for eksempel ved en avdekkende barnesamtale som normalt sett kan tenkes at gjennomføres av, for barnet, en ukjent ansatt fra for eksempel barnevernet.

Øvreeide (2018) sier det enkelte ganger er helt nødvendig for barns ivaretagelse å få avdekket, bekreftet eller avkreftet at det faktisk er grunn til bekymring. Videre forteller han at det er typisk at informasjon om slike forhold først kommer opp i situasjoner hvor det ikke var hensikten å avdekke barnets erfaringer og at dette er informasjon som kan være utfordrende for en barnehagelærer å håndtere. Skal vi se dette i lys av barnet-i-kontekst skiller Ulvik & Guldbrandsen (2019) mellom samtaler som eksplisitt betraktes som et redskap for undersøkelse, hvor det enkelte profesjonsfelt har tidfestede og planlagte samtaler med barna. Med andre profesjonskontekster, som for eksempel barnehage som også deltar i en rekke ulike aktiviteter sammen med barna. Kan vi da reise spørsmål om hvorvidt barnehagelærerne befinner seg i et spenningsfelt mellom to ytterpunkter i kontinuum av profesjonsutøvere når det gjelder å samtale med barn, alt etter hvilken kontekst de befinner seg i barnehagen?

Dersom man tenker at barnehagelærere befinner seg i et spenningsfelt mellom barnehagelæreren som «samtaleterapeut» vs. barnehagelæreren som «pedagog». Kan man da stille spørsmål om barnehagelærere, som i utgangspunktet arbeider med barn og samtaler i en pedagogisk kontekst også bør tilegne seg kunnskap og kompetanse i en sosialfaglig kontekst? Argumentet kan styrkes ved at barnehagelærere også arbeider med barn i vanskelige livssituasjoner og vil ha behov for tillitspersoner som har kunnskap og kompetanse fra begge fagfelt. Med andre ord: kan barnehagelæreren også til en viss grad jobbe miljøterapeutisk i samtaler med barn? Dette vil da være i et spenningsfelt mellom

pedagogikken og det sosialfaglige.

5.3 Økt fokus og kompetansehevende tiltak

I datamaterialet ser vi at tre av informantene forteller at de i deres kommuner eller barnehager har hatt fokus på eller gjennomført kompetansehevende tiltak rettet inn mot samtaler i vanskelige livssituasjoner. En av informantene forteller at hun opplever økt fokus på samtaler med barn de siste årene har blitt mer konkrete. Rammeplanen beskriver som lite håndfaste, eller overordnede. Kompetansehevende tiltak gjennom kurs har gitt redskaper til å kunne oppfylle kravene som er satt i rammeplanen. Konkret nevnes det å få øve på samtaler sammen med øvrig personalgruppe har gitt stort læringsutbytte. En annen informant forteller hvordan de i hennes kommune har hatt kursrekker og fokus på systematiske barnesamtaler med barna i barnehagen. Her var konkrete maler som ble benyttet og samtaler skulle gjennomføres i en periode over et gitt tidsintervall. Den tredje informanten har deltatt på kurs som omhandlet vold og overgrep mot barn, hvor samtaler med barn vedrørende disse temaene var en del av kurset. Den siste informanten fortalte at de i hennes barnehage eller kommune ikke har hatt et overordnet fokus, kurs eller kompetansehevende tiltak rettet inn mot dette temaet.

Skal vi se dette i lys av forrige avsnitt hvor det drøftes hvorvidt barnehagelærere befinner seg i et spenningsfelt mellom en pedagogisk og sosialfaglig kontekst, kan det stilles spørsmål ved hvorvidt denne formen for kompetansehevende tiltak også er sosialfaglig rettet? Informantene beskriver hvordan det å ha snakket om og reflektert rundt ulike problemstillinger rundt dette temaet har gjort at de føler seg bedre rustet til å stå i en situasjon hvor man skal gjennomføre en samtale med et barn som befinner seg i en vanskelig livssituasjon. Videre beskrives det hvordan kunnskapen som ble tilegnet påvirket og satte i gang ulike refleksjoner for hvordan man skal møte barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. På bakgrunn av informantenes utsagn kan man tenke seg at kompetansehevende tiltak er med på å styrke deres fagkompetanse som igjen bidrar til en økt grad av trygghet til å håndtere det å samtale med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner.

Ulvik & Gulbrandsen (2019) sier at man kan utforske barn og unges liv i kontekst av den norske velferdsstaten. Kan man samtidig se det i lys av den utviklingsøkologiske modellen, stille spørsmål ved om det i et ekso- og markosystem avhenger av kommunale og lokale retningslinjer at det settes inn kompetansehevende tiltak rettet inn mot barnehagelæreres samtalekompetanse med barn? I eksosystem omfatter ett eller flere systemer der barnet selv ikke deltar, men som har betydning for barnets tilværelse på en eller annen måte, mens det i et makrosystem omfatter de overordnede kulturelle ideer og ordninger som legger føringer for utforming av de tre førstnevnte. Som tidligere nevnt er det kommet krav i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver om at personalet skal ha bevissthet og kompetanse til å oppdage og forebygge omsorgssvikt og overgrep. Selv om det er kommet nasjonale føringer virker det på bakgrunn datamaterialet at kommunene og barnehagene er pålagt et stort ansvar til hvordan denne type kompetanse og kunnskap skal sikres og integreres blant ansatte i barnehagen.

Dette gjenspeiler også i studien hvor barnehagelærerne etterlyste mer fokus på temaet både i utdanning og praksisperioder i utdanning. Noe av utfordringen som beskrives er at det er mange oppgaver og temaer som skal gjennomgås under studie og praksis og at det er viet lite plass til læring rundt den hverdagslige samtalen, men også det å samtale med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Informantene forteller at de opplever seg lite forberedt på hvor viktig samtalekompetanse er når de kommer ut i arbeidslivet etter endt praksis. De skulle ønske at de var forberedt på det i mye større grad, og da spesielt når det kommer til å samtale med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner.

5.4 Rammebetingelser og tidspress

Informantene beskriver ulike utfordringer knyttet til tidspress i en hektisk barnehagehverdag. Utfordringene som beskrives ved at det er mange lovpålagte oppgaver og at disse oppgavene øker i både antall og omfang. At oppgavene er mange og omfattende pedagogisk leder i barnehagen, kan støttes i rammeverket barnehagen har å forholde seg til. Barnehagelæreren har i henhold til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver det øverste ansvaret på avdelingen for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles og er

forankret i det pedagogiske arbeidet. De har også ansvaret for å veilede øvrig personalgruppe på sin avdeling.

I tillegg beskriver Bae (2018) noen sentrale kjennetegn ved den umiddelbare konteksten som omgir samspillet og hvordan dette har konsekvenser for barnehagelærerrollen. Den kompleksiteten som omgir samspillet, forteller informantene også kan ha konsekvenser for barna og det de ønsker å fortelle. Dette gjenspeiles ved at barnet forsøker å fortelle noe og hvis du ikke er tilstede i situasjonen og hører på hva barnet har å fortelle vil du miste den muligheten. Hvis du først har mistet den muligheten til å oppfatte hva det var barna ønsket å formidle vil det være utfordrende å komme seg tilbake i situasjonen.

I datamaterialet vises det til utfordringer knyttet til at det er kun en barnehagelærer per barnegruppe. Det beskrives at ufaglærte ikke har samme kunnskap og at dette går ut over kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Dette kan støttes av Bae (2018) hvor hun sier at tilstrekkelig personale med riktig kompetanse er avgjørende for barns trivsel og utvikling. Videre sier hun at ved manglende kompetanse blant de ansatte kan dette gå ut over samspillet med barna både intellektuelt og emosjonelt. Fordi det ved en barnehagelærer per barnegruppe vil bli sårbart og tilfeldig hvor mye tid barnehagelæreren får til å arbeide forebyggende og til å støtte konstruktive prosesser. Informantene forteller derfor at de må prioritere tiden sin godt. Jeg tenker det kan stilles spørsmål ved viktigheten av at barnehagelæreren har kompetanse og kunnskap rundt det å samtale med barn. Spesielt den forebyggende verdien det er å ha tilgjengelig personal med riktig kompetanse tilgjengelig for barna. Slik at barnehagelærerne kan gjøre gode vurderinger rundt prioritering av arbeidsoppgaver og spesielt sett opp mot delegering av arbeidsoppgaver internt på avdelingen.

Informantene beskriver det også som en styrke når hele personalgruppen deltar på kurs og ikke bare barnehagelærere. Ved at hele personalgruppen deltar viser de til en felles forståelse blant personalet om den kunnskapen og kompetansen de har tilegnet seg. Det har da gjort det lettere å gjøre nødvendige prioriteringer ved at de opplever forståelse av øvrig personalgruppe på bakgrunn av de prioriteringene som har blitt gjort. For eksempel ved å ta seg tid til å gjennomføre en barnesamtale.

Det kan derfor tenkes at tidspress i barnehagen, rammebetingelsene og kompleksiteten i samspillet er med på å påvirke barnehagelæreres muligheter til å samtale med barna. Du er avhengig av barnehagelærere som har kompetanse og kunnskap om tema. Fordi det vil være med på å påvirke hvilke prioriteringer de gjør. For eksempel ved å legge til rette for den hverdagslige samtalen og spesielt for de barna som befinner seg i vanskelige livssituasjoner.

5.5 De vanskelige samtalen

Gamst (2011) sier det relasjonelle synet i DCM er påvirket av et sosialkonstruktivistisk utviklingsperspektiv som underbygger verdien av interaksjon og samspill som betingelser for barnets utvikling. I henhold til det fjerde kravet til et sosialkonstruktivistisk perspektiv som Solvang (2020) beskriver, vektlegges den sosiale samhandlingen som avgjørende for hvordan et perspektiv blir forstått. Tidligere i oppgaven har jeg gjengitt hvordan informantene beskriver en av deres styrker i å samtale med barn er deres forståelse av barnas utvikling. Hvor de forteller at denne kunnskapen er viktig for å kunne vite om hvor mye barna forstår av det som skjer rundt seg og at denne kunnskapen er med på å styrke relasjonen. Legger vi til grunn utviklingsperspektivet hvor verdien av interaksjon og samspill som betingelser for barnets utvikling skal være gjeldende. Mener jeg det vil være med på å styrke utsagnet i rammeplanen, hvor det står at barnehagen er i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon.

Denne studien viser at informantene er opptatt av det relasjonelle perspektivet i samhandling og når de samtaler med barna i barnehagen. Samtidig beskriver de utfordringer når det kommer til det å samtale med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner eller kommer med utsagn som indikerer at noe ikke er som det skal. På bakgrunn av det informantene forteller kan det se ut til at den informasjon de har mottatt av barn stort sett blir gitt spontant under samhandling mellom barnehagelærer og barnet. Dette kan støttes av Øvreeide (2018) som sier det er typisk at informasjon om overgrep eller mishandling først kommer opp i situasjoner hvor det ikke var hensikt å avdekke barnets erfaringer, men at det man får vite er av en slik alvorlighetsgrad at det kan få konsekvenser for ivaretagelsen av barnet.

5.5.1 Erfaringer med de vanskelige samtalene

En av informantene beskriver hvordan hun mottok informasjon av et barn som var av en slik alvorlighetsgrad som Øvreeide (2018) beskriver kan få konsekvenser for ivaretagelsen av barnet. Innholdet i samtalen gjorde at det oppstod en bekymring om barnet hadde blitt utsatt for handlinger som ikke kan karakteriseres innenfor normen for god omsorg. I situasjonen beskriver informanten hvordan hun forsøkte å hente fram teori og kunnskap rundt situasjonen hun befant seg i. Frykten for å si eller gjøre noe galt beskrives som noe av det vanskeligste i situasjonen. Det kan stilles spørsmål ved hvorvidt frykten for å si eller gjøre noe galt kan ha påvirket interaksjonen og samspillet mellom den voksne og barnet. Gamst (2011) beskriver hvordan det den dialogiske interaksjonen mellom voksen og barn skaper innholdet i en barnesamtale. Hvor det er den profesjonelle sitt ansvar for kvaliteten i barnets informasjon, og dermed hvordan man skaper forutsetninger og er medansvarlig for informasjonen som framkommer i barnesamtalen. Legger vi til grunn det informanten beskriver, kan det da reises spørsmål ved hvorvidt frykten for å si eller gjort i situasjonen. Er med på å påvirke interaksjonen og samtalen hvor barnet er i gang med å formidle noe vedrørende sin omsorgs- og livssituasjon?

En annen informant beskriver hvordan hun opplevde det som vanskelig å samtale med et barn hvor moren var diagnostisert med kreft. Det var ventet at moren ville dø av diagnosen og informanten beskriver det som utfordrende sette ord på omstendighetene barnet befant seg i. Hun beskriver at det hovedsakelig handlet om det følelsesmessige barnet sto i, fordi hun visste at dette var noe som kom til å være utfordrende for barnet i lang tid framover. Gamst (2011) beskriver mentalisering som evne til å fortolke egne og andres følelser. I barnesamtalen søker du mentalt å forstå barnet innenfra og deg selv utenfra. Empati sier hun er grunnleggende forutsetning for å oppnå kontakt og vinne barnets tillit. Empatisk innlevelse er å følelsesmessig vite hva et annet menneske kjenner i et gitt øyeblikk i sin private verden. Samtidig sier hun at det er viktig å skille empati fra sympati. Sympati framvises ved at du formidler medlidenhet gjennom å løfte deg helt inn i barnets opplevelser. Du vil da kunne oppleve barnets følelser som om de er dine egne og vil også fanges i dem.

Slik informanten beskriver situasjonen kan man stille spørsmål ved hvorvidt informanten formidler medlidenhet gjennom å løfte seg helt inn i barnets opplevelser. Og at denne

medlidenhet bidrar til å gjøre det emosjonelt utfordrende å håndtere en slik situasjon og oppleve at man finner de riktige ordene? Samtidig tenker jeg det ligger i mennesket natur å oppleve det som utfordrende å snakke med et lite barn som skal miste en av sine aller nærmeste i så ung alder. Utfordringen her vil være å beholde det profesjonelle i relasjonen og ikke få utløp for egne følelser i samhandlingen. Det vil kreve kompetanse og erfaring med å gjennomføre de vanskelige samtalene med barna.

En tredje informant beskriver en erfaring hvor et av barnet hadde mistet en av sine nærmeste i en brannulykke. Hun beskriver utfordringer knyttet til ivaretagelse av barnet som pårørende kom i konflikt med ivaretagelse av øvrig barnegruppe. Informanten beskriver hvordan andre barn fikk detaljert informasjon om ulykken fra sine respektive hjem. Informanten beskriver hvordan barnet klatrer opp på fanget og forteller at hun elsker barnehagelæreren. Barnet begynner deretter å fortelle at hun elsker sin bror som hadde omkommet i ulykken og forteller videre hvor hun mente at broren befant seg nå. I situasjonen tilkommer det flere barn som har innsigelser på det barnet forteller, noe den voksne opplever som utfordrende. Hun velger derfor å avbryte samtalen og la opp til en annen aktivitet.

Øvreeide (2018) sier at hendelser som dødsfall alltid krevet aktivt initiativ fra voksne for å dele barnets opplevelse og for å sette ord på følelser. Støttende samtaler skal gi bekræftende, gyldiggjørende og normaliserende svar på barnets opplevelser og reaksjoner. Vi lytter og tar imot deres emosjonelle reaksjoner og på den måten gir de opplevelsene og reaksjonene et trygt og sosial rom å utspille seg i.

Slik informanten beskriver hendelsen er det forståelig at det i situasjonen opplevdes utfordrende å håndtere mange ulike opplevelser og perspektiv på denne konkrete hendelsen. Slik Øvreeide forteller trenger barna at vi lytter og tar imot deres emosjonelle reaksjoner, slik at de får et trygt sosialt rom å utspille seg i. Teoretisk kan man tenke seg at det vil være lettere å håndtere når du er i en en-til-en samhandling mellom et barn og en voksen. Det å håndtere en slik spontan meningsutveksling mellom flere barn som innehar ulike perspektiver kan diskuteres om barnehagelæreren i denne situasjonen blir stilt i en svært utfordrende posisjon.

Informanten beskriver at de i etterkant samlet barnegruppen til en samlingsstund og snakket med barnegruppen om hendelsen uten at de forsøkte å gå i detalj. Barna fikk bekreftet av det hadde vært en brannulykke og at det hadde vært dødsfall knyttet til ulykken. Når barna får et trygt sosialt rom å utspille seg i sier Øvreeide (2018) at barnas opplevelser blir mer sammenhengende, og reaksjonene blir med håndterlig for barnet og omgivelsene. På bakgrunn av dette vil man tenkte at personalet i barnehagen gjorde hensiktsmessige vurderinger knyttet til ivaretagelsen av den øvrige barnegruppen. At de fikk en arena hvor de kunne motta informasjon og mulighet til å stille spørsmål til de voksne i barnehagen, kan tenkes er viktig for deres mulighet til å få en bekreftelse og forståelse av hendelsen som hadde skjedd.

5.5.2 Tilrettelegging av barns behov for bearbeidelse

I studien viser en av informantene til hvordan de ikke oppfordret barna til å leke brann i etterkant av brannulykken. Det ble beskrevet som utfordrende grunnet de er barn og at hendelsen også opplevdes traumatisk overfor dem. Begrunnelse ble gitt for å skjerme barnet som var pårørende av hendelsen. Samtidig forteller informanten at hendelsen bar preg på avdelingen i lang tid etter ulykken og at lek om brann foregikk i måneder etter ulykken. Dette resulterte at de på et senere tidspunkt la opp til temajobbing rundt brann hvor det ble benyttet leke-pakker som ofte brukes i barnehager når det jobbes med ulike temaer.

Dyregrov & Lytje (2021) sier at små barns fantasi kan komme til uttrykk gjennom lekaktiviteter. De beskriver blant annet en hendelse hvor barnehagebarn lekte begravelse, men det de var mest opptatt av var hvor mange av de som deltok i leken kunne være prester. Videre anerkjenner de at slik lek kan virke makaber, men at det er viktig for barna å bearbeide det de har opplevd. Situasjoner hvor voksne går inn og avbryter leken kan lære barna at døden er noe å være redd for og ikke noe å snakke om. Dette kan også støttes av Öhman (2012) som sier barn skaper sin egen lekeverden for å utforske å få en dypere forståelse av ulike fenomener. De bruker leken for å skape mening av ukjente tema de vil vite mer om.

Sett i lys av dette kan man stille spørsmål ved hvorvidt det var riktig av personalet å ta en avgjørelse på å oppfordre barna til å ikke leke brann. Selv om det i datamaterialet beskrives at formålet var å skjerme barnet som var pårørende direkte knyttet til hendelsen, og derav hensikten god. På bakgrunn av datamaterialet kan det se ut til at barnegruppen ikke tok

oppfordringen med å slutte å leke brann og at de voksne i ettertid lot barna få leke det de ønsket. I henhold til litteraturen kan man tenke at dette var en klok beslutning av personalet.

Öhman (2012) sier det er avgjørende å utforske ideer, begreper og følelser i lekeverdenen på egen hånd, men også å få dele det med andre i felles lek. Personalet valgte å legge til rette for lek med tema brann og derfor kan man tenke seg at de voksne kom i posisjon til å kunne gi meningsskapende støtte som barna også kunne ta med seg inn i frileken. "

5.5.3 Emosjonell mestring i de vanskelige samtalene

Informantene forteller om utfordringer med å håndtere egne følelser under gjennomføringen av de vanskelige samtalene. De beskriver det blant annet ved å si at det følelsesmessige aspektet i samtalene er det mest utfordrende, men at det å ivareta relasjonen er mindre utfordrende. En av informantene forteller om en erfaring hvor hun hadde utfordringer med å opprettholde det profesjonelle i samhandlingen, fordi hun selv synes det som hadde hendt var så forferdelig.

Øvreeide (2018) sier at man ikke bør forsøke å holde følelser unna bevisstheten, fordi de gir oss viktig informasjon om oss selv i den sosiale relasjonen og sammenhengen vi står i. Det han sier er at vi kan arbeide med hvilke atferdsmessige uttrykk følelsene våre får og i hvilke sammenhenger de uttrykkes. Det å ha kjennskap til og kunne styre våre uttrykk for de følelser vi har overfor barnet og reaksjonene knyttet til det, er helt avgjørende for den emosjonelle mestringen av samtalsituasjonen med barna.

Legger vi til grunn det Øvreeide sier om viktigheten av å være bevisste egne følelser, kan det tenkes informantene håndterer situasjonen godt. Det å være bevisste egne følelser gir oss viktig informasjon om oss selv i den sosiale relasjonen og sammenhengen vi står i, og informantene opplever at det å ivareta relasjon i situasjonen går greit. Øvreeide (2018) sier også at en hensiktsmessig emosjonell distanse til barnet kan være vanskelig.

Barnehagelærere arbeider tett på barna over tid og utvikler derfor en nær relasjon til dem. Det kan derfor stilles spørsmål hvorvidt den emosjonelle mestringen i samtalene med barna kan være ekstra utfordrende for en barnehagelærer. Spesielt hvis man sammenligner med det Ulvik (2014) sier er profesjonsfelt hvor samtaler betraktes som et profesjonelt redskap for undersøkelse. Slik det vil være for ansatte i barnevernet, PPT eller BUP. Da disse

profesjonsfeltene ikke arbeider like tett med barna over tid og derav ikke utvikler den samme relasjonen en barnehagelærer vil gjøre.

I datamaterialet ser vi at informantene ønsker mer kunnskap om hvordan du selv reagerer på de vanskelige samtale. En av informantene problematiserer det å øve på teamet gjennom rollespill. Fordi du aldri vet hvordan verken barnet eller du selv faktisk vil reagere i en reel situasjon. Øvreeide (2018) sier at det å samtale med barn i en faglig sammenheng er et trenings- og utviklingsområde som alle andre fagområder. Han problematiserer også det å tilegne seg denne type kunnskap gjennom rollespill. Han begrunner det med at i rollespill hvor voksne skal spille barn ikke vil være reelt fordi det er vanskelig for voksne å sette seg inn i barnas kognitive prosesser. Det han anbefaler er å trene på gjennomføring av samtaler med barn uten spesielle problemer på ulike aldersnivå og livsområder. Fordi det kan gi oss innsikt i hvordan vi må finne barnets fokus og rytme for å få til en sammenhengende dialogprosess. Her kan det tenkes at barnehagelærerne har et fortrinn sammenlignet med profesjonsfelt som også gjennomfører samtaler med barn i ulike situasjoner og kontekster. Som tidligere nevnt viser studien at en av styrkene til barnehagelærerne er at de kjenner barna godt og derfor har en forståelse av hvor de er i utviklingen, knyttet til hvor mye de forstår av det som skjer rundt seg.

Samtidig etterlyser informantene at barnehagelærerne under utdanningen skulle blitt bedre forberedt på hva som kan komme til å møte de når de kommer ut i arbeidslivet. Dette i form av å snakke litt om hva det gjør med deg som menneske og hvordan du selv vil kunne reagere på det å gjennomføre de vanskelige samtale med barna.

5.5.4 Innhold i samtaler som medvirkende årsak til bekymring

Studien viser at informantene mottar viktig informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon gjennom de hverdagslige samtale i barnehagen. Det ser ut til å være sammensatte årsaker til at det oppstår en bekymring eller uro, men som en av informantene forteller var det gjennom samtalen de fikk en form for bekreftelse. En annen informant beskriver hvordan samtalen var en medvirkende årsak sammen med tolking av kroppsspråk og non-verbal kommunikasjon.

Øvreeide (2018) sier det noen ganger er helt nødvendig for barnets ivaretagelse å få avdekket, bekreftet eller avkreftet at det faktisk er grunn til bekymring. Han sier også at meldinger fra barn om vanskelige forhold gjerne kommer i korte glimt og at det i disse

situasjonene er viktig at barna får en «matter of fact»-bekreftelse. Da gjerne i form av gjentakelse av de samme ordene eller en beskrivelse av hva barnet sier, slik at det øker tryggheten på at de kan formidle sine erfaringer.

På bakgrunn av datamaterialet kan det se ut til at det oppstår situasjoner der barnehagelærerne befinner seg i situasjoner hvor de får informasjon av barnet som det er nødvendig å få avdekket, bekreftet eller avkreftet om det faktisk er grunn til bekymring. I tillegg til samtalen kan det se ut til at barnehagelærere aktivt bruker relasjonen de har til barnet og tolking av non-verbale signaler for å gjøre en vurdering av deres omsorgssituasjon.

En av informantene beskriver en hendelse hun opplevde som utfordrende å håndtere. Hun spør et konkret spørsmål og forteller at barnet bekreftet spørsmålet, men avsluttet samtalen og løp videre. Erfaringen er i tråd med litteraturen til Øvreeide (2018) hvor han sier at meldinger fra barn ofte kommer i korte glimt. Videre forteller informanten at de i ettertid har forsøkt å stille ledende spørsmål for å få en bedre oversikt over den informasjon barnet hadde gitt.

Gamst (2011) sier anerkjennende holdninger danner perspektiver for et grunnleggende syn på barnet som informant. Ved å inneha en anerkjennende holdning gir du barna mulighet til å avgi informasjon gjennom spontan og fri fortelling. Den anerkjennende holdningen motiverer barna til å forklare seg mest mulig upåvirket av den voksnes forventninger og hypoteser. I henhold til teorien Gamst formidler vil det ikke være hensiktsmessig å stille ledende spørsmål til barnet. Slik jeg tolker det vil det kunne være med å påvirke muligheten barnet har til å gi informasjon gjennom spontan og fri fortelling.

I henhold til formålshierarki for metodiske samtaler med barn deler Øvreeide (2018) inn de ulike samtaleformålene inn i fire kategorier. De to første omhandler å forhindre eller stoppe eventuell pågående omsorgssvikt, overgrep eller andre faktorer som påvirker barnas omsorgssituasjon. I datamaterialet kan vi se at barnehagelærerne forteller om erfaringer hvor de gjennomfører avdekkende samtaler, med formålet å forhindre eller stoppe. Slik som en av informantene forteller at hun dagen etter gjennomførte en samtale med barnet for å forsøke å få mer informasjon om det barnet hadde fortalt dagen før. I tillegg beskriver en annen informant hvordan gjennomføring av systematiske barnesamtaler ga de informasjon som resulterte i direkte bekymring meldt til barnevernstjenesten.

På bakgrunn av datamaterialet ser vi at barnehagelærerne i enkelte situasjoner gjennomfører avdekkende samtaler. Det tenker jeg kan være med på å stille spørsmål ved hvorvidt barnehagelæreres kompetanse på å gjennomføre avdekkende samtaler bør styrkes. Informantene etterlyser økt kompetanse på feltet i tillegg til at vi ser de beskriver utfordringer knyttet til den emosjonelle mestringen i de mest krevende samtalene. Det beskrives også eksempler hvor det stilles ledende spørsmål til barna.

5.6 Samarbeid med andre instanser

I datamaterialet kan vi se at informantene beskriver konstruktive og gode samarbeidsarenaer mellom barnehagen og andre relevante instanser. En av informantene beskriver hvordan de i kommunen hun arbeider i har et godt tverrfaglig samarbeid. De kan når som helst ta kontakt med det hun kaller tverrfaglig team. Det tverrfaglige teamet er sammensatt av barnevernet, psykologisk-pedagogisk tjeneste, politi og helsesøster og teamet er underlagt familieenheten. Samarbeidet har gjort at hun opplever det er lettere å be om veiledning i ulike saker, uten at man nødvendigvis trenger å melde en bekymring. I tillegg sier hun at det tverrfaglige teamet er flinke til å drive oppsøkende arbeid i barnehagen for å synliggjøre arbeidet de driver med og hvilken kompetanse de har.

Willumsen (2016) sier det i det tverrprofesjonelle arbeidet er viktig å synliggjøre oppgaver som grenser mot hverandre og overlappinger for å kunne dra nytte av hverandres bidrag. En slik avklaring vil gjøre det lettere for deltakerne å se sitt eget bidrag i sammenheng med andre, og dessuten vil det gi deltakerne en mer realistisk forventning til hverandre. På bakgrunn av dette kan det se ut til at samarbeidet i denne kommunen fungerer etter intensjonen og at det er et samarbeid som barnehagelærerne opplever kommer de ansatte og barna i barnehagen til gode. Slik som informanten beskriver senker terskelen seg for å ta kontakt for råd, bistand eller veiledning når man opplever et godt samarbeid mellom instansene. Det kan også stilles spørsmål med om en samkoordinering av enhetene også er med på å styrke samarbeidet. Det vil muligens oppleves mer oversiktlig for ansatte i barnehagen å ta kontakt med en enhet, som deretter fordeler ansvaret for henvendelsen. Som en av informantene beskriver hvor du tidligere sendte skjema på papir og aldri var helt sikker på hvem som mottok henvisningen eller hvilke tiltak som ble satt inn på bakgrunn av den.

En annen informant forteller at hun ønsker en styrking av det tverrprofesjonelle samarbeidet. Hun kommer med konkrete forslag til hvordan samarbeidet kan styrkes med forslag om å gjennomføre fagkvelder med ulike tema hvor det deltar fagpersoner fra ulike profesjonsfelt. Som Killèn (2017) forteller står møter sentralt i det tverrprofesjonelle samarbeidet. Utfordringen er at det krever koordinering og struktur. På bakgrunn av datamaterialet kan det stilles spørsmål ved hvorvidt kommunenes organisering av de ulike etatene er med på å avgjøre hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet fungerer.

6.0 Oppsummering og implikasjoner

I denne oppgaven er ulike elementer som innvirker på samtalen belyst. Det er vist til hvordan overordnende strukturer, i form av eksempelvis politikk og utdanning, gir både muligheter og begrensninger for barnehagelærerne.

Barnehagelærerne viser til flere styrker når det kommer til deres samtalekompetanse med barn. På individnivå forteller de hvordan tillit, relasjon og perspektiver på barnet er et viktig verktøy. Utfordringene nevnes med en kompleks arbeidshverdag med mange hensyn å ta. Rammebetingelsene gjør at de til enhver tid må gjøre nødvendige vurderinger og prioriteringer. Utfordringer med få barnehagelærere per barnegruppe belyses også.

I oppgaven vises det til at barnehagelærerne kan befinne seg i komplekse situasjoner hvor barna av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Informantene nevner ulike erfaringer som dødsfall, mistanke om vold og seksuelle overgrep og generelle bekymringer rundt deres omsorgssituasjon. De beskriver ulike aspekter og utfordringer rundt det å samtale med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. De etterlyses mer kunnskap og kompetanse innenfor fagfeltet, både gjennom utdanning, praksis og kompetansehevende tiltak mens de er i jobb. Det vises også til at tverrprofesjonelt samarbeid kan være med på å styrke dette arbeidet. Terskelen for å ta kontakt for råd, veiledning og bistand viser seg å være lavere når samarbeidet er godt.

Gjennomgående i oppgaven ser vi at samtalen er et viktig redskap for å fange opp signaler om barnas omsorgs- og livssituasjon. Informantene viser til at samtalene ikke alltid alene er utslagsgivende for å kunne si noe om situasjonen. De viser til at samtalen er et viktig redskap i tillegg til å observere atferd og tolke non-verbale signaler.

Litteraturliste

- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring - Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology*. Hentet fra Oria: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dyregrov, A., & Lytje, M. (2021). *Håndbok i barns sorg*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Farstad, K. (2008). *"Hvis barna tar det opp, bør det være verdt å snakke om" En kvalitativ undersøkelse om ansattes erfaring med bruken av barnesamtaler i barnehagen*. Høgskulen i Volda.
- Gamst, K. T. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler - Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Havnen, K. J., Christiansen, Ø., Ljones, E., Lauritzen, C., Paulsen, V., Jarlby, F., & Vis, S. (2020). *Barnevernets arbeid, delrapport 5. Å medvirke når barnevernet undersøker. En studie av barns og foreldres medvirkning i barnevernets undersøkelsesarbeid*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedepartementet.
- Johannessen, L., Rafoss, T., & Rasmussen, E. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Killèn, K. (2017). *Forenygende arbeid i barnehagen - samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, Mars 15). *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, April 24). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langberg, E. K. (2018). *Dialogisk kommunikasjon i barnehagen - En kvalitativ studie av samtaler mellom barnehagelærere og barn*. Oslo: Universitetet i Oslo - Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

- Nordhaug, I. (2008). *Kva ser vi kva gjer vi - Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep. Skulen og barnehagen sine oppgaver*. Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet - Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solvang, P. K. (2020). Sosialkonstruksjonisme. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim, & P. Tufte, *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. Oslo: Gyldendal.
- Ulvik, O. S. (2014). Å utforske barns deltakelse i hverdagslivet: metodologiske refleksjoner. I L. M. Guldbrandsen, *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis - en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, O. S., & Guldbrandsen, L. M. (2019). Barn og barndom i velferdsstaten. I Å. Hermansen, *Sosialt arbeid og sosialpolitikk i samhandling*. Oslo: Bergen.
- Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i helse- og velferdssektoren. I A. Ødegård, & E. Willumsen, *Tverrprofesjonelt samarbeid - et samfunnsoppdrag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- World Health Organization. (2014). *Global Strategy on human resources for health: workforce 2030*. Switzerland: Health Workforce Department.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øvreeide, H. (2018). *Samtaler med barn - metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv og samtykkerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelæreres erfaringer med å samtale med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på barnehagelæreres erfaringer med å samtale med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I rammeplanen for barnehager står det:

«Gjennom den daglige og nære kontakten med barna er barnehagen i sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon. Personalet skal ha et bevisst forhold til at barna kan være utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, og vite hvordan dette kan forebygges og oppdages. Personalet skal kjenne til opplysningsplikten til barnevernet, jf. Barnehageloven § 22».

Formålet med prosjektet er å utforske barnehagelæreres erfaringer med å samtale med barn som av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner. På bakgrunn av samtalene vil det være interessant å få vite noe mer om innholdet og om samtalene eventuelt har vært en medvirkende årsak til en bekymring som har resultert i å melde fra til andre instanser, som for eksempel barnevernet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i studien vil bestå av barnehagelærere som arbeider i offentlig eller privat barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet er en intervjustudie hvor deltakerne vil bli intervjuet om deres erfaringer med å samtale med barn som av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner. Dine erfaringer og refleksjoner er det som vil være i fokus og intervjuet vil ha en semistrukturert oppbygging. Ulike temaer som kan være aktuelle:

- Din erfaring fra barnehagesektoren.
- Dine erfaringer med å samtale med barn.
- Dine erfaringer med å samtale med barn som av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner.
- Eventuelle faktorer i disse samtalenes som har medført at du har vurdert å melde fra til andre instanser, som for eksempel barnevernet.

Det vil ikke bli spurt spørsmål som kan identifisere verken barn, foreldre eller deg. Taushetsplikten barnehagelærere er underlagt vil hensyntas.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd, og vil på lik linje med dine personopplysninger bli behandlet konfidensielt. I etterkant av intervjuet vil samtalen transkriberes. All informasjon vil da anonymiseres og enkeltpersoner vil ikke kunne gjenkjennes. Ved ferdigstilling av masterprosjektet mai 2022 vil intervjuopptakene og personopplysningene slettes.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet vil du måtte skrive under på en samtykkeerklæring som jeg enten kan ettersende eller komme med i forkant av intervjuet. Jeg legger den ved som vedlegg i dette informasjonsskrivet slik at du kan se over erklæringen. Intervjuet er planlagt gjennomført i perioden januar/februar 2022, eller etter nærmere avtale. Varighet vil være rundt 1 time.

På grunn av den pågående koronapandemien er det sannsynlig at intervjuene må gjennomføres digitalt. Dette avtaler vi nærmere på bakgrunn av smittesituasjon på det aktuelle tidspunktet.

Dine rettigheter

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

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Dersom du har noen spørsmål til forskningsprosjektet eller har lyst til å benytte deg av dine rettigheter ta kontakt med meg på telefon 920 888 32 eller e-post andreas.ovesen@hotmail.no / s197349@oslomet.no. Du kan også ta kontakt med min veileder førsteamanuensis Hilde Anette Aamodt ved Fakultet for samfunnsfag ved OsloMet på telefon 412 23 830 eller e-post hilde.a.aamodt@oslomet.no.

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

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

Med vennlig hilsen

Andreas Glad Ovesen
Masterstudent i sosialt arbeid med fordypning i barnevern
OsloMet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barnehagelæreres erfaringer med å samtale med barn som av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjustudie hvor det gjøres lydopptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide

Problemstilling:

- «Gjennom den daglige og nære kontakten med barna i barnehagen er barnehagen i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon». Hvordan kan den 'hverdaglige' samtalen mellom barnehagelærere og barna i barnehagen være et bidrag til dette?

Den hverdaglige samtalen med barna som verktøy for å fange opp de som befinner seg i vanskelige livssituasjoner.

Sekundære problemstillinger/underspørsmål:

- Hva opplever informantene at deres styrker er når det kommer til å samtale med barna i barnehagen?
- Hvilke utfordringer og svakheter opplever de når det kommer til å samtale med barna i barnehagen?
- Hvilke erfaringer har de med å samtale med barn som av ulike årsaker befinner seg i vanskelige livssituasjoner?

Hvordan påvirker det tverrprofesjonelle samarbeidet arbeidet rundt barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner?

Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Erfaring fra barnehagesektoren	Hvor lenge har du arbeidet i barnehagesektoren?	Hvile roller har du hatt?
	Har du kjennskap til hva som står i rammeplanen for barnehagen angående barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner? (Blir dette et eksamensspørsmål)?	<ul style="list-style-type: none">• Påvirker innholdet du er kjent med din praksis på noen måte?
Samtaler med barn	Hvilken kompetanse tenker du barnehagesektoren har når det gjelder å samtale med barn i dag?	<ul style="list-style-type: none">•
	Hva kjennetegner en god samtale for deg?	<ul style="list-style-type: none">• Noen konkrete eksempler?
	Har du kjennskap til noen systematiske samtalemodeller for barn?	<ul style="list-style-type: none">• Hvis ja, har disse i noen grad påvirket måten du tenker om å samtale med barn? Eventuelt hvordan?
	Hvis barna forteller noe, hvordan tenker du vi burde møte de og forstå hva de sier?	<ul style="list-style-type: none">• Konkrete eksempler?
	Kan du huske en samtale du hadde med et barn som du opplevde vanskelig?	<ul style="list-style-type: none">• Hva var vanskelig?• Hva gjorde du under samtalen?

		<ul style="list-style-type: none"> • Hva gjorde du etter samtalen?
Samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner	Har du erfaring med å snakke med barn som befinner seg i vanskelige livssituasjoner?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke erfaringer gjorde du deg? • Var det noe du vil trekke fram som utfordrende? • Lærte du noe av den situasjonen?
(Profesjonsutøvende blikk og deres blikk på barnet?)	Har du formel kompetanse på området?	<ul style="list-style-type: none"> • Utdanning • Kurs • Konkret veiledning på tema
	Har du noen ganger følt at din samtalekompetanse med barn ikke har strukket til?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva gjorde du da denne følelsen oppstod?
	Hva tenker du er barnehagelæreres styrker når de skal samtale med et barn som befinner seg i en vanskelig livssituasjon?	<ul style="list-style-type: none"> • Noen svakheter?
	Tenker du det finnes kunnskap barnehagefeltene kan hente og lære av andre fagfelt?	<ul style="list-style-type: none"> • Motsatt?
		<ul style="list-style-type: none"> •
Faktorer som fører til å melde fra til andre instanser	Hva har barna sagt for at du fikk en følelse av at noe ikke stemmer?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva var utslagsgivende for at du tenkte dette viker fra det som blir sett på som normalt og forventet? • Hva sa barnet? • Hva sa du? • Hvordan ble barnet fulgt opp i ettertid?
	Hva var utløsende faktor for at du valgte å melde fra til andre instanser, som for eksempel barnevernet?	<ul style="list-style-type: none"> •
	Når tenker du ansvaret flyttes over fra barnehagen til barnevernet?	<ul style="list-style-type: none"> • (Lurespørsmål, kan man spørre om det?)
	Hva tenker du er viktig om barnehagelæreres rolle i å fange opp barna som sliter?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan tenker du barna er en bidragsyter i denne prosessen?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

141326

Prosjekttittel

Samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosialfag

Prosjektperiode

06.12.2021 - 16.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
09.12.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 09.12.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Vennligst send inn meldingen til nsd@nsd.no

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!