

Bruken av barnesamtalen i spesialpedagogisk arbeid i skolen

Kristine Drangsholt Jacobsen



Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

1 juni 2007

Sammendrag

Tittel: Bruken av barnesamtalen i spesialpedagogisk arbeid i skolen.

Bakgrunn og formål: I praksisperioden under dette masterprogrammet fikk jeg mulighet til å delta på mengder av forskjellige møter rundt elever med ulike typer vansker. Foreldre, lærere og andre profesjonelle deltok i samtaler og i prosessen som skulle lede til utvikling av tiltak for barnet. Barnet selv derimot var aldri tilstede og var ikke inkludert bortsett fra å utføre ulike tester. Dette bidro til et ønske om å arbeide med barnesamtalen, en samtale hvor barnet får være direkte informant rundt egne opplevelser.

Også Kari Gamst og Åse Langballes arbeide har inspirert til mitt ønske om å arbeide med barnesamtalen. De har utviklet en egen kommunikasjonsmodell for bedre å kunne bruke barn som informanter for å få større innsikt i barnets opplevelser, en modell som også er anvendbar i det pedagogiske praksisfeltet.

Formålet med denne oppgaven er å få et innblikk i bruken av barnesamtalen i det spesialpedagogiske arbeidet i skolen, samt undersøke holdninger til innholdet i denne typen samtale.

Problemstilling: *I hvor stor grad er barnesamtalen en del av det spesialpedagogiske arbeide i skolen.*

For å belyse problemstillingen ble tre forskningsspørsmål konstruert:

- Hvordan ser spesialpedagogene på barnesamtalen som kilde til læring og refleksjon?
- Hvilke syn har spesialpedagogene på egen rolle i relasjonen til et barn?
- Hvilke syn har spesialpedagogene på barns evne til å kommunisere?

Metode: Etersom jeg ønsket å kartlegge et fenomen som til min kjennskap ikke tidligere er undersøkt, var det naturlig for meg å benytte kvantitativ metode. Jeg gjennomførte en survey, nærmere bestemt en postenquete, blant spesialpedagoger i fire større byer i Norge. Mulige respondenter ble innhentet ved å ringe 15 skoler i hver by hvor det ble gjort avtale med enten rektor eller inspektør om å sende spørreskjemaer til de som jobber med spesialpedagogikk på den aktuelle skolen. En pretest ble gjennomført for å få tilbakemelding om eventuelle endringer som burde gjøres før de endelige spørreskjemaene ble endt ut.

Etter innsamling var svarprosenten 5,8%. Jeg gjennomførte derfor en puring ved å sende mail til rektor eller inspektør ettersom hvem jeg hadde gjort den første avtalen med. Dette førte til at svarprosenten til slutt ble 18,5%. I etterkant har jeg sett at særlig endringer i informasjonsbrevet alle mulige respondenter mottok kunne bidratt til en høyere svarprosent. Også måten utvalget ble funnet kunne blitt gjennomført på andre måter for å øke antall respondenter. Dataene jeg innhentet gjennom spørreundersøkelsen ble lagt inn og bearbeidet i dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Resultat: Da mitt utvalg er ikke-representativt og svarprosenten lav er ikke kravene til generalisering tilfredsstillende. Resultatene gjelder da kun for utvalget og jeg kan dermed ikke si jeg har gjennomført en kartlegging av bruken av barnesamtalen. Det jeg derimot har oppnådd er å få et innblikk i et utvalg som viste seg å benytte barnesamtalen i stor grad. Jeg har funnet at utvalget i stor grad har positive holdninger til innholdet i denne typen samtale. Utvalg ser på barnesamtalen som kilde til læring og refleksjon både for barnet og den voksne. Samtalen blir i stor grad sett på som mulig nøkkel til forståelse for et barns situasjon da utvalget også ser på barn som kompetente dialogpartnere. Jeg har også sett at spesialpedagogene i utvalget viser vilje til refleksjon rundt egne holdninger og væremåter.

Forord

Det har vært spennende å få muligheten til å fordype meg i et tema jeg finner både interessant og viktig. Det har vært særlig interessant å arbeide på nye måter, ved selv å få planlegge og gjennomføre en forskningsprosess. Prosessen har til tider krevende, men særdeles lærerik.

Takk til alle rundt meg som har holdt ut med spørsmål, klaging i et halvt år, og vært flinke til å minne meg på at pauser er en viktig del av arbeidet. Særlig takk til Anne for hjelp til å bli kvitt de laaaange setninger.

Størst takk går til min hovedveileder, og inspirator, dr. polit. Kari Trøften Gamst for grundig gjennomgang av materialet og god hjelp gjennom hele prosessen. Stor takk også til min biveileder førsteamanuensis Peer Møller Sørensen.

Oslo, mai 2007.

Kristine Drangsholt Jacobsen

Innhold

1. INNLEDNING.....	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	8
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	9
1.3 OPPBYGNING OG OPPGAVEN	10
2. TEORETISK BAKGRUNN.....	11
2.1 BARNESAMTALEN.....	11
2.2 SPESIALPEDAGOGIKK.....	12
2.3 BARNEPERSPEKTIVET	13
2.4 BARNES TROVERDIGHET	14
2.5 EN DIALEKTISK RELASJONSFORSTÅELSE.....	15
2.5.1 <i>Anerkjennelse</i>	17
2.5.2 <i>Idyllisering av "den gode relasjonen"</i>	18
2.5.3 <i>Empati</i>	19
2.6 NYERE SYN PÅ SAMSPILL OG UTVIKLING.....	20
2.7 SELVOPPFATNING OG RELASJONER	21
2.8 "Å FORSTÅ"	23
2.9 MONOLOGISME OG DIALOGISME	24
2.10 FREMMENDE / HEMMENDE KOMMUNIKASJON	25
2.11 SAMTALEMETODIKK	26
2.12 OPPSUMMERING.....	28
3. FORSKNINGSPROSESSEN.....	29

3.1	METODE: SURVEY	29
3.1.1	<i>Fordeler og ulemper med survey</i>	30
3.2	UTVIKLING AV SPØRRESKJEMA	31
3.3	VARIABLER	32
3.4	INFORMASJONSBREV	33
3.5	UTVALG	34
3.6	PRETEST	36
3.7	DATAINNSAMLING OG SVARPROSENT	37
3.7.1	<i>Hvorfor så lav svarprosent?</i>	38
3.8	KONTROLL AV RELIABILITET OG VALIDITET	40
3.8.1	<i>Reliabilitet</i>	40
3.8.2	<i>Validitet</i>	41
3.9	FORSKNINGSETIKK	42
3.10	ANALYSE OG TOLKING AV DATA	43
3.11	OPPSUMMERING	44
4.	ANALYSE AV DATAMATERIALET	45
4.1	BAKGRUNNSVARIABLER	45
4.2	BRUKEN AV BARNESAMTALEN	50
4.3	GRADERING AV PÅSTANDER	54
4.3.1	<i>Hvordan ser spesialpedagogene på barnesamtalen som kilde til læring og refleksjon?</i>	55
4.3.2	<i>Hvilke syn har spesialpedagogene på egen rolle i relasjonen til et barn?</i>	57
4.3.3	<i>Hvilke syn har spesialpedagogene på barns evne til å kommunisere?</i>	58
4.4	VURDERING AV EGET BEHOV FOR KUNNSKAP	61
4.5	ELEVENES PÅVIRKNINGSKRAFT PÅ EGEN SPESIALPEDAGOGISKE OPPLÆRING	62

4.6	OPPSUMMERING.....	63
5.	AVSLUTNING.....	64
5.1	YTRE VALIDITET.....	65
5.2	HOVEDFUNN OG TENDENSER I DATAMATERIALET.....	65
5.3	AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	68
	KILDELISTE.....	70

1. Innledning

Det finnes mange typer samtaler man kan ha med barn avhengig av situasjon og hensikt. I denne oppgaven ønsker jeg å beskrive og fokusere på en type samtale som har som mål å la barnet fritt uttrykke seg gjennom dialog med en voksen og reflektere over egen situasjon. Med barn menes i denne sammenheng elever i barneskolealder, 1. til 8. klasse.

På flere sentrale arenaer hvor man møter barn, for eksempel innen barnevernet og skole er det ikke tradisjon å bruke barnet som direkte informant omkring egen situasjon (Garbarino og Stott 1997). Der eventuelle tester sier noe om prestasjoner, er det foreldre, lærere og andre profesjonelle rundt barnet som får mulighet til å uttale seg om hvordan barnet har det. Det er verdifull informasjon disse kan gi, men den er mangelfull (Tiller 1984). Innen spesialpedagogikk kan man med tanke på dette stille spørsmål ved informasjonsgrunnlaget spesialpedagogiske tiltak blir tatt på (Gamst og Langballe 1988, 2004, Kinge 2006). Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å sette fokus på barn som informanter ved å studere bruken av barnesamtalen i det spesialpedagogisk arbeide i skolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Erfaringer fra praksisperioden under dette masterprogrammet har bidratt til et ønske om å arbeide med dette temaet. I perioden deltok vi på mengder av forskjellige møter rundt elever som hadde ulike typer vansker. Det var aldri snakk om å samtale med elevene i arbeidet med å lage opplæringsprogrammer for disse barna. De som derimot ble innkalt til møter, og dermed fikk uttale seg rundt det aktuelle barnet var kontaktlærer og foreldre.

Kari Gamst og Åse Langballe (2004) har utviklet en egen kommunikasjonsmodell for bedre å kunne bruke barn som informanter for å få større innsikt i barnets opplevelser. Modellen er anvendbar i arbeid med barn på en rekke områder, som for

eksempel i barnevernet, ved politiavhør av barn i vanlige straffesaker, innen helsevesenet og i det pedagogiske praksisfeltet. Dette arbeidet har også inspirert til mitt ønske om å arbeide med barnesamtalen.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å få et innblikk i bruken av barnesamtalen i det spesialpedagogiske arbeidet i skolen, samt undersøke holdninger til innholdet i denne typen samtale.

Oppgavens problemstilling lyder: *I hvor stor grad er barnesamtalen en del av det spesialpedagogiske arbeide i skolen.*

Gjennom *i hvor stor grad* er jeg ute etter antallet spesialpedagoger i mitt utvalg som benytter seg av samtalen. Dette er ment som en første kartlegging av fenomenet da det til min kjennskap ikke foreligger lignende undersøkelser av barnesamtalen.

Hva jeg legger i begrepet *barnesamtalen* blir beskrevet som første del i kapittel 2 hvor jeg også presenterer min definisjon av samtalen.

Det spesialpedagogiske arbeidet i skolen er i denne sammenheng ment å favne bredt. Det innebærer alle som arbeider innen det spesialpedagogiske felt ved en skole uansett erfaring og utdanning, samt alle elever knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet uansett vanske eller bakgrunn.

For å belyse problemstillingen, og for å gå nærmere inn på innholdet i barnesamtalen har jeg konstruert tre forskningsspørsmål:

- Hvordan ser spesialpedagogene på barnesamtalen som kilde til læring og refleksjon?
- Hvilke syn har spesialpedagogene på egen rolle i relasjonen til et barn?
- Hvilke syn har spesialpedagogene på barns evne til å kommunisere?

1.3 Oppbygning og oppgaven

Kapittel 1 inneholder en redegjørelse for valg av tema, formålet med oppgaven og en presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmålene knyttet til denne.

Kapittel 2 inneholder den teoretiske bakgrunnen som danner grunnlaget for både formuleringen av en definisjon av barnesamtalen og for utvikling av spørreskjemaet.

Kapittel 3 omhandler forskningsprosessen. Jeg redegjør for valg av forskningsdesign, utvalgsmetode, utvikling av spørreskjema og informasjonsbrev, samt betraktninger rundt innsamling, svarprosent, validitet og reliabilitet.

Kapittel 4 inneholder en analyse av datamaterialet innsamlet gjennom spørreundersøkelsen. Jeg vil presentere funnene for deretter å drøfte disse opp mot relevant teori.

Kapittel 5 inneholder betraktninger rundt generalisering av resultatene fra spørreundersøkelsen. Jeg presenterer hva jeg mener er hovedfunn og tendenser i datamaterialet, og kommer til slutt med tanker om undersøkelsens betydning og videre arbeid med barnesamtalen .

2. Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for mitt teoretiske ståsted. Først beskriver jeg hva jeg ligger i begrepet barnesamtalen og presenter min definisjon av denne. Deretter belyser jeg teori jeg mener er hensiktsmessig for å beskrive innholdet i denne typen samtale.

En dialektisk relasjonsforståelse vil bli gjort rede for da denne ligger til grunn for min forståelse av relasjonen i en barnesamtale. Deretter beskriver jeg et nyere syn på barns utvikling og samspill for å presentere mitt syn på barn og deres forutsetninger for å delta i et samvær som barnesamtalen. Jeg vil også diskutere hvordan relasjoner kan ha innvirkning på barns selvoppfatning og beskriver deretter den dialogiske samtalepartner. Mot slutten av kapitlet setter jeg fokus på hvordan kommunikasjon kan være enten hemmende eller fremmende, for sist å komme inn på viktigheten av kunnskap om hvordan strukturere en samtale med et barn.

2.1 Barnesamtalen

Emilie Kinge (2006) kaller den typen samtale jeg vil undersøke i min oppgave for den empatiske, eller det anerkjennende samvær eller samtale. Ved å ta del i et samvær av denne karakter vil det kunne komme til å bety nytt håp, støtte og hjelp til å skape noen endringer i barnets eget liv gjennom refleksjon og bevisstgjøring rundt egne vansker. Både innen forskning og pedagogisk arbeid kan vi ved å invitere til dialog om barns egne tanker og opplevelser få innblikk i mye som ellers vil ligge skjult. For å beskrive hva jeg legger i begrepet dialog benytter jeg meg av Linells definisjon: "interaction through symbolic means by mutually co-present individuals" (Linell 1998:10). Dialog betraktes altså her som sosial interaksjon og kommunikasjon som en relasjonell aktivitet.

Den eneste som best kan bidra til å øke forståelsen av hvordan et barn har det er sannsynligvis barnet selv: "Det finnes (...) ingen bedre eksperter på det å være 5 år

enn 5-åringen selv. Forskeren kan etablere en anerkjennende relasjon på dette grunnlaget” (Tiller 1991:12). Her ligger et verdisyn til grunn som handler om å se barnet som sosialt, relasjonssøkende og kompetent fra fødselen av (Kinge 2006, Bråten 2004, Bae 2004, Sommer 2003, Stern 2003, Schibbye 2002).

I følge læreplanverket L- 97 har elever rett til jevnlig individuell vurdering (NLS 1996). Denne vurderingen, som gjerne formidles ved en elevsamtale, praktiseres på ulike måter på de forskjellige skoler, men samtalene er gjerne lærerstyrt og dreier seg ofte i stor grad om evaluering av elevens oppførsel, faglig nivå og innsats. I en slik type samtale snakker gjerne den voksne *til* barnet, noe som kan gi samtalen en karakter av at det er den voksne som vet best. Snakker man derimot *med* et barn er det anerkjennelse av samtalepartneren som råder og barnets synsvinkel blir sett på som meningsfull (Garbarino og Stott 1997).

Gjennom denne beskrivelsen av en type barnesamtale i skolen har jeg formulert en definisjon på hva denne innebærer på bakgrunn av de teoretiske bidragene i oppgaven:

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

2.2 Spesialpedagogikk

For noen tiår siden var spesialpedagogikkens forankring i utgangspunktet tiltak for syns- og hørselshemmede, evneveike, barn og unge med sosiale og emosjonelle problemer og talehemmende. Senere har målgruppen blitt utvidet til å innebefatte blant annet autisme, spesifikke lærevansker, migrasjonspedagogiske utfordringer, kroniske lidelser og foreldreproblematikk. Spesialpedagogikken har nå basis i et bredt register av funksjonshemninger og problemtilstander. Faget medvirker i større grad til

å utvikle både lærings- og hjelpevilkår og rådgivningstilbud i et bredt felt. Fagets sentrale fokus er samlet sett læring, utvikling og livskvalitet hos forsømte, underaktiviserte og funksjonsdiskriminerte mennesker (Befring 2004). Dette fokuset skal rette seg mot at alle mennesker har et lærings- og utviklingspotensial. Dette innebærer i følge Befring (2004) en særlig vektning på hva det enkelte barnet vet, kan og vil. Det er her barnesamtalen kan fundere som en nøkkel til nettopp å finne ut hva barnet vet, kan og vil gjennom å la barnet selv få uttale seg for å finne tiltakene som trengs for å nå barnets lærings- og utviklingspotensial. Det å legge til rette for nære og fortrolige møter og samtaler kan bidra til økt livskvalitet for et forsømt, underaktivisert eller funksjonsdiskriminert barn gjennom å være en del av et anerkjennende samvær.

2.3 Barneperspektivet

Formålet med denne oppgaven er å undersøke bruken av barnesamtalen, en samtale som har som mål å fremskaffe informasjon om barnet fra barnet selv. Et begrep jeg vil knytte tett opp mot barnesamtalen er barneperspektivet. Helg Fottland (2000) mener begrepet perspektiv handler om å se noe fra en spesiell synsvinkel, og forklarer videre: ”Å ha et ”barneperspektiv” handler dermed om at andre, vi voksne, ser på begivenheter i barnets verden, gjennom barnets øyne, for å fange opp barnets egen opplevelse av og forståelse av det som skjer” (Fottland 2000:27). Professor Per Olav Tiller er sentral innen barneforskning der barn blir brukt som direkte informanter. Han mener barn generelt ikke anses som meningsberettiget og at forskning i påfallende liten grad anser barnet som brukbar informant rundt egen situasjon (Tiller 1991). Motstanden mot å ville se verden med barns øyne har i følge Tiller sinket forskningen om og for barn i betydelig grad. Han mener at dersom forskningen skal tjene barns interesser bør denne forskningen foregå på barns premisser. Barnet må være samarbeidspartner i forskningen (Tiller 1984).

Som voksne er vi villige til å lytte til barn, men når det kommer til stykke mener vi ofte at det er vi selv som har oversikt og kan ta gode og fornuftige valg. Barns tanker

blir gjerne sett på som irrasjonelle, og at det de forteller ikke er troverdig. I følge Eide og Winger (2006) må man ta et grunnleggende oppgjør med hvorvidt vi egentlig ser på barns bidrag som genuine og viktige. Å innta barneperspektivet betyr ikke å la barn bestemme, men å være villig til å lytte seriøst til det barn forteller. Det handler om å ta hensyn til informasjonen, og å møte barn på deres egne vilkår. Her presiserer Eide og Winger at det ikke finnes ett barneperspektiv, men et mangfold av ulike synsvinkler. Er man bevisst dette er det lettere å unngå generalisering, og heller forsøke å høre og se det enkelte barns perspektiv (Eide og Winger 2006). De bestemmelsene vi tar som voksne vil få større gjennomslagskraft og harmonere bedre med barns behov når vi forstår at barns synsvinkel er meningsfull. Med større innsikt i barns perspektiv vil vi kunne oppdage barn som verdige deltagere i kommunikasjonsprosessen mellom barn og voksne (Garbarino og Stott 1997).

Voksen og barn står i utgangspunktet i et maktforhold til hverandre, og det er vesentlig å forsøke og oppnå et symmetrisk forhold for å innta barneperspektivet. Tiller uttrykker at en forutsetning for å få adgang til barnets verden er en form for gjensidighet og symmetri i relasjonen mellom forsker og informant : ”Ulikevekt mellom den voksne og barnet oppveies ved at barnet sitter inne med informasjon som den voksne trenger” (Tiller 1991:11). Slik mener jeg også likevekten mellom barnet og den voksne kan øke i en barnesamtale ved at spesialpedagogen nærmer seg barnet som sakkyndig informant i forhold til det temaet det fokuseres på.

2.4 Barns troverdighet

Innen barneforskning er man opptatt av undersøkelser som kan gi sikrest mulig kunnskap om barn (Tiller 1991). Det å fremskaffe pålitelig kunnskap er også hovedhensikten med barnesamtalen. Garbarino og Stott (1997) er blant forkjemperne for å bruke barn som direkte informasjonskilde, men setter samtidig fokus på betydningen av at den voksne har kunnskaper om barns utvikling og evnen til å tolke informasjon kritisk. Ikke gjennom forutinntatthet om et barns virkelighet, men ved å reflektere rundt hva som blir fortalt, og hva som kan være barnets motivasjon.

Eksempelvis trekker de frem at atferd snarere kan være mestring av stress heller enn avspeiling av virkelighet. Et barn kan være lite fortrolig med en test- eller samtalesituasjon. Grad av fortrolighet med den voksne har betydning for barnets yteevne, samt hvor langt et barn har kommet i sin utvikling. Viten om barns kompetanse vil her kunne tjene som en forståelsesramme og gi noen retninger for vurdering av, og minne om faktorer å være oppmerksomme på, når den voksne videre skal bruke informasjonen barnet har gitt (Garbarino og Stott 1997).

I sin hovedfagsoppgave fant Gamst og Langballe (1988) gjennom sine intervjuer av seksåringer, at ikke bare kan barns utsagn tas på alvor, men det er både nødvendig og lærerikt. De finner at mange viktige forhold fra barns livsverden fremkommer i barneintervjuene, er kunnskap som de nære voksne (foreldre, pedagog) ikke kjenner. Disse viktige funnene har ledet dem begge videre i arbeidet med barn som informanter hvor det blant annet er utviklet en egen samtalemetodikk, hvilket jeg vil komme nærmere inn på senere (Gamst og Langballe 2004). Denne kunnskapen er i tråd med det Tiller, Garbarino og Stott fremhever, at pålitelig kunnskap om barn behøver metoder for å sikres. Barn som voksne, kan fortrenge eller fremføre løgner for å opprettholde selvfølelsen eller for å søke anerkjennelse fra andre. Ettersom det ikke er noen enkel oppskrift på å finne frem til sannheten er det aller viktigste å gå inn i en fruktbar kommunikasjon med barn i åpenhet, som lydhøre mottagere av informasjonen (Garbarino og Stott 1997).

2.5 En dialektisk relasjonsforståelse

I min definisjon av barnesamtalen har jeg formulert *en relasjon preget av empati og anerkjennelse*. For å beskrive hvordan jeg forstår relasjonsbegrepet går jeg til Anne-Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse. Dialektisk relasjonsteori er først og fremst brukt i psykoterapi, men er også relevant for dem som jobber med relasjoner i faglig sammenheng slik som pedagoger (Schibbye 2002). Sentralt står tanken om at mennesket er reflekterende og at det er gjensidighet i forholdet mellom prosesser i eget jeg og i relasjonen til andre (Bae 2004).

Teorien bygger på eksistensfilosofien og blant annet Hegels filosofi. Hegel hevder at ”en persons bevissthet blir til i eller via den andres bevissthet. Det å utvikle en egen bevissthet er å gjenkjenne seg selv i den andre og ta seg selv tilbake som forandret” (Schibbye 2002:49). Når jeg går inn i dialog med en annen blir den andres bevissthet en del av min egen bevissthet, og min bevissthet *inngår* i den andres. Når den andre motsetter seg min bevissthet kan jeg se meg selv utenfor og får et forhold til meg selv i det jeg tar meg selv tilbake, tilbake som forandret. Det er interessant at vi må inn i den andres bevissthet for å utvikles, gjennom å lære å skille mellom det som foregår i oss selv og det som foregår i den andre. Utviklingen i denne bevegelsen mellom individer skjer i dobbel betydning; jeg avgrensner meg selv gjennom å kunne skille mellom egne tanker og andres, *selvavgrensning*. Samtidig som jeg får en oversikt over flere sider ved meg selv ved å ha tanker om egne tanker, *selvrefleksivitet* (Schibbye 2002). Begrepene står i en gjensidig sammenheng, de er dialektiske (Schibbye 2001).

Anerkjennelse er et overordnet begrep i dialektisk relasjonsteori og favner i følge Schibbye en samværsmåte: ”Anerkjennelse er ikke noe du har, det er noe du *er*” (Schibbye 2002:247). For at partene i bevegelsen beskrevet ovenfor skal føre til utvikling må partene anerkjenne hverandre på en gjensidig måte. Å bli anerkjent er et grunnleggende ønske hos alle mennesker, uten denne kan mistillit og tvil til egne erfaringer oppstå (Bae 2004). Dette begrepet vil bli drøftet i større grad nedenfor.

I dialektisk relasjonsteori blir vi presentert for to motstridende relasjonsbehov: behovet for tilknytning og nærhet på den ene siden, og behovet for individualitet på den andre siden (Bae 2004). En trygg tilknytning betyr at et barn opplever omsorg, tilhørighet og kontakt med andre. Omsorgspersoner oppleves som en trygg base når farer truer, og barnet kan pendle mellom nærhet og avstand til denne basen slik at barnet kan bli stadig mer selvstendig. Når barnet begynner å føle seg som selvstendig, som et avgrenset jeg, merker det at det trenger den andre. Det oppstår et tilknytningsbehov drevet av redselen for tapet av tryggheten. Denne prekære balansen mellom selvstendighet og binding lever en også i som voksen (Schibbye

2002). Her kommer det tydelig frem at mennesker er avhengig av hverandre, og viktigheten av en trygg tilknytning for å avgrense seg selv er fundamental.

Eksistensialister og dialektikere representerer et subjekt- subjekt- syn (Schibbye 2001, 2002). Dette synet inneholder tre antagelser: For det første at individet har en indre opplevelsesverden med egne fortolkninger av denne. Dersom denne indre opplevelsen blir oversatt er det krenkende fordi individet da fratras retten til å ha et syn på seg selv. For det andre kan ikke individer forstås uavhengig av de relasjoner det inngår i. Terapeuten, eller pedagogen i denne sammenheng, må hele tiden ta hensyn til sitt bidrag, hvordan han påvirker samtalepartnerens oppfatninger og handlinger. For det tredje utvikles ikke barn kun utenfra og inn, men i samspill gjennom intersubjektiv deling. I dette ligger det at barnet kan oppleve at det finnes andre og likeverdige opplevelsesverdener når to subjekter deler opplevelser (Schibbye 2002). For å få i gang en endring hos et barn er det en forutsetning at barnets opplevelsesverden gjøres kjent og blir bekreftet samtidig som den voksne trer frem som subjekt med et separat senter for opplevelser. Det er altså snakk om anerkjennelse fra et annet subjekt, ikke gjennom å dele sine private opplevelser med barnet, men gjennom å være en tydelig annen å avgrense seg mot (Schibbye 2002).

2.5.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er opprinnelig et begrep fra Hegels filosofi og er et uhyre komplekst begrep. Ønske om å bli godtatt for den du er ligger innebygd i relasjonen, og anerkjennelse rommer: ” emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekræftelse og en genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser” (Schibbye 2002:122).

Barn som er involvert i det spesialpedagogiske arbeidet ved en skole synes ofte å streve mer enn andre med egne følelser og sosial samhandling (Kinge 2006). Sammen med lav selvaktelse kommer ofte den fortvilende følelsen av å sitte fast i vanskelige mønstre. I følge Schibbye (1996, 2002) er gjensidig anerkjennelse en nødvendighet for endring i en fastlåst relasjon, og kan finne sted dersom partene

forholder seg til hverandre som et subjekt til et annet subjekt: ”anerkjennelse innebærer en evne til å ta den andres perspektiv, sette seg inn i den andres subjektive opplevelse” (Schibbye 2002:247). Gjensidig anerkjennelse innebærer likeverd, uten at dette betyr at partene skal være like (Schibbye 1996). Likeverd innebærer respekten for den andres rett til egne opplevelser av verden, og denne aksepten kan gradvis skape en følelse av fellesskap og trygghet. Trygghet gir rom for å utforske vanskelige følelser, og anerkjennelse rommer aspektene ved en trygghetsskapende væremåte (Schibbye 2002).

Kinge (2006) trekker frem at å akseptere at et barn har egne erfaringer og opplevelser betyr ikke at de automatisk skal godtas som riktige. Å være anerkjennende er ikke ensbetydende med å være ettergivende og fri for grenser. Det innebærer derimot to ting: reagere adekvat på barns atferd sammen med å bekrefte barns opplevelse av det som skjedde. Barn trenger hjelp til å forstå seg selv og rydde opp i følelsesmessig ensomhet eller kaos. Dette mener jeg berører selve kjernen i barnesamtalen, at måten barnet blir møtt på kan komme til å være avgjørende for om hendelser vil føre til belastning eller styrke.

Berit Bae skriver i sin doktoravhandling, *Dialoger mellom førskolelærer og barn*, at ”anerkjennende væremåter gjør en forskjell i dialogen” (Bae 2004:221). Hun trekker frem viktigheten av at den voksne reflekterer over sin rolle som dialogpartner for å forstå mer av hva som foregår i en anerkjennende dialog. Den voksne må være villig til å se på seg selv, om han bærer med seg normer og tradisjoner som kan føre til at barn blir følelsesmessig eller tankemessig devitalisert. Bae finner i sine empiriske studier støtte til Schibbyes antagelser om at anerkjennende væremåter bidrar til utvikling av tillit og nærhet til egne opplevelser (Bae 2004).

2.5.2 Idyllisering av ”den gode relasjonen”

Beskrivelser av relasjoner ut fra anerkjennelsesbegrepet kan virke idylliserende. Gjennom sin doktorgradsstudie konkretiserer Bae (2004) at anerkjennelse er et prosessuelt fenomen som er vanskelig å fange inn med enkle metoder. Begrepet kan

forstås ulikt og er som nevnt et komplekst begrep. Prosesser i spesialpedagogisk arbeid er sammensatte og kan være motsetningsfylte. Dette går sammen med Schibbyes dialektiske relasjonsforståelse hvor motstand og frustrasjon er nødvendig for utvikling (Schibbye 2002). Anerkjennende væremåter danner derimot en ramme om relasjonen som bevarer denne selv om samspillsprosessen bryter sammen en gang, eller en samtale synes å bryte sammen. Motsetninger og misforståelser betyr ikke at relasjonen ikke er anerkjennende, men kan skape muligheter for forsoning og økt refleksjon (Schibbye 1996).

2.5.3 Empati

Målet med barnesamtalen er å komme frem til et informasjonsgrunnlag om barnets opplevelser av sin livsverden. Informasjonen skal danne grunnlaget for gode hjelpetiltak for å skape en endring i barnets skolesituasjon til det bedre. Schibbye (1996, 2002) beskriver anerkjennende væremåter som nødvendige for endring. Rogers (1951) i sin klientsentrerte terapi, setter den empatiske innlevende og bekreftende holdningen i sentrum. Han beskriver empatisk forståelse som avgjørende for å få klienten til å erfare sine tanker, følelser og persepsjoner på en fri måte. Empati handler i følge Rogers om å oppfatte den andre, formidle sin forståelse tilbake med et språk som er i harmoni med klientens forståelse, og prøve ut sin forståelse sammen med den andre (Rogers 1951).

Ved å prøve ut forståelsen sammen med den andre er man hele tiden tilstede i klientens opplevelser ved at terapeuten kontinuerlig forsikrer seg om at oppfattelsene er i tråd med klientens tanker. Kinge (2006) fokuserer på empati som innlevelse for å fange opp den andres underliggende budskap, noe som ligger bakenfor det som konkret blir uttrykt. Gjennom respons gis muligheten til å oppleve og formulere sine følelser på en klarere måte og bli mer bevisst på seg selv. Barnet er direkte informant i barnesamtalen og skal hjelpes til å uttrykke egne følelser og opplevelser. I tråd med Rogers (1951) blir empati som holdning hos spesialpedagogen en forutsetning for å unngå det Schibbye (2002) kaller *definisjonsmakt*. Å oppfatte og definere den andre

ut fra sin egen forståelse, ikke ut fra barnets. Forholdet oppleves ikke som likeverdig da den voksne går inn i en ekspertrolle og definerer barnets opplevelse (Kinge 2006). Slik kan empatisk holdning videre beskrives som en forutsetning for å innta barneperspektivet slik det er beskrevet tidligere i oppgaven, nettopp at den voksne er i en mektig posisjon når det gjelder barns opplevelse av seg selv, og glemmer lett at det er barnet selv som er ekspert på seg selv (Tiller 1991, Kinge 2006).

2.6 Nyere syn på samspill og utvikling

Jeg har tidligere skrevet at det ligger et verdisyn til grunn i barnesamtalen. Dette handler om å se barnet som sosialt, kontaktsøkende og kompetent fra fødselen av. Tradisjonelt sett har dette vært annerledes, ettersom synet på barns utvikling har vært dominert av Piaget og Freuds teorier om utvikling (Schibbye 2002, Sommer 2003, Bråten 2004, Gamst og Langballe 2004). Barnet ble beskrevet som kontaktløst og narsissistisk, fremstilt som kontaktløse uten mulighet for samfølelse og gjensidighet (Bråten 2004). Nyere spebarnsforskning byr i følge Bråten på en annen forståelse av utgangspunktet for barns utvikling. Allerede timer etter fødselen etterligner barnet gester og uttrykk. Det ser ut til at det er et medfødt grunnlag for følelsesmessig gjensidighet med andre som viser seg allerede få uker etter fødselen. Barnets etterligning betraktes i dag som ledd i samspill med andre, et uttrykk for bestrebelser på tilknytning (Bråten 2004). ”Barnet er innstilt på kontakt og samspill fra begynnelsen” (Schibbye 2002:60).

Sommer (2003), professor i utviklingspsykologi, mener det har forekommet et paradigmeskifte når det kommer til synet på barn. Før skulle barnet tie når den voksne snakket og være en passiv mottaker for at sosialisering og læring kunne forekomme. Det tradisjonelle synet på barns utvikling står i følge flere forskere for fall da barnet må ses på som en aktiv deltager, og sosialisering som et samarbeid mellom den voksne og barnet. Barnet er kommunikativt kompetent og sosialisering, oppdragelse og læring er relasjonelle prosesser mellom aktører (Sommer 2003). Dette samarbeidet Sommer fremhever er etter min mening i høyeste grad forenelig med en

dialektisk modell. Mennesker er avhengig av hverandre for å utvikles, og det er i relasjonelle prosesser til den andre at barnet oppdager at det tenker og føler. Vi blir minnet om Hegels idé: ”at et selv dannes via den andres bevissthet på en gjensidig måte” (Schibbye 2002:62).

2.7 Selvoppfatning og relasjoner

Mennesket har grunnleggende behov det må tilfredsstillere for å fungere godt. Noen av disse er trygghet, tilhørighet, å bli akseptert, selvverd og anerkjennelse. Tveit (2007) skriver i en artikkel at disse grunnleggende behov kan samles i et ønske om å bli sett. Hun stiller spørsmålet: ”Hvorfor å på hvilken måte er den gode relasjonen og det å bli sett viktig for utviklingen av en god selvoppfatning?” (Tveit 2007:20).

Selvoppfatning er, enkelt forklart, erfaringene en person har fått i livet og hvordan disse er tolket og forstått: ”Med selvoppfatning mener vi enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv” (Skaalvik og Skaalvik 2005:75). Det er meningsfylt å fokusere på selvoppfatning i spesialpedagogisk sammenheng da erfaringene elever får i skolen har stor betydning for selvoppfatning. Arbeid som utføres i skolen er lett synlig for andre, og det blir gjerne vurdert (Skaalvik og Skaalvik 2005). Elever knyttet til det spesialpedagogiske feltet i skolen har også blitt vurdert og som oftest opplevd at det er noe de ikke mestrer, faglig eller sosialt.

For å gi svar på sitt spørsmål går Tveit til tilknytningsteorien hvor psykoanalytiker og professor Daniel Stern er en sentral teoretiker. Utvikling av selvoppfatning blir sett på som et tett samspill mellom arv og miljø. Hvordan dette kommer til uttrykk gjennom personlighet og atferd er avhengig av interaksjonen med omsorgspersoner, særlig mor, og interaksjon med miljøet. Tradisjonelt er tilknytningsteoretikere opptatt av de tidligste tilknytningene og relasjonene spebarnet erfarer. Stern (2003) deler synet om at de tidlige tilknytningene er viktige, men han er samtidig opptatt av den konstante utviklingen selv et barn befinner seg i gjennom hele livet. Dette bringer et positivt syn på muligheter til å rette opp en skjev start. Tveit knytter sine tanker om å bli sett opp mot

generell pedagogikk, men jeg knytter dette videre til barnesamtalen og betydningen av relasjoner. Dersom den gode relasjonen uteblir mellom spesialpedagogen og barnet er det likevel håp om forbedring, gjennom en bevisst holdning og god innsats fra pedagogen. Sterns teorier handler i følge Tveit om voksnes anerkjennelse, bekreftelse og det å se barn. Det handler om de voksnes ansvar for å legge til rette for trygghet i relasjonen (Tveit 2007).

Tveit mener selvoppfatning ikke er noe konstant, men kan variere fra situasjon til situasjon. Dersom man på områder har erfaring med mestring og positiv respons fra andre vil selvoppfatningen være god, erfaringer med det motsatte fører til negativ oppfatning av seg selv. Omgivelsenes responser gir en pekepinn på om egne inntrykk stemmer overens med omgivelsene, noe som igjen kan gi en magefølelse om hvorvidt vi mestrer noe, eller viser adekvat atferd eller ikke. Dette handler i følge Tveit om å være i kontakt med egne følelser, og vi kjenner igjen det tette samspillet mellom personen og omgivelsene: ”Trekker vi paralleller til en relasjon, ser vi hvor mye innflytelse den betydningsfulle andre har, og hvor utrolig viktig det blir for personen å få erfaringer fra gode og positive relasjoner for å utvikle en god selvoppfatning” (Tveit 2007:25). Det å oppleve å bli anerkjent og akseptert blir sentralt på veien mot å utvikle en positiv identitet. Det å ha kompetente betydningsfulle andre i barnas miljø blir tydelig når det ser ut til at miljøet kan kompensere for en uheldig utvikling for mange (Tveit 2007). Gjennom Tveits betraktninger ser jeg tydelige paralleller til barnesamtalen og mulighetene som ligger i en slik samtale, eller et slikt samvær. Det å få hjelp til refleksjon rundt egne tanker og følelser i en god relasjon kan bidra til å snu en negativ oppfatning av seg selv. En god relasjon kan bidra til å utvikle en positiv identitet til tross for at barnet opplever å ikke mestre, som opplever å være svakere enn andre på ulike områder. Det er håp i disse betraktningene, i tanken om at det er mulig å rette opp en skjev start.

2.8 "Å forstå"

For å nå målet med barnesamtalen, å utvikle gode hjelpetiltak for barn basert på barnets egen opplevelsesverden, må forståelse for elevens verden ligge til grunn. I følge Rommetveit (1972) er forståelse av andre menneskers dypeste meninger å tolke som "eit fellesskap i oppleving" (Rommetveit 1972:15). Han trekker frem ulike måter å forstå på: to venner som i en situasjon forstår hverandre fullt ut, det er ingen ting å forklare i øyeblikket og ingen grunn til å reflektere over fellesskapet. En person kan forstå hvordan en bilmotor fungerer. Ikke gjennom å leve seg inn i hvordan motoren virker, men innsikt i deler og kunnskap om hvordan delene griper inn i hverandre. Motoren repareres ved å reparere det en tror det er noe galt med å håpe en forstod hva som var i veien (Rommetveit 1972).

Innen psykologisk forskning, praktisk psykologi, terapi og diagnostikk er kravene til å forstå ganske andreledes. Kravene kan av og til virke urimelige, som intuitiv menneskelig innlevning og reflekterte analyser av psykiske funksjoner. Rommetveit (1972) fremhever at det finnes ingen magisk formel som fører to mennesker sammen i et menings- og opplevelsesfellesskap. Når den andre er svært ulik deg selv kan veien inn til den andres verden virke særlig vanskelig, som det første møte med den schizofrenes forunderlige tale, afasipasientens *nei* mens han synes å mene *ja*, barnet som stikker bokstavene i skrift. I første omgang kan psykologen, terapeuten eller pedagogen stå uforstående overfor den hjelpetrengende med en følelse av at egen opplevelsesverden ikke strekker til. Kravet om menneskelig innlevning må i slike situasjoner i følge Rommetveit tolkes som et krav om målsetting og etikk. Målet, som i barnesamtalen, må i første omgang være å etablere et grunnlag for medmenneskelig innlevelse. Barnet er ikke, som motoren, et objekt, men et menneske som har rett til å være med på å forme sine egne mål (Rommetveit 1972). Kommunikasjon blir på denne måten et samarbeidsprosjekt mellom barnet og pedagogen gjennom et dialogisk perspektiv på språk og kommunikasjon.

2.9 Monologisme og dialogisme

I det å kalle kommunikasjon som et samarbeidsprosjekt mellom barnet og pedagogen ligger at begge parter er ansvarlig for informasjonen som fremkommer i dialogen. Med tanke på dette mener jeg det er helt nødvendig å være bevisst sitt eget bidrag til dialogen og samspillet. I språkvitenskap og kommunikasjonsstudier fremholder man to hovedsyn på språk: ”Language can be conceptualized in basically two ways, *as a system of structure, or as discourse, practice (praxis) or communication*” (Linell 1998:4). Prioriterer vi første del av sitatet er det snakk om et syn på språklig kommunikasjon som formalistisk og ensidig individuelt, monologisme. Prioriterer vi siste del av sitatet handler det om språk som bærer av kommunikativ mening, dialogisme.

Monologisme

I teorien oppfattes språkbruk her som en individualistisk informasjonsprosess, og kommunikasjon behandles som en ”fra-til prosess”: ”Slik har monologisk basert teori et statisk syn på språk” (Gamst og Langballe 2004:87). Her er det taleren som blir tilskrevet fullt ansvar for det som blir sagt i en samtale, ikke adressaten (Linell 1998). Relateres dette til samtale mellom et barn og spesialpedagog blir barnet stående alene med ansvaret for informasjonen som fremkommer, og at denne skal være uten påvirkning og innflytelse fra samtalepartneren.

Dialogisme

Innledningsvis refererte jeg til Linell (1998) for å definerer dialog: ”interaction through symbolic means by mutually co-present individuals” (Linell 1998:10). Dialog betraktes som sosial interaksjon og kommunikasjon som en relasjonell aktivitet. Ytringer blir innfelt i kommunikasjonskjeder som drives av gjensidig respons til samtalepartnerens innspill med mål om utvikling av felles forståelse av innholdet i kommunikasjonen (Linell 1998). Vekselvirkningen mellom partene i en dialog refererer til et felles grunnlag og ansvar for den dialogiske aktiviteten (Gamst og Langballe 2004).

Det dialogiske syn på språk og kommunikasjon virker inn på hvordan barnesamtalen blir oppfattet som relasjonell aktivitet. Den voksne er medansvarlig for informasjonen barnet kommer med i samtalen: ”Som dialektikere ”mister vi vår uskyld” fordi vi er ansvarlige for vårt bidrag til enhver tid” (Schibbye 2002: 52).

2.10 Fremmende / hemmende kommunikasjon

Som medansvarlig for informasjonen som fremkommer i en samtale er det en nødvendighet å være seg bevisst hvordan man selv kommuniserer, stiller spørsmål eller legger opp samtalestrukturen. Gamst og Langballe (2004) fant gjennom sine studier av dommeravhør av barn som har vært utsatt for seksuelt misbruk, at avhørers ytringer kan fremme eller hemme kommunikasjonen. Måten avhører formulerer seg på verbalt virker inn på kontakten med barnet. Hemmende ytringer som forekommer en enkelt gang er ikke nødvendigvis negativt, men der hemmende ytringer fremkommer som et mønster oppstår en uheldig effekt.

Hemmende ytringer ble kategorisert innen hovedgruppene *ledende spørsmål*, hvor avhører legger antagelser i sine ytringer, og *passiv lytting* hvor avhører sporer av eller ikke fanger opp informasjonen barnet kommer med. Fremmende ytringer inviterer derimot til fri fortelling gjennom *åpne spørsmål*, hvor den voksne ikke legger opp til et bestemt svar. *Aktiv lytting* formidler at den voksne følger med og at informasjonen er oppfattet. Den voksnes utsagn tilpasses barnets språk, det gis rom for pauser for barnet til å formulere seg og situasjonen tydeliggjøres ved å metakommunisere (Gamst og Langballe 2004).

Gamst og Langballe påpeker viktigheten av fremmende formuleringers verdi for å få frem detaljert og pålitelig informasjon (Gamst og Langballe 2004). I barnesamtalen er det vesentlig at nettopp detaljert og pålitelig informasjon fremkommer. Det er denne informasjonen spesialpedagogiske tiltak skal bygges på.

2.11 Samtalemetodikk

Barnesamtalen, slik jeg har formulert, skal være *en samtale hvor barnet er direkte informant i en relasjon preget av empati og anerkjennelse*. Gamst og Langballe (2004) fremhever viktigheten av at den voksne er trygg i samtalesituasjonen for å oppnå en kommunikasjonsstil som kan karakteriseres som empatisk og anerkjennende. Denne tryggheten er et resultat av erfaring og økt kunnskap om hvordan gjennomføre en samtale med et barn. I arbeidet med sin doktorgradsavhandling utviklet Gamst og Langballe en egen samtalemetodikk for dommeravhør med barn, en avhørsmetodisk kommunikasjonsmodell. Målet med avhandlingen var å øke sannsynligheten for å fremskaffe mest mulig pålitelig informasjon fra barn i dommeravhør, og dermed maksimalisere kvaliteten på barns vitneforklaring. Avhandlingen ses på som et viktig bidrag til å kvalitetssikre samtaler med barn på en rekke områder, også innen helsevesenet, barnevernet og i det pedagogiske praksisfeltet (Gamst og Langballe 2004).

Forankret i en dialogisk forståelse av kommunikasjon skal modellen muliggjøre en kommunikasjon mellom den voksne og barnet som legger opp til informasjon i fri fortellende form fra barnet. I kommunikasjonsmodellen ligger det en faseinndeling med spesifikke mål og kriterier etter å ha sett at avhør med en tilfeldig og ustrukturert fremgangsmåte førte til at minimal kunnskap ble fremskaffet fra barnet (Gamst og Langballe 2004). At en samtale er strukturert virker sterkere og mer inviterende på barnet enn spørsmål som blir stilt mer tilfeldig. En rolig og tilstedeværende voksen bidrar til også å redusere barnet stressnivå, og for begge parter kan fokus flyttes bort fra å være "flink" og fra å skulle si "det rette" til enhver tid (Kinge 2006).

Øvreeide (2002) er klinisk psykolog og har skrevet om metodiske samtaler med barn. Han påpeker at barnet må motiveres for å ville gi informasjon til den voksne. Inntonning, rytme og gjensidighet i dialogen er i følge Øvreeide forutsetninger for en slik motivasjon. Rytmen består av begynnelse og avslutninger. Gjensidighet betyr at begge har rett til å utøve kontroll over denne rytmen slik at samtaleprosessen er samregulert (Øvreeide 2002). Dette er i tråd med hva Gamst og Langballe (2004)

fremhever med tanke på faseinndeling. For å oppnå at samtalen skal være en forutsigbar situasjon er det nødvendig både å avklare kontekstuelle, innholdsmessige og relasjonelle forventninger. Det er den voksnes rolle å kommunisere forventningene til barnet gjennom metakontrakter som innledende prosedyre til de ulike fasene. Slik blir barnets oppfatninger og forventninger utforsket sammen med klargjøringen av formelle rammer og forventninger til samtalsituasjonen (Gamst og Langballe 2004).

Den voksnes holdninger og væremåter, bevissthet på verbale formuleringer og spesifikke mål og kriterier ligger innbakt i modellen. Jeg vil i det følgende gjøre kort rede for modellens syv faser. Den første fasen er *forberedelse*, hvor saksopplysninger og informasjon om barnet innhentes. I *kontaktetablering* innføres dialogen som samtaleform og det dannes et bilde av barnets kognitive og emosjonelle nivå. I de *innledende prosedyrer* avklares grunnleggende regler for samtalen og maktforholdet mellom voksen og barn reduseres. I den fjerde fasen, *introduksjon til tema*, ledes det fra det generelle mot det spesielle gjennom nøytral kontekstinnføring. I neste fase skal barnet få uttrykke seg fritt og uttømmende ved *fri fortelling*. Barnet beskriver hendelser med egne ord. Gjennom *sondering* blir saken belyst bredest mulig for å fremskaffe detaljer og for å oppklare misforståelser eller selvmotsigelser. Siste fase er *avslutning* hvor samtalen blir oppsummert og det gis informasjon om sakens videre gang. Den voksne er ikke evaluerende og avslutter samtalen på en positiv måte (Gamst og Langballe 2004).

Gjennom en dynamisk kommunikasjon kan de forskjellige fasene gå inn i hverandre, men samlet sett er fasene en sum av nødvendige kommunikative aspekter. Ved å kunne veksle mellom fasene knytter den dialogiske samtalepartner seg hele tiden til barnets perspektiv uten å omforme eller stjele barnets opplevelser gjennom sin definisjonsmakt (Schibbye 2002, Gamst og Langballe 2004). Slik kan også barnesamtalen struktureres for å sikre kvaliteten på samtalen og på den måten invitere til samtale med riktige rammer og en tilstedeværende og oppriktig voksen.

2.12 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for teori jeg mener belyser innholdet i barnesamtalen. Gjennom teorien har jeg trukket frem min forståelse av relasjonsbegrepet og mitt syn på barn som samarbeidspartner i en dialog. Deretter har jeg fokusert på forståelse og tolking av informasjon fra barn, på den dialogiske samtalepartner og på samtalemetodikk.

Teorien jeg har presentert her danner grunnlaget for hvordan jeg har formulert min definisjon av barnesamtalen, men det danner også grunnlaget for et spørreskjema jeg har konstruert. Dette blir beskrevet i neste kapittel.

3. Forskningsprosessen

I dette kapitlet beskriver jeg forskningsprosessen. Jeg begrunner valg av metode og forklarer hvordan spørreskjema og informasjonsbrev ble utviklet. Deretter gjør jeg rede for undersøkelsens populasjon, utvalg og gjennomførelsen av pretesten. Videre diskuteres innsamling og svarprosent for så å presentere validitet og reliabilitetsbetraktninger. Til slutt ser jeg nærmere forskningsetikk og dilemma jeg kan støte på gjennom dette forskningsarbeidet.

3.1 Metode: survey

Jeg ønsket å gjennomføre en undersøkelse som ville gi meg innsyn i hvor stor grad barnesamtalen er en del av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen. Jeg ville finne ut noe om hvor utbredt praktisering av dette fenomenet var, noe som førte meg til formuleringen av to forventninger:

- Dagens spesialpedagoger har liten formell utdanning innen barnesamtaler.
- Denne typen samtale er lite brukt i skolen innen arbeidet med elever med ulike typer vansker.

Barnesamtalen er et fenomen som til min kjennskap ikke er kartlagt tidligere. Det var derfor naturlig for meg å benytte en metode som befatter seg med det som er målbart og har som mål å generalisere svarene fra et utvalg ut til populasjonen (Holand 2006). For å få denne oversikten valgte jeg å benytte kvantitativ metode for innsamling av data, nærmere bestemt survey.

Survey- undersøkelser er det mest brukte forskningsopplegget innen samfunnsfag og er en standardisert utspørring av større utvalg av personer. Min undersøkelse er en såkalt tverrsnittsundersøkelse da den kan gi informasjon om et tverrsnitt av populasjonen på ett gitt tidspunkt (Ringdal 2001). Det finnes ulike måter å gjennomføre en survey og i min undersøkelse valgte jeg å gjennomføre en strukturert

spørreundersøkelse, *enquete*, der informantene (respondentene) selv skulle fylle ut spørreskjemaet. Ved enquirer blir svaralternativene presentert for respondenten ved at han/hun leser spørreskjemaet selv. Jeg gjennomførte en *postenquete*, som går ut på at respondenten mottar spørreskjema i posten og returnerte skjemaene på samme måte (Hellevik 2002).

3.1.1 Fordeler og ulemper med survey

Det finnes fordeler og ulemper uansett hvilken forskningsmetode man velger å benytte seg av. En av fordelene ved survey er at jeg som forsker i liten grad har mulighet til å påvirke respondenten når skjemaet fylles ut. Hvordan jeg konstruerer selve skjemaet og hvordan de enkelte spørsmålene er formulert kan spille inn, men jeg har ikke mulighet til å påvirke i samme grad som ved et intervju der kommunikasjonsprosessen i seg selv er med og påvirker samtalen (Launsø og Rieper 2005).

Survey er lite ressurskrevende og er en økonomisk gunstig måte å gjennomføre en undersøkelse. I denne undersøkelsen ble spørreskjemaet sendt ut til et utvalg spredt rundt i landet, noe som ikke ville vært mulig dersom intervju skulle bli brukt som metode. Jeg fastsatte en frist for når skjemaene skulle returneres. Dette gir en frihet til å gjennomføre utfylling av skjemaet når det passer respondenten selv, innenfor den avsatte fristen (Ringdal 2001). Postenquete gir også mulighet for absolutt anonymitet, noe som kan medføre at enkelte tør komme med svar de ellers ikke ville gitt. I min undersøkelse er alle spesialpedagogene fullstendig anonyme, noe det ble informert om i informasjonsbrevet som alle i utvalget mottok (Vedlegg 1).

Det finnes selvsagt også ulemper ved bruk av *postenquete*. En av de største ulempene med spørreskjema er at man svært ofte oppnår lav svarprosent (Launsø og Rieper 2005). Minst én purring bør alltid gjennomføres, noe som også var tilfelle i min undersøkelse. Dersom det skulle oppstå misforståelser under utfylling av det aktuelle spørreskjemaet har jeg gjennom denne metoden gitt avkall på muligheten til å

oppklare problemer og misforståelser, da jeg har ingen kontroll over hvordan spørsmålene oppfattes (Ringdal 2001).

Det kan være vanskelig å motivere enkeltpersoner til å besvare et spørreskjema, og deretter returnere det (Ringdal 2001). Temaet denne undersøkelsen dreier seg om er ikke et allment tema, så gjennom informasjonsbrevet håpet jeg å formidle undersøkelsen som relevant for arbeid innen spesialpedagogikk.

3.2 Utvikling av spørreskjema

Survey er et sentralt forskningsverktøy innen samfunnsforskning og en godt tilrettelagt survey kan ta opp nesten hvilke som helst temaer og det finnes ulike måter å gjennomføre en survey på (Ringdal 2001). Jeg valgte å konstruere et høyt strukturert spørreskjema (Vedlegg 2) med både spørsmål og svaralternativer fastlagt på forhånd. Fordelen med høy grad av strukturering av datainnsamlingsmetoden er at jeg som forsker vet nøyaktig hvilke spørsmål respondenten har blitt utsatt for og hvilke variabler svarene faller innenfor. Dette har gjort det mulig for meg å innhente sammenlignbare opplysninger fra mange personer. Resultatene fra denne undersøkelsen skal legges inn i et statistikkprogram. Dermed kan store deler av forskningsprosessen foregå på datamaskin, noe som forkorter tiden fra data samles inn til resultater foreligger (Launsø og Rieper 2005).

Svakheter med et høyt strukturert spørreskjema er mangel på fleksibilitet og individualisering av metoden. Det er ikke mulig for meg å følge, eller gå i dybden av visse tema og det er uvisst om alle respondentene forstår det samme med spørsmålene og svarkategoriene (Launsø og Rieper 2005). Da målet med min undersøkelse ikke var å gå i dybden, men å forsøke og kartlegge forekomsten av et relativt nytt område valgte jeg denne formen for spørreskjema.

Min undersøkelse dreide seg ikke som et følsomt tema, men utarbeidelse av spørreskjemaet har likevel flere hensyn som er styrende for hvordan spørsmål og svaralternativ formuleres (Ringdal 2001). Operasjonalisering av abstrakte begreper i

min undersøkelse er første ledd i utarbeidelse av spørreskjemaet. Indikatorer må velges for hvordan jeg vil oppnå empiriske mål for begreper som inngår i oppgavens problemstilling og forventninger, noe som resulterte i en tredeling av spørreskjemaet. Videre har jeg vært meg bevisst spørsmålsformuleringene og valg av ord med hensyn til de språklige normer som gjelder i svarpopulasjonen (Launsø og Rieper 2005), i dette tilfelle blant spesialpedagoger.

3.3 Variabler

Da jeg formulerte min problemstilling formulerte jeg også to forventninger til resultatene som ville fremkomme. Spørreskjemaet ble delt inn i tre deler for bedre å sikre at begreper i oppgavens problemstilling og to forventninger ble operasjonalisert på en tilfredstillende måte. Første del tar for seg såkalte *bakgrunnsvariabler*.

Skjemaet åpner med lette, nøytrale spørsmål slik at respondenten blir motivert til å fullføre skjemaet gjennom en enkel og grei start (Ringdal 2001). I mitt skjema er dette variabler som tar for seg kjønn, geografisk tilhørighet, utdanning og erfaring. Dette for å forstå mer av hvem som arbeider innen det spesialpedagogiske feltet på skolen og for å undersøke forventningen om at *dagens spesialpedagoger har liten formell utdanning innen barnesamtaler*.

Gjennom del to av skjemaet søkte jeg belegg til oppgavens andre forventning om at *denne typen samtale er lite brukt i skolen innen arbeidet med elever med ulike typer vansker*. Jeg søker altså svar på oppgavens problemstilling: *i hvor stor grad er barnesamtalen en del av det spesialpedagogiske arbeide i skolen*. Her forsøkte jeg å lage korte og presise spørsmål med dekkende svaralternativer. Jeg har benyttet meg av lukkede spørsmål, noe som stiller krav til at svarkategoriene dekker de aktuelle alternativene. Antall svaralternativer må begrenses, så alternativet "annet" ble satt opp så ingen ville bli ledet til å velge et alternativ som ikke var dekkende for dem (Ringdal 2001).

Tredje del av spørreskjemaet inneholder en hel del påstander basert på sentrale temaer fra teori benyttet i denne oppgaven hvor målet er å kunne besvare forskningsspørsmålene knyttet til problemstillingen. Respondentene ble bedt om å svare på hvor enig/ uenig de var i atten ulike påstander. Da det var såpass mange påstander kategoriserte jeg dem i fire kategorier med ulike overskrifter for å få en mer oversiktelig ramme. Jeg ønsket å legge frem disse påstandene for å skape en mulighet til å få et innblikk i spesialpedagogenes holdninger rundt sentral teori barnesamtalens definisjon er basert på. Holdninger er langt mindre håndgripelig enn spørsmål om atferd, som i skjemaets andre del. Holdninger er sjelden situasjonsbetinget og denne kompleksiteten gjør at måleproblemene kan bli store (Ringdal 2001). På bakgrunn av dette er her relativt mange påstander, grunnet forståelse for mangesidige temaer.

Til slutt i skjemaet blir respondenten stilt overfor et åpent spørsmål om å tilføye noe dersom det er ønskelig. Dette gir respondenten mulighet til å gi sin vurdering av skjemaet og tilføye noe dersom noen spørsmål hadde mangelfulle svaralternativer (Launsø og Rieper 2005).

Ved å strukturere spørreskjemaet på denne måten håpet jeg skjemaet ville virke oversiktelig og gjennomtenkt overfor respondentene og dermed motivere til å besvare. Denne oppdelingen mente jeg også ville være en god struktur for analysen av materialet i neste omgang.

3.4 Informasjonsbrev

Det er viktig at utvalget informeres godt om alle aspekter ved studien slik at de kan foreta en helhetlig vurdering av hvorvidt de ønsker å delta eller ikke. Jeg utarbeidet et informasjonsbrev i tråd med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, som har en mal over en rekke veiledende punkter som er relevante å nevne i brevet for de fleste forskningsprosjekt (www.nsd.no).

Jeg sendte ut informasjonsbrevet (Vedlegg 1) sammen med spørreskjemaet til samtlige i utvalget hvor jeg presenterte meg selv, formålet med studien og forsikret at

studien ville følge gjeldende etiske retningslinjer. Det gikk også frem av dette brevet at alle ville være fullstendig anonyme og at deltakelse var frivillig. Jeg formidlet også at den enkeltes erfaringer og oppfatninger ville være verdifulle for min undersøkelse. Det ble satt en svarfrist på 3- 4 dager slik at jeg raskt kunne se hvor mange som returnerte, og at en eventuell puring kunne iverksettes ikke så lenge etter første utsendelse.

Selve spørreskjemaet inneholder for det meste, med unntak av bakgrunnsvariablene, spørsmål om barnesamtalen. Sammen med informasjon om hva jeg spesifikt ønsker å kartlegge gjennom studien, presenterte jeg min definisjon av barnesamtalen slik den også er presentert i denne oppgavens teoridel. Dette for å forsøke å gi utvalget en felles forståelsesramme rundt begrepet og dermed øke muligheten for at alle respondentene tolker spørsmålene likt. På denne måten ville jeg bedre kunne sammenligne svarene og oppnå god datakvalitet.

For å tydeliggjøre seriositeten med prosjektet kan andre som er involvert i studien, bortsett fra meg som student, oppgis ved navn. Da gjerne en person som har et godt omdømme i svarpopulasjonen (Launsø og Rieper 2005). I denne sammenheng er det min hovedveileder som jeg til slutt i brevet oppgav navnet på, og at mitt prosjekt ville bli gjennomført under veiledning av vedkommende.

3.5 Utvalg

Totalpopulasjonen for denne undersøkelsen er personer som arbeider innen det spesialpedagogiske feltet i skolen i Norge. Det er imidlertid svært sjelden mulig å benytte seg av en totalpopulasjon, både av økonomiske og praktiske grunner. Forskeren må foreta et utvalg av enheter fra populasjonen en ønsker å undersøke (Ringdal 2001). Da populasjonen går over hele landet fant jeg det spennende å la utvalget representere ulike geografiske områder. Dette for å bedre representere hele populasjonen, samt å kunne sammenligne resultatene fra de ulike områdene. Jeg valgte fire større byer: Bergen, Stavanger, Drammen og Trondheim. Dette er byer

som ligger relativt langt fra hverandre, og dermed kan representere ulike deler av landet.

Fra populasjonen en undersøkelse skal ha gyldighet for trekkes det et utvalg av informanter. Det er ønskelig at utvalget trekkes på en slik måte at de empiriske resultatene kan generaliseres ut til populasjonen på en mest mulig valid måte. At alle enhetene i en populasjon har kjent sannsynlighet for bli trukket ut betegnes som sannsynlighetutvelging (Lund 2002). For å finne mitt utvalg benyttet jeg meg derimot av ikke- sannsynlighetsutvelging. Dette gjør det problematisk å vurdere grad av representativitet, men metoden er mindre ressurskrevende og brukes ofte av praktiske årsaker (Ringdal 2001).

Mitt utvalg skulle være fra fire ulike byer, omtrent like mange fra hvert sted. Da det ikke er mulig å få tak i en fullstendig oversikt over hvem som arbeider med spesialpedagogikk ved ulike skoler, for så å trekke respondenter derfra, måtte jeg finne en annen metode. Søket etter informanter foregikk dermed ved at jeg ringte til skoler i de fire byene jeg hadde valgt meg ut. Lister over skoler ble funnet på Internett og jeg startet med skoler på A og ringte meg nedover alfabetisk. 15 skoler ble ringt fra hver by og jeg endte da opp med ca. 200 mulige respondenter. Da jeg startet søket hadde jeg et mål på 100, men personene jeg snakket med var veldig positiv overfor undersøkelsen, så etter å ha vært i kontakt med 60 skoler totalt så fordelingen over mulige deltagere slik ut:

- Bergen: 52
- Stavanger: 48
- Drammen: 49
- Trondheim: 40

Disse var fordelt på til sammen 42 ulike skoler. Da jeg startet å ringe til skolene var målet først å snakke direkte med en av dem som arbeidet med spesialpedagogikk ved skolen. Dette oppdaget jeg raskt var vanskelig da disse var i undervisning og sjelden

tilgjengelig på telefon. Dermed gikk jeg over til å snakke med rektor eller inspektør, den av dem som var tilstede. Dette var lettere da en av dem som oftest var tilgjengelig. Jeg presenterte meg og forklarte hva som var min hensikt, for deretter å be om tillatelse til å sende spørreskjemaer til de som arbeidet innen spesialpedagogikk på skolen. Dette var de fleste positive til, 42 av 60 skoler. Det ble gjort avtale med vedkommende at forespørselen skulle videreformidles og riktig antall skjemaer ble sendt ut til de ulike skolene. Avtalen gikk også ut på at konvoluttene skulle merkes ”rektor” eller ”inspektør”, og dermed gis videre til mulige respondenter.

3.6 Pretest

En grundig utprøving av spørreskjemaet er nødvendig for å oppdage spørsmål som kan oppfattes ulikt eller misforstås (Launsø og Rieper 2005). Dette foregår som oftest som en pretest, som videre gir grunnlag for endringer i spørreskjemaet før den endelige versjonen blir sendt ut. 5 til 10 personer er ofte et tilstrekkelig utvalg til pretesten og en trenger ikke være så nøye med utvelgelsen (Ringdal 2001).

For at pretesten skal være nyttig må respondentene inngå i den populasjonen man senere skal trekke utvalget sitt fra (Launsø og Rieper 2005). Jeg gjennomførte en pretest blant 5 personer som arbeidet innen spesialpedagogikk, et lite utvalg jeg fikk tilgang til gjennom kontakter ved en skole. I tillegg til å fylle ut skjemaet ble utvalget bedt om å besvare følgende:

- Er det tilstrekkelig informasjon i informasjonsbrevet?
- Hvor lang tid brukte du på å besvare spørreskjemaet?
- Er det noen spørsmål som er overflødige?
- Er det noen andre spørsmål du synes jeg bør stille?
- Hva synes du om skjemaets oppbygging og utseende?

-
- Er det noen ord som er vanskelige?
 - Kan noen av spørsmålene misforstås?
 - Gi forslag dersom svaralternativer er mangelfulle

Tilbakemeldingene var positive, og ingen i utvalget fant skjemaet vanskelig å svare på. Informasjonsbrevet gav tilstrekkelig informasjon og tiden respondentene hadde brukt til å besvare skjemaet varierte i liten grad, 8 til 10 minutter. Det var ingen som fant noen av spørsmålene overflødige, og heller ingen som foreslo nye spørsmål de mente manglet. Alle fant skjemaets utseende og oppbygging ryddig. Det var ingen spørsmål som i sin helhet var vanskelig å forstå, men flere hadde markert ord de var usikker på betydningen av. Dette var i del 3, ved skalering av ulike hypoteser og dreide seg om faguttrykk. Noen gav også forslag til nye svaralternativer de savnet.

Disse tilbakemeldingene tok jeg hensyn til og gjorde endringer i skjemaet før det endelige utkastet ble sendt ut. Faguttrykkene noen var usikker på ble erstattet med ”vanlige” ord og svaralternativer ble lagt til. Jeg gikk også gjennom svarene i selve spørreskjemaet for å se om jeg mente noen av spørsmålene kunne se ut til å ha blitt feiltolket. Det fant jeg ikke, men foretok mindre endringer i ordlyd for å øke muligheten til å innhente presis og ønsket informasjon.

3.7 Datainnsamling og svarprosent

Spørreskjemaet ble for første gang sendt ut i midten av februar med svarfrist på 3- 4 dager. Alt i alt ble det sendt ut 189 spørreskjema til 42 ulike skoler. To uker etter utsending hadde 11 personer respondert, noe som ga en svarprosent på 5,8 %. Jeg valgte å ikke nummerere skjemaene slik at respondentene ikke skulle oppleve at de kunne bli sporet opp på noen som helst måte. Derfor måtte purring gå ut til alle skolene. Denne ble sendt ut som mail til rektor eller inspektør ved skolene, etter hvem av dem jeg hadde vært i kontakt med tidligere. I mailen henviste jeg til samtalen og ba de aktuelle se bort fra svarfristen og at alle svar ble tatt i mot med stor takk. Etter

ytterligere to uker hadde 35 personer respondert noe som gav med den endelige svarprosent, 18,5 %.

3.7.1 Hvorfor så lav svarprosent?

For å få et dekkende bilde av den undersøkte populasjonen, og for å få tilstrekkelig mange besvarelser til statistisk analyse er det viktig med en høy svarprosent. Siden denne undersøkelsens utvalg ikke tilhører en utsatt gruppe er høy svarprosent rundt 70 %, men ofte er det vanskelig å nå opp over 50 % i en spørreundersøkelse (Launsø og Rieper 2005). At svarprosenten i mitt prosjekt ligger på 18,5 % er dermed lav. Dette kan det være flere årsaker til. Allerede da skjemaene ble sendt ut i februar visste jeg at det var vinterferie i de to kommende uker. På en skole er det ofte travle tider før og etter ferier, noe som kan ha ført til nedprioriteringer av utfylling av skjemaet. At det var satt en svarfrist på 3- 4 dager kan ha gjort at mange har tenkt det ikke var poeng i å svare da fristen hadde løpt ut på grunn av ferien. Der er mulig jeg burde ha gjort svarfristen lenger og ventet med å ringe skolene, samt sendt ut skjemaer til ferien var over. Uansett tok det lengre tid enn planlagt å få samlet inn skjemaene enn hva jeg på forhånd hadde planlagt.

I informasjonsbrevet har jeg forsøkt å forklare hensikten med forskningsprosjektet. Det er mulig jeg ikke har klart å fange utvalgets interesse for temaet. Årsaker til dette kan være at temaet ikke synes være interessant eller relevant for pedagogene. Et kritisk punkt kan være at det i brevet ikke er spesifisert at jeg ønsker å motta svar fra alle, enten de benytter barnesamtalen eller ikke. Dette kan ha ført til at de som ikke bruker denne typen samtale ikke har funnet undersøkelsen relevant, eller ikke har sett på seg selv om en ønsket respondent. I selve spørreskjema kommer det frem at alle kan svare på skjema uansett praksis, men dette skulle vært tydelig nevnt allerede i informasjonsbrevet.

Jeg har ikke definert hvem som er ønskelige respondenter i informasjonsbrevet. I etterkant ser jeg at jeg burde ha presisert hvem jeg ønsket at skulle svare, hvilket er alle som jobber innen det spesialpedagogiske felt ved skolen, spesialpedagogisk

utdannelse eller ikke. Det er mulig at de uten denne form for utdannelse, eller av en annen grunn, ikke har funnet seg selv som respondent. Også her kommer det først frem i spørreskjemaet at det eneste kriteriet for å svare er å arbeide med spesialpedagogikk på skolen. Også dette kunne vært nevnt innledningsvis.

Da jeg skulle skaffe informanter til undersøkelsen gikk jeg, som nevnt ovenfor, bort fra min opprinnelige plan om å ringe til skoler og snakke direkte med en av de som ville være aktuell som informant. Jeg gikk over til å heller snakke med rektor eller inspektør da disse som oftest var til stede etter å ha gjort mislykkede forsøk med å få telefonkontakt med spesialpedagogene. Dette kan ha bidratt til lav svarprosent på to måter. For det første kan skjemaene ha blitt liggende hos rektor eller inspektør og kanskje har "fristen løpt ut" når de aktuelle først mottok dem. Videreformidlingen kan også rett og slett ha blitt glemt. For det andre kan det at jeg ikke gjorde en direkte avtale med spesialpedagogene ha ført til et svakere engasjement og at undersøkelsen i liten grad har skilt seg ut fra annen informasjon og andre oppgaver.

Da purring skulle sendes ut valgte jeg å gjøre dette på mail. Også her var målet å spare tid, da alternativet ville være å sende ut et nytt informasjonsbrev per post. Også purringen gikk ut til rektor eller inspektør. Kanskje det her ville vært lurt å sende ut et skriftlig brev som purring direkte til personene som arbeidet med spesialpedagogikk på skolene. Da hadde jeg unngått å nok en gang måtte gå gjennom et ekstra ledd og risikere at informasjonen ikke kommer frem til de aktuelle respondentene. Det er mulig at den informasjonen som kommer frem til spesialpedagogene er mangelfull i forhold til den jeg i utgangspunktet sendte ut.

I etterkant ser jeg det er flere forhold som kan ha virket inn på svarprosenten. I et masterprosjekt er tid, økonomi og ressurser begrenset, noe som har virket inn på flere av mine valg i prosessen. Derimot ser jeg ved å reflektere over gjennomførelsen av prosjektet, at enkle endringer kunne ha virket positivt inn og gitt flere besvarelser i retur.

3.8 Kontroll av reliabilitet og validitet

Når data er samlet inn og behandlet ferdig kan analysen av datamatriksen starte, men først må det foretas en kontroll over datas reliabilitet og validitet. Begrepet reliabilitet knytter seg til hvordan ulike målinger i denne undersøkelsen har blitt utført og hvor nøye operasjonene i prosessen har blitt utført. Validitet gjelder datas relevans for problemstillingen, det jeg i utgangspunktet ønsket å undersøke (Hellevik 2002).

3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelig undersøkelsens resultater er (Ringdal 2001). For å oppnå høy reliabilitet må måleprosessens ulike ledd ikke inneholde unøyaktigheter. Dette innebærer at alle respondenter forstår spørsmålene i spørreskjemaet likt og at det er riktige svaralternativer til spørsmålene. I mitt spørreskjema var svarene ”annet” eller ”vet ikke ” tatt med som alternativ. Nøyaktigheten i målingen øker med slike svarkategorier ved at alle får en mulighet til å svare noe.

Reliabiliteten er også avhengig av at svarene overføres helt korrekt. I denne sammenheng var det når data skulle legges inn i statistikkprogrammet SPSS. Måleprosessens består av mange ledd, og det er umulig å unngå at det oppstår noen form for feil når data skal overføres fra en form til en annen, men det må være så få feil som mulig i hvert ledd for at reliabiliteten skal være tilfredsstillende (Hellevik 2002). ”Reliabiliteten reiser spørsmålet om graden av målepresisjon eller målefeil. Hovedspørsmålet er om vi har makta å redusere forekomsten av målefeil til eit minimum, og i kor høg grad måleresultata er stabile og presise” (Befring 1998:137). De som svarer på et spørreskjema kan huske feil eller notere feil. Bortsett fra å prøve å konstruere et oversiktlig og presist spørreskjema er det vanskelig for meg å unngå den type målefeil. Datamateriale i denne undersøkelsen er lite og datamatriksen er kontrollert for tastefeil, så at denne typen feil skal ha stor innvirkning på resultatene ser jeg som lite sannsynlig.

Reliabiliteten kan testes på ulike måter. Den kan testes ved å sammenligne resultatene med en annen uavhengig undersøkelse av samme fenomen for å undersøke graden av samsvar (Befring 1998). Dette er ikke mulig i sammenheng med denne undersøkelsen da bruken av barnesamtalen i skolen er et fenomen som ikke tidligere er kartlagt.

Test- retest- teknikken er en aktuell reliabilitetstest, hvor målingene gjentas minst en gang (Ringdal 2001). Av tidsmessige og praktiske årsaker lar ikke dette seg gjøre i dette masterprosjektet.

3.8.2 Validitet

Validitet sier noe om hvorvidt måleresultatene sier noe om det vi ønsker å måle. Det dreier seg om hvor gyldig måleresultatet er (Befring 1998). Det er ikke nok at operasjonene under innsamling og behandling er nøyaktig utført for å få valide data. Svarene må fortelle forskeren noe om det som var hensikten å måle (Hellevik 2002). I denne undersøkelsen ønsket jeg å finne frem til faktorer som kunne si noe om i hvilken grad barnesamtalen er en del av spesialpedagogisk praksis i skolen. Dermed var det viktig å forme et spørreskjema som inneholdt relevante spørsmål for problemstilling og forskningsspørsmål, at begrepene har blitt operasjonalisert på en slik måte av de kan gjøres tilgjengelige for empirisk forskning. Begreper innen pedagogikk er det vanskelig å finne entydige definisjoner på, de er ofte abstrakte og prinsipielt ikke målbare (Kleven 2002). I min aktuelle undersøkelse ligger det i problemstillingen et ønske om å undersøke flere fenomener det ikke er mulig å observere direkte som refleksjon, læring og holdninger. Det er også snakk om rapportering av egen praksis og atferd som gjør at validiteten er avhengig av informantenes hukommelse, evne til å være ærlig og viljen til å rapportere korrekt.

”Validitet vil si at de målinger som er gjort på utvalget gjelder for hele populasjonen, og at målingene kan gi svar på problemstillingen” (Holand 2006:47). Kvantitative undersøkelser har dette som mål, å kunne generalisere resultater fra utvalget ut til populasjonen, men det er ingen selvfølge. Utvalget mitt er ikke- sannsynlig og lite i

utgangspunktet, og svarprosenten relativt lav. Dette trenger ikke å virke inn på validiteten, men det er viktig å ta det med i betraktningen.

Datainnsamlingen kan oppleves som en uvant situasjon og egenskaper ved selve måleinstrumentet kan påvirke svarene en får (Hellevik 2002). Jeg må også være bevisst at spørsmålene tidlig i skjemaet påvirker svarene lenger ute i skjemaet. Spørsmålene må ikke være vanskelige og gi prestasjonsangst, og ikke starte rett på ømfintlige tema. Formuleringene må ikke være ledende og passe på at faste svaralternativer går i samme retning gjennom det hele for å unngå systematiske målefeil noe jeg gjennomgående har tatt hensyn til.

At en undersøkelse har manglende validitet kan ha en metodologisk forklaring og oppfattes som en svikt i undersøkelsesopplegget. På den andre siden kan resultatene si oss noe om sosiale fenomen (Hellevik 2002). Disse er komplekse og vanskelig å fange opp i en undersøkelse. Likevel kan datamaterialet si oss noe om det vi ønsket å studere. Dersom min aktuelle spørreundersøkelse vil kommet ut med lav validitet og generalisering ikke kan finne sted, kan der uansett være funn som kan si noe om hvordan barn blir sett på som informanter og hvordan barneperspektivet blir ivaretatt i spesialpedagogisk arbeid i skolen.

3.9 Forskningsetikk

De etiske retningslinjer for forskning innen spesialpedagogikk går inn under retningslinjene for det som gjerne kalles kultur- og samfunnsfag; samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH 2006). Disse er utarbeidet for å hjelpe forskere til etiske refleksjoner og bevisstgjøring rundt sine valg, oppfatninger og holdninger. Etter å ha gått gjennom de ulike retningslinjene kan jeg ikke se at jeg vil støte på store etiske dilemma, men etisk refleksjon er en nødvendighet og et viktig utgangspunkt.

I mitt masteroppgaveprosjekt har jeg som mål å få et innblikk i bruken av barnesamtalen i spesialpedagogisk arbeid i skolen. Metoden er survey og

respondentene er spesialpedagoger. Datamaterialet mitt vil ikke inneholde personopplysninger og respondentene er anonyme. Det er altså ingen mulighet til å spore noen svar tilbake til en bestemt person. Alle deltagerne får detaljert informasjon om prosjektet og deltar på frivillig basis. Siden materialet ikke inneholder personopplysninger er ikke prosjektet konsesjons- eller meldepliktig (NESH 2006).

Et sentralt krav til vitenskapelig arbeid handler om innsyn og publisering (Befring 2002). Å skrive en masteroppgave betyr at resultater og slutninger blir publisert, som videre betyr fullt innsyn i oppgaven. Respondentene og forhåpentlig mange andre interesserte får fri tilgang til mitt forskningsarbeide. Befring skriver at krav om åpenhet er en grunnregel i all forskning og ” er nært knytt både til *sanningsidealet* og målsettinga om *forskingas frigjerande kraft*” (Befring 2002:37).

Troverdighet er et stikkord gjennom hele forskningsprosessen og skal gjennomsyre hele arbeidet. Det er direkte knyttet til meg som forsker og handler om å ha ærlighet som forankring: ”forskaren må være absolutt *ærleg og truverdig*. Den fridomen og det ansvaret ein forskar har, tilseier at det må være den viktigste normative forankringa” (Befring 2002:38).

3.10 Analyse og tolking av data

Dataene jeg innhenter gjennom spørreundersøkelsen skal legges inn i dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Dette er et dataprogram som raskt bearbeider datamaterialet og gjør det enkelt å hente ut statistiske fremstillinger.

Gjennom mitt spørreskjema vil jeg hente inn data på nominal og ordinalnivå. Gjennom skjemaets del en og to samles data for å klassifisere grupper i utvalget. Dataene er på nominalnivå da det ikke er snakk om at en verdi er større enn en annen. I del tre av skjemaet skal utvalget si seg enig/ uenig i påstander. Dette gir data på ordinalnivå da svarene er gjensidig utelukkende og det er meningsfylt å si hvilken enhet som rangerer høyest eller lavest på variabelen.

Jeg vil presentere resultatene i frekvenstabeller og videre analysere materialet ved å henvise til den prosentvise fordelingen av resultatene. Denne undersøkelsen er ment å være en kartlegging av et fenomen, bruken av barnesamtalen. Det blir derfor meningsfylt å benytte seg av enkle tabeller for å kunne gi en oversiktlig presentasjon av resultatene.

3.11 Oppsummering

I denne delen av oppgaven har jeg gjort rede for selve forskningsprosessen ved først å begrunne valg av metode. Jeg har beskrevet hvordan jeg gikk frem for å finne mitt utvalg og hvordan spørreskjema og informasjonsbrev ble konstruert. Deretter gjorde jeg betraktninger rundt innsamling og svarprosent samt tanker rundt validitet, reliabilitet og forskningsetikk i knyttet til denne undersøkelsen.

Resultatene innhentet fra spørreundersøkelsen vil bli bearbeidet og presentert i neste del av oppgaven.

4. Analyse av datamaterialet

I dette kapitlet skal jeg presentere min analyse av datamaterialet innsamlet i spørreundersøkelsen. Analysen knyttes opp til selve spørreskjemaet og struktureres på samme måte, i tre deler. I første del av analysen presenterer og belyser jeg variabler som kan si noe om utvalgets spesialpedagogiske bakgrunn. Deretter undersøker jeg forventningen om at *dagens spesialpedagoger har liten formell utdannelse innen barnesamtalen*. Del to av analysen går direkte inn på bruken av barnesamtalen og jeg søker også belegg til oppgavens andre forventning om at *denne typen samtale er lite brukt i skolen innen arbeidet med elever med ulike typer vansker*. I del tre drøfter jeg om graderingen av de ulike påstandene kan gi svar på forskningsspørsmålene knyttet til oppgavens problemstilling.

4.1 Bakgrunnsvariabler

Denne delen av analysen omhandler bakgrunnsvariabler for undersøkelsen. Her presenteres de resultater jeg mener inneholder mest informasjon om utvalgets bakgrunn og som gav de mest interessante funn.

Resultatene presenteres gjennomgående i tabeller. Innen tabellene er barnesamtalen forkortet med b.s., og som vi ser summerer ikke alle prosentene til 100 på grunn av avrundingen som skjer når jeg fjerner desimaler for å angi hele prosenter.

Tabell 4.1.1 Bosted

	Antall	Andel i prosent, %
Bergen	16	46
Trondheim	11	31
Drammen	3	9
Stavanger	5	14
Total	35	100

Omtrent like mange spørreskjema ble sendt ut til de fire byene for å få en god geografisk spredning. Resultatene viser derimot at hele 77 % av de returnerte skjemaene kommer fra spesialpedagoger i Bergen og Trondheim.

Tabell 4.1.2 Spesialpedagogisk erfaring

	Antall	Andel i prosent, %
1- 5 år	6	17
6- 10 år	10	29
11- 15 år	6	17
16- 20 år	2	6
21 år +	9	25
Ubesvart	2	6
Total	35	100

Utvalget har erfaring som sprer seg fra 1 år til mer enn 21 år, og resultatene over hvor lang erfaring pedagogene har innen spesialpedagogikk viser en jevn spredning.

Omtrent halvparten, 46 %, har en erfaring mellom 1- til 10 år og 48 % har erfaring fra 11 år og oppover. Det er spennende å observere at hele 25 % av pedagogene har arbeidet innen spesialpedagogikk over 21 år.

Tabell 4.1.3 Spesialpedagogisk utdanning

	Antall	Andel i prosent, 5
Ja	31	88
Nei	3	9
Ubesvart	1	3
Total	35	100

Hele 88 % av utvalget har en eller annen type spesialpedagogisk utdanning. En medvirkende årsak til at mange har svart positivt på dette spørsmålet kan ha sammenheng med at jeg ikke har definert hvem som er ønskelige respondenter i informasjonsbrevet hvilket er alle som jobber innen det spesialpedagogiske felt ved skolen, spesialpedagogisk utdanning eller ikke. Det er mulig at de uten denne form for utdanning dermed ikke har respondert. Tabellen nedenfor viser fordelingen over hvilke type spesialpedagogisk utdanning utvalget har.

Tabell 4.1.4 Type spesialpedagogisk utdanning

	Antall	Andel i prosent, %
Grunnfag	13	37
Mellomfag/ bachelor	8	23
Hovedfag/ master	1	3
Årsenhet/ kurs	5	14
Annet	4	11
Ubesvart	1	3
Ingen utdanning	3	9
Total	35	100

Tabellen viser at pedagogene i stor grad har ulik type utdannelse innen spesialpedagogikk, men de fleste har grunnfag eller mellomfag/ bachelor, til sammen 60 % av utvalget.

Gjennom mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å kunne besvare to forventninger som er knyttet opp mot min problemstilling. Den første forventningen lyder: *dagens spesialpedagoger har liten formell utdannelse innen barnesamtalen*. Denne ønsket jeg å besvare gjennom spørsmål i spørreskjemaets første del da dette er knyttet opp mot en bakgrunnsvariabel, nemlig utvalgets spesialpedagogiske utdannelse. At hele 88 % av utvalget har utdannelse innen spesialpedagogikk gjør det spennende og aktuelt å se nærmere på temaer innen den formelle utdannelsen.

Tabell 4.1.5 Formell utdannelse innen barnesamtalen

	Antall	Andel i prosent, %
Ja	6	17
Nei	25	71
Ubesvart	1	3
Ingen utdannelse	3	9
Total	35	100

Utvalget ble spurt om teoretisk og metodisk kunnskap rundt barnesamtalen var en del av vedkommendes spesialpedagogiske utdannelse. Tabellen ovenfor viser at dette ikke var tilfellet for de fleste. Legger vi til respondentene som ikke har spesialpedagogisk utdannelse har 80 % av utvalget ingen formell utdannelse innen barnesamtalen. Med dette funnet tør jeg påstå å ha funnet belegg for min forventningen med tanke med utgangspunkt i dette utvalget.

Sammen med spørsmålet om utdannelse innen barnesamtalen ønsket jeg å undersøke formell utdannelse innen samtale med voksne. Dette for å se om det ville komme frem resultater til sammenligning.

Tabell 4.1.6 Formell utdanning innen rådgivning av voksne

	Antall	Andel i prosent, %
Ja	16	46
Nei	15	42
Ubesvart	1	3
Ingen utdanning	3	9
Total	35	100

Utvalget ble i denne sammenheng spurt om teoretisk og metodisk kunnskap om rådgivning av voksne var en del av vedkomnes spesialpedagogiske utdanning. Tabellen ovenfor viser annerledes resultater sammenlignet med tabell 4.1.5. Mot 17 % som svarte positivt på spørsmålet om formell kunnskap innen barnesamtalen, svarer 46 % positivt når det gjelder formell kunnskap om rådgivning av voksne. Disse resultatene trenger likevel ikke si noe om spesialpedagogenes evner, det er mulig at de har tilegnet seg kunnskaper på andre måter slik at de likevel ikke har mangelfull kompetanse.

Funnene fra denne delen av undersøkelsen er ment å si oss noe om innholdet i en utdanning som skal rette seg mot å kunne hjelpe barn med ulike typer vansker i skolen. Disse funn kan tyde på at det ikke er prioritert å lære bort hvordan en fremskaffer pålitelig kunnskap om barn, fra barnet selv. At rundt halvparten av utvalget derimot har en form for formell utdanning innen rådgivning av voksne, kan vitne om en tradisjon hvor fokus er rettet mot å kunne hjelpe til å reflektere rundt vanskeligheter, og mot å kunne forstå og tolke informasjon fra andre voksne. Dette er interessant med tanke på at ofte er det voksne som får muligheten til å uttale seg om et barn, og at man dermed kan stille spørsmål ved informasjonsgrunnlaget spesialpedagogiske tiltak blir tatt på (Gamst og Langballe 1988, 2004, Kinge 2006). At en utdanning har dette fokus er på ingen måter galt, det er heller underlig, dersom disse resultatene kunne fortelle noe om forholdene på landsbasis, at det er liten grad av fokus rettet mot barnesamtalen i spesialpedagogisk utdanning.

Gjennom å analysere resultatene fra første del av spørreskjemaet har jeg forsøkt beskrive noe av utvalgets spesialpedagogiske bakgrunn. Første del avsluttes med spørsmål om barnesamtalen som del av formell utdanning. Del to nærmere inn på bruken av denne typen samtalen i spesialpedagogisk praksis.

4.2 Bruken av barnesamtalen

Da jeg formulerte min problemstilling, *i hvor stor grad er barnesamtalen en del av det spesialpedagogiske arbeide i skolen*, hadde jeg en forventning om at *denne typen samtale er lite brukt i skolen innen arbeidet med elever med ulike typer vansker*.

Forventningen ble formet gjennom arbeidet med denne oppgavens teoridel og gjennom egne erfaringer beskrevet i oppgaven innledningsvis. Gjennom del to av spørreskjemaet ønsket jeg å undersøke denne antagelsen.

Utvalget ble spurt om barnesamtalen var en del av egen spesialpedagogiske praksis, i så fall hvor ofte, og i hvilken sammenheng de gjennomførte denne typen samtale.

Tabell: 4.2.1 Benytter du deg av barnesamtalen

	Antall	Andel i prosent, %
Ja	30	86
Nei	4	11
Ubesvart	1	3
Total	35	100

Tabell 4.2.2 Hvor ofte benytter du barnesamtalen

	Antall	Andel i prosent, %
Ukentlig	12	34
Månedlig	6	17
Noen ganger i året	12	34
Ubesvart	1	3
Benytter ikke b.s..	4	11
Total	35	99

Disse to spørsmålene kan knyttes direkte opp mot oppgavens problemstilling, og dermed forventningen om at *denne typen samtale er lite brukt i skolen innen arbeidet med elever med ulike typer vansker*. Tabell 4.2.1 viser at hele 86 % av utvalget benytter seg av barnesamtalen i sitt spesialpedagogiske virke. Dette ses i sammenheng med tabell 4.2.2 hvor vi ser at hele 34 % benytter denne typen samtale ukentlig, og videre at like over halvparten av utvalget, 51 %, benytter seg av barnesamtalen ukentlig eller månedlig. Jeg finner herved ikke belegg for forventningen når det gjelder mitt utvalg, da det her kommer frem at barnesamtalen i stor grad blir brukt i skolen innen arbeidet med elever med ulike typer vansker.

Som en del av denne oppgavens metodedel har jeg drøftet årsaker til at svarprosenten i forbindelse med dette prosjektet ble lav. En av disse betraktningene finner jeg relevant å knytte opp mot disse aktuelle resultatene. Jeg nevnte at et kritisk punkt kan være at det i informasjonsbrevet, hvilket alle mulige respondenter mottok, ikke er spesifisert at jeg ønsket å motta svar fra alle, enten de benytter barnesamtalen eller ikke. Dette kan ha ført til at de som ikke bruker denne typen samtale har unnlatt å svare eller ikke har funnet undersøkelsen relevant. Noe som i så tilfellet kan ha medvirket til at størsteparten av utvalget har svart at barnesamtalen benyttes jevnlig.

Ved spørsmål om barnesamtalen er det gjennomgående henvist til min formulerte definisjonen av denne typen samtale, gitt i informasjonsbrevet. Jeg har tidligere nevnt

at mange begreper innen pedagogikk er vanskelige å finne entydige definisjoner på, de er abstrakte og er prinsipielt ikke målbare (Kleven 2002). Dette er høyst aktuelt i denne sammenheng, da min definisjonen inneholder flere fenomener som det ikke er mulig å observere direkte. Eksempler på dette er: (...) *å tenke, reflektere*, og (...) *en relasjon preget av empati og anerkjennelse*. Her støter jeg på en av ulempene med surveyundersøkelser, det at jeg har ingen kontroll over hvordan spørsmålene oppfattes (Ringdal 2001). Dette er aktuelt for alle spørsmål i spørreskjemaet, men særlig med tanke på den aktuelle definisjonen som skal fungere som grunnlag for felles forståelse av temaet som blir undersøkt. En mulig målefeil som her kan ha oppstått er at personer i utvalget har svart med andre typer samtaler i tankene. En av respondentene hadde strøket over ”barnesamtaler” og skrevet ”elevsamtaler”, deretter svart at denne typen samtale ble benyttet ukentlig. Dersom dette er tilfellet hos flere kan også dette ha medført til at en så stor prosentandel har svart positivt ved bruk av barnesamtalen.

Jeg har ønsket å se nærmere på bruken av barnesamtalen innen arbeidet med *elever med ulike typer vansker i skolen*. Her fant jeg det spennende å undersøke i hvilken sammenheng denne typen samtale ble brukt.

Tabell 4.2.3 I hvilken sammenheng benytter du barnesamtalen

	Antall	Andel i prosent, %
Ved utarbeidelse av IOP	14	40
Ved tilpasset opplæring	27	77
Ved testing av eleven	13	37
Når barn strever psykososialt	21	60
Mistanke om omsorgsvikt o.l.	19	54
Ved svake faglige prestasjoner	22	63
Annet	5	14

Tabellen viser at samtalen blir brukt i flere ulike sammenhenger. Kategorien ”tilpasset opplæring” skiller seg ut, hvor hele 77 % av utvalget har svart at barnesamtalen blir benyttet i denne sammenheng. Nest etter kommer kategoriene ”svake faglige prestasjoner” og ”mistanke om omsorgsvikt, overgrep...” med henholdsvis 62 % og 60 %.

Neste tabell er en oversikt over hvem utvalget i hovedsak tilkaller til møte angående en elev. Dette spørsmålet er ikke sammenlignbart med barnesamtalen da det ikke er spesifisert hvilken type samtale eller møte det er snakk om. Det er dermed ikke mulig å si noe om hvor stor grad barnet får komme til ordet, eller hvem som i hovedsak blir hørt i denne sammenheng. Det er kun et spørsmål om hvem som i hovedsak er tilstede under et møte angående en elev.

Tabell 4.2.4 Hvem tilkaller du hovedsaklig til samtale

	Antall	Andel i prosent, %
Tilkaller foreldre	32	91
Tilkaller lærer	23	66
Tilkaller barnet selv	22	66
Tilkaller PPT/ psykolog	20	57
Annet	1	3

Dette spørsmålet kom til med tanke på hva jeg har drøftet tidligere i oppgaven, at det er tradisjon for å søke kunnskaper om barn, ikke gjennom barnet selv, men gjennom foreldre og profesjonelle rundt det (Tiller 1984, Garbarino og Stott 1997, Gamst og Langballe 1988, 2004, Kinge 2006).

Flesteparten av utvalget, 91 %, svarer at foreldre blir innkalt til møte. Deretter ser vi at 66 % av utvalget tilkaller elevens lærer. 63 % av utvalget svarer at det er praksis å innkalle barnet selv. Dette fører til at denne kategorien havner på tredjeplass av fem kategorier når det handler om hvem som i hovedsak blir innkalt til møte angående en

elev. Dette er resultater som går sammen med hva jeg tidligere har poengtert, at det er foreldre, lærere og andre profesjonelle rundt barnet som oftest får mulighet til å uttale seg om hvordan barnet har det. Disse kan gi verdifull informasjon, men som Tiller fremhever er den ofte mangelfull (Tiller 1984). At over halvparten av utvalget svarer at de tilkaller barnet selv til møte, er et høyere tall enn hva jeg forventet med tanke på tradisjonell praksis om ikke å bruke barnet som direkte informant rundt sin egen situasjon (Garbarino og Stott 1997). Resultatene her kan vise en liten tendens til at dette er i ferd med å snu, at elever i større grad får uttale seg rundt egne opplevelser. På den annen side kan dette også knyttes til mine betraktninger ovenfor i forbindelse med utvalgets hyppighet i bruk av barnesamtalen. Jeg påpekte muligheten for at mottakere av spørreskjemaet som ikke benytter barnesamtalen ikke har funnet seg selv som ønsket respondent, noe som igjen kan ha påvirket resultatene. At hele 86 % at utvalget benytter barnesamtalen kan med tanke på dette ha medvirket til at også så mange som 63 % svarer at de innkaller barnet til møte.

Del to av analysen har handlet om bruken av barnesamtalen. Gjennom tredje og siste del av analysen har jeg undersøkt utvalgets holdninger til innholdet i en samtale av denne karakter.

4.3 Gradering av påstander

Den tredje delen av spørreskjemaet springer ut fra forskningsspørsmålene som er knyttet til oppgavens problemstilling:

- Hvordan ser spesialpedagogene på barnesamtalen som kilde til læring og refleksjon?
- Hvilke syn har spesialpedagogene på egen rolle i relasjonen til et barn?
- Hvilke syn har spesialpedagogene på barns evne til å kommunisere?

Informantene skulle si seg enig/ uenig i atten påstander jeg har konstruert ut i fra aktuell litteratur. Forskningsspørsmålene omhandler store temaer, og jeg har ingen

mulighet til å gå i dybden på disse. Ut i fra hvordan utvalget har gradert påstandene ønsker jeg derimot å få et innblikk i hvilke holdninger respondentene har til innholdet i barnesamtalen og til emner innen teorigrunnet for denne oppgaven.

I spørreskjemaet ble påstandene delt inn i fire ulike hovedkategorier. Dette ser jeg bort fra under denne analysen da det er mer hensiktsmessig å kategorisere påstandene etter hvordan de kan bidra til å belyse forskningsspørsmålene.

I tabellene er svaralternativene ”verken enig eller uenig” og ”vet ikke” slått sammen og vises som ”verken enig/ uenig”. Dette for å gi en mer oversiktlig tabell, og fordi de to alternativene i stor grad går ut på det samme. Svarene presenteres prosentvis for å gi en mest mulig oversiktlig tabell. Jeg viser dessuten til Vedlegg 2 hvor hypotesene er fullstendig formulert. I de følgende tabellene er blant annet barnesamtalen forkortet til b.s. og kommunisere til komm..

4.3.1 Hvordan ser spesialpedagogene på barnesamtalen som kilde til læring og refleksjon?

Tabell 4.3.1.1 Læring og refleksjon, N= 35, svarene oppgis i prosent.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig/uenig	Delvis uenig	Helt uenig
B.s., kilde til læring for barn	83	9	6	3	-
B.s., kilde til læring for voksne	83	14	3	-	-
Avdekke usette trekk gjennom b.s.	69	26	6	-	-
B.s som nøkkel til forståelse	88	9	3	-	-
B.s. som grunnlag for tilrettelegging	66	26	6	3	-

To påstander som er nært knyttet sammen er ”barnesamtalen er kilde til læring/ bevisstgjøring for barn” og ”barnesamtalen er kilde til læring/ bevisstgjøring for voksne”. 83 % av utvalget har sagt seg helt enig i begge påstandene. Dette er selve kjernen i barnesamtalen, at barnet skal få tenke, reflektere og uttrykke egne følelser og at den voksne skal få økt kunnskap og bevissthet rundt barnet slik at gode hjelpetiltak skal kunne utvikles for barnet. At 86 % av utvalget benytter seg av barnesamtalen gjør det særlig interessant å se at størsteparten av utvalget er enig at denne typen samtale er kilde til læring både for den voksne og for barnet. Kinge (2006) påpeker at ved å ta del i et samvær som barnesamtalen vil kunne komme til å bety nytt håp, støtte og hjelp til å skape noen endringer i barnets eget liv gjennom refleksjon og bevisstgjøring rundt egne vansker. Denne påstanden kan si oss noe om at utvalget har en positiv erfaring med samtalen. Utvalget kan ha erfart at å la barnet være direkte informant i en relasjon preget av anerkjennelse og empati har gitt gode muligheter for læring for begge parter i dialogen.

En annen påstand som går direkte inn på barnesamtalen og dialogen som kilde til læring er ”ved å forsøke å se skolehverdagen fra barns posisjon avdekkes vesentlige trekk som ellers forblir usett”. Til sammen sier 95 % seg helt eller delvis enig i påstanden. Tiller (1991) påpeker at ved å invitere til dialog om barns egne tanker og opplevelser vil vi kunne få innblikk i mye som ellers vil ligge skjult. Han mener en anerkjennende relasjon kan etableres på grunnlaget om at barnet selv er den eneste som best kan bidra til å øke forståelsen av hvordan et barn har det (Tiller 1991). At nesten samtlige av utvalget er helt eller delvis enig i at det å forsøke å se hverdagen fra barns posisjon er lærerikt, sier noe om et utvalg med tro på dialogens muligheter.

88 % har sagt seg helt enig i at ”barnesamtalen kan fungere som nøkkel til forståelse for barnets opplevelser”. Mens de flest av påstandene tar for seg enkelte sider ved barnesamtalen som relasjon, væremåter, kommunikasjon og forståelse må man med denne aktuelle påstanden ta stilling til barnesamtalen i sin helhet. Igjen med tanke på at de aller fleste i utvalget benytter seg av samtalen kan dette vise til positive erfaringer med hvilke muligheter som ligger i et samvær som barnesamtalen.

4.3.2 Hvilke syn har spesialpedagogene på egen rolle i relasjonen til et barn?

Tabell 4.3.2.1 Egen rolle i relasjonen N= 35, svarene oppgis i prosent.

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig/uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Pedagogen må inneha visse ferdigheter	63	31	6	-	-
Anerkjennelse= gyldige opplevelser	94	6	-	-	-
Voksne har hovedansvaret for relasjonen	89	11	-	-	-
Væremåte skaper forutsetninger	49	49	3	-	-
Relasjonen danner bakgrunn	77	23	-	-	-

Påstanden hvor hele 94 % svarer de er helt enig i lyder ”dersom barn blir møtt med anerkjennelse erfarer det at sine opplevelser er gyldige”. Dette kan vitne om et utvalg som er villig til å betrakte seg selv og reflektere over sin egen rolle som dialogpartner. Schibbye (2002) trekker frem at anerkjennelse rommer aspektene ved en trygghetsskapende væremåte, og videre av trygghet gir rom for å utforske vanskelige følelser (Schibbye 2002). At utvalget har gradert denne hypotesen så høyt kan ses i sammenheng med Berit Baes empiriske studier som igjen støtter Schibbyes antagelser om at anerkjennende væremåter bidrar til utvikling av tillit og nærhet til egne opplevelser (Bae 2004).

Påstanden om at ” den voksne har hovedansvaret for relasjonen mellom barn/ voksen” støtter opp under hva jeg har antatt ovenfor, at dette er et utvalg som kan være villig til å reflektere rundt sin egen rolle som dialogpartner. 89% sier seg helt enig i at de selv har hovedansvaret når det kommer til relasjonen til et barn. I følge Schibbye (2002) må den voksne hele tiden ta hensyn til sitt bidrag i en relasjon og i en dialog, hvordan en selv kan påvirke samtalepartnerens oppfatninger og handlinger.

At utvalget vurderer sitt ansvar overfor relasjonen med et barn som stort, kan sies å være i tråd med det dialogiske syn på språk og kommunikasjon. Den voksne er medansvarlig for informasjonen barnet kommer med i samtalen, og dialogen ses på som et samarbeidsprosjekt mellom to dialogpartnere (Schibbye 2002).

4.3.3 Hvilke syn har spesialpedagogene på barns evne til å kommunisere?

Tabell 4.3.3.1 Barn og kommunikasjon N= 35, svarene oppgis prosentvis

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig/uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Barn er kompetente til å komm.	80	17	3	-	-
Barn er flinke til å komm.	31	57	9	3	-
Barn har evne til å formidle følelser	54	40	6	-	-
Kommunikasjon er en medfødt egenskap	17	31	14	26	11
Barn vurderes ut fra en voksen standard og logikk	46	46	6	3	-
Kroppsspråk som inngangsport	80	17	3	-	-

Avslutningen ovenfor, dialog som et samarbeid, kan betraktes i sammenheng med påstanden om at ” barn er kompetente til å kommunisere”, noe 80% av spesialpedagogene i dette utvalget har sagt seg helt enig i. At barn blir sett på som kommunikativt kompetent er en forutsetning for at dialogen skal bli et samarbeid, og at barnet blir sett på som en aktiv deltager og sosialisering som et samarbeid mellom den voksne og barnet (Sommer 2003).

I en barnesamtale er målet å komme frem til et informasjonsgrunnlag basert på barnets egne utsagn. At informasjonen barnet kommer med er troverdig er her en forutsetning. Garbarino og Stott (1997) setter fokus på viktigheten av den voksnes

evne til å tolke informasjon kritisk. Disse forfatterne sier noe veldig viktig om at barns kompetanse er kontekststøttet, at barn formidler seg ulikt ut fra hvilken person det er i dialog med. Dette setter jeg i sammenheng med påstanden om at ”kroppsspråk, ordvalg og andre kommunikasjonssignaler kan sees på som inngangsport til å forstå meningen fra barns perspektiv”, en påstand 80% av utvalget er helt enig i. Gjennom å reflektere rundt hva som kan være barnets motivasjon kan gi noen retningslinjer for hvordan den voksne videre skal tolke å bruke informasjonen barnet har gitt. Barnet kan være utilpass i samtalsituasjonen eller lite fortrolig med den voksne. Garbarino og Stott trekker frem at atferd snarere kan være mestring av stress heller enn avspeiling av virkelighet. Hvordan barnet ordlegger seg eller andre paralingvistiske signaler må knyttes sammen med selve informasjonen barnet gir muntlig for å få et troverdig grunnlag å basere tiltak på. Den voksne må gå inn i dialogen som lydhøre mottagere av informasjonen (Garbarino og Stott 1997).

Svarene utvalget har gitt påstanden ”kommunikasjon er en medfødt egenskap” er fordelt utover hele skalaen. Hele 31 % har sagt seg delvis enig mens 26 % er delvis uenig i påstanden. Jeg observerer også at 11 % av utvalget er helt uenig i at kommunikasjon er en medfødt egenskap. Dette kan vitne om et utvalg med et tradisjonelt syn på barns utvikling slik det har vært dominert av Piaget og Freuds teorier om utvikling. Tidligere ble barnet beskrevet som kontaktløst uten mulighet for samfølelse og gjensidighet, mens nyere spebarnsforskning byr på en annen forståelse. Utgangspunktet for barns utvikling er et medfødt grunnlag for følelsesmessig gjensidighet med andre (Bråten 2004). Dette trenger ikke nødvendigvis si at utvalget har et negativt syn på barn som dialogpartner. Ovenfor har jeg sett nærmere på påstanden om at ”barn er kompetente til å kommunisere”, hvilke 80 % av utvalget er helt enig i. Dette vitner heller om et positivt syn på barn og evnen til å kommunisere. Ses disse to påstandene sammen råder et syn på kommunikasjon som noe et barn har forutsetninger for å mestre, men med litt hjelp.

Den siste påstanden jeg ønsker å drøfte her kan knyttes til alle tre forskningsspørsmål da jeg mener det kan knyttes til det grunnleggende tema barneperspektivet. Derfor

velger jeg å plassere denne påstanden til sist: ”barns svar og atferd blir oftest vurdert ut i fra en voksen standard og logikk”. Jeg finner det interessant at 92 % av utvalget svarer enten at de er helt enig eller delvis enig i dette. Tidligere har jeg referert til Fottland og hans forklaring av hva det vil si å se noe fra barns perspektiv: ” Å ha et ”barneperspektiv” handler (...) om at andre, vi voksne, ser på begivenheter i barnets verden, gjennom barnets øyne, for å fange opp barnets egen opplevelse av og forståelse av det som skjer” (Fottland 2000:27). Er det mulig, slik Fottland beskriver det, å se gjennom barnets øyne og fange opp barns egne opplevelser når informasjonen barnet gir blir tolket ut i fra en voksen standard og logikk?

Når spesialpedagogene svarer at de enten er helt eller delvis enig i de ulike påstandene antar jeg at de svarer ut i fra egen praksis, muligens også ut i fra sitt inntrykk av spesialpedagogisk praksis generelt. Gjennom hele spørreskjemaet ble det henvist til min formulerte definisjon av barnesamtalen. 86 % av utvalget svarte at de benytter denne typen samtale, en samtale som *har som mål å komme frem til et informasjonsgrunnlag om barnets opplevelser av sin livsverden*. De to svarene, at 86 % benytter barnesamtalen og at 92 % av utvalget svarer enten at de er helt enig eller delvis enig i at voksen standard og logikk styrer hvordan barns atferd blir vurdert, ser jeg ikke som forenelige. Dette kan tyde på at utvalget ikke har tatt hensyn til min definisjon, men av egen oppfatning av hva en barnesamtale skal inneholde. En annen årsak kan være ulike oppfatninger av definisjonen, eller at denne ikke har vært tydelig nok i formuleringen av hva barnesamtalen innebærer. Jeg har formulert at barnet *er direkte informant i en relasjon preget av empati og anerkjennelse*. Schibbye (2002) trekker frem empati som holdning hos spesialpedagogen som en forutsetning for å unngå det hun kaller *definisjonsmakt*, å oppfatte og definere den andre ut fra sin egen forståelse, ikke ut fra barnets. Slik kan, som nevnt flere ganger, en empatisk holdning videre beskrives som en forutsetning for å innta barneperspektivet. Jeg spør meg da om empati er en grunnleggende holdning hos dette utvalget i deres møte med et barn som dialogpartner, da nesten samtlige uttrykker at ”barns svar og atferd blir oftest vurdert ut i fra en voksen standard og logikk”.

4.4 Vurdering av eget behov for kunnskap

De to siste påstandene omhandler spesialpedagogenes egenvurdering av behov for mer kunnskap om barnesamtalen og vanskelige samtaler med barn generelt.

Tabell 4.4.1 Behov for kunnskap N= 35, svarene oppgis prosentvis

	Helt enig	Delvis enig	Verken enig/uenig	Delvis uenig	Helt uenig
Ønske om å lære mer om b.s.	74	3	17	3	3
Behov for mer kunnskap	66	20	11	3	-

Tabellen viser at 77 % av utvalget er helt eller delvis enig i at ”jeg ønsker å lære mer om teori og metode for gjennomføring av barnesamtalen”. Det er interessant å se dette resultatet sammen med bakgrunnsvariabelen om formell utdanning. 17 % svarte at teoretisk og metodisk kunnskap om barnesamtalen var en del av egen spesialpedagogiske utdanning. Her er det trolig de som ikke er blant de 17 % som har svart de har behov for å lære mer om barnesamtalen. Mange i utvalget har arbeidet innen det spesialpedagogiske feltet lenge. Det er mulig behovet for å vedlikeholde og oppdatere kunnskap kommer til uttrykk her.

Hele 86 % sier seg helt eller delvis enig i at ”jeg har behov for mer kunnskap om vanskelige samtaler med barn”. Igjen kan dette henge sammen med at en lav prosentandel har hatt teoretisk og metodisk kunnskap om barnesamtalen som del av sin spesialpedagogiske utdanning. Denne påstanden går bredere ut enn den forrige ved å fokusere på vanskelige samtaler med barn generelt. At så pass mange sier seg helt eller delvis enig i begge påstandene, at de har behov for mer kunnskap på begge områder, kan være urovekkende med tanke på at 86 % av utvalget benytter seg av barnesamtalen jevnlig. På den annen side kan dette være tegn på et utvalg som er villig til å videreutvikle seg, og som er ærlige rundt egen kompetanse.

De to aktuelle påstandene ble konstruert ut fra hva jeg har diskutert tidligere, samtalemetodikk. Gamst og Langballe (2004) fremhever viktigheten av å

vedlikeholde og erverve ny kunnskap gjennom utdanning eller veiledning. Kunnskap om gjennomføring av en samtale bidrar til å oppnå trygghet i samtalsituasjonen, både for den voksne og for barnet, gjennom struktur og avklarte rammer. At den voksne er trygg i samtalsituasjonen bidrar til å oppnå en lytterstil som kan karakteriseres som empatisk og anerkjennende. Videre kan strukturering og kjennskap til nødvendige faser en samtale bør inneholde bidra til å kvalitetssikre den vanskelige samtalen med et barn (Gamst og Langballe 2004, Kinge 2006).

4.5 Elevenes påvirkningskraft på egen spesialpedagogiske opplæring

Målet med barnesamtalen er å komme frem til et informasjonsgrunnlag om barnets opplevelser av sin livsverden, for å utvikle gode hjelpetiltak for barn med ulike typer vansker i skolen. For å komme frem til dette informasjonsgrunnlaget skal barnet selv få uttrykke seg fritt for å få en økt forståelse for hvordan barnet har det. Barnet skal dermed ha mulighet til å påvirke egen opplæring gjennom selv å uttale seg for å være med på å finne tiltakene som trengs for å nå barnets lærings- og utviklingspotensial. Med tanke på dette ble utvalget bedt om å evaluere i hvilken grad de mener elever i Norge som mottar spesialundervisning har påvirkningskraft på egen individuelle opplæring.

Tabell 4.5.1 Elevers påvirkningskraft på egen opplæring N= 35, svarene oppgir prosentvis

Stor grad	Noen grad	Liten grad	Ingen	Vet ikke
11	60	20	6	3

Over halvparten mener elever som mottar spesialundervisning har noen grad av påvirkningskraft på egen opplæring. Kun 9 % vet ikke eller mener elevene har ingen grad av påvirkningskraft. Dette er et utvalg av spesialpedagoger som i stor grad mener de benytter barnesamtalen slik jeg har definert den i sin spesialpedagogiske praksis. Dermed kan det være grunn til å tro at utvalget ser resultater gjennom bruk

av samtalen, nærmere bestemt at elevene får mulighet til å påvirke sin egen spesialpedagogiske opplæring

I etterkant erfarer jeg at dette spørsmålet ville vært mer relevant, da det ville favne flere elever og flere situasjoner, dersom det dreide seg om ”elever knyttet til det spesialpedagogiske arbeidet” heller enn ”elever som mottar spesialundervisning”.

4.6 Oppsummering

Denne analysen fungerer som en linjær gjennomgang av spørreskjemaet, da det følger samme struktur og oppbygging. På denne måten har jeg kunnet gå mer og mer detaljert inn i undersøkelsens tema ved å først få informasjon om utvalgets bakgrunn og forutsetninger for å svare på spørreskjemaet. Deretter for å samle informasjon rundt bruken av barnesamtalen og til sist få innblikk i holdninger til innholdet av denne samtalen.

5. Avslutning

Slik jeg innledet hele denne oppgaven, er formålet med dette forskningsprosjektet å få et innblikk i bruken av barnesamtalen i det spesialpedagogiske arbeidet i skolen, samt undersøke holdninger til innholdet i denne typen samtale. Jeg har presentert teori jeg mener er relevant for forståelsen av hva jeg har ønsket å studere, barnesamtalen. Det er gjort rede for de valg jeg har gjort med tanke på metode og forskningsredskap for best å kunne gjennomføre en første kartlegging av fenomenet. Deretter har jeg har drøftet resultatene innsamlet gjennom undersøkelsen. Avslutningsvis vil jeg nå gjøre noen betraktninger for å se om jeg har oppnådd formålet med oppgaven.

Ved å drøfte datas validitet er det mulig å si om jeg har klart å måle det jeg i utgangspunktet ønsket å måle. Min undersøkelse er ikke ut etter å finne kausale sammenhenger mellom variabler eller statistisk signifikante tendenser. Derimot har jeg et ønske om å si noe om si noe om hvor utbredt et fenomen er. Det blir derfor hensiktsmessig å drøfte oppgavens ytre validitet for å undersøke om resultatene har relevans for andre utover utvalget.

Etter å ha drøftet muligheten for generalisering vil jeg trekke frem de funn og resultater jeg mener er mest sentrale i forsøket på å svare på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Jeg avslutter med tanker om hvor i stor grad jeg har oppnådd formålet med denne undersøkelsen. Til sist gjør jeg meg tanker om veien videre med arbeidet rundt barnesamtalen.

5.1 Ytre validitet

At en undersøkelse har en god ytre validitet, vil si at de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevante fra undersøkelsens problemstilling. Det vil i denne sammenheng bety at man må kunne si at dette vil gjelde for de aller fleste spesialpedagoger som jobber i skolen i Norge, og ikke bare de som responderte på denne undersøkelsen.

Utvalget i denne undersøkelsen er ikke- representativt. Dette gjør generalisering til populasjonen usikker da respondentene ikke er representative for populasjonen. Å gjennomføre flere og ulike undersøkelser rundt samme fenomen for deretter å sammenligne deres resultater er en måte å sikre god ytre validitet. Én undersøkelse gir sjelden høy ytre validitet (Lund 2002). Det foreligger ikke tidligere undersøkelser av denne typen rundt fenomenet barnesamtalen, så en sammenligning av resultatene fra min spørreundersøkelse er ikke aktuell. I tillegg er utvalget lite da det kun består av 35 personer. Kriteriene til generalisering utover utvalget er dermed ikke tilfredsstillende i denne undersøkelsen.

Som jeg var inne på i metoddelen, er sosiale fenomen komplekse og vanskelig å fange opp i en undersøkelse. På den andre siden kan likevel datamaterialet si oss noe om det jeg ønsket å studere (Hellevik 2002). Det betyr at selv resultatene fra min undersøkelse ikke kan generaliseres til populasjonen kan der uansett være funn som kan si noe om bruken av barnesamtalen, og hvordan barn blir sett på som informanter rundt egne vansker. Hovedfunn og tendenser jeg mener å ha funnet i min datamatrikse blir presentert i følgende avsnitt.

5.2 Hovedfunn og tendenser i datamaterialet

Min problemstilling lyder:

- I hvor stor grad er barnesamtalen en del av det spesialpedagogiske arbeidet i skolen.

Allerede da jeg formulerte denne hadde jeg forventninger til resultatene. Jeg forventet at dette var en samtale som i liten grad ble benyttet, en antagelse basert på egne erfaringer og på bakgrunn av aktuell teori (Tiller 1984, Gamst og Langballe 1988, 2004, Garbarino og Stott 1997, Kinge 2006). Dette viste seg å ikke stemme da dette er en samtale utvalget i stor grad benyttet seg av, hele 85 %. Da utvalget ble spurt hvem de hovedsaklig innkaller til møte angående en elev viste seg at 63 % av utvalget innkaller barnet selv. Også dette er et høyere tall enn hva jeg hadde forventet. De to funnene kan i utgangpunktet ikke sammenlignes med hverandre da det første handler om barnesamtalen og det andre om et møte hvor innhold og barnets rolle ikke er spesifisert. Derimot er det spennende å se dem sammen da begge funn kommer ut med en prosentandel høyere enn forventet. Resultatene kan ha sammenheng med muligheten for et skjevt utvalg, at mulige respondenter unnlot å svare på spørreskjema da de ikke benyttet barnesamtalen. På den andre siden kan resultatene vise en liten tendens til at barn i større grad blir inkludert i prosesser rundt seg selv, og i større grad får uttale seg rundt egne opplevelser.

For å utdype innholdet i barnesamtalen søkte jeg svar på tre forskningsspørsmål.

- Hvordan ser spesialpedagogene på barnesamtalen som kilde til læring og refleksjon?

Gjennom barnesamtalen skal barnet få hjelp til å tenke, reflektere og fritt utrykke egne følelser og opplevelser. Dette skal igjen føre til økt kunnskap og bevissthet rundt barnets vansker og situasjon. Funnene knyttet til dette forskningsspørsmålet mener jeg viser et utvalg med positive erfaringer med barnesamtalen. 83 % av utvalget er helt enig i at barnesamtalen er kilde til læring, både for den voksne og for barnet. Dette mener jeg sier noe om at utvalget har erfart muligheten for læring for begge parter i dialogen. Videre svarer 94 % at de er helt eller delvis enig i at det å se hverdagen fra barns posisjon kan avdekke vesentlige trekk som ellers forblir usett. 87% er helt enig i at barnesamtalen kan fungere som nøkkel til forståelse for barnets

opplevelser. Jeg tolker disse funn i retning av at dette utvalget har stor tro på dialogens muligheter, et positivt syn på, og positive erfaringer med, denne typen samtale. Disse spesialpedagogene ser i stor grad på barnesamtalen som kilde til læring og refleksjon.

- Hvilke syn har spesialpedagogene på egen rolle i relasjonen til et barn?

Barnesamtalen bygger på den dialektiske relasjonsforståelse hvilket innebærer at individer ikke kan forstås uavhengig av de relasjoner de inngår i. Den voksne, i denne sammenheng spesialpedagogen, må hele tiden ta hensyn til sitt bidrag og hvordan han påvirker samtalepartnerens oppfatninger og handlinger (Schibbye 2002). Jeg har gjennom å analysere resultater funnet et utvalg som er villig til å reflektere rundt sin rolle som dialogpartner, rundt egne holdninger og væremåter. 94 % er helt enig i at dersom barn blir møtt med anerkjennelse erfarer det at sine opplevelser er gyldige. I tillegg sier 87 % av utvalget seg helt enig i at de som voksne har hovedansvaret for relasjonen til et barn. Jeg finner dermed at spesialpedagogene vurderer sin egen rolle til et barn som sentral. De er helt enig i at hovedansvaret ligger hos dem, og at de er bevisst at deres væremåter igjen skaper forutsetninger for barnets væremåte.

- Hvilke syn har spesialpedagogene på barns evne til å kommunisere?

Barnesamtalen er en relasjonell aktivitet da den er basert på et dialogiske syn på språk og kommunikasjon (Schibbye 2002). Samtalen skal være et samarbeidsprosjekt mellom den voksne og barnet. 80 % av utvalget er helt enig i at barn er kompetente til å kommunisere, hvilket jeg ser på som en forutsetning for at dialogen skal bli et samarbeid. Derimot er utvalget i liten grad enig i at kommunikasjon er en medfødt egenskap. Nyere forskning fremhever barnets medfødt grunnlag for samspill med andre (Bråten 2004). Ses disse to funnene i sammenheng ser jeg at spesialpedagogene

har et positivt syn på barns evne til å kommunisere, at dersom et barn får hjelp er kommunikasjon noe det er kompetent til.

Gjennom barnesamtalen skal et barn få muligheten til å uttrykke seg fritt rundt egne vansker og sin egen situasjon for å øke forståelsen for hvordan dette barnet har det. Barnet skal dermed få mulighet til å påvirke egen spesialpedagogiske opplæring ved å være delaktig i å frembringe informasjonsgrunnlaget tiltak blir fattet på. 71 % av utvalget mener elever som mottar spesialundervisning har stor eller noen grad av påvirkningskraft på egen opplæring. Dette er svar fra et utvalg som selv benytter barnesamtalen i stor grad. Jeg tolker dette dit hen at bruken av denne typen samtale har vist resultater, og at spesialpedagogene har sett at barnesamtalen kan gi mulighet for påvirkning av egen spesialpedagogiske opplæring.

5.3 Avsluttende kommentarer

Mitt ønske med denne oppgaven var å gjennomføre en kartlegging av bruken av barnesamtalen i spesialpedagogisk arbeide. Da kravene til generalisering ut til populasjonen ikke er tilfredstillende kan jeg ikke si å ha nådd målet. Svarprosenten til denne undersøkelsen er lav, men til tross for dette gir resultatene interessante indikasjoner. Jeg har fått et innblikk i en gruppe spesialpedagoger som mener de i stor grad benytter seg av barnesamtalen. Gjennom å analysere funnene mener jeg å ha funnet et utvalg som også har positive holdninger til innholdet i denne typen samtale. Slik jeg har tolket resultatene oppfatter utvalget barnesamtalen både som kilde til læring og refleksjon, og som mulig nøkkel til forståelse for et barns situasjon. Spesialpedagogene setter seg selv som hovedansvarlig for relasjonen til et barn og viser vilje til refleksjon rundt egne holdninger og væremåter, og de ser på barn som kompetente til å kommunisere.

I denne oppgavens teoridel omhandles viktigheten av å sikre kvaliteten på barnesamtalen. Øvreeide (2002) påpeker at barn søker trygghet i sine relasjonelle forhold. Trygghet som et spørsmål om forutsigbarhet mer enn fravær av lidelse. Når

barns meninger og oppfatninger skal tolkes er trygghet og forutsigbarhet avgjørende forhold som må tas i betraktning (Øvreeide 2002). Til tross for at de fleste i utvalget mener de praktiserer barnesamtalen er det de færreste som har formell utdannelse innen denne typen samtale. Kunnskaper om gjennomføring av samtaler med barn bidrar til en forutsigbarhet som gjør situasjonen tryggere både for den voksne og for barnet. I mitt utvalg svarer de aller fleste at de har et behov for mer kunnskap om vanskelige samtaler med barn. Hvordan gjennomføre en samtale for å få frem det enkelte barns perspektiv er relevant fagopplæring for alle som arbeider med barn. For spesialpedagoger er det signifikant da det handler om å utvikle gode hjelpetiltak for barn med ulike typer vansker i skolen.

En ulempe med metoden jeg har benyttet meg av i min undersøkelse er at jeg ikke har kontroll over hvordan ord og spørsmål blir oppfattet. Sentralt her er oppfattelsen av min definisjon. I spørreskjemaet har jeg gjennomgående henvist til min definisjon for å i størst mulig grad sikre at utvalget legger det samme i samtalen som jeg. Derimot har jeg ingen garanti for dette. Hele teorikapittelet ligger til grunn for formuleringen av definisjonen, noe som det ikke er mulig å formulere kort. Definisjonen er dermed en sammenfatning av de mest sentrale elementer i barnesamtalen. Jeg har ingen garanti for at mine informanter har tolket, eller gjennomfører barnesamtalen etter min definisjon.

Denne undersøkelsen kan gi indikasjoner rundt praktisering av barnesamtalen, men noe annet er kvaliteten. Når en har undersøkt maktforhold og relasjoner mellom en voksen og barnet kan man i større grad uttale seg om kvaliteten på en samtale. Etter en kartlegging er det informasjon om kvalitet som fremheves når jeg gjør meg tanker om videre arbeid med dette tema. Samtaler med barn er et komplekst felt, og spesialpedagogikken har basis i et bredt register av funksjonshemninger og problemtilstander. Kunnskaper om hvordan motivere barn til å ville gi informasjon, og hvordan bruke denne informasjonen videre vil kunne stimulere til fokus på kvaliteten. Gjennom flere og gode samtaler med barn vil barnets behov og perspektiv få komme fram.

Kildeliste

Kildeliste

- Bae, B. 2004: *Dialoger mellom førskolelærer og barn- en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Avhandling for graden Dr.Philos, Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Befring, E. 1998: *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. 2002: *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. 2004: "Spesialpedagogikk: perspektiver og tilnærminger". I *Spesialpedagogikk*. Edvard Befring og Reidun Tangen (red.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Bråten, S. 2004: *Kommunikasjon og samspill- fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, B. J. og N. Winger 2006: "Dilemmaer ved barns medvirkning", i *Temahefte om barns medvirkning*. Bae, B. et al.. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Publiseringkode: F-4217 B
- Fottland, H. 2000: Barneperspektiv og selvrapportering i studie av barns og tenåringers utvikling. Teoretiske overveielser og metodiske problemer. *Barn*, Nr. 1, Norsk senter for barneforskning, s. 27- 39.
- Gamst, K.T. og Å. Langballe 1988: "*Skal jeg fortelle deg noe!*" *Syv seksåringers opplevelse av sin verden, og de voksnes kjennskap til barnas opplevelser*. Oslo: Hovedoppgave til 3. avdeling, hovedfagseksamen i spesialpedagogikk, Statens spesiallærerhøgskole.
- Gamst, K.T. og Å. Langballe 2004: *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodisk tilnærming*. Oslo: Avhandling for dr. polit. graden, Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Garbarino, J og F. M. Stott 1997: *Hva barn kan fortelle oss. Om tolkning og vurdering af kritisk information fra barn*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hellevik, O. 2002: *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holand, A. 2006: "Survey- forskning." I: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Kåre Fuglseth og Kjell Skogen (red.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Kinge, E. 2006: *Barnesamtaler. –Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

-
- Kleven, T. A. 2002: "Begrepsoperasjonalisering". I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub forlag.
- Launsø L. og O. Rieper 2005: *Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Linell, P. 1998: *Approaching Dialogue. Talk, interaction and contexts and dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins P.C.
- Lund, T. 2002: "Generaliseringsproblematikk". I: *Innføring i forskningsmetodologi*. Thorleif Lund (red.). Oslo: Unipub forlag.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) 2006: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- NLS 1996: *Læreplanverket for den 10- årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Ringdal, K. 2001: *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rogers, C. R. 1951: *Client- centred therapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rommetveit, R. 1972: *Språk, tanke og kommunikasjon. Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L. L. 1996: Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon?. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, nr. 33, s. 530- 537.
- Schibbye, A-L. L. 2001: Språk og endring. Om å bruke språket for å skape endringsøyeblikk i psykoterapi. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, nr. 38, s. 629-639.
- Schibbye, A-L. L. 2002: *En dialektisk relasjonsforståelse. I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik 2005: *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. 2003: *Barndomspsykologiske facetter*. Århus: Systime Academic.
- Stern, D. N. 2003: *Spebarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tiller, P. O. 1984: Om barns ytringsfrihet og bruk av barn som informanter. *Barn*, Nr. 4, Norsk senter for barneforskning, s. 26-34.
- Tiller, P. O. 1991: Forskningens gjenstand som objekt. Om etikk, validitet og verdivalg. *Barn*, Nr. 4, Norsk senter for barneforskning, s. 7-19.

Tveit, K. H. 2007: Gevinsten av å bli sett- Betydningen av en god relasjon.
Spesialpedagogikk, nr. 01, s. 20- 29.

Øvreeide, H. 2002: *Samtaler med barn. Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Internett

www.nsd.no : *Om informasjonskrivet*.

URL: http://www.nsd.no/personvern/melding/pvo_eks_infoskriv.cfm (Lesedato: 10.03.07).

Vedlegg 1

Informasjonsbrev

Institutt for spesialpedagogikk, februar 2007

Mitt navn er Kristine Drangsholt Jacobsen. Jeg studerer ved Universitetet i Oslo og holder for tiden på med min masteroppgave i spesialpedagogikk. I forbindelse med dette ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse om barnesamtaler i spesialpedagogisk praksis i barneskolen.

Samtalen jeg ønsker å beskrive og fokusere på i min undersøkelse handler om å la barn fritt uttrykke seg og reflektere over egen situasjon gjennom dialog mellom barn og voksne. Barnesamtalen definerer jeg som: *en samtale som har som mål å komme frem til et informasjonsgrunnlag om barnets opplevelser av sin livsverden, for å utvikle gode hjelpetiltak for barn med ulike typer vansker i skolen. Hensikten er å hjelpe barnet til å tenke, reflektere og uttrykke egne følelser og opplevelser. Barnet er direkte informant i en relasjon preget av empati og anerkjennelse.* Jeg ønsker å kartlegge hvordan barn blir sett på som informanter om egne vansker, i hvor stor grad denne type samtale blir brukt, samt synet på dialogen som kilde til læring og refleksjon. Dine erfaringer og oppfatninger vil være verdifulle for min undersøkelse.

Etter at data er samlet inn vil disse bli behandlet statistisk og analysert i lys av aktuell litteratur.

Prosjektet skal være ferdig 1.juni 2007, og det vil være mulig å lese oppgaven elektronisk gjennom Institutt for spesialpedagogikk sine sider på Internett. Det er frivillig å delta i undersøkelsen og alle som deltar er anonyme gjennom hele prosessen. Prosjektet vil selvsagt følge gjeldene forskningsetiske retningslinjer.

Prosjektet vil bli gjennomført under veiledning av dr. polit. Kari Trøften Gamst, spesialrådgiver ved Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging, RVTS, Helse Øst.

Skjemaet tar 8- 10 min. å besvare og jeg ber om at skjemaet returneres inne 3- 4 dager. På forhånd takk for hjelpen.

Vennlig hilsen

Kristine D. Jacobsen

Returadresse: Trondheimsveien 26 c 0560 OSLO

Vedlegg 2

Del 1:

- Mann: Kvinne:
- Fylke: _____
- Hvor mange år har du jobbet med spesialpedagogikk? _____ år
- Har du utdannelse innen spesialpedagogikk? Ja: Nei:
- Dersom ja:

a) hvilke type spesialpedagogisk utdannelse har du? Sett ett eller flere kryss

Grunnfag.....

Mellomfag/ bachelor.....

Hovedfag/ master.....

Årsenhet/ kurs.....

Annet.....

b) Var teoretisk og metodisk kunnskap om barnesamtalen (som definert) en del av din spesialpedagogiske utdannelse? Ja: Nei:

c) Var teoretisk og metodisk kunnskap om rådgivning av voksne en del av din spesialpedagogiske utdannelse? Ja: Nei:

- Hva er dine spesialpedagogiske ansvarsområder? Sett ett eller flere kryss

Undervisning i gruppe.....

Alenetimer.....

Testing.....

Tilknyttet ett trinn.....

Samtaler med foresatte, PPT ol.

Annet.....

Del 2

- Benytter du deg av barnesamtalen (som definert) i din spesialpedagogiske praksis?

Ja: Nei:

Hvis nei; hvorfor?

Føler ikke jeg har tid.....

Føler meg ikke kompetent.....

Det er ikke en del av våre rutiner og arbeidsmåter

Annet.....

Hvis ja;

a) hvor ofte gjennomfører du denne typen samtale?

Ukentlig: Månedlig: Noen ganger i året: Årlig: Sjeldnere:

b) I hvilken sammenheng benytter du deg av barnesamtalen? Sett ett eller flere kryss

Ved utarbeidelse av IOP

Ved tilpasset opplæring

Ved testing av eleven.....

Når barn streves psykososialt.....

Med mistanke om at et barn ikke har det bra (omsorgsvikt,
overgrep, mobbing osv.).....

Svake faglige prestasjoner.....

Annet.....

- Dersom du innkaller til samtale ang. en elev, hvem tilkaller du i hovedsak? Sett ett eller flere kryss

Foreldre.....

Lærer.....

Barnet selv.....

PPT- rådgiver/ psykolog.....

Annet.....

Del 3

- Hvor enig/ uenig er du i følgende påstander? Sett ett tall i hver linje

Helt enig=1. Delvis enig=2. Verken enig eller uenig=3. Delvis uenig=4. Helt uenig=5. Vet ikke=6.

Barnesamtalen og kommunikasjon

Barn er kompetente til å kommunisere.....

Barn er flinke til å kommunisere.....

Barn har evne til å formidle egne opplevelser/følelser.....

Kommunikasjon er en medfødt egenskap.....

Spesialpedagoger må inneha visse kommunikasjonsferdigheter for å gjennomføre en barnesamtale.....

Kroppsspråk, ordbruk og andre kommunikasjonssignaler kan ses på som inngangsport til å forstå meningen fra barns perspektiv.....

Synet på barnesamtalen

Barnesamtalen er kilde til læring/bevisstgjøring for barn.....

Barnesamtalen er kilde til læring/bevisstgjøring for voksne.....

Barnesamtalen kan fungere som en nøkkel til forståelse for barnets opplevelser.....

Barnesamtalen kan fungere som grunnlag for tilrettelagt undervisning.....

Helt enig=1. Delvis enig=2. Verken enig eller uenig=3. Delvis uenig=4. Helt uenig=5. Vet ikke=6.

Ved å forsøke å se skolehverdagen fra barns posisjon avdekkes vesentlige trekk som ellers forblir usett....._____.

Barnesamtalen og relasjoner

Dersom barn blir møtt med anerkjennelse erfarer det at sine opplevelser er gyldige..._____.

Den voksne har hovedansvaret for relasjonen mellom barn/voksen....._____.

Barns svar og atferd blir oftest vurdert ut i fra en voksen standard og logikk....._____.

Spesialpedagogens væremåte skaper forutsetninger for hvordan barnet svarer i en barnesamtale....._____.

Relasjonen mellom deg og barnet danner bakgrunn for hvordan dere forstår hverandre i samtalen....._____.

Videre arbeid

Jeg ønsker å lære mer om teori og metode for gjennomføring av barnesamtalen....._____.

Jeg har behov for mer kunnskap om vanskelige samtaler med barn....._____.

-
- I hvilken grad mener du elever i Norge som mottar spesialundervisning har påvirkningskraft på egen individuell opplæring?

Stor grad: Noen grad: Liten grad: Ingen: Vet ikke:

-
- Dersom du ønsker å tilføye noe har du mulighet her: