

Dialogisk kommunikasjon i barnehagen

*En kvalitativ studie av samtaler mellom
barnehagelærere og barn*

Elise Kløvstad Langberg



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

Elise Kløvstad Langberg

Dialogisk kommunikasjon i barnehagen

En kvalitativ studie av samtaler mellom barnehagelærere og barn

Masteroppgave

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

© Elise Kløvstad Langberg

2018

Dialogisk kommunikasjon i barnehagen – En kvalitativ studie av samtaler mellom barnehagelærere og barn.

Elise Kløvstad Langberg

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dette forskningsprosjektet undersøker hvordan tre barnehagelærere følger opp barns utsagn og tematikk slik at barnet kan delta i samtalen ut i fra sitt perspektiv. Formålet med studien er å gi et innblikk i hvordan noen barnehagelærere kommuniserer med barn i alderen 3-5 år i barnehagen. Målet med prosjektet var å sette fokus på gode samtaleformer mellom voksne og barn i barnehagen, slik at barn kan få anledning til å komme frem med sine synspunkter og erfaringer. Det teoretiske bakteppet for studien er en dialektisk relasjonsforståelse. Studien sees også i et forebyggende perspektiv. Det forebyggende perspektivet presenteres spesielt med tanke på kommunikasjonens betydning for å oppdage om barn lever i vanskelige livssituasjoner, men også med tanke på barns dialogutvikling generelt.

Problemstillingen i forskningsprosjektet er: *Hvordan fremkommer samtaler mellom barnehagelærere og barn i lys av dialogisk samtalemetodikk?* Gjennom mikroanalyser av dialogsekvensener mellom barnehagelærere og barn fant jeg at kommunikasjonen mellom barnehagelærerne og barna har flere likhetstrekk og gjentagende mønster. I lys av dialogisk samtalemetodikk fremkommer samtalene mellom barna og barnehagelærerne som voksenstyrte og innholdet synes tilfeldig. Emner som barna selv innfører i dialogene blir ikke fulgt opp og samtalene preges av en monologisk kommunikasjonsstil fra barnehagelærerne.

Studien består av både observasjonsstudier og intervju, hvor observasjonene er hoveddata og intervjuet er støtdata. Observasjonsstudiet tar utgangspunkt i dagligdagse temaer som barn og voksne snakker om i barnehagen. Det er barnehagelærerens kommunikasjon som studeres i lys av anerkjennende kommunikasjonsprinsipper. Anerkjennende kommunikasjonsprinsipper har blitt operasjonalisert gjennom «Den dialogiske samtalemetoden» og brukt som analyseredskap. Jeg observerer nyutdannede barnehagelærere fordi det har vært økt fokus på samtalemetodikk i barnehagelærerutdanningen de senere årene. Jeg ønsket å finne eksempler på kommunikasjon mellom voksne og barn som virket fremmede på kommunikasjonen.

Forord

Gjennom bachelorprogrammet ved barnehagelærerutdanningen og masterprogrammet i spesialpedagogikk, har jeg lært at det er viktig å lytte til barn fordi barn er den beste kilden til informasjon om seg selv. Jeg synes det har vært interessant å fordype meg i denne tematikken, og finne ut at det å la barn bli hørt kanskje er mer komplisert enn jeg først antok. Arbeidsprosessen har vært spennende og lærerik, og jeg har vært engasjert selv om dagene og ukene har fordret selvstendighet og tidvis vært preget av høyt arbeidspress.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Åse Langballe for konstruktive tilbakemeldinger, deling av verdifull kunnskap og interessante samtaler gjennom hele prosessen. Jeg vil også rette en stor takk til barnehagelærerne og barna som deltok i studien. Både barna og barnehagelærerne har bidratt slik at jeg har fått innblikk i ulike samtaleformer i barnehagen. Videre vil jeg takke Einar Kismul, Martine Langberg, Øystein Langberg og Ane Øritsland for gode innspill og lesing av korrektur.

Til slutt vil jeg takke min samboer og sønnen min for tålmodighet, støtte og oppmuntring gjennom hele arbeidsprosessen.

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn	9
1.1	Barns rett til å bli hørt	10
1.2	Den dialogiske samtalemotoden	11
1.3	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
2	Teori	13
2.1	Dialektikk.....	13
2.2	Anerkjennende kommunikasjon	14
2.2.1	Elementer i anerkjennelse	15
2.3	Samtalens forebyggende verdi.....	17
2.4	Samtaler med de yngste barna	19
2.4.1	Barns dialogutvikling.....	19
2.4.2	Makt og asymmetri	22
2.4.3	Indre arbeidsmodeller som samtalemotodeller	23
2.4.4	Intersubjektivitet	25
2.4.5	Mentalisering	26
2.4.6	Dialogisk og monologisk kommunikasjonsstil.....	27
3	Metode	29
3.1	Samtaleanalyse.....	30
3.2	Den dialogiske samtalemotoden	31
3.2.1	Fri fortelling	32
3.2.2	Hemmende og fremmende kommunikasjon	33
3.2.3	Tematisk utvikling	34
3.3	Observasjon og semistrukturert intervju.....	35
3.3.1	Pilotstudie	36
3.4	Fremgangsmåte for datainnsamlingen	36
3.4.1	Utvalg.....	38
3.4.2	Transkribering.....	38

3.5	Kriterier ved samtaleanalyse.....	39
3.5.1	Dialogsekvens	39
3.5.2	Ytring	40
3.5.3	Hovedemne og mikroemne	40
3.5.4	Minimal respons.....	40
3.5.5	Kriterier ved fremmende og hemmende kommunikasjon	41
3.5.6	Koherensanalyse	44
3.6	Validitet.....	45
3.7	Etikk.....	47
4	Analyse og resultat	49
4.1	Barnehagelærer nr. 1	50
4.2	Barnehagelærer nr. 2	54
4.3	Barnehagelærer nr. 3	62
4.4	Oppsummering av kommunikasjonsmønstrene til barnehagelærerne	67
4.5	Oppsummering av intervjuene	69
5	Diskusjon	71
5.1	Barns rett til å bli hørt	73
5.2	Intersubjektivitet og mentalisering	76
5.3	Barn i vanskelige livssituasjoner	79
5.4	Implikasjoner	83
5.5	Fremtidig forskning	85
6	Avslutning	87
7	Litteraturliste	88
	Vedlegg A: Vurdering fra NSD	92
	Vedlegg B: Informasjonsskriv til pedagoger	94
	Vedlegg C: Informasjonsskriv til foreldre	97
	Vedlegg D: Intervjuguide	100

1 Bakgrunn

I Norge har de fleste som arbeider med barn, deriblant barnehagepersonell, plikt til å melde fra ved mistanke om vold og overgrep. Likevel er antallet bekymringsmeldinger som kommer fra instanser som arbeider med barn relativt lavt (Høstmælingen, Kjørholt, & Sandberg, 2016). Når profesjonelle opplever å ha for få verktøy til å håndtere mistanke om vold eller overgrep, er det en risiko for at det ikke reageres til tross for uro for et barns livssituasjon. For barnehagelærere kan en konsekvens være at det reduserer sannsynligheten for at de sender en bekymringsmelding til barnevernet, og for at de snakker med barnet på en slik måte at eventuelle overgrep kan avdekkes. I tilfeller der overgrep er avdekket, kan opplevelsen av manglede kompetanse også redusere sjansen for nødvendig tilrettelegging for det utsatte barnet (Øverlien & Moen, 2016).

Undervisning om vold og seksuelle overgrep i utdanningene til dem som skal jobbe med barn, har økt betydelig de siste årene. Til tross for dette kom rapporten «*Takk for at du spør!*» fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress i 2016, hvor barnehagelærere rapporterte at det er for lite undervisning om disse temaene i deres utdanning (Øverlien & Moen, 2016). Rapporten tar for seg en oppfølgingsstudie om kunnskap blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere, om vold og seksuelle overgrep mot barn. Den første studien ble gjennomført i 2007 og oppfølgingsstudien i 2016. Ved å sammenligne resultatene fra oppfølgingsstudien i 2016 med resultatene fra 2007 kan det tyde på at undervisningen om temaene som ble etterspurt, har økt hos alle studentgruppene. Til tross for dette kommer det frem av rapporten fra 2016 at åtte av ti studenter mener at de har fått utilstrekkelig kompetanse om fysiske og seksuelle overgrep gjennom sin utdanning. Barnehagelærerne har, ifølge undersøkelsen, fått minst undervisning i samtalemotodikk med barn (Øverlien & Moen, 2016).

Som barnehagelærer er man i en unik posisjon fordi man har mulighet til å observere og samtale med barn og få informasjon om barns omsorgs- og livssituasjon ut i fra deres eget perspektiv (Gamst, 2011). Ofte er det omsorgspersoner som står barnet nær som utfører volden, overgrepene og/eller omsorgssvikten (Myhre, Thoresen & Hjemdal, 2015). Dette kan føre til at det er ekstra vanskelig for barnet å fortelle om sine erfaringer om volden eller overgrepene. Den som gjør barnet vondt kan også være en person barnet er glad i og avhengig av. Barn som lever i vanskelige livssituasjoner vil derfor ofte være avhengige av at andre mennesker ser og handler for å avdekke den vanskelige situasjonen barna befinner seg i. De voksne i barnehagen kan være avgjørende fordi disse barna kanskje ikke har nære omsorgspersoner som taler deres sak (Myhre, Thoresen & Hjemdal, 2015). Nordhaug (2018) skriver at voksne som har vokst opp i hjem hvor det har forekommet omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep, selv forteller at ingen voksne spurte dem om hvordan de hadde det. Som barn hadde de fått spesialpedagogisk hjelp eller behandling på grunn av symptomer som tilsa at de levde under vanskelige forhold. Slik hjelp kan tilsa at noen har vært urolige for barna, men at barna ikke ble spurt på en slik måte at de kunne fortelle om hvordan de hadde det (Nordhaug, 2018).

1.1 Barns rett til å bli hørt

Barn har rett til å bli hørt etter FNs barnekonvensjon (1989) artikkel 12 og Grunnloven (1814) § 104. Denne rettigheten ivaretas i barnehageloven § 1 og § 3 (2005) hvor det presiseres at barnehagen skal sikre barns rett til medvirkning. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2017, s. 23) understreker at barnehagen skal fremme kommunikasjon og språk. Det står blant annet at personalet skal:

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

Liv Gjems gjennomførte en studie i 2006 hvor hun så på dagligdagse samtaler mellom voksne og barn i barnehagen. Hun fant at voksne i barnehagen i stor grad stiller lukkede spørsmål og at voksne i liten grad åpent inviterte barna til å delta i samtale. Studien viste også at barnehageansatte i liten grad brukte ord og uttrykk som gjorde at barna utdypet og forlenget samtaletemaet (Gjems, 2008). Det samme fant Gamst og Langballe (2004). Gamst og Langballe (2004) utviklet en samtalemetode basert på dialogiske prinsipper, som blir utdypet i neste avsnitt. Gjems (2008) fokuserte på at barns deltakelse i samtaler med voksne kan være kognitivt utviklende. Når barn og voksne samtaler i barnehagen lærer barn hvordan de deltar i ulike samtaler og de gjør seg erfaringer. Samtaler i barnehagen er en læringsarena hvor barn lærer om hendelser og fenomener, men også om samtalen og språket i seg selv. Gjems (2008) hevder at voksne ubevisst bruker sin makt til å unnlate å gi barn rom for å uttrykke seg dersom voksne ikke gir barn positive samtaleerfaringer. Dette kan i verste fall redusere barns mulighet til å skaffe seg erfaringer med utforskende samtaler hvor de lærer å uttrykke hva de tror, vet, kan og mener. Berit Bae (2004) har studert dialoger mellom barnehagelærere og barn gjennom mikroanalytiske undersøkelser. Bae baserer seg på Schibbyes (2002) beskrivelse av anerkjennende væremåte, slik denne studien også gjør, i sine analyser av dialogene mellom barn og barnehagelærere. Baes (2004) studier peker i retning av at anerkjennende væremåter gjør en forskjell i dialogen. Når barn møter voksne som er fokuserte, lyttende og som tolker barns uttrykk velvillig, bidrar dette til et positivt og uttrykksfullt samspill. Det motsatte, som er en monologisk kommunikasjonsstil, gjorde at barna trakk seg tilbake. Baes (2004) analyser gir støtte til Schibbyes teori om at anerkjennende væremåter bidrar til utvikling av nærhet og tillit til egne opplevelser.

1.2 Den dialogiske samtalemetoden

Den dialogiske samtalemetoden [DCM] baserer seg på anerkjennende kommunikasjonsprinsipper (Gamst & Langballe, 2004). DCM ble utviklet ved å analysere dommeravhør av barn hvor avhøreren kommuniserte på en slik måte at barna klarte å fortelle

fritt om vanskelige temaer i sitt liv. Det ble indentifisert spesifikke områder ved kommunikasjonen som videre ble operasjonalisert til metodiske fremgangsmåter. DCM er opprinnelig utviklet for dommeravhør av barn og har en strukturert form. Samtalene bygger på en åpen tilnærming preget av empatiske og anerkjennende væremåter hvor formålet er å få frem barnets subjektive beskrivelser, opplevelser og følelser (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010). Samværsmåtene som inngår i anerkjennelse kan bidra til å skape trygghet for barn i barnehagen. Dersom elementer fra den dialogiske samtalemetoden gjenfinnes i dialogene i mellom barnehagelærere og barn kan barnehagelærerne ha et godt utgangspunkt for å forstå og bli kjent med barna på deres premisser. Elementer fra DCM danner grunnlaget for analysekategoriene i samtaleanalysen i denne studien. Kategorier for samtaleanalyse fremstilles i punkt 3.5.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedformålet med denne studien er å belyse innholdet i samtaler mellom barn og nyutdannede barnehagelærere og hvordan barnehagelærerens verbale formuleringer påvirker samtalen. Problemstillingen er: *hvordan fremkommer samtaler mellom barnehagelærere og barn i lys av dialogisk samtalemetodikk?*

Problemstillingen retter fokus mot hvordan barnehagelærere følger opp og støtter barna i samtalen ut ifra et dialektisk perspektiv og anerkjennende kommunikasjonsprinsipper.

Problemstillingen ledet til to forskningsspørsmål: (1) *Hvordan følger barnehagelærerne barnets perspektiv?* og (2) *Hva karakteriserer temautviklingen i samtalen?*

Forskningsspørsmålene blir besvart gjennom samtaleanalyse med vekt på fremmende og hemmende kommunikasjon og koherensanalyse. Elementer fra DCM, det vil si en operasjonalisering av anerkjennende kommunikasjonsprinsipper, benyttes som verktøy for analyse.

2 Teori

I dette kapitlet redegjøres det for den teoretiske rammen for denne studien som bygger på Hegel (2005) sin dialektiske teori. Det refereres til Anne-Lise Løvlie Schibbye (2002) som har skrevet om dialektisk relasjonsforståelse og Anne-Lise Løvlie Schibbye og Elisabeth Løvlies (2017) beskrivelser av begrepet anerkjennelse, som er sentralt for denne studien. For å relatere teorien til mine forskningsspørsmål, har jeg vurdert et forebyggende perspektiv som vesentlig. Det blir derfor gjort rede for begrepet forebygging og samtalens plass i det forebyggende arbeidet i barnehagen. Jeg viser til empiriske studier som underbygger teoriens praktiske betydning. Berit Bae (2004), Liv Gjems (2008) og Carolina Øverlien og Linda Holen Moen (2016) peker alle på betydningen av dialogkompetanse i barnehagen slik at barn får delta i dialogene ut ifra sine forutsetninger.

2.1 Dialektikk

Dialektikken baserer seg på at vi eksisterer i nær sammenheng med andre og at vi må se andre innenfor en helhet. Samtidig legger dialektikken vekt på bevissthetsutvikling.

Dialektikk kan anses som nært forbundet med eksistensialismen. Eksistensialisme handler om å se seg selv og om å bli kjent med seg selv. I eksistensialismen tenker man at eksistensen er en forutsetning for selvrefleksivitet. Det vil si en forutsetning for å kunne forholde seg til seg selv og se seg selv utenfra. Det sentrale i eksistensialismen er at mennesket fødes, eksisterer, er til. Hovedbudskapet blir *at* vi er, ikke *hva* vi er. Først og fremst *er* vi i verden, *hvem* vi er kommer senere (Schibbye, 2002).

Felles for eksistensialister og dialektikere er at de begge representerer et subjekt-subjekt-syn. I et subjekt-subjekt-syn har deltakerne fokus på opplevelse fremfor ytre trekk og egenskaper (Schibbye & Løvlie, 2017). Motsetningen til et subjekt-subjekt-syn er et subjekt-objekt-syn.

Schibbye (2002) skriver at det blir feil å ikke også se på mennesket som et objekt. Vi har en ytre, observerbar side. Vi kan og skal observere hverandre, og vi er både subjekt og objekt. Det som kan være en utfordring er når subjekt-objekt-synet er det rådende synet i en situasjon hvor det ikke passer, og ofte skjer dette uten at vi er klar over det. Individet er både subjekt og objekt i en gjensidig prosess. Vi er et opplevd subjekt, men vi kan se oss selv som objekt, på samme måte kan vi se andre både som subjekt og objekt (Schibbye, 2002).

En likhet mellom dialektikken og eksistensialismen er et forståelsesperspektiv som gir oss en videre forståelse av selvet og relasjonen. Dialektikere mener at for å forstå andre må vi rette fokus mot sammenhenger og relasjoner. Her dreier det seg ikke om enten-eller, men både-og. Mennesket er ikke forutsigbart og kvantifiserbart og mennesket utvikles ikke på en lineær måte. Både-og-tanken i dialektikken understreker blant annet at vi ikke skal være enten innlevede eller ta et ytre perspektiv. Vi skal prøve å veksle mellom å være *i* den andres opplevelse og å observere med en viss distanse. Dette viser hvordan dialektikken fokuserer på det tosidige eller mangesidige i relasjoner. Ulike sider i relasjoner er gjensidige og viser til hverandre. Det handler om et helhetlig samspill mellom indre prosesser i selvet og selvets samspill med andre (Schibbye, 2002).

For å forstå selvet og selvets samspill med andre, må det forstås i en helhetlig sammenheng. Schibbye (2002) beskriver selvet som prosess, og understreker at det ikke er en ting. «Det relasjonelle selv» skal forstås som en prosess både innover i selvet og utover i relasjonen. Disse prosessene står i dialektisk forhold til hverandre, altså viser de til hverandre og skaper hverandres forutsetninger. Partene i en relasjon er også gjensidig påvirket av hverandre. Dersom den ene parten er hyggelig eller aggressiv får dette konsekvenser for den andres reaksjon. Alle forhold er dialektiske fordi deltakernes opplevelser og samspillsmåter er avhengig av og forutsetter hverandre (Schibbye, 2002).

2.2 Anerkjennende kommunikasjon

Den dialogiske samtalemetoden er utledet fra et dialogisk perspektiv. Derfor brukes elementer fra DCM som analyseredskap i mine analyser av samtaler mellom barnehagelærere og barn. DCM baserer seg i stor grad på anerkjennende kommunikasjonsprinsipper og i dialektisk relasjonsforståelse står anerkjennelse sentralt.

Anerkjennelse er et komplekst begrep og sier noe om kompleksiteten i det å søke anerkjennelse og i det å gi anerkjennelse. Gode tiltak og konkrete verktøy som tas i bruk i alle former for arbeid i barnehagen vil ha liten hensikt uten en anerkjennende holdning bak. Det hjelper lite med en god metodisk manual dersom den voksne ikke viser en anerkjennende væremåte i møtet med hvert enkelt barn (Lund, 2012).

Anerkjennelse inneholder både subjekt-subjekt tanken og dialektikk. Et eksempel på dette er barnehagelærere som kan forholde seg til barnas indre verden (subjekt-subjekt), samtidig som de bidrar til å skape den indre verden (Schibbye, 2002). I følge Hegel (2005) innebærer anerkjennelse evnen til å ta andres perspektiv og prøve å forstå den andres subjektivitet. Anerkjennende kommunikasjon er basert på en subjekt-subjekt relasjon (Lund, 2012). I en subjekt-subjekt-relasjon må en ha kontakt med sin egen subjektivitet. Det vil si at vi må kjenne oss selv. I en anerkjennende relasjon er begge parter likeverdige. Det betyr ikke at de er like, men at begge har samme rett til sin egen opplevelse. Evnen til å innta et metaperspektiv er en fremtredende faktor i dialoger hvor barn får mulighet til å erfare at egen opplevelsesverden er gyldig (Bae, 2004). Voksen-barn relasjonen er asymmetrisk og en anerkjennende væremåte øker gjensidigheten i dialogen. Den voksne og barnets posisjon kan aldri bli like, men hvis den voksne klarer å forstå seg selv og sin væremåte kan barnet få mulighet til å innta subjekt-posisjon i dialogen. Bae (2004) skriver at innenfor en slik relasjon hvor den voksne lar seg påvirke av barnets bidrag og det som skjer i dialogen, opplever barna å ha innflytelse og erfarer at deres perspektiv tas på alvor. Det handler om respekt for at andre opplever verden på sin måte. Kort sagt er anerkjennelse en måte å være sammen med andre på. Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er (Schibbye, 2002).

2.2.1 Elementer i anerkjennelse

Schibbye (2002) hevder at det inngår fem elementer i anerkjennelse. Disse er: lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse. Disse er dialektiske og er derfor gjensidig avhengig av hverandre. Det overordnede nivået er viktig fordi det ikke dreier seg om selvstendige fenomener. Det er helheten av disse fenomenene som gir en anerkjennende holdning (Schibbye, 2002). Videre beskriver jeg elementene i anerkjennelse. Selv om begrepene står i sammenheng til hverandre vil jeg særlig fremheve *lytting*.

Lund (2012) skriver at å lytte er noe av det mest utfordrende når det kommer til kommunikasjon. Når vi lytter tar vi i bruk alle sansene fordi vi skal gi den vi lytter til vår fulle oppmerksomhet. Det kan bety at vi må legge vekk våre egne tanker og ideer slik at den andres budskap er i fokus. Schibbye (2002) skriver at når vi lytter hører vi mer enn det verbale budskapet. Lytting er ikke det samme som å høre (Schibbye & Løvlie, 2017). Vi kan høre hva andre sier uten at vi lytter. Lytting bør være preget av åpenhet og forforståelsen må legges til side. Det er ikke plass til det den andre forteller hvis jeg tenker på hva jeg skal gjøre etter lunsj eller venter på å få komme med et velmenende råd. Sansene må fokuseres inn på den som forteller. Lytting krever en mottagelighet og er ikke passivt slik som det å høre kan være. Lytting er aktivt, fokusert og konsentrert (Schibbye & Løvlie, 2017).

Forståelse henger sammen med lytting. Schibbye (2002) skriver at du ikke kan forstå det du ikke har hørt. Dette er også et eksempel på hvordan alle elementene samspiller. Forståelse i denne sammenheng er forståelse på et dypere plan. Dette kan minne om intersubjektivitet fordi en får en utvidet bevissthet når begge deltakerne i et samspill legger merke til aspekter ved den andres bevissthets. Dette kan føre til at begge får et utvidet opplevelsesfelt og økt informasjon. Aksept handler om å akseptere den andres rett til sine følelser. Vi må tåle disse følelsene og ikke prøve å omforme eller nedtone dem, men heller la barns følelser være. Dette kan være spesielt viktig dersom følelsene et barn føler oppleves som uakseptable for barnet (Schibbye, 2002). En anerkjennende holdning og anerkjennende kommunikasjon kan bidra til at man får adgang til en annens opplevelsesverden. Etter å ha skaffet seg denne adgangen skal man la opplevelsen være. Det er mulig å forandre, stjele eller selektivt fokusere opplevelsen for egen psykisk vinnings skyld. For eksempel dersom et barn sier «og da ble jeg redd» kan ifølge Schibbye (2002) den andre, i denne sammenheng barnehagelæreren, «stjele» barnets opplevelse. Dette kan skje ved at barnehagelæreren later

som at han eller hun lever seg inn i situasjonen med et bekreftende «mhm» for så å stjele opplevelsen ved å si «men det er vel ingen ting å være redd for».

Det er en forskjell mellom bekreftelse som kommer i form av «godkjenning» som utenfrakunnskap og den intersubjektive bekreftelsen (Schibbye, 2002). Vi kan ikke bestemme oss for å bekrefte. Gjennom den intersubjektive bekreftelsen får den andre økt tilgang til seg selv og sine behov. For eksempel kan en barnehagelærer signaliser gjennom sin totale væremåte at barnets følelser er det viktige og at barnehagelæreren aksepterer barnets følelser uten å dømme eller bedømme barnets måte å se verden på.

Anerkjennelse er en prosess som må tilpasses hvert enkelt barn. Gjensidig tilpasning underveis i dialogen avgjør om dialogen åpner for den andres perspektiv. Bae (2004) skriver at individuell tilpasning er en forutsetning for at barn skal få en sjanse til å erfare at egne opplevelser og tanker er viktige for dem selv og andre. Det som foregår i prosessen er like viktig som resultatet. Bae (2004) fant at når voksne er åpne og mottagelige for barns innspill en kort stund, uten å komme med vurderende eller korrigerende kommentarer, fikk barna mulighet til å erfare at deres opplevelser var gyldige.

2.3 Samtalens forebyggende verdi

Det forebyggende perspektivet har betydning for drøftingen av konsekvenser i denne studien. Det vil si hvilke konsekvenser ulike samtalepraksis i barnehagen kan ha for alle barn og spesielt de som lever i vanskelige livssituasjoner. Forebygging blir også diskutert i henhold til barns dialogutvikling.

Forebyggende arbeid i barnehagen er viktig for det pedagogiske og spesialpedagogiske arbeidet. Buli-Holmberg (2012) deler forebyggende arbeid inn i tre grupper; primær, sekundær og tertiær. Primærforebygging er tiltak som gjelder store grupper, som for

eksempel alle barn i en barnehage. Sekundær forebygging er tiltak rettet mot risikogrupper. Dette gjelder barn som står i fare for å utvikle vansker, eller har utviklet vansker. Målet er da å forhindre utviklingen av vanskene eller å redusere alvorlighetsgraden av eventuelle vansker. Tertiærforebygging er forebygging rettet mot risikogrupper som har store utfordringer for å hindre at vanskene forverres (Buli-Holmberg, 2012).

Begrepet forebygging innenfor spesialpedagogikken kan ifølge Befring (2012) betegnes som tiltak som reduserer risikofaktorer og at tiltakene kan begrense sannsynligheten for at vansker oppstår. Moen (2012) betegner begrepet forebygging som å avverge eller forhindre en mulig uheldig utvikling. Befring (2012) gjør som Buli-Holmberg (2012) og deler forebygging inn i primær- og sekundærforebygging. Primærforebygging er systematiske tiltak mot befolkningen i sin helhet for å forhindre at problemer eller skader oppstår (Befring, 2012). Det er det primærforebyggende perspektivet som fremheves i denne oppgaven.

Schibbye (2002) skriver at anerkjennelse inkluderer ideer om inntoning, empati, speiling, intersubjektivitet og emosjonell tilknytning. Trygghet kan blant annet bety at det er rom for å oppleve vanskelige følelser og at voksne må akseptere og respektere barnets rett til å føle på sin måte (Schibbye, 2002). Dialogiske samtaler i barnehagen kan ha en forebyggende effekt fordi barn som erfarer å bli lyttet til og tatt på alvor, sannsynligvis lettere vil kunne fortelle dersom de opplever noe vanskelig i livene sine (Gamst, 2011). Når barn gjentatte ganger opplever at voksne lytter bygger det opp en forventning om at andre mennesker er tilgjengelige, åpne og mottakelige for samtaler (Öhman, 2016). Dette kan styrke barnets tro på seg selv. Det kan oppleves vondt dersom barnet vanligvis opplever at det ikke blir lyttet til. Det å oppleve at man ikke blir forstått kan føre til utrygghet og ambivalens. På sikt reduserer det selvpplevelsen og man kan oppleve en følelse av skam. Gjentatte erfaringer av å ikke bli lyttet til kan føre til hjelpeløshet (Seligman, 2007).

Gode samtaler i barnehagen kan ha en forebyggende effekt for språkutvikling. Samtale er avgjørende for at barn skal bygge opp en god begrepsforståelse. I barnas semantiske utvikling er samtalen en viktig inngang til førstehåndserfaring og når barn får ordene for opplevelsene skjer begrepsdanning (Høigård, 2013). Barnehagepersonalet er helt avgjørende for et godt språkmiljø i barnehagen. De voksnes kompetanse og holdninger påvirker språkmiljøet. Språklæring skjer når barn inngår i aktivt samspill med andre, og språkmiljøet i barnehagen er et spørsmål om hvordan de voksne deltar i de språklige samhandlingene med barn.

Bevisstgjøring og kompetanse om samtalens betydning i barnehagepersonalet kan virke forebyggende for språkvansker og kan fremme språkutvikling. Det er ikke alle barn som opplever å få samtale med voksne på sine egne premisser. Det er mange forskjellige grunner til at noen barn opplever mindre av dette. Enkelte barn kan være stille og mer tilbaketrukket og befinner seg lengre unna det daglige språklige samspillet med voksne. Eller kanskje de voksne søker til hverandre ved et bord og hovedsakelig er tilgjengelige for barna som liker rolige bordaktiviteter (Høigård, 2013). Gjems (2011) fant i sin studie at sjenerte og stille barn ble overhørt og overkjørt i samtalene i barnehagen. For at disse barna skal få delta i samtalene i barnehagen må de voksne gi dem mye støtte. Bevisstgjøring og kompetanseheving vil kunne endre en slik praksis slik at alle barn får ta del i språkfelleskapet (Høigård, 2013). Hayes og Matusov (2005) gjennomførte en studie som vekta samtaler mellom voksne og barn i barnehager i USA. I følge studien handler ikke barnehageansattes manglende samtalestøtte til barn om manglende vilje eller et behov for å styre samtalen. Det handler i hovedsak om manglende kunnskap om samtalemetodikk.

2.4 Samtaler med de yngste barna

Forholdet mellom voksen og barn i barnehagen bør være preget av gjensidig tillit hvor den voksne er varm, lydhør og sensitiv. Det er ekstra viktig at barn blir hørt når det er snakk om vanskelige temaer som omsorgssvikt, vold og overgrep, men barn har rett til å bli hørt også i det daglige (Gamst, 2011). Anerkjennende kommunikasjon kan ha en positiv innvirkning på barns språkutvikling, samt gjøre de til kompetente samtalepartnere (Høigård, 2013). Barn trenger å møte kompetente voksne som ikke bare hører på barn, men som også lytter til barn.

2.4.1 Barns dialogutvikling

Barn har en søkende sosial interesse og naturlig kapasitet til å organisere seg i kommunikasjonssystem, det er medfødt. Når denne biologiske strukturen blir forsterket i samspill med nære voksne, er det med å fremme barnets utvikling i stor grad (Øvreeide,

2009). En dialog er emner som blir ført videre over flere turer eller ytringer mellom samtalepartnerne. Kroppsspråk og prosodiske signaler er så vel en del av dialogen som verbalspråket og spesielt i dialoger med barn. I denne studien undersøkes i hovedsak den verbale siden av dialogen. Den tidlige dialogutviklingen starter allerede mellom spebarnet og omsorgspersonen, men så lenge ikke barnet gir et innholdsmessig bidrag er det ikke en fullverdig dialog (Høigård, 2013). På grunn av utvalget i studien vil jeg i det følgende redegjøre for kjennetegn ved dialogutvikling til barn i 3-5 års alder.

I store trekk kan barns språkutvikling beskrives i tre faser: systemlæringsfasen, systemetableringsfasen og tekstutviklingsfasen. Det er flytende overganger mellom fasene og aldersfastsettelsen i fasen må ikke oppfattes som en norm (Høigård, 2013). Barna som deltok i dialogene i denne studien befinner seg mest sannsynlig i systemetableringsfasen og det er denne fasen som kort blir beskrevet her. Systemetableringsfasen sier noe om hva barna selv klarer å uttrykke gjennom verbalspråket. I systemetableringsfasen stabiliseres barnas ferdigheter innenfor delsystemer i språket. I delsystemer inngår semantikk, fonologi, morfologi, syntaks og tekst (Høigård, 2013). Delsystemene syntaks og tekst er særst relevant for barns dialogutvikling og det er disse vi skal se nærmere på.

Syntaktisk utvikling handler om hvordan man setter ord sammen slik at det til slutt blir hele setninger. Frem mot treårs-alder har barna lært den grunnleggende setningsstrukturen og utover mot fireårs-alder mestrer barna lengre og mer komplekse setninger. De grunnleggende strukturene er stort sett på plass, men de er mindre komplekse enn voksenspråket. I årene fremover vil de syntaktiske strukturene bli stadig mer komplekse. I systemetableringsfasen vil et barn kunne fortelle på denne måten: *Det var en gang en konge og en jente. Så ville han ta henne.* Det kan fort stoppe der og barnet forteller ikke mer før noen spør. Dette sier noe om hvor utfordrende det er å sette setninger sammen til en tekst og at barnet trenger dialogstøtte for å fortelle (Høigård, 2013).

Utsagnet over viser også at barnet ikke desentrerer (Høigård, 2013). Desentrering handler om å ta lytterens perspektiv. Små barn har vanskelig for å ta andres perspektiv og forstå at lytteren ikke har samme bakgrunn som de selv har. For å mestre det å fortelle uten støtte forutsetter det at barnet kan desentrere. Barnet må både ta hensyn til lytterens forutsetninger og bakgrunnskunnskap og klare å fange opp og oppdage misforståelser. Tilpasning til lytteren er ikke barnets ansvar alene. Den som hører på har også et ansvar for å gi beskjed når noe er

uklart og med små barn må tilhøreren støtte barnet slik at barnet klarer å fortelle. Barn kan ha fortellende språkhandlinger allerede fra toårsalder, men den voksne har ansvar for at barnets ønske om å fortelle blir mulig. Gjennom utallige dialoger der den voksne toner seg inn og støtter barnet i å fortelle, øker barnets fortellerevne. En viktig tilpasning er at når barna kommer så langt i sin fortellerevne at de klarer å formidle deler av sin fortelling på egenhånd, må også de voksne klare å trekke seg verbalspråklig tilbake slik at barnet får mer og mer kommunikativt ansvar (Høigård, 2013).

Videre dialogutvikling

Videre i dialogutviklingen er det viktigste at barnet har en samtalepartner som viser interesse for det barnet vil si og gir barnet tilbakemeldinger (Høigård, 2013). Dette samsvarer med sosiokulturell læringsteori og Lev Vygotskys (1978) arbeid. Han mente blant annet at hverdagssamtalen er en av de viktigste faktorene for læring av språk og overføring av kunnskap. Forskere som har videreutviklet Vygotskys teorier, fremhever betydningen av at barn får høre språk og bruke språk (Dickinson & Tabors, 2001). I en barnehagehverdag oppstår det utallige samtaler av den hverdagslige typen. En hverdagssamtale kan beskrives som alle typer samtaler som finner sted i aktiviteter som defineres som hverdagslige for sin kultur (Haigh, 2005). Hverdagssamtalen oppstår spontant og finner sted i alle barnehagens aktiviteter, også i de planlagte aktivitetene. Disse spontane samtalene er en viktig læringsarena både for språk og kunnskap (Gjems, 2011).

Interaksjonen mellom barn og voksne fremheves som spesielt viktig fordi voksne er erfarne samtalepartnere. Barn bør få delta i språklige aktiviteter og få bruke språk fordi dette er viktig for barns kognisjon, sosiale forståelse og språkutvikling (Dickinson & Tabors, 2001). Barn lærer i samspill med andre og vil gjennom ulike samtaleerfaringer med voksne lære om hvordan man deltar i samtalene. Erfaringer med samtaler som bærer preg av en undrende tilnærming og åpne spørsmål vil bidra til at barn lærer å undre seg og stille spørsmål for å forstå hendelser og fenomener (Gjems, 2008). Dette kan være spørsmål om hva barn tenker, tror og mener eller at man ber dem forklare eller fortelle noe. Åpne spørsmål kan anses som

kognitivt utvidende spørsmål og er viktige for barns utvikling som samtaledeltakere og for barns læring om omgivelsene (Dickinson & Tabors, 2001). Denne samtaleformen er kognitivt utfordrende fordi barna må formulere erfaringer, ideer og ønsker som ikke er knyttet til noe her og nå. Samtidig vil de erfare at andre er opptatt av og interesserte i å få vite hva de tenker og at dette betyr noe for andre (Gjems, 2011).

Samtaler med barn i 3-5-årsalder varer ikke nødvendigvis så lenge. Barn i denne alderen hopper mellom temaer og skifter lett oppmerksomhetsfokus. Barna trenger hjelp til å holde på konsentrasjonen, og den voksne har et ansvar for å prøve å forstå ut ifra barnets synsvinkel. Små barn har et ønske om å forstå, og de kan fortelle utover egen forståelsesevne (Gamst, 2011). Barn kan veksle mellom fantasi og virkelighet i sine fortellinger slik de gjør i leken. Dette betyr ikke at barn er uegnede informanter om eget liv. Barn husker ikke mer feil eller forteller mer feilaktig informasjon enn voksne. Fremfor å gi feilaktige svar velger barn å utelate informasjon eller å la være å svare. Selv om barna sitter på mye informasjon kan de ha vanskeligere for å gjengi den og vite hva som er betydningsfullt å fortelle. Små barn husker godt minner som er direkte og personlig relatert, men de trenger støtte for å fortelle om dem på en strukturert måte. Dersom det gis god støtte kan også små barn gjenkalle detaljert informasjon hvis de har språklig kompetanse (Gamst, 2011). Det å holde fast ved et felles tema kan by på utfordringer for barnehagelæreren. Dette gjelder spesielt dersom det er flere barn tilstede. Barn kan assosiere noe som ligger «utenfor» emnet det samtales om og det felles emnet kan lett bli avbrutt. I en studie av Gjems (2011) beskriver barnehagelærerne måltidene som en av de få hverdagsaktivitetene i løpet av en dag hvor de kan snakke sammen om et felles tema over tid. Men også her kan det være utfordrende å få med seg barna selv om de er i en mindre gruppe.

2.4.2 Makt og asymmetri

Samtaler mellom voksne og barn bærer preg av stor ulikhet. Dette gjelder språkferdigheter, kunnskap, erfaring, vurderingsevne og makt. Denne skjevheten stiller store krav til den voksne fordi det krever tilpasning slik at barnets bidrag kan inngå i samtalen (Høigård, 2013). Hayes og Matusov (2005) fant at i samtaler mellom barn og voksne i barnehagen virker interaksjonen gjensidig ved første øyekast, men at samtalene bar preg av at den voksne har kontrollen og makten i samtalene.

Den voksne blir en god dialogpartner når han eller hun viser interesse og lytter til det barnet sier (Høigård, 2013). Barna må få både tid og mulighet til å svare slik at de får deltatt i samtalen. Dette handler ikke bare om barnehagelærernes makt i samtaler med barn, men også om barnehagelæreres kunnskap om hvordan de kan bruke denne makten til å støtte barn i samtaler (Gjems, 2008). Et barn merker fort om voksne stiller spørsmål ut fra interesse for noe som kun barnet kan gi svar på. Det at den voksne stiller reelle spørsmål har betydning for dialogen. Voksne i barnehagen har en tendens til å stille kontrollspørsmål. Er barnet usikker på hva den voksne vil frem til lar de oftere være å svare heller enn å svare feil (Høigård, 2013). Kontrollspørsmål fører ikke til dialog og fremmer ikke samtaleferdighet fordi det vi ikke samtaler med hverandre gjennom kontrollspørsmål. En samtale er basert på likeverdighet mellom deltakerne, mens kontrollspørsmål er basert på ulik makt (Høigård, 2013).

Hayes og Matusov (2005) fant at de voksne i barnehagen snakket mye og barna lite. Det ble også undersøkt om disse samtalemønstrene kunne erstattes av dialoger som i større grad fremmet kommunikasjonen med barna. Det viste seg å være særs utfordrende for barnehagelærerne i studien å skulle endre samtalemønster fordi barna hadde lært seg å ha en passiv rolle i samtaler. Samtaler krever kompleks språklig kompetanse. Dette kan by på utfordringer i barn-voksen-samtaler fordi både allmenn- og språklig kunnskap er ujevnt fordelt. Dette kan føre til at voksne møter barn som samtalepartnere med for lite fokus på deres kompetanse og perspektiver (Solem, 2011).

2.4.3 Indre arbeidsmodeller som samtalemodeller

En annen eller en parallell måte å se dialogutvikling på, er den engelske psykologen John Bowlbys (1988) teori om barns behov for trygg tilknytning. Tilknytningen starter helt i begynnelsen av livet og danner fundamentet for hvordan vi møter verden og menneskene i den (Lund, 2012). Foreldrene er de viktigste tilknytningspersonene, men tilknytningsmønstrene er i utvikling i relasjon til andre mennesker gjennom hele livet.

Tilknytningen kan være trygg eller utrygg. Barn har naturlig tilknytningsatferd, det vil si at de påvirker omgivelsene sine slik at de får omsorg. På samme tid har foreldre en biologisk basert tendens til å ville gi barnet omsorg. Negative opplevelser i barndommen kan bidra til at trygge tilknytningsmønstre forstyrres. Barn kan overkontrollere sine følelser fordi at de er usikre på om omsorgspersonene vil hjelpe dem med det som er utfordrende eller vanskelig. Barnet kan da utvikle ulike strategier for å beskytte seg selv. Dette kan være avvisning, likegyldighet eller ignorering. Barnets erfaringer setter seg som forventninger til hvordan det er å være sammen med omsorgspersonene. Forventningene er tendenser til å handle på bestemte måter (Lund, 2012).

Strategiene eller forventningene som barn utvikler for å oppnå omsorg fra sine nære voksne, kalte Bowlby (1988) for indre arbeidsmodeller. Indre arbeidsmodeller handler om hvilke forventninger barnet har til samspill med andre. Øvreeide (2009) hevder at de indre arbeidsmodellene utgjør grunnlaget for «samtalemodellene» våre. Vi er like forskjellige i samtalen som vi er ellers i livet. Noen av oss innehar en grunnleggende åpenhet mot andre, mens andre preges av usikkerhet. Ingen samtalemetodikk vil fungere uten en forståelse av hele samspillsituasjonen rundt en samtale. Dette gjelder spesielt dersom en skal samtale med barn i utrygge livssituasjoner. Samtalemodellen barnet har i seg er tosidig. Samtalemodellen bygger både på barnets forutsetninger for kommunikasjon og på barnets tidligere konkrete erfaringer med kommunikasjon. Det kan være utfordrende å samtale med barn som har negative kommunikasjonserfaringer, og barnets samtalemodell må tas hensyn til i dialogen (Øvreeide, 2009). Vygotskys (1987) teori ser på læring som en sosial prosess og læring skjer når barnet samspiller med sine sosiale omgivelser. Det kan bety at barnets samtalemodeller læres eller etableres gjennom samtale med andre. Dersom læring sees på som en sosial prosess blir barns dialogatferd et resultat av erfaringer barnet gjør i samhandling med andre. Erfaringene barnet gjør seg som en del av et sosialt og kulturelt felleskap påvirker utviklingen (Damsgaard, 2003). Øvreeide (2009) mener at barnets allmenne forutsetninger for kommunikasjon alltid er tilstede. Dette er et grunnleggende dialogpotensial som har nydanning, utvikling og livsmestring som mål. For at voksne sammen med barnet kan danne en mer funksjonell samtalemodell basert på et anerkjennende mønster, må den voksne forstå, møte og håndtere barnets indre samtalemodell.

2.4.4 Intersubjektivitet

Tilknytning og intersubjektivitet er to ulike motivasjonssystemer, men de henger nært sammen (Stern, 2007). Disse to motivasjonssystemene bygger på hverandre fordi tilknytning gjør at intersubjektivitet kan utvikle seg samtidig som intersubjektivitet bidrar til at det oppstår tilknytning.

Sterns (2007) beskrivelse av det han kaller nå-øyeblikk bygger i stor grad på et dialektisk perspektiv. Et nå-øyeblikk handler om at vi er subjektivt bevisste bare *nå*, alt annet er fortid eller fremtid. Disse nå-øyeblikkene er alltid i bevegelse, og er i seg selv veldig korte. De utgjør vår primære subjektive virkelighet. Stern (2007) beskriver en type nå-øyeblikk som oppstår når to mennesker oppnår en mental kontakt av et spesielt slag, dette kaller han for en intersubjektiv kontakt. Enveis intersubjektivitet innebærer at man kan forstå hvordan en annen har det, mens toveis intersubjektivitet betyr at sinnene trenger inn i hverandre på en slik måte at vi kan si: «jeg vet at du vet at jeg vet». Våre sinn søker etter andres opplevelser som vi kan forstå, og vi analyserer naturlig andres atferd ut fra de indre tilstandene vi kan delta i og dele (Stern, 2007).

Vi lever omgitt av andres intensjoner, tanker og følelser. Vi påvirkes av dem og de former oss, samtidig som vi former deres. Stern (2007) hevder at intersubjektivitet er en forutsetning for menneskelighet og er et grunnleggende motivasjonssystem. Det handler om ønsket om å bli forstått og psykologisk tilhørighet. Stern (2007) mener at man har undervurdert styrken i den intersubjektive kontakten for å plassere og bekrefte ens identitet. For eksempel kan deltakelse i felles aktiviteter, som en idrett eller en hobby, føre til en forbigående intersubjektiv kontakt. Alle deltakerne går ut i fra at de andre opplever det samme som dem. De ser på hverandre og det oppstår en forestilt intersubjektiv kontakt mellom dem og dermed også en følelse av psykisk tilhørighet. De har funnet glede i en felles aktivitet, samtidig som de har opplevd en intersubjektiv kontakt og bekreftet sin egen identitet.

Mennesker søker samspill fordi vi har behov for dele følelser, opplevelser og erfaringer. Selv små barn tar nonverbale initiativ til samspill med sine omgivelser. Opplevelser kan deles uavhengig av at man har et verbalspråk, men det å dele en opplevelse er ifølge Öhman (2016) avgjørende for språkutviklingen. Opplevelser som i begynnelsen deles via nonverbal kommunikasjon vil barn og voksne etter hvert sette ord på og til slutt bli til dialog. I en samtale kan intersubjektivitet forstås som at partene må tro at de forstår hverandre nok til å fortsette den aktuelle samtalen. På den måten etableres en felles forståelse som grunnlag for videre samarbeid. Når deltakerne er likeverdige, blir samtalen til et dynamisk samspill. Ytringene er en reaksjon på det den andre har sagt og ikke bare selvstendige bidrag som driver samtalen fremover. Dersom samtalepartneren reagerer relevant på den andres ytring viser en også at ytringen aksepteres som et bidrag i samtalen (Svennevig, 1995).

2.4.5 Mentalisering

Mentalisering handler om hvordan vi forstår egne og andre handlinger som et resultat av intensjoner, ønsker og verdier (Lund, 2012). Dette er vår evne til å reflektere over egne og andres følelser som en forutsetning for sosialt samspill og relasjonsbygging (Skårderud, 2010). Mentalisering og intersubjektivitet har mange likhetstrekk. Mentalisering går ut på at vi prøver å forstå eget og andres sinn. Det handler om å forstå hvordan andre forstår oss, ved å forstå andre innenfra og en selv utenfra (Lund, 2012). Vi kan aldri forstå den andre fullt ut fordi følelser er uklare og våre tolkninger vil derfor være knyttet til usikkerhet (Skårderud, 2010). Det er viktig at vi er åpne og undrende overfor hverandre. For å forstå hverandre må vi sette våre innarbeidede sannheter til side, og åpne opp for den andres subjektive opplevelse (Lund, 2012). I denne sammenheng blir det viktig å kunne skille mellom hva som er ens egne følelser og hva som er den andres. Stern (2007) hevdet at våre mentale liv skapes i felleskap og at det derfor kan være vanskelig å skille mellom hva som tilhører en selv og hva som tilhører andre. Fra omkring 4-årsalder kan barn begynne å forstå at folk opplever ting forskjellig, at de kan ta feil eller lyve. Barn kan ha vanskelig for å skille mellom egne og andres oppfatninger og antar at egne oppfatninger er «sanne» (Schibbye, 2002). Barn som utvikler evnen til å lese andres sinn vil i større grad takle negative hendelser fordi de forstår at disse tilhører den andre og ikke dem selv (Lund, 2012). Denne utviklingen skjer i samspill med tydelige voksne som vet hva de skal ta ansvar for og hva barnet skal klare selv og dermed lærer dette videre til barnet (Lund, 2012).

I følge Öhman (2016) har mentaliseringsevnen stor betydning for måten vi samtaler på. Det å samtale er en ferdighet som på samme måte som lek og språk er avhengig av positive erfaringer med nære voksne. Stern (2007) mener at barn søker etter å dele sine opplevelser og at barnet er avhengig av at møtene med de nære voksne er preget av gjensidighet. Barnets indre verden speiles og bekreftes av den voksne og det er viktig for barnet at den voksne klarer å ta dets perspektiv. Begrepet inntonning beskriver den voksnes evne til å forstå og gi adekvat respons på det barnet kommuniserer (Stern, 2005). Når barnet får gjentatte erfaringer med at egne følelser blir forstått vil barnet utvikle egen affektregulering. Samtidig som barnet utvikler mentaliseringsevne utvikler de også selvforståelse og selvuttrykk (Öhman, 2016).

2.4.6 Dialogisk og monologisk kommunikasjonsstil

I denne studien ligger den dialogiske forståelsen av relasjonen og kommunikasjonen til grunn. Dialogisk kommunikasjon anses som fremmende kommunikasjon og den monologiske som hemmende kommunikasjon. En dialogisk kommunikasjonsstil forutsetter at partene inngår i et felleskap som bygger på intersubjektivitet, en felles forståelse og et felles meningsinnhold. Begge parter legger forutsetninger for hverandre, og når flere kvaliteter som kjennetegner dialogisk kommunikasjon fremkommer i et mønster kan dette kalles en dialogisk kommunikasjonsstil (Gamst, 2011). Dersom deltakerne ikke har et felles emne og snakker uten å ta hensyn til det foregående som er blitt sagt er ikke dette en dialog, men to monologer som foregår parallelt (Høigård, 2013).

En monologisk kommunikasjonsstil er det motsatte av det som ble beskrevet i dialektikken og den dialogiske kommunikasjonsstilen. Monologisk kommunikasjonsstil er preget av en dominant holdning og et asymmetrisk mønster. I en voksen-barn relasjon vil det si at kommunikasjonen foregår på den voksnes premisser og at det er den voksnes perspektiv som fremkommer. Den voksne inntar ikke en posisjon hvor det er rom for et felles perspektiv og intersubjektivitet. Monologisk kommunikasjon stiller store kognitive krav til barnet fordi den er uforutsigbar og målet er å få informasjon den vokse ønsker. Den voksne kan gjennom en

lukket og kontrollerende kommunikasjonsmåte ha som mål å bekrefte eller avkrefte egne antagelser. Denne stilen bærer preg av at den voksne skal spørre og barnet skal svare. På den måten styres dialogen av den voksne, og dialogen føres ikke videre. Barnet blir hindret i å fortelle ut i fra sitt perspektiv. Et monologisk kommunikasjonsmønster kan beskrives som lukkende, ledende og tilslørende. Barn kan reagere på en monologisk kommunikasjonsstil med å bli stille og distanserte. En slik kommunikasjonsstil kan være ekstra belastende for barn som har noe vanskelig å fortelle (Gamst, 2011).

3 Metode

I dette kapitlet beskrives metodeteori og fremgangsmåte for studien. Først fremstilles metodeteori om samtaleanalyse og DCM. Videre beskrives observasjon og intervju som er brukt som datagenereringsmetode. Deretter beskrives fremgangsmåten for datainnsamling og samtaleanalysen. Til slutt i dette kapitlet behandles studiens validitet, og det løftes frem noen etiske utfordringer.

Spørsmålene jeg stiller i denne studien er (1) Hvordan følger barnehagelærerne barnets perspektiv? og (2) Hva karakteriserer temautviklingen i samtalene? Disse spørsmålene ville vært vanskelige å besvare uten en virkelighetsnær metodisk tilnærming som observasjon og intervju gir. Når man studerer samtaler ut fra DCM, ser man på hvordan samtalen utvikler seg fra ytring til ytring. En slik analyse på mikronivå er grundig og gir detaljrik kunnskap om hva som skjer i de analyserte samtalene. Formålet med samtaleanalysen er å beskrive hva som skjer i samtalene jeg har analysert.

Dette er en kvalitativ studie hvor det er tatt i bruk observasjon og semistrukturert intervju som datagenereringsmetode. Kvalitativ metode er valgt fordi jeg ønsker innsikt i og søker å forstå hvordan informantene handler og tenker (Tjora, 2010). Observasjonsdataene er analysert ved bruk av strukturell innholdsanalyse med forhåndsbestemte kategorier som jeg legger på mine kvalitative data. Mitt analytiske utgangspunkt er DCM og blir brukt som analyseredskap for å få innsikt i og for å forstå barnehagelærerens kommunikasjon med barn basert på dialogisk relasjonsforståelse.

3.1 Samtaleanalyse

Svennevig (1995) skriver at samtaleanalyse brukes til å finne mønstre og prinsipper i samtalen heller enn regler for samtale. Samtale er kontekstavhengig og kan derfor ikke tillegges regler på samme måte som for eksempel grammatikk kan. Dette er det viktig å presisere forut for samtaleanalysen jeg har foretatt senere i oppgaven. Samtaleanalysen er ikke ment for å finne hva som er «rett og galt» i samtalene. I analysen av samtalene mellom barnehagelærerne og barna er det interessant at det fremkommer ulike mønstre i samtalene som går igjen hos de tre pedagogene jeg har observert. Svennevig (1995) definerer samtale som en muntlig tekst som skapes av flere personer i samarbeid. Det vesentlige her, med tanke på samtaleanalysen, er at samtaler i større grad enn skriftlig tekst fokuserer på *prosessen* og ikke *produktet*.

Samtaleanalyse er en måte å studere hvordan språket brukes i kommunikasjon. Deltakerne veksler mellom rollene som sender og mottaker og de viser raskt reaksjoner på hverandres ytringer. En samtale er et samarbeidsprodukt hvor deltakerne sammen sørger for utvikling. Samtaler kan være formelle eller uformelle, institusjonelle eller private (Svennevig, 1995). Samtalene jeg har analysert kan anses som uformelle institusjonelle samtaler. Samtalene oppstår spontant og handler om dagligdagse temaer. På samme tid er de ikke private. Barnehagen anses som en del av utdanningsløpet, og barnehagen er en institusjon hvor det arbeider profesjonelle pedagoger. Sån sett kan alle samtaler mellom barnehagelærere og barn anses som profesjonelle og institusjonelle samtaler. Det betyr at barnehagelæreren er tilstede i barnehagen som profesjonell og at samtalene har et formål. Vi kan derfor tenke oss at det er en intensjon bak samtaler som settes i gang av barnehagelærerne (Solem, 2011).

Emnebegrepet

Emnebegrepet er viktig for organiseringen av dataen i mine analyser. I et dialogisk perspektiv vil ikke emne anses kun som innhold og struktur, men som noe som oppstår ut ifra dialogens handling og kontekst. Emnets utvikling kan altså forstås som en dynamisk prosess (Linell, 1998). Et bidrag alene kan ikke skape et emne. Et emne skapes av en serie av bidrag og responser (Linell, 1998). Emne er ikke bare ytringer alene, men en større enhet som utvikles gjennom en samtale. Det vil si at emnet er flere ytringer som handler om det samme (Svennevig, 1995).

Svennevig (et al. 1995) beskriver bakgrunnskunnskap som en verdifull ressurs for emner i en samtale. Felleskapet og nærheten mellom samtaledeltakerne bekreftes når man velger slike emner. Dette kan sees i sammenheng med intersubjektivitet fordi det kan bidra til at vi kan forstå hverandre og føler oss forstått i en samtale. I denne sammenheng kan barnehagelærerne bruke gruppetilhørigheten til å spore opp felles bakgrunnskunnskaper som startpunkter for nye emner.

Grensene mellom emner kan være uklare. Det vanlig å avslutte et emne før man starter et helt nytt emne. Dersom et nytt emne innføres mens man snakker om et annet vil ytringen tolkes i lys av det emne man snakker om selv om ytringen ikke virker relevant. Så lenge det ikke er en klar avslutning av emne, regner samtaledeltakerne med at de fortsetter innenfor samme emne. Siden deltakerne naturlig søker etter sammenhengen til emne det prates om, kan man vri emnet ganske mye hvis man klarer å få det til å se ut som en videreføring av det eksisterende emnet. Det er flere tegn på at et emne er i ferd med å avsluttes. Blant annet går turskiftet mellom deltakerne saktere. Den siste ytringen gir ikke noe tydelig signal som oppmuntrer til umiddelbar respons. Den andre deltakeren tar ikke ordet og det oppstår en pause. Korte replikker og minimale responser er også et tegn på at en avslutning nærmer seg (Svennevig, 1995).

3.2 Den dialogiske samtalemotoden

Den dialogiske samtalemotoden er grunnlaget for de analytiske begrepene i samtaleanalysen. For å utvikle motoden ble det gjort analyser av dommeravhør hvor etterforskere klarte å få barn til å fortelle fritt og utfyllende om vanskelige temaer i livet sitt (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010). I DCM anses barnet som et subjekt og møtes med respekt. Barnets bidrag i samtalen har stor innflytelse på hva samtalen handler om og hvordan den utvikler seg. Den voksnes fokus er der barnet er og ikke omvendt. Den voksne er på sett og vis i samtalen for å «hjelp» barnet å fortelle det barnet har lyst til å fortelle. Denne «hjelpen» handler både om at

den voksne ikke legger føringer for innholdet, men også om å ikke presse barnet til å fortelle noe det ikke har lyst til.

DCM tar utgangspunkt i en idealtypisk og ideell kommunikasjon (Gamst & Langballe, 2004). Formålet er å få informasjon om barnets livsverden ut ifra barnets eget perspektiv på sine opplevelser. DCM er inndelt i fire områder: fasetilnærming, tematisk utvikling, verbale formuleringer og fysiske rammefaktorer. Fasetilnærmingen handler om ulike faser av en samtale hvor det blant annet handler om å skape trygghet og rammer rundt samtalen. Dette vil ikke være like relevant i barnehagen ettersom barna og barnehagelæreren alt er kjent og forhåpentligvis trygge på hverandre. Fysiske rammefaktorer handler om å tilrettelegge de fysiske rammene slik at de er trygge og tilpasset barnet. Fysiske rammefaktorer er heller ikke særlig relevant for denne studien ettersom de fysiske rammene i barnehagen skal være tilpasset barn, samt at samtalene som studeres er spontane. Det vil derfor ikke være mulig å endre de fysiske rammene for de spontane samtalene. I denne studien vil hovedvekten være på områdene som kalles for tematisk utvikling og verbale formuleringer fordi disse områdene kan gi svar på forskningsspørsmålene. Tematisk utvikling er særs relevant for å kunne besvare hvordan barnehagelærerne følger barnets perspektiv. For å finne ut hva som karakteriserer temautviklingen i samtalene er det nødvendig å se på barnehagelærernes verbale formuleringer. Verbale formuleringer beskrives nærmere i punkt 3.2.2 og tematiske utvikling i punkt 3.2.3.

3.2.1 Fri fortelling

Gamst og Langballe (2004) benytter begrepet fri fortelling om barns optimale språklige deltakelse i en samtale etter DCM. Kriteriene for en fri fortelling er: (1) barnet beskriver i en fortellende form, (2) barnet forklarer seg spontant med egne ord, og (3) barnet gjenkaller og relaterer gjerne med flere ytringer etter hverandre (Gamst & Langballe, 2004, s.164).

Frie fortellinger er målet med DCM. I barns frie fortellinger får barn fortelle om egne erfaringer, tanker og følelser ut ifra sitt perspektiv. Det er et mål at barna skal bli forstått og ivaretatt i samtalen (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010). Også i samtaler hvor hensikten er å gi barnet informasjon, som i en læringssituasjon i barnehagen, er det viktig å få frem hvordan barnet forstår den voksnes budskap. Innholdet i barns frie fortellinger kan deles inn i

tre ulike beskrivelseslag: kontekstuel lag, handlingslag, og opplevelses lag (Gamst & Langballe, 2004). Dette beskrives nærmere i punkt 3.2.3.

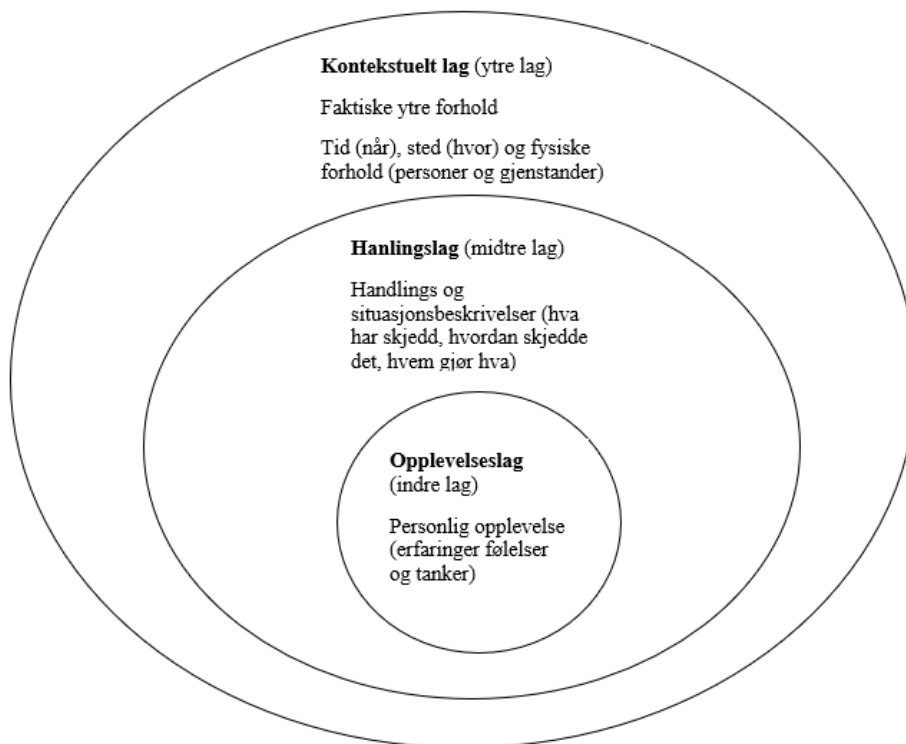
3.2.2 Hemmende og fremmende kommunikasjon

I DCM er det tale om verbale formuleringer som er fremmende eller hemmende for kommunikasjonen. Dette kan ses i sammenheng med dialogisk og monologiske kommunikasjonsstil. Måten vi formulerer oss på påvirker hvordan barnet forstår det som blir sagt, og svaret og kvaliteten på det barnet forteller. For å oppnå gode samtaler med barn bør en være bevisst på fremmende og hemmende formuleringer i kommunikasjonen (Gamst & Langballe, 2004). Eksempler på fremmende kommunikasjon er åpne spørsmål, ikke-ledende spørsmål, aktiv lytting og klargjørende spørsmål. Eksempler på hemmende kommunikasjon er lukkede spørsmål, ledende spørsmål, passiv lytting og tilslørende spørsmål. Spørsmål som anses som hemmende trenger ikke å påvirke kommunikasjonen negativt. Det er spesielt når hemmende formuleringer er gjennomgående i samtalen eller når de forekommer tidlig i samtalen denne kommunikasjonsformen kan ha en negativ effekt. Åpne spørsmål gir mer korrekte svar og fortellinger enn lukkede spørsmål fordi spørsmålet ikke spesifikt inneholder den informasjonen barnet skal hente frem i minnet (Gamst & Langballe, 2004).

3.2.3 Tematisk utvikling

I DCM brukes begrepet tematisk utvikling om innholdet i barns frie fortellinger. Disse frie fortellingene inneholder informasjon på tre ulike beskrivelsesnivåer. Se modell nedenfor basert på (Gamst & Langballe, 2004):

Figur 1: Tematisk innhold i barns frie fortellinger



Figur 1 viser de tre beskrivelseslagene som kan finne sted i barns fortellinger. Det indre laget består av temaer som er nært knyttet til en subjektiv opplevelsesbeskrivelse. Det midtre laget består av temaer som er knyttet til handlingsbeskrivelser, mens det ytre laget består av kontekstuelle forhold knyttet til en handling (Gamst & Langballe, 2004, s.224). Målet er at barnet skal få til en god redegjørelse og fri fortelling. For å få til dette er barnet avhengig av at voksne gir dem de beste forutsetningene for å utdype sin fortelling i alle de tre beskrivelseslagene (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010). Barn er ofte veldig konsentrerte og til stede i sitt perspektiv når de forteller. Den voksne kan stille åpne spørsmål for å hjelpe barnet å fortelle sin fortelling, men det må være innenfor det beskrivelseslaget barnet er i.

I DCM brukes begrepet innholdsmessig koherens om den røde tråden som bør prege en barnesamtale. Det betyr at det skal være en meningsfull sammenheng i innholdet (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010). Dersom voksne bryter med barnets tema brytes også innholdet og barnets tankeprosess og konsentrasjon. For eksempel: barnet forteller *hva* som skjedde. Den voksne responderer med et spørsmål om *hvor* gammelt barnet var da det skjedde eller *hvor* det skjedde. Her brytes innholdet ved at den voksne flytter oppmerksomheten over på noe han/hun ønsker å vite som er noe annet enn det barnet snakker om. Når barnet ledes fra et beskrivelsesnivå og over i et annet får ikke barnet fortelle fritt fra eget perspektiv. Dette kan føre til at barnet ikke opplever å bli tatt på alvor. I DCM anses temaskifte for den mest uheldige formen for passiv lytting (Langballe, Gamst & Jacobsen, 2010).

3.3 Observasjon og semistrukturert intervju

I denne studien er det tatt i bruk observasjon som datagenereringsmetode, samt intervju som støttedata. Observasjonsstudiet har noen grad være preget av naturalisme, det vil si at den sosiale verden har blitt studert i sin naturlige situasjon. Dette blir en motsetning til for eksempel eksperimentelle oppsett (Tjora, 2010). Observasjonsstudier kan gi rike og komplekse data av menneskers faktiske atferd. De kan gi forskeren tilgang til sosiale situasjoner som ikke informantene har tolket selv på forhånd, slik som ved et intervju (Tjora, 2010). Dette er av interesse for denne studien ettersom det allerede finnes forskning som gir innsikt i hva barnehagelærere *selv* mener de har av kunnskap om samtalemetodikk (Øverlien & Moen, 2016). Jeg har ikke funnet noen nyere studier som gir innsikt i hva som rent faktisk gjøres i barnehagene etter at det ble økt fokus på samtalemetodikk i barnehagelærerutdanningen. I denne studien har *hva* barnehagelærere gjør blitt observert. Tjora (2010) skriver at dersom man ønsker å få innsikt i det folk gjør, bør observasjon være en del av datagenereringsmetoden.

I et semistrukturert intervju har man laget en intervjuguide på forhånd med noen gjennomtenkte spørsmål, men intervjueren har mulighet til å følge opp med spørsmål for å få mer utfyllende informasjon (Johnsen, 2006). Oppfølgingsspørsmål ble stilt under intervjuet avhengig av hva pedagogene svarte på de ulike spørsmålene. I noen av intervjuene var det heller ikke nødvendig å stille alle spørsmålene ettersom pedagogene selv var inne på temaet. Fordelen med semistrukturert intervju er at man får innhentet noen standarddata fra informantene, som for eksempel hvor mange år de har jobbet i barnehage. Samtidig får man også noe dybde i dataene fordi det stilles noen åpne spørsmål som vil gi ulike svar, samt at informantene blir oppfordret til å fortelle mer om emner de selv velger å trekke inn.

3.3.1 Pilotstudie

Det ble gjennomført en pilotstudie i forkant av hovedstudien. Pilotstudien hadde til hensikt å prøve ut studieopplegget. Pilotstudien bestod av én informant. Informanten var en pedagog som var utdannet barnehagelærer for to år siden og hadde to års erfaring som pedagogisk leder i barnehage. Pilotstudien ble gjennomført fra barnehagens åpningstid og varte i én time. Det var ett barn som deltok. Gjennom pilotstudien fant jeg ut at morgenen var et godt tidspunkt på dagen for observasjon fordi det er rolig og få barn. Opptakene var tydelige og enkle å systematisere når det kun var pedagogen, meg og ett eller få barn. Gjennom analysen av piloten oppdaget jeg at DCMs kriterier måtte tilpasses den nye konteksten i noen grad. Blant annet oppdaget jeg elementer i pedagogens kommunikasjon som måtte operasjonaliseres til kriterier for samtaleanalyse. Gjennom pilotstudien fikk jeg testet hele forskingsopplegget fra informasjonsskriv til foreldre til mikroanalytiske kriterier. Piloten gav mulighet for refleksjon og utprøving slik at jeg oppdaget mangler ved forskingsopplegget og designet. Erfaringene førte til justeringer i forskingsprosjektet før hovedstudien ble gjennomført.

3.4 Fremgangsmåte for datainnsamlingen

For å få tilgang til informantgruppen har jeg kontaktet styrere i barnehager via e-post hvor jeg forhørte meg om det fantes barnehagelærere i deres barnehager som oppfyller kriteriene jeg hadde satt for informantene. Deretter har styrerne hørt om noen av de aktuelle barnehagelærerne var interessert i å delta. De som var interessert i å delta kontaktet meg og fikk informasjon og samtykkeerklæring. Det ble delt ut et informasjonsskriv og

samtykkeerklæring til foreldrene på de aktuelle avdelingene. Barna fikk også informasjon om hvem jeg var og hva jeg skulle gjøre da jeg var i barnehagene.

For å samle inn data tok jeg i bruk lydopptak ved bruk av en diktafon. Opptakene ble gjort fra da barnehagene åpnet og utover morgenen. Observasjonene i de ulike barnehagene varte fra én til over tre timer. Tiden jeg tilbrakte i barnehagene var avhengig av hvor lenge jeg måtte være i barnehagen for å få et opptak av lengere dialogsekvenser mellom pedagogen og barn. Siden dialogen skulle oppstå naturlig fulgte jeg pedagogen og samtalene hun hadde i perioden jeg var i barnehagen. Det ble kun foretatt opptak når pedagogen var i en slik situasjon at det kunne oppstå dialog. Det ble for eksempel ikke gjort opptak når det ble gitt beskjeder, i overgangssituasjoner og liknende. Under observasjonene forstøkte jeg å være passiv observatør og med det ikke forstyrre eller påvirke dialogene mellom barna og pedagogene. Umiddelbart etter at observasjonene var gjennomført skrev jeg ned feltnotater fra observasjonene.

Jeg inntok en passiv observasjonsrolle i observasjonen av barnehagelærerne. Det kan være vanskelig å vite hvor mye man skal engasjere seg i det som skjer. Dette blir et spørsmål om man skal være aktiv eller passiv. Det er viktig at man informerer om hvilken rolle man skal ha, men uansett vil man som observatør være i situasjonen slik den konstant utspiller seg. Man kan derfor aldri forbedre seg fullt ut på hvilken rolle man tar og hvordan den endrer seg i løpet av observasjonen (Tjora, 2010). Jeg ønsket å påvirke observasjonen minst mulig, samtidig som jeg var tilstede og fikk med meg konteksten rundt lydopptakene.

Under alle observasjonene var det kun pedagogen som var tilstede og et fåtall barn. Jeg hadde avtalt med pedagogene på forhånd at jeg skulle observere en dag pedagogene hadde tidligvakt. Da jeg kom presenterte jeg meg selv og min rolle både for pedagogen og for barna slik at alle involverte var klar over min rolle som observatør. Under alle opptakene satt jeg og pedagogen som ble observert rundt et bord med barnet/barna. Jeg hadde diktafonen i hånden

og gjorde fortløpende opptak. Ingen av barna kommenterte min rolle utover det jeg hadde forklart.

Etter at jeg hadde observert pedagogene foretok jeg et intervju. Dette gav dem muligheten til å beskrive deres egne opplevelser av observasjonen. Intervjuet handlet i grove trekk om pedagogenes egen opplevelse av situasjonen som ble observert, samt deres erfaringer og tanker rundt samtalemotodikk. Det ble laget en intervjuguide på forhånd. Pedagogene fikk ikke utdelt denne, men de fikk vite at det skulle foretas en samtale i form av semistrukturert intervju etter observasjonen. Begrunnelsen for dette var at jeg skulle få noen bakgrunnskunnskaper, samt at de skulle få mulighet til å fortelle hvordan de opplevde observasjonssituasjonen.

3.4.1 Utvalg

Utvalget består av tre barnehagelærere i tre ulike barnehager. Pedagogene ble ferdigutdannet innen de fem siste årene. De tre barnehagelærerne utdannet seg ved tre ulike utdanningsinstitusjoner. Alle samtalene er med barn fra 3-5 år.

Jeg har observert nyutdannede barnehagelærere fordi studien til Øverlien og Moen (2016) viser en økning i undervisningen om samtalemotodikk de senere årene. Det kan være større sannsynlighet for å få noen som har hatt undervisning om samtalemotodikk dersom utvalget består av barnehagelærere som er utdannet innen de fem siste årene. Dette kunne øke muligheten for å få frem gode eksempler på måter å samtale med barn på.

3.4.2 Transkribering

Lydoptakene ble transkribert setning for setning. Det var ikke nødvendig med fonetisk lydrett transkripsjon siden det var innholdet i samtalene jeg ønsket å få frem i transkripsjonen. Transkripsjonen ble gjort med vekt på å få frem sammenhengene og innholdet i samtalene. Jeg støtter meg her til Linell (1998) som hevder at transkripsjonen bør gjøres på en slik måte at den er lett å forstå for leseren. Det er derfor transkribert ordrett setning for setning, med tegnsetting som utropstegn og spørsmålstegn som å illustrere trykk og tonefall. Dersom det er andre relevante tonefall er dette kommentert. Ytringer i form av kroppsspråk som er vesentlige for innholdet i samtalene, er også transkribert.

Prating som for eksempel beskjeder og ytringer fra pedagogen som ikke fører til noen verbal respons fra barna, er ikke transkribert. For at samtalen mellom pedagog og barn ble transkribert og analysert som en dialogsekvens satt jeg kriteriet om at samtalen måtte inneholde minst seks ytringer i turvekslende dialog. Dette kriteriet ble satt fordi jeg ønsket dialoger hvor barnet hadde mulighet til å ekspandere innholdet i sin redegjørelse, samt at pedagogen skulle ha mulighet til å støtte barnet i dialogen slik at barnet fikk fortalt mest mulig.

3.5 Kriterier ved samtaleanalyse

Begreper som danner grunnlaget for å si noe om sammenhengen i dialogene er: emnebegrepet og koherens. Ulike deler av kommunikasjonen analyseres for å se om kommunikasjonen mellom barnehagelærerne og barna danner sammenhenger. Disse delene er alt fra minimale responser til hovedemner i dialogene. Det blir i det følgende gjort rede for hvordan de ulike kriteriene i samtaleanalysen forstås og tas i bruk. Begrepene dialogsekvens, ytring, hovedemne, mikroemne og minimal respons blir forklart før kriteriene for fremmende og hemmende kommunikasjon eksemplifiseres. Deretter forklares gjennomføringen av en forenklet koherensanalyse i punkt 3.5.6. I analysene brukes både begrepene samtale og dialog synonymt.

3.5.1 Dialogsekvens

Jeg har analysert ni dialogsekvenser. En dialogsekvens starter når det innføres et tema og opphører når samtalen avsluttes. Samtalen anses som avsluttet når noen fysisk forlater samtalen og den ikke tas opp igjen når personen eventuelt kommer tilbake eller når det oppstår en pause eller en avbrytelse som gjør at samtalen ikke tas opp igjen.

3.5.2 Ytring

I samtaleanalysene i denne studien blir begrepet ytring tatt i bruk som analyseenhet for kategorisering. Jeg tar i bruk begrepet ytring fremfor «tur» i denne studien. En tur kan defineres som at noen får prate i en uavbrutt periode (Linell & Gustavsson, 1987). En ytring defineres som det samme bortsett fra at i ytring inngår også såkalte ikke-responser. En ikke-respons kan blant annet være det som i denne studien analyseres som minimale responser. Ytring blir i denne analysen brukt for talte og ikke-talte handlinger som er deltakerens bidrag til dialogen. En ytring varer fra deltakeren tar ordet til den andre responderer eller hvor det er tydelig at ytringen er ferdig. Et eksempel på det siste kan være at barnehagelæreren stiller barnet et spørsmål, men ikke får svar. Da kan barnehagelæreren ende med å stille et nytt spørsmål. Dette analyseres da som to ytringer.

3.5.3 Hovedemne og mikroemne

I denne studiens analyser sammenfattes innholdet i dialogene ut ifra om ytringene har likt saksinnhold. Likt saksinnhold utgjør et emne. I analyseringen av emne i dialogene velger jeg som Gamst og Langballe (2004) å se dette i lys av teori om makro- og mikrostrukturer. I følge Teun van Dijk (1980) kan en samtale kan deles inn i mikro- og makrostrukturer. Makrostruktur er den overordnede globale informasjonen i en tekst, mens mikrostruktur er betydningen av enkle språkhandlinger som ord og setninger. I denne studien blir dette omtalt som hovedemne og mikroemne. En tekst uten makrostruktur kan anses som en inkoherent tekst (Gamst & Langballe, 2004). Når vi tolker en tekst har vi behov for å redusere mengden informasjon. Dette kan gjøres ved at vi generaliserer og abstraherer innholdet til noen få enkle proposisjoner (Svennevig, 2001). Slike proposisjoner for hele eller deler av teksten kalles makroproposisjoner (van Dijk, 1980). Det er vanlig at de fleste samtaler lar et emne gli over i et annet. Slike emneskifter er bare delvise brudd i tekstens koherens (Svennevig, 2001). I slike tilfeller har man fortsatt med seg hovedemnet, men skifter perspektiv eller bringer inn noe nytt. I analysene i denne studien kalles det for mikroemne. Både begrepet *tema* og begrepet *emne* brukes for samme innhold i analysene.

3.5.4 Minimal respons

I analysen av dialogene er det Linell og Gustavsson (1987) kaller for ikke-responser analysert til minimale responser. Minimale responser bringer ikke inn noe nytt, men er kun svar på et spørsmål, ofte i form av bekreftelse. Siden minimale responser kan opptre i form av

bekreftelse kan de ofte ha en støttende funksjon og kan i prinsippet anses som aktiv lytting. Man kan vise at man har forstått, er med eller at den andre kan fortsette ved å gi et bekræftende «ja» eller «mhm» (Gamst & Langballe, 2004).

3.5.5 Kriterier ved fremmende og hemmende kommunikasjon

Kriteriene jeg har brukt i analysen for fremmende og hemmende kommunikasjon er hentet fra Gamst og Langballe (2004). I kategorien fremmende kommunikasjon finner vi: åpne spørsmål, ikke-ledende spørsmål, aktiv lytting, oppsummering og klargjørende spørsmål. Disse forklares og eksemplifiseres under.

Åpne spørsmål

Åpne spørsmål er spørsmål som åpner opp for alternative svar og fordrer at barnet svarer med flere ord for at svaret skal gi mening. Åpne spørsmål kan deles inn i imperativ form og deskriptiv form. Til eksempel:

Imperativ form: *Fortell meg om det så godt du kan.*

Deskriptiv form: *Hva gjorde du?*

Ikke-ledende spørsmål

Ikke-ledende spørsmål er spørsmål som ikke legger opp til ett bestemt svar. I denne kategorien finner vi det som kalles for nøkkelspørsmål. Det kan være: *Du sa i sted at du var på allidretten, hva skjedde der?* Her brukes «nøkler» fra det barnet har sagt tidligere som døråpner til at barnet skal fortelle mer om tema og/eller holde fokus i sin fortelling om tema.

Aktiv lytting

Aktiv lytting innebærer å bekrefte barnets utsagn. Dette kan gjøres ved ordrett gjentakelse eller ved en kort bekræftelse. Dette viser at den vokse er tilstede og følger med.

Ordrett gjentakelse: B: *Ida hadde en bam, e en babybamse, æææ en, også fätte jeg en mus.* P: *Ida hadde en babybamse også hadde du en mus».*

Bekreftelse: *ja vel* eller *jeg forstår*.

Pedagogene jeg observerte svarte ofte med gjentakelse, men med spørsmålsending. Det vil si tonefallet tilsier at det er et spørsmål. For eksempel «B: Hun hadde tatt med til meg også». Pedagogen gjentar det barnet sier «P: Hun hadde tatt med til deg også?» fremfor «Hun hadde tatt med til deg også». Dette vil bli analysert som fremmede kommunikasjon som gjentakelse/bekreftelse og ikke som lukket spørsmål. Selv om dette blir et lukket spørsmål i form av et ja/nei-spørsmål, analyseres slike responser fra pedagogene som gjentakelse og fremmede kommunikasjon fordi jeg oppfatter at det er ment som bekreftelse fra pedagogens side.

Oppsummering

I en oppsummering viser den voksne at den har oppfattet hva barnet har sagt, samtidig kan det være en overgang til et annet tema. Det kan være: *Nå har du fortalt meg om alltidretten og at du var der sammen med Mamma. Nå vi jeg tilbake til det du sa om bamsene.*

Klargjørende spørsmål

I kategorien klargjørende spørsmål finner vi: Sonderende spørsmål, personlig form, barnets språk, metakommunikasjon, og nåtidsform. Videre eksemplifiseres disse kriteriene:

Sonderende form: *Du sier at pappa blir stolt av deg, prøv å fortell meg mer om det.*

Personlig form: *Fortell slik at jeg forstår.*

Barnets språk: *Du sier at vi kan ikke ha matboksen på hodet og ta den i kjøleskapet.*

Metakommunikasjon: *Nå ble et mange spørsmål på en gang. Jeg begynner på nytt.*

Nåtids form: B: *Med babyene, også faller alt ned fra hodet vårt.* P: *Med babyene, også faller alt ned fra hodet deres. Fortell mer om det.*

Klargjørende spørsmål skal bidra til at barnet utdyper tilleggsdetaler eller oppklarer utydigheter. Dette kan være temaer barnet ikke selv bringer inn i samtalen, men spørsmålene skal være åpne og relatert til noe barn har sagt. Det vil oppstå situasjoner i samtaler med barn i barnehagen hvor barnet kan være vanskelig å forstå på grunn av mumling, språkutvikling og/eller utydelig meningsinnhold i en ytring. Da kan det være hensiktsmessig at barnehagelæreren stiller et klargjørende spørsmål fremfor et oppklaringsspørsmål.

Et oppklarings spørsmål finner sted når det skjer en oppklaring av noe som er uklart eller ikke forstått. Et oppklarings spørsmål brukes for å få en presisering eller en gjentakelse.

Oppklarings spørsmål kan skje på den voksnes premisser som et test spørsmål når den voksne vet svaret. Dette kan ha en avbrytende effekt i barnets fortelling. Oppklarings spørsmål stopper dialogen fordi det fordrer at barnet gjentar det han/hun sa eller kommer med tilleggsinformasjon (Gamst & Langballe, 2004). Et utdypende spørsmål eller sonderende spørsmål fremmer en videre utdyping av det barnet snakker om. Et sonderende spørsmål knytter seg til en tidligere ytring og bruker dette for å drive samtalen fremover (Gamst & Langballe, 2004).

Hemmende kommunikasjon kan ses på som en motsats til fremmende kommunikasjon. I det følgende vil kategoriene som inngår i hemmende kommunikasjon bli eksemplifisert. Disse er: lukkede spørsmål, ledende spørsmål, passiv lytting og tilslørende spørsmål.

Lukkede spørsmål

Lukkede spørsmål gir sjelden utdypende svar og fører ofte til ja/nei-svar, eller vet-ikke svar.

Ja/nei-svar: *Kan du fortelle meg litt om det?*

Årsaksorientert form: *Hvorfor gjorde du det?*

Vid og generell form: *Er det noes som har skjedd?*

Ledende spørsmål

Ledende spørsmål er spørsmål som leder i en bestemt retning eller et bestemt svar. Det kan være konkrete svaralternativer eller spørsmålet kan inneholde elementer barnet ikke selv har nevnt i samtalen. I denne kategorien inngår følgende:

Ledende spørsmål til forventet svar: *Er det hans yndlingsfarger?*

Valg spørsmål: *Dro du med Ida eller Silje?*

Projeksjon: *Synes du det var litt gøy, eller?*

Passiv lytting

Passiv lytting vil si at den voksne ytringer ikke er rettet mot det barnet initierer. Den voksne kan plutselig skifte tema eller ønske å «teste» barnets informasjon. Dette kan skje ved ulike typer kontrollspørsmål eller at den voksne presser frem et svar. Følgende inngår i kategorien passiv lytting:

Overhøre og/eller plutselig skifte av tema: B: *Jeg tror det er hans yndlingsfarger.* P: *Hvem skal være med på påskeferien deres da?*

Tvil/benekting: *Det kan du da ikke mene.*

Tilslørende spørsmål

Tilslørende spørsmål har utydelig og uklart meningsinnhold. Det kan være at språket ikke er tilpasset barnet eller det kan stilles flere spørsmål på rad med ulikt innhold. Dette kan føre til usikkerhet og forvirring. I denne kategorien inngår blant annet:

Flere spørsmål: P: *Hvordan var det på allidretten i går a? Dro du med Ida eller? Eller var du og Ida med Silje?*

3.5.6 Koherensanalyse

I samtaleanalysene foretar jeg en forenklet koherensanalyse som har fokus på sammenhengen mellom hovedemner og mikroemner, samt de tre dialogmønstre for temautvikling. For å tydeliggjøre temautviklingen i dialogene analyseres ytringene ut ifra analyseenhetene: kontekstuel lag, handlingslag og opplevelseslag. Dialogmønstrene kan være koherente, fragmenterte og brutte. Et koherent dialogmønster vil si at det er en overordnet innholdsmessig sammenheng og mening i dialogen mellom pedagogen og barnet (Gamst og Langballe, 2004). Det semantiske innholdet i hver enkelt ytring er analysert i henhold til beskrivelseslagene, og fremstilles som et mønster. Dialogen er utelatt i fremstillingen, men ytringene er nummerert slik at de kan gjenfinnes i dialogene som blir presentert.

Linell & Gustavsson (1987, s. 201) definerer koherensbegrepet som hvor sterkt sammenvevd dialogen er, hvor interaksjonelt homogen den er, eller hvor godt partene samspiller med hverandre. Koherens kan anses som den «røde tråden» i dialogene. Koherensanalysen brukes for å studere den interaksjonelle dynamikken mellom barnehagelæreren og barnet i lys av temautviklingen i barnets fortelling. Et koherent dialogmønster er avhengig av at barnet i størst mulig grad får mulighet til å holde seg innenfor det beskrivelseslaget som fortellingen

er i. En ytring anses som koherent dersom den ikke skifter fokus fra mikroemnet og ikke hopper mellom beskrivelseslagene. En samtale som domineres av et felles emne og ytringer og responser innenfor samme beskrivelseslag, analyseres som et koherent dialogmønster. En samtale som derimot er preget av brå emneskifter og overganger vil analyseres som fragmentert dialogmønster (Svennevig, 1995). Svennevig (1995) beskriver et fragmentert dialogmønster som typisk for uformelle samtaler mellom venner. Dette er samtaler uten noe tydelig mål som gjerne hopper fra det ene til det andre.

I mine analyser analyseres hyppige bytter av mikroemne og beskrivelseslag som fragmenterte dialogmønster. Plutselige bytter i hovedemne analyseres som brutt dialogmønster. Det vil si at et nytt emne innføres som ikke på noen måte er relatert til det som har vært emnet tidligere i dialogsekvensen.

3.6 Validitet

Validiteten i denne studien styrkes ved at jeg er åpen om hvordan jeg har praktisert forskningen. Jeg har hatt fokus på en transparent fremstilling av analysene slik at valgene jeg har tatt underveis kommer tydelig frem. Etter mitt syn er studien forankret i relevant teori og annen forskning.

Datamaterialet i denne studien er samlet inn av meg. Fordelen med dette er at jeg har god innsikt i konteksten samtalen foregikk i, samt at jeg har bakgrunnskunnskap om deltakerne. En annen fordel med å være tilstede er at jeg kunne ta feltnotater umiddelbart etter observasjonen. Selv om jeg kun analyserer lydopptak har jeg fått en utvidet kontekstforståelse av å ha vært i situasjonen hvor dialogene utspiller seg. Et argument for å bruke diktafon i denne studien er at observasjonene ble gjort på en tid på dagen hvor det var meget få barn og samtalen ble derfor oversiktlige. En diktafon forstyrret antagelig også langt

mindre enn et videokamera noe som er sentralt ettersom jeg ønsket at dialogene skulle være så naturlige som mulig.

På den annen side vil jeg som observatør kunne være med å påvirke det som skjer når jeg er tilstede i observasjonssituasjonen og det kan være problematisk å analysere en situasjon man kjenner for godt. Med forkunnskaper kommer også fordommer som igjen kan føre til at man blir det Neumann (2008) kaller «home blind». Det vil si at dersom man har for mye kjennskap til den kulturen man skal studere, kan dette føre til at man ikke ser det som kan være interessant å studere. Det at jeg var tilstede under observasjonene og at jeg er utdannet barnehagelærer selv kan medføre at jeg blir blind på egen kultur, altså barnehagekulturen. Jeg har derfor vært opptatt av å beskrive hva som skjer i samtalene på en slik måte at det er transparent for leseren hvordan analysene er gjennomført. En annen faktor som kan påvirke resultatene er at kroppsspråket er en stor del av kommunikasjonen (Næss, 2006). Det kan derfor være en ulempe å bruke diktafon fremfor videoopptak. Ved at jeg i liten grad tar kroppsspråket inn i analysen av kommunikasjonen og kun analyserer verbalspråket vil det kunne gi et uriktig bilde av kommunikasjonen som helhet. Dette må tas høyde for når dataene analyseres.

Som støttedata og for å styrke validiteten gjennomførte jeg et ustrukturert intervju med alle pedagogene innen 30 minutter etter observasjonen var over. Pedagogen fikk spørsmål om hvordan de opplevde at det var å bli observert. Alle svarte at de synes det var greit, en sa hun var litt nervøs på forhånd. Alle sa at de glemte meg bort ganske fort og at jeg ble en naturlig del av situasjonen. To sa at det ikke virket som barna ble påvirket av at jeg var der, mens en av pedagogene sa at hun merket at de var litt sjenerte i starten, men så virket det som de glemte meg etter hvert. Det at pedagogen fikk mulighet til å beskrive sin opplevelse etter observasjonen kan være med å styrke validiteten. Selv om pedagogene kan ha svart det de tror at jeg vil høre, tar jeg som utgangspunkt at beskrivelsene var nært opptil pedagogenes reelle opplevelse.

Utvalget i prosjektet er det som kalles et «strategisk utvalg». Det vil si at informantene er valgt på bakgrunn av kriterier som kan gi informasjon om temaet det forskes på. Altså er ikke informantene valgt ut for å representere en populasjon (Tjora, 2010). Pedagogene i denne studien er valgt fordi de er nyutdannet, noe som gir økt sannsynlighet for at de har hatt samtalemotodikk i sin utdanning (Øverlien & Moen, 2016). Nyutdannede pedagoger kan

derfor øke muligheten for gode kommunikasjonseksempler. Selv om studien har et strategisk utvalg, er det verdt å diskutere hvem som sier ja til å delta i et forskningsprosjekt. Informanter som melder seg frivillig til å delta i et forskningsprosjekt, kan ha fellestrekk jeg ikke har oppdaget. Slike fellestrekk kan påvirke studiens troverdighet (Tjora, 2010). Vi kan for eksempel anta at de som sier ja til å bli observert i forbindelse med samtalemotodikk, er pedagoger som er trygge på seg selv og sin kompetanse. På den annen side kan barnehagelærere muligens takke ja til å delta fordi de ikke tenker på samtalen som et pedagogisk verktøy, og derfor ikke føler et prestasjonspress. Dersom det er slike fellestrekk blant informantene, kan dette påvirke studiens resultater.

3.7 Etikk

Det er mange etiske hensyn som følger av forskningsopplegget fordi pedagogene aktivt bistår med å skaffe informasjon til forskningen ved at de lar seg observere og intervjuer. En forskningsetisk faktor er at barn er aktivt deltakende i studien. Videre fremheves de mest sentrale etiske hensynene i dette forskningsprosjektet med utgangspunkt i de generelle kravene til etikk som er formulert av Den nasjonale forskningsetiske komite [NESH]. Innlevelse og fortolkning er ofte en del av forskningsprosessen i det spesialpedagogiske feltet. Ulike teoretiske ståsted kan åpne for ulike tolkninger av det samme materialet uten at det er urimelig. Det er derfor viktig at jeg reflekterer over hvordan jeg kan ha påvirket dette forskningsopplegget (NESH, 2016).

Etiske hensyn som følger av denne studien er blant annet *konfidensialitet, personvern, samtykke, lagring av personopplysninger, informasjonsplikt og hensynet til beskyttelse av barn.*

Kravet til konfidensialitet imøtekommes ved at alle deltakerne er anonymisert og det skal ikke være mulig å identifisere informantene. Personvern er sentralt ettersom pedagogene

setter seg selv og barna i en posisjon hvor de viser stor tillit til meg som forsker. En etisk utfordring knyttet til at jeg selv har samme utdanning som informantene er solidaritetsproblemer. Ved å studere noe jeg selv har kjennskap til og også engasjerer meg for kan det ifølge Dalen (2004) oppstå solidaritetsvansker. Det betyr at forforståelsen jeg har med inn i studien kan gjøre det utfordrende å ta informanten sitt perspektiv. Ved å la seg observere og bli intervjuet lar pedagogene seg utlevere og det er mitt ansvar som forsker at det som publiseres varetar hensynet til informantene (NESH, 2016).

Lagringen av personopplysninger ble gjort ved at opptakene ble overført til minnepenn og oppbevart i låst skap. Opptakene blir destruert etter oppgaveinnlevering. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Kravet om samtykke står sentralt i denne studien. Kravet om samtykke oppfylles gjennom et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring som ble delt ut til pedagogene og foreldrene til barna som deltok. Jeg hadde fokus på at samtykket var basert på prosjektets formål, metode, risiko og andre konsekvenser som kan være aktuelle for deltakerne. Alle deltakerne har fått informasjon om at det er lov til å trekke seg fra prosjektet på hvilket som helst tidspunkt (NESH, 2016).

Selv om det er foreldrene som samtykker til barnas deltakelse på vegne av barna er hensynet til beskyttelse av barn et etisk hensyn som må tas stilling til i denne studien. Barna fikk mulighet til å samtykke på egne vegne utover foreldrenes samtykke til deltakelse. Selv om det er pedagogenes kommunikasjon som blir studert i denne studien er også barna viktige deltakere i samtalene og deres bidrag er en del av forskingsresultatet. Jeg har hatt fokus på å gi barna alderstilpasset informasjon om gjennomføringen og hva forskningen skal brukes til. Barna fikk muntlig informasjon om at det var frivillig å delta.

4 Analyse og resultat

I dette kapittelet blir analyser og resultater presentert samlet fordi det presenteres detaljerte mikroanalyser og et begrenset utvalg dialogsekvenser. Utvalget av mikroanalysene gjengis i sin helhet fordi disse analysene i seg selv viser dynamikken i samtalene som er viktige for å forstå resultatene. Resultatene av intervjuene som ble gjort med pedagogene beskrives etter presentasjonen av analysene og resultatene av observasjonene.

I punkt 4.1, 4.2 og 4.3 presenteres det tre mikroanalyser av dialogsekvenser mellom barn i alderen 3-4 år og barnehagelærere i tre ulike barnehager. Videre oppsummeres noen fellestrekk i kommunikasjonsmønstrene til alle tre barnehagelærerne. Det er benyttet et samtaleanalytisk system som er utviklet av Gamst & Langballe (2004), hvor det identifiseres hoved- og mikroemne i dialogene. Dette systemet bygger på samtaleanalyse slik det blant annet er beskrevet av Svennevig (1995, 2001) og Vagle, Sandvik og Svennevig (1993). For å studere sammenhengen (koherens) i dialogsekvensene benytter jeg Gamst & Langballe (2004) sin modell om de tre beskrivelseslagene. De tre beskrivelseslagene er: det ytre laget som omhandler kontekstuelle forhold, det midtre laget som omhandler handlings- og situasjonsbeskrivelser og det indre laget som inneholder opplevelsesbeskrivelser. Modellen for det tematiske innholdet i barns beskrivelser er redegjort for i punkt 3.2.3.

Det vil i det følgende bli presentert tre av de ni analyserte dialogsekvensene. En fra hver barnehagelærer. Dialogsekvensene er av varierende lengde. De er alt fra 15-43 ytringer. Sekvensene som demonstreres i analysen er valgt ut fordi de gir god mulighet for å si noe om hvordan barnehagelæreren følger barnets perspektiv og hva som karakteriserer temautviklingen i samtalene. Dialogsekvensene som vises som eksempler er representative for de andre sekvensene fra de tre barnehagelærerne, fordi de hver for seg viser noen kommunikasjonsmønstre som går igjen i de ni analyserte dialogene.

4.1 Barnehagelærer nr. 1

Pedagogen som ble observert var utdannet for ca. ett år siden, og barnet som ble observert var 3 år. Dialogsekvensen nedenfor fant sted ved frokostbordet. Alle spiser og det har ikke blitt snakket om noe i henhold til emnet i forkant. Det var også et annet barn ved bordet, men det andre barnet sa ikke noe i løpet av dialogsekvensen. Først fremstilles dialogsekvensen mellom barnet og barnehagelæreren, deretter analyseres ytringene basert på fremmende og hemmende kommunikasjon og lagene i DCM. Det fremstilles en skjematisk oversikt av hvordan beskrivelseslagene fremkommer i dialogen.

I dialogsekvensen nedenfor er pedagogen = P og Bjørn som er barnet = B.

Dialogsekvens fra barnehagelærer nr. 1

P1: *Hvordan var det på allidretten i går a? Dro du med Ida eller? Eller var du og Ida med Silje?*

B2: *Med Silje.*

P3: *Dro du med Silje ja. Hva gjorde dere på allidretten da?*

B4: *Ææ eæ, Ida hadde en bam, e en babybamse, æææ en, også fåtte jeg en mus.*

P5: *Ida hadde en babybamse også hadde du en mus?*

B6: *Ja.*

P7: *På allidretten?*

B8: *Mhm.*

P9: *Hva gjorde dere for noe der da?*

B10: *For de ofa ofa, for ee Silje hadde tatt den til meg, og tatt den oppi sekken til Ida.*

P11: *Hadde hun tatt med til deg også?*

B12: *Mhm.*

P13: *Åååh så snilt av Silje da som hadde tenkt på deg også.*

B14: *Men nå er den hjemme.*

P15: *Nå er den hjemme. Tok Ida med seg den i sekken hennes hun da?*

B16: *Mhm.*

P17: *Å, var det bare deg og mamma i går da? Mamma sa at du og mamma skulle få litt tid alene. Var det med Silje?*

B18: *Mhm*

P19: *Mhm*

Samtalen avsluttes etter P19. Pedagogen begynner å snakke om hva Bjørn har på brødskiva og henvender seg videre til et annet barn.

Analyse av dialogsekvens fra barnehagelærer nr. 1

Analysen starter ved pedagogens første utsagn innenfor hovedemnet og avsluttes ved siste utsagn innenfor hovedemnet. Pedagogen tar initiativ til dialog ved å introdusere det som blir hovedemne for dialogen som er «allidrett». Dette er noe pedagogen har kjennskap til at Bjørn gjorde dagen før. Mikromenene i dialogen er «bamseser», «hvem Bjørn var sammen med på allidretten», «hvem Bjørn var sammen med i går» og «at mamma og Bjørn skulle ha tid alene». Dialogen har et sammenhengende hovedtema, men hyppig skifte mellom mikrotemaer og beskrivelseslagene:

P1: *Hvordan var det på allidretten i går a? Dro du med Ida eller? Eller var du og Ida med Silje?* Pedagogen stiller et åpent spørsmål deskriptiv form når hun spør Bjørn om hvordan det var på allidretten. Videre stiller pedagoger flere spørsmål slik at det blir en tilslørende-spørsmålsrekke. Spørsmålene er ledende og siste spørsmål kan defineres som et valgspørsmål.

B2: *Med Silje.* Bjørn svarer på det siste spørsmålet som ble stilt av pedagoger og samtalen befinner seg i kontekstuet lag. Det viser seg senere i dialogen at både Silje og Ida var med.

P3: *Dro du med Silje ja. Hva gjorde dere på allidretten da?* Pedagogen bekrefter ved bruk av gjentakelse. Videre stille pedagoger et åpent spørsmål av deskriptiv form og prøver med det å bevege seg over i handlingslaget. Et slik bytte av beskrivelseslag kan føre til skjevhet mellom pedagoger og barnet, men her følger Bjørn opp pedagogens bytte av beskrivelseslag.

B4: *Æææ ææ, Ida hadde en bam, e en babybamse, æææ en, også fåtte jeg en mus.* Bjørn blir med pedagoger over i handlingslaget når han forteller om hva som skjedde. Det som skjedde var at Ida hadde med en bamse og Bjørn fikk en mus. Her innfører han det andre mikroemnet i denne dialogen som er «bamsene».

P5: *Ida hadde en babybamse også hadde du en mus?* Pedagogen gjentar Bjørn og bekrefter dermed det han har sagt. Med dette viser hun at hun har forstått og følger med.

B6: *Ja.* Bjørn bekrefter at pedagoger har forstått rett ved bruk av minimal respons.

P7: *På allidretten?* Pedagogen stiller her det som kan anses som et oppklarende spørsmål. Pedagogen gir med dette uttrykk for at noe er uklart eller at det er noe hun ikke har forstått. Samtidig beveger pedagogen seg vekk fra handlingslaget og over på et kontekstuet lag.

B8: *Mhm.* Bjørn bekrefter at det var på allidretten ved bruk av minimal respons.

P9: *Hva gjorde dere for noe der da?* Pedagogen stiller et åpent spørsmål av deskriptiv form. Spørsmålet tar igjen samtalen over i handlingslag. Pedagogen gjentar spørsmålet som hun stilte i P3, som Bjørn nettopp fortalte om.

B10: *For de ofa ofa, for ee Silje hadde tatt den til meg, og tatt den oppi sekken til Ida.* Bjørn forteller i handlingslag. Han fortsetter å fortelle om tema han snakket om tidligere da han fikk det samme spørsmålet. Her ekspanderes mikroemnet «bamsene» noe.

P11: *Hadde hun tatt med til deg også?* Pedagogen gjentar deler av Bjørns utsagn som kan anses som aktiv lytting.

B12: *Mhm.* Bjørn gir minimal respons på pedagogens utsagn.

P13: *Åååh så snilt av Silje da som hadde tenkt på deg også.* Pedagogen viderefører Bjørns utsagn om at Silje hadde tatt med bamse til han også ved å bevege seg over på opplevelseslaget. Dette er en opplevelsesbeskrivelse av pedagogens tanker knyttet til handlingen. Dette oppmerksomhetsskiftet fordrer at barnet skifter fokus fra *hva* som skjer til *hvordan* det oppleves. Ved dette oppmerksomhetsskiftet kan det oppstå en skjevhet mellom pedagogen og barnet.

B14: *Men nå er den hjemme.* Bjørn svarer ved å gi informasjon om det kontekstuelle forholdet rundt emnet og gir ingen respons på det pedagoger innfører.

P15: *Nå er den hjemme. Tok Ida med seg den i sekken hennes hun da?* Pedagoger blir med Bjørn inn i det kontekstuelle laget og bekrefter ved å bruke gjentakelse. Videre stiller pedagoger et spørsmål i handlingslaget. Spørsmålet er lukket og av typen Ja/nei-spørsmål. Lukkede spørsmål gir sjelden utdypende svar slik som vi ser her i «B16». Det skjer et temaskifte fra kontekst til handling når først pedagoger bekrefter det barnet sier «Nå er den hjemme», men så stiller hun spørsmål om «Ida tok den med seg i sekken». Dette kan anses som passiv lytting.

B16: *Mhm.* Bjørn gir minimal respons på spørsmålet til pedagoger

P17: *Å, var det bare deg og mamma i går da? Mamma sa at du og mamma skulle få litt tid alene. Var det med Silje?* Her skifter pedagoger mikrotema til «hvem Bjørn var sammen med i går» og «mamma sa at dere skulle ha tid alene». Spørsmålene er lukket i Ja/nei-form og det kommer flere spørsmål på rad, samt informasjon i mellom spørsmålene. Innholdet i spørsmålene er i den kontekstuelle laget.

B18: *Mhm.* Minimal respons.

P19: *Mhm.* Minimal respons.

Skjematisk oversikt over temautviklingen sett i lys av beskrivelseslagene

P1: Handlingslag/Kontekstuelt lag

P11: Handlingslag

B2: Kontekstuelt lag

B12: Minimal respons

P3: Kontekstuelt lag/Handlingslag

P13: Opplevelseslag

B4: Handlingslag

B14: Kontekstuelt lag

P5: Handlingslag

P15: Handlingslag

B6: Minimal respons

B16: Minimal respons

P7: Kontekstuelt lag

P17: Kontekstuelt lag

B8: Minimal respons

B18: Minimal respons

P9: Handlingslag

P19: Minimal respons

B10: Handlingslag

Oppsummering og resultater av dialogsekvens mellom barnehagelærer nr.1 og Bjørn

Dialogen har til sammen åtte ytringer i handlingslaget, fem ytringer i kontekstuelt lag og én ytring i opplevelseslaget. Seks ytringer analyseres som minimal respons. Barnet har ni utsagn i denne dialogsekvensen og fem av dem er analysert som minimal respons. Pedagogen innfører hovedemnet. Samtalen har tre mikroemner og to av disse er innført av pedagogen. Fem av ni ytringer fra pedagogen er i spørsmålsform.

Det fremkommer at dialogsekvensen er preget av et asymmetrisk dominansforhold, hvor pedagogen dominerer over temautviklingen. Kommunikasjonsmønsteret består hovedsakelig av at pedagogen stiller spørsmål og at barnet svarer minimalt. Dialogmønsteret er fragmentert. Det er et sammenhengende hovedtema i dialogen, men det er hyppige skifter mellom mikroemner og beskrivelseslagene. Barnets oppmerksomhetsfokus blir ikke fanget opp og respondert. Det ser ikke ut til at barnet får anledning til å ytre seg ut fra sitt perspektiv. Følgende beskriver dette:

Det oppstår skjevhet flere steder i dialogen slik som beskrevet for eksempel når pedagogen bytter beskrivelseslag samtidig som hun stiller et lukket spørsmål (P15). Etter dette svarer barnet kun med minimal respons i resten av samtalen. Pedagogen holdt fast ved sitt perspektiv noe som fører til asymmetri i dominansforholdet mellom barnet og pedagogen. Dette kan ha ført til at barnet trekker seg fra dialogen og gir minimale responser.

De to gangene pedagogen stiller det åpne deskriptive spørsmålet «hva gjorde dere på allidretten?» Svarer barnet i hele setninger og det er her vi får mest informasjon av barnet i løpet av dialogen. Det åpne spørsmålet får barnet til å fortelle fritt om det barnet sannsynligvis har lyst til å snakke om. Pedagogen følger opp med fremmede kommunikasjon gjennom dialogen ved at hun ofte bekrefter barnets utsagn ved at hun gjentar det som ble sagt.

Pedagogen stiller aldri spørsmål direkte til barnets innførte mikroemne som er «bamsene». Bortsett fra gjentakelse av barnets utsagn oppmuntrer aldri pedagogen barnet til å fortelle noe mer om mikroemnet barnet har innført. Dialogen bærer noe preg av at pedagogen stiller spørsmål og barnet svarer, dette fører til at pedagog styrer innholdet i samtalen i størst grad.

Det er interessant å se at barnet kun svarer i hele setninger når han snakker om mikroemnet han selv har innført. Dette er de tre gangene i løpet av dialogen barnet ytrer seg i hele setninger og dette er også de tre gangene han snakker om mikroemnet «bamsene» som han selv tok initiativ til å fortelle om.

4.2 Barnehagelærer nr. 2

Barnehagelærer nr. 2 var nyutdannet for to år siden og hadde jobbet i barnehage i snart to år. Barna som ble observert var 4 år. Dialogsekvensen nedenfor er fra matbordet ved frokost. Barna er ferdige med å spise. Det er to barn, pedagogen og meg som er tilstede ved bordet. I dialogsekvensen er pedagogen, Lise og Oda deltakere. Lise og Oda har lekt med matboksene sine og hørt på hvilke lyder matboksene lager om man dunker lokket i bordet.

Først fremstilles dialogsekvensen mellom barnet og barnehagelæreren slik som barnehagelærer nr. 1. Ytringene analyseres ut ifra fremmende og hemmende kommunikasjon og lagene i DCM. I analysen er Oda = O, Lise = L og pedagogen = P.

Dialogsekvens fra barnehagelærer nr. 2

L1: *En gang så så jeg at man kan ha en matboks i henda.*

P2: *Å ha matboksen i henda?*

L3: *Mhm, det går ikke an å ta matbokser på hodet og ta den i kjøleskapet.*

P4: *Hva sa du for noe? (andre pratet og pedagogen hørte ikke helt).*

L5: *Vi kan ikke ha matboksen på hodet og ta den i kjøleskapet.*

P6: *Ikke ta den på hodet og inn i kjøleskapet? Mhm, vet du, noen bærer faktisk ting på hodet, i noen land så er det noen som bærer ting på hodet sitt.*

(Jentene ler)

O7: *Fordi at de har ikke hender.*

P8: *Neei, kanskje ikke. Noen av de har hender også faktisk. Jeg har sett det på bilder. Kanskje vi kan finne bilde på Ipaden. Og se noen som bærer noe på hodet.*

L og O 9: *ja! (begge ler).*

L10: (synger nesten) *Ikke hender, det er bein.*

P11: *Så får vi se da om de har hender, de som bærer noe på hodet.*

(søker opp bilde)

P12: *Se der bærer hun noe på hodet.*

O13: (Ler) *Med krone.*

P14: *Er det en krone? Kanskje.*

O15: *Inni den (inni kurven damen på bildet har på hodet).*

P16: *Tror du det er en krone inni den?*

O17: *For jeg ser det.*

P18: *Ja, hun har hender da, faktisk, selv om hun bærer den på hodet.*

L19: *Finne mer.*

P20: *Skal vi finne flere bilder? Her er det ei som bærer noe på hodet.*

O21: (ler) *Men de har hender da.*

P22: *Hun hadde også hender faktisk. Pleier dere å bære ting på hodet eller?*

LogO23: *Neei*

P24: *Ikke, sånn som henne? Så lurt, da kan hun kanskje bære veldig mange ting hvis hun både bærer noe med henna og noe på hodet også. Eller slipper å gå så mange turer.*

L25: *Mere.*

P26: *Enda flere bilder?*

L27: *Mhm*

P28: *Jeg får se om jeg finner noe da. Hun da, hun har noe på hodet.*

O29: *(Ler) Hun har ingenting på hodet.*

P30: *Nei, hun hadde ingenting på hodet faktisk.*

P31: *Pleier mammaene og pappaene deres å bære ting på hodet da?*

P32: *Gjør de ikke? Nei.*

O33: *Aldri.*

P34: *Aldri.*

L35: *Vi gjør det noen ganger når vi skal gå på tur.*

P36: *Gjør dere det?*

L37: *Med babyene. Også faller alt ned fra hodet vårt (Ler).*

P38: *Må man øve litt da? Øve på å bære ting på hodet. For eksempel hun eller han her bærer ting i henda og på hodet (peker på bildet). Mange ting på en gang.*

O39: *Og en i puppen.*

P40: *En på puppen også?*

L41: *(Ler) Det ser jeg ikke. Det er bak (Personen på bildet står med ryggen til).*

P42: *Det er bak.*

O43: *Det er bak (ler). Skal jeg vise deg såret mitt?*

Analyse av dialogsekvens fra barnehagelærer nr. 2

Analysen starter ved Lises første ytring som leder til hovedemnet for dialogen. Analysen avsluttes når hovedemnet avsluttes og pedagogen til slutt fysisk forlater situasjonen.

Hovedemnet i denne dialogen er «å bære ting på hodet». Det blir introdusert av pedagogen på bakgrunn av mikroemnet Lise introduserer. Mikroemnene i dialogen er «matboks i hendene», «matboks på hodet», «ikke ha hender», «krone», «om barna pleier å bære ting på hodet» «at man kan få med seg mange ting når man bærer noe på hodet», «om mamma og pappa bærer ting på hodet», «bærer ting på hodet noen ganger på tur», «babyene faller ned fra hodet», «øve på å bære ting på hodet», «bære med puppen». Lise introduserer et nytt emne når hun forteller i handlingslaget i L1.

L1: *En gang så så jeg at man kan ha en matboks i henda.* Dette henger ikke sammen med noe som har blitt snakket om tidligere. Pedagogen gjentar deler av Lises utsagn på en spørrende måte. Hun bekrefter at hun har hørt hva Lise sa, men viser at hun ikke har forstått helt hva Lise mener.

P2: *Å ha matboksen i henda?* Bekreftelsen skjer i handlingslaget.

L3: *Mhm, det går ikke an å ta matbokser på hodet og ta den i kjøleskapet.* Lise fortsetter å utdype det hun har snakket om i henhold til matboksen. Her introduserer hun andre mikroemnet «matboks på hodet». Hun beskriver fortsatt i handlingslaget.

P4: *Hva sa du for noe?* (andre pratet og pedagogen hørte ikke helt). Lise gjentar ordrett det hun sa.

L5: *Vi kan ikke ha matboksen på hodet og ta den i kjøleskapet.*

P6: *Ikke ta den på hodet og inn i kjøleskapet? Mhm, vet du noen bærer faktisk ting på hodet, i noen land så er det noen som bærer ting på hodet sitt.* Pedagogen starter med å gjenta det Lise sier noe spørrende. Pedagogen innfører deretter det som blir denne dialogens hovedemne «å bære ting på hodet». Med denne innføringen beveger pedagogen seg vekk fra det Lise fortalte og over til et emne hun selv har innført. Vi får ikke vite hva Lise mente.

(Jentene ler)

O7: *Fordi at de har ikke hender.* Oda følger opp og bytter til kontekstuel lag når hun forklarer hvorfor folk bærer ting på hodet, fordi dette er kontekstuelle forhold rund det å bære ting på hodet. Med det innfører Oda mikroemnet «ikke ha hender».

P8: *Neei, kanskje ikke. Noen av de har hender også faktisk. Jeg har sett det på bilder.*

Kanskje vi kan finne bilde på Ipaden. Og se noen som bærer noe på hodet. Pedagogen svarer her i kontekstuel lag ved å informere om det kontekstuelle forholdet «at noen har hender». Videre beveger pedagogen seg over i handlingslag og kommer med et handlingsforslag.

L/O 9: *ja!* (begge ler) Jentene gir minimal respons før Lise nesten synger ytring L10.

L10: *Ikke hender, det er bein.*

P11: *Så får vi se da om de har hender, de som bærer noe på hodet.* Pedagogen gir ikke direkte respons på det Lise sa, men viderefører heller mikroemnet «ikke ha hender» og «bære på hodet». Samtalen befinner seg i kontekstuel lag og handlingslag.

(søker opp bilde)

P12: *Se der bærer hun noe på hodet.* Pedagogen fortsetter i handlingslag og snakker om det de ser på bildet.

O13: (Ler) *Med krone.* Oda beskriver noe hun ser og svarer i den kontekstuelle beskrivelseslaget. Her innfører Oda mikroemnet «krone».

P14: *Er det en krone? Kanskje.* Pedagogen følger opp med et lukket spørsmål type ja/nei og fortsetter med et «kanskje». Oda beskriver mikroemnet «krone» videre i kontekstuellet lag.

O15: *Inni den.* Her beskrives bildet de ser på Ipaden. «Inni den» referer til en kurv kvinnen på bildet bærer på hodet.

P16: *Tror du det er en krone inni den?* Pedagogen stiller et oppklarings spørsmål i kontekstuellet lag. Spørsmålet er et lukket ja/nei-spørsmål.

O17: *For jeg ser det.* Oda beskriver *hvorfor* hun tror det er en krone inni den og beveger seg med det over i handlingslaget.

P18: *Ja, hun har hender da, faktisk, selv om hun bærer den på hodet.* Pedagoger skifter mikroemne tilbake til «ikke ha hender» som er i det kontekstuelle laget. Hun følger ikke opp Odas siste ytring om mikroemnet «krone».

L19: *Finne mer.* Lise ytrer at hun vil se flere bilder og pedagoger bekrefter dette ved å gjenta det Lise sa.

P20: *Skal vi finne flere bilder? Her er det ei som bærer noe på hodet.* Pedagoger finner et nytt bilde slik Lise ville og gjentar mikroemnet «bære på hodet». Samtalen befinner seg i handlingslaget.

O21: *(ler) Men de har hender da.* Oda responderer i det kontekstuelle laget og trekker inn mikroemnet «ikke ha hender».

P22: *Hun hadde også hender faktisk. Pleier dere å bære ting på hodet eller?* Pedagoger bekrefter det Oda sa. Deretter dreier pedagoger vekk fra kontekstuellet lag og over i handlingslag samtidig som hun innfører et nytt mikroemne «Om barna bærer ting på hodet». Dette er et lukket ja/nei-spørsmål.

L/O23: *Neei.* Jentene besvarer spørsmålet med minimal respons.

P24: *Ikke, sånn som henne? Så lurt, da kan hun kanskje bære veldig mange ting hvis hun både bærer noe med henna og noe på hodet også. Eller slipper å gå så mange turer.*

Pedagoger innfører et nytt mikroemne «at man får med seg mange ting når man bærer noe på hodet». Pedagogers ytring befinner seg i opplevelseslag når hun sier at det er lurt. At noe er lurt er en subjektiv oppfatning av en handling. Videre beveger pedagoger seg over i handlingslag fordi hun beskriver handlingen som hun oppfatter som lur.

L25: *Mere.* Lise ønsker å se flere bilder og pedagoger bekrefter at hun har oppfattet dette i P26.

P26: *Enda flere bilder?* Pedagoger bekrefter i spørrende form og Lise svarer med minimal respons.

L27: *Mhm*

P28: *Jeg får se om jeg finner noe da. Hun da, hun har noe på hodet.* Pedagogen beskriver det som er på bildet og dialogen befinner seg i kontekstuet lag.

O29: (Ler) *Hun har ingenting på hodet.* Det viser seg at kvinnen på bildet ikke har noe på hodet. Det beskriver Oda i kontekstuet lag.

P30: *Nei, hun hadde ingenting på hodet faktisk.* Pedagogen bekrefter ved ordrett gjentakelse.

P31: *Pleier mammaene og pappaene deres å bære ting på hodet da?* Pedagogen stiller et lukket ja/nei-spørsmål og bytter til handlingslaget. Her innfører også pedagog en nytt mikroemne «Om pappa og pappa bærer ting på hodet».

O/L 32: Jentene besvarer dette med å riste på hodet og analyseres som minimal respons.

P33: *Gjør de ikke? Nei.* Pedagog bekrefter jentenes rist på hodet ved å stille et lukket spørsmål og selv besvare det. Oda følger opp med en ytring av minimal respons.

O34: *Aldri.*

P35: *Aldri.* Pedagog gjentar ordrett Odas ytring.

L36: *Vi gjør det noen ganger når vi skal gå på tur.* Lise kommer på at de gjør det noen ganger når de er på tur. Her utvider Lise pedagogens innførte tema «om foreldrene bærer ting på hodet». Hun forteller i handlingslag.

P37: *Gjør dere det?* Pedagog bekrefter at hun har hørt Lise ved å stille et spørsmål til det Lise sier. Spørsmålet er et lukket ja/nei-spørsmål.

L38: *Med babyene. Også faller alt ned fra hodet vårt (Ler).* Lise forteller videre i kontekstuet lag når hun snakker om *hvem* de bærer på hodet. Videre forteller hun om handlingen «falle ned fra hodet» i handlingslaget.

P39: *Må man øve litt da? Øve på å bære ting på hodet. For eksempel hun eller han her bærer ting i henda og på hodet (peker på bildet). Mange ting på en gang.* Her skifter pedagog mikroemne til «øve seg på å bære ting på hodet». Hun følger ikke opp emnet som Lise innførte om at foreldrene bærer babyen på hodet. Pedagog beskriver i handlingslag og beskriver hva personen på bildet gjør.

O40: *Og en i puppen.* Oda beskriver det hun ser. Hun beskriver i kontekstuet lag at personen på bildet også bærer med puppen og ikke bare med hendene og hode slik pedagog sa.

P41: *En på puppen også?* Pedagogen gjentar det Oda sier, men stiller det som et spørsmål. Det er tydelig at noe er uklart for pedagogen så dette analyseres som et oppklarings spørsmål.

L42: (Ler) *Det ser jeg ikke. Det er bak* (Personen på bildet står med ryggen til). Lise «oppklarer» situasjonen og beskriver i kontekstuell lag at personen på bildet står med ryggen til. Det Oda trodde var puppen viste seg å være ryggen.

P43: *Det er bak.* Pedagogen gjentar det Lise sier og bekrefter med det at hun har forstått. Det samme gjør Oda.

O44: *Det er bak (ler). Skal jeg vise deg såret mitt?* De begynner å snakke om såret til Oda. Etter kort tid går pedagogen fra bordet og samtalen om hovedemnet «bære ting på hodet» er avsluttet.

Skjematisk oversikt over temautviklingen sett i lys av beskrivelseslagene

L1: Handlingslag	P22: Kontekstuell lag/Handlingslag
P2: Handlingslag	L/O23: Minimal respons
L3: Handlingslag	P24: Opplevelseslag/Handlingslag
P4: Oppklarings spørsmål	L25: Handlingslag
L5: Handlingslag	P26: Handlingslag
P6: Handlingslag	L27: Minimal respons
O7: Kontekstuell lag	P28: Kontekstuell lag
P8: Kontekstuell lag/Handlingslag	O29: Kontekstuell lag
L/O9: Minimal respons	P30: Kontekstuell lag
L10: Kontekstuell lag	P31: Handlingslag
P11: Kontekstuell lag/Handlingslag	O/L 32: Minimal respons
P12: Handlingslag	P33: Handlingslag
O13: Kontekstuell lag	O34: Minimal respons
P14: Kontekstuell lag	P35: Minimal respons
O15: Kontekstuell lag	L36: Handlingslag
P16: Kontekstuell lag	P37: Handlingslag
O17: Handlingslag	L38: Kontekstuell lag/handlingslag
P18: Kontekstuell lag	P39: Handlingslaget
L19: Handlingslag	O40: Kontekstuell lag
P20: Handlingslag	P41: Kontekstuell lag
O21: Kontekstuell lag	L42: Kontekstuell lag

Oppsummering og resultater av dialogsekvens mellom barnehagelærer 2, Oda og Lise

Dialogen har til sammen 20 ytringer i kontekstuelt lag, 21 ytringer i handlingslaget og én ytring befinner seg i opplevelseslaget. Seks ytringer analyseres som minimal respons. Pedagogen har 22 ytringer i løpet av samtalen. Ti av pedagogens ytringer inneholder spørsmålsform og seks ytringer fører til temaskifte. Samtalen inneholder 11 mikroemner. Fire av mikroemnene innføres av pedagogen og syv innføres av barna. Pedagogen innførte hovedemnet for samtalen.

Slik som dialogsekvensen fra barnehagelærer nr.1 er også denne dialogsekvensen er preget av at pedagogen dominerer tema utviklingen. Kommunikasjonsmønsteret består hovedsakelig av at pedagogen har ordet og samtalen har et fragmentert dialogmønster. Det er hyppige skifter mellom beskrivelseslag og mikroemner. Barnas fokus blir ikke fanget opp. Følgende beskriver dette:

Pedagogen bekrefter barna flere ganger ved å bruke ordrett gjentakelse. Som for eksempel når Oda sier «*Hun har ingenting på hodet*» bekrefter pedagogen dette. Her er det koherens mellom ytringene. Pedagogen viser at hun følger med, forstår og bekrefter det Oda oppdager med bildet. Det samme skjer når pedagogen spør om foreldrene bærer ting på hodet. Først svarer Oda «aldri». Pedagogen gjentar ytringen «aldri». På den måten blir det gitt tid i form av en liten pause til å tenke på hva det ble spurt om. Lise kommer på at de gjør det når de går på tur. Dersom pedagogen ikke hadde bekreftet Oda med gjentakelse, og heller utfordret Odas «aldri» med et spørsmål, er det ikke sikkert at Lise hadde fått tid og rom til å komme med sin ytring.

Dialogen er preget av at pedagogen dominerer utviklingen av dialogen. Dette ser vi for eksempel i starten der Lise prøver å forklare noe med å ta en matboks på hodet. Her bytter pedagogen tema til folk som bærer ting på hodet og bringer med det inn noe nytt. Det Lise i

utgangspunktet prøvde å formidle får vi ikke vite hva var. I stedet tar samtalen en ny vending og hovedemnet for samtalen blir satt. Dette er ikke et engangstilfelle og blir mønsteret for samtalen. Selv om barna innfører nye ting vender alltid pedagogen tilbake til sitt innførte emne eller innfører nye mikroemner. Barnas innførte emner blir aldri utdypet. For eksempel sier barnet at grunnen til at folk bærer ting på hodet er at de ikke har hender. Dette gir pedagogen et direkte svar på «Noen av de har hender også faktisk». Når Oda bringer inn mikroemnet «krone» byttes emnet over på at de faktisk har hender.

Innholdet i mikroemnet barna bringer inn ekspanderes aldri. Oda peker selv tilbake på mikroemnet «ikke ha hender» (O21). Det blir mer konstatert enn utdypet fordi vi ikke får mer informasjon om hva barna tenker om emnet. Pedagogen skifter emne i neste ytring som er et eksempel på fragmenter dialogmønster.

4.3 Barnehagelærer nr. 3

Barnehagelærer nr. 3 var utdannet for to år siden og hadde jobbet i barnehage i ca. 2 år. Det var tre barn tilstede i perioden jeg var i barnehagen. To av barna deltok i flere samtaler med pedagogen. Analysen som demonstreres nedenfor er en dialog mellom Ida på 4 år og pedagogen. Dialogen fant sted ved frokostbordet hvor Ida satt og perlet mens et annet barn satt og spiste frokost. Pedagogen tar initiativ til samtale.

Først fremstilles dialogsekvensen, deretter analyse av ytringene, til slutt viser jeg en skjematisk oversikt av hvordan beskrivelseslagene fremkommer i dialogen på samme måte som med barnehagelærer 1 og 2. I dialogsekvensen nedenfor er Ida = I og pedagogen = P.

Dialogsekvens fra barnehagelærer nr. 3

Pedagogen tar opp en orange perle og sier til Ida som perler:

P1: *Er ikke det gul?*

I6: *Orange er ikke sånn, ee, gul er ikke sånn farge.*

I2: *Nei, det er orange.*

(pedagogen henvender seg raskt til et barn med yoghurt og sier at han må hente en skje).

P3: *Neeei.*

I4: *Joo.*

P5: *Okey da.*

I7: *Pappa kommer til å bli veldig stolt av meg (Mumler nesten). (Gjentar, denne gangen høyre) Pappa kommer til å bli veldig stolt av meg.*

P8: *Å, hvorfor det?*

I9: *Fordi atte, svart der, gul der, rosa der og blå der (peker på det hun perler).*

P10: *Er det han sine yndlingsfarger kanskje?*

I11: *Ja, jeg tror det.*

P12: *Hvem skal være med på påskeferien deres da?*

I13: *Det er søs og meg oog pappa.*

P14: *Skal Elin være med?*

I15: *Nei, hun skal ikke være med*

P16: *Skal hun jobbe kanskje?*

I17: *Hun må være hjemme alene*

P18: *Må hun være hjemme alene?*

I19: *Ja.*

P20: *Å*

Samtalen avslutter med dette. Gutten som skulle hente en skje kommer tilbake og de begynner å snakke om noe annet.

Analyse av dialogsekvens fra barnehagelærer nr. 3

Analysen starter ved pedagogens første utsagn innenfor hovedemnet og avsluttes når samtalen avsluttes av en avbrytelse. Denne dialogen inneholder to hovedemner fordi temaene ikke er så nært beslektet at de kan defineres som et mikroemne. Hovedemnet er «perler» og «påskeferien». Mikroemnene i dialogen er «fargen på perlene», «pappa blir stolt», «pappas yndlingsfarger», «hvem som skal være med på påskeferie» og «hva Elin skal».

Dialogsekvensen starter når pedagogen tar opp en orange perle og sier til Ida som perler:

P1: *Er ikke det gul?* Pedagogen tar initiativ til dialog og velger å snakke om det Ida driver med. Hun stiller et lukket spørsmål i kontekstuekt lag. Dette er et tøyses spørsmål ettersom det er tydelig at både pedagogen og Ida vet at perlen er orange. Her introduserer pedagogen første hovedemne som er «perler» og mikroemnet «fargen på perler».

I2: *Nei, det er orange.* Ida responderer i kontekstuekt lag og besvarer spørsmålet fra pedagogen.

P3: *Neeei.* Pedagogen tøyser videre å gir minimal respons i form av et tøysete «neei».

I4: *Joo*. Ida svarer også med minimal respons i form av et tøysete «joo».

P5: *Okey da*. Pedagogen sier at Ida har rett i at fargen er gul ved å si «okey da». Dette analyseres som minimal respons.

I6: *Orange er ikke sånn, ee, gul er ikke sånn farge*. Ida svarer i kontekstuel lag og viderefører pedagogens innførte mikroemne.

(Pedagogen henvender seg raskt til et barn med yoghurt og sier at han må hente en skje).

I7: *Pappa kommer til å bli veldig stolt av meg* (mumler nesten). (Gjentar, denne gangen høyre) *Pappa kommer til å bli veldig stolt av meg*. Her bytter Ida fra kontekstuel lag til opplevelseslag og innfører andre mikroemne som er «pappa blir stolt».

P8: *Å, hvorfor det?* Pedagoger responderer i opplevelses lag og stiller et åpent deskriptivt spørsmål. Dette fører til at Ida forklarer hvorfor pappa blir stolt ved å beskrive hva hun har gjort.

I9: *Fordi atte, svart der, gul der, rosa der og blå der* (peker på det hun perler). Ida beskriver i kontekstuel lag at hun har satt perlene på en bestemt måte. Pedagoger responderer med et lukket spørsmål som kan gi ja/nei svar.

P10: *Er det han sine yndlingsfarger kanskje?* Det kan også anses som et ledende spørsmål fordi pedagoger innfører noe nytt som barnet ikke har brakt på banen. «Pappas yndlingsfarger» blir mikroemne nummer tre, og det innføres av pedagoger. Pedagoger bytter lag fra kontekstuel lag, hvor Ida var da hun beskrev hva hun hadde perlet, til opplevelseslaget. Dette kan anses som opplevelseslaget fordi pedagoger gir en subjektiv opplevelsesbeskrivelse på «pappas vegne».

I11: *Ja, jeg tror det*. Ida responderer i opplevelseslaget fordi hun «tror» noe om pedagogers mikroemne «pappas yndlingsfarger». Pedagoger følger ikke opp barnets ytring og innfører heller et nytt hovedemne.

P12: *Hvem skal være med på påskeferien deres da?* Dette kan anses som et brudd i dialogen fordi det nye emne ikke er tematisk beslektet til forrige hovedemne «perling». Spørsmålet som stilles er av åpen deskriptiv form og pedagoger befinner seg i det kontekstuelle laget.

I13: *Det er søs og meg oog pappa*. Barnet svarer i kontekstuel lag. Pedagoger følger opp med et lukket ja/nei-spørsmål.

P14: *Skal Elin være med?* Det lukkede spørsmålet stilles i kontekstuel lag, og resten av dialogen befinner seg i dette beskrivelseslaget.

Ida15: *Nei, hun skal ikke være med*

P16: *Skal hun jobbe kanskje?* Pedagoger stiller et lukket spørsmål basert på antagelser. Ida svarer ikke direkte på dette.

Ida17: *Hun må være hjemme alene*

P18: *Må hun være hjemme alene?* Pedagogen gjentar barnets ytring og dette analyseres som bekreftelse.

Ida19: *Ja.* Barnet svarer med minimal respons og det samme gjør pedagogen.

P20: *Å*

Samtalen avslutter med dette. Gutten som skulle hente en skje kommer tilbake, og de begynner å snakke om noe annet.

Skjematisk oversikt over tema utviklingen sett i lys av beskrivelseslagene

P1: Kontekstuelt lag

I11: Opplevelseslag

I2: Kontekstuelt lag

P12: Kontekstuelt lag

P3: Minimal respons

I13: Kontekstuelt lag

I4: Minimal respons

P14: Kontekstuelt lag

P5: Minimal respons

I15: Kontekstuelt lag

I6: Kontekstuelt lag

P16: Kontekstuelt lag

I7: Opplevelseslag

I17: Kontekstuelt lag

P8: Opplevelseslag

P18: Kontekstuelt lag

I9: Kontekstuelt lag

I19: Minimal respons

P10: Opplevelseslag

P20: Minimal respons

Oppsummering og resultater av dialogsekvens mellom barnehagelærer nr. 3 og Ida

Dialogen har til sammen elleve ytringer i kontekstuelt lag, fire ytringer i opplevelseslaget og ingen i handlingslaget. Fem ytringer analyseres som minimal respons. Dialogen bærer preg av turveksling, og pedagogen og barnet har ti ytringer hver. I løpet av 20 ytringer har dialogen vært innto to hovedemner og fem mikroemner. Pedagogene innfører begge hovedemnene i denne dialogen og fire av mikroemnene. Av pedagogens ti ytringer er seks ytringer i form av spørsmål og tre er minimal respons.

Dialogsekvensen er preget av at pedagogen dominerer over tema utviklingen. Dialogen har et brutt dialogmønster fordi det innføres et nytt hovedemne. Hvem som skal være med på påskeferie er ikke relatert til de tidligere emnet om perling. Pedagogen stiller spørsmål og barnet svarer. Barnets emner og perspektiv blir ikke fanget opp og respondert på.

Følgende beskriver dette:

Pedagogen starter dialogen ved å ta initiativ og stiller et «tøysespørsmål». Dette kan også ses på som et kontrollspørsmål hvor pedagogen tester barnet. I denne situasjonen var det en tydelig tøysete tone fra pedagogens side, og det var tydelig at både pedagogen og Ida visste at Ida kunne den egentlige fargen. Det er et lukket spørsmål som fungerer som et initiativ til samtale. Ida oppfatter mest sannsynlig at pedagogen er tilstede og klar for dialog når hun tar pedagogens initiativ og blir med på spøken om fargene på perlene.

Det oppstår en kort pause når pedagogen henvender seg til et annet barn, og Ida velger med det å komme med sitt bidrag til dialogen. Hun sier at pappa kommer til å bli stolt, først lavt også høyere så det er tydelig hva hun sier. Pedagogen stiller et åpent deskriptivt spørsmål noe som viser at hun hører hva Ida sier og oppfordrer henne til å beskrive hvorfor hun tror det. Dette åpne spørsmålet fra pedagogen fører til at Ida svarer med å forklare hvorfor hun tror at pappa blir stolt. Her er det symmetri i dominansforholdet mellom barnet og pedagogen. Ida forklarer ut fra sitt perspektiv om et emne hun selv valgte å snakke om, og pedagogen støtter ved å stille spørsmål som får Ida til å utdype. Videre skjer det et skifte i dialogen, og pedagogen styrer dialogen i en ny retning når hun spør om det er pappas yndlingsfarger. Dette utsagnet er preget av antagelser. Pedagogen antar noe om far, at dette er hans yndlingsfarger, og pedagogen antar at det er derfor barnet sier at pappa blir stolt. Dette oppmerksomhetsskiftet fordrer at barnet skifter fokus fra *hva* som skjer til *hvordan* det oppleves. Ved dette oppmerksomhetsskiftet kan det oppstå en skjevhet og asymmetri i dominansforholdet mellom pedagogen og barnet. I denne dialogsekvensen utdyper Ida sitt innførte emne med en setning. I resten av dialogen er det pedagogen som styrer samtalen ved at hun stiller spørsmål og Ida svarer.

Det er to kritiske punkt i denne dialogsekvensen hvor pedagogens perspektiv er det rådende i samtalen. Det er når pedagogen innfører emnene yndlingsfarger og påskeferie. Det skjer et brudd fordi dialogen bytter helt tema. Selv om pedagogen styrer samtalen når hun ytrer seg om «yndlingsfargene», har hun fortsatt mulighet til å vise Ida at hun lytter ved å komme med

en ytring som tar opp det Ida innførte. Istedenfor å ta opp Idas innførte emne, skifter pedagogen emne til «påskeferie».

4.4 Oppsummering av kommunikasjonsmønstrene til barnehagelærerne

Felles for alle de ni dialogene jeg har analysert er at barna aldri fortalte på en slik måte at det oppfyller kriteriene for fri fortelling. Særlig tre forhold i kommunikasjonen går igjen i alle de tre pedagogenes samtaleform med barna. Fellestrekkene er: hyppig bruk av gjentakelse som bekreftelse, pedagogenes perspektiv som er styrende for samtalene og at det ikke er koherente dialogmønstre.

Gjentakelse

Alle pedagogene bruker aktiv lytting i form av å bekrefte barnas utsagn ved bruk av gjentakelse med spørsmålsending. Av fremmede kommunikasjon er dette den formen som hyppigst ble tatt i bruk av pedagogene. Et eksempel på denne formen for bekreftelse er når Ida sier «*Hun må være hjemme alene*». Pedagogen svarer «*Må hun være hjemme alene?*» og Ida svarer «*Ja*». Denne formen for bekreftelse viser at den voksne er til stede og følger med. Fremfor å gjenta ordrett gjør pedagogene disse bekreftelsene ofte om til spørsmål. Etter å ha analysert alle dialogene ser jeg et mønster knyttet til denne formen for respons. Denne formen for gjentakelse fører ofte til minimal respons fra barna som igjen fører til at pedagogene får ordet slik vi ser i eksempelet over. Dette fører til at pedagogen styrer samtalene selv om barnas ytring blir bekreftet. Dette ser vi også i denne ytringen «*Hadde hun tatt med til deg også?*». Her gjentar pedagogen det Bjørn sa. Bjørn gir da minimal respons i form av «*mhm*» og pedagogen får igjen ordet og driver samtalen videre ved å innføre noe nytt når hun sier «*Åååh så snilt av Silje da som hadde tenkt på deg også*».

Pedagogens perspektiv

Dialogene bærer noe preg av at pedagogene stiller spørsmål og at barna svarer som for eksempel «*Tok Ida med seg den i sekken hennes hun da?*». Dette fører til at pedagogen styrer innholdet i samtalene. Pedagogen hjelper i liten grad barna med å utdype sine mikroemner. Det blir aldri tatt tak i noe av det barna bringer inn slik at vi får en utfyllende forståelse av hva barnet tenker og ønsker å formidle. De ni analyserte dialogene er preget av lukkede spørsmål. I løpet av alle ni dialogsekvensene stilles det 11 åpne spørsmål og 32 lukkede spørsmål.

Det er som regel pedagogene som tar initiativ til samtalene ved at de innfører eller viderefører et emne eller viser interesse for noe barnet holder på med. I alle samtalene kommer barna med sine bidrag til samtalen. I de ni samtalene jeg har analysert i denne studien har barna bidratt inn i dialogene ved å innføre minst ett mikroemne. Eksempler på dette er at Bjørn innfører ett mikroemne med tema «bamsene». Oda og Lise innfører flere mikroemner som blant annet at de som bærer ting på hodet ikke har hender, og at de tror at den ene damen på bildet har krone. Ida bringer inn emnet om at pappa blir stolt. Barna blir i liten grad oppmuntret til å utdype sine innførte emner. Bjørn og Ida blir stilt ett åpent deskriptivt spørsmål som fører til at de utdyper sine innførte emner med en setning. I alle ni dialogene jeg har analysert er dette den maksimale utdypelsen av emnene. Bjørn er den som utdyper sitt emne i størst grad. Han har tre ytringer i hele setninger om sitt emne «bamsene». Her får vi vite at Ida hadde med en babybamse og at han fikk en mus på allidretten. Vi får vite at Silje hadde tatt med til han også og at hun hadde tatt den oppi sekken til Ida. Til slutt får vi vite at nå er bamsen hjemme.

Fragmentert dialogmønster

Spørsmålene som stilles eller informasjonen som innføres av pedagogene har ofte ingen direkte sammenheng med tidligere ytringer. Spørsmålene eller informasjonen er ofte beslektet med tidligere emner og det oppstår derfor mange mikroemner i samtalene. Av de ni analyserte dialogene er det syv som har fragmentert dialogmønster og to som brutt dialogmønster. Ingen av dialogene jeg har analysert har koherent dialogmønster.

Koherensanalysen beskriver hvilket mønster de tre beskrivelseslagene danner i dialogene. Her ser vi at det er hyppige skifter mellom beskrivelseslag i alle dialogsekvensene, altså er det skjeve dialogmønstre. Pedagogene hindrer barna i spontane frie fortellinger når de raskt

innfører nye emner før barnet har rukket eller har fått hjelp til å fortelle om emnet barnet forteller om. Pedagogene ber ikke barna utdype ved å bruke fremmede kommunikasjonsprinsipper, men dreier heller emnene over i et annet beskrivelseslag. Et eksempel på dette er når Ida forklarer hvorfor pappa kommer til å bli stolt ved å beskrive hva hun har gjort. Ida beskriver i kontekstuekt lag at hun har satt perlene på en bestemt måte. Pedagogene responderer med å spørre om det er hans yndlingsfarger og bytter med det beskrivelseslag til opplevelseslag. I alle dialogene er det tett veksling mellom beskrivelseslagene. Alle dialogene består av mange mikroemner som raskt blir nevnt, men ikke blir utdypet.

4.5 Oppsummering av intervjuene

Intervjuene formidles samlet fordi pedagogene gav meget like svar og fordi det er fellestrekkene ved intervjuet som det er interessant å belyse i denne sammenheng. Hovedinnholdet i svarene deres har samme emne. Alle pedagogene sier de har hatt undervisning i samtalemotodikk i sin utdanning, men alle påpeker at det var lite.

To nevner at de har hatt noe opplæring knyttet til det å stille åpne spørsmål, men det var i forbindelse med at det var snakk om vanskelige temaer. En av pedagogene sa: *Vi hadde om hvordan man skal snakke med barn i forhold til åpne og lukka spørsmål. Dette var i sammenheng med hvordan man leste bøker for barn.* Alle sa at de skulle ønske at det var mer om samtaler med barn i utdanningen. En av pedagogene sier dette om samtalemotodikken i sin utdanning: *Vi gikk ikke så veldig mye inn i det. Det var veldig sånn svevende oppå toppen, liksom.* En annen pedagog sier: *Vi hadde veldig lite samtalemotodikk. Vi hadde jo språk, tekst og matematikk i utdanningen, men det var veldig lite om det.*

Alle sa de hadde hatt undervisning om vold og overgrep, men alle understreket at det var veldig lite. To av pedagogene nevner at de tror de lærte om samtaler med barn i forbindelse med undervisningen om vold og overgrep. På spørsmålet om de hadde hatt noe om vold og

overgrep i sin utdanning svarte den ene pedagogen: *Så vidt det var. Vi hadde vel en forelesning tror jeg. Nei, kanskje to. Da snakket de litt om hvordan vi skal snakke med barn i forhold til det å på en måte få tilliten dems og sånt da. Husker jeg, så vidt det er.* En av de andre pedagogene sa at de hadde hatt om handlingsforløpet ved avdekking av vold og overgrep, men ikke noe om samtaler med barn. Hun sa hun savnet det i utdanningen. Det lille de hadde hatt var i fordypningen og hun skulle ønske det var mer om dette generelt. Hun sa videre: *Og det er sånn, hadde jeg møtt på det nå så tror jeg at jeg hadde vært veldig sånn usikker. Jeg hadde trengt veldig mye hjelp tror jeg, eller veldig og veldig. Jeg måtte sikkert ha gått til enten styrer og prata litt med henne og hørt. Jeg er ikke trygg når vi har hatt så lite om det.*

Pedagogene fikk også spørsmål om hvordan de synes samtaler hadde gått. Alle svarte at de synes det hadde gått bra. En av pedagogene svarte: *Altså det var veldig rolig på avdelingen med tanke på påskeferie og. Jeg synes samtaler gikk ganske greit, helt vanlige samtaler.* En annen pedagog sa at hun synes det var deilig å ha litt tid til å snakke med barna og at det var vanskelig å få tid til det i hverdagen. Hun sa at hun trodde at barna ønsket seg mer tid i liten gruppe hvor det var ro og mulighet til å samtale. En av pedagogene beskrev hvordan hun synes samtalen med ett av barna hadde gått: *Jeg synes det gikk greit jeg. Det er jo det vi pleier å prate om til vanlig. Han har jo egentlig, han pleier å ha veldig mye på hjertet, så han forteller jo ganske mye selv da. Så det er bare å stille de riktige spørsmålene så har han veldig mye å si.*

5 Diskusjon

Mine hovedfunn er at samtalene i barnehagene bærer preg av at de er voksenstyrte, lukkede og fragmenterte. Jeg velger å kalle samtaler som har et monologisk mønster, slik som samtalene i analysene, for *vanlige samtaler*. Dette fordi pedagogene selv beskrev samtalene som vanlige. Det at pedagogene beskriver samtaleformen som fremkommer av observasjonene som vanlige, indikerer at det er den samtaleformen som oftest finner sted i barnehagene. Mange vil oppfatte *vanlige samtaler* som hyggelige og hverdagslige. Samtalene finner sted i en god atmosfære og samspillet virker symmetrisk ved første øyekast, slik som Hayes og Matusov (2005) også beskriver. For å finne ut hva som virkelig skjer i samtalene, må man ned på mikroanalytisk nivå slik som i denne studien.

De færreste av oss ville nok reagert negativt dersom vi overhørte en *vanlig samtale* i barnehagen. En forklaring på hvorfor vi ikke reagerer kan være at barn og voksne er så vant til denne samtalekulturen seg imellom at ingen tenker over hvordan de egentlig samtaler. En måte å utfordre denne samtaleformen på er å se for seg at det er to voksne som har samtalene. Voksne ville nok reagert dersom samtalepartneren stilte mange lukkede spørsmål, kontrollspørsmål eller innførte nye emner før han eller hun fikk sagt mer enn et par ord om et emne. Mange voksne ville mest sannsynlig tatt ansvar og fortsatt på sitt emne eller gitt beskjed om at han eller hun hadde noe mer å fortelle dersom de befant seg i en maktskjev samtale. Slik er det som oftest ikke med barn fordi barna er avhengige av at voksne tar ansvaret for symmetri i maktforholdet (Høigård, 2013). Barn er i større grad enn voksne avhengige av at dialogpartneren viser interesse, lytter og støtter barnet i å fortelle.

Observasjonene i denne studien ble bevisst gjennomført på en tid på dagen det var rolig og få barn tilstede på avdelingen. Ingen av avdelingene var preget av at det var mye å gjøre. Det var et godt tidspunkt for dialog i denne perioden og slik analysene viser virket barna også klare for dialog. Det virket som om barna hadde mye å tilføre samtalene fordi de deltok aktivt

og innførte emner de ønsket å prate om. Det kan derfor anses som et funn i seg selv ingen av dialogene jeg har analysert oppfyller kriteriene for fri fortelling.

Barna i dialogene jeg har analysert ytrer seg aldri i mer enn én setning sammenhengende. Som regel er ytringene fra barna på fire ord eller mindre. Det som karakteriserer temautviklingen i samtaler er at emnene aldri blir utdypet slik at vi får utfyllende informasjon. Altså er det ingen utvikling i temaene. Det kan være utfordrende for voksne å holde seg til et emne i samtaler med barn i denne aldersgruppen, samtidig kan det heller ikke forventes at barna forteller utfyllende om et emne helt av seg selv. For å mestre det å fortelle og gi utfyllende informasjon, må barna ha samtalestøtte (Høigård, 2013). Barna i denne studien befinner seg i en tidlig fase av sin dialogutvikling, men jeg mener det er grunn til å sette spørsmålsteget ved om barnas dialogutvikling alene er grunnen til at de ikke forteller utfyllende. Barna viser initiativ, og det virker som de ønsker å delta i dialogene, men barnehagelærerne følger ikke opp barnas ytringer og perspektiv. Med adekvat dialogstøtte ville det vært interessant å se om og hvordan dialogene eventuelt hadde utviklet seg.

Samtalene i barnehagen kan anses som profesjonelle samtaler (Solem, 2011). *Vanlige samtaler* kvalifiserer seg muligens ikke til å være profesjonelle samtaler fordi det ikke synes å være en tanke bak emner og en plan eller et mål med samtaler. Samtalene som pedagogene hadde med barna, bar preg av at de var hyggelige og dagligdagse samtaler, noe pedagogene selv omtalte samtaler som. Selv de *vanlige samtaler* var hyggelige, bar de ikke preg av å være profesjonelle. Det betyr ikke at samtaler i barnehagen ikke skal være hyggelige og dagligdagse, men at pedagogene har et ansvar for at det er en mening med dem. Dersom samtaler mellom barn og voksne i barnehagen har et monologisk kommunikasjonsmønster kan det få negative konsekvenser for samtaledeltakerne (Gamst, 2011).

I det følgende drøftes noen mulige konsekvenser av resultatene i denne studien, og alle temaene belyses i et forebyggende perspektiv. Det forebyggende perspektivet står sentralt fordi barnehagelærere har mulighet til å forebygge på et tidlig tidspunkt i barns utvikling, og dermed redusere eller forhindre en uheldig utvikling. Først diskuteres barns rett til å bli hørt. Deretter behandles intersubjektivitet og mentalisering med tanke på pedagogenes oppfølging av barnets perspektiv og temautviklingen i de analyserte dialogene. Videre drøftes mine funn

i henhold til barn i vanskelige livssituasjoner. Tilslutt behandles noen implikasjoner og forslag til fremtidig forskning.

5.1 Barns rett til å bli hørt

Barns rett til å bli hørt kan i denne sammenheng endres til barns rett til å bli lyttet til eller barns rett til anerkjennelse, fordi det handler om mer enn å høre. Jeg problematiserer ikke dette ytterligere, men understreker at betydningen av «hørt» i denne sammenheng inneholder det samme som Schibbyes (2002) beskrivelse av begrepet lytting og anerkjennende kommunikasjon. Barnehagebarns rett til å bli hørt og få medvirke i sin barnehagehverdag blir ikke fullt ut oppfylt gjennom dialogene jeg har analysert. Pedagogen gir lite dialogstøtte til barna slik at barna kan uttrykke seg, noe som fører til at vi ikke får innsikt i barnas tanker og følelser. Empirien og teorien som legger grunnlaget for dette prosjektet taler for at barns rett til å bli hørt betyr at barna har rett på noe mer enn det denne studien beskriver som *vanlige samtaler* (Bae, 2004; Gamst & Langballe, 2004; Haigh, 2005; Gjems, 2008; Øvereeide, 2009; Høigård, 2013; Schibbye & Løvlie, 2017; Nordhaug, 2018).

Anerkjennende kommunikasjonsprinsipper som aktiv lytting fremkommer i liten grad i dialogene. Pedagogenes respons på barnas utsagn kan tyde på at pedagogene ikke lytter, samt at det virker som om pedagogene ikke har noe mål for kommunikasjonen. Et tilfelle som taler for at pedagogene ikke lytter tilstrekkelig er når en av pedagogene stiller samme spørsmål til barnet flere ganger selv om barnet har besvart spørsmålet. Bjørn svarer for eksempel på hva han gjorde på allidretten, men pedagogen velger å stille det samme spørsmålet igjen. Ved å stille samme spørsmål flere ganger, kan det virke som om pedagogen ikke lytter eller at hun ikke anser Bjørns svar som «rett» svar på spørsmålet. I mine analyser fremkommer det at pedagogene ikke fullt ut anerkjenner eller responderer på barnas verbale uttrykk slik det står beskrevet i Rammeplanen (Udir, 2017) at barnehagepersonalet skal gjøre.

Barnehagen skal sørge for at barn får varierte og positive erfaringer med å bruke språk som kommunikasjonsmiddel (Udir, 2017). Mine funn viser samme dialogmønster hos alle pedagogene. Dialogmønstrene er fragmenterte eller brutte, det stilles få åpne spørsmål og det er hovedsakelig pedagogenes perspektiv som er styrende for samtalen. Barna kan få lite erfaring med å bruke språket for å uttrykke egne tanker og følelser. Dette fordi pedagogene ikke følger opp barnas emner og utfordrer barna med åpne spørsmål som fordrer en undrende tilnærming. Gjems (2008) hadde det samme resultatet i sine studier. Gjems (2008) fant at de voksne i barnehagen sjelden formulerte seg på en slik måte at barna utvidet sine fortellinger og dermed drev samtalen fremover.

Aktiv lytting

Aktiv lytting i form av ordrett gjentakelse eller bekreftelse kan forveksles med det Schibbye (2002) beskriver som «godkjenning». Det blir her relevant å skille mellom bekreftelse i form av talte ord og den intersubjektive bekreftelsen. Den intersubjektive bekreftelsen ligger *i* måten vi lytter på *i* forståelsen og *i* den umiddelbare tilbakemeldingen (Schibbye, 2002). I analysene fant jeg at pedagogene benytter bekreftelse i form av gjentakelse som spørsmålstilling. Selv om gjentakelse som spørsmålstilling er analysert som fremmede kommunikasjon og bekreftelse, ser jeg også antydninger til at denne formen for bekreftelse kan være hemmende for kommunikasjonen. Dette skjer blant annet når Oda sier «*Inni den*», og pedagogen svarer «*Tror du det er en krone inni den?*» hvorpå Oda svarer «*fordi jeg ser det*». Her ser vi et forklarende, men kort svar fra Oda og vi får aldri vite noe mer om hva Oda tenker om «kronen». Det samme skjer når pedagogen gjentar Bjørns utsagn «*Ida hadde en babybamse også hadde du en mus?*». Pedagogens gjentakelse fører til minimal respons fra Bjørn.

Ikke-ledende spørsmål i form av nøkkelspørsmål eller klargjørende spørsmål i form av sonderende spørsmål benyttes ikke i de ni dialogsekvensene som er analysert i denne studien. Til tross for at gjentakelse i spørsmålsform er analysert som aktiv lytting, er det nødvendig å problematisere bruken av denne formen for gjentakelse. Jeg stiller spørsmål ved om barna faktisk blir lyttet til når gjentakelse blir brukt av pedagogene eller om gjentakelsen er en form for passiv lytting. Gjentakelser med spørsmålsending ender som regel i minimal respons fra barna og fører til at pedagogen får tilbake ordet og bytter tema. Vi får aldri vite hva barnet ønsket å formidle i henhold til emnet barnet snakket om.

En kan anta at barnet hadde gitt et mer utfyllende svar dersom pedagogen hadde gjentatt barnet ordrett uten spørsmålsform. Pedagogen kunne bekreftet hva barnet sa, for så å stille barnet et nøkkelspørsmål eller sonderende spørsmål. Et alternativt dialogeksempel kunne vært at barnet sa «*Inni den*». Da kunne pedagogen svart: «*Det er en krone inni den. Hva er det som gjør at du vet det?*». I dette eksempelet responderer pedagogen med ordrett gjentakelse, for så å drive samtalen åpent videre med et sonderende spørsmål. En annen mulighet som muligens ville fått frem mer informasjon fra barnet er bekreftelse etterfulgt av et nøkkelspørsmål. Bjørn sa «*Æææ ææ, Ida hadde en bam, e en babybamse, æææ en, også fåtte jeg en mus*». Etter ytringen fra Bjørn kunne pedagogen fulgt opp med bekreftelse «*jeg forstår*» etterfulgt av en nøkkel fra det Bjørn sa. For eksempel kunne pedagogen sagt: «*Du sa at du fikk en mus, fortell meg mer om det*». Selv om det kan se ut som om noen lytter fordi de er stille eller viser det med kroppsspråk eller ord, er det ikke sikkert at de faktisk lytter (Lund, 2012). Pedagogene i min studie gjentar barnas utsagn, noe som tilsynelatende gir inntrykk av at de er tilstede og følger med på hva barna sier. Ettersom pedagogene sjeldent eller aldri gav barna direkte respons på sine utsagn og innførte egne emner, kan det se ut til at pedagogenes oppmerksomhet er vendt innover. Altså virker det som oppmerksomheten til pedagogene er vendt mot egne tanker, noe som kan føre til at barnets rett til å bli hørt ikke blir tilstrekkelig oppfylt.

Barna i dialogene virket ikke preget av pedagogenes monologiske samtalestil. Barna virket glade, fornøyde og upåvirket av samtalenes utvikling. Selv om barna ikke så ut til å bli påvirket negativt av kommunikasjonsstilen til pedagogene, viser blant annet Bae (2004) sine studier at en anerkjennende væremåte i dialogene gir et mer positivt og uttrykksfullt samspill og det motsatte virket hemmende for samspillet. Det kan være at barna ikke lar seg påvirke fordi de er vant til at det er slik kommunikasjonen mellom barn og voksne er og at barna har lært seg å ha en passiv rolle slik som Hayes og Matusov (2005) fant i sine studier.

5.2 Intersubjektivitet og mentalisering

Tilknytning og intersubjektivitet er ifølge Stern (2007) to motivasjonssystemer som samspiller. Det vil si at barns rett til å bli hørt kan påvirke hvor trygge barna er i barnehagen og i denne sammenheng i en dialogsituasjon hvor barna skal dele av sin indre verden. Det å føle seg hørt kan bidra til en opplevelse av at man deler noe med en annen og kan styrke barnets forhold til egen identitet (Stern, 2007). Det skaper en trygghet mellom samtaledeltakerne fordi man opplever å bli sett og forstått. Barnet får både snakke om noe det interesserer seg for, og barnet får erfare at dette betyr noe for andre (Gjems, 2011). Når barn opplever å bli hørt erfarer de også at noen forstår dem nok til å fortsette samtalen. I en samtale kan dette anses som intersubjektivitet (Svennevig, 1995). Det intersubjektive perspektivet kan være særlig relevant i barnehagesammenheng fordi en grunnleggende forutsetning for barns trivsel er trygg tilknytning (Öhman, 2016). *Vanlige samtaler* som finner sted i barnehagen kan redusere barns opplevelse av å bli forstått og opplevelsen av psykologisk tilhørighet fordi denne samtaleformen ikke får frem barnets perspektiv.

Rammeplanen (Udir, 2017) beskriver barnehagelærernes ansvar for at samtaler som foregår i barnehagen skal være samtaler som fremmer barns perspektiv. Det står blant annet at *barna må oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger og møte anerkjennelse for sine uttrykk* (Udir, 2017, s. 13). Rammeplanen fremhever at *personalet er viktige som språklige forbilder* (Udir, 2017, s. 29). Det betyr at de må være bevisste på hvordan deres kompetanse og holdninger påvirker språkmiljøet (Høigård, 2013). I de analyserte dialogene kan det virke som pedagogene ikke ser seg selv i samtaler, noe som kan være et tegn på at pedagogene ikke mentaliserer. I de *vanlige samtaler* i barnehagen bekrefter ikke og speiler ikke de voksne barna, og det kan virke som pedagogene ikke klarer å ta barnas perspektiv. Det kan se ut som pedagogene ikke toner seg inn på barna fordi de ikke gir adekvat respons på barnas ytringer. Barnehageansatte må forstå sine egne følelser og atferd for å forstå barnets følelser og atferd (Lund, 2012). Altså må personalet forstå hvordan deres sinnstilstand kan påvirke barnet. Dersom de ansatte i barnehagen ikke klarer å speile barnets opplevelser og følelser på en hensiktsmessig måte kan dette bidra til frustrasjon for barnet. Hvis de voksne hele tiden definerer hva som er «sant» vil ikke barnet få mulighet til å reflektere over hva det egentlig opplever (Lund, 2012).

Anerkjennende kommunikasjon og dialogiske kommunikasjonsprinsipper inngår i DCM og kan bety at DCM representerer et subjekt-subjekt-syn. Schibbye (2002) påpeker at vi også ser hverandre som objekt og at problemet oppstår når subjekt-objekt-synet råder i situasjoner hvor det ikke passer. Et godt eksempel på at et slik syn ikke passer, er i dialoger mellom pedagoger og barn i barnehagen. Schibbye (2002) skriver at subjekt-objekt-synet ofte dominerer uten at vi er klar over det. Slik det fremkommer av analysene kan det virke som subjekt-objekt-synet er tilstede i dialogene, men jeg fikk ikke inntrykk av at subjekt-objekt-synet var bevisst fra pedagogenes side. En utfordring for pedagogene kan være at de ikke bare skal anerkjenne barnet som subjekt, men de skal også forstå sin egen subjektivitet (Hegel, 2005). Pedagogene må kjenne seg selv og forstå hvordan både barnet og dem selv er med å påvirke dialogene gjensidig. Måten pedagogen henvender seg til og samtaler med barnet på, og måten barnet responderer på, er gjensidig avhengig av hverandre. For eksempel vil barnets minimale respons forutsette at pedagogen stilte akkurat det spørsmålet hun gjorde. På samme måte er pedagogens neste ytring avhengig av barnets siste ytring.

Pedagogene i studien viser at de kan legge til rette for intersubjektiv kontakt eller forbigående intersubjektiv kontakt fordi alle pedagogene tar initiativ til samtale om noe de vet at barnet kjenner til, altså et emne de kan dele. På den måten tilrettelegges det for en felles aktivitet, samtalen, som begge kan finne glede i. Som for eksempel temaet allidretten i samtalen mellom Bjørn og pedagogen. Her viser pedagogen interesse og innleder med et emne barnet har best kjennskap til av de to. Utgangspunktet for samtalene bygger på en felles forståelse, men emnet som begge har kjennskap til følges ikke opp av pedagogene videre i samtalene. Når pedagogene ikke reagerer adekvat på barnets bidrag kan det signalisere at barnets bidrag ikke aksepteres inn i samtalen (Svennevig, 1995). Öhman (2016) sier at man må være klar for å bli overasket i dialogen. Pedagogene ser ikke ut til å ønske samtalens uforutsigbarhet velkommen og blir ikke med barna inn i deres verden.

Hemmende for intersubjektivitet og mentaliseringsevne

Tilliten som ofte oppstår mellom barn og barnehagelærere kan bidra til at barnehagelæreren får tilgang til barnets opplevelsesverden. Jeg tar utgangspunkt i at pedagogene jeg observerte ønsker det beste for barna og handler i beste mening, noe jeg også fikk inntrykk av.

Manglende kunnskap om samtaler med barn kan føre til at man ikke er bevisst rundt ulike aspekter og konsekvenser ved en samtale. Tilgangen voksne i barnehagen får til barnas opplevelser, tanker og følelser, kan få konsekvenser dersom man ikke lar opplevelsene, tankene og følelsene være barnas egne. Lytting er essensielt i samtalen. Dersom et barn forteller om en hendelse og pedagogen ikke er aktivt lyttende, kan det ende med at responsen fra pedagogen ikke blir tilfredsstillende. Man kan forandre, stjele, omforme, nedtone eller selektivt fokusere barnets opplevelse, tanker eller følelser fordi man ser det ut i fra sitt perspektiv (Schibbye, 2002). Dette påvirker muligheten for å dele en opplevelse og kan i verste fall føre til svekket mentaliseringsevne.

En voksen kan overta barnets opplevelse ved at han eller hun tilsynelatende virker tilstede i samtalen ved å gi en form for bekreftende respons på barnets ytring. Slike bekreftende responser kan forveksles med fremmede kommunikasjon og gjenfinnes i dialogene jeg har analysert. Barna bringer inn et emne i samtalen og pedagogene gir en form for respons, for så å flytte oppmerksomheten over på noe annet. Lise forsøker for eksempel flere ganger å formidle det samme budskapet. Pedagogen sier «*Hva sa du for noe?*» fordi andre pratet og pedagogen ikke helt hørte hva Lise sa. Lise gjentar ordrett det hun sa «*Vi kan ikke ha matboksen på hodet og ta den i kjøleskapet*». Siden Lise gjentar ordrett hva hun sa kan det virke som Lise er bevisst hva hun vil formidle selv om det er uklart hva det er. Pedagogen har bekreftet Lise tidligere i samtalen noe som viser at pedagogen er tilstede og hun og Lise har oppnådd kontakt. Pedagogen starter med å gjenta det Lise sa «*Ikke ta den på hodet og inn i kjøleskapet? Mhm, vet du noen bærer faktisk ting på hodet, i noen land så er det noen som bærer ting på hodet sitt*». Det kan se ut som pedagogen ser en mulighet for læring i denne situasjonen. I slike situasjoner kan barnet bli omgjort til et undervisningsobjekt heller enn en samtalepartner (Høigård, 2013). Det Lise sa kan ha gitt pedagogen assosiasjoner som fikk henne inn på tanken om at noen bærer ting på hodet i noen land. Her kan vi si at pedagogen stjeler eller selektivt fokuserer på deler av Lises tanker eller opplevelse. Pedagogen tar over tanken før Lise har fått formidle det hun ville si. I denne situasjonen kunne pedagogen stilt et klargjørende spørsmål i personlig form. For eksempel «*Jeg forstår ikke helt. Forklar så godt du kan*».

Et annet eksempel hvor det kan virke som pedagogen forandrer eller nedtoner barnets opplevelse er når Ida tar initiativ og sier at pappa kommer til å bli stolt. Pedagogen svarer med et åpent deskriptivt spørsmål «Å, hvorfor det?». Her kan se ut som pedagogen og Ida er på samme sted og deler en opplevelse. Pedagogen virker interessert og tilstede. Ida fortsetter med å fortelle hvorfor pappa blir stolt. Hun beskriver hvordan hun har satt perlene. Pedagogen svarer «Er det han sine yndlingsfarger kanskje?». Det kan virke som pedagogen tar over Ida sin opplevelse og kommer med en antatt forklaring ut ifra sitt perspektiv. Ida får ikke mulighet til å fortelle om sin opplevelse fordi pedagogen gjør den til «sin egen». I følge Schibbye (2002) hindrer dette at Ida og pedagogen deler Idas tanker og opplevelse.

Temautviklingen i det jeg beskriver som *vanlige samtaler* karakteriseres av manglende samtalestøtte og et manglende barneperspektiv. Manglende samtalestøtte og barneperspektiv kan redusere barns mulighet for læring i form av gode samtaleerfaringer med voksne. Barna kan lære at ingen vil høre på hva de tror, vet, kan og mener, noe som kan føre til at barna mister tillit til egne opplevelser og at mentaliseringsevnen svekkes. I verste fall kan den formen for *vanlige samtaler* føre til at barna ikke lærer å være åpne og undrende overfor seg selv og andre. Det kan være vanskelig for barn å skille mellom hva som tilhører en selv og hva som tilhører den voksne (Stern, 2007). Når barnas innspill ikke blir møtt på en anerkjennende måte, vil de kunne oppleve at deres innspill ikke har verdi og de kan begynne å tro at deres egne tanker, følelser og handlinger ikke er av betydning eller at det de tenker er «feil».

5.3 Barn i vanskelige livssituasjoner

Barn som har vært utsatt for vold, overgrep eller omsorgssvikt kan være spesielt sårbare med tanke på ikke å bli lyttet til. Det å fortelle om en vanskelig livssituasjon er utfordrende for barn, og noe de ofte ikke deler med noen. Vold, overgrep og omsorgssvikt er temaer som kan

være preget av hemmelighold, tabuer og skam, og barna kan være truet til å tie (Myhre, Thoresen & Hjemdal, 2015). Mye kan stå på spill hvis barn først forteller eller forsøker å fortelle. Et barn som vil fortelle kan være avhengig av at voksne rundt dem fanger opp det barnet prøver å fortelle og deltar i samtalen på en støttende måte slik at barnet klarer å fortelle. Støttende dialoger kan også øke barns fortellerevne. God samtale trening bidrar til språkutvikling, på samme tid som barna får økt mulighet til å formidle seg ut fra eget perspektiv (Høigård, 2013). Når barn klarer å fortelle ut ifra sitt perspektiv kan voksne få økt innsikt i barnets verden.

Dersom pedagogen har en manglende evne til mentalisering kan det påvirke barnas mentaliseringsevne. Manglende metaliseringsevne hos den voksne kan få konsekvenser i form av at barnehagelærerne hele tiden definerer hva som er «sant» og at barna aldri får muligheten til å reflektere over hva de selv opplever, føler og tenker (Lund, 2012). Barnet kan ha en falsk oppfatning. Det vil si at barnet ikke forstår at en annen kan ha en «gal» oppfatning. Barnet klarer ikke å se situasjonen fra den andres ståsted og kan dermed sette likhetstegn mellom sine egne og andres opplevelser (Schibbye, 2002). En svekket metaliseringsevne er spesielt uheldig for barns som lever under vanskelige forhold (Lund, 2012). Barna kan for eksempel oppleve at foreldrene ikke speiler deres opplevelser på en ivaretagende måte. Når voksne ikke speiler barnets følelser på en adekvat måte, kan det føre til at barnet utvikler en vrang forståelse av virkeligheten og ikke klarer å skille mellom egne representasjoner av virkeligheten og «virkeligheten» (Schibbye, 2002). Det kan være viktig at akkurat disse barna får muligheten til å trene opp sin metaliseringsevne fordi det vil hjelpe dem med å skille mellom hva som tilhører den andre og ikke dem selv (Lund, 2012). Barnehageansatte kan ha en unik mulighet til å forebygge en slik utvikling ved at barna møter voksne som er tydelige og bevisste sin påvirkningskraft.

Positive samtalemodeller som forebyggende tiltak

Dersom det er slik at barna har lært seg å være passive i dialogene med voksne kan dette ses i sammenheng med John Bowlbys (1988) teori om indre arbeidsmodeller. Barn som opplever at de gjentatte ganger ikke blir hørt og forstått, vil i ytterste konsekvens gi opp, det vil si at de slutter å vise den atferden som ikke gir dem positiv respons fra de voksne. Barn lærer seg hva som fungerer i dialogene og justerer seg etter det. Det kan bety at barn allerede fra tidlig alder har lært seg at deres tanker, følelser og opplevelser ikke har betydning og at de derfor velger å ikke snakke om det. I et forebyggende perspektiv kan barnehagen være en arena hvor barn

møter voksne som forebygger slike samtalem modeller uavhengig av hvor etablerte og negative samtalem modellene er.

Voksne i barnehagen står i en posisjon hvor de har mulighet til å påvirke barns trivsel og utvikling. Barnehageansatte kan velge å ta i bruk sin posisjon som voksne i barns liv og bruke denne posisjonen til å fremme en positiv utvikling for barnet. Voksne i barnehagen er sammen med barna fra tidlig alder og store deler av hverdagen. De står derfor i en posisjon hvor de har mulighet til å se hvert enkelt barn og kan på et tidlig tidspunkt forebygge uheldig utvikling hos barn. Moen (2012) beskriver forebygging som å komme en uheldig utvikling i møte. Dersom barn gjentatte ganger møtes av voksne som ikke følger deres perspektiv ved at de ikke lytter, kan dette i verste fall føre til det motsatte av forebygging. Det vil si at man istedenfor å komme en uheldig utvikling i møte kan være med å fremme en uheldig utvikling eller en negativ indre samtalem modell. Dette gjelder alle barn, men spesielt barn som kommer fra vanskelige livssituasjoner som er med å påvirke deres indre samtalem modeller negativt. Samtalem modellene er ikke satt og lar seg påvirke av sosiale interaksjoner ellers i livet (Øvreeide, 2009). Det vil si at gjentagende og hyppige positive samtaleerfaringer kan være avgjørende for å endre en uheldig utvikling. Gjentatte erfaringer med barnehageansatte som ser, hører og forstår, kan føre til at et barn lettere forteller om vanskelige temaer i sitt liv (Gamst, 2011). *Vanlige samtaler*, slik de beskrives i denne studien, kan bidra til at barn får et passivt samtalemønster fordi barna over tid har lært seg å ha en passiv rolle i samtalene (Hayes & Matusov, 2005).

Alle barn er ulike. Noen kan være rolige og andre er mer aktive. Noen barn kan vise atferd som utfordrer de voksne i barnehagen. Vygotskys (1987) sosiokulturelle læringsteori bygger på et læringssyn hvor menneskers samspill med omgivelsene er en avgjørende faktor for læring. Det kan bety at erfaringene barn gjør i for eksempel dialog med andre påvirker deres dialogatferd. Barn som har utviklet uønskede og bekymringsfulle atferdstrekk kan havne i en ond sirkel fordi miljøet rundt reagerer på en måte som forsterker problemene (Befring & Duesund, 2012). Dersom barn viser en atferd som kan tyde på sosiale og emosjonelle vansker

kan *vanlige samtaler*, slik de beskrives i denne studien, i verste fall påvirke barnet negativt. *Vanlige samtaler* kan bidra til at barn som har en atferd som utfordrer de voksne, kommer inn i en ond sirkel fordi det kan være utfordrende å samtale med disse barna. En ond sirkel kan bety at barna i større grad møtes med en monologisk kommunikasjonsstil eller at de rett og slett blir snakket mindre med. En monologisk kommunikasjonsstil kan føre til at barna får bekreftet at ingen er interesserte i å lytte til hva de tenker, føler og mener, noe som kan forsterke den uheldige atferden. Barn med negative samtalemodeller kan være avhengige av voksne som gir dem gjentatte erfaringer med samtaler som innehar et anerkjennende mønster. Samtaler med et anerkjennende mønster kan bidra til at det over tid dannes en ny samtalemodell basert på en forventning om at det barnet har å si betyr noe (Øvreeide, 2009). I spesialpedagogisk sammenheng kan anerkjennende kommunikasjon bidra til økt innsikt i barns livsverden, slik at barn ikke opplever at deres indre samtalemodeller fører med seg en ond sirkel av uheldig kommunikasjon. I situasjoner hvor det vurderes spesialpedagogisk hjelp til et barn, kan en slik vurdering tilsi at noen har reagert på symptomer barnet viser. Ulike symptomer kan feiltolkes som individuelle faktorer ved barnet fremfor at barnet lever under vanskelige forhold. Hvordan vi kommuniserer med barn kan få konsekvenser for hvordan vi tolker barns atferd. De voksne må lytte og stille spørsmål på en slik måte at barna klarer å fortelle (Nordhaug, 2018).

Barna har som utgangspunkt tillit til de voksne i barnehagen. Anerkjennende holdning og anerkjennende kommunikasjon er mest sannsynlig en del av væremåten til pedagogene jeg observerte. Barna i denne studien viste tillit ved at de deltok i samtalene ved selv å ta initiativ eller fordi pedagogen inviterte til samtale. Selv om dialogsekvensene som ble analysert i denne studien ikke viser et anerkjennende dialogmønster, kan relasjonen mellom barna og pedagogen være basert på en anerkjennende holdning fordi anerkjennelse kan være bygget inn i relasjonen over tid. Schibbye (2002) sier at det kan være umulig å alltid ha en anerkjennende holdning. Når det er sagt er det ulike grader av hvor godt man klarer å integrere anerkjennelse i sin væremåte. Bevisstgjøring kan forhindre at de voksne kun snakker med de barna som er enkle å få i prat eller de barna som er lett tilgjengelige (Høigård, 2013). Kompetanse og bevisstgjøring hos pedagogene kan virke forebyggende fordi det kan bidra til at de voksne responderer hensiktsmessig på barns initiativer til samtale og deres bidrag i samtalene. Dette kan igjen styrke barnas tro på seg selv og sine opplevelser.

Økt kompetanse vil ikke nødvendigvis føre til at alle samtaler med barn blir enkle. Barn i 3-5 årsalder vil ha vanskeligheter med å holde fokus og de kan veksle mellom fantasi og virkelighet (Gamst, 2011). Det kan være utfordrende for den voksne å holde fast ved et felles tema med barnet selv om den voksne både har kunnskap og erfaring. Denne studien tar utgangspunkt i en idealtypisk dialog. Jeg mener, som Bae (2004, s. 223), at vi bør være forsiktige med å tro at vi vet på detaljnivå hva det vil si å møte barn med anerkjennelse. Men kvalitativ forskning som beskriver og fortolker samspeillet mellom barn og voksne, kan bidra til å utdype forståelsen av hva anerkjennende væremåter innebærer. Dialoger mellom barn og voksne kan i større grad handle om et ideal den voksne skal strekke seg etter enn noe som er fullt ut gjennomførbart i det daglige.

5.4 Implikasjoner

Etter Rammeplanen for barnehager (Udir, 2017) skal de ansatte i barnehagen møte barna med en anerkjennende holdning og tilrettelegge for et godt språkmiljø. Lovgiver har vedtatt en rekke bestemmelser som skal fremme og sikre barns rett til å bli hørt, for eksempel Grunnloven (1814) §104 og barnehageloven (2005) § 3. Barns rett til å bli hørt er også inntatt i artikkel 12 i barnekonvensjonen (1989), som Norge har forpliktet seg til å følge.

Resultatene i denne studien kan tale for at pedagogene ikke har et tydelig og gjennomtenkt mål for samtaler med barna. Målet med en samtale kan være å gi samtalestøtte slik at barnet får fortelle fritt ut ifra sitt perspektiv. I den sammenheng er det viktig å fremheve at samtalen kan anses som et mål i seg selv. Bae (2004) fant at barnehagen er preget av resultatorienterte dialoger styrt ut fra pedagogiske intensjoner. Dersom samtalen skal bli ansett som et mål i seg selv, kan det være at pedagoger må sette «målet» på vent og begynne å se på dialogen som en prosess. Gjennom intervjuene i denne studien fikk jeg innsikt i hva pedagogene selv tenkte om samtaler. Det fremkom at alle syntes samtaler hadde gått bra og at alle så på kunnskap om samtaler med barn som viktig, noe som viser at de har en positiv holdning til

samtaler i barnehagen. Dette samsvarer med det Hayes og Matusov (2005) fant at det hovedsakelig er mangelen på kunnskap som fører til at de voksne i barnehagen gir barna mangelfull samtalestøtte.

Siden barns rett til å bli hørt er sikret gjennom barnehageloven, Grunnloven og barnekonvensjonen, er det vanskelig å påstå at det er fravær av rettslig vern som er årsaken til at barn ofte ikke blir lyttet til. Samlet sett kan en implikasjon være at manglende kompetanse blant de ansatte i barnehagen påvirker barnas rett til å bli hørt. Manglende kompetanse kan antyde at barnehagelærerutdanningen ikke inneholder en god nok opplæring i samtalemetodikk med barn.

De tre barnehagelærerne jeg har intervjuet sier selv at de ikke opplever å ha tilstrekkelig kompetanse innen samtalemetodikk med barn når det er snakk om vanskelige temaer. Dette samsvarer med funnene til Øverlien og Moen (2016). Barnehagelærerne sier at de har lært lite om samtalemetodikk, og det fremkommer av mine analyser at den samtalepraktiske kunnskapen kan være mangelfull. Analysene av barnehagelærernes praktiske kunnskap om samtalemetodikk, viser seg å stemme overens med den teoretiske kunnskapen pedagogene sier de har. To sa at de hadde hatt noe undervisning om samtalemetodikk, men det var knyttet til vanskelige temaer i barns liv. Dette kan være en indikasjon på at barnehagelærerne anser denne formen for samtaler med barn som forbeholdt avdekking av vold, overgrep og omsorgssvikt. Altså kan det bety at de ikke ser overføringsverdien til alle former for samtaler med barn. Dersom ikke barnehagelærerne ser at denne formen for samtaler kan tas i bruk i alle samtalesituasjoner i barnehagen, kan en implikasjon være at samtalemetodikk kan få større plass i barnehageutdanningene enn det samtalemetodikk har i dag. Øverlien og Moen (2016) fant at undervisningen i utdanningene hadde for mye fokus på teori, noe som kan gjøre det vanskelig å omsette den teoretiske kunnskapen til praktiske ferdigheter. Studentene i undersøkelsen til Øverlien og Moen sa selv at de ønsket mer metodisk og praktisk orientert undervisning om samtalemetodikk.

Mine funn indikerer at pedagogene som deltok i den foreliggende studien har noe mangelfull kunnskap om og praktisk erfaring med samtalemetodikk som bygger på anerkjennende kommunikasjonsprinsipper. Både empiri og teori peker i retning av at barn trenger profesjonelle voksne som anser samtalen som et pedagogisk verktøy for å fremme barns dialogutvikling, sosiale tilhørighet og for å gi barn mulighet til å fortelle ut i fra sitt

perspektiv om hverdagslige- og vanskelige emner (Bae, 2004; Gamst & Langballe, 2004; Haigh, 2005; Gjems, 2008; Øvereeide, 2009; Høigård, 2013; Schibbye & Løvlie, 2017; Nordhaug, 2018). Empirien og teorien støtter tanken om at samtaleklimaet i barnehagen bør preges av et barneperspektiv hvor det signaliseres at det er rom for å fortelle om alle sider av barns liv. Et barn skal vite at i barnehagen vil de voksne høre på akkurat meg. Elementer av DCM kan tas i bruk i de daglige samtalene med barn i barnehagen fordi det kan bidra til at barnehagelærere blir mer sensitive for barns situasjon og kan oppdage bakenforliggende forhold som kan ha betydning for barnets utviklings- og læringsforutsetninger (Gamst, 2011).

5.5 Fremtidig forskning

Barnehageforskningen har hatt en økning de senere årene. Forskning på barnehagelæreres kommunikasjon med barn er et felt det også i økende grad har vært fokus på. Til tross for dette mener jeg, som Gjems (2011), at hverdagssamtalene i barnehagen har fått lite oppmerksomhet i forskningsfeltet selv om hverdagssamtalene antagelig er den mest omfattende læringsarenaen i barnehagen.

Min studie fant et fragmentert dialogmønster og en monologisk kommunikasjonsstil hos de tre pedagogene som ble observert. Dersom vi ser disse resultatene i sammenheng med funnene til Øverlien og Moen (2016), vil jeg argumentere for at barnehagelærerutdanningen bør ha økt fokus på samtalemetodikk generelt og spesielt med en mer praksisnær tilnærming. Langballe, Gamst og Jacobsen (2010) peker på betydningen av gode opplæringsmetoder for at kunnskap kan omsettes til praktiske ferdigheter. Faktorer som fremheves som spesielt viktige er detaljerte manualer, praktisk trening og veiledning både under og etter opplæring. Gamst og Langballe (2004) og Langballe, Gamst og Jacobsen (2010) gjennomførte innovasjonsstudier hvor de kartla kompetanse, for så å gjennomføre et opplæringsprogram i samtalemetodikk for deltakerne i studiene. Opplæringen var både teoretisk og praktisk. Etter opplæringen gjennomførte de en ny kartlegging. I begge studiene viste opplæringen seg å ha

effekt. Innovasjonen førte til størst ending hos informantene i henhold til tekniske ferdigheter som samtalestruktur og spørreformuleringer (Langballe, Gamst og Jacobsen, 2010). Som forslag til videre forskning kan en liknende innovasjonsstudie kunne heve både praktisk og teoretisk kompetanse innen samtalemetodikk i barnehagelærerutdanningen. Det kan foretas en større innovasjonsstudie hvor det utarbeides gode undervisningsmåter slik at samtalemetodiske ferdigheter implementeres i barnehagelærernes daglige arbeid. En slik innovasjon vil kunne bidra til at samtalene i barnehagen inneholder en profesjonalitet som er med på å øke barns fortellerlyst og fremmer barnets perspektiv i samtalene.

I tillegg vil jeg foreslå at fremtidige studier bør undersøke hvordan barnehagelærere følger opp barns ytringer om følelser og hvordan vi snakker om følelser i barnehagen. Selv om det ikke var rom for å undersøke barn og pedagogers samtaler om følelser i denne studien, fant jeg at det forekommer i meget liten grad. Det var svært sjelden at barna eller pedagogene snakket om temaer i opplevelseslaget, samt at de få ytringene som barna hadde i opplevelseslag ikke ble fulgt opp av pedagogene. Det samme fant både Gamst og Langballe (2004) og Gjems (2008).

6 Avslutning

Hensikten med den foreliggende studien var å undersøke samtaler mellom barnehagelærere og barn i lys av dialogisk samtalemotodikk. Undersøkelsen ble gjennomført i tre ulike barnehager der tre pedagoger ble observert i mest mulig vanlige samtalsituasjoner. Etter observasjonene besvarte pedagogene spørsmål om samtalen og observasjonene. Dialogene ble analysert ut fra et dialogisk perspektiv med DCM som analyseverktøy. Resultatene viste at pedagogene i liten grad fulgte opp barnets perspektiv i samtalen og at tema utviklingen i samtalen bar preg av hyppige skifter. Pedagogenes kommunikasjon var ofte monologisk, noe som ikke fremmet samtalenes tematiske utvikling.

Studien er blant de første som har undersøkt samtaler mellom barnehagelærere og barn etter at utdanningene har hatt økt fokus på samtalemotodikk og kan dermed bidra til økt innsikt i hvordan ulike samtaleformer praktiseres i barnehagen. Den foreliggende studien kan anses som et utgangspunkt for videre forskning fordi studien har metodiske likhetstrekk med tidligere studier, samt at funnene i denne studien samsvarer med tidligere studier av samme karakter. Studien ble imidlertid gjennomført med et begrenset utvalg, og funnene er derfor ikke generaliserbare, men tidligere forskning og teorier støtter opp under gyldigheten av funnene.

7 Litteraturliste

- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (Doktoravhandling). Høgskolen i Oslo.
- Barnehageloven. Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager.
- Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter.
- Befring, E (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E, Befring & R, Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen. s. 129-147.
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problematferd. I E. Befring, & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: BasicBooks
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats - Bedre læring for alle?* (s. 71-86). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. (2001). *Beginning Literacy with Language*. Cambridge: Paul H. Brookes Publishing CO.
- Gamst, K. (2011). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gamst, K, & Langballe, Å. (2004). *Barn som vitner: En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør. Utvikling av en avhørsmetodik tilnærming* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Gjems, L. (2008). Voksnes samtalestøtte i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05, 364-375.
- Gjems, L. (2011). Hverdagssamtalene: Barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems, & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen* (s. 43-67). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grunnloven. Lov 17. mai 1814 Kongeriket Norges Grunnlov.

- Haigh, N. (2005). Everyday Conversations as a Context for Professional Learning and Development. *International Journal for Academic Development*, 10 (1), 3-16.
- Hayes, R. & Matusov, E. (2005). *Designing for dialogue in place of teacher talk and student silence*. *Culture and Psychology*, 11 (3), 339-357.
- Helgel, G. W. E. (2005). *Åndens fænomenologi*. København: Gyldendal
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høstmælingen, N., Kjørholt, E., & Sandberg, K. (2016). *Barnekonvensjonen: barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2006). Intervjuet: en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. I K. Fuglseth, & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Langballe, Å., Gamst, K. & Jacobsen, M. (2010) *Den vanskelige samtalen: Barneperspektiv på barnevernsarbeid, kunnskapsbasert praksis og handlingskompetanse* (NKVTS rapport 2/2010). Hentet fra <https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/denvanskeligesamtalen3.pdf>
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue. On monological and dialogical models of talk and interaction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P., & Gustavsson, L. (1987). *Initiativ och respons: om dialogens dynamik, dominans och koherens*. Linköping: University of Linköping.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2012). Forebygging av problematferd i lys av prinsippet om inkludering. I H. Bjørnsrud, & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* (s. 121-134). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Myhre, M., Thoresen, S., & Hjemdal, O. K. (2015). *Vold og voldtekt i oppveksten: En nasjonal intervjuundersøkelse av 16- og 17-åringer* (NKVTS Rapport 1/15). Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2015/08/vold_voldtekt_i_oppveksten1.pdf

- NESH, (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Neumann, I. (2008). Discourse Analysis. I A. Klotz, & D. Prakash, *Qualitative methods in international relations; a pluralistguide* (s. 61-77). Houndmills: Palgrave Macmillian.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi - kva gjer vi?: omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep: skulen og barnehagen sine oppgåver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. I K. Fuglseth, & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 90-105). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Schibbye, A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seligman, M. (2007). *The Optimistic Child*. Boston: Houghton Miffl in Harcourt.
- Skårderud, F. (2010). *Psykiatriboken: sinn - kropp - samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solem, M. S. (2011). Emneutvikling i samtaler mellom barn og førskolelærere i barnehagen. I L. Gjems, & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: samtaler i barnehagen* (s. 68-91). Oslo: Cappelen Damm Akademsik.
- Stern, D. (2005). *Ögonblickets psykologi: om tid och forandring i psykoterapi och vardagsliv*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Stern, D. (2007). *Her og nå: øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Svennevig, J. (1995). Samtaleanalyse. I J. Svennevig, M. Sandvik, & W. Vagle (red.), *Tilnærminger til tekst: Modeller for språklig tekstanalyse* (s. 55-121). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Vagle, W., Sandvik, M., & Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning Cappelen.
- van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vygotsky, L. (1978). *Tænkning og sprog II*. København: A. Diderichsen.

Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn: mer enn bare snakk*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Øverlien, C & Moen, L.H. (2016). «*Takk for at du spør!*» (NKVTS rapport 3/2016). Hentet fra https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf

Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Vedlegg A: Vurdering fra NSD



Geir Nyborg
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 05.02.2018

Vår ref: 58341 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 12.01.2018 for prosjektet:

58341	<i>Samtaler på barns premisser – en kvalitativ studie av kommunikasjon mellom barnehagelærere og barnehagebarn.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Geir Nyborg</i>
Student	<i>Elise Langberg</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / Hakon.Tranvag@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Elise Langberg, elise.langberg@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58341

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Selv om barnets foresatte samtykker til barnets deltakelse i prosjektet, må også barnet gi sin aksept til å delta. Vi anbefaler at barnet mottar tilpasset informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer. Du må sørge for at barnet forstår at deltakelse er frivillig, og at det kan trekke seg om det ønsker det.

Data innsamles og registreres ved hjelp av lydopptak. Personvernombudet minner om at deltakelse er frivillig og at det legges til rette for at det kun registreres personopplysninger (inkl. stemmer) om barn som har samtykket til å delta.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg B: Informasjonsskriv til pedagoger

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Samtaler på barns premisser – en kvalitativ studie av kommunikasjon mellom barnehagelærere og barnehagebarn.”

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av en masterstudie i spesialpedagogikk ved universitet i Oslo. Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan noen barnehagelærere kommuniserer med barn i alderen 3-6 år i barnehagen. Tematikken vil være dagligdagse temaer som barn og voksne naturlig snakker om i barnehager. Målet med studien er å finne frem til gode samtaleformer mellom voksne og barn i barnehagen, noe som kan føre til at barn kan få gode anledninger til å komme frem med sine synspunkter og erfaringer. Det vil være fokus på hvordan barnehagelæreren følger opp barnets utsagn og tematikk slik at barnet kan delta i samtalen ut i fra sitt perspektiv. Denne formen for anerkjennende kommunikasjon bidrar til at barn kan fortelle ut ifra sitt opplevelsesperspektiv, noe som generelt kan gjøre barn mer motivert til å snakke fordi de kan oppleve å bli hørt og tatt på alvor.

I denne studien søkes det etter barnehagelærere som ble ferdigutdannet innen de fem siste årene. Det søkes etter nyutdannede barnehagelærere fordi det har vært en økning i undervisning i samtalemetodikk på barnehagelærerutdanningene de senere årene. Dette kan øke muligheter for å få frem gode eksempler på måter å samtale med barn på. Det søkes etter barn i alderen 3-6 år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil skje via observasjon av spontane dialoger mellom barnehagelærer og barn. Observasjon vil si lydopptak som tas opp ved hjelp av en diktafon. Tid og sted kan avtales mellom forsker og barnehagelærer. Det er ønskelig at observasjonen foretas på et tidspunkt hvor det er få barn til stede og barnehagelæreren har tid til å samtale med ett eller få barn. Det kan for eksempel være tidlig på morgenen når de første barna kommer i barnehagen.

Det vil også bli foretatt et kort ustrukturert intervju i etterkant av observasjonen. Dette kan ses på som en samtale mellom meg (Elise Langberg) og barnehagelæreren som har blitt observert. Formålet med intervjuet er at barnehagelæreren skal få mulighet til å beskrive sin opplevelse og sine synspunkter rundt observasjonssituasjonen.

Denne studien vil kreve samtykke fra foreldrene til barna som skal delta i observasjonen. Det er laget et eget skriv til foreldrene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og min veileder (Åse Langballe) som vil ha tilgang til lydfilen. Lydfilen blir lagret på minnepenn. Minnepennen vil bli oppbevart i et låst skap. Lydfilen vil bli transkribert og deltakerne vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018. Lydfilen blir slettet med det samme studien er ferdig.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål om studien, ta gjerne kontakt med:

Elise Langberg

Telefon: 47669928

E-post: elise.langberg@gmail.com

Veileder på masteroppgaven:

Åse Langballe

Telefon: 97592190

E-post: ase.langballe@nkvt.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen
Elise Langberg

Samtykke til deltakelse i studien

” Samtaler på barns premisser – en kvalitativ studie av kommunikasjon mellom barnehagelærere og barnehagebarn.”

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Informasjonsskriv til foreldre

Forespørsel om ditt barns deltakelse i forskningsprosjektet

” Samtaler på barns premisser – en kvalitativ studie av kommunikasjon mellom barnehagelærere og barnehagebarn.”

Bakgrunn og formål

Denne studien er en del av en masterstudie i spesialpedagogikk ved universitet i Oslo.

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan noen barnehagelærere kommuniserer med barn i alderen 3-6 år i barnehagen. Tematikken vil være dagligdagse temaer som barn og voksne naturlig snakker om i barnehager. Målet med studien er å finne frem til gode samtaleformer mellom voksne og barn i barnehagen, noe som kan føre til at barn kan få gode anledninger til å komme frem med sine synspunkter og erfaringer. Det vil være fokus på hvordan barnehagelæreren følger opp barnets utsagn og tematikk slik at barnet kan delta i samtalen ut i fra sitt perspektiv. Denne formen for anerkjennende kommunikasjon bidrar til at barn kan fortelle ut ifra sitt opplevelsesperspektiv, noe som generelt kan gjøre barn mer motivert til å snakke fordi de kan oppleve å bli hørt og tatt på alvor. Det er barnehagelærerens kommunikasjon som skal studeres.

I denne studien søkes det etter barn i alderen 3-6 år.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen vil skje via observasjon av spontane dialoger mellom barnehagelærer og barn. Observasjon vil si lydopptak som tas opp ved hjelp av en diktafon. Tid og sted avtales mellom forsker og barnehagelærer. Det er ønskelig at observasjonen foretas på et tidspunkt hvor det er få barn til stede og barnehagelæreren har tid til å samtale med ett eller få barn. Det kan for eksempel være tidlig på morgenen når de første barna kommer i barnehagen. Det vil si at det ikke er sikkert at alle barn som har fått samtykke fra sine foresatte vil delta i studien.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun meg og min veileder (Åse Langballe) som vil ha tilgang til lydfilen. Lydfilen blir lagret på minnepenn. Minnepennen vil bli oppbevart i et låst skap. Lydfilen vil bli transkribert og deltakerne vil bli anonymisert i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018. Lydfilen blir slettet med det samme studien er ferdig.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil all informasjon som kan dreie seg om ditt barn bli slettet.

Dersom du har spørsmål om studien, ta gjerne kontakt med:

Elise Langberg

Telefon: 47669928

E-post: elise.langberg@gmail.com

Veileder:

Åse Langballe

Telefon: 97592190

E-post: ase.langballe@nkvts.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vennlig hilsen

Elise Langberg

Samtykke til deltakelse i studien

” Samtaler på barns premisser – en kvalitativ studie av kommunikasjon mellom barnehagelærere og barnehagebarn.”

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

Barnets navn:

Signert av foresatte, dato:

Vedlegg D: Intervjuguide

Etter observasjonen med barnehagelæreren er gjennomført setter vi av tid til et kort intervju.

Før intervjuet:

- Si at formålet med intervjuet er at barnehagelæreren skal få dele sin opplevelse av observasjonssituasjonene
- Si at intervjuet skal brukes i samme masteroppgave som observasjonene. Observasjonene er hoveddata og intervjuet blir støtdata.
- Informer om taushetsplikt og anonymitet
- Informere om at intervjuet tas opp ved hjelp av en diktafon. Dette vil bli transkribert.

Spørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
2. Har du hatt noe om samtalemetodikk i utdanningen din? Hvis ja, fortell om det.
3. Hvordan opplevde du at det var å bli observert?
4. Hvordan følte du at samtalene med barna gikk?
5. Hva fikk du ut av samtalene?
6. Hvordan tror du barna opplevde samtalene?
7. Har du hatt noe om vold og overgrep i utdanningen din? Hvis ja, hadde du noe om samtaler med barn i den forbindelse?
8. Er det noe du ønsker å tilføye/si mer om i henhold til observasjonen og samtalen som ble gjennomført?

Oppfølgingsspørsmål vil kunne bli stil til alle spørsmålene.

Oppsummering:

Oppsummere det vi har snakket om slik at vi er enige om at jeg har forstått det han/hun ønsker å formidle, samt gi barnehagelæreren har mulighet til å tilføye noe.