



Høgskulen på Vestlandet

MARA590 - Masteroppgave

MARA590-O-2023-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	24-04-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MARA590 1 O 2023 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	211
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26328
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	1
Andre medlemmer i gruppen:	Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

Bruk av figurar i samtaler med barn- Ein kvalitativ studie av terapeutars erfaringar med figurar i terapi med barn.

The Use of Figures in Conversations with Children -A qualitative study of therapists' experiences with figures in therapy with children.

Mari Madland (Kandidatnr 211)

Master i familieterapi og relasjonelt arbeid
FHS/Institutt for velferd og deltaking/MARA590
Professor Lennart Lorås
15.05.2023

Forord

Eg hadde aldri trudd at eg skulle skrive denne teksten, men no er eg endeleg i mål med min masteroppgåve. Eg vil først og fremst takka mitt støtteapparat og heilagjeng som har stått ved min side gjennom heile studieløpet. Først vil eg takka min sambuar Christer for at du har støtta meg gjennom heile fireårsperioden med studiar. Du har teke vare på alt heime medan eg har vore på studie- og husmorferie i Bergen. Eg vil også takka mor mi for hennar bidrag til hjelp med barna, samt min utvida familie for all støtte og hjelp som har gjort det mogleg for meg å studere.

Ein stor takk går til min rettleiar, Lennart Lorås. Utan deg ville denne oppgåva aldri blitt til. Eg har alltid sagt at eg aldri ville skrive ein masteroppgåve, men du motiverte meg til å ta fatt på dette prosjektet. Takk for alle kommentarar, lynraske tilbakemeldingar på tekstane mine og all motivasjonen du har gitt meg.

Eg vil også retta ein spesiell takk til informantane som deltok i denne studien og gav meg verdifulle erfaringar og opplevingar om bruk av figurar i samtalar med barn.

Til slutt vil eg takke min gode ven og studiekamerat Mari. Det har vore ein glede å studera saman med deg, og eg ser fram til fortsettinga UTAN studiar.

No gler eg meg til meir tid saman med familien. Gler meg til helger og kvardagar saman med Lyder, Lars, Liva og Christer.

Årdal 01.05.23

Mari Madland

Samandrag

Målet med denne studien har vore å få fram kva moglegheiter terapeutar opplev at bruk av figurar gir i samtaler med barn. Problemstillinga er; *Kva slags moglegheiter opplev (familie)terapeutar at bruken av figurer gir i samtaler med barn i vanskelege livssituasjonar?* Eg har nytta meg av kvalitativt semistrukturert intervju som tilnærming til innsamling av data (Thagaard, 2018). For å identifisera funna var eg inspirert av den fortolkande fenomenologiske analysemetoden Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Funna er som følgande:

1. Kommunikasjon tilpassa barnet sine forutsetningar.
2. Får fram nye historier
3. Gir tydelege rammer for samtalen

Hovudfunna er eit resultat av (familie) terapeutars skildringar og mine tolkingar. Det er brukt relevant forskning og teori for å drøfte funna. Studien viser at informantane brukte figurar for å tilpasse seg barnet sine unike behov og for å møte barnet på deira nivå. Informantane gav uttrykk for at figurar gav stort rom for kreativitet og la til rette for å møte barna der dei er. Vidare viste funna at bruk av figurar kan vera ein måte å leggja til rette for gode samtaler med barn.

Emneord: Barnesamtaler, figurbruk, familieterapi, barn, familieterapeut

Rettleiar: Professor Lennart Lorås

Abstract

The aim of this study was to explore the opportunities that therapists experience when using figures in conversations with children. The research question was: *What kind of opportunities do (family) therapists experience that the use of figures provides in conversations with children in difficult life situations?* With my extensive experience in working with children in child welfare services and as a family therapist at the health station, I became interested in the use of figures in conversations and the opportunities it offers. I used a qualitative semi-structured interview approach to collect data (Thagaard, 2018). To identify the findings, I was inspired by the Interpretative Phenomenological Analysis method (IPA). The findings are as follows:

1. Communication adapted to the child's prerequisites.
2. Brings out new stories.
3. Provides clear frameworks for the conversation.

The main findings are the result of (family) therapists' descriptions and my interpretations. Relevant research and theory were used to discuss the findings. The study shows that the informants used figures to adapt to the child's unique needs and to meet the child at their level. The informants expressed that figures provided ample room for creativity and facilitated meeting the child where they are. Furthermore, the findings showed that the use of figures can be a way to facilitate good conversations with children.

Keywords: Child conversations, use of figures, family therapy, children, family therapist

Supervisor: Professor Lennart Lorås

Innhald

FORORD	2
SAMANDRAG	3
ABSTRACT	4
INNHALD	5
1. INNLEIING	8
1.1 Problemstilling	8
1.2 Avgrensing av problemstilling	8
1.3 Oppgåvas oppbygging	9
2. TEORI	10
2.1 Rammer for barnesamtaler	10
2.1.1 Terapiintern og terapiekstern kunnskap	11
2.2. Utviklingspsykologi	13
2.2.1 Barnets kognitive og språklege utvikling	14
2.2.2. Leik og kreativitet i eit utviklingsperspektiv	16
2.3. Kommunikasjon	18
2.4 Samtaler med barn	19
2.4.1 Førebuing til samtale	20
2.5 Bruk av figurar i samtaler med barn	21
2.5.1 Narrativ tilnærming	23
2.6 Sosialkonstruksjonisme	24
2.6.1 Kritisk realisme	25
2.7 Relevant forskning	26
3. METODE	29
3.1 Vitskapsteoretisk ståstad	29
3.2 Kvalitativ metode	30
3.2.1 Kvalitativt forskingsintervju	31
3.2.2 Utval og rekruttering	33
3.2.3 Presentasjon av informantar	34
3.2.4 Gjennomføring av intervju	35
3.2.5 Transkribering av intervju	36
3.2.6 Eiga forforståing	36

3.3 Analyse	37
3.3.1 Interpretative Phenomenological Analysis	37
3.3.2 Eksempel frå kode-prosessen	40
3.4 Forskingsetikk	40
3.5 Reliabilitet og validitet	41
4. PRESENTASJON AV FUNN	43
4.1 Kommunikasjon tilpassa barnet sine forutsetningar	44
4.1.1 Opnar for god dialog	45
4.1.2 Opnar for eksternalisering	47
4.2 Får fram nye historier	49
4.2.1 Gir overblikk	50
4.2.2. Å folke rommet	51
4.3 Gir tydelege rammer for samtalen	52
4.3.1 Skaper trygghet	53
4.3.2 Senker tempoet	54
5. DISKUSJON	55
5.1 Møter barna på deira nivå	55
5.2 Kommunikasjonens mange formar	67
6. AVSLUTTANDE DEL	71
6.1 Implikasjonar for forskning	71
6.2 Implikasjonar for praksis	71
6.3 Moglege svakheiter ved studien	72
6.4 Avsluttande kommentarar	73
REFERANSAR	74
VEDLEGG 1 GODKJENNING NSD	81
VEDLEGG 2 INFORMASJONSSKRIVET INKLUDERT SAMTYKKESKJEMAET	82
VEDLEGG 3 INTERVJUGUIDE	84
VEDLEGG 4 UTDRAK AV TRANSKRIPSJON	85
VEDLEGG 5 KATEGORISERING AV KODANE	86

1. Innleiing

Med fleire års erfaring frå barnevernstenesta og som familieterapeut på helsestasjonen, har eg sett kor viktig det er å tilpasse samtalar etter barnas behov og uttrykksmåtar. Under mi vidareutdanning i familieterapi vart eg introdusert for bruken av figurar i samtalar med barn og familiar. Dette vekte mi interesse då eg så at det kunne vera til hjelp. Ynska derfor å undersøkje nærmare korleis denne metoden kan bidra til å støtte barn i vanskelege livssituasjonar.

Barn som opplev utfordringar og kriser har behov for ein trygg og kreativ arena der dei kan uttrykke tankane og følelsane sine. Bruk av figurar kan vere ein nyttig metode for å støtte barnas kommunikasjonsevne og gi dei eit symbolsk uttrykk for det som kan vere vanskeleg å setje ord på. Som ein viktig del av familieterapifeltet kan bruken av figurar bidra til å styrkje terapeutens arbeid med barn og familiar i krise, og slik betre deira psykologiske og emosjonelle velvære.

1.1 Problemstilling

Denne studien handlar om kva moglegheiter terapeutar opplev at bruken av figurer gir i samtalar med barn. Eg har intervjuet fem terapeutar som arbeider i ulike familieterapeutiske kontekster. Med utgangspunkt i dette har eg formulert følgande problemstilling:

Kva slags moglegheiter opplev (familie)terapeutar at bruken av figurer gir i samtalar med barn i vanskelege livssituasjonar?

1.2 Avgrensing av problemstilling

For å avgrensa problemstillinga mi har eg valt å fokusera kun på familie- og nettverksterapeutar sine oppleving av bruk av figurer i samtalar med barn. På grunn av oppgåvas knappe ordtilfang har eg ikkje valt å gå nærmare inn på familiesamtaler generelt. Sjølv om eg er klar over at familierelasjonar og dynamikken i familiesamtaler er ein viktig faktor i samtalar kring barn, har eg valt å avgrensa meg til å undersøka terapeutane sine erfaringar med å bruke figurar med barn i vanskelege livssituasjonar.

Når det gjeld figurar har eg valt å ikkje halda meg til ein spesiell type figurar, men meir generelt. Figurar slik det blir brukt i denne studien kan sjås på same måte som Mykle (1993, s. 17) skildrar dokkar: Dokke kan vera eit kva som helst objekt, så lenge ein dokkefører gir det liv. Det kan bety at kvar terapeut som bruker figurar definerer kva som er ein figur for dei. Det er alt i frå Playmofigurar, Lego, Duplo og pappfigurar. Informantane i denne studien bruker figurane som kommunikasjonstøtte, samt for å kunne få eit betre overblikk over relasjonar slik at det blir meir visuelt for barna.

1.3 Oppgåvas oppbygging

Del 1 inneheld innleiing, problemstilling og avgrensingar. I del 2 vert det gjort greie for relevant teori og forskning. Del 3 gjer greie for studiens vitenskapsteoretiske ståstad, val av metode, skildringar av gjennomføringa av studien, samt eiga forforståing presentert. Så vert analysen presentert etterfølgt av forskningsetikk og studiens validitet og reliabilitet. Studiens funn vert presentert i del 4. I del 5 vert funna diskutert. I del 6 vert implikasjonar for praksis og vidare forskning presentert, før moglege svakheiter ved studien, samt til slutt ein avsluttande kommentar.

2. Teori

I denne delen av oppgåva vert det teoretiske grunnlaget som studien bygger på presentert. Ettersom eg skal undersøka terapeutane sine opplevingar kring bruk av figurar vel eg fyrst å beskriva rammene for barnesamtaler samt sentrale omgrep som tilhøyrar det. Eg vil deretter skildre terapiintern og terapiekstern kunnskap. Vidare presenterer eg generell utviklingspsykologi, språkleg og kognitiv utvikling, samt leik og kreativitet. Eg framstiller så kommunikasjon, barnesamtaler og figurbruk. Eg tek også med narrativ tilnærming før eg avslutningsvis gjer greie for sosialkonstruksjonisme og kritisk realisme. Del 2 avsluttast med relevant forskning på feltet.

2.1 Rammer for barnesamtaler

FNs barnekonvensjon artikkel 12 viser barns rett til å få sei meininga si og at den skal bli lytta til. Dette skal skje i samsvar med deira alder og modning (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 12). Når terapeutar skal ha samtaler med barn er det derfor viktig å kunne fasilitere samtalene på best mogleg måte. Å gi barn ein reel moglegheit krevjar likevel at den som møter barnet som terapeut har generell kunnskap om barn sin utvikling og modning for å kunne leggje til rette for at barnet blir høyrte. Samstundes som ein legg til rette for eit trygt miljø som gjer at barnet klarer å uttrykka seg. Dette kan for eksempel vera barn sin rett å få sei meininga si til terapeuten ein møter i høve til den vanskelege livssituasjonen ein står i. Barn i vanskelege livssituasjonar har med seg andre erfaringar enn andre barn i deira aldersgruppa. Korleis ein møter desse barna har mykje å sei på korleis samtalen blir. Det er relevant å kjenne til den språklege og kognitive kompetansen til aldersgruppa ein skal snakka med (Gamst, 2017, s. 21). Det å ha eit barneperspektiv og ta barns perspektiv kan vera avgjerande for kor vidt samtalen er hjelpsam.

Barneperspektiv og barns perspektiv

I møte med barn gir ofte profesjonelle, der i blant terapeutar uttrykk for dei har med seg eit barneperspektiv. Barneperspektiv og barns perspektiv er omgrep som ofte vert nytta både i forskning og politisk diskurs. Det sjås ofte saman med uttrykk som barns rettigheter, barns stemme og barns beste (Brottveit, 2013). Å ta barneperspektiv vi sei å gjera eit forsøk på å

sjå verden ut i frå barnet sitt ståstad. Det skiljes mellom barnet sitt eige perspektiv og barneperspektiv.

Barnet sitt eige perspektiv er barnet sine eigne tankar, erfaringar, kjensler, haldningar, forståingar og uttrykk for meiningar (Kvello, 2021a, s. 41). Barns perspektiv heng dermed tett opp mot barnet sine eigne moglegheiter til å kunne delta. Når ein ser på barns perspektiv ut i frå ein fenomenologisk tilnærming, er fokuset på barnet som eit subjekt i si eiga verd, samt deira forståing eller oppleving frå eit førstepersonserspektiv. Det er det vaksne strever etter å forstå gjennom vårt barneperspektiv. Det er ikkje alltid mogleg å få tak i barnet sine eigne perspektiv grunna mistillit til profesjonelle eller manglande kommunikasjonsferdigheiter frå den profesjonelle eller barnet.

Når profesjonelle ikkje får kjennskap til barnet sitt eige perspektiv tek ein utgangspunkt i barneperspektivet. Barneperspektivet er meir gjeldande for barn generelt. Det vil vera vaksne sitt forsøk på å forstå og formidla barn sine perspektiv (Warming, 2019, s. 68). Dette er ein fenomenologisk tilnærming kor barnet sine subjektive opplevingar vert vektlagt og forskaren sin eigne erfaringar og meiningar bør tre i bakgrunnen (Anker, 2020, s. 51). Samstundes påpeikar Brottveit (2013) at for å kunne gi meining til barneperspektivet må det tolkast ut i frå eigen kontekst. Det vil vera ulikt korleis fagpersonar gir meining til barneperspektivet i sin kontekst ut i frå kunnskapssyn, erfaringar og tolkingar (Brottveit, 2013, s. 23). Det vil vera ein fagleg søken etter å forstå barn som subjekt og å forstå deia oppleving av verden (Sommer, 2003, s. 92- 93). For å kunne få tilgang til barns perspektiv er det avgjerande med ein ontologi, altså eit syn på barnet som tilet fenomena å tre fram og undersøkast (Johansson, 2003, s. 54). Det vil vera den vaksne (terapeuten) sitt ansvar å sikra at det vert samsvar mellom den vaksne sitt perspektiv og barnet sitt perspektiv (Sommer, 2003, s. 93). Dette kan vera ulikt frå terapeut til terapeut på kva grunnlag ein har med seg i møte med barn.

2.1.1 Terapiintern og terapiekstern kunnskap

Kvar terapeut som møter barn vil ha med seg kunnskap frå ein mengde ulike kunnskapskjelder. I ein barneterapikontekst vil for eksempel terapeuten i de fleste tilfelle ha med seg kunnskap frå helse- og sosialfagleg høgskuleutdanning. Dei fleste av informantane i

denne studien har i tillegg vidareutdanning i familierapi. I den anledning har eg valt å presentera korleis Magne Mæhle (2010, s. 641) skil terapikunnskapen i to ulike deler; terapiintern og terapiekstern kunnskap.

Terapiintern kunnskap

Terapiintern kunnskap er kunnskap om kva som utgjer gode terapeutiske prosessar (Mæhle, 2010, s. 641). Dette er kunnskap som gjer terapeutar i stand til å fasilitere gode terapeutiske prosessar, skapa tillit, dialog, bidra til alternativ forståing og tru på endring. Som regel inneber det å ha eit repertoar av metodiske tilnærmingar som ein er fortruleg med bruken av. Dette kan til dømes være sirkulær spørjing, alliansebygging med barnet og hypotesedanning (Torsteinsson, 2019, s. 31). Dette er kunnskap ein hentar frå ulike kjelder, utdanning, litteratur, rettleiing, men den er oftast også i stor grad erfaringsbasert, og i ein viss forstand intuitiv (Mæhle, 2010, s. 641).

Terapiekstern kunnskap

Terapiekstern kunnskap vert rekna som allmenn kunnskap om menneskeleg eksistens og utvikling (Mæhle, 2010, s. 641). Terapeutar som bruker figurar i samtaler med barn vil ha behov for god kjennskap til utviklingspsykologi, kunnskap om risiko- og beskyttelsefaktorar, samt ulike familiefunksjonar. Terapeutar som arbeider med barn har gjennom grunnutdanninga og eller eventuelt vidareutdanninga fått kunnskap om kva som er risiko- og beskyttelsefaktorar. Risikofaktor er forhold som aukar fare for at barn og ungdom utviklar psykiske og/eller sosiale vanskar (Kvelling, 2011, s. 162). At barn vert mobba er ein slik risikofaktor. Om terapeuten i ein samtale med eit barn vert kjent med at barnet er utsett for mobbing, vil terapeuten ha kjennskap til kva som kan hjelpe for at ting kan bli betre. Dette er kunnskap som vil påverka terapeuten sin tilnærming og val av teknikkar i terapien, inkludert bruken av figurar i samtaler med barn. Terapeutar som har god kunnskap om barns språklege og kognitive utvikling vil ha auka forståing for kva som kan forventast av barn i samtale, som igjen vil påverka korleis terapeuten stillar spørsmål og kor fokuset i terapien med barn skal vera (Mæhle, 2010, s. 647). Terapiekstern kunnskap kan hjelpe terapeutar å betre tilpasse terapien/samtalane til barn sine individuelle behov, samt gi betre hjelp og støtte til barnet og familien (Mæhle, 2010, s. 647). Eg vil vidare skildra utviklingspsykologi som er å anse som terapiekstern kunnskap.

2.2. Utviklingspsykologi

Utviklingspsykologi er eit viktig kunnskapsområde for terapeutar som arbeider med barn. Dette ettersom det gjev innsikt i korleis barn utviklar seg kognitivt, språkleg, sosialt og emosjonelt frå fødsel og gjennom barndom og ungdomstid (Berk, 2018).

Utviklingspsykologien skildrar korleis ein endrar seg over tid, både sosialt, mentalt og i handlingar. Den skildrar også kva slags prosessar og forhold som påverkar desse endringane (Gamst, 2017, s. 66). I denne oppgåva vil eg sjå på utviklingspsykologien som omhandlar barnet sin utvikling.

I følge Tetzchner (2001) finnes det ulike hovudretningar innanfor utviklingspsykologien, som forsøker å forklara ulike aspekt ved den menneskelege utviklinga. Til dømes er Piaget og Vygotsky spesielt opptekne av korleis barn løyser intellektuelle spørsmål (Piaget, 1973; Vygotsky, 1979). Freud, Stern og Bowlby rettar derimot fokus mot korleis barn danner relasjonar og får ulike personlegdomar (Tetzchner, 2001, s. 1-2). Utviklingspsykologien i dag omfattar alle sider ved menneskeleg verknad og har teke ei relasjonell vending (Mæhle, 2010, s. 642). Dette er ein motsetnad til tidlegare utviklingspsykologi, kor ein såg på arv og miljø som dei bestemmande faktorane for barns sin utvikling. Nyare forskning innan ulike fagfelt som psykologi, nevrovitenskap og mikrobiologi visar korleis vårt biologiske arvemateriale og våre erfaringar påverkar kvarandre (Getz et al, 2011). Forskinga har påvist at vårt arvemateriale er påverkeleg, kan forandrast og at biologi blir styrt av erfaringar (Getz et al., 2011). Med utgangspunkt i ei slik forståing ansar ein at utviklinga aldri stopper, man er kontinuerleg i utvikling. På den måten legg ein til grunn at barns utvikling er resultatet av både arv og miljø, og at disse to faktorane påverkar kvarandre gjensidig gjennom heile livet. Om ein utviklar skeivutvikling i ein fase i livet, kan det rettast på seinare. Arnold Sameroff (2009) utvikla ein transaksjonsmodell for å kunne forstå barn sin utvikling.

Transaksjonsmodellen er ein modell som forstår utvikling som ein prosess der foreldre og barn gjensidig påverkar kvarandre (Smith, 2018, s. 9). Eigenskapane ved barnet og ved foreldra og systema dei inngår i, vil spela inn og vera medverkande faktorar i samspelsmønsterane som vert danna mellom foreldre og barn (Landmark, 2021, s. 17). Det utviklingsmessige utfallet til barnet kan verken skyldast individfaktorar aleine eller høva i det aktuelle oppvekstmiljøet isolert sett. I transaksjonsmodellen må ein kjenne til både individuelle eigenskapar til barnet, samt kva miljøpåverknader barnet har vore utsett for.

Samstundes må ein kjenna til korleis barnet og kontekstane som det oppheld seg i formar kvarandre over tid (Smith, 2018, s. 17). Ut i frå modellen vil biologisk sårbarheit, som til dømes nevrobiologiske avvik verte forstått som ein betydeleg risikofaktor og utgjera ein sårbarheit i den psykologiske utviklinga (Landmark, 2021, s. 17). Andre risikofaktorar kan til dømes vera samlivsvanskar hjå foreldra, rus og mobbing. Som ein ser er det mange faktorar som spelar inn i forhold til utviklinga. Eg har no vist til generell utviklingspsykologi og vil vidare skildre spesifikke områder av barns utvikling, som deira språklege og kognitive utvikling.

2.2.1 Barnets kognitive og språklege utvikling

Gamst (2017, s. 66) skildrar barns kognitive prosess som ei samansetjing av ulike faktorar, inkludert deira hukommelse, forståing av seg sjølv, persepsjon, merksemd, språk- og omgrep forståing, evne til å førestille og evaluere. Dette vil sei at barnet bruker språket både i tenking og i kommunikasjon. Om barnet har eit lite ordforråd vil det kunne vera vanskeleg for barnet å skildra og fortelja korleis det har det. Det vil igjen gjera det utfordrande for barnet å tilverka og forstå årsakene til eigne kjensler som til dømes sinne, redsel eller liknande (Gamst, 2017, s. 67). Ut i frå den kunnskapen vil barnets individuelle utvikling i form av språklege, kognitive og kommunikative evner ha mykje å sei i forhold til barns evne til å samtale om vanskelege tema. Kvello (2021a) viser i den anledning til forskning som taler for at barn sin språkutvikling og kognitive funksjonar er dei to mest sentrale faktorane for samtalekvaliteten (Fernald & Neufeld, 2007; Hutton, 2010; Jackson, 2007; Poole & Lamb, 1998; Russell, 2006; Tornello et al., 2013). Ved å kjenne til språkutviklinga og kognitive funksjonar kan ein som terapeut veta kva som er realistisk å forventast at barn skal forstå på ulike aldersnivå. For eksempel vil ein fireåring ha behov for andre spørsmålsstillingar ein eit barn som er eldre.

Språkutviklinga til menneskjer følg hjernen sin vekst, der 80% av vekstutviklinga sjås på som fullført innan barn er fylt tre år (Sakai, 2005). Dette betyr at barnet sin hjerne har den største vekstperioden innan dei tre fyrste leveåra. Korleis barn utviklar språk er veldig individuelt, men det er einigheit om at barn lærar språk lett. Samstundes som det kan vera store individuelle forskjellar frå barn til barn. Grunnlaget for barn sin språkutvikling vert lagt frå den dagen barnet kjem til verda og møter andre menneskjer (Høigård, 2019, s. 19). Allereie i

frå fødselen av tek spedbarnet språket i bruk via gråt saman med kroppsspråk for å uttrykka behova sine (Smith, 2018, s. 79). Dei fyrste språklege erfaringane får barn oppleve saman med sine omsorgspersonar. Før barna forstår kva meining orda har, lærar dei at språklyd er noko som tilhøyrar i alle situasjonar (Høigård, 2019, s. 19). Språket vert meistra gradvis frå barn til barn, og dei får ein erfaring at dei kan delta i det sosiale på ein ny måte. Barna opplev at orda og lydane dei bruker har ein betydning og erfarer at dei kan påverka omgivnadane rundt seg ved hjelp av språket (Maagerø, 2003, s. 90). Frå fødsel og fram til 18års alderen gjennomgår barn ei stor utvikling. Omlag frå seks månader kan barn kommunisera med andre. Dette markerer ein ny epoke i barnets utvikling, ettersom dei går frå å vera i samspel til å kunne uttrykkje seg på ein meir medviten og målretta måte. Barna kan dela oppmerksomheit med ein anna person om eit objekt eller handlingar utanfor dyaden (barn og omsorgspersonen). Barn har no kompetanse til å referera til noko, som til dømes ved latter når ein anna person gjer noko morosamt (Smith, 2018, s. 80). I grove trekk ser ein at barn startar med babling rundt tre til seks månaders alder og held fram med dette til omlag eittårsalderen. Vidare går dei over til eit ordstavingar fram til to årsalderen. Frå to til treårsalder bruker dei to-ordstyringar. Etter dette går barna over til å kunne snakka i heile setningar (Kvello, 2021a, s.134). I forhold til samtalekompetanse skjer det eit viktig skilje i språkutviklinga omlag ved seks års alderen (Kvello, 2021a, s. 132). I denne alderen klarer barnet å fortelja samanhengande og detaljerte historier frå noko dei har opplevd. Barnet forstår komplekse instruksjonar, meistrar ein del av pragmatikken, og forstår gåter, vitsar og metaforar (Kvello, 2021a, s. 136). Barnet har no eit nyansert og abstrakt ordforråd som fortsett å utvikla seg vidare mot ungdomsalderen.

Øvreeide (2009, 2009, s. 132) viser at det kan vera stor variasjon i kva tilgang barn har på å kunne samle og uttrykka sine erfaringar i språklege uttrykk i ein samtale. Stern (1985) forklarar det slik:

Når menneskjer opplev psykologiske vanskar, så er nettopp noko av problemet at dei manglar ord for eller ikkje klarar å setje ord på den erfaringa som ligg bak opplevinga. Man er blitt aleine med ein emosjonell sterk erfaring som ikkje er blitt omsett i språk, og dermed ikkje i fellesskap. (Fritt oversett etter Stern, 1985, s.175).

Øvreeide har erfaring med at når menneskjer som har opplevd psykologiske vanskar og ikkje har ord for det, så skjer det ein svikt i forbindelsen mellom det affektive og det kognitive

systemet. Når dette skjer vil barna vera meir fanga i kjenslene og klarer ikkje regulera dei ned til omgrep og tankar (Øvreide, 2009, s. 134). Barns evne til å ta i mot språk er større enn deira evne til å uttrykka seg i språk. Figurar kan derfor vera hjelpesamt for å hjelpe barna med å uttrykke seg og sette ord på sine kjensler. Ved å bruke figurar kan barna lettare kople kjensler og tankar til ord og omgrep. Kva erfaringar barn har med seg vert påverka av den konteksten og den involveringa barnet har med seg frå omsorgsgivarane sine (Øvreide, 2009, s. 133). Det er den vaksne som nemnar og sett ord på erfaringane til barnet etter som det veks til. Språket kan altså vera tilgjengeleg for forståing før barnet sjølv er i stand til å uttrykka seg gjennom det, og barnet kan gi uttrykk for gjenkjenning av seg sjølv og sine erfaringar direkte uttrykka i språk. Barn som lev i vanskelege livssituasjonar som til dømes med foreldre som har vanskar i forhold til rus, kan (men ikkje nødvendigvis) i større eller mindre grad leva med erfaringar dei ikkje har fått snakka om. Dette kjem av at dei ikkje har fått utvikla språk for det. Samtidig kan det å ha foreldre som har vanskar med rus vera eit tabu, som igjen gjer det endå vanskelegare. Det same kan gjelda konflikt mellom foreldra, psykisk lidingar i familien, vald og liknande. Når erfaringar som barnet har i tillegg er tabulagt vil barnet i endå mindre grad oppleve å kunne formidla det til andre. Erfaringar som barn (i alderen fire til åtte år) opplev og ikkje får delt eller formidla kort tid etter hendinga, vil være vanskeleg å feste til ein dialog seinare. Om det går meir enn eit år, er det mest sannsynleg at hendinga vert gløymt ettersom den kognitive utviklinga skjer så fort i denne alderen (Øvreide, 2009, s. 127). Leik og kreativitet sett i frå eit utviklingsperspektiv, kan vera ein måte som gjer det lettare for barn å forstå hendingar og uttrykka seg på.

2.2.2. Leik og kreativitet i eit utviklingsperspektiv

Leik kan vera ein viktig del av terapi og utvikling, då det gir tilgang til kreativiteten som alle har i seg. Leiken kan vekke nysgjerrigheit og kreativitet som kan føre til oppdaging av nye alternativ på det som vert opplevd som vanskeleg. I leiken kan ein utforske det som ikkje passar inn i kvardagen, både det som har vore, det som er no, og slik ein ynskjer det skal vera (Ernvik, 2022, s. 113). Gjennom leiken kan ein bringe inn nye avslutningar og førestilla oss ting slik ein ynskjer det skal verte. Ein kan hjelpe barnet med å ta inn glede og tryggleik i det som er vanskeleg.

I leikens verden får ein tilgang til dei ubevisste bilda og når dei vert kopla saman med dei bevisste bilda så vert det skapa nye minner. Det er her det kan skje endring. Det ein opplever i leik oppfattar hjernen som verkelege opplevingar og dermed kan ein skapa nye historier. For at terapi skal verte leik er det viktig å bevege seg frå venstre hjernehalvdel til høgre hjernehalvdel. Den venstre hjernehalvdelen er den logiske hjernen som kommuniserer med ord, mens høgre hjernehalvdel kommuniserer gjennom ansiktsuttrykk, kroppsspråk, bildar, kjensler, leik, rytme og musikk (Ernvik, 2022, s. 114; Eide-Midtsand, 2021, s. 73). Ein kan forstå det på den måten som at høgre hjerne utforskar og venstre hjerne forklarar. Når ein er kreativ er det den høgre hjernehalvdel som kommuniserer. Då har ein stor moglegheit til å få tilgang til det som beveger seg mellom terapeut og barn. Høgre hjerne er viktig både for å skapa ein sjølvkjensle og for å skape relasjonar. Det hjelper oss med å opna for andre og er nært knytt til kjensler av tilknytning.

Det er spesielt i høgre hjernehalvdel som speilnevronane vert aktivert for å forstå andre menneskjer og føle med dei (Ernvik, 2022, s. 114). Om terapien har eit fokus som nesten utelukkande aktiverer den venstre sida av hjernen så vert det ein samtale med spørsmål og svar. Men når terapien beveger seg meir mot ein historie som vert laga ved hjelp av figurar, beveger ein seg meir mot høgre hjernehalvdel. Ein vert kopla på eit djupare plan med kjensler og kroppsminner. På denne måten kan ein komma i kontakt med kjensler og kroppslige minner som ikkje har fått ord. Det er ikkje før høgre hjernehalvdel vert engasjert at ein får tilgang til det som er vondt og det som ein kanskje oppsøker samtale for (Ernvik, 2022, s. 115). Leiken kan vera til hjelp med å komme seg vekk frå det som er fastlåst og dømmende, og ein kan få tilgang til glede og nysgjerrigheit som opnar sinnet slik at ein får tilgang til nye forståingar og håp (Ernvik, 2022, s. 114).

Ernvik (2022) viser til at menneskjer fyrst utforskar i høgre hjernehalvdel, før det går over til venstre hjernehalvdel der det blir til ein samanheng. Før det til slutt vert forma om til ord. Høgre hjernehalvdel er her og no, medan venstre tenkjer fram og tilbake (Ernvik, 2022, s. 115). Når ein kan setja ord på det ein tenkjer og føler, kan ein også skapa meining. I følge Ernvik (2022) er det i sambandet mellom høgre og venstre hjernehalvdel at endringa i terapien skjer. Terapeutar leiar prosessen frem og tilbake mellom hjernehalvdelen. Om nokon har kjensler i høgre hjernehalvdel, kan ein ikkje snakka med ord til venstre

hjernehalvdel. Det vil vera behov for å halda seg i kjenslene og utforska dei for å kunne gi dei ord og bevege seg inn i venstre hjernehalvdel.

Det er nyttig å veta at signal som vert sendt frå ein persons høgre hjernehalvdel skapar aktivitet i den andre sin høgre hjerneaktivitet, samt signal som vert sendt frå ein persons venstre hjernehalvdel aktiverer andre sin venstre hjernehalvdel (Ernvik, 2022, s. 115). Leik fremmar kommunikasjon mellom høgre hjernehalvdel. Ettersom det er denne hjernehalvdelen som byggj relasjonar, kan leiken vera med på å bygga relasjon mellom terapeut og barn. Leik som bruk av figurar i samtaler med barn kan brukast til å endre og skapa relasjonar i forhold til det som barnet står i og som vert opplevd som vanskeleg (Ernvik, 2022, s. 115).

2.3. Kommunikasjon

Ordet kommunikasjon stammer frå det latinske ordet *communicare*, som på norsk vert oversett til å gjera noko felles (Kvelling, 2021a, s. 101). Terapeutar som møter barn i samtale er i kontinuerleg kommunikasjon. Nyare kommunikasjonsteori byggjer på transaksjonsmodellen (Miller, 2004). Ut i frå denne modellen kan ein sjå på kommunikasjon mellom ulike parter som sirkulær. Det finnes mange ulike måtar å forstå kommunikasjon på. Eg har valt å presentera to av måtane. Ein kan sjå på kommunikasjon som ein lineær prosess eller ein sirkulær prosess (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 20). For å forstå sirkulær kommunikasjon, er det enklare å sjå det i samanheng med og opp mot lineær tenking. Når ein forstår kommunikasjon som lineær tek ein utgangspunkt i at det finnes ein sendar, eit budskap og ein mottakar. Ein overfører eit budskap til ein annan (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 20). Det kan sjås på den måten at A seiar noko til B (Frøyland, 2017, s. 25), til dømes når terapeuten spør barnet i starten av samtalen: Kan du fortelja meg kven som er i familien din? Denne forma for kommunikasjon blir gjerne kalla monolog (Miller, 2004). Kommunikasjon som ein sirkulær prosess er når ein ser på kommunikasjon som eit relasjonelt fenomen, der alle partar deltek i meiningsdanning og fortolking (Miller, 2004). Som terapeut kan ein blant anna oppnå denne forma for kommunikasjon ved å stilla systemiske spørsmål. Å stille systemiske spørsmål vil ha til hensikt å få fram førestillingar om relasjonar ved å utforske tema, situasjonar og hendingar. Ein ynskjer å få fram nytenking som blir gjort ved å få barnet til å reflektera og sjå ting på ein anna måte ein tidlegare

(Kvello, 2021a, s. 168; Jensen & Ulleberg, 2019, s. 309). Som terapeut kan ein spør barnet: Korleis trur du mamma ville skildra deg? Ved å stille dette spørsmålet kan barnet få ny informasjon om seg sjølv, noko som det ikkje hadde tenkt på tidlegare. Terapeuten kan be barnet om å velje ein figur som representerer seg sjølv (eller andre) og deretter stille spørsmål om korleis desse påverkar kvarandre. Terapeuten kan be barnet om å flytta figurane og endra på relasjonane mellom dei for å utforska ulike løysningar og perspektiv. For 35 år sidan introduserte Karl Tomm refleksive spørsmål (Tomm, 1987, 1988) som Lorås (2021) har laga ein modifisert og delvis forenkla versjon av som han kallar systemisk spørjing (Lorås, 2021, s. 81).

2.4 Samtaler med barn

Kvello (2021a), Jensen & Ulleberg (2019), Øvreeide (2009) og Gamst (2017) viser til at det kan vera utfordrande å snakka med barn. Mange terapeutar kan kjenne på ein usikkerheit knytt til det å snakka med barn, at ein er redd for å trø feil. Begrepet barnesamtale, slik det blir brukt i denne masteroppgåva, nyttas om regelmessige samtaler mellom terapeut og barn som står i vanskelege livssituasjonar. Øvreeide peiker på viktigheita av at vi som terapeutar søker etter ein felles forståing med barnet, basert på begge partar sine erfaringar og opplevingar. Dette ved å finne og respektera barnet sitt perspektiv og erfaring i situasjonen, innanfor ramma av ein ansvarleg omsorg for barnet (Øvreeide, 2009, s. 14). For at ein samtale med barn skal være god, utviklande eller regulerande er det viktig at terapeuten som møter barnet er lydhøyr for barnets livsverd og erfaringar, samt gir barn moglegheit til å gi dette eit uttrykk (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 331). Kvello (2021a) peiker på at det er viktig som profesjonell å halde seg oppdatert innan forskning, samt veta kor ein plasserer seg innanfor det teoretiske landskapet for å kunne vera kjent med kva styrkar og svakheiter vala medfører (Kvello, 2021a, s. 53). Det er mange avvenningar å ta i forkant, undervegs og i etterkant av ein barnesamtale. Kor ein stiller seg som terapeut kan vera styrt av mange ulike omsyn. Som til dømes eigne verdiar, retningslinjer frå arbeidsgivar, barnets alder og liknande.

Kvello (2021b) tek til orde for at barn sin kognitive og språklege evne er styrande for kva slags helsehjelp dei får. Enkelt forklart vert ofte hjelpa til barn i alderen null til åtte år tilbudd foreldra, at det vert indirekte på barna og den direkte hjelpa til barna i denne aldersgruppa

er ofte leketerapi. For dei eldre barna mellom åtte og tolv år vert hjelpa retta mot både barnet og ved å bistå viktige vaksenpersonar (Kvello, 2021b, s. 107). Dette støttes av forskingsområde som viser at samtaler med barn under seks år er krevjande (Bishop, 2014; Goodman et al., 2013; Poole et al., 2014). Denne forskinga hevdar at grunnen til at det er vanskeleg å snakka med barn under seks år er barnets språkkompetanse og deira evne til å forstå og kunne gi meiningsskapande informasjon som er til nytte for dei sjølv innan for terapien. Det kan også være grunnen for at det er få profesjonelle som snakkar med barn under fire år. Dette studie her omhandlar barn i alderen fire til tolv år, ettersom informantane brukar figurar på denne aldersgruppa. Barnet sin alder vil ha innverknad på kva barnet kan formidla og korleis det kan møta innspel frå vaksne. Barnet sin kognitive utvikling og språklege forutsetningar vil vera avgjerande for korleis ein møter barnet. Den sosiale og emosjonelle modninga vil også betyr mykje for korleis møte mellom terapeut og barn arter seg.

2.4.1 Førebuing til samtale

I forkant av ein samtale med barn er det behov for førebuing og praktisk tilrettelegging. Kvello kjem med konkrete råd og forslag til korleis man praktisk kan gjennomføra samtalen og skapa rammer for den (Kvello, 2021a, s. 85). Kor samtalen vert gjennomført kan ha noko å sei for gjennomføringa. Både rommet og dei fysiske forholda kan ha noko å seie i forhold korleis barnet opplev samtalen. Barnet som skal snakka med terapeuten kan ynskje å samtale ein anna stad enn skule og barnehage kor ein vanlegvis er. Det kan også vera hemmande å ha samtaler heime ettersom det kan gjera at barnet ikkje ynskjer å fortelja negative ting om familien sin. Å ha samtale på terapeuten sitt kontor kan også føra til at barnet ikkje kjenner seg trygg og blir usikker i situasjonen. Kvello (2021a, s. 86) viser til at rommet som vert brukt til samtaler bør vera innreia slik at det passer for barn. For eksempel ved at terapeut og barn sitt på skrå ovanfor kvarandre, slik at det ikkje er naudsynt med augnekontakt dersom barnet ikkje ynskjer. At ein aktivt kan søka blikkontakt om ein ynskjer. Dette er også noko Ernvik (2022) viser til. Ho viser til at figurane kan vera noko som terapeut og barn kan ha fokus på saman, slik at det ikkje er naudsynt med augnekontakt. Dette kan føra til at kjensler og opplevingar vert eksternalisert slik at det vert lettare å utforska og arbeida med det som vert opplevd som vanskeleg for barnet (Ernvik, 2022, s. 113). Likevel hevdar Kvello (2021a) at ein ikkje bør overdrive lokala sin betydning, for mykje av det gode

kan skapa forstyrring for barnet. At barnet gløymer seg ut, får oppmerksomheit ein anna stad og ikkje klarer konsentrera seg om samtalen. Det som Kvello (2021a, s. 87) tenker har betydning for sjølve samtalen i forhold til samtalestaden er: det fysiske miljøet, moglegheit for aktivitet, samt tilbod om mat og drikke.

Når barn møter i terapi er dette noko som må vera avklart med foreldra i førekant, så lenge barnet ikkje er over 16 år. Barn og unge søker sjeldan terapi for eigen del. Barnets motivasjon for samtale kan vera lav og ikkje eksisterande. Som regel er det andre (vaksne) som gjer det på deira vegne. Dei er meiningsberarar som tolkar og responderer på barnas signal og åtferd (Kvello, 2021a, s. 88). Foreldre og andre viktige vaksne legg såleis premissar for kvifor barn treng behandling, og kva resultat dei forventar seg. Nesten alltid ligg det stor bekymring, omsorg og omtanke for barnet eller ungdomen det gjeld. I samtale med foreldra i forkant av samtalen vert det ofte avklart kva som er målet med samtalen og kva ein ynskjer å oppnå med den (Kvello, 2021a, s. 88). Terapeuten må veta kva som er mandatet for samtalen, slik ein har eit utgangspunkt til fyrste samtale med barnet. Det kan også vera nyttig med meir utfyllande informasjon som tilleggsviskar for å kunne legge til rette for best mogleg samtale. Barn som står i vanskelege livssituasjonar har også kanskje med seg andre tilleggsutfordringar eller utviklar andre vanskar ved å stå i den vanskelege livssituasjonen (Kvello, 2021a, s. 287). Som terapeut kan det vera nyttig å kjenna til at barn med angstsymptom, ADHD, åtferdsvanskar, antisosialitet, psykosomatiske lidingar, kognitive og fysiske funksjonsnedsettingar kan ha kommunikasjonsproblem. Å kjenne til at barna kan ha utfordringar med å uttrykka seg, forsinka språkutvikling, lite vokabular og lite motivasjon for samtale kan gjera deg meir i stand på å møta dei på deira nå (Kvello, 2021a, s. 287). Informasjonen og forståinga frå/til foreldre og viktige andre er ein nødvendig del av den terapeutiske konteksten. Samstundes utfordrar dette terapeutar, grunna at det krev at ein må ta stilling til desse premissane. Når barn har utfordringar med å fortelja, konsentrera seg og liknande kan bruk av figurar vera eit verktøy som lettar terskelen for terapeutar å snakka med barn.

2.5 Bruk av figurar i samtaler med barn

Barn kan ha nytte av å ta i bruk materiell (for eksempel figurer) for å uttrykka seg (Kvello, 2021a, s. 207; Jensen & Ulleberg, 2019; s. 334; Wilson, 1998, s. 78; Øvreeide, 2009, s. 118;

Gamst, 2017, s. 135; Nilsson, 2021, s. 35). Kreativitet og leik kan bli brukt som støtte for at barn skal kunne formidle seg. Figurar (som eg tidlegare har eksemplifisert) kan brukast for å gjera samtaler med barn meir barnevennlege ved at det skaper engasjement og legg til rette for barnets utvikling. Figurane treng ikkje berre å bli brukt som kommunikasjonsstøtte, det kan også nyttas for å gi barn andre opplevingar. Som til dømes ved at barn har valt ut ein figur som skal representera seg sjølve og flyttar den rundt i det tillaga sosiale nettverkskartet sitt. Det kan brukast til å setja opp korleis dei ulike familiemedlemene står i forhold til kvarandre for å markera psykisk nærheit versus distanse, samt laga genogram for å få tilgang til familiekonstellasjonen. Dette vil kunne stimulera dei visuelle og kinestetiske læringskanalane i tillegg til det verbale og auditive (Kvelling, 2021b, s. 109). Ein forutsetning for at barn skal kunne kommunisera symbolsk gjennom figurane er at barnet har utvikla ein evne til å representera og symbolisera egne erfaringar, behov og fantasiar (Stänicke et al., 2021, s. 56).

Jim Wilson vert sett på som ein leiande kliniskar i arbeid med barn og familiar, og arbeider etter systemiske prinsipp i terapi. Han ynskjer å løfta fram barn sin stemme slik at dei kan få uttrykka seg ved å bruka figurar som ein kommunikasjonsstøtte i samtaler (Wilson, 1998, s. 78). I tillegg til Wilson har eg også sett på korleis Soltvedt og Nilsson (Soltvedt, 2005, s. 204; Nilsson, 2021, s. 33) bruker figurer i samtaler med barn med det som dei kallar teiping. Teiping er ein samtalem metode kor ein brukar teip for å visualisera og konkretisera i tillegg til samtalen for å kunne møte barn på deira premisser (Nilsson, 2021). Jim Wilson (1998, s. 7) er oppteken av å snakka med barnet og ikkje til barnet. Ein av tinga Wilson poengterer er viktigheita av at terapeuten skapar ein kontekst der barnet kjenner seg vell.

Psykoanalytikaren og barnelege Donald Winnicott (1971) hevdar at dersom terapeutar ynskjer å skapa ein tilstrekkeleg trygg kontekst for barn slik at forandringar skal kunne skje, må ein ta steget inn i leiken sin verden. For å kunne møte barnet sin kreativitet er det derfor ifølge han naudsynt at terapeuten kan leika og dermed møte barnet i leiken sin verden (Winnicott, 1971, s. 92). Det vil vera avhengig av terapeuten si eiga kreativitet som ein del av metodologisk fleksibilitet og kompetanse (Stänicke et al., 2021, s. 259). Nilsson (2021, s. 74) er bevisst på at ein ikkje skal bruka ordet leik når ein presenterer figurane grunna at det kan føre til at barna startar å leike i staden for å vise. Det vil då vera viktig at terapeuten er tydeleg på forventningane til samtalen slik at det blir unngått.

Wilson (1998) og Nilsson (2021) viser til det å bringe inn leik og kreativitet opnar for nye måtar å uttrykka seg på. Gjennom å bruke figurar til å skape eit bilde kan det gi innsikt i der orda ikkje strekk til (Nilsson, 2021, s. 76). Barn formidlar seg gjennom leiken på måtar som opnar for mange kreative moglegheiter å møta dei på. Ansvaret ligg på at terapeuten som møter barnet tileignar seg dei ferdigheitene som trengs i disse møta mellom terapeut og barnet. Wilson (1998, s. 78) peiker på at å bruka figurar i samtaler med særleg yngre barn gjer det lettare for barna å starta ein samtale med terapeut. Jensen & Ulleberg (2019, s. 334) seier at barn ikkje er vant med «vaksensamtaler» og for å få til eit godt samarbeid kan det vera naudsynt å ta i bruk konkretiseringshjelpemidlar for å trygga barna. Ved å bruka leiker og figurar i samtaler med barn kan samtalen få eit preg av leik og historieforteljing, som kan skapa gode dialogar der ein følg barnet sitt initiativ (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 335). Når barn får bruka figurar som symboliserer seg sjølve eller andre kan dei oppleva å få vera med å gjera noko med sin eigen situasjon. Dei får setja ut sin situasjon slik det vert opplevd for dei, bokstaveleg talt samstundes som dei får kommentera det dei sett ut (Wilson, 1998, s. 106). Barna får setja ord på det dei spelar ut. Merete Holmsen (2011) har laga eit kommunikasjonsverktøy for barn i vanskelege livssituasjonar. Ho viser til at samtalebildar og teikningar kan brukast som ein opnar eller setja i gang ulike barnesamtaler. Det kan også bidra til å skapa større avstand til kjensler og tema ved at det ikkje gjeld barna direkte sjølv. Ved å bruka konkretar kan det gi ein innfallsvinkel kor det vert skapa både gjenkjenning og nødvendig avstand. Barna kan i staden for å snakka gjennom sin eigen situasjon bruka teikningar og samtalebildar til å fortelja sin historie kor dei overfører egne tankar, opplevingar og kjensler til historia dei fortel (Holmsen, 2011). På same måte som Holmsen skildrar bruk av samtalebildar og teikningar tenker eg at terapeutane kan bruka figurar. Det blir på same måte som Soltvedt (2005) og Nilsson (2021) bruker figurer innanfor teiping. Ein tilnærming som ofte vert brukt innanfor figurbruk er den narrative tilnærminga. Eg vil no vise til kva som kan vera grunnen til det.

2.5.1 Narrativ tilnærming

Innanfor familieterapifeltet er narrativ terapi ein tilnærming som fokuserer på å hjelpe menneskjer til å endre måtane dei forstår og skildrar sine liv (White & Epston, 1990). Det er ein ressursorientert og samarbeidande terapiform som legg vekt på å hjelpe menneskjer med å bygge opp og styrke sin identitet, slik at dei handsamar utfordringar på ein meir

effektiv måte. Bruk av figurar i samtalar med barn kan sjås i samanheng med narrativ terapi på fleire måtar. Ein måte å bruke figurar som verktøy for å hjelpe barn å skape narrativ om sine liv. Figurane kan gi ein konkret representasjon av forskjellige aspekt ved barns liv og dermed hjelpe dei til å uttrykke sine tankar og kjensler på ein meir tilgjengeleg måte (Ramey et al., 2009). Figurane kan også verte brukt på ein måte å visualisera alternative narrative på, slik at barn kan sjå seg sjølve på nye måtar, samt utvikle meir positive og produktive forteljingar om seg sjølv. Barn kan også uttrykke sine erfaringar og historier gjennom figurane. Terapeuten kan la barna bruke figurar til å lage scener og forteljingar, slik at terapeuten kan hjelpe dei med å utforske sine opplevingar og lære nye måtar å forstå og handtere utfordringane dei står over (White, 2007).

2.6 Sosialkonstruksjonisme

Fleire familie- og nettverksterapeutar ser på seg sjølve som sosialkonstruksjonistar grunna moglegheit for at terapeut og klient i fellesskap konstruerer ein forståing av problemet og korleis det kan løysast. Sosialkonstruksjonistar stillar seg kritisk til alt som vert skildra og blir forstått som objektiv kunnskap som til dømes, konstruksjon av vanskelege livssituasjonar (Jensen, 2016, s. 61; Gergen, 2010, s. 15). Ein tek i utgangspunktet eit kritisk perspektiv i forhold til å kunne sei noko heilt objektivt om vår kunnskap om verden. Når det gjeld bruken av figurar i samtalar med barn, kan terapeutar og foreldre dra nytte av den sosialkonstruksjonistiske tilnærminga. Med utgangspunkt i en sosialkonstruksjonistisk forståing kan en betrakte barnet si oppfatning av problemet som ei konstruksjon av deira opplevingar og forståing av verda rundt seg. Figurar kan derfor hjelpe terapeuten og barnet med å samarbeide om å skape ei felles forståing av problemet. Kenneth Gergen er den som reknast for den som i styrst grad har influert og spreidd dei sosialkonstruksjonistiske ideane dei siste åra (Jensen & Ulleberg, 2019, s.69). Eg vil derfor i stor grad ta utgangspunkt i han sine idear. Med utgangspunkt i sosialkonstruksjonismen vil synet av (og forståing av) kunnskap alltid vera bestemt av den kulturelle og historiske kontekst som me er ein del av slik som terapeutane gjennom studiar, lovverk og erfaringar. Det vil sei at det som blir forstått som kunnskap alltid vil vera i endring, alltid vera i bevegelse. Gergen (2010) hevdar i den anledning at måten som ein betraktar verden på avhenger av kva slags tilgang ein har. For eksempel så har ikkje terapeutane tilgang til å ta omsyn til barn sin språkkompetanse om dei ikkje kjenner til den før. Tilgangen avhenger av dei relasjonane som ein er ein del av

(Gergen, 2010, s. 71). Til dømes vil terapeutane tilby terapi ut i frå sin kunnskap om kva som er til barnet sitt beste. Kva kunnskap dette er vil vera eit resultat av samfunnets dominerande diskursar, kultur og kunnskapssyn i augneblikket. Foreldra til barnet kan derfor ha ei anna forståing over kva som er det beste for barnet, samstundes som kunnskapen om kva som er til barnet sitt beste vil endra seg med tida. Både terapeuten og foreldra til barnet meiner kanskje å eige sannheita om kva som er til barnet sitt beste. Sosialkonstruksjonisme vil i praksis utfordra ideen om at det er ein sanning og heller prøva å møta menneskjer på ein undrande måte. Den sosialkonstruksjonistiske terapeuten vil derfor, til ein viss grense (innanfor konteksten sin etiske og moralske grense), vera villig til å setja eigen kunnskap og «sanningar» til side og heller vera opptekne av å samskape meining med dei de møter i terapirommet. Som nemnt har sosialkonstruksjonisme fokus på korleis verkelegheita skapast gjennom sosiale interaksjonar og diskursar, mens kritisk realisme argumenterer er ein motvekt til sosialkonstruksjonisme (Gergen, 2010, s. 211).

2.6.1 Kritisk realisme

Kritisk realisme kombinerer modernismen og postmodernisme og hevder at det eksisterer ein sanning/verkelegheit uavhengig av kor vidt me klarer å forstå den/skaffe kunnskap om den (Bhaskar, 1978). Dette utfordrar sosialkonstruksjonistisk tenking, som legg større vekt på korleis kunnskap og verkelegheit er konstruert gjennom sosiale prosessar. For å få ein best mogleg forståing av verda meiner kritisk realistar at ein må inkludera samspelet mellom ein mengde ulik kunnskap, slik som genetikk, diskursar etc. (Buch-Hansen & Nielsen, 2014, s. 34). Kritiske realistar høvar seg til generaliserbar kunnskap som til dømes hjerneforskning, ettersom det er det næraste ein kan komme den «sanne viten». Til dømes ved at terapeuten gis moglegheit til å undersøke og utfordra dei underliggande strukturane som påverkar klientane sine liv og helse. På denne måten kan terapeuten bidra til å adressera sosiale problem og endre strukturelle forhold som har negativ innverknad på klientane sine liv. Kritisk realisme kan bidra til å belyse korleis terapeuten kan utforske barnets oppfatningar og erfaringar gjennom å bruke figurar til å få fram noko visuelt for å hjelpe barnet med å konstruera ein ny forståing av seg sjølve og sin situasjon. På same måten som ved bruk terapiestern kunnskap ynskjer kritiske realistar å aktivt forhalda seg til forskning og den til ein kvar tid best tilgjengelege kunnskap.

2.7 Relevant forskning

I denne delen vil eg gjere greie for relevant forskning som er identifisert etter kunnskapsbaserte søk (Thagaard, 2018, s. 181). Eg starta tidleg i forskingsprosessen med å undersøka kva som tidlegare var gjort av forskning kring bruk av figurer i samtaler. Dette vart gjort ved at eg undersøkte tidlegare masteroppgåver og sjekka kva som var skrevet om tidlegare, slik at eg kunne utelukka at det var forska på før. Samstundes ynskja eg å få oversikt over aktuell litteratur som var blitt utgitt kring kreativitet i barnesamtaler. Med hjelp frå bibliotekar som var tilknytt biblioteket på Høgskulen på Vestlandet føretok eg søk i følgjande databasar: Oria, Google Scholar og APA Psych Info. Eg valte følgjande kombinasjon av søkeord:

- Barn+ figurer+ samtale
- Barn + terapi + samtale
- Dukke + terapeutisk verktøy
- Barn + samtale+ kreativitet
- Figur + samtale
- Doll play+ therapy
- Human figure drawing + therapy

Søka vart ikkje avgrensa til utgivingar publisert i ein gitt tidsperiode. Det har vore vanskeleg for meg å finna norsk forskning på dette området. Ettersom eg rekne for figurbruk i barnesamtaler som eit fenomen som har universelle aspekt, har eg valt å leggja like mykje vekt på den utanlandske forskinga. Til saman fant eg 76 artiklar som stod fram som relevante. Ved nærmare lesing av dei vart eg sittande igjen med seks stykk som alle var fagfelleurdert. For å komme fram til desse seks artiklane utelukka eg fyrst alle som ikkje omhandla barn, dei som omhandla observasjonar i leiketerapi, samt dei som kun omhandla terapeutrollen. Eg gjekk så igjennom artiklane og vurderte dei opp mot problemstillinga som var valt. I det følgjande vert dei kortfatta presentert.

Eg har i tillegg nytta meg av ressurspersonar i forhold til fagfeltet når eg har funnet aktuell forskning om tema knytt opp til min problemstilling. Ressurspersonane har god kjennskap til fagfeltet gjennom sin lange erfaring og sitt nettverk. Dei har kome med tips om konkrete artiklar og anna relevant teori. Dette gav meg moglegheit til å sjekke ut forskning på feltet som dei opplevde som relevant innanfor bruk av figurer i samtaler med barn.

Helene Byhring Fosheim (2015) har skrevet masteroppgåve om bruk av dokker som symbolterapeutisk verktøy. Ho fann at samspel med dokker kan skapa ein leiken atmosfære og gi rom for barnet sin stemme. Ho fekk også ein utvida forståing for leda terapi med dokker som ein egna metode for å opne opp for tema som er vanskelege å setja ord på. Veksling mellom tilskodarposisjon og deltakar posisjon i dokkespelet, kan fremma likeverdig kommunikasjon i familien. Ved å reflektera gjennom dokka og ved å bruka dokker som reflekterande team kan familien bli ført til ein ny dimensjon (Fosheim, 2015).

DeLoache (2000) har i tre ulike studiar som er samla i ein publikasjon kor ein har observert barn i alderen frå to til tre år. Barna vart observert i studierom kor dei hadde leiker tilgjengeleg i ti minuttar. Etterkvart vart leikne teke bort, samstundes som nokon av leikene vart gøymt bort bak ein glasvegg. Barn fekk i oppgåve å finne dei gøymte tinga. DeLoache har utifrå dei tre ulike studiane gjort funn som viser at barn ned i tre års alderen kan nytta seg av tredimensjonale objekt, slik som dokker og figurar for å forklara hendingar. Samstundes fant ein ut at barn i denne alderen ikkje har fullt utvikla dobbel representasjon (evne til gå inn i rollen som en dokke og forstå at den skal symbolisera seg sjølv).

Teoh et al. (2010) har undersøkt om menneskelege figurar hjelper når påståtte ofre for seksuelle overgrep skal forklare seg om fysisk kontakt gjort av påstått gjerningsmann i ein avhørsituasjon. Dette er gjort gjennom bruk av strukturerte intervju, med nokre oppfølgings spørsmål. Utvalet i studien bestod av 88 barn i alderen fire til tretten år. Forskinga viste at barn gav fleire detaljer kring berøring frå påstått gjerningsperson når dei hadde figurar tilgjengeleg under samtalen. Barna utdjupa også meir kring det som var skjedd. Dei viser til at dei eldste barna spesielt tydeleggjer meir ved bruk av figurar.

Ablow et al. (1999) har evaluert pålitelegheita og validiteten på to ulike tiltak som er utvikla i tandem for å redusera symptom på barn innanfor psykisk helse. Tiltaka var Puppet Interview Symptomatology Scales og Health and Behavior Questionnaires. Dette er gjort ved at mødrer, lærarar og barn rapporterte om fleire dimensjonar av barns psykiske helse for 120 barn. Kor 53 av barna var tilviste til klinikk og 67 som ikkje var tilvist nokon stad. I denne studien fant dei at ved å bruke to ulike verktøy som er utvikla i tandem at barn i alderen fire

til åtte år formidlar seg godt ved bruk av dokker. Det gir hjelparane eit betre utgangspunkt når dei skal starte behandling. Når dokkene er brukt får behandlarane meir innsikt i barnas indre liv og barna har eit betre språk for å forklare.

Berner & Seitz-Stein (2022) har samlikna ulike måleverktøy for matematisk sjølvoppfatning, mellom anna dokkeintervju. Det vart gjort tre ulike eksperiment for å kunne samanlikne måleverktøya. Utvalet bestod av 25 barnehagebarn i alderen fire til seks år. Barna vart bedt om å utføra to ulike måleverktøy. Forskinga viste at det såg ut for at det å bruke dokkar og bildar når ein måler sjølvoppfatning i barnehagealder synes å være ein effektiv måte å oppretthalda barn sin merksemd og framkalle respons frå små barn med tilstrekkeleg grad av reliabilitet og validitet.

Forsking av Thierry et al. (2005) har også vist at barn kan overrapportere ved bruk av dokker. Gjennom å undersøka verkinga av anatomiske dokker og kva verking dokkene har på korleis barna uttrykker seg, fant dei at barn fortel meir detaljert når dei bruker dokkar, samstundes som dei yngste barna også overrapporterer når dei bruker dokker. Dei åtvarar derfor mot å ta alt som barn viser med dokker som sanning. At det er naudsynt å stilla spørsmål til det som blir fortalt, særleg dei minste barna i alderen tre til seks år. Dette grunna vanskar med dobbel representasjon, at dei ikkje gjenkjente dokkene som seg sjølv og dermed ikkje hadde brukt dokkene for å gjenskapa verkelegheita. At det var vanskeleg å skilje lek frå verkelegheita. Dei eldre barna hadde ein meir utvikla forståing av dobbel representasjon som gjorde dei i stand til å betre bruka dokkene som verkemiddel. Samstundes som forskninga viste at barn i begge aldersgrupper hadde lettare for å fantasere meir då dei fortalte med dokkene enn utan. Ved at dei kunne fantasere om at dei «drepte» den mistenkte eller fekk den mistenkte til å «fly» (Thierry et al., 2005). Denne forskninga var utført på 178 barn som hadde blitt utsett for overgrep. Barna som vart intervjuva var i alderen tre til tolv år.

3. Metode

I denne delen av oppgåva vil eg skildra forskingsprosessen og dei metodiske vala eg har teke undervegs. Eg vil visa til vitskapsteoretisk ståstad, kva type studiedesign eg har valt, samt korleis eg har analysert studiens data. Vidare vil eg visa til forskningsetikk, reliabilitet og validitet.

3.1 Vitskapsteoretisk ståstad

Denne studien har eit hermeneutisk-fenomenologisk ståstad som bygger på teoriar kring menneskelege fortolkingar og erfaringar (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 75). Fenomenologi og hermeneutikk er to vitskapsteoretiske ståstader som er nært knytt saman. Edmund Husserl grunnla fenomenologien omtrent år 1900, og var oppteken av å gå til kjernen av tinga sjølve (Smith et al., 2009, s. 12). Husserl meinte at ved å studera menneskjer sine egne erfaringar av fenomenet, kunne man oppnå ny innsikt. Filosofane Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty vidareutvikla denne vitskapsteoretiske retninga i fleire retningar (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 44). Dei bevega seg mot ein meir fortolkande posisjon. Heidegger meinte at analysearbeid alltid vil innebera fortolking av materialet, men med fokus på forståinga av menneskjer sin bevisstheit og subjektive erfaringar (Smith et al., 2009, s. 17). Alle desse retningane har fått stor betydning innanfor kunnskapsområda i helse- og sosialfaga ved at ein er oppteken av å lytta til klientane sine stemmar ut i frå deira erfaringar. Den fenomenologiske tankegangen går ut på at man undersøker verda slik den konkret blir opplevd og vert oppfatta frå eit subjekt perspektiv. For eksempel gjennom å intervju terapeutar om deira opplevingar kring bruk av figurar i barnesamtaler. Der forskaren er ute etter fylldige skildringar kring terapeutane sine opplevingar. Fenomenologi er erfaringskunnskap, og det er denne erfaringskunnskapen (informantane sine subjektive opplevingar) eg er ute etter i denne studien.

Hermeneutikken stammer tilbake til 1600-talet og hadde som hensikt å fortolka bibelen og seinare litterære tekster (Anderson, 2003, s. 67). Hermeneutikken er oppteken av å tolke, forstå og forklare. Korleis me tolkar det me har lese, sett i ein historisk samfunnsrelatert kontekst, er grunnlaget i hermeneutisk tenking. Hermeneutikken skil mellom verkelegheita slik den er i seg sjølve (t.d figurane sin konkrete form og eigenskapar), og verkelegheita slik

den framsetar for deg og meg i den tilhøyrande konteksten (t.d korleis barnet oppfattar og tolkar figuren) (Hårtveit & Jensen, 2004, s. 60). Innanfor hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel sentral. Den forklarar korleis vår forståing stadig utviklar seg i bevegelse mellom del og heilheit i det materialet me undersøker. Mening kan berre bli forstått i lys av den kontekst ein studerer og er ein del av (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 237). I følge Gadamer vert me som fortolkarar ein del av forståingsprosessen, me kan ikkje stille oss på utsida av materialet me undersøker. I staden for tek hermeneutikken utgangspunkt i at me har med oss våre forforståingar heile tida, som me møter teksten og materialet med (Thomassen, 2006, s. 163).

I denne studien har eg forska på informantane sin subjektive oppleving av kva moglegheiter figurbruk gir i samtaler med barn. Korleis dei forstår opplevinga, sjølv fenomenet, har blitt fortolka av meg i intervju, transkriberinga og til slutt i analysedelen i studiet. Dette kan sjås på som ein ideografisk tilnærming. Ideografisk tilnærming har som mål å skildre og forstå det som gjer enkeltpersonars erfaringar og forståingar unike og spesielle (Smith et al., 2009, s. 29). Eg må som forskar kontinuerleg vera bevisst mine fortolkingar og min forforståing i arbeidet med studien. Til dømes når eg analyserte intervju, at eg må stilla meg sjølv spørsmål om kva eg trur informanten meinte med dette, kan det vera andre måtar å forstå utsegnene på?

3.2 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode vart valt for denne studien då den har fokus på subjektive erfaringar (Malterud, 2021, s. 30). Det stemmer med denne studiens ynskje om å søka etter å få tilgang til informantane sine eigne opplevingar av bruk av figurar. Val av metode skal styres ut i frå kva slags problemstilling ein har laga seg. Kvalitativ metode vart derfor vurdert som hensiktsmessig på grunn av sitt fokus på å gå i dybden på enkeltmenneskjer sine opplevingar. Kvalitativ metode blir brukt til innsamling av data i form av ord, uttrykk og setningar (Jacobsen, 2010, s. 56). Kvalitativ forskning blir kjenneteikna ved at forskaren prøver å forstå sosiale fenomen (som terapeutars bruk av figurar i samtaler med barn) ved å vera deltakande i feltet gjennom observasjonar og/eller intervju (Thagaard, 2018, s. 12). Den kvalitative tilnærminga er oppteken av å forstå korleis menneskjer skildrar og oppfattar verden og dei relasjonane dei er en del av, meir enn årsakssamanhengar (Jacobsen, 2010, s.

55). Eit døme kan vere når terapeutane i studien skildrar korleis figurar kan hjelpe barna med å uttrykkje seg på ein måte som er meir forståeleg for dei. Terapeutane kan ha lagt merke til at barna ofte slit med å setje ord på kjenslene sine, men når dei får uttrykkje seg gjennom figurar, blir det enklare for dei å formidle kva dei føler og tenkjer på. Dette kan gi ei meir heilskapleg forståing av barnet sine opplevingar og relasjonar, og det viser korleis den kvalitative tilnærminga legg vekt på å forstå menneskjers opplevingar og relasjonar på eit djupare nivå. For å få dette til er det naudsynt med rike skildringar av fenomenet og slik at informanten sin stemme blir høyrte (Dallos & Vetere, 2005, s. 50).

3.2.1 Kvalitativt forskingsintervju

For å innhenta data valte eg å gjennomføra kvalitative forskingsintervju. Thagaard (2018) viser til at intervju er den mest brukte metoden for å samle inn data på innanfor kvalitativ forskning. Eit kvalitativt forskingsintervju blir kjenneteikna av at det er ein samtale mellom forskar og informant som blir styrt av dei ulike tema som forskaren ynskjer å få kunnskap om (som til dømes: kva opplev du bruken av figurer gir barn i samtaler?), samt dei tema som kjem opp undervegs i samtalen innafor det som er relevant for problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 91). Hensikta med kvalitative intervju er å gjera greie for problemstillinga frå fleire sider gjennom at det blir gitt fyldige skildringar av temaet som vert undersøkt. Dette gjer ein typisk gjennom å få mykje informasjon frå ei avgrensa mengd informantar (Johannessen et al., 2011, s. 104).

Eg har valt å nytta meg av kvalitative, semistrukturert intervju. Det som kjenneteiknar eit semistrukturert intervju er at hovudspørsmåla er utarbeida i forkant av intervjuet (2018, s.90), men at forskaren har moglegheit til å følge opp relevante tema som ikkje er skildra i guiden, dersom det vert vurdert som relevant. Sjølv om eg hadde en klar tanke om kva eg ynskjer å få ut av intervjuet, ga det at eg hadde valt semistrukturerte intervju meg moglegheita til å følgja på med relevante oppfølgingsspørsmål som ikkje var planlagde i forkant, men relevante i forhold til problemstillinga (Willig, 2013, s. 29). Til dømes bad eg ein av informantane fortelja meir om viktigheita av å ha trua på at figurane hjalp i samtalen. Dette for å få ein større forståing av korleis hen som terapeut tenkte kring det.

Semistrukturerte intervju blir også ofte brukt når ein ynskjer å samanlikna dei ulike svara ein får i forskingsintervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). For eksempel så er eg på utkikk etter å sjå på kva moglegheiter terapeutar opplev at bruken av figurer gir i samtaler med barn. Då må eg samanlikna for å sjå etter gjentekne mønster blant informantane som kan vera relevante i forhold til problemstillinga mi. Eit semistrukturert intervju krevjar at forskaren forbereder og planlegg godt i førekant og utarbeider ein intervjuguide (Johannessen et al., 2011, s. 139). I førebuinga og planlegginga fann eg tre ulike tema som eg ynskjer å undersøka vidare. Disse tema var:

- Terapeuten sine egne erfaringar ved bruk av figurer i samtaler med barn
- Terapeuten sin oppleving av bruk av figurer
- Terapeuten sin oppleving av avgrensingar

Eg ynskja å bygga vidare på dei tema når eg utvikla intervjuguiden. Foreksempel la eg til «*Kva er det som gjer du bruker figurer i samtaler i dag?, Kva gjer figurbruk med samtalen og kva er det med bruk av figurer som skapar påverknad, etter din oppfatning?*» under temaet: Terapeuten sin oppleving av bruk av figurer.

Når ein vel semistrukturert intervju lager ein seg ein intervjuguide som skal hjelpe til å få kunnskap om temaet vi undersøker (Thagaard, 2018, s. 95). Eg valte å starte med å identifisere dei ulike tema som guiden burde innehalde før eg deretter utvikla spørsmåla. Samstundes som ein har fokus på dette, skal intervjuguiden gi fleksibilitet i møte med informanten (Smith et al., 2009, s. 59). Thagaard (2018) viser til at spørsmåla som blir stilla vert førande for kor mykje og kor god informasjon ein får. Med det som utgangspunkt jobba eg mykje med å finne gode spørsmål som var opna for utfyllande og skildrande svar frå informanten (Smith et al., 2009, s. 59). Et eksempel på et slikt spørsmål er: Kva som gjer at du bruker figurer i samtaler i dag?

Etter spørsmåla i intervjuguiden var diskutert med rettleiar for å sikra at dei var gjennomtenkte og gode, gjennomførte eg eit pilotintervju. Dette førte til nokre få endringar, mellom anna val av ord som ikkje var tydelege nok, samt eit tilleggsspørsmål. Til spørsmålet; Kva er aldersgruppa på barna du bruker figurer med? La eg til spørsmålet; Kva avgjer

dette? Dette vart gjort for eg merka at eg hadde behov for å få kjennskap til kva tankar terapeutane hadde kring val av alder.

3.2.2 Utval og rekruttering

Kvalitative studiar kan kjenneteiknast ved at utvalet er avgrensa til nokre få personar eller einingar (Thagaard, 2018, s. 54). Eg har valt Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) som analysemetode. Smith et al. (2009) anbefaler masterstudentar som nyttar seg av IPA å ha mellom tre-seks ulike informantar. Eg vurderte at fem informantar var passeleg stort utval for å gjennomføra prosjektet. Då hadde eg moglegheit til å intervju ein til om eg vurderte det som naudsynt. Sidan utvalet er lite er det viktig at utvalet skjer ut i frå ein nøye valt problemstilling, slik at analysen av data kan gi ei utvida forståing for fenomenet eg studerer (Thagaard, 2018, s. 54).

Studiens utval er valt ut frå strategiske omsyn. Strategisk omsyn betyr at informantane ble systematisk valt. Dette gjennom at dei representerte dei eigenskapane (at dei jamleg bruka figurar i samtaler med barn) eller kvalifikasjonane (som for eksempel at dei hadde vidareutdanning i familie/nettverkterapi) som samsvarer med problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 56). Det var også eit ynskje frå meg om at dei hadde brukt figurer i samtaler i minst eit år for å kunne ha betydelege erfaringar å visa til. For å få tak i ulike erfaringar ynskte eg informantar frå ulike arbeidsstader. Av informantane er det ein mann og fire kvinner. Kjønn er ikkje eit eige tema i min studie, men eg vurderte det likevel som føremålstenleg at begge kjønn var representert for å best kunne svara på problemstillinga. Rekrutteringsprosessen byrja etter at prosjektet var godkjent av Norsk senter for forskingsdata (NSD) (ref.nr 490831) (Vedlegg 1). Då la eg ut ein Facebookmelding på ei lukka gruppa med familierapeutar i Rogaland (Norsk forening for Familierapi, Lokallag avd. Rogaland) med informasjonsskrivet kor eg etterspurde informantar. Det har likevel vore vanskeleg å få tak i familierapeutar som bruker figurer i samtaler. Eg tenker grunnen til det er fordi det er lite terapeutar som brukar figurar i det dagelege. Etter å ha sendt mail til ulike BUP kontor med informasjonsskriv og presentasjon av meg sjølv utan å få svar valte eg å nytta meg av snøballmetoden. Snøballmetoden vil si at eg som forskar tok kontakt med nokon som eg kjente til brukte figurer i samtaler med barn eller hadde ei rolle som gjorde at dei kjente til nokon som gjorde det. For så igjen få namn på andre dei kjenner til som brukar figurer i

samtaler med barn (Thagaard, 2018, s. 56). Det kan være utfordrende å bruke snøballmetoden om alle informantene kjem frå same arbeidsstad. Eg har difor fått namn på informantar frå fleire ulike personar med god kjennskap til tema for min studie. Eg tok direkte kontakt med informantane å spurde om dei ynskja å delta. Alle informantane eg tok direkte kontakt med takka ja til å delta i studien. Informantane fekk informasjonsskrivet inkludert samtykkeskjemaet (Vedlegg 2) før dei takka ja til å delta. Intervjuguiden (Vedlegg 3) ble berre sendt ut til en av informantane. Eg ønsket ikkje å senda ut intervjuguiden på forhånd. Dette var fordi eg ynskja mest mogleg spontane svar og at dei skulle formidla det dei var opptekne av. Ein av informantane fekk den likevel ettersom hen hadde behov for det for å bli trygga i rollen som informant. Eg vurderte at for å få inn data frå denne informanten var det naudsynt å senda intervjuguiden til hen i forkant.

3.2.3 Presentasjon av informantar

Det er viktig å sikra informantane sin anonymitet i studien for å få ærlige og opne svar. For å oppnå dette har eg valt å gi dei fiktive namn. Dersom informantane er bekymra for å bli identifisert, kan dei være tilbakehaldne med å gi fullstendige og ærlige svar på spørsmåla. I presentasjonen av funna presenterast dei som Arne, Bente, Camilla, Dina og Elin. Eg har intervjuet totalt fem personar, kor fire av dei er familierapeutar og ein er nettverksterapeut. Nettverksterapeuten har likevel jobba tett saman med en lang rekke erfarne familierapeutar over mange år. Alle informantane arbeider i ulike tenester, som krisesenter, BUP, familievernkontor, helsestasjon og i barne og familiehjelpen spreidd rundt i heile landet. Alle har i fleire år brukt figurer i samtaler med barn. Ettersom mine informantar representerer eit lite felt er det mogleg at dei til dels kan verte identifisert uansett. Eg meiner likevel at det ikkje er eit stort problem fordi spørsmåla ikkje inneheld sensitive tema som kan føra til stigmatisering eller diskriminering om deira identitet vert avslørt.

Arne, 68år, tidlegare tilsett ved Psykisk helsevern for barn og unge (BUP)

Bente, 34år, tilsett ved eit krisesenter

Camilla, 44år, tilsett ved ein helsestasjon

Dina, 41 år, tilsett ved eit familievernkontor

Elin, 62år, tilsett ved BUP

3.2.4 Gjennomføring av intervju

Intervjua vart gjennomført over ein periode på seks veker i tidsrommet august til oktober 2022 frå fyrste til siste intervju. Tidsramma på intervjuet var frå 45 minutt til 106 minutt. Grunnen til at lengda på intervjuet vart så forskjellig var at kvar av informantane har ulike erfaringar å visa til, samt mi rolle som intervjuerperson. I dei fyrste intervjuet gjekk det lengre tid grunna eg hadde vanskar for å avgrensa og halda meg til temaet. Grunna store avstandar er to av intervjuet gjort digitalt via teams. Informantane fekk sjølv moglegheit til å bestemma kor og når intervjuet skulle finne stad. Dei tre fyrste intervjuet vart gjort heime hjå informantane, etter informantane sine ynskjer. Det var viktig for meg å vera fleksibel og imøtekommande for informantane sine ynskjer om kor det skulle gjerast, då det ville auka moglegheita for deltaking. Som forskar må man være bevisst på kva konteksten for intervjuet gjer med samtalen. At konteksten som intervjuet føregår i kan påverka intervjuet i ein viss grad (for eksempel ved at informantane kan kjenna seg utrygg). Samstundes kunne det at informantane ynskja å ha intervjuet heime gjera at det kunne skje utilsikta hendingar i heimen under intervjuet (Jacobsen, 2010, s. 93). Eg vurderte at ynskje om å ha intervjuet heime vog opp for at det kunne skje utilsikta hendingar. I forkant av intervjuet hadde informantane fått tilsendt informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Samtykkeskjemaet fekk eg tilsendt med underskrift i forkant av intervjuet.

Kvale & Brinkmann (2019) viser til at dei to fyrste minutta i intervjuet er avgjerande for å etablere eit godt inntrykk og skape tillit mellom den som intervjuar og den som blir intervjuet. Desse første minutta kan påverke resten av intervjuet og korleis informasjonen som vert delt blir tolka og forstått. Eg starta derfor intervjuet med å takka for at dei ville delta. Eg gjekk deretter igjennom samtykkeskjema og spurte om det var noko dei lura på. Dei fekk også moglegheit til å trekka seg om dei ikkje ynskja å delta, og informasjon om at dei hadde moglegheit til å trekka seg, når som helst, så lenge ikkje analysen var påbegynt. For å få ein forsiktig start, begynte eg med spørsmål om utdanning, arbeidsstad og kvar lenge dei hadde arbeida der. Informantane vart kjent med korleis intervjuet var oppbygd og fekk informasjon om dei ulike tema intervjuet omhandla.

Eg brukte diktafon på alle intervjuet. Alle informantane samtykka til det. Rett etter at intervjuet var blitt gjort la eg dei over på en ekstern kryptert harddisk og sletta opptaka. Mot

slutten av intervjuet spurte eg informantane om det var noko meir dei ville leggja til, eller om det var noko dei tenkte eg burde spurt om som ikkje var spurd om. Dette gav informantane moglegheit til å legge til det dei ynskja og kunne oppleve var relevant til studie.

Informantane fekk informasjon om vegen vidare. Alle informantane sa at dei ønsket å lesa den ferdige masteroppgåva, då dei opplevde tema som veldig interessant og lite forska på. Eg avslutta med nok ein gang å takka informanten for deltakinga (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 161).

3.2.5 Transkribering av intervjuet

Etter å ha transkribert to intervju vurderte eg at det var for tidkrevjande å gjera dette sjølv. Sjølv om eg er kjent med at det kan vera nyttig å transkribera alle intervjuet for å få god kjennskap til intervjuet, måtte eg sjå meg nøydt til å be nokon andre om å gjera det. Eg fekk derfor hjelp til å transkribera dei resterande tre intervjuet av ein profesjonell transkribent (Vedlegg 4). Transkribenten skrev under på teielovnad. Transkribenten bad vidare om eit utdrag av det arbeidet som allereie var gjort, slik at transkriberinga skulle bli gjort på mest mogleg same måte. Når eg fekk tilbake transkripsjonen las eg igjennom alt fleire gangar samstundes som eg hadde på lydbandet for å sikra at alt var med og sikra høg grad av reliabilitet. Dette gjorde også at eg blei meir kjent med intervjuet. Transkribering betyr å omsetja tale til skriftleg tekst, og intervjuet materialet var med det klargjort til analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 206). Ettersom man i IPA normalt sett ikkje er ute etter å fortolke nonverbale uttrykk, krevjast ikkje ein detaljert transkripsjon i form av eksakt lengde på pausar og non-verbale uttrykk (Smith et al., 2009, s.74). Eg valte likevel å inkludera pausar, latter og nøling i transkripsjonen då eg vurderte at det kunne vera nyttig inn i analysen.

3.2.6 Eiga forforståing

Me bringer alltid med oss eiga forståing i møte med andre. Eg har gjennom heile forskingsprosessen reflektert over mi eiga forforståing. Både aleine og saman med rettleiaren min. Som nemnt tidlegare er eg utdanna barnevernspedagog og har brukt litt figurer i samtaler med barn i barnevernkonteksten. Gjennom dette bærer eg med meg ei forståing av at bruk av figurer i samtaler med barn kan gi mange moglegheiter for gode samtaler med barn. Når eg no har vore nysgjerrig på kva moglegheiter familierapeutar opplev figurbruk gjer med samtalen, har eg vore ekstra oppmerksam på mi eiga forforståing

ikkje skulle vera styrande for analysen og diskusjonen. Dette har eg vore bevisst på både når eg arbeida med intervjuguiden og i møte med informantane. Ettersom eg har hatt ein hypotese om at bruk av figurer i samtaler med barn gir moglegheiter har eg vore nøye med å laga opne spørsmål som ikkje la føringar for informantane. Informantane har nok likevel merka at eg hadde stor tru på figurbruk i samtaler med barn, men dei opplevde nok at eg var oppriktig nysgjerrig på deira forståing og oppleving.

3.3 Analyse

For å analysere intervjuet har eg blitt inspirert av Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) slik det vert presentert av Smith et al. (2009, s. 82- 107) og Dallos & Vetere (2005, s. 58-60).

3.3.1 Interpretative Phenomenological Analysis

I dette forskingsprosjektet har eg latt meg inspirera av Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) som analysemetode for å få eit djupare innblikk i informantane sine erfaringar og forståingar. IPA er ein kvalitativ analysemetode som er forankra i fenomenologi og hermeneutikk, og vart utvikla av Jonathan Smith på byrjinga av 1990-talet. Metoden fokuserer på den enkelte personen sine unike opplevingar og forståingar av fenomenet som vert forskingsobjektet (Smith et al., 2009, s. 1-4). IPA legg vekt på korleis meningsfulle opplevingar vert skapte og forstått mellom informantane og forskaren, og bidrar til å framheve informantane sine eigne stemmer og perspektiv (Willig, 2013, s. 66). Ved å nytte denne metoden har eg som forskar fått moglegheit til å analysere informantane sine opplevingar og tolkingar på ein systematisk og grundig måte, og på denne måten bidrege til å belyse temaet på ein djupare og meir nyansert måte.

Analyseprosessen i IPA, som blir føreteke etter at data er innhenta består av ein fleksibel 6-stegs prosess (Smith et al., 2009, s. 80). Smith (2009) anbefalar nye forskarar til å følgja stega i rekkefølge for å gjera det enklare for seg sjølv. Samtidig seiar både Smith et al. (2009) og Dallos & Vetere (2005) at det er fleire ulike måtar ein kan gjennomføra ein IPA analyse på. Dei viser til at det er rom for fleksibilitet og kreativitet innanfor kvart av stega i analyseprosessen. Eg valte difor å gjera noko mindre endringar slik at analysen blei mest

mogleg forståeleg og gjennomførleg for meg. Analysestega eg valte å fylgje er ei blanding av Smith et al. (2009) og Dallos & Vetere (2005) sine steg. Det enda opp i denne 5-stegs prosessen:

Steg 1: Lesing og relesing av transkripsjon

Det fyrste eg starta med var å lesa igjennom transkripsjonane i kronologisk rekkefølge samstundes som eg spilte dei av på lydband. Transkripsjonane vart lest fleire gonger med mål om å finna det overordna meiningsinnhaldet og bevega meg inn i informantane sitt landskap mest mogleg fordomsfritt (Smith et al., 2009, s. 82). Då eg leste og re-leste transkripsjonane, arbeida eg med meg sjølv i forhold til mi eiga forforståing, for eksempel ved å la vera å leite etter sanningar eg antok. Eg prøvde også å lesa sakte, for å forsøka å ha eit opent sinn som mogleg i forhold til teksten.

Steg 2: Innleiande analyse

Eg laga ein matrise med tre kolonnar der teksten av intervjuet var i midten. Linjenummer vart også sett inn. Kvar av informantane fekk kvar sin farge for å kunne skilja kven som har sagt kva vidare i analysen. Alle direkte utsegna som eg tolka til å vera av betydning for mi problemstilling vart fargemarkert. I kolonnen på venstre side av teksten skreiv eg ned ulike nøkkelord samt meiningsfortettingar av teksten. Så langt som råd, var eg bevisst på at det var mine fortolkingar av det som informantane sa som vart skrevet i kolonnen. Eg opplevde at teoriar, spørsmål og refleksjonar i høgre kolonne til teksten dukka opp undervegs i dette steget. Steg to og tre vart derfor utarbeida parallelt.

Steg 3: Min forståing og koplingar til eksisterande teori

På høgre side noterte eg meg min forståing av teksten som nemnt i steg 2. Der eg hadde reaksjonar til teksten skreiv eg også desse inn som til dømes at viktigheita av at han vert tekne på alvor. Når noko av teksten viste igjen som allereie eksisterande teori vart det notert i kolonnen. Alle intervju vart analysert til og med steg tre før eg gjekk vidare til steg fire. Grunnen til dette var at eg ynskja å ivareta det ideografiske ved å vera grundig og systematisk og utforska spesifikke detaljer i kvart intervju (Smith et al., 2009, s. 29).

Steg 4: Utvikling av overordna og underordna kategoriar

Eg klipte så ut alle kodene som var skrevet i venstre kolonne. Det var totalt 213 koder. Alle kodene var markert med ulike fargar samt linjenummer. Kodene vart så lagt ut over golvet under dei kategoriane eg hadde funnet fram tidlegare. Dette dekkar store delar av kjøkkengolvet. Det gav meg no eit overblikk over alle kodane. Her kunne eg flytta mellom kategoriane om eg opplevde nokon låg feil (Vedlegg 5). Dette steget vart opplevd å vera ein omfattande prosess i seg sjølv, så eg bruka god tid på å samla og namngi kategoriane ut i frå meiningsinnhald. Kategoriane vart delt inn og underkategoriar vart sett opp. Kvar kategori fekk sin eigen konvolutt som eg la dei utklippa tilhøyrande kodane i. Eg laga ei sjekklister for meg sjølv for å sikra at alle informantane hadde utsegn til kvart funn (Vedlegg 6).

Steg 5: Skriv ut funna

I det siste steget skreiv eg ut funna basert på venstreside kodane samt mi fortolking. Eg skreiv ut eit og eit funn om gangen. Kvart av funna vart illustrert med sitat frå informantane. I kodinga ble sitat merka med gult (sjå punkt 3.3.2).

3.3.2 Eksempel frå kode-prosessen

Nøkkelord, meningsfortettingar	Transkripsjon	Teori, spørsmål
Barna blir møtt. Føler seg høyrte Likeverdige Naturleg måte å uttrykka seg på Barnet sitt nivå Barnet sin stemme	247 At de opplever at de kommer inn på en 248 arena der de, «oi, hva skjer her? Hva 249 har hun funnet fram?» Og, jeg tenker 250 kanskje at de opplever seg som litt 251 likeverdige, da. At du er viktig og jeg 252 har lagt fram ting her, eller jeg prøver å 253 forstå deg igjennom at vi kan tegne og 254 leke sammen, og, som sagt, holde på 255 med figurer når vi snakker. Og, jeg 256 tenker jo at lek er jo en naturlig måte for 257 barnet å uttrykke seg på, da, sånn at de 258 føler liksom at, ja, de inviterer meg inn i 259 deres verden, på en måte, og at de skal 260 føle at 'jeg er agent i eget liv', og, 'det 261 jeg sier og gjør er viktig', at de skal føle 262 seg som et hode høyere enn seg selv, da.	Alliansebygging Viktigheita av at barn føler seg teke på alvor, sett og høyrte. Vygotsky

3.4 Forskingsetikk

For meg som forskar kan posisjonen bli verande ganske anonym, mens informantane eksponerer mykje frå eige liv og erfaringar av personleg informasjon. På denne måten blir ikkje eg og informant likestilte. Forskingsetikk er derfor alltid sentralt å omsyna.

Forskingsetikk er relevant i alle steg av forskingsprosessen. Som forskar er eg pålagt å følge forskningsetiske reglar. Det har eg gjort ved at informantane i prosjektet fekk tilstrekkeleg informasjon om kva det skulle forskast på og at anonymitet vart vektlagt. Alle informantane underteikna eit samtykke kor desse forholda var inkludert (Thagaard, 2018, s. 22-23). Som forskar har eg teke mange val undervegs i prosessen som vil kunne påverka resultatane, som for eksempel val av analysemetode og tolking av data. Det er derfor viktig å være open og

transparent om disse vala og å grunngi dei grundig. I tillegg har eg vore oppmerksam på min eigen forskarrolle og moglege fordommar eller skeivskap som kunne påverke datainnsamlinga og analysen. Eg har valt ut spørsmåla, stilt dei, mens informantane svarte. Likeins er det eg som, har tolka det som informantane har sagt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52). Difor var eg oppteken av å forvalta den makta eg har i samband med studien til det beste for informantane og deira utsegn, for å skapa god forskning. Dette gjeld blant anna korleis eg framsetar for informantane og korleis eg tek i mot og fordeler informasjonen eg mottek.

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er to sentrale omgrep innan forskningsetikk som bidrar til å sikra kvaliteten og pålitelegheita til forskingsresultata (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276).

Reliabilitet handlar om pålitelegheita til forskaren og undersøkinga. For å sikra pålitelegheita i studien er det viktig at forskingsprosessen blir dokumentert og klargjort slik at andre i størst mogleg grad kan følgje forskarens tenking (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 276). Validitet dreier seg om gyldigheita til forskingsfunna, og ved å gjere greie for alle stega i forskingsprosessen med eit kritisk blikk, viser ein gjennomsiktighet og sikrar validiteten (Thagaard, 2018, s. 189). Studiens validitet kan i tillegg styrkast ved at ein gjer ei vurdering om tolkingane støttar seg til annan litteratur og eventuelt informantane i studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 279). Det er viktig å påpeike at tolkingane av funna frå analyseprosessen er subjektive i forhold til informantane sine subjektive verkelegheiter, og derfor må det vere tydeleg i teksten når ein tolkar, diskuterer og refererer. Studiens truverdighet er knytt til korleis ein klarer å formidle informantane si verd gjennom bruk av metode og analyse, og dette kan inkludera å vere open for alternative tolkingar og å la informantane sjølve bidra til å tolke funna (Thagaard, 2018, s. 197).

Samla sett er reliabilitet og validitet avgjerande faktorar for å sikra kvaliteten og pålitelegheita til forskingsresultata. Gjennom å dokumentere og klargjere forskingsprosessen, ivareta dei etiske retningslinjene og gjera ei kritisk vurdering av tolkingane, kan forskaren bidra til å styrke reliabilitet og validitet i studien. Det vil vere ein styrke å lære seg ein konkret metode i djupna, men samtidig er det viktig å ikkje bli for sterkt identifisert med metoden, slik at ein kan gjere friare val der andre metodegrep best kan

svara på forskingsspørsmålet (Alvesson & Sköldberg, 2017). Kvalitativt empirisk materiale er ofte komplekst og fleirtydig, og det er derfor viktig å vere open for alternative tolkingar og la sin førehandsforståing utfordre for å oppnå vitskapleg godt og interessant resultat.

4. Presentasjon av funn

I denne delen vil eg presentera hovudfunn og underfunn som eg har identifisert ved hjelp av Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). Problemstillinga som låg til grunn for analysearbeidet var: «*Kva slags moglegheiter opplev (familie) terapeutar at bruken av figurer gir i samtaler med barn i vanskelege livssituasjonar?*» Eg identifiserte følgande tre hovudfunn og seks underfunn ved hjelp av IPA:

1. Kommunikasjon tilpassa barnet sine forutsetningar
 - Opnar for god dialog
 - Opnar for eksternalisering

2. Får fram nye historier
 - Gir overblikk
 - Folkar rommet

3. Gir tydelege rammer for samtalen
 - Skapar tryggleik
 - Senker tempoet

Kvart av funna er illustrert med nøkkelsitat frå informantane. Dette er gjort for å få fram kva dei formidla så nøye som mogleg gjennom intervjuet. Samstundes er det viktig å understreka at datamaterialet er basert på mine eigne punktueringar, subjektive forståingar og fortolkingar. Nokre av sitata vil vera fullstendige setningar, medan andre stader er deler av setningane utelat for å kunne gi mest fokus på sjølve meiningsinnhaldet. Der setningane er avkorta er det markert ved (...). Nokre av sitata er skrivne litt om for å betra lesbarheita, utan at innhaldet sin meining er endra. Kortare nøling, repetisjonar av ord og enkelte uttrykk (ehh, mm og liknande) har blitt fjerna. Sitata som er brukt i analysen er skrevet i kursiv samt tilvist med linjenummer og det fiktive namnet i etterkant av sitatet. Vidare i teksten vert deltakarane i studien omtala som enten informanten, informantane eller fleire av informantane.

4.1 Kommunikasjon tilpassa barnet sine forutsetningar

For å møta barns behov i kommunikasjon kan bruk av figurar vera hjelpesamt. Informantane viser til at dei brukar figurar frå barn er fire år og opp til omlag tolv år. Alle informantane gav uttrykk for at dei brukte figurar i samtaler med barn for å møta barnet der dei er i forhold til utviklinga. Det verkar som dei har ein felles forståing for at minstealderen for bruk av figurbruk er fire år grunna utvikling og mognad. Alle informantane hadde erfaring med bruk av figurer frå fire års alder. Nokon av informantane hadde også god erfaring med å bruka figurer i samtaler med ungdom. Ungdom er i følge Norsk Helseinformatikk (NHI) barn i alderen 11-18år. Informantane fortalte at så lenge ungdommane blir forklart korleis figurane skal brukast så opplev dei det som greitt. Ungdommane har behov for å bli forklart at det er eit samtalereiskap som blir brukt som eit verktøy og at hensikta ikkje er leik. Når ungdommane fekk forklart hensikta opplevde terapeutane at ungdommen opplev figurane som eit nyttig verktøy i samtalen.

Informantane gir uttrykk at dei har eit ynskje om å møta barnet på deira premisser, for å kunne leggja til rette for meningsfulle samtalar for barnet. Barn har behov for andre tilnæringsmåtar, dei treng å bli møtt med kreativitet då det elles kan verta for keisamt og at deira tankar, ressursar og moglegheiter ikkje kjem til syne. Informantane fortel at figurane skapar engasjement og gir støtte til at barna finn ord til å uttrykka seg. Alle informantane er opptekne av at ferdigheitsnivået i samtalar med barn blir senka når ein har noko konkret fram føre seg. Samtalen blir meir tilpassa barnet. Dina forklarar det ved at:

*Det er noko handfast, det er delt fokus, leikent, kreativt, og det er meningsfylt, det er litt ufarleg og samstundes får man tilgang til det viktige og kanskje litt farlege i et barns liv. Så, det er ein god tilnærming, tenker eg, med barn, du får tilgang på ein anna måte. Det blir meir på deira nivå, deira premisser synes eg da, min mening.
(Dina, linjenummer 189-194)*

Informantane skildrar bruk av figurar som noko handfast og leikent. Ein brukar leik som utgangspunkt for det dei aller fleste barn er kjent med, noko dei har eit forhold til i frå før. Informantane opplev at bruk av figurer i samtalar med barn gir moglegheit til å møta barna sitt behov i forhold til kommunikasjon i samtalen. Dette ved å dra inn leik og kreativitet.

Informantane er opptekne av viktigheita av leik og kreativitet og kva det kan skape i samtalan. At det kan vera barnet sin måte å gjera seg forstått på og gir nye moglegheiter å uttrykka seg på. Figurane hjelper barna å fokusera og å setja ord på ting. Camilla uttrykker:

(...) så føler eg at leik og figurer, det er barnets måte å uttrykke seg på. Det å møte dei på deira sin arena, og- At det skaper trygghet, då, og det er lettare å uttrykke seg igjennom bruk av figurer, da (...). (Camilla, linjenummer 334-337)

Ved å uttrykka seg gjennom figurar opplev informantane at det opnar seg rom for fleksibilitet. Fleksibiliteten gir mange moglegheiter kor ein går vidare i samtalen. For eksempel ved at ein kan følgja barnet i det barnet er oppteken av der og då. Ein kan gå inn og ut av leiken og skifte alt etter kor fokuset til barnet er. Dette ved at barnet til dømes sett opp figurar som representerer vennene sine og terapeuten spør om det ein ser. Etterkvart kan samtalen gå vidare ut i frå det utan at figurane er like viktige lengre. Informantane fortalte om korleis dei kan bruka figurane i det eine augneblikket, for å så gløyma dei ei stund å snakka om andre ting. På den måten kan det vera enklare å følgja barna der dei er i forhold til deira forutsetningar.

4.1.1 Opnar for god dialog

Samtaler med barn kan opplevast som utfordrande for terapeutar då det er mange omsyn å ta for å sikre ein god dialog. Informantane uttrykte at det å ha noko konkret (som for eksempel figurar) framfor seg hjelper barnet i gang. Bruk av figurer inviterer barnet inn i samtalen. Informantane fortalte korleis dei opplevde at figurane fanga interessa til barna slik at barnet ynska å delta i samtalen. Dette ved at figurane stod synleg framme i rommet når barnet kom inn, noko som skapa engasjement. Informantane opplev at barna føler seg invitert og har lyst å bruka figurane. Sjølv om fleire av informantane seier at det er viktig å ha ein tanke om kvifor ein som terapeut vel å bruka figurar slik at det ikkje berre blir til fantasileik, opnar figurane til at dialogen kan handla om det som barna er opptekne av. Informantane fortalte at sjølv om dei skal følgja barnet sitt initiativ i samtalen må terapeuten ta styringa til ei viss grad. Det er terapeuten som må ta leiinga for å ramme inn samtalen. Dette ved at ein informerer om kva hensikta med samtalen er om setter konteksten for samtalen. Uavhengig av kva tanken bak samtalen er, opplev informantane at barnet kan kjenna på ei kjensle over at dei er med på å styre samtalen. Ein bygger vidare på det som

barna er opptekne av. Dette ved at terapeuten er interessert i det som barna sett opp av figurer, objekt o.l. Dei fleste av informantane spør i starten av samtalen om barnet kan finne seg sjølv som figur. Når barna finn seg sjølv som figur opplev fleire av informantane at det er enklare for barna å fortelja om seg sjølv som figur. Arne fortel:

(...) også kan man viss man vil si sånn, okay, da er du i midten, ja, korleis, korleis er han Karl? Kva vil du si, fortel meg litt om Karl, så på en måte snakka om seg sjølv i 3.person. Det e en måte å starte på, så kan du høyra litt i forhold til kordan tanka dei har om seg sjølv og nå dei står no der. Det er veldig annleis å sei, ja Karl, fortel litt om dei sjølv. #Latter (Arne, linjenummer 371-376)

Informantane gav uttrykk for at når barnet har byrja å finna fram figurer og sett dei opp så opnar det seg ulike moglegheiter for dialog gjennom figurane. Det at barnet skal velje seg ut ein figur som skal representera seg sjølve kan skape ein form for dialog. Gjennom at barnet kanskje har litt vanskar å velje kven dei skal vera, korleis dei ser ut, kan det opna seg for samtaler kring desse vala. Også når barna finn fram ulike personar som skal representera ulike menneskjer i nettverket kan dette vera utgangspunkt for vidare dialog om kven desse personane er og kva dei betyr for barnet o.l. At barna får moglegheit til å snakke gjennom figurane om seg sjølv i 3. person gir ofte rikare skildringar, enn når ein ikkje bruker figurane. Barna finn ofte lettare ord som skildrar dei sjølv på ein uttømmmande måte. Informantane opplev at det å snakka om seg sjølv i 3. person gir andre inngangsportar til samtalen. Barna får meir avstand til det som blir snakka om som igjen kan gjera at dei ser ting på andre måtar. Det kan føra til at dei oppdagar ting om seg sjølv som dei ikkje var kjent med frå før.

Nokon terapeutar opplev at det oppstår avgrensingar i forhold til at ein går tom for idear når dei skal stilla spørsmål til barn. Eller at ein er redd for å trø feil slik at vondt blir verre for barnet. Det som kjem fram frå informantane i denne studien er at spørsmåla kjem meir naturleg både for terapeuten og barna når ein har figurar framfor seg. Figurane i seg sjølv gir mange spørsmål som igjen kan føra til samanlikningar over korleis barnet kontra figuren har det. Informantane skildrar korleis visuelle uttrykk som barna sett opp i form av figurar og objekt skaper dialog. Det gir noko felles å snakka om, det som er rett framfor nesa på dei. Dei samskapar noko som gir dialog. Nokre av informantane fortalte at dei sjølve går inn i samtalen som ein figur, og stiller spørsmål som skaper dialog mellom terapeut og barn. På

denne måten blir det utveksla ein samtale mellom to figurar som er styrt av dei som er i rommet. Dette kan også gjera lettare for barn å mentalisere. Mentalisering er kan vera eit godt utgangspunkt for ein god dialog. Når barna sett seg inn i korleis til dømes mor opplev situasjonen er dette noko som kan snakkast vidare om. Det vil hjelpa barnet å få nye perspektiv på det som blir snakka om.

Leik er ein måte barn kan uttrykka seg på. Ved å ta i bruk leikefigurar opplev informantane at barna fort blir med. Dei går meir inn i sin eigen verd, kor dei får utspela det som opptek dei. Det kan for eksempel vera kranglinga mellom mor og far eller at barnet ofte føler seg einsam. Gjennom å få utspela det som opptek barna gir det utgangspunkt for dialog. Informantane opplev at figurane gir barna moglegheit til å vera kreative og bruka fantasien sin. Dette kan gjera at informasjonen frå barna kjem meir spontant fram og gjera at ein kjem raskare i gang. Informantane opplev at barna er gode å setja ord på mykje av det kreative som blir laga og sett opp. For eksempel der ein far er innlagt på psykiatrisk og ein sett sjukehuset opp med figurar og objekt. Det kan opna for at barna finn meir ord for det, korleis det var for dei når det skjedde, kva dei tenkte når far vart henta av ambulanse. Dei huskar ofte historia betre og det gir rom for dialog. Oppstarten på samtalen kan bli enklare når ein har eit felles prosjekt som barnet til ein viss grad styrar. Dialogen er i gang med det same barnet byrjar å setja ut figurar.

4.1.2 Opnar for eksternalisering

Informantane fortalte om korleis dei bruker figurane inn i samtalen for eksempel ved at figuren representera angst, skulevegving, enkoprese og eteforstyrring. Dette kan forstås som eksternalisering, noko som var ein naturleg del av deira praksis som familie- og nettverksterapeutar. Informantane fortalte om mange ulike måtar dei har brukt eksternalisering i form av figurer i samtaler med barn. For eksempel fortalte ein av informantane at ho bruker eit figurtrull som symboliserer problemet:

Det er han her som skapar vanskar for deg på skulen, det er ikkje du, på ein måte, det er han her. Så, den forskjellen der frå det indre til det relasjonelle mellom oss, då, eg tenker at det er det som skaper mest verknad, då, og at det er ein ny måte å tenke for barnet på, og også foreldre på, for foreldre er opptekne av at me skal fiksa barnet,

det er barnet som strever, det er barnet som har problem, i staden for å tenke at det er me og det er han her som skaper vanskar, da. (Camilla, linjenummer 519-527)

Informantane har erfaring med at eksternalisering ved bruk av figurer i barnesamtaler gir barnet ny innsikt i kva det står i og kva som blir opplevd som eit problem. Informantane gav uttrykk for at når barnet har ein figur som illustrerer det som er vanskeleg vert det meir verkeleg, ein har noko konkret framfor seg. Ved at problemet er eksternalisert som ein figur blir det enklare for barnet å forstå kva som må jobbast med, at dei får ein kampvilje mot det som blir opplevd som eit problem. Ved hjelp av figurane kan ein setja ut figurane og spela ut for å få nye perspektiv og tankar i forhold til det. For eksempel ved at ein barn har sett ut figurar som representerer seg sjølv og familien sin. Det står også eit figur troll som representerer «sinne» til barnet. Terapeuten kan spør barnet om det er noko det ville sagt til «sinne»? Kortid er det «sinne» bruker å komme fram? I kva slags anledningar kommer «sinne» fram? Kva trur du mor ville sagt til «sinne»? Dette kan gi barnet nye perspektiv og tankar kring «sinne». Informantane gir uttrykk for at figurane er med på å gi eit meir leikent uttrykk som passer og fenger barna ut i frå deira alder. Dei opplev at barna forstår meir teikninga når ein har eit konkret problem framfor seg som ein skal kjempa i mot. Det kan også vera meir lystprega å dra inn figurar i samtalen. Barn kjem til terapeuten med noko som er vanskeleg. Eksternalisering kan vera ein ny måte for barnet å tenka på. Informantane opplys om at det å eksternalisera ved bruk av figurane er det noko som kan vera kjekt, det kan gi ny motivasjon. Fokuset blir problemet som står framfor på bordet, det kan gjera det enklare for barna å klare opna seg. Dei får litt avstand som kan kjennast godt og naudsynt for dei når dei skal snakka om ting som er vanskeleg og kanskje litt sårt. Den eine informanten forklarar det slik: *«Det å skulle være seg sjølv litt utanfor seg sjølv, altså, litt eksternalisering av seg sjølv trur eg kan være godt, å sleppe og prate om at eg kjenner på det»* (Elin, linjenummer 246-248).

For barn som kjem saman med foreldre og/eller sysken kan eksternalisering ved hjelp av figurar vera nyttig for heile familien. For eksempel fortalte informantane at ein kan setja problemet som ein figur i midten av familien og at ein får ein felles ting ein skal kjempa mot. Det kan kjennast godt for den som har vanskar å sleppa å stå aleine med det, at det blir eit felles prosjekt. Problemet kan då bli løfta av barnet sine skuldrar og alle kan få ta del i det. Det vil enklare få fram forskjellar når ein har det i midten, både i eine samtaler med barn og

med familien tilstades. Nyansane vert lettare å få fram når det er noko konkret som er problemet og ikkje barnet.

4.2 Får fram nye historier

Informantane fortalte at det å få fram ny informasjon og nye historier er det som er hensikta i alt terapeutisk arbeid, men at dei har erfaringar med at det kjem fram meir utvida historier gjennom figurar enn utan. Bruk av figurar opnar for ny informasjon og nye historier ved at dei får tilgang til barna på ein anna måte. For mindre barn som kan ha vanskar med å berre uttrykka seg gjennom ord, opplev informantane at figurbruk er til god hjelp. Ord treng ikkje alltid vera så lette å tyda. Det kan vera vanskeleg å forstå kva barnet eigentleg meiner. Informantane sa at ved å ha figurane framfor seg skjer det meir naturleg. Alle informantane i denne studien var tydelege på at bruk av figurar i samtalar opnar for ny informasjon og gir nye historier. Informantane fortalte at barna snakkar ofte undervegs når dei finn fram figurar og når dei plasserer dei. Barn liker å fortelja om ting som opptek dei, på deira måtar og premisser. Når barna sett opp figurar og konkretar kjem det mykje automatisk frå barna. Camilla seier:

(...) så føler eg at det gir mykje og da, gir ein nesten litt gratis, viss ein kan sei det, at det er til god hjelp da, viss man sjølv er villig til å utfordra seg sjølve og let ting utspela seg (...) (Camilla, linjenummer 232-235).

Barn er i utgangspunktet glade i å fortelja om det som opptek dei, samstundes det kan vera vanskeleg for nokon. Informantane fortalte at som terapeut får ein anledning til å stille spørsmål til det ein ser og det ein vart nysgjerrig på. For barn kan dette gi nye oppdagingar som kan vera nyttige for dei sjølv. Informantane erfarer at det gir rom for nye historier, at barna deler det dei har. Historier som ikkje ville kome fram utan å ha figurar tilgjengeleg. Ved hjelp av figurane kan ein få ut viktig informasjon som kan vera vanskeleg å utrykke for barna. Barna får hjelp av terapeuten til å setja ord på det ein har sett opp av figurar og objekt gjennom å bli stilt spørsmål om det ein har satt opp. Det kan vera med på å få fram barnet sin stemme og perspektiv slik at det kjem fram nye historier. Desse historiene er med på å skapa refleksjonar som kan gi barnet ny informasjon om seg sjølv. Det blir på ein måte ein døroppnar for ny informasjon gjennom å finne desse historiene barna har med seg. Informantane opplev at historiene vert tjukkare og meir utfyllande når barna har noko å

putla med. Når barna har noko i hendene er det ikkje behov for like mange spørsmål, mykje av historiene kjem av seg sjølv når barnet får vera kreative. Barna inviterer terapeuten inn i sin forståing og historie. Det kan gi både barnet og terapeuten innblikk i ein ny verden.

4.2.1 Gir overblikk

Informantane erfarer at når barn sett opp figurer i form av genogram, nettverkskart, ein situasjon eller som tallinje gir det barna eit overblikk over korleis dei presenterer sin historie. Med overblikk meinast her at barna får ein oversikt og eit bilde over korleis det dei sett ut av figurar blir oppfatta av dei sjølv og andre rundt dei. Når barn fortel gløymer dei ofte det dei har sagt så fort det har kome ut av munnen. Ved bruk av figurer, kan det hjelpe barna å få eit overblikk og å huske kva dei har snakkar om. Figurane kan flyttast gjennom samtalen for å gjera ting meir forståeleg for barna. Informantane fortalte at det også er lettare å sjekka ut om dei er på same bølgelengde når dei har eit overblikk over det som blir snakka om. Det gjer at ein kan endra kurs undervegs, når enten barnet eller terapeuten merker at dei er på veg i feil retning.

Informantane fortalte om korleis det kan vera når dei bed barna om å setja opp figurar i nettverket som betyr noko for barna. Nokon av informantane fortalte om barn som har sett ut og plassert figurer slik dei tenkte det var for dei akkurat der og då. Når dei skal snakka om det i etterkant opplev barna at det kanskje ikkje var heilt slik dei satt det ut fyrste gang. Dei får moglegheit til å setja det ut på nytt å gjera endringar undervegs i samtalen. Det skaper rom for endring og skifte, slik dei får det meir slik dei opplever det. At barna får moglegheit til å retta opp figurane dei har satt ut og får det meir reelt. Arne seier det slik: *«Og det synes eg det er eit veldig interessant poeng med heile greia ved bruk av figurer at, man lærer noko nytt berre med og setje ut og sjå på ein måte, få eit overblikk»* (Arne, linjenummer 261-263).

Overblikket gir mange barn ein ny oppdaging av seg sjølv og eller situasjonen. Informantane fortel om at fleire barn har spurd om å få ta bilde av figurane som dei har satt ut på bordet framfor dei. Barna ynskjer å ha bilde for å kunne ha det med seg ettersom det er betydingsfull for dei. Ein av informantane fortalte at hen hadde i samråd med barnet teke med bilde av dei oppsette figurane til skulen til barnet. Dette for å visa korleis barnet hadde det og korleis barnet hadde uttrykka seg gjennom figurane. Dei tilsette på skulen fekk ein ny

forståing av barnet, det gav dei eit overblikk over korleis situasjonen til barnet var. Bilde viste noko skulen ikkje var kjent med tidlegare, dei fekk ny informasjon som barnet ikkje hadde klart å uttrykka gjennom ord.

For barn som har blitt utsett for traume kan det å atterskape det som har skjedd føre til tilarbeiding. Gjennom å setja opp med figurar, objekt o.l kan ein spela ut det ein har opplevd. Ein kan gå igjennom hendinga ved å setja opp situasjonen og spela den ut. For eksempel når eit barn har blitt utsett for vald i heimen kan ein finne noko som representerer huset. Barnet kan plassera seg sjølv kor det var i huset når det skjedde. Terapeuten hjelper barnet med å setja det opp slik det vart opplevd for barnet ved hjelp av å stilla spørsmål kring episoden. Det kan opplevast sterkt for barnet når det får sjå sjølv kva det har sett ut. Informantane informerte om at det gir rom for mange spørsmål knytt til det som har skjedd. Når ein har eit overblikk over det vanskelege opplev informantane at barna får ein innsikt i si eiga verden. Figurane kan vera til hjelp når det blir snakka om vanskelege tema for eksempel ved at barna får større innsikt i korleis dei har det og korleis det kan sjå ut. Det visuelle, får fram dei ulike perspektiva. Barna kan gå tilbake til hendinga og snakke igjennom det som har oppstått. Det kan dukka opp spørsmål for barnet kring trumet, som kan arbeidast med.

4.2.2. Å folke rommet

Å folke rommet er ein naturleg del av praksis for familie- og nettverksterapeutar. Når det gjeld samtaler med barn opplev informantane at figurane er til hjelp å dra inn andre personar. Gjennom å stilla sirkulære spørsmål er det naturleg å folke rommet. Sirkulære spørsmål er noko familie og nettverksterapeutar er opptekne av. For barn kan det vera vanskelegare å svara på eit sirkulært spørsmål i forhold til eit lineært spørsmål. Det krevjar meir frå barnet ettersom sirkulære spørsmål er ute etter meir utfyllande svar. Nokre av informantane fortalte at det er lettare å stilla sirkulære spørsmål når ein har figurar der figurane blir aktivt brukt inn i spørsmåla for å «hjelpa» til med dei sirkulære spørsmåla slik barna forstår dei meir og klarer å uttrykka seg.

Som foreksempel når terapeutane skal hjelpe barn med å finne styrkar kring seg sjølv og ein som terapeut spør kva mor ville sagt om deg? Det kunne kanskje vore vanskeleg å svart ut i frå seg sjølv og vore enkelt for barnet å sagt nei eg veit ikkje. Når ein har ein figur som

symboliserer mor og spør kva ho ville sagt om deg, at du gjer det visuelt framfor dei opplev informantane at barna lettare klarer å dra inn andre. Det opnar for å få fram andre perspektiv på saken, andre stemmer inn. Informantane fortalte om korleis dei ber barna om å velje ut figurer som symboliserer menneskjer i familie og nettverket. Dette kan vera venner som betyr noko, lærar og liknande. Informantane opplev at dette er ein fin måte å inkludera familie og nettverket i samtalen. Barna responderer på det, dei har alltid nokon å velja. Det gir utgangspunkt for samtale kring dei viktige personane i livet til barnet. Bente fortel korleis barn ho møter responderer på å velje ut menneskjer i familie og nettverket:

Eg får så mykje fin informasjon, og dei ser sånn på den, dei held sånn på den figuren og ja, det blir ein, kanskje ein betre samtale. Også plassere den dem ut i frå kor nært de opplev dem (Bente, linjenummer 149-152).

Når ein har introdusert familiemedlemmane og nettverket frå starten av i samtalen får terapeuten eit innblikk i kven som er rundt barnet. Det kan gjer det lettare å dra dei inn i samtalen etterkvart når det skulle passa, eller når barnet ikkje veit kva det skal sei. For eksempel ved at terapeuten spør kva barnet trur bestevennen hans ville sagt i denne situasjonen eller korleis mormor ville skildra det som skjedde med barnet fortida. Informantane opplev at barna erfarer viktigheita av å ha andre rundt seg og kva betydning dei har. Det ligg mykje informasjon i utveljinga av figurer og kor barna sett dei opp i forhold til kvarandre. Datamaterialet viser også at informantane bruker figurane til å belysa ressursar i barnet sjølv samt i nettverket. Ved å ha namngitt dei ulike figurane til personar i familie og nettverk kan ein henta fram dei ulike perspektiva til figurane. For eksempel ved å spørje korleis ville bestevennen din ha gjort det om han hadde same vanske som deg? Det vil gi ein unik moglegheit til å få eit utvida perspektiv på barnet sine vanskar. Informantane var klare på at dei aldri kunne gå tilbake til å ikkje bruke figurar i barnesamtaler igjen. Dei opplevde figurar som ein god moglegheit til å dra inn familie og nettverk i samtalen.

4.3 Gir tydelege rammer for samtalen

Alle informantane i denne studien er opptekne av å leggja til rette for at samtalen blir best mogleg for barn og er villig til å bruke kreative tilnærmingar for å lykkes med det. Det er mange ulike omsyn og barn er forskjellige. Informantane erfarer at bruk av figurar gir moglegheiter i form av tilrettelegging for samtalen. Alle informantane gav uttrykk for at dei

barna som blir tilbudd figurar i samtalen ofte er veldig nysgjerrige på dei og ynskjer å ta det i bruk. Bente fortel: «Å bruke det visuelle og ikkje drive å sjå på kvarandre, eller med ungene då, og leik, det skaper jo eigentleg magi i samtalen» (Bente, linjenummer 340-341).

Det å bruka figurar og kreativitet i samtaler med barn er noko anna enn vanlege samtaler, det gir noko ekstra. Barn som har brukt figurar i ein samtale etterspør figurane når dei kjem igjen i samtaler. Utelukkande alle barn har vore interessert i figurane fortalte informantane. Det er ikkje slik at figurane må brukast heile tida, men at ein kan gå til og frå. Samtalane vert ofte ei god blanding av figurbruk og vanlig samtale. Når figurane vert tekne fram opplev informantane at det blir skapa eit anna rom for barna. Dei opplev at barna kjenner seg meir heime og at det er noko kjent. Figurane er i seg sjølv ein invitasjon til samtale, det er innbydande for barnet å ta del i.

4.3.1 Skaper trygghet

Informantane fortalte at figurane gir moglegheit for å skapa trygghet for barna i møte med terapeuten. Tryggheta kan skapast ved at barna vert invitert inn i noko som er kjent for dei frå før. Rommet som informantane skal ha samtaler i er tilpassa barn. Dei kan kjenna seg velkommen ved at figurane er der for dei. At det er tilrettelagt for at barnet skal ha det greitt i møte med terapeuten. Ein av informantane erfarer at det er godt for barna å ha noko å pille på, for dei barna som er litt urolege er det dempende å ha noko i hendene.

Informantane opplev at ved å halda fokus på figurar slepp barna den kontante augekontakten som kan vera skremmande og «invaderande» for barn. Informantane gav uttrykk for at det kan være godt for barna å bli sett litt mindre på, og samstundes få anledning til å bli meir trygg på terapeuten gjennom å kunne sjå på han eller ho utan å måtte ha kontinuerleg blikkontakt. Informantane fortel om det å ha oppmerksomheita på noko felles i byrjinga kan vera med å ufarleggjer situasjonen for barna. Elin forklarar det på denne måten: «(...) at det å få bruka figurar eller noko kreativt da, som er. Det å forløysa noko av den spenninga, det gjer at ungene føler seg litt tryggare ja» (Elin, linjenummer 343-345).

Når barna har noko som dei er opptekne av i samtalen (for eksempel ein figur), noko dei kan fikle med kan dei kjenna på at terapeuten er meir emosjonelt tilstades og nysgjerrig på barnet. Terapeutane opplev at dei er meir emosjonelt tilstades for barnet ettersom ein som

terapeut må vera veldig «på» i slike samtaler, ein får med seg det som skjer med barnet undervegs. Det kan kjennast trygt ut for barnet at terapeuten er oppteken av figurane som barnet har. Barnet opplev kontakt med terapeuten når terapeuten er interessert og stiller spørsmål til det som vert sett ut av figurar. Terapeuten i rommet har som ansvar at det skal vera trygt for barnet i rommet dei er i. Informantane opplev at ved å ha figurar tilgjengeleg opplever barna seg tryggare.

4.3.2 Senker tempoet

Informantane gav uttrykk for at figurbruk i samtaler med barn er med å senke tempoet på samtalen. Samtalen får naturlege pausar når barna skal velje figurar og når dei skal plassera dei ut. Noko som kjem av at barna bruker tid på å velje ut ulike figurer, reflekter ved å samanlikne korleis dei ser ut, korleis ei var før o.l. Informantane opplev at desse pausane får barna til tenke igjennom ting på ein ny måte, får ny innsikt, samstundes kan barna bruka pausen til å kopla av litt og få ein pause og reinska hovudet for spørsmål. To av informantane erfarer at barna vert meir samla når dei bruker figurer, dei fell ikkje så fort av. Om det blir litt pausar innimellom er barna raskt tilbake til samtalen, dei blir oppleva interesserte i figurane. Informantane fortalte at ved å senka tempoet i samtalan vert samtalen meir refleksiv ved at barna gis tid til å reflektera og tenka litt før dei må uttala seg. Arne seier det på denne måten:

(...)det er ein veldig refleksiv måte å gjera det på, reflektera over ein del ting eg har snakka om det, det er kva gjer det med tempoet i ein samtale for det er liksom viss du skal ta å plassera ein figur så, held du den der, så lurar du litt på kor du, tek tid, skal plassera den der å sånt (Arne, linjenummer 738-742).

Barna får moglegheit til å rette blikket utover på ein anna måte når tempoet er senka. Dei får ta inn over seg det som vert snakka om og det som kjem fram. Når tempoet er senka bli det ein anna ro over samtalen, kor barnet og terapeuten får reflektera undervegs. Det opnar seg nye spørsmål kring refleksjonane som oppstår. Dette kan vera spørsmål om kvifor det er slik eller kva som er grunnen til at barnet tenker slik. Det er rom for at den indre dialogen til barnet får større plass, dersom tempoet er senka. Det gir også tid til terapeuten å punktuerar på stader som vil vera til hjelp for barnet. Informantane opplev at når tempoet er senka så blir dialogen styrka.

5. Diskusjon

Denne studien har handla om kva moglegheiter terapeutar opplev at figurar gir i samtaler med barn. Informantane har gjennom sine fortalte historier delt egne erfaringar og opplevingar når det gjeld å bruka figurar i samtaler med barn. I denne delen av studien vert funna diskutert opp mot valt problemstilling, underbygd av relevant teori og forskingslitteratur. Forskingsfunna vert drøfta ut i frå meiningsinnhaldet som kom fram i analysen. Diskusjonen tek utgangspunkt i funna på to meir overordna nivå. Dei er: (1) Møter barnet på deira nivå og (2) Kommunikasjonens mange formar.

5.1 Møter barna på deira nivå

Likt for alle informantane i denne studien var at dei brukte figurar i samtaler med barn for å tilpasse seg barns unike behov. Alle informantane var opptekne av å møte barnet på deira nivå ved å ha eit barneperspektiv og følgja barnets perspektiv. Å ta barneperspektivet kan hjelpe barnet å føle seg forstått og respektert, auke deira tillit og motivasjon for terapi, samt skape ein trygg og open atmosfære der barnet føler seg fri til å uttrykke seg på sine egne premisser (Brottveit, 2013).

Informantane ønska å få fram barnets stemme. For å få til det er det avgjerande å møte barnet der det er i forhold til den sin utvikling. Dei opplevde at nettopp bruk av figurar ga stort rom for kreativitet og derfor la til rette for å møte barna der dei er. Dette støttes også av forskning som viser at barns hjerne er meir visuelt orientert enn vaksne sin (Diamond & Hopson, 1998). Ved å presentere informasjonen visuelt kan derfor nå barnet på ein anna måte. Barn har ein evne til å arbeida med og forstå informasjon betre når den vert presentert visuelt, og bruk av figurar kan derfor vera ein effektiv måte å kommunisera med barn på. Figurane som vart brukte varierte mye i form og farge, frå for eksempel Playmofigurar til Duplofigurar. Felles for de alle var at de representerte visuelle uttrykk.

Moderne utviklingspsykologi antydar også at barn kan evne å kommunisera med figurar for å betre kunne uttrykke seg (van Breemen, 2009; Nilsson, 2021). Det er gjort forskning som viser at barn heilt ned i tre-års alderen kan nytta seg av tredimensjonale objekt for å forklara hendingar. Utviklingspsykologisk kunnskap hevder at barn har behov for konkret støtte og struktur i samtalen for å kunne fortelje og gi sitt bilde av det som har hendt (Nilsson, 2021, s.

210) Det er likevel ein fare for at forventninga om at barn nede i tre-års alderen ikkje alltid har utvikla forståinga som er naudsynt for å kunne ta figurane i bruk (DeLoache, 2000). Det er derfor viktig å være bevisst på alderen til barna når man bruker figurar. Thierry et al. (2005) har til dømes vist at barn mellom tre og seks år kan ha vanskar med dobbel representasjon. Dobbelt representasjon handlar om å skilje mellom leik og verkelegheit. For å unngå dobbelt representasjon og andre misforståingar, kan det være lurt å tilpasse bruken av figurer til barnets individuelle behov og utviklingsnivå. Det kan også være nyttig å bruke en kombinasjon av verbale og non-verbale kommunikasjonsmetoder, som for eksempel å spørje barnet direkte eller bruke konkrete eksempel med figurar som de kan relatere til. Likevel kan det vera ein viss fare for at informantane brukte figurar ukritisk utan å tenke over akkurat dette med dobbelt representasjon. Ingen av informantane i denne studien delte tankar kring dette.

Andersen & Kjærulf (2003) har gjort forskning på kva barn i ulike alderstrinn evner å svara på. Dei peiker på viktigheita av å vera bevisst på ulike utviklingstrinn. Det er derfor avgjerande at terapeutane kjenner til dei ulike utviklingstrinna og sjekkar ut med barnet i forkant og undervegs i samtalen. Sjølv om ikkje informantane eksplisitt uttrykte bekymring for å nyttiggjera seg bruken av figurar, sa alle at dei hadde tankar i forhold til alderen dei brukte det på. Informantane brukte figurar frå barn ned til fire års alderen og opp til omlag tolv. år. Forsking viser (Russel, 2006) at tilpassing til barnets alder er viktig både for terapeutens og barnets del når det gjelder å oppnå god samtalekvalitet. Figurer i seg sjølv er derfor ikkje nødvendigvis ein avgjerande faktor, men kan vera eit verktøy som kan bidra til betre samtaler. Alder aleine er heller ikkje nok. For å vurdere kva som vil være best mogleg tilnærming bør en også ha kjennskap til kvart enkelt barns unike språkutvikling og kognitive funksjon. Å kjenne til barnets kognitive funksjon vil sei å veta noko om kva som er forventa ut i frå dei ulike alderstrinna. Når det gjeld kognitive funksjonar handlar det blant anna om barns evne til å tenke, kommunisera, forstå seg sjølv og andre, oppfatning av fantasi og verkelegheit og liknande (Gamst, 2017, s. 66). For terapeuten sin del vil dette vera nyttig kunnskap for å kunne legge til rette for gode samtaler med barn. Ut i frå dette vil det kanskje være lurt med ei kartlegging kring barnet, uavhengig av figursamtaler eller ikkje? Dette bekreftast av Kvello (2021a) og Gamst (2017) som viser til kor viktig denne kunnskapen er for å oppnå god samtalekvalitet. Målet med samtaler med barn er alltid å møta dei på deira

nivå. Om ein ikkje klarer å leggja til rette for barn sine forutsetningar vil samtalen ha lite for seg.

Som tidlegare nemnt hevdar Kvello (2021a) og Gamst (2017) at det vil vera vanskeleg å møte barn på deira premissar om ein ikkje har kunnskap om utviklingspsykologi.

Utviklingspsykologien skildrar korleis man endrar seg over tid, både sosialt, mentalt og i handlingar. Samt kva slags prosessar og forhold som påverkar desse endringane (Gamst, 2017, s. 66). Det finnes ingen fasit for korleis barn utviklar seg og det vil vera svært individuelt med mange faktorar som spelar inn. Når terapeutar møter barn i samtale, kan det vera vanskeleg med fyrste augnekast å veta kor barnet er i utviklinga.

Utviklingspsykologien har teke dette på alvor og har utvikla ulike perspektiv på korleis barn utviklar seg. Ved å sjå på språkutviklinga og kva som ligg innanfor normalområda ved dei ulike alderstrinna, kan det gi terapeuten eit utgangspunkt. Dersom terapeuten kjenner til dei generelle utviklingstrinna, kan det vera enklare for dei å møte barnet der dei er.

Informantane i denne studien fortalte om kva alder dei tenkte figurane passer for, dei skildra også kva som er grunnen til kvifor dei tenker slik. Ut i frå det dei fortalte, opplevde eg at dei hadde kunnskap om barns utvikling, basert på utviklingspsykologien. Ved å visa til barns utvikling og handle deretter, kan det sjås på som terapiestern kunnskap (Mæhle, 2001). Dette er kunnskap som terapeutane har med seg i møte med barna i form av ein kunnskapsverktøykasse utover spørsmålsstilling. I praksis kan dette vera kunnskap om korleis møte barn med ADHD diagnose i samtale, ved å leggje til rette for at barnet skal klare kunne konsentrere seg. Dersom (familie)terapeutar møter barn med lite fokus på terapiesternkunnskap kan det vera vanskeleg for barna å verte møtt på deira nivå. Kanskje kan familieterapeutane sitt ynskje om å møte kvart unike barn utan forhandskunnskap og forforståingar føre til det motsette? Som til dømes eksempelet om ADHD, om terapeutane ikkje har med seg denne forkunnskap om ADHD kan det vera vanskeleg å møte dette barnet på ein måte som er tilpassa det unike barnet. Eg tenker det vil vera nødvendig både for terapeuten og barnet sin del å bringe med seg kunnskap og forforståing i møte med barna. Dette for å kunne leggje til rette på best mogleg måte. Likevel kan eg forstå dei som tenker det beste er å møte kvart barn med terapiintern kunnskap, då det på ingen måte

førehandsdømmer barnet og trur ein veit kva som er best ut i frå den kunnskapen ein har med seg.

Det finnes delte meiningar kor vidt (familie)terapeutar skal bringe inn terapiekstern kunnskap i møte med familiar og barn (Tilden et al., 2022; Mæhle, 2001). Anderson og Goolishian (1992) har blant anna rekna terapiekstern kunnskap som irrelevant med store deler av denne type kunnskap (Mæhle, 2001, s. 4). Ved å bruka slik kunnskap meiner Anderson og Goolishian at det står i vegen for å verte informert om kva dei menneska man samtaler har å fortelja. Bagge (2007, s. 121) framheld at man kan likevel gå glipp av det som er annleis og unikt ved å samanlikne det enkelte barn og familie med tidlegare erfaring. Slik som også Anderson hevder, at det berre er det enkelte barn/familie ein samtaler med som kjenner til følelsen av den opplevde forteljinga, ingen andre (Bagge, 2007, s. 119). Mens Mæhle derimot meiner at det er heilt avgjerande at familierapeutane har ferdigheiter innanfor terapiekstern kunnskap for å kunne arbeida med barn og unge (Mæhle, 2010, s. 641). Han peiker på at grunna familierapeutars manglande fokus på terapiekstern kunnskap har det ført til at fagfeltet har mista sin plass i barne og ungdomspsykiatrien (Mæhle, 2016). Samstundes er Mæhle også oppteken av at terapeutar bør ha ekspertise som skapar forståing og endring i behandling, altså terapi intern kunnskap. Han meiner altså ikkje at den eine form for kunnskap er viktigare enn den andre, men at begge er naudsynte. Samstundes som det vil ha mykje å sei å kunne supplera med terapi ekstern kunnskap for å unngå at denne form for ekspertise mister mål og retning (Mæhle, 2010, s. 641).

Utviklingspsykologi kan gi terapeuten ein brei inngangsport til å møte ulike problem. Kunnskapen kan informera terapeuten om tematisk innhald, korleis man skal gå frem, legge til rette for gode samtaler med barn og korleis man kan forstå det som skjer i samtaler og barnas forteljingar om hendingar og opplevingar. Informantane i denne studien understrekar at dei har med seg barnespesifikk kunnskap som gjenspeler måten dei kommuniserer med barn i terapi. Dette er basert på korleis informantane legg til rette for samtaler ved å ha eit leikent rom, bruker figurar til å stilla spørsmål, tilbyr mange ulike figurar som barnet kan velje mellom, og bruker figurane til å hjelpe barnet med å uttrykke seg som både kommunikasjonsstøtte og for å kunne gjere seg forstått ved å få setje ut ting en står i. Slik eg opplevde informantane hadde dei ulikt syn på barnespesifikk kunnskap, noko som kanskje

kjem av kva slags terapeutisk tilnærming dei nyttar seg av. Sjølv om informantane understrekar at dei har med seg barnespesifikk kunnskap kan dette også forstås som om dei tek i bruk terapiintern kunnskap, og at det blir lite spesifikk kunnskap utover det. Alle informantane i denne studien hadde lang erfaring ved å bruka figurar i samtaler med barn og bygg nok mykje av kunnskapen deira på tidlegare erfaringar. Når terapeutar bygg på egne erfaringar er dette ein form for terapiintern kunnskap.

Sosialkonstruksjonisme (Gergen, 2010, s. 154) kan vera eit bidrag for å forstå den kontinuerlege forhandlinga om meining som skjer mellom terapeut og barn. I den prosessen kan figurar gjera det abstrakte tydelegare og bidra til å forenkle felles meiningsskaping. Figurer kan dermed fungera som ei bru mellom barnets indre opplevingar og terapeuten sin forståing av desse. Samstundes tek sosialkonstruksjonismen utgangspunkt at det ikkje finnes nokon objektiv sannheit (Gergen, 2010, s. 15). Sosialkonstruksjonismen vil stå i kontrast med kunnskapen som utviklingspsykologien byggjar på. Kunnskapen om språkutvikling, kognitive forutsetningar og leik i fram av utviklingspsykologi vil verte sett på som konstruksjonar. Det vi sei at ein ikkje kan sjå på den kunnskapen man har som ein sannheit som er gjeldande for dei fleste, men at ein er oppteken av å finne ein unik sannheit for kvar enkelt. Kunnskapen ein har vil då berre verte til ein tillaga konstruksjon utan at ein kan vera sikker på at det er gjeldande. Terapeutane som samtaler med barn vil ha ulikt utgangspunkt i forhold til kva dei tenker er barnet sine forutsetningar for kommunikasjon.

På ein anna side har kritisk realisme eit anna forhold til kunnskap som stemmer meir overeins med betydninga av terapiestern kunnskap enn sosialkonstruksjonismen. Kritisk realisme kan ha relevans for bruk av figurer i samtaler med barn, då det kan antyda at figurbruk kan gi innsikt i både observasjonar og underliggande, mentale prosessar hjå barnet. I tillegg kan kritisk realisme også vera relevant når ein ser på barns utvikling, spesielt når det gjeld spørsmål om kva som påverkar utviklinga og veksten av barns språk og kommunikasjonsevner. For terapeutar kan kritisk realisme vera nyttig ved at det kan hjelpe dei å sjå barnet som ein kompleks person med både mentale prosessar og ytre påverknader. Dette kan gi terapeuten eit breiare perspektiv og hjelpe dei med å tilpassa tilnærminga til kvart enkelt barn. Dette samsvarar med det som Tilden et al. (2022) peikar på, at ein har behov for kritisk realisme innanfor systemisk praksis. Tilden et al. (2022) argumenterer for at

det er klientens behov som skal vera styrande for kva kunnskap som vert bring inn i møte med klienten, ikkje personlege preferansar til terapeuten. Ved å bruka figurar som verktøy i samtalen kan terapeutar skapa ein arena kor barnet kan uttrykka seg fritt og på eigne premisser, samstundes som terapeuten kan få innsikt i barnets tankeprosessar og korleis desse utviklar seg over tid.

Betydninga av leik:

I følge informantane i denne studien kan kreativitet og leik bidra til å engasjere barna i samtalen. Informantane i denne studien har eit ynskje om å møte barnet på deira premisser. Rimehaug og Helmersberg (1995) viser til korleis terapeutiske forlaup i psykisk helsevern for barn og unge (BUP) ikkje har vore på barns premisser, men meir på styresmaktene sine premisser. Dei viser til viktigheita av at det er brukarens behov som skal styra tenestene dei mottek. At det er lett å «miste» brukaren om ein ikkje tek med brukaren (her familien og barnet) gjennom heile prosessen. Eg tenker at terapeutar som legg til rette for barnet sin stemme skal komme fram har større sannsyn for å involvere barnet og familien i terapien. Dette ved at dei bruker figurar i samtalen for å visualisera og konkretisera. Noko som tek omsyn til barns måte å kommunisera på. Soltvedt (2005, s. 209) hevdar at det er glidande overgangar mellom leik og verkelegheit. Derfor meinte han at det kan vera hensiktsmessig å bruke leik som utgangspunkt for å snakke om verkelegheita. Basert på informantanes erfaringar og forskning, synes det derfor å vera avgjerande for å kunne møte barn på ein god måte i terapi (samtale), at terapeuten er i dialog med sin leikne og fantasifulle side. Samstundes har Soltvedt (2005) også påpeika at leik er ein naturleg kommunikasjonskanal når man skal samtale med barn. Om terapeuten ikkje viser interesse for barns leik, kan det vera vanskeleg å forstå barna. Det å kunne innby til leik, kreativitet og fleksibilitet frå terapeuten sin side vil gjera ein forskjell for barnet. Bruk av figurer har mykje til felles med leik. Sjølv om leik gjerne kjenneteiknast av fri utfolding kan bruk av figurer i terapi brukast litt på same måte ved at figurane i seg sjølv er forbundet med leik. Då det gjera at barna går inn med ei anna innstilling til samtalen og oppleve seg som meir kompetente forteljarar (Nilsson, 2021, s. 211). For at barn skal ville fortelje er det behov for at dei føler lyst og mening med samtalen. Figurane kan bidra til at barna kjenner seg mindre underlegne ved at dei får moglegheit til å kommunisere med å bruke fleire sansar (Nilsson, 2021, s. 211). Ingen av informantane omtala bruken av figurer som leik. I staden var dei opptekne av å

presentere figurane som eit verktøy i samtalen. Grunnen til at informantane ikkje kalla det for leik, var at dei ynskja at barna skulle forstå at figurane hadde ein hensikt. Sjølv om informantane ikkje omtala figurane som leik i seg sjølv, var dei opptekne av at det var ein leiken og kreativ tilnærming.

Gjennom funna ser det ut til at det er mange moglegheiter figurbruk kan gi i samtaler med barn. Ein kan derfor undre seg kvifor bruker ikkje fleire terapeutar og fagpersonar figurar i dag? Det kan vera fleire årsaker til dette. For det fyrste kan det vera at ikkje alle passer til å arbeide med dette. Ernvik (2021) peikar på at ofte har ikkje familierapeutar erfaring med å bruke figurar og leik i terapien. Dermed kjenner dei seg ikkje heime med å ta i bruk figurar og leik som språk i terapien. Nokon menneskjer er meir reserverte og har mindre tilgang til den leikne sida. Det er også lite forskning om effekten av figurar, samt teorien seier lite om det unike ved bruk av figurar. For det andre kan det vera at det å ta i bruk figurar kan vera litt for alternativt for nokon terapeutar, som gjer at terapeutane mister kontrollen litt? Som nemnt tidlegare har det ikkje vore lett å finne litteratur og forskning så går direkte på emnet, ut i frå det som Soltvedt (2005) seier, kan det vera ein samanheng. Leik er ein viktig del av barns liv og noko dei fleste barn kjenner til i ein eller anna form. Det er deira måte å uttrykka seg på. Informantane i denne studien påpeika at barn ofte uttrykker seg fritt når dei får bruke figurar. Dette samsvarar med både det som Hagebring og Lönneblom (2005) viser til ved at barn uttrykker seg lettare gjennom leik, samt det som Fosheim (2015) fant i sin litteraturstudie kring bruk av dokker som symbolterapeutisk verktøy. Ho fant at dokkene kunne gi rom for barnets stemme og skapa ein leiken atmosfære (Fosheim, 2015).

Symbolterapeutisk vil si at dokka representerer noko anna enn kun dokka i seg sjølve. Som til dømes kan dokka representera ein sjølv, eit familiemedlem og eventuelt ein fantasifigur. Det kan sjås på same måte som figurane vert brukt i denne oppgåva. Ut i frå det som informantane i min studie fortalte stemmer det overeins med deira ynskje ved å ta i bruk figurar. Dei ynskje å lage ein samtale på likeverdige premissar og leggja til rette for ein god atmosfære, slik at dei kan kjenna seg vel. På mange måtar kan bruken av figurar, slik informantane skildrar det vera likt det som Soltvedt (2015) og Nilsson (2021) kallar Teiping, berre utan bruk av teip.

Terapeutar som møter barn til samtale har ansvar for å skape ein kontekst kor barna føler seg komfortable (Wilson, 1998, s. 7). I praksis kan dette bety at det er terapeuten som skal legge til rette for at barnet opplever samtalen som meiningsfull og trygg. Ved å tilby figurar i samtalen kan dette være ein måte å lage det meir komfortabelt for barnet. Det kan sjås i samanheng med teoriane til Winnicott (1971) om leikens betydning. Winnicott påpeikar at dersom terapeutar ynskjer å skapa ein tilstrekkeleg trygg kontekst for barn, må ein trå inn i leikens verden. Å delta i leiken kan bidra til å etablera ein følelse av samarbeid og forståing mellom terapeut og barn (Winnicott, 1971). Når terapeuten skaper ein kontekst der barna kjenner seg trygge og komfortable, kan dette bidra til at barna opnar seg og klarer å uttrykke seg. Bruk av figurar kan sjås på som ein trygg ramme som gir barna ein moglegheit til å uttrykke seg gjennom leik. Informantane i denne studien fortalte om korleis dei opplevde at barna verka komfortable når dei hadde figurar tilgjengelege. Samstundes tenker eg at det er ein fare for at barna gløymer av kor dei er, og at figurane gjer at det går over i fri leik eller at barna fortel meir enn dei eigentleg er klar for. Her vil terapeutane ha eit særleg ansvar ovanfor barna med å sjekke ut undervegs korleis det opplevast for barna, samt gjenta i slutten av samtalen kva som har kome fram.

Når det gjeld å skapa ein kontekst der barnet kjenner seg komfortabel, viser både Kvello (2021a) og Øvreeide (2009) til at det kan vera nyttig for barn at terapeuten legg til rette for at terapeuten og barnet ikkje sitt direkte ovanfor kvarandre. Dette for at barnet ikkje skal kjenne på «presset» med å ha augnekontakt med terapeuten som kan verka skremmande. Det vil også vera lettare for å setja figurar ut på eit bord mellom terapeuten og barnet når ein sitt på skrått ovanfor kvarandre. Ein får noko felles å halda merksemda på. Informantane i denne studien skildra korleis dei brukte figurane for at barna skulle ha noko og konsentrera seg om i samtalen, slik at dei slapp den direkte augnekontakten. Figurar treng ikkje berre vera til hjelp for barnet, men kan også hjelpa terapeutane. Figurane bidrog til at informantane turde å utfordra seg sjølv litt meir, at spørsmåla kom meir naturleg når figurane var til stades på bordet. Mogleg terapeutane vart modigare av å ikkje sjå barna direkte inn i auge? Ved å ha figurar tilgjengeleg, får barna ein moglegheit til å skifte fokus og ta ein pause om dei behøver. Dette vil gjera at terapeutane følg barnet sine premissar og let barn ta dei pausane som er nødvendige.

Wilson (1998) skildrar viktigheita av å ta pausar undervegs og la barnet få tenka og reflektera mellom spørsmåla. At det opnar for moglegheit til refleksjon. I samtaler utan figurer kjenner kanskje barna på eit litt større press på at dei må svara når terapeuten spør om noko. Ved å bruke tid på å snakke om figurane har barna noko å fokusera på, at ein lett kan spora av på andre ting om man ikkje har det kreative elementet tilgjengeleg. Kvello (2021a) viser derimot at det er viktig at terapeuten er på og framoverlent i barnesamtaler, slik at barnet ikkje mister fokuset og motivasjonen. Informantane mine sa at bruk av figurane hjelper til å senka tempoet i samtalen, at det gir rom for refleksjon og nye idear. Korleis informantane sjølv satt i møte med barna var litt forskjellig, samstundes som det var viktig for alle at dei følgde barnet sine premisser. Eg har sjølv erfart ved å stilla for raske spørsmål går eg glipp av mykje viktig informasjon som barnet har. Når eg tørr å venta litt før eg stiller nytt spørsmål opplev eg ofte at barna kjem med meir informasjon. Figurane kan i denne samanheng hjelpa barnet og terapeuten til å tole stillheita på ein meir egna måte. På ei anna side kan det å vera for bakoverlent og ikkje så aktiv føra til at ein går glipp av viktige ting. Det at terapeuten lener seg for mykje på barnet kan føre til at det ikkje skjer noko endring. Det var ulikt korleis informantane i denne studien gjorde, men alle sto fram for meg til å vera meir bakoverlente enn framoverlente. Å vera framoverlent vil utfordra terapeuten i forhold til å innta den ikkje vitande posisjon, kor det er viktig og vera bakoverlent og la klienten vera eksperten. Samstundes kan det å vera bakoverlent føre til at ein lar ver å ta i bruk terapiekstern kunnskap. Det kan vera verdt å utfordra seg sjølv som terapeut for å unngå å hamne i den fella. Det kan også vera hensiktsmessig å vera både framoverlent og bakoverlent i same samtale, avhengig av kva som krevst for å oppnå dei beste resultatata for klienten.

Figurane skaper allianse mellom terapeut og barn:

Kvello (2021a) skriv at barn som møter til samtale og terapi ikkje alltid er like motivert for det. Ofte er det foreldre, skule og andre hjelpeinstansar som tenker at barnet kan ha behov for profesjonelle samtaler (Kvello, 2021a, s. 194). Barnet sjølv er derfor ofte ikkje einige i avgjerla om at dei skal snakka med nokon. Som terapeut kan det difor vera vanskelegare å skapa tillit og tryggleik for barnet. Sjølv om terapeuten har avklart saman med foreldre i forkant, bygga ein allianse med dei kan det likevel vera utfordrande. Øvreeide (2021) hevdar at det er avgjerande at foreldra (viktige andre) til barnet har tru på samtalan og kan motivera barnet til samtale (Øvreeide, 2021, s. 93). Å kunne gå inn med eit leikent sinn og

bringe inn figurar kan det vera ein pådrivar for å få med seg barna i samtalen. Det kan mogleg også hjelpe å trygge foreldra med å sende barna i samtale når dei er kjent med at terapeuten har ein leiken tilnærming. Informantane i denne studien fortalte i den anledning om korleis figurane var med på å skape allianse mellom terapeut og barn. Dei viste til korleis figurane kunne vera med på å gjera det tryggare for barnet ved at det var kjensleg og fanga merksemda til barnet. Informantane opplyste også om at dei opplevde at foreldre var veldig positive til bruk av figurar i samtale, at det var mindre skummelt enn tradisjonell terapi.

Figurar innanfor narrativ tilnærming:

Sjølv om livet vårt består av mange historier, kan det vera vanskeleg å finne ord for å uttrykke våre opplevingar og erfaringar. White og Epston (1990) bruker omgrepet narrativ for å skildra korleis menneskjer opplev og forstår sine liv gjennom historiene dei fortel om seg sjølv. Datamaterialet i denne studien viste at barn skaper historier gjennom å bruka figurane til å forklara. Når barna fortel gjennom å setja opp ulike figurar kan det sjås i samanheng innanfor ein narrativ tilnærming. Barna får ved hjelp av figurane tilgang til å fortelja historier kring seg sjølv (eller andre) på ein anna måte enn det kanskje ville klart verbalt. Ut i frå det som informantane fortalte kan dette sjås i samanheng med at barna bruker figurane til å gjera sine erfaringar fyldigare og meir nyanserte (White, 2007). Figurane kan hjelpe barn til å fortelja viktige historier på ein ny måte ved at figurane kan brukast til å setja opp hendingar som skjer i friminuttet kring mobbesituasjonar. Til dømes ved at barnet sett opp ulike figurar som representerer andre barn i skulegarden og seg sjølv. Korleis barnet stiller seg sjølv i forhold til dei andre barna kan gi mykje informasjon til barnet sjølv, samt terapeuten som møter barnet i samtalen. Fleire av informantane sa at dei var inspirert av den narrative tilnærminga. Dei fortalte at dei brukte fleire element innanfor den narrative tenkinga, slikt som fantasi, kreativitet, skape nye narrativ, eksternalisering og bruk av metaforar (Selbekk, 2006). Slik eg ser det kan barna ved hjelp av terapeuten sine spørsmål få utvida sin eigen historie. Terapeutane kan stilla spørsmål til det barna sett opp av figurar som kan gi barna ein ny innsikt og laga seg sjølv nye narrativ. Som til dømes: Korleis ville læraren din skildra denne situasjonen? Det kan likevel vera ein fare for at barn vert i overkant leikne og har vanskar med å skilje verkelegheit og fantasi. Forskinga til Thierry et al. (2005) viser at særleg små barn i alderen tre til seks år kan overrapportera når dei bruker dokkar. Dette er spesielt vanleg der barna ikkje har evne til å forstå at figuren representerer

seg sjølv og ikkje klarer skilje mellom leik og verkelegheit. Det kan då føra til at narrative som vert laga ikkje er ekte. Igjen vil det vera viktig at terapeuten kjenner til kunnskapen om barns kognitive funksjonar og er kjent med kva som kan forventast.

Innanfor den narrative tilnærminga er også White (2007) sine tankar kring eksternalisering aktuelle. White (2007) hevdar at ved å hjelpe menneskjer med å skilja problemet frå personen sjølv og gi den namn og form, kan dei lettare ta avstand frå problemet. Ein kan då sjå på det som noko som ein kan kjempa i mot eller overvinna. Figurane kan brukast som ein konkret og visuell måte å eksternalisera problem og emosjonar. Det kan gi motivasjon for barnet sin del å sjå problemet utanfor seg sjølv. Barna kan spela det ut med å kunne finne alternativ til å gå frem saman om å kjempa mot problemet. Figurane kan vera til hjelp med å eksternalisera eit eksisterande problem fordi det kan skape avstand. Informantane fortalte korleis dei brukte ulike fantasifigurar til å eksternalisera problem. Dei bruka alt i frå spøkelsesfigurar, troll og liknande. Informantane opplevde at eksternaliseringa hadde stor nytte når ein bruka figurer for å tydeleggjera det, samt at nokre av informantane uttrykka også at dei opplevde at eksternaliseringa kunne vera til hjelp for dei som terapeutar også i møte med krevjande problem. Dette samsvarar med det som White og Epston (1990) hevdar, at terapeutane ofte kjenner seg mindre tynga av dei vanskelege problema, samt opplev at ein kan alliera seg saman med barnet mot problemet når problemet er eksternalisert. Nokre problem kan ein aldri få heilt vekk, men ved hjelp av eksternaliseringa kan ein hjelpe barna til å få ein anna relasjon til problemet (Ernvik, 2022, s. 276). Når barn har noko konkret (som en figur) framfor seg vil det vera til hjelp for å sjå ting føre seg. Forsking viser til at den kreative prosessen med å setja opp figurer får hjernen til å arbeida på ein annleis måte. Det kan opna for at nye perspektiv kjem fram (James, 2013). Barn som får moglegheit til å la fantasien konstruera og eksternalisera konseptet, vert meir forståeleg og gjer at ein deler meir. Dei kan reflektera over figurane og leiken for å få ei djupare forståing av barnets opplevingar og tankeprosessar. Den kreative og indirekte tilnærminga som bruk av figurar gir, kan også vera effektiv i forhold til å utforska sensitive og vanskelege emne, som kan vera utfordrande å snakke direkte om. Dette kan igjen gi barnet ein ny forståing av seg sjølv. Slik White (2007) skildrar det kan dette auka moglegheitene for å redusera innflytelsen problemet har i barnet sitt liv ved at ein eksternaliserer problemet som ein figur. Samstundes kan ein sjå på det som Richard (2015) påpeiker ved at visuelle og

konkrete skildringar som vert brukt i samtaler/terapi kan hjelpe barn med å uttrykke opplevingar som det kan vera vanskeleg å finne ord for. Som nemnt tidlegare kan det også føre til at terapeutane «lokkar» barn utpå med å fortelje meir enn kva dei eigentleg hadde tenkt. Eg har då mange gangar kjent litt på det etiske ved ein kreativ tilnærming. Systemet må vera klar for å ta i mot det som barnet deler, om ikkje kan nokon barn få det verre med å dele ved til dømes overgrep. Eller så må ein sikre at eit anna system står klar til å ta ansvar. Med andre ord, det krevjar mykje av mange dersom slike ting avdekkast. Det bør derfor kanskje skje mest mogleg planlagt?

Gamst (2017) derimot meiner at barna lett kan verte distrahererte når dei har figurar framfor seg. Ho peiker på at barna kan miste fokus frå det temaet samtalen skal handla om, samt fram hentinga av minner vert forstyrra (Gamst, 2017, s. 135). Eg tenker også at det kan vera ein fare for at barn brukar figurane som eit verktøy for å ikkje snakka om det som eigentleg er ynskjeleg at dei snakkar om. At figurane kan gi lettare moglegheit for å spore av? Dette samanfalle også med det som Poole og Lamb (1998) har skrevet om bruk av «leiketøy» i samtaler med barn. Kor dei problematiserer at barna skal forhalda seg til fleire ting på ei gang. At det gjer at barna fort mister fokuset. Samstundes viser Gamst (2017) at små barn ofte har behov for støtte gjennom barnesamtaler for å kunne uttrykka seg. I så fall er det behov for at terapeuten har ein klar tanke på korleis det skal brukast, så barna ikkje går over i fri leik og mister fokuset. Likevel tenker eg at leik også kan vera ein måte for barnet å regulera seg sjølv på, noko som kan vera nødvendig i blant. Noko som igjen gjer at eg tenker at terapeutar bør ha eit bevisst forhold til det å gå over i frileik. Hjerneforskning viser at dersom barn skal ha evne til å holda fokus og konsentrera seg må det innehalda noko som barna opplev som interessant og viktig (Lunde & Brodal, 2022, s. 69). Figurar kan vera eit verktøy, som gjer at barn opplev samtalen som viktig og interessant. Informantane i denne studien viste til dette og hadde klare tankar om kva samtalen skulle innehalda og kor dei ynskja å gå. Om ein ikkje har det utgangspunktet kan det vera ein fare for at ein brukar figurar kun for brukens skyld og ikkje målet? Informantane hadde klare tankar om korleis figurane skulle brukast, slik at det vert til størst mogleg nytte for barna. Informantane var opptekne av å følge barnet, samstundes som dei tok ein ledande rolle. Det å ta ein leiande rolle stemmer overeins med det som Ernvik (2022) tek til ordet for. Ho viser til at familierapeutar som arbeider med barn ofte må ta ein meir tydelegare og leiande

terapeutstil for å ikkje skli heilt ut (Ernvik, 2022, s. 111). Å ta ein leiande rolle som terapeut vil også stå i kontrast til den ikkje vitande posisjon, der klienten er ekspert. Ved at informantane her viser til med å ta meir tydeleg rolle kan tyde på at dei har med seg kunnskap om kva som verkar og kva som er hensiktsmessig i møte med barn. Sjølv om ein har ein klar tanke om korleis figurane skal brukast kan samtalen likevel snu. Barn skifter ofte fokus og det vil vera den vaksne sitt ansvar til å henta barnet inn igjen.

5.2 Kommunikasjonens mange formar

Bateson (2000, s. 133) skildrar omgrepa analog og digital kommunikasjon som gjensidig avhengige og gir kvarandre mening. Ved å samanlikna det analoge og det digitale nivået av kommunikasjon, kan man få ein meir omfattande forståing av omgrepa. I samtaler kommuniserer man alltid på begge nivå samstundes (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 118). Når informantane samtalte med barn ved bruk av figurar viste dei til at dei hadde god effekt av å bruka noko visuelt saman med språket. Den digitale kommunikasjonen skjer ved bruk av verbalt eller skriftleg språk, der det er avtalt kva betydning ord og setningar har. Den analoge kommunikasjonen derimot, er basert på kroppsspråk, ansiktsuttrykk, toneleie og liknande. I tillegg kan den analoge kommunikasjonen også vera basert på lyder og bildar. Analog kommunikasjon gir informasjon om innhaldet i kommunikasjonen (Bateson, 2000, s. 291). Bruk av figurar kan vera ein form for analog kommunikasjon, som kan være ein effektiv måte å kommunisera med barn på. Når figurer vert brukt i samtale tek ein i bruk både verbalt og non-verbalt kommunikasjon. Ein velkjent ting er at ord berre utgjer ein liten del av den totale kommunikasjonen (Watzlawick et al., 1967). Ein kan sjå på ordtaket «Eit bilde seiar meir enn tusen ord», noko som kan sjås saman med kva betydning figurane kan har i samtalen. Bruk av figurer kan bidra til å skapa ein djupare forståing og tilknytning mellom terapeut og barnet, samstundes som figurane kan hjelpe barnet med å uttrykka seg. Informantane i denne studien fortalte om korleis dei gjekk inn som figurar og snakka via figurane i nokre samanhengar. Dette vil vera ein måte der terapeutane ofte endrar litt på toneleie, slik at barnet skjønner at terapeuten representerer ein figur i det augneblikket. Analog kommunikasjon er noko ein må tolke (Bateson, 2000, s. 460). Det kan oppstå problem om ein opplev at det er misforhold mellom den digitale og den analoge kommunikasjonen.

Når det oppstår misforhold mellom dei ulike nivåa kan det oppstå dobbelkommunikasjon (Bateson, 2000, s. 206; Jensen & Ulleberg, 2019, s. 128 & 153). Bateson (2000) og Watzlawick et al. (1967) er to teoretikarar som har bidratt til utviklinga av omgrepet dobbelkommunikasjon. Dei hevdar at dobbelkommunikasjon skjer når det er ein diskrepans mellom det som vert sagt verbalt og det som blir uttrykt nonverbalt eller indirekte (Bateson, 2000, s. 206; Jensen & Ulleberg, 2019, s. 153). Dette kan skapa forvirring og misforståing som gjer det vanskeleg å få ei klar forståing av situasjonen.

Barna seier mykje gjennom leiken, får fram ting der som er vanskeleg for dei å finne og setja ord på. Informantane opplevde at barn viste ein ting med figurane, samt sa noko som var en motsetnad til det dei viste med figurane. Ut i frå forskinga til Teoh et al. (2010) kan det forstås som at barn fortalte meir utvida når dei hadde figurar tilgjengeleg. Når det gjeld bruk av figurar i samtaler med barn kan figurer og leik vera ein måte å utforska dobbelkommunikasjon på. Det kan vera ein grei huskeregel for terapeutane å sjekka ut, ettersom forskinga til Thierry et al., (2005) hevdar at bruk av figurar kan føra til at barna overrapporterer og har lett for å fantasera om det dei fortel. Til dømes kan eit barn uttrykke noko gjennom ein figur som kan tolkast på fleire ulike måtar. Terapeuten kan utforska desse tolkingane saman med barnet for å få ein djupare forståing av kva barnet forsøker å formidle. Figurar kan også gi barna ein moglegheit til å uttrykke ting på ein meir indirekte måte, som kan skapa rom for dobbelkommunikasjon. Dobbeltkommunikasjon kan vera spesielt relevant i samtaler med barn som har opplevd traume eller vanskelege livssituasjonar. Desse barna kan ha spesielt vanskar med å setje ord på opplevingane sine, og figurane kan vera eit hjelpemiddel for å uttrykka seg på sei måte som kjennes tryggare og meir kontrollerbart for barna. Gjennom bruk av figurar kan terapeuten utforska dei ulike tolkingane av barnets uttrykk og på den måten få ein djupare forståing av dei underliggjande tankane og følelsane.

Når ein visualiserer førestiller ein seg noko for sitt indre syn (Egidius, 2002). Ein kan for eksempel framkalle minner av noko som ein har opplevd, men ein kan også førestilla seg noko ein aldri har opplevd. Dei bilda som vert skapa ved visualisering kan verte veldig sterke, samt gjera stort inntrykk, ettersom hjernen opplev at ein er med på det ein førestiller seg. Det er dei same nerveprosessane som er involvert i visualiseringa som når ein faktisk er med

på noko på ekte (Weston, 2017). Informantane i denne studien fortalte om korleis barn visualiserer når dei sett ut figurar. Dei opplevde at barna såg nye ting når dei sette ut figurane ved hjelp av at informantane stilte spørsmål til det dei såg. Ved å stille spørsmål til det ein ser, får barna eit overblikk av det dei har sett ut. Visuelle representasjonar av relasjonar kan gi ny informasjon til både den som presenterer figurane (barnet) og terapeuten (eventuelt foreldre om dei er i same rom). Plassering av figurar i forhold til kvarandre er ein effektiv måte å forme eit overblikk av relasjonar som kan danne eit grunnlag for konstruktiv og skapande narrativ.

Figurane opnar for systemisk spørjing og drar inn andre personar:

Å kunne gi barn moglegheit til å ta i bruk figurar i samtalen vil ha som intensjon for terapeuten å invitera barnet inn på deira nivå. Den profesjonelle er ansvarleg for å finne ein måte å invitera som engasjerer. Når barn sett ut figurar og fortel om seg sjølv og andre verkar det som om informantane får tilgang til barna på ein anna måte. Informantane hadde eit ynskte om å folke rommet med bruk av figurane, slik som i systemisk spørjing (Lorås, 2021, s. 85). Ved å kunne stille spørsmål om det ein ser og få til ein samtale kring det kan opplevast som om terapeuten er oppteken av barnets perspektiv. Figurane kan brukast til å stille systemiske spørsmål for å dra inn viktige andre i barnets liv. Som til dømes: Korleis ville bestevennen din forklart denne hendinga? Lorås (2021) viser til at hensikta med sirkulær spørjing er å få tak i, samt utfordra dei ulike perspektiva og relasjonane som kan vera med å påverka problemet. Dette kan gjerast ved å stilla spørsmål om korleis ulike personar i systemet ser på situasjonen og påverkar kvarandre gjensidig (Lorås, 2021, s. 84-85). Kvello (2021a) understrekar likevel viktigheita av at for å kunne stilla systemiske spørsmål krevjar det at barnet har god kognitiv funksjon for i det heile klare kunne forstå og gi svar på spørsmåla som vert stilt. Kvello tenker difor at desse spørsmåla eignar seg best til ungdom og vaksne (Kvello, 2021a, s. 178). Informantane opplevde at figurane er til stor hjelp for barna til å forstå dei systemiske spørsmåla. At spørsmåla i seg sjølv kjem til kort når ein ikkje har figurar tilgjengeleg. Samtaler med barn kor figurar vert brukt kan systemiske spørsmål brukast til å utforska barnet sine opplevingar, tankar og kjensler kring ein situasjon eller eit problem. Figurane kan bli brukt til å illustrera og spela ut hendingar, visa alternative aspekt av ein situasjon, samt utforska om det er meir nyttige måtar å forstå ein situasjon på.

Terapeutane gis større moglegheit for tilgang til å sjå verden slik som barnet opplev det. Samstundes som ein får stå på utsida å kan stille spørsmål for å undra seg saman med barnet og få fram refleksjonar. Saman med barnet kan terapeuten få oversikt over korleis opplevingane og utfordringane heng saman. Det bringer inn eit nytt perspektiv om korleis det kan vera annleis. Dei ulike perspektiva som kjem fram kan også samanliknast for å bringa fram nye innsikter, samt sjå andre synspunkt. Slik eg opplev det kan det skapa rike kjelder for samtaler kring figurane som barnet sett opp om ulike forståingar og moglegheiter for endring.

6. Avsluttande del

I denne avsluttande delen vil eg gjera greie for implikasjonar for vidare forskning og praksis. Til slutt vil eg peike på moglege svakheiter ved studien, samt presentere avsluttande kommentarar.

6.1 Implikasjonar for forskning

Funna frå denne studien gir verdifulle innsikter i bruken av figurar som terapeutisk verktøy for barn i vanskelege livssituasjonar. Vidare forskning kan utforska bruken av figurar i andre terapiformer og med andre aldersgrupper for å undersøka om liknande funn kan oppnåast. Det kan også vera interessant å sjå korleis barn opplever bruken av figurar i terapi og korleis deira opplevingar kan påverka effekten av denne tilnærminga. Ein annan mogleg retning for framtidig forskning kan vera å undersøka om det finst spesifikke typar figurar som fungerer betre for ulike aldersgrupper og situasjonar. Ein annan viktig implikasjon for forskinga kan være å undersøka meir grundig korleis terapeutar kan tilpassa bruken av figurar til barnets individuelle behov og kontekstuelle faktorar, som til dømes kultur og familiebakgrunn. Dette kan hjelpa terapeutar til å utvikla meir effektive og målretta tilnærmingar som tek omsyn til barnet sine unike behov og situasjon. Samla sett kan vidare forskning på bruken av figurar i terapi for barn i vanskelege livssituasjonar bidra til å forbetra behandlinga og hjelpa fleire barn til å handtera og overvinna sine utfordringar.

6.2 Implikasjonar for praksis

For å kunne implementere bruk av figurar på ein god måte i praksis, bør terapeutane vere merksame på å tilpasse bruken av figurar til barnets alder og behov. Det er også viktig å vera open for å justere tilnærminga om det ikkje fungerer for barnet. Samstundes er det viktig å huske at figurer ikkje bør brukast som ein erstatning for verbal kommunikasjon. Sjølv om det kan vera vanskeleg for nokon barn å uttrykke seg verbalt, er det viktig å oppmuntre dei til å prøve å sette ord på kjenslene sine. Figurer kan være en støtte og et supplement til denne kommunikasjonen, men ikkje erstatte den heilt. Bruk av figurar kan vere eit verdifullt supplement til andre terapeutiske teknikkar og bør vurderast som ein del av terapeutens verktøykasse for arbeid med barn og familiar i krise.

Bruk av figurar kan og vere nyttig for andre som arbeider med barn i ulike samanhengar, slik som tilsette i barnehagar og miljøarbeidarar i skulen. Det kan til dømes nyttast for å løyse opp i konflikter som skjer i skulegården ved å bruka figurar i møte med elevgruppa det gjeld. Miljøarbeidaren kan føreslå at kvar av elevane som var med i konflikten sett opp figurane slik dei opplevde situasjonen for å få fram kvar elev sitt perspektiv. Gjennom å bruke figurane på denne måten kan elevane få innsikt i dei andre elevane sine perspektiv og kanskje å eit anna syn på det som skjedde. Det kan opne for samtaler som gjer at slike situasjonar ikkje oppstår igjen. Figurane kan også nyttast i mobbesaker der eleven som vert mobba har vanskar med å uttrykke seg. Figurane kan vera til hjelp ved at eleven får setja ut figurar over situasjonar som kan vera vanskelege å snakka om i fare for å «bisla» på andre. Det kan gjera at miljøarbeidaren/læraren kan stille spørsmål ut i frå det som vert sett opp, samstundes som det kan vera eit verktøy for å hjelpe barn med å uttrykkje sine tankar og kjensler i ein trygg og kreativ arena.

For å auke medvit om bruken av figurar, kan det vere gunstig å inkludere det i ulike undervisningsopplegg for dei som har samtaler barn i ulike samanhengar, både på høgskulenivå og i yrkesfag. Konkrete døme på korleis figurar kan nyttast i ulike samanhengar kan òg vere nyttig for å illustrere bruken av dette verktøyet. Ved å gjere bruk av figurar meir tilgjengeleg og kjent, kan det opne opp for ein breiare tilnærming til arbeid med barn og deira emosjonelle utvikling. Eg vil derfor tilrå terapeutar og andre som arbeider med barn i ulike samanhengar å vurdere bruken av figurar som eit verdifullt supplement til sitt arbeid med barn og familiar i krise.

6.3 Moglege svakheiter ved studien

Ein mogleg svakheit ved denne studien er forforståinga mi, rolla eg har hatt i feltet og kjennskapen min til det. Dette kan ha påverka både prosessen og analysen av funna mine. Studien tek utgangspunkt i intervju med deltakarar som jobbar i same felt som meg sjølv men i ulike kontekstar. Sidan eg har med meg forforståinga mi inn i studien, har eg prøvd å vere bevisst på dette ved å vere sjølvreflekterande og transparent gjennom alle delane av studien. Eg har difor også forklart og gjort greie for alle vala eg har gjort i denne prosessen. Det kan også vere ei svakheit at eg var ein ny forskar og uerfaren i denne forskingskonteksten, noko som kan ha påverka heile prosessen. Det var mange utfordrande

val undervegs i studien, og den avgrensa omfanget av studien kan også vere ein faktor. Ein annan mogleg svakheit er at studien berre omfattar dei informantane eg intervjuar. Ei breiare innsikt kunne ha vorte oppnådd ved å bruke andre utvalskriterium for rekruttering og intervju fleire deltakarar. Eit ytterlegare moment er at to av dei fem intervjuar vart gjort digitalt, og dette kan ha påverka intervjuprosessen og resultatet. Til dømes ved at eg leste informantane dårlegare, slik at det vart vanskelegare å stille gode spørsmål. Dette kan ha påverka kvaliteten på data, då det kan vere vanskelegare å etablere tillit og bygge eit godt forhold til informantane når ein ikkje møter dei ansikt til ansikt. Alle desse faktorane kan vere mogleg svakheiter ved studien.

6.4 Avsluttande kommentarar

I dette studie har eg fått undersøka korleis fem informantar reflekterer kring bruk av figurar i samtaler med barn. Informantane har bidratt med spennande, utfyllande og personlege perspektiv. Ettersom eg sjølv arbeider som familieterapeut på helsestasjonen, samt i barneverntenesta har eg hatt stor nytte av studie grunna utvida forståing kring bruk av figurar over kva moglegheiter dei gir for barn i vanskelege livssituasjonar.

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore spennande, utmattande og inspirerande. Det representerer slutten på fire års studiar ved Høgskulen på Vestlandet. Skuleringa og fordjupinga i forskinga har vore ein krevjande og lærerik del av masterforløpet. Etter gjennomføringa av studien opplev eg meg sjølv som meir kompetent til å ta i bruk og vurdera forskning i praksis som eit resultat av denne utdanninga, noko som eg er takksam for. Familieterapifeltet inspirerer og skapar lærelyst i meg, og eg håper å kunne bidra til eit spennande og viktig fagfellesskap i framtida.

Referansar

- Ablow, J. C., Measelle, J. R., Kraemer, H. C., Harrington, R., Luby, J., Smider, M. D., Dierker, L., Clark, V., Dubicka, B., Heffelfinger, A., Essex, M. J. & Kupfer, D. J. (1999). The MacArthur three-city outcome study: evaluating multi-informant measure of young children`s symptomatology. *Journal of the American Academy of child and Adolescent Psychiatry*, 38(12), 1580-1590
<https://dx-doi-org.galanga.hvl.no/10.1097/00004583-199912000-00020>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2017). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research* (3. Utg.). SAGE Publications Ltd.
- Andersen, D. & Kjærulff, A. (2003). *Hvad kan børn svare på? – om børn som responderer i kvantitative spørgeskemaundersøgelser*. (SFI – Rapport 14 august 2003). Socialforskningsinstituttet 03:07.
Hentet frå: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/hvad-kan-boern-svare-paa-5726/>
- Anderson, H. (2003). *Samtale, sprog og terapi: Et postmoderne perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm AS.
- Bagge, R. F. (2007). Refleksjoner omkring begrepet «ikke- vitende posisjon». *Fokus på Familien*, 35(02), 113-126.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989 nr 1 Multilateral). Hentet frå:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdf/v/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. The University of Chicago Press.
- Berk, L. (2018). *Exploring Child Development*. Pearson.
- Berner, V. D & Seitz-Stein, K. (2022). Measuring mathematical self-concept in four-to six-year-olds: A comparison of picture and puppet supported procedures. *Cognitive Development*, 2022/64.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2022.101257>
- Bhaskar, R. (1978). On the possibility of Social Scientific Knowledge and the Limits of Naturalism. *Journal for the theory of social behaviour* 8(1), 1-28.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1978.tb00389.x>
- Bishop, D. V. (2014). *Uncommon Understanding: Development and disorders of language comprehension in children*. Psychology Press.

- Brottveit, G. (2013). Barnets beste. En fortolkende tilnærming til begrepets betydning i en barnevernfaglig kontekst. *Fontene Forskning* 13(1), 18-31.
Henta frå: <https://fontene.no/forskning/barnets-beste-6.584.865373.0c2189ee2c>
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2014). *Kritisk realisme*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dallos, R. & Vetere, A. (2005). *Researching Psychotherapy and Counselling*. Open University Press.
- DeLoache, J.S. (2000). Dual representation and young children's use of a scale model. *Child Development*, 71(2), 329-338.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00148>
- Diamond, A., & Hopson, J. (1998). Development of the brain's attentional and control circuits. I N. Gallimore, R. P. Greenberg, & C. C. Cobo-Rodriguez (Eds.), *Theoretical models of human development* (s. 51-67). Wiley.
- Egidius, H. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Natur och Kultur.
- Eide-Midsand, N. (2021). Mot frydefull utfoldelse og trygg avkobling- med leken som fartøy. I L. I. Stänicke, U. T. Johns & A. F. Landmark (Red). *Lek og kreativitet- i psykoterapi med barn og ungdom* (s. 71-88). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ernvik, U. (2022). *Familjeterapi: en utforskande och samskapande lek som förvandlar relationer*. Studentlitteratur.
- Fernald, L. C., & Neufeld, L. M. (2007). Overweight with concurrent stunting in very young children from rural Mexico: prevalence and associated factors. *European journal of clinical nutrition*, 61(5), 623-632.
- Fosheim, H. B. (2015). *Dukkenes helbredende magi- Bruk av dukker i familjeterapi*. [Masteroppgåve, Høgskolen i Oslo og Akershus].
Henta frå: <https://hdl.handle.net/10642/3288>
- Frøyland, L. (2017). *Systemisk samtale: Psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Fagbokforlaget.
- Gamst, K. T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler: Å ta barn på alvor* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Gergen, K. (2010). *En invitation til social konstruksjon* (2. Utg.). Forlaget Mindspace.
- Getz, L., Kirkengen, A.L., & Ulvestad, E. (2011). Menneskets biologi- mettet med erfaring. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 7(131), 683-687.

Henta frå: <https://tidsskriftet.no/2011/04/originalartikkel/menneskets-biologi-mettet-med-erfaring>

Goodman, G. S., Ogle, C. M., McWilliams, K., Narr, R. K., & Paz-Alonso, P. M. (2013). Memory development in the forensic context. I P. J. Bauer & R. Fivush (Red.), *The Wiley handbook on the development of children's memory*, (s. 920-941). John Wiley and Sons.

<https://doi.org/10.1002/9781118597705.ch39>

Hagebring, Y. & Lönneblom, C. (2005) Barneorienterad familjeterapi en bro mellan lek och verklighet. *Fokus på Familien*, 33(1), 69–75.

<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN0807-7487-2005-01-06>

Holmsen, M. (2011). *Samtalebilder og tegninger: en vei til kommunikasjon med barn i vanskelige livssituasjoner*. (2.utg.). Cappelen Damm akademisk.

Hutton, L. (2010). The effects of older child adoption on the family. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences*, 9(1).

Hentet frå: <https://publications.kon.org/urc/v9/hutton.html>

Høigård, A. (2009). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig* (4. Utg.). Universitetsforlaget.

Hårtveit, H. & Jensen, P. (2004). *Familien- pluss én: Innføring i familierapi* (2. Utg.). Universitetsforlaget.

Jackson, N. A. (2007). *Encyclopedia of domestic violence*. Routledge.

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Høyskoleforlaget.

James, A. R. (2013) Lego serious play: a three-dimensional approach to learning development. *Journal of learning development in higher education*, (6).

<https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i6.208>

Jensen, P. (2016). *Ansikt til ansikt: Kommunikasjons- og familieperspektivet i helse- og sosialarbeid* (2. Utg.). Gyldendal Akademisk.

Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene. Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. Utg.). Gyldendal.

Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4.Utg.). Abstrakt forlag.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 42–67.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forsknings-intervju*. (3. Utg.). Gyldendal.

- Kvello, Ø. (2011). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2021a). *Samtaler med barn og ungdom: Medvirkning, kommunikasjon og metoder*. Fagbokforlaget.
- Kvello, Ø. (2021b). Psykoterapi med barn og ungdom. I P. E. Binder, L. Lorås & F. Thuen (Red.), *Håndbok i individualterapi* (s. 105-131). Fagbokforlaget.
- Landmark, A. F. (2021). *Psykodynamisk terapi for barn*. Gyldendal.
- Lorås, L. (2021). Systemiske spørsmål i relasjonelle samtaler. I L. Lorås & J. C. V. Christiansen (Red.), *Samtaler i relasjonelt arbeid* (s. 81-91). Fagbokforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget.
- Maagerø, E. (2003). Rollelek og språkutvikling. I S. Matre & E. Maagerø (Red.), *Når barn erobrer språket: ulike perspektiv på barns språkutvikling*. Høyskoleforlaget.
- Malterud, K. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. Utg.). Universitetsforlaget.
- Miller, K. (2004). *Communication theories- perspectives, processes and contexts*. McGraw - Hill Education.
- Mykle, B. (1993) *Dukkens magi: Teaterdukker fra barnehager til frie grupper*. Pax forlag.
- Mæhle, M. (2001) Bruk av barnespesifikk kunnskap i familieterapi, del 2. *Fokus på Familien*, 29, 3-21.
- Mæhle, M. (2010). Familieterapi med de yngste barna: Hvilke rammer og forutsetninger gir utviklingspsykologisk kunnskap? I V. S. Moe, K. Hansen, & M. Bergum (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 639-662). Gyldendal Akademisk.
- Mæhle, M. (2016). Utviklingspsykologisk kunnskap som ramme og forutsetning i klinisk arbeid med barn. I H. Haavind & H. Øvreeide (Red.), *Barn og unge i psykoterapi bind 1* (2. Utg.) (s. 117 – 157). Gyldendal Akademisk.
- Nilsson, J. (2021). Teyping- det lekfulla samtaleet. JNPK.
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling* (R.F. Nielsen, Overs.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinneleg utgitt 1964).
- Poole, D. A., & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. American Psychological Association.

- Poole, D. A., & Dickinson, J.J. & Brubacher, S. P. (2014). Sources of unreliable testimony from children. *Roger Williams University Law Review*, 19(2), 382-410.
- Ramey, L. H., Tarulli, D., Frijters, J. C. & Fisher, L. (2009). A Sequential Analysis of Externalizing in Narrative Therapy with Children. *Contemporary Family Therapy*. 31, 262-279.
<https://doi.org/10.1007/s10591-009-9095-5>
- Richard, J. G. (2015). Kämpa på, res dig upp! *Mellanrummet: Tidskrift för barn – och ungdomspsykoterapi*, (33), 55 – 60.
 Henta frå: <http://www.mellanrummet.net/nr33-2015/artikel-tejpingitraumabehandling.pdf>
- Rimehaug, T. & Helmersberg, I. (1995). Barnepsykiatrisk Utredning- fra Produkt til Proses. *Fokus på Familien*, 23, 145-156.
- Russell, A. (2006). Best practices in child forensic interviews: Interview instructions and truth-lie discussions. *Hamline J. Pub. L. & Pol'y*, 28, 99.
- Sakai, K. L. (2005). Language acquisition and brain development. *Science*. 05/310, 815-820.
<https://doi.org/10.1126/science.1113530>
- Sameroff, A. (2009). Designs for transactional research. I Sameroff, A. (Red.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. (s. 23-32). American Psychological Association.
- Selbekk, R. (2006). Metaforens magi: Narrative strategier i terapi. *Fokus på Familien*, 34(1), 71-83.
<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN0807-7487-2006-01-06>
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method, and Research*. SAGE.
- Smith, L. (2018). *En kort introduksjon til utviklingspsykologi*. Fagbokforlaget.
- Soltvedt, M. (2005). BOF- Barneorienterad familjeterapi. Bokforlaget Mareld.
- Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien: Er et børneperspektiv mulig? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1-2), 85-100.
- Stänicke, L. I., Johns, U. T. & Landmark, A. F. (2021) *Lek og kreativitet- i psykoterapi med barn og ungdom*. Gyldendal.
- Teoh, Y. S., Yang, P.J., Lamb, M.E. & Larsson, A.S. (2010). Do human figure diagrams help alleged victims of sexual abuse provide elaborate and clear accounts of physical contact with alleged perpetrators? *Applied Cognitive psychology*, 2010/24(2), 287-

300.

<https://doi.org/10.1002/acp.1564>

- Tetzchner, S.von. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Gyldendal Akademiske.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. Utg.). Fagbokforlaget.
- Thierry, K. L., Lamb, M. E., Orbach, Y. & Pipe, M. E. (2005). Developmental differences in the function and use of anatomical dolls during interviews with alleged sexual abuse victims. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 2005/73 (6), 1125-1134.
<https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.6.1125>
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal akademisk.
- Tilden, T., Solem, M. B., Thuen, F., Lorås, L., Stokkebekk, J. & Whittaker, K. (2022). Å ta empirien på alvor v.2.0. *Fokus på Familien*, 50(4), 325-333.
<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/fokus.50.4.5>
- Tomm, K. (1987). Interventive Interviewing: Part I. Strategizing as a Fourth Guideline for the Therapist. *Family Process*, 26(1), 3-13.
<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1987.00003.x>
- Tomm, K. (1988). Interventive Interviewing: Part III. Intending to Ask Lineal, Circular, Strategic, or Reflexive Questions? *Family Process*, 27(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1988.00001.x>
- Tornello, S. L., Emery, R., Rowen, J., Potter, D., Ocker, B. & Xu, Y. (2013). Overnight custody arrangements, attachment, and adjustment among very young children. *Journal of Marriage and Family*, 75(4), 871-885.
- Torsteinsson, W.V. (2019). Familieterapiens historie. I L. Lorås & O. Ness (Red.), *Håndbok i familieterapi* (s.25-479). Fagbokforlaget.
- van Breemen, C. (2009). Using play therapy in pediatric palliative care: listening to the story and caring for the body. *International Journal of Palliative Nursing*, 15(10), 510-514.
<https://doi.org/10.12968/ijpn.2009.15.10.44888>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiv- en populær flydende betegnelse. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 62-76.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>

- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. W. W Norton & Company.
- Weston, M. C. (2017). *Visualiseringens reparative kraft: terapi med inre scener för att reparera anknytningsbrister och barndomstrauman*. Weston förlag.
- White, M. (2007). *Maps of narrative practice*. WW Norton & Company.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. WW Norton & Company.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3. Utg.). Open University Press.
- Wilson, J. (1998). *Child-focused practice. A collaborative systemic approach*. Karnac.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Routledge.
- Øvreeide, H. (2009). *Samtaler med barn: Metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner*. Høyskoleforlaget.
- Øvreeide, H. (2021). Samtaler med barn og ungdom- et triadisk prosjekt. I L. Lorås & J. C. V. Christiansen (Red.), *Samtaler i relasjonelt arbeid* (s. 93-124). Fagbokforlaget.

Vedlegg 1 Godkjenning NSD

23.04.2023, 21:08

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vedlegg 1

[Meldeskjema](#) / [Terapeuters opplevelse av bruken av figurer i samtaler med barn](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

490831

Vurderingstype

Standard

Dato

25.04.2022

Prosjekttittel

Terapeuters opplevelse av bruken av figurer i samtaler med barn

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for velferd og deltaking

Prosjektansvarlig

Lennart Lorås

Student

Mari Madland

Prosjektperiode

02.05.2022 - 30.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 30.08.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2 Informasjonsskrivet inkludert samtykkeskjemaet



Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet om Terapeutars oppleving av bruken av figurer i samtaler med barn

Rettleiar: Professor Lennart Lorås
Studiestad: Høgskulen på Vestlandet

Bakgrunn og hensikt:

Dette er eit skriv til deg som er ein familieterapeut og som bruker figurer i samtaler med barn. Prosjektet er en del av et masterstudie i familieterapi og relasjonelt arbeid, ved Høgskulen på Vestlandet (HVL).

Eg ynskjer å forska på terapeutars oppleving av bruken av figurer i samtaler med barn, for at barn skal kunne bli tilbudd dei beste samtalanene. Eg ynskjer derfor å forska på korleis figurer kan få ein større plass i barnesamtalen.

Kva inneberer deltaking i prosjektet?

I denne kvalitative forskinga ynskjer eg å bruka eit semistrukturert intervju, kvar eg stiller spørsmål kring bruk av figurar i samtaler med barn. Eg ynskjer å intervjuja kvar terapeut ei gong og intervjuet vil ha ein varighet på omlag 45 – 60 minuttar. Som førebuing til intervjuet ynskjer eg at terapeutane skal ha gjort seg tankar om si eiga historie med bruk av figurar i samtaler med barn i sin praksis. Intervjua vil bli teke opp på lydband. Intervjua vil i etterkant av intervjuet bli transkribert. Dette vil være data som vil bli arbeida vidare med av forskaren og analysert ved bruk av fortolkande hermenautisk analyse. Intervjua skal gjennomførast i løpet juni-november 2022. Eg ynskjer å intervjuja seks familieterapeutar.

Forskarens forpliktingar overfor deltakare:

Alle personopplysningar om deltakarane skal behandlast konfidensielt under heile prosjektet. Kun studenten - og eventuelt rettleiaren ved behov - vil ha tilgang til personalopplysningar. Alle deltakarane skal anonymiseres i den ferdige teksten slik at det ikkje vil vera mogleg å identifisera enkelte personar eller arbeidsstader. All identifiserande informasjon vil bli oppbevart på passord beskytta pc og/eller innelåst og vil ikkje være tilgjengelige for andre enn forskaren.

Deltakarane kan trekka seg frå prosjektet når som helst og utan forklaring. Det vil ikkje få negative konsekvensar for deg om du vel å trekka deg. Bidraget ditt vil då bli teke ut av prosjektet og opptak sletta, så fremt at dataa ikkje er brukt inn i analysen. Når masteroppgåva er bedømt (forventa august 2023) vil alle opptak og konfidensielle personopplysningar bli sletta. Som deltakar har du rett på innsyn i det som blir skrevet om deg og kva informasjon me har om deg. Dersom det er nokre opplysningar som er feil kan sei i frå og be forskaren om å retta dei. Du kan kan også få kopi av informasjonen. Du har moglegheit til å klage til datatilsynet dersom du synes at me har behandla opplysningane om deg på ein uforvarleg måte eller på ein måte som ikkje er riktig.

Deltakarane kan ta kontakt med meg eller min rettleiar med spørsmål til prosjektet. Sjå kontaktinformasjon nedanfor.

Samtykke til deltakelse i prosjektet:

På slutten av dette brevet finner du ein samtykkeerklæring. Om du samtykker til å delta underteiknar du samtykkeerklæringa og fyller ut kontaktinformasjonen. Eg håper du vi finne dette interessant og vil stille deg positiv til å delta! Du kan kontakte meg per telefon, mail eller ved å returnere vedlagte samtykkeskjema dersom du ynskjer å delta.

Eg er villig til å delta på intervju:

Sted og dato	Deltakarens signatur
Men vennleg helsing Mari Madland Ryfylkevegen 5461 4137 Årdal i Ryfylke Telefon: 93485104 E-post: marimadland88@gmail.com	<hr/> Deltakarens namn med trykte bokstaver Rettleiar: Professor Lennart Lorås Høgskulen på Vestlandet Telefon: 98422113 E-post: lennart.loras@hvl.no

Vedlegg 3 Intervjuguide

Intervjuguide

Utdanning:

Arbeidsstad:

Kor lenge ein har jobba her:

Egne erfaringar ved bruk av figurer i samtaler med barn

- Kva var det som gjorde at du starta å bruka figurer i samtaler med barn? Kva var det som fanga interessa?
- Kva er aldersgruppa er det på barna som du bruker figurer med? Kva som avgjer dette?
- Arbeider du ut i frå ein bestemt metode? Evt kva slags?
- Korleis bruker du figurane i samtalen?
- Kva krevjast av deg som terapeut ved bruk av figurer?
- Korleis opplev du at barn responderer på figurbruk i samtaler?
- Korleis er den perfekte samtalen ved bruk av figurer for deg?

Terapeuten sin oppleving av bruk av figurer

- Kva som gjer at du bruker figurer i samtaler i dag?
- Kva gjer figurbruk med samtalen?
- Kva slags effekt har det på deg som terapeut å arbeide på denne måten?
- Kva slags rolle har du i samtalen? (styring av figurer, iscenesettelse osv.)
- Kva opplev du bruken av figurer gir barn i samtaler?
- Kva opplev du som fordel ved bruk av figurer i samtalen?
- Kva er det med bruk av figurer som skaper påverknad, etter din oppfatning?
- Opplev du at det har skjedd endringar med samtalen etter at du byrja å bruka figurer? Evt. kva slags endringar?
- Har du nokon nyttige tips til dei som ynskjer å ta i bruk figurar i samtaler?

Terapeuten sin oppleving av avgrensingar

- Er det konkrete samtaler der du ikkje bruker figurer, i så fall kva slags type samtaler?
- Kva trur du dette kjem av?
- Er det noko som blir hindra i samtalen når ein bruker figurer? Evt kva?
- Kva opplev du som vanskeleg ved bruk av figurer i samtaler?

Vedlegg 4 Utdrag av transkripsjon

A: At det er en måte barnet kan uttrykke seg igjennom, da. En åpning eller en invitasjon, tenker jeg at figurene på en måte er, i samtalen, da. Og jeg tenker at leken også er på en måte en døråpner for ny informasjon, og som jeg har sagt, at det gir rom for spontanitet og det som skjer her og nå, da, og at barnet på en måte får være med å bestemme og påvirke sitt eget liv, på en måte, tenker jeg også igjennom figurer, da. Hva de har lyst til å si og ikke si, og hva som kommer fram, på en måte.

I: Hva slags effekt har det på deg som terapeut å arbeide på den måten?

A: Jeg tenker at det gir meg trygghet i rollen min, at jeg føler at jeg har noen verktøy som jeg kan bruke, og som jeg opplever gang på gang er virkningsfulle, da. Så tenker jeg også at det gjør at jeg ikke stivner i min rolle og mitt uttrykk, at jeg hele tiden må liksom oppøve evnen min til å være spontan og kreativ, og hive meg litt ut i ting, og også kan kjenne sånn som de, på utrygget og – Hva vil skje nå? Ja, litt sånn – Hva utspiller seg? Hvordan blir dette her? Vi har ikke svar, og jeg tenker at det beriker meg som terapeut, da, jeg føler at det gir meg veldig mye, og at jeg ser at det har en positiv innvirkning på de aller fleste barn, da, og at der er forløsende i en situasjon, vi har fått snakket om det, det og det, og vi har utforsket det og familierelasjoner, så har vi på en måte brukt å sitte med noen sånne figurer og på en måte bare – Ja, og det å ha troa på at det har en virkning, da, at det er et nyttig verktøy for meg å bruke, da. Så hjelper det meg kanskje også til å bli mer kreativ og lærer også mye av barnet, da, tenker jeg, ved å jobbe sånn. Så jeg blir egentlig inspirert og, ja, det-

I: Mm.

A: Og det å være spontant er kanskje ikke alltid så enkelt i ulike settinger og selvfølgelig hvilken problemstilling det er og sånn, men jeg håper jeg formidler at dette er noe som har en virkning, da. Og at jeg tenker også at jeg prøver å gjøre det jeg kan for at et barn skal få lov til å blomstre hos meg og være et hode høyere enn seg selv, og, ja, at det gir meg en tilfredsstillelse, tror jeg, at jeg gjør det jeg kan for å møte barnet på en god måte, da. Det gir meg kanskje litt håp og drive, og at jeg fortsatt brenner for det jeg gjør og jobben min, da.

I: Ja. Hva slags rolle har du i samtalen?

A: Jeg tenker at i de aller fleste samtaler jeg har hos meg når barnet er til stede, så setter jeg kontekst, hvorfor barnet er hos meg, jeg spør, «vet du hvorfor du er her i dag? Vet du hva vi skal snakke om?» Og da kan jeg lage en liten ramme og si at jeg kanskje har snakket med mammaen og pappaen din flere ganger før, og at vi tenkte at det var nyttig å invitere deg inn og høre hva du tenker og hva du synes, for dine meninger er viktig, så i starten så føler jeg at jeg lager en sånn ramme, da, og forklarer – Hvis de ikke vet hvorfor de er der, og, kanskje litt hvor lenge vi tenker å holde på, og- Så kan jeg kanskje si litt at jeg har mange måter vi kan jobbe på, og ofte så har jeg framme litt ting på pulten min, jeg har denne her for eksempel, som jeg ofte bruker, som egentlig ser ganske snilt ut, men som jeg ofte tenker for den som kommer og ødelegger, på en måte.

I: Mm.

Vedlegg 6 Sjekkliste av utsegn i forhold til funn

Dei ulike funna:

Funn:	Arne	Bente	Camilla	Dina	Elin
Møter barnet sitt behov (58 utsegn)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Får fram nye historier og informasjon (40utsagn)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Opnar for dialog (27utsagn)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Gir overblikk (26utsagn)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Skaper trygghet (25 utsegn)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Dreg andre inn i rommet (15 utsegn)	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
Opnar for eksterialisering (14utsagn)	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei
Senker tempoet (7utsagn)	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei

Ja = Når informantane har utsegn innan funna.

Nei= Når informantane ikkje har utsegn innan funna.