

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Mona Hammer

Masteroppgave

## **Kan du vite det helt sikkert?**

En kvalitativ studie av pedagogers arbeid med etiske utfordringer i barnehagen.

**Can you know for sure?**

A qualitative study of educators work with ethical challenges in kindergarten.

Master i tilpasset opplæring

2017

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA  NEI

## Forord

Dette har vært litt av en reise. En reise som har vært strevsom, tung og forferdelig. Men samtidig en reise som har vært spennende, givende og utrolig interessant, og som jeg derfor aldri kunne vært foruten.

Det er mange som fortjener en stor takk for hjelp og støtte både nå til slutt under arbeidet med masteroppgaven, men også hele veien med studier. Spesielt takk til mamma Hildgunn som har stilt opp som barnevakt og reisefølge på studiesamlingene til Hamar.

Takk til min kjære Espen og vår lille Emilie som har gitt meg nødvendige og sårt etterlengtede avbrekk, samt mye kjærighet gjennom studietiden.

En ekstra takk til min veileder Camilla Eline Andersen som har vært til inspirasjon og stor hjelp under hele arbeidet med oppgaven.

Og til slutt en takk til mine informanter som har bidratt med stor grad av diskusjon, refleksjon og interessant erfaring og meninger. Uten dere hadde det ikke vært noen oppgave.

Harstad, Mai 2017

Mona Hammer

# Innhold

<b>FORORD .....</b>	<b>3</b>
<b>INNHold .....</b>	<b>4</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG .....</b>	<b>7</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) .....</b>	<b>8</b>
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>9</b>
1.1 TEMA: HVORDAN KAN DU VITE?.....	9
1.2 BAKGRUNN FOR OPPGAVEN .....	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	11
1.3.1 Avgrensning av oppgaven .....	12
1.4 PROFESJONENS SAMFUNNSMANDAT .....	12
1.4.1 Profesjonsetisk plattform .....	13
1.5 ETIKK OG ETISKE RETNINGSLINJER .....	13
1.5.1 Definisjon av Etikk .....	13
1.5.2 Etske og moralske problemer .....	14
1.6 SENTRALE BEGREPER .....	15
1.6.1 Profesjonsbegrepet.....	15
1.6.2 Tidlig innsats og multiplikatoreffekten.....	15
1.6.3 Inkludering.....	16
1.6.4 Atferdsproblemer .....	16
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN .....</b>	<b>18</b>
2.1 NÆRHETSETIKK .....	18
2.1.1 Den radikale fordring.....	18
2.1.2 Tillit, kjærlighet og uselvskhet .....	20
2.1.3 Ta en avgjørelse.....	21
2.1.4 Dårlig samvittighet .....	22
2.1.5 Kritikk av nærhetsetikken .....	22
2.2 TILKNYTNINGSTEORI .....	23
2.2.1 Tilknytningsteoriens opprinnelse .....	23
2.2.2 Trygg base .....	24
2.2.3 Tilknytningsatferd.....	25
2.2.4 Utrygg tilknytning.....	27

---

2.2.5 Overlevelsesstrategier .....	29
2.2.6 Relasjonskompetanse .....	29
2.3 PROFESJONSETIKK .....	30
2.3.1 Utvikling av profesjonsetikk .....	30
2.3.2 Definisjon av profesjonsetikk .....	31
2.3.3 Kjennetegn ved profesjonsetikk .....	32
2.3.4 Profesjonsetisk kompetanse .....	33
2.3.5 Profesjonsetisk refleksjon .....	33
2.3.6 Profesjonsetisk forskning .....	34
<b>3. METODE .....</b>	<b>37</b>
3.1 MITT VALG AV METODE .....	37
3.2 KVALITATIVT INTERVJU .....	37
3.2.1 Fokusgrupper .....	38
3.2.2 Studiens utvalg .....	40
3.3 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV INTERVJU .....	40
3.3.1 Transkribering .....	41
3.4 ANALYSE .....	41
3.4.1 Meningskoding .....	42
3.4.2 Meningsfortetting .....	43
3.4.3 Analyse av innsamlet data .....	44
3.5 OPPGAVENS TROVERDIGHET OG STYRKE .....	45
3.5.1 Validitet .....	45
3.5.2 Reliabilitet .....	45
3.5.3 Etske hensyn .....	46
3.5.4 Egen forskerrolle .....	46
3.6 VITENSKAPSTEORETISK FORSTÅELSESRAMME .....	48
3.6.1 Fenomenologi .....	48
3.6.2 Hermeneutikk .....	49
3.6.3 Hermeneutisk fenomenologi .....	51
<b>4 RESULTATER, FUNN OG DRØFTING: ETISKE UTFORDRINGER .....</b>	<b>52</b>
4.1 BEGREPSDEFINERING OG FARE FOR STIGMATISERING .....	52
4.1.1 Definisjon av atferdsproblemer .....	52
4.1.2 Stigmatisering vs. usynliggjøring .....	54
4.1.3 Det beste for barnet .....	57

---

4.2 KONKRET HANDLING .....	59
4.2.1 Observasjon .....	59
4.2.2 Faglig drøfting .....	60
4.2.3 Kartlegging .....	61
4.3 SAMARBEID .....	62
4.3.1 Samarbeid innad i personalet .....	62
4.3.2 Foreldresamarbeid .....	65
4.3.3 Samarbeid med eksterne instanser .....	68
4.4 PROFESJONSETIKK OG FAGLIG KOMPETANSE .....	70
4.4.1 Kompetanseutvikling .....	70
4.4.2 Profesjonsetikk .....	72
4.4.3 Etisk bevissthet .....	77
4.5 INTERNE TILTAK .....	79
4.5.1 Forebygging .....	79
4.5.2 Inkludering .....	80
4.5.3 Utrygg tilknytning .....	81
<b>5 AVSLUTNING OG OPPSUMMERING .....</b>	<b>84</b>
5.1. OPPSUMMERING AV OPPGAVENS HOVEDFUNN .....	84
5.2 BEHOV FOR VIDERE FORSKNING .....	86
5.3 KONKLUSJON .....	87
5.2.1 Svar på forskningsspørsmål .....	87
5.2.2 Svar på problemstilling .....	89
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>91</b>
<b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSBREV .....</b>	<b>98</b>
<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>100</b>

---

## Norsk sammendrag

Min masteroppgave handler om hvordan pedagoger i barnehagen opplever situasjonen rundt og relasjonen med et barn med utrygg tilknytning. Bakgrunnen for studien er etiske utfordringer en kan møte på i hele prosessen fra en møter barnet, blir kjent med det, kjenner på følelsen at det kanskje er noe her, og videre gjennom alle avgjørelser du tar og handlinger som blir gjort.

Jeg har valgt å invitere tre pedagoger til et fokusgruppeintervju hvor vi sammen belyser disse utfordringene ved å reflektere, diskutere og gå nærmere i sømmene på flere relevante tema. Utgangspunktet mitt er følgende problemstilling:

- ***Hvordan kan pedagoger i barnehagen føle seg trygge på at de til enhver tid ivaretar enkeltbarnets beste?***

I tillegg har jeg støttet meg på følgende to forskningsspørsmål:

- **Forskningsspørsmål 1: Hvordan vet pedagogene i barnehagen at et barns atferd er grunn til bekymring, og hvordan ta tak i dette uten å stigmatisere?**
- **Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever pedagogene prosessen fra magesfølelse til handling?**

Det empiriske datamaterialet bygger på en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming, og foretas ved hjelp av semistrukturerte fokusgruppeintervju. Funnene analyseres i lys av teori og drøftes i et profesjonsetisk perspektiv, med stor grad av egne tanker og refleksjoner.

Funnene viser at flere pedagoger viser til en usikkerhet rundt det å oppdage barn med utrygg tilknytning, for å kunne hjelpe dem. Tydelige retningslinjer er vanskelig å få til, men det blir etterspurt større grad av drøfting og refleksjon som forebyggende faktor i forkant av at en møter slike dilemmaer og utfordringer.

## Engelsk sammendrag (abstract)

My thesis is about how teachers in kindergarten experience the situation around and the relationship with a child with insecure attachment. The study is based on the ethical challenges one may face throughout the process from the moment you meet the child, get to know the child, get the feeling that there might be something here, and so on through all decisions you make and the actions taken.

I have chosen to invite three teachers to a focus group study where we together look closer at these issues by reflecting, discussing and gaining a more in-depth understanding of several relevant topics. The focus group study was based on this statement:

*- How can educators in kindergarten feel confident that they at all times are taking care of the individual child's best interests?*

I have also used these research questions as guidelines:

- **Research Question 1: How can educators in kindergarten know that a child's behavior is cause for concern, and how can they do something about it without stigmatizing?**
- **Research Question 2: How does the educators experience the process from the initial suspicion till action is taken?**

The empirical data is built on a phenomenological- hermeneutics approach, and is performed by means of semi-structured focus group interviews. The findings are analyzed in light of theory and discussed in a professional ethical perspective, with a high degree of own thoughts and reflections.

The findings show that more educators suggest an uncertainty in regards to detecting children with insecure attachment, in order to help them. Clear guidelines are difficult to make, however a higher degree of discussion and reflection prior to such dilemmas and challenges is in request as a preventative measure.



---

# 1. Innledning

*Barn, ikkje le av den fuglen*

*som flaksar så hjelpelaust av stad*

*Vinden har skilt han frå dei andre*

*som flyg over havet i ei jamn, tett rad.*

*Vinden valde ut denne eine*

*og kasta han ut av den usynlege lei*

*som fuglar av hans slag plar følgje.*

*Han er ikkje lenger ein av dei.*



**Haldis Moren Vesaas**

## 1.1 Tema: Hvordan kan du vite?

Jeg undrer meg på hvordan pedagoger i barnehagen kan møte bekymringen for et barn med utrygg tilknytning på en etisk god måte, og videre hvordan de kan oppnå tryggheten på at de valgene de tar er de rette.

Dette er en kvalitativ intervjustudie av hvordan pedagoger i 3 ulike barnehager opplever etiske utfordringer rundt barn med utrygg tilknytning, når de mener det er grunn til å slå alarm og hvilke tanker og rutiner de har for dette.

## 1.2. Bakgrunn for oppgaven

*Jeg kommer hjem fra jobben som pedagogisk leder. En ny travel arbeidsdag er over, og det er deilig å endelig komme inn ytterdøra hjemme, lage litt middag og så ta en etterlengtet liten hvil. Det er da - når jeg kobler helt av og lar tankene fly at jeg kjenner det i magen. Den klumpen som ligger der og tynger. Det er noe med Ida. Hun viser tidvis mye aggresjon, sliter i samspill med andre, og mye av atferden hun viser passer liksom ikke helt inn med gruppedynamikken. Den er gjerne litt annerledes, uten at jeg helt vet hvordan jeg skal forklare det. Videre kan en si at hun faller utenfor. Men hva er det hun faller utenfor? Og hvem er jeg til å bestemme hvor grensene går for hva som er normalt og hva som er avvik, bare fordi noen er eller gjør ting som er annerledes?*

Denne "magefølelsen" har jeg kjent på, og er kanskje noe av det jeg synes har vært mest utfordrende i min tid som pedagog i barnehage, og det får meg til å undre om det er flere enn meg som kjenner seg igjen i mine betraktninger. Er det noen flere enn meg som har kjent på kroppen at det er noe som ikke stemmer? At ting ikke er helt som det skal. Men hvorfor er det ikke det? Grunnen til at dette er veldig vanskelig å svare på, vil jeg tro er nettopp fordi det finnes så utrolig mange ulike situasjoner hvor et barns atferd avviker i større eller mindre grad, uten at dette nødvendigvis trenger å bety at vi må bli bekymret hver gang og sette i gang en prosess med tiltak og tilrettelegging. Men hvor går da egentlig grensen? Hvordan kan pedagoger vite når dette avviket på atferden gir grunn til bekymring og når det ikke gjør det? Satt på spissen kan vi vri dette spørsmålet til å dreie seg om hvem som skal få bestemme hva som er normalt og hva som er avvik.

I en tid hvor det er mer og mer fokus på at alle med sin egenart skal ha sin plass i samfunnet, skal man være meget forsiktig med å kategorisere og fordele barn utover på normal-skalaen. En av mange etiske utfordringer pedagoger blir stilt overfor nesten daglig er å balansere på den tynne linjen mellom å hjelpe barnet og stigmatisering. Større fokus på disse utfordringene og pedagogers egen rolle i henhold til dette er også i tråd med tilpasset opplæring i barnehagen.

Jeg undret meg på hva andre pedagoger tenkte om nettopp dette. Dermed ønsket jeg å invitere inn flere pedagoger til å reflektere om disse og flere temaer sammen med meg. Teksten jeg til slutt skapte skal skape undring og diskusjoner hos pedagoger og andre som jobber med barn, slik at vi kan skape en debatt rundt etiske utfordringer i arbeid med barn.

---

## 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For mange pedagoger kan det være vanskelig og utfordrende å stole på egne vurderinger og på egen kompetanse når de møter etiske utfordringer. Med dette mener jeg utfordringer som det ikke finnes et fasitsvar på, som man ikke kan slå opp i ei bok for å finne ut av, men som man bare må finne ei løsning på der og da. Altså må det tas etiske overveielser over hva som er det riktige i akkurat denne situasjonen. Dette krever mye refleksjon, god dømmekraft, faglig kunnskap og troen på at en gjør det riktige i den gitte situasjonen.

I henhold til barn med utrygg tilknytning vil det dukke opp flere etiske spørsmål som pedagogene må reflektere over og svare på. Både i forhold til barnet som individ, dets rolle i barnegruppa og også samarbeid med foreldre og eksterne hjelpeinstanser. Og det er nettopp dette som fører meg videre til problemstillingen i denne oppgaven:

***Problemstilling: Hvordan kan pedagoger i barnehagen føle seg trygge på at de til enhver tid ivaretar enkeltbarnets beste?***

**Forskingsspørsmål 1: Hvordan vet pedagogene i barnehagen at et barns atferd er grunn til bekymring, og hvordan ta tak i dette uten å stigmatisere?**

Hva er det med barnets atferd som gjør at man må sette inn ekstra tiltak, evt kontakte eksterne instanser for hjelp? Hvor går grensen mellom et barns unike egenart og pedagogens bekymring. Dette finnes det nok ingen fasitsvar på disse spørsmålene, men det er etter mitt syn likevel utrolig viktige spørsmål og undringer som stadig må diskuteres og drøftes i faggrupper.

**Forskingsspørsmål 2: Hvordan opplever pedagogene prosessen fra magesfølelse til handling?**

Jeg har en mistanke om at dette er en stor utfordring for mange pedagoger, og at mange kanskje kvier seg for å ta tak i sine egne mistanker og egen magesfølelse, rett og slett fordi de ikke er helt sikker på hvordan man gjør dette på en riktig og fin måte?

### 1.3.1 Avgrensning av oppgaven

Oppgaven tar sikte på å undersøke aspekter innen profesjonsetikk for pedagoger i barnehagen. Profesjonsetikk er et meget stort fagfelt, så for å kunne få best mulig svar på de spørsmålene jeg stiller, vil jeg avgrense oppgaven til å gjelde profesjonsetiske utfordringer når det gjelder barn med atferdsproblemer, nærmere bestemt utrygg tilknytning.

Mange av tiltakene settes kanskje bevisst eller ubevisst inn før mistanken om atferdsproblemer er bekreftet. Derfor vil jeg i denne oppgaven ha med hele prosessen fra mistanke til eventuelt handling, også delen med tidlig innsats, her forstått som interne tiltak i barnehagen.

## 1.4 Profesjonens samfunnsmandat

Formålsbestemmelsen<sup>1</sup> fastsetter hva som er barnehagens samfunnsmandat og hvilket verdigrunnlag barnehagen skal bygge på (Kunnskapsdepartementet, 2005). Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering. Dette krever at man hele tiden stiller spørsmålstegn ved verdier, tankesett og praksiser i barnehagen. Videre sier Rammeplanen (2011) at barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas. Dette hensynet kan få en til å undre om behovet for tilrettelegging eller tiltak i barnehagen kommer som følge av et forsøk på å hjelpe det enkelte barnet eller ønsket om en mer harmonisk barnegruppe.

For at fokuset skal kunne være på enkeltbarn samtidig som det ordinære barnehagetilbudet skal være rettet mot alle barna i barnehagen, må barnehagelærerne ha kompetanse til å se barnets behov, kunne støtte i lek og legge til rette for et helhetlig og inkluderende barnehagetilbud<sup>2</sup>. For å få til dette, må profesjonen på bakgrunn av utdanningen ha innsikt i profesjonsetiske problemstillinger, særlig knyttet til ansvar, respekt og maktperspektiver.<sup>3</sup> Allerede i utdanningen legges altså det profesjonsetiske grunnlaget som skal være med å forme ikke bare profesjonen som helhet, men også deg som fagperson og kompetent

---

<sup>1</sup> Barnehageloven § 1. Formål

<sup>2</sup> Meld. St. 19 (2015-2016), punkt 4.4.1

<sup>3</sup> Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen § 2

---

pedagog. Dette krever kontinuerlig evaluering og refleksjon over egen rolle og egen praksis, og ikke minst bevissthet over maktforholdet i relasjonene.

Videre viser jeg til barnehageloven § 19a (Kunnskapsdepartementet, 2005) som sier at barn som har særlig behov for det, har rett til spesialpedagogisk hjelp. Formålet med dette er nettopp å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring, og i den forbindelse forstår jeg viktigheten av at pedagogene i barnehagen til enhver tid drøfter sin egen, samt barnehagens praksis for å fremme enkeltbarnets beste.

### **1.4.1 Profesjonsetisk plattform**

Etableringen av profesjonsetisk plattform (Utdanningsforbundet, 2012) viser til hvilke områder som det er spesielt aktuelt for lærerprofesjonene å rette oppmerksomhet mot, samtidig som den synliggjør profesjonens grunnleggende verdier og barnehagens etiske ansvar. Det er dette etiske ansvaret som står i fokus, og i møtet med barnehagebarn har pedagogene ansvaret for en tillitsfull samhandling. Det er ønsket om å fremme barnets beste som skal være intensjon med enhver pedagogisk handling, og alle førskolelærere, lærere og ledere har selv et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper (Utdanningsforbundet, 2014).

## **1.5 Etikk og etiske retningslinjer**

Når en som pedagog møter etiske utfordringer eller problem, er det uavhengig av hva type utfordring man er stilt overfor viktig å stille seg spørsmålene om hva som er rett og hva som er galt i den gitte situasjon. Slike etiske problemstillinger er viktig både på samfunns- og individnivå, og de er viktige mest fordi de setter rammene for hvordan vi skal og bør oppføre oss, noe vi finner igjen i både formelle og uformelle lover og regler. Jeg skal i dette kapittelet redegjøre for definisjonen av etikk, samt utdype etiske og moralske problemer.

### **1.5.1 Definisjon av Etikk**

Ordet etikk kommer fra det greske ordet *ethice*. Dette greske ordet er adjektivet av *ethos*, som i likhet med det latinske ordet *mos* betyr sed eller skikk. Det latinske ordet for sed eller

skikk, har adjektivformen *moralis* som vi kanskje kjenner igjen som ordet moral. Ved opprinnelsen har ordene etikk og moral hatt betydning som sed og skikk, altså det vi forventer at andre skal gjøre i en bestemt situasjon. Etterhvert har ordet etikk fått en noe mer spesifikk betydning (Lingås, 2014). Etikk forstår vi nå som den verdibaserte refleksjonen mennesker gjør om sine holdninger, sine handlinger og sin atferd for å unngå at de verdiene de setter høyt, blir forsømt eller krenket, eller for å fremme realisering av disse verdiene (Lingås, 2014). Jeg avslutter dette forsøket med å definere ordet etikk, med Aadlands (1998, s. 50) definisjon av en etisk teori:

*Ein etisk teori er eit samanhengande resonnement som freistar å grunngje kva som er rett handling.*

### 1.5.2. Etske og moralske problemer

Etikk og moral blir ofte brukt om hverandre, men i dette delkapitlet om etske og moralske begreper, skal vi prøve å skille begrepenes betydning. Et etsk problem er når vi ikke *vet* hvordan vi skal handle, altså at vi i den gitte situasjonen ikke har klarhet i hva som er rett å gjøre. Et moralsk problem derimot er når vi *vet* hva som er rett, men likevel ikke handler i overensstemmelse med denne kunnskapen. Disse problemene oppstår som følge av at man unnlater å handle eller handler i strid med sine etske overbevisninger (Reindal, 2012).

Trygve Bergem (2000) gjør rede for analysemodellen PARK som kan støtte arbeidet med yrkesetske dilemmaer og problemer. De kan være av ulike av art, omfang og kompleksitet, men felles for dem er at de er sammensatte og kan løses på forskjellige måter. PARK-modellen kan da anvendes i de situasjoner der problemet gjentar seg og man har tid til å analysere og vurdere ulike alternativer.



Figur 1: PARK-modellen (Tholin, 2003)

## 1.6 Sentrale begreper

Jeg vil senere i oppgaven ta for meg begrepet profesjonsetikk, og jeg har allerede fastsatt en definisjon av begrepet etikk. I tillegg er det et par andre begrep som jeg også ser hensiktsmessig å avklare, samt avgrense.

### 1.6.1 Profesjonsbegrepet

Historisk sett har det vært mange krav for å kalle et yrke en profesjon. For å kvalifisere til det, måtte det være et yrke som ble utøvet på enten hel- eller deltid og en måtte kvalifisere seg for yrket gjennom en viss akademisk utdanning. Og ikke minst måtte profesjonen ha monopol på yrkesutøvelsen innenfor sitt fag, så på den måten var det kun de som hadde fullført formell og spesialisert utdanning som kunne betegnes som profesjoner (Heggen & Damsgaard, 2010).

Tradisjonelt sett kalte profesjons sosiologene yrkesgrupper innenfor pedagogiske institusjoner for semiprofesjoner. "Semi" indikerer noe som er halvveis eller ikke godt nok og blir brukt fordi disse yrkesgruppene ikke oppfyller tradisjonelle kriterier for å bli betraktet som en profesjon. Disse kriteriene er eksempelvis høyere utdanning, autorisert monopol på bestemte stillinger i samfunnet, kontroll over egen rekruttering og utdanning, og egen yrkesetikk og faglige normer (Tholin, 2003).

I dag er det en utbredt og mye brukt definisjon av profesjonsbegrepet at det omfatter yrker som utfører en spesiell oppgave eller spesielle tjenester som har sin basis i kunnskap ervervet gjennom spesialisert utdanning (Grimen & Molander, 2008). Jeg ønsker i tillegg å bruke Høstmark Tarrous (2004) definisjon som sier at en profesjon er et sosialt fellesskap av fagfeller som forvalter et arbeidsområde, organisert som et yrke på et arbeidsmarked. I tillegg må det nevnes at profesjonene er organisasjoner med et politisk mandat gitt av samfunnet.

### 1.6.2 Tidlig innsats og multiplikatoreffekten

Tidlig innsats handler om å ha fokus på de minste barna, de som ikke er begynt på skolen enda og brukes ofte om å handle raskt når problemer identifiseres. At innsatsen i form av tiltak eller tilrettelegging kommer tidlig antas å være et gode for det enkelte barn. På lang

sikt kan førskoletiltak bidra til å utjevne sosiale forskjeller og videre føre til at barn fra alle hjem lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet (Nilsen, 2017).

Heckman (2009) har utviklet teorien om multiplikatoreffekten som går ut på at læring er en selvforsterkende prosess, altså at tidlig læring fostrer mer læring. Kort forklart vil dette bety at tiltak som settes inn for barn i barnehagen vil føre til bedre læringsutbytte i første klasse og videre bedre læringsutbytte i andre klasse.

### **1.6.3. Inkludering**

Inkludering er i følge Edvard Befring (2012) et subjektivt likeverdighetsbegrep som handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som del av et fellesskap. Alle skal gis muligheter til å oppleve medmenneskelig nærhet og fellesskap og kunne benytte seg av det som samfunnet og verden forøvrig har å by på. Det sentrale ved inkludering er enkeltmenneskers opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker, og dermed kan vi si at inkluderingsperspektivet gir en utfordring om å styrke barn og unges selvtillit og pågangsmot. I praksis vil det innebære å gjøre slutt på alle former for personlige ydmykelser og å avskaffe nedverdiggende og taperstemplende rangeringer (Befring, 2012). Mitt inntrykk er at inkluderingsbegrepet de siste årene har fått mange ulike definisjoner og forklaringer alt etter perspektiv og tankesett. Derfor kunne jeg presentert flere forståelser av begrepet inkludering, men jeg finner Befrings forståelse dekkende og oppklarende for denne oppgavens fokus og ønsker derfor å forholde meg til denne.

### **1.6.4. Atferdsproblemer**

Atferdsproblem er et ord som egentlig ikke klinger særlig bra i mine ører. Likevel sliter jeg med å finne et annet begrep som kan erstatte det. I denne oppgaven velger jeg å presentere Ogdens (2001, s. 15) definisjon av problematferd spesifikt i skolesammenheng:

*Atferdsproblemer i skolen er elevatferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre.*

Min intensjon med å bruke denne definisjonen er tanken om at det skal fungere som en fellesbetegnelse som omfavner de som har en eller annen form for atferd som bryter med barnehagens normer og forventninger. Det vil dermed ikke si at det er hos barnet og barnets



---

atferd problemet ligger, slik mange kanskje kan tolke begrepet. I mangel på andre, og kanskje bedre begrep, lar jeg *atferdsproblem* bli stående i denne oppgaven.

## 2. Teoretisk bakgrunn

Dette kapitlet om teoretisk bakgrunn har som formål å ramme inn oppgaven i noen teoretiske perspektiver. Jeg vil synliggjøre hvilke teoretiske briller jeg har hatt på meg, og vil dermed redegjøre for min teoretiske innfallsvinkel.

### 2.1 Nærhetsetikk

I arbeidet med min masteroppgave har nærhetsetikken vært en sentral retningslinje. Dette er nettopp fordi kjernen i nærhetsetikken er relasjonen til den andre, og subjektet blir betraktet som deltaker, ikke tilskuer. Og i henhold til pedagogers etiske utfordringer, anser jeg det som svært relevant. Her blir det vektlagt at mennesket ikke skal behandles som et objekt eller som "noe" fremfor "noen". Dette er et syn på mennesket som er avgjørende for hvordan en handler overfor en annen, og det legges vekt på at en har en deltakende innstilling til den andre (Vetlesen & Nortvedt, 1996).

I nærhetsetikken står det relasjonelle forholdet i fokus, og i henhold til profesjonsetikk synes jeg Knud E. Løgstrups (1991) tekst *Den etiske fordring* skildrer dette særdeles godt. Han bringer fram gode poeng med tanke på ethvert menneskes tilknytning til hverandre, og enkeltmenneskets ansvar for den andres liv.

#### 2.1.1 Den radikale fordring

*Den enkelte har aldri med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd* (Løgstrup, 1956, s. 25).

Denne fordringen er det absolutt ingen pedagoger i barnehagen som på noen som helst måte kan unndra seg, uansett hvilken etisk eller pedagogisk plattform hun bygger sin praksis på. Løgstrup (1991) ser på den etiske fordringen som radikal fordi den forutsetter at vi ikke tenker på oss selv, men på hva som er godt for vår neste. Vi skal altså ta vare på den andres liv. Han gir ingen detaljerte anvisninger på hvilken bestemt handling eller atferd den andre skal tjenes med, men bare det faktum at den enkelte må bruke sin egen erfaring og innsikt og på den måten vurdere hva som tjener den andre best. I et barnehagefaglig perspektiv er dette et viktig moment å ta med fordi dette kanskje er grunnsteinen i enhver praksis; pedagoger og deres medarbeidere har barnas liv i sine hender og skal ut fra egen erfaring og innsikt ta vare

---

på dem. Løgstrup (1991) sier altså at den radikale fordring ikke setter vår innsikt, erfaring, dømmekraft og fantasi ut av funksjon, men sier at den vi skal tjene den med, er den andre og ikke oss selv.

Pedagogene i barnehagen har rammeplaner, forskrifter og lovverk som sier noe om den pedagogiske virksomheten: Men hva pedagogen konkret skal eller bør gjøre i de ulike situasjonene gir seg ikke uten videre ut fra de etiske retningslinjene. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) sier at nestekjærlighet, solidaritet, toleranse og respekt skal være grunnleggende verdier i barnehagen.<sup>4</sup> Men dette gir ingen direkte anvisninger for hvordan pedagogen skal forholde seg til det pedagogiske arbeidet. Om dette sier Løgstrup (1991) at den enkelte aldri kan ha noen som helst sikker garanti for om han har handlet rett og riktig. Vi handler på eget ansvar. For hva er egentlig et menneske best tjent med? Det gir seg ifølge Løgstrup, av situasjonen og omstendighetene omkring den. Altså kan det ikke på forhånd sies noe om hvordan man skal ivareta det andre menneskets liv. Det eneste som kan sies er at omsorgen aldri kan bestå i å overta det andre menneskets eget ansvar og på den måten selv ta over dets vilje. Det er viktig å få fram Løgstrups poeng med at vi handler på eget ansvar, og at dette er et ansvar vi ikke bare kan fraskrive oss eller løpe bort fra.

Et menneskes liv er viklet inn i et annet menneskes liv, og i relasjonen ligger det et ansvar for omsorg for den andre. Ingen mennesker kan påta seg et slikt ansvar ut fra en vurdering av hva man selv får tilbake, men derimot må ansvaret sees på som en gave man er gitt. Om fordringen i ethvert møte mellom mennesker, sier Løgstrup (1956, s. 31): *Fordringen (...) får altså slet ikke mund og mæle, men er og bliver tavs*. Fordi enhver pedagogisk situasjon er unik og forskjellig fra den forrige, vil også de etiske fordringene være nye. Det betyr at de ikke kan møtes med forhåndsbestemte løsninger, men må vurderes for hver nye situasjon på bakgrunn av faglig innsikt. Fordringen sier altså ikke noe om hvordan vi bør handle i en gitt situasjon – den er ifølge Løgstrup taus.

Løgstrup (1991) fremhever at menneskenes liv er viklet inn i hverandres og vi derfor er vi avhengige av hverandres omtanke og omsorg. Tillit er gitt allerede ved menneskets eksistens, og dette er fundamentet for vårt møte med den andre. Det er ikke menneskeskapt

---

<sup>4</sup> Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver – Kunnskapsdepartementet 2011

eller noe vi kan produsere, men en forutsetning for all menneskelig sammenkomst. Ved å eksponere seg selv, overgir vi oss til den andre, og i ethvert møte legger vi noe av oss selv i den andres hender.

Slik som Løgstrup her viser til flere ulike aspekter ved den etiske fordring, ønsker jeg å vise til alle sidene en pedagog må ta hensyn til ved ei etisk utfordring. Det er mange ulike hensyn som må tas, og dermed kan det noen ganger være vanskelig å ta det riktige valget. Jeg har laget et diagram for å synliggjøre dette:



*Figur 2: Hensyn ved etiske utfordringer*

### **2.1.2. Tillit, kjærlighet og uselviskhet**

Løgstrup (1991) vektlegger at det er naturlig for mennesker å møte hverandre med tillit. Det er et grunnleggende kjennetegn ved det å være menneske. Vi mennesker er avhengige av

---

hverandre – vi er derfor utlevert til hverandre. Å vise tillit betyr å utlevere seg selv. Misbruk av tillit består rent konkret i at tilliten brukes imot den som har vist den.

Løgstrup (1991) snakker også om naturlig kjærlighet som er når begges liv lykkes med den samme gjerningen. Når du ivaretar den andres liv, lykkes ikke bare den andre, men også din egen tilværelse. Hvis for eksempel foreldrene har omsorg for barna sine og oppdrar dem fornuftig, er det ikke bare sjanser for at barnas liv lykkes, men også foreldrenes eget. I naturlig kjærlighet gjør en det altså ikke for sin egen skyld, og så er det bare flaks når det blir til glede for andre, men en har en ubetinget kjærlighet og ønske om at den andre skal lykkes. Selv om naturlig kjærlighet helst finner sted i de aller nærmeste relasjonene som for eksempel mor-barn, er dette noe man alltid burde strebe etter i profesjonsyrker som lærer og barnehagelærer. Altså at omsorgen og kjærligheten blir så sterk at en kan handle uten å måtte vurdere, evaluere og tenke seg om flere ganger, i stedet gjør man automatisk det beste for barnet.

Dette kan man definere som uselviskhet og er når man ikke tenker på seg selv, men på den andre. En kan komme opp i situasjoner hvor man ved å ta hensyn til seg selv, ikke nødvendigvis bryter noen sosiale normer og dermed får atferden kritisert. Uselviskhet blir da å likevel ikke gjøre det, selv om man er i sin fulle rett til å tenke på seg selv. Selv om det er nærliggende å tro at den naturlige kjærligheten er uselvisk, er ikke Løgstrup (1991) enig i den konklusjonen. Han mener den naturlige kjærligheten ikke er stilt i det dilemmaet å tenke enten på seg selv eller på den andre. Kjærligheten er, fordi det er den andre selv den gjelder, en bevegelse hen mot den andre.

### **2.1.3 Ta en avgjørelse**

I henhold til bekymring for barn med utrygg tilknytning, blir du ofte satt i en situasjon hvor du er nødt til å ta en avgjørelse. Enten du velger å handle eller bevisst velger å la være, har du på en eller annen måte tatt et valg. I noen sammenhenger hører en gjerne noen si at de trenger å sove på det. Selv om avgjørelsen kanskje er opplagt, og en egentlig ikke er i tvil om hva en skal gjøre. Men for at man skal kunne leve med en sinnsro i risiko eller ubehag må det skje i bevisstheten om at det ikke kunne vært annerledes. Dette kan en bare oppnå etter samlet overveielse, ikke overrumpling.

Hensikten med å tenke seg til og forestille seg så mange ubehagelige følger av å gjøre det rette, er ifølge Løgstrup (1991) håpet om å finne en iblant dem som ikke bare er ubehagelig,

men også etisk sett betenkelig. Har man nemlig funnet bare en slik konsekvens, kan man med god samvittighet la være å gjøre det rette. Det er forsvarlig å la det være. For nå lar man være å gjøre det man burde gjøre, ikke fordi det er ubehagelig, men fordi det fører med seg en etisk sett mindre heldig konsekvens. Dette kan vi omtale som en plikt-kollisjon. Man begynner med å være klar over hva som er ens plikt å gjøre, men fordi det finnes en etisk sett mindre heldig konsekvens, blir det dermed ens plikt å la være å gjøre det man til å begynne med anså for det rette. Ved hjelp av overveielser har man klart å få plikt til å stå mot plikt. Å velge den behagelige løsningen er like etisk forsvarlig som å velge den ubehagelige.

#### **2.1.4 Dårlig samvittighet**

Å ha dårlig samvittighet er det samme som å ha en levende mistanke overfor seg selv om at det ikke står så bra til med motivene som ens egne begrunnelser har gitt inntrykk av. Både samvittighet og selvbedrag er altså former for menneskets åpenhet overfor seg selv. Selvbedraget forutsetter samvittigheten - som den flykter fra, og samvittigheten forutsetter selvbedraget - som den avslører.

Likevel skjer det ofte nok at en kommer seg utenom avgjørelsen ved å forenkle situasjonen for seg ved å påberope seg hvordan man ellers har opptrådt i fortiden og vil opptre i framtiden. Man rangerer den fordrede gjerningen på linje med gjerninger man tidligere har gjort eller fremtidige som man lover seg selv å gjøre. Og man resonnerer som så at den ene etisk betenkelige handlingen, ikke kan gjøre ti eller tyve eller tretti handlinger ugjorte eller forvandle all trofasthet så langt mot ens livssyn til svik, så stort sett er man tross alt hederlig og trofast, selv om man altså sviktet denne ene gangen.

#### **2.1.5 Kritikk av nærhetsetikken**

Det finnes også kritikere til nærhetsetikken, og de trekker fram spesielt et moment som de mener er en svakhet. Det er fare for paternalisme, altså at du tror du vet hva som er best for den andre, noe som videre kan medføre overkjøring av den andres behov og krenkelse av dens selvbestemmelse (Reindal, 2012). Akkurat dette advarer imidlertid Løgstrup (1991) mot og sier at omsorgen for det andre menneskets liv aldri kan bestå i å overta dets eget ansvar og på den måten selv ta over dets vilje. Etersom vi mennesker til enhver tid har makt over hverandre, må grunnprinsippet i etikken være at vi skal bruke denne makta til det beste for de andre, ikke til beste for oss selv.

Bergem (2000) beskylder omsorgsetikken for ensidighet i argumentasjonen. Den vil alltid være subjektiv, situasjonsbestemt og relativ, og trenger derfor også et korrektiv som normer, regler og prinsipper kan gi. Derfor mener Bergem at profesjonelle omsorgsarbeidere er nødt til å utvikle en moralsk dømmekraft som jobber mot best mulig balanse mellom regler og prinsipper og følsomhet.

## 2.2 Tilknytningsteori

Når jeg nå har skrevet om nærhetsetikken og Løgstrups beretninger om den radikale fordring, tillit, kjærlighet og menneskers avhengighet til hverandre, ønsker jeg å gå videre til teorien om tilknytning. Denne er relevant nettopp fordi jeg har avgrenset oppgaven til å handle om møtet med barn med utrygg tilknytning.

### 2.2.1 Tilknytningsteoriens opprinnelse

Tilknytningsteorien er en utviklingspsykologisk teori som beskriver utviklingen av nære og unike emosjonelle bånd mellom barn og omsorgspersoner, og denne teorien ble utformet av psykoanalytikeren John Bowlby. Teorien sier noe om hva mennesker trenger for å kunne utforske, lære og vokse på en sunn måte. Dersom barn over tid opplever trygge følelsesmessige bånd til sine omsorgspersoner, vil de etter hvert utvikle et bilde av seg selv som en person andre kan bli glad i og bry seg om. Er du verdifull for andre, kan du også se på deg selv som verdifull (Abrahamsen 2015). Dette er viktige grunnverdier og et godt utgangspunkt for alle barn i barnehagen, og jeg vil faktisk videre strekke meg til å definere det som nødvendig for mulighet til læring og trivsel. Trygghet og tillit er en del av grunnmuren til barna, og tilknytning til en signifikant annen gir mulighet til dette. Abrahamsen (2015) sier videre at samspill mellom barn og voksne kan innebære forandrende øyeblikk, og det er nettopp disse øyeblikkene hun snakker om som skaper de gode relasjonene og grunnlaget for trivsel og læring, både i barnehage og skole.

Jeg ønsker i denne oppgaven å definere tilknytning som barnas emosjonelle bånd til sin omsorgsgiver. Dette er et bånd som binder dem sammen over tid, og som barnet kan bruke som en trygg base for utforskning og lek på egen hånd. Det er kvaliteten på disse tilknytningsforholdene som videre vil påvirke barnas selvbylde og deres evne til å avpasse tanker og følelser (Abrahamsen, 2015). Disse emosjonelle båndene og tilbøyeligheten til å skape dem, er grunnleggende i menneskets natur.

*The propensity to make strong emotional bonds to particular individuals is a basic component of human nature (John Bowlby 1988b, s. 3)*

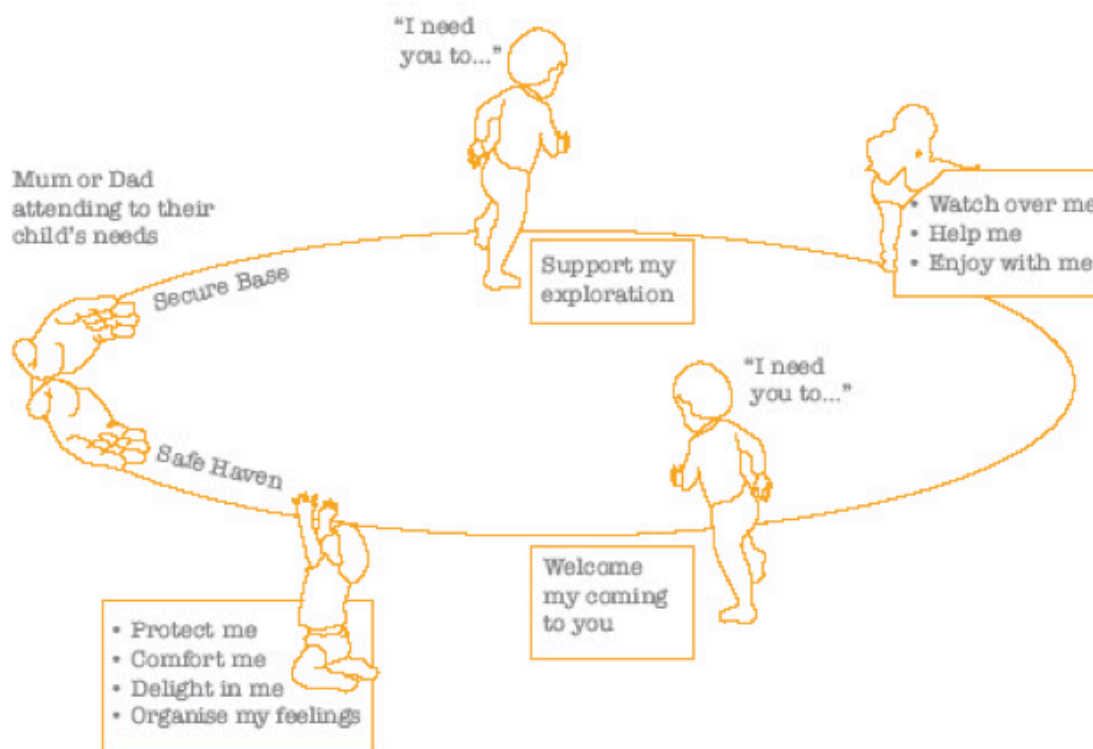
Utvikling av en god relasjon mellom voksen og barn er en dynamisk prosess som blir påvirket av blant annet holdninger, forventninger, verdier og ferdigheter (Drugli, 2012). Barn har ulik opplevelse av trygghet i sine tilknytningsforhold, og verdien av at lærerne i skolen og pedagogene i barnehagen er bevisst viktigheten av barnas tilknytning som grunnlag for læring. Ved flere positive og trygge opplevelser sammen med primære omsorgspersoner over tid, vil dette gjøre at barna etter hvert utvikler indre bilder av disse omsorgspersonene, noe som igjen vil gi et positivt selvbilde. Dette er et godt utgangspunkt for relasjonsutviklingen (Abrahamsen, 1997). Vi ser altså hvor viktig dette unike og kraftfulle forholdet er mellom barn og omsorgspersonene i de første leveårene, og at tilknytningen er nettopp hva barnet trenger for å kunne leke, lære og utforske.

Tilknytningen som oppstår mellom barn og nære omsorgspersoner kan imidlertid fungere både som en beskyttelse og en risikofaktor for barnets psykiske helse, alt etter om tilknytningen som etableres føles trygg eller utrygg. Vårt evige og store behov for trygghet og å tilhøre noen, er kjernen i det å være menneske. Blir dette behovet avvist, eller dersom tilknytningsforholdet oppleves utrygt, går det på bekostning av vår psykiske helse (Abrahamsen, 2015).

### **2.2.2 Trygg base**

Tilknytningspersonene representerer den *trygge basen*. For å kunne gå ut og undersøke verden, må barn erfare gjennom flere gjentatte opplevelser at de alltid kan vende tilbake til den trygge basen for trøst, hjelp og oppmuntring uten å bli avvist (Abrahamsen, 2015). Dette har også blitt illustrert som Circle of Security (Trygghetssirkelen), som er en tilnærming, modell og konkret metode som på samme måte som trygg base skal sørge for trygge relasjoner mellom barn og omsorgspersoner (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015).





Figur 3: Circle of Security (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015)

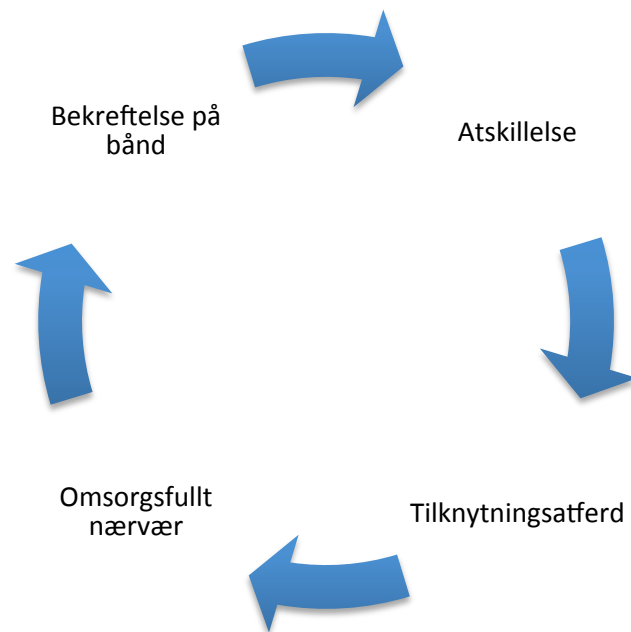
### 2.2.3 Tilknytningsatferd

*Attachment behaviour refers to any of the various forms of behaviour that the person engages in from time to time to obtain and/or maintain a desired proximity (Bowlby, 1988a s. 28).*

Slik som Bowlby sier er, kan tilknytningsatferd forstås som enhver form for handlinger som har som formål å oppnå og beholde omsorgspersonenes nærhet og kontakt. For de aller minste barna, spesielt de under tre år, er det vanlig å protestere når omsorgspersonen forlater dem, både emosjonelt eller fysisk. Dette gjør de ved å gråte, rekke hender, strekke seg mot eller søke med blikket, og når de begynner å krype eller gå, ser en ofte at de prøver å følge etter eller klamre seg til omsorgspersonen. Tilknytningsatferden kan vise seg i flere ulike former, men den er i følge Abrahamsen (2015) basert på ett og samme budskap: "Vær hos meg, jeg trenger deg". Barnas tidlige erfaringer fra samspill med sine omsorgspersoner gjør at de utvikler en oppfatning av seg selv, sine omsorgspersoner og hva de kan forvente seg fra

andre. Disse erfaringene bidrar til utvikling av tilknytningsadferd og tilknytningsmønstre (Killèn, 2007).

Ifølge Bowlby trigger tilknytningsatferden, kanskje særlig gråt, foreldrenes omsorgsbehov slik at barn som regel får gjensvar og beroligelse. Han hevdet at det er et komplementært omsorgssystem, og at for de fleste foreldre-barn-par vil dette være en prosess som er styrt av gjensidighet. Han sier at de sammen fullfører en kontaktsirkel som til slutt blir en bekreftelse på de emosjonelle båndene mellom dem:



Figur 4: Kontaktsirkel (Abrahamsen, 2015)

Bowlby innførte begrepet *indre arbeidsmodeller*, som barnet konstruerer basert på erfaring fra samhandling med omsorgspersonen. Barn internaliserer de opplevelsene de har med omsorgspersoner, slik at tidlige tilknytningserfaringer danner en prototype for senere relasjoner med andre enn omsorgspersonene. Barnets indre arbeidsmodeller blir gradvis generalisert og barnet vil ha en innebygd forventning til andre menneskers tilgjengelighet og responsivitet i ulike situasjoner (Smith, 2009). Arbeidsmodellen er en mental representasjon

---

som inneholder informasjon om hvorvidt og i hvilken grad de kan stole på sine omsorgspersoner og bruke de som en sikker base for egen utforskning og læring.

Det er tilknytningsadferden som er med å skape de indre arbeidsmodellene i barnet. Barnet finner ut at det oppnår kontakt med omsorgspersonen ved enkelte typer adferd, for eksempel gråt, smil, strekke seg mot omsorgspersonen, og så videre. Disse tidlige samspillserfaringene lagres hos barnet som en tidlig forståelse av verden.

## 2.2.4 Utrygg tilknytning

Barn er i stor grad mottakelig, men også svært sårbare de første leveårene. Spesielt er de sårbare for mange negative erfaringer og langvarig stress. Stress i små doser, samtidig med stor grad av trygg tilknytning er noe barn som oftest mestrer helt fint. Men om de derimot over tid utsettes for fattigdom, psykiske lidelser hos foreldrene, mishandling eller vold, så kan de ta varig skade. Slike belastninger kan i følge Ogden (2015) ødelegge hjernens arkitektur og videre føre til problemer med læring og atferd, gi emosjonelle vansker og senere psykiske helseproblemer.

Noe av det som synes å skille barn med trygg tilknytning fra de barna med utrygg tilknytning er ifølge Abrahamsen (1997) graden av fri og direkte kommunikasjon mellom barnet og omsorgspersonen. Mens barn som har trygg tilknytning viser fri og direkte kommunikasjon både når det er tilfreds og når det er i mer stressede situasjoner, viser barn som er utrygge og unnvikende i sin tilknytning, kun direkte kommunikasjon i situasjoner hvor barnet var tilfreds (Abrahamsen 1997).

Vel så viktig som den fysiske tilstedeværelsen, er den emosjonelle tilgjengeligheten. Mangel på slik tilgjengelighet, eller annen belastning over tid, kan gå så langt og få de fatale konsekvenser at barnet utvikler utrygg tilknytning. Utrygg tilknytning kan deles inn i to ulike underkategorier: *Utrygg – unnvikende tilknytning* og *utrygg – ambivalent tilknytning*. (Jmf Figur 5)

Barn som har *utrygt unnvikende mønster* har springende utforskning og leker mindre kreativt enn barn som har trygg tilknytning. De kan gjerne være kompetente, men har problemer med å slippe til følelser og nærhet. Fordi de stadig har blitt avvist, vil de ha lav tillit og skepsis til andre og unngår i stor grad intimitet. Barna unnviker eller ignorerer ved høyt stress, skyver bort negative følelser og unngår å søke trøst og støtte. De virker ansente og hemmet i leken.

Barna ønsker å være nær sine tilknytningspersoner, men blir avvist noe som gjør vondt. Barna må undertrykke og skjule sine egne behov og sitt sinne, for både dem og seg selv (Abrahamsen 2015).

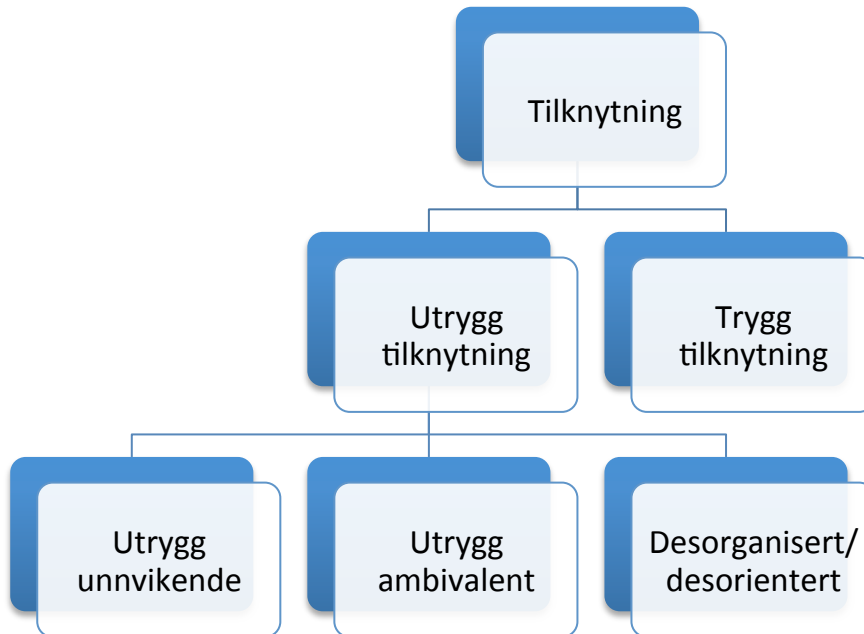
Barn med *utrygt-ambivalent mønster* karakteriseres med manglende evne til å bevege seg bort fra omsorgspersonen. Barnet søker hele tiden oppmerksomhet, men på grunn av et ambivalent konflikt-forhold, viser de ekstrem fortvilelse både ved atskillelse og gjenforening. Lav selvfølelse og stort behov for ytre bekreftelse gjør at de ambivalente er redde for å bli forlatt, samtidig som de lett kan bli oppfarende og krevende i sin kamp for oppmerksomhet og bekreftelse. Dette mønsteret viser seg i ulike former, da noen av disse barna uttrykker aggresjon, mens andre resignerer og er ekstremt passive (Abrahamsen 2015).

Ifølge Killèn (2003) kan vi også nevne et tredje mønster, som hun kaller for den *desorganiserte/desorienterte* og som betegner barn som ikke har en strategi. Barnet viser usikkerhet med hensyn til hvordan omsorgspersonen reagerer og oppfører seg dermed på selvmotsigende måter. Her kan den utrygge tilknytningen vise seg som kombinasjon av sterk nærhetssøking og unnvikelse. Intens fortvilelse kan etterfølges av ubevegelig stirring og urolig aktivitet som endrer seg til urørlighet.

Som utdypet ovenfor kan de tre ulike formene for utrygg tilknytning vise seg i flere ulike former, noe som gjør at det ikke alltid er like enkelt med første øyekast å fastsette hva som er årsaken til et barns atferd. Derfor kommer vi nå tilbake til det spørsmålet jeg har stilt tidligere, og som er essensen i oppgaven:

*Hvordan kan egentlig pedagogen som møter dette barnet vite hva hun/han skal gjøre?*

Jeg har valgt å lage en enkel og beskrivende modell om tilknytning, for å tydeliggjøre de ulike typer tilknytning som jeg har vist til i denne oppgaven. For min egen del har det vært lettere å få en oversikt og forståelse av temaet ved en slik illustrasjon:



Figur 5: Modell om tilknytning

## 2.2.5 Overlevelsesstrategier

Som tidligere nevnt er det ofte veldig vanskelig for pedagogene og medarbeidere i barnehagen umiddelbart å tolke et barns atferd til å bety vanskelige livssituasjoner, risiko- og omsorgssviktsituasjoner. Dette er nettopp fordi små barn utvikler overlevelses- og tilknytningsstrategier for å sørge for best mulig tilværelse for dem og foreldrene. Killèn (2012) definerer overlevelsesstrategier som måter barnet forholder seg på for å mestre sin situasjon best mulig når det er truet. Men hvor grensen går mellom mestring og overlevelsesstrategi kan være nærmest umulig å fastsette. Barnas overlevelsesstrategier kan være avhengig av når og hvordan omsorgssvikten setter inn og utarter seg. Barnets genetik, utvikling, kreativitet og intellekt kan også påvirke utviklingen av strategiene.

## 2.2.6 Relasjonskompetanse

Et moment som er særdeles viktig for å ivareta trygg tilknytning og ikke minst kompensere for utrygg tilknytning, er relasjonskompetanse. Killèn (2012) definerer relasjonskompetanse som den mest vesentlige kompetansen førskolelærere og andre barnehageansatte må ha, nettopp fordi det er i denne medmenneskelige relasjonen en best kan støtte barna i deres utvikling og dermed også hjelpe dem som trenger det mer.

Denne kompetansen forutsetter evnen til å kunne ta barnas perspektiv, altså at en forstår hvordan barna opplever sin situasjon og svarer på disse følelsene slik at barnet opplever at det blir forstått. Altså kan vi se på dette som en empatisk kompetanse, eller egenskap om du vil. Vi lytter med dette til det barna sier og da også til de følelser og antakelser som ligger bak ordene og handlingene. Dette kan være utfordrende i mange situasjoner i barnehagen, og i hektiske og kaotiske stunder kan dette bli et problem for personalet. Det er derfor pedagogers mentaliseringsevne og tidlige tilknytningserfaringer nevnes som grunnlaget for evnen til å lytte. Her er det viktig at en er bevisst egne holdninger og reflekterer over forholdet til egne tilknytningspersoner (Killèn, 2012).

## 2.3 Profesjonsetikk

Når jeg i min oppgave ønsker å komme mer i dybden på pedagogers egne følelser, tanker og erfaringer om et spesielt tema, er vi inne på profesjonsetikk. Jeg har allerede utdypet nærhetsetikk og tilknytningsteori, så nå ønsker jeg å se nærmere på profesjonsetikk.

### 2.3.1 Utvikling av profesjonsetikk

Det har i årevis vært delte meninger blant norske pedagoger om hvilken utforming en yrkesetikk for pedagoger bør ha. Tidlig i 1970-årene gjorde daværende Norsk Lærerlag et framstøt for å få vedtatt yrkesetiske retningslinjer, uten at det ble akseptert på landsmøtet. Kritikken handlet om en tendens til å tilsløre interessemotsetninger og verdistandpunkter og til å bruke yrkesetikken som brekkstang for egen profesjonskamp. Norsk Lærerlag tok igjen opp debatten om yrkesetiske retningslinjer på 1980-tallet, men kom aldri til et resultat i form av etiske retningslinjer. Det å få detaljerte retningslinjer ble den gang ikke vurdert som en farbar vei. I midten av 1990-årene ble imidlertid etikk for pedagoger på ny satt på dagsordenen i Norge, og på landsmøtet i lærerlaget i 1998 ble det vedtatt å sette i gang en prosess for å utvikle yrkesetiske retningslinjer for lærere og førskolelærere (Tholin, 2003). Men først i oktober 2012 kunne sentralstyret i Utdanningsforbundet på fullmakt fra det foregående landsmøtet vedta Lærerprofesjonens etiske plattform. Plattformen et kortfattet dokument som legger vekt på profesjonens grunnleggende verdier og etiske ansvar, og er ment å være et samlende dokument for barnehagelærere, lærere og ledere i barnehage og skole (Afdal, 2014). Lingås (2014) vektlegger at dette helt klart var en milepæl i lærerprofesjonens historie.

---

### 2.3.2. Definisjon av profesjonsetikk

I avsnittet med begrepsavklaring har jeg definert profesjon som et sosialt fellesskap av fagfeller som forvalter et arbeidsområde, organisert som et yrke på et arbeidsmarked. Når jeg da også har fastslått at etikk innebærer en systematisk analyse av hva som er rett og galt og bidrar med metoder og hjelp i arbeidet med å bygge tillit og god organisasjonskultur, kan jeg kanskje nærme oss hva profesjonsetikk er? La oss se på hvordan noen ulike forfattere, forskere og teoretikere definerer nettopp begrepet profesjonsetikk:

Lingås (1999) benevner profesjonsetikk som verdibaserte handlingsvalg i yrkessammenheng. Sammenhengen mellom verdi og handling finner du også hos Christoffersen og Selvik (1999) som avgrenset yrkesetikk til å omhandle det å være moralsk kompetent i vid forstand, relatert til de mange oppgaver og dilemmaer en står overfor.

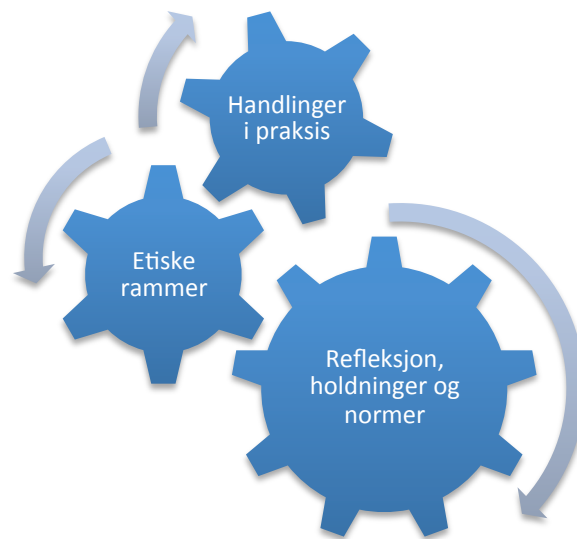
For Wyller (2005) er det kvaliteten på handlingene som er det sentrale da han på sin side skriver at den grunnleggende profesjonsetikken ikke absolutt handler om hva vi skal gjøre, men mer om hvordan vi gjør det vi gjør, og om det er riktig å gjøre tingen på akkurat den måten.

Grimen (2005) definerer profesjonsetikk som en kodeks - forstått som et sett med mer eller mindre formaliserte normer og verdier - som skal ivareta den angjeldende profesjonens samfunnsoppdrag. Denne tilnæringsmåten innebærer at profesjonsetikkens grunnlag er det politiske mandatet som profesjonene har.

Nortvedt (2005) er av en annen oppfatning og vil forankre profesjonsetikken i forholdet mellom profesjonsutøveren og klienten. Dette fordi det ligger til profesjonsetikkens kjerne å handle etter det beste for klientens behov. Et slikt syn innebærer at politikken skal bygge på etikken og at en skal sette klientens ve og vel i fokus.

Selv om jeg kan forstå og til dels være enig i de definisjoner som allerede er nevnt, er jeg ikke helt hundre prosent fornøyd med innholdet og kanskje spesielt den etiske dekningsgraden. Derfor ønsker jeg selv å prøve meg på en egen definisjon, da spesielt med tanke på profesjonsetikk for barnehagelærere:

*Profesjonsetikk er de refleksjoner, holdninger og normer som legger til grunn etiske rammer og vilkår for en gitt profesjons handlinger i praksis.*



Figur 6: Illustrasjon av egen definisjon av Profesjonsetikk

### 2.3.3 Kjennetegn ved profesjonsetikk

Christoffersen (2011) presenterer tre viktige kjennetegn ved profesjonsetikk og disse vil jeg gjerne nevne da jeg finner de relevant og særdeles viktige. Det **første** kjennetegnet som må framheves, er at profesjonsetikk handler om møtet mellom mennesker. Det handler om de situasjonene der vi må gjøre noe sammen med et annet menneske, hvor vi alltid vil kommunisere holdninger og verdier gjennom vår væremåte og våre handlinger. Det **andre** er at dette møtet med den andre er handlingsorientert. Profesjonsetikk dreier seg ikke bare om refleksjon, men også om handling, og møtet med den andre krever at noe blir gjort. I spontane møter er det sjeldent rom for ettertanke og vurderinger, så profesjonsetikken må hjelpe en til å ta raske valg som er fundert i både faglige og etiske overveielser. Det **tredje**



---

som skal vektlegges ved profesjonsetikk er at møtet med den andre er faglig formidlet i den forstand at det er yrkesutøverens faglige kompetanse som ligger til grunn for møtet. Situasjonen er ikke basert på følelser eller personlige forbindelser, men på grunn av et yrkesmessig ansvar.

### **2.3.4 Profesjonsetisk kompetanse**

Profesjonsetikk er ikke bare et sekundært kjennetegn ved en profesjon, men tvert imot et sentralt og viktig kjennetegn som skal bidra til å definere yrkesgruppen som en profesjon og skille den fra andre yrkesgrupper. At flere og flere yrkesgrupper har voksende interesse og behov for å definere seg selv som profesjon er en av grunnene til at profesjonsetikk er blitt et viktig tema i dagens samfunn (Christoffersen, 2011). Økt fokus, interesse og behov for profesjonsetikk også for profesjoner innen humaniora, krever kompetanse i form av at profesjonsutøverne evner å reflektere, samt begrunne profesjonsmorske normer og verdier. Dette betyr etter min forståelse at konklusjoner etter refleksjon og diskusjon ofte omsettes i umiddelbare avgjørelser og handling.

Profesjonsetikk er et rammeverk en profesjon forholder seg til. Etske prinsipper skal være veiledende og fremme refleksjon omkring etiske problemstillinger. Den profesjonsetiske kompetansen innebærer da å være seg barnets tillit verdig og ivareta barnet på en best mulig måte. En nærhetsetisk tilnærming til disse etiske prinsipper og spørsmål setter forholdet mellom mennesker i sentrum og dreier seg om ivaretagelse av hva man tenker er til den andres beste i ethvert møte. Ved en slik tenkning krever den profesjonsetiske kompetansen at vi møter hverandre med naturlig tillit og at forhold mellom mennesker preges av gjensidighet og avhengighet (Åmot, 2012).

### **2.3.5 Profesjonsetisk refleksjon**

For at en pedagog i en gitt situasjon skal kunne handle moralsk, er det ifølge Bergem (1994) en første forutsetning at vedkommende ser, og er klar over, at hun står overfor en utfordring som krever en etisk gjennomtenkning. Dette forutsetter evne til faglig og etisk refleksjon, altså at vi stopper opp og dweler ved egen praksis.

Når vi møter ei etisk utfordring eller et problem på vår arbeidsplass, kan vi ofte bli i tvil om hva som er riktig å gjøre. Det er kanskje flere som handler på vane av grunnlag av det våre kollegaer og det vi selv pleier å gjøre i en lignende situasjon: ”Slik har vi alltid gjort det her i denne barnehagen”. Dette er sjeldent en særlig gjennomtenkt handling, og å handle etter vane kan ofte gjenspeiles som manglende bevissthet hos de ansatte. Lingås (2014) fremhever viktigheten av etisk refleksjon fordi den innebærer nødvendigheten av å gjennomtenke både selve valgsituasjonen og de verdiene som ligger til grunn for de valgene vi tar.

Den etiske refleksjonen består i første omgang av å få fram sider ved den konkrete etiske utfordringen vi står overfor. Dette foregår gjennom en intellektuell og rasjonell gjennomtenkning og gjennomdrøfting av saken. Det er vår intellektuelle kapasitet som omfatter en bevisst vilje til å undersøke de etiske utfordringene grundig, slik at vi vurderer flere sider av saken ved hjelp av gjennomtenkning og at vi bevisst trekker inn logiske kategorier som for eksempel tenkte konsekvenser av et valg. Dette styrker vår samlede dømmekraft (Lingås, 2014).

I tillegg til refleksjon og resonnement, vil jeg også nevne viktigheten av vår umiddelbare innsikt og forståelse av situasjonen vi er i. Intuisjon handler nemlig om at vi i en gitt situasjon evner å handle raskt og på en helhetlig måte tar inn over oss en stor mengde informasjon og på bakgrunn av denne finner løsninger der vi anvender en kombinasjon av følelser, intellekt og erfaring. Dette er umulig å unngå i nesten enhver situasjon vi havner i, fordi uansett om det som hender er positivt eller negativt, vil vi på et eller annet sett bli følelsesmessig berørt. Disse følelsene er viktig å ta på alvor, uten at de skal ta overhånd. Vi skal fortsatt nærme oss etiske valg på en rasjonell framfor emosjonell måte (Lingås, 2014).

### **2.3.6 Profesjonsetisk forskning**

Det meste av forskning på profesjonsetikk som er presentert viser til lærerprofesjonen. Men fordi lærer og barnehagelærer er to profesjoner som er nært knyttet sammen, og hvor begge er en del av det livslange utdanningsløpet, så velger jeg å presentere denne forskningen som felles for en pedagogisk profesjon.

Jeg ønsker å vise til Colnerud og Granströms (2002) forskningsstudie som viser at det finnes både erfarne pedagoger og studenter som beskriver en rekke konkrete, personlige og opplevde situasjoner som omhandler etisk problematiske situasjoner og håndteringen av disse. Studentene beskriver for det meste situasjoner de tror kommer til å skje, og er mest

---

opptatt av rettferdighetsproblemer og av å beskytte elevenes selvfølelse. De erfarne pedagogene derimot beretter mer om selvopplevde situasjoner, med størst fokus på omsorg og beskyttelsesaspektet i lærerrollen som ei etisk utfordring. Studentene på sin side har fortsatt stor tiltro til at det finnes retningslinjer for hvordan man skal opptre i etisk problematiske situasjoner, mens de erfarne pedagogene i større grad har erfart at de må stole på egen dømmekraft og egne beslutninger ved etiske problem eller dilemma.

Hove (2010) rapporterer i sin forskning at når pedagogstudenter er i praksis, gir de ofte tilbakemelding om at atferdsproblematikk, enkeltelever med sosiale, psykiske og faglige problemer, samt hensyn til enkeltelever i forhold til klassefellesskapet er det de anser som de største etiske utfordringene.

Ohnstad (2008) presenterer i sin doktorgradsavhandling ”*Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*” hvordan pedagoger håndterer og begrunner håndtering av etiske dilemma. Forskingen hennes viser at relasjonelle profesjonsetiske dilemma dominerer, mens faglige etiske dilemma i mindre grad blir løftet fram. Pedagogers egen private moral, samt barnets beste er det som oftest blir brukt som legitimering av valg.

Innføringen av ”Lærerprofesjonens etiske plattform”<sup>5</sup> understreker en økt oppmerksomhet rettet mot pedagogers profesjonsetikk, og var en etterlengtet beskrivelse og konkretisering av pedagogers profesjonsetikk. I likhet med Lov om barnehager (2006) og Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011), tar denne plattformen utgangspunkt i grunnleggende verdier som menneskeverd, respekt og likeverd, og peker så videre på bakgrunn av disse på at undertrykkelse, indoktrinering eller fordomsfulle vurderinger ikke skal forekomme (Mosvold og Ohnstad, 2016).

Mosvold og Ohnstad (2016) sier videre i en artikkel om læreres generelle språkbruk<sup>6</sup> at i henhold til den frihet lærere har til å tolke planer og retningslinjer og da også til å ta valg i profesjonsutøvelsen, får de også et enormt ansvar knyttet til forventninger om at læreres profesjonelle arbeid skal utføres på etisk forsvarlige måter. Med det utgangspunktet om at

---

<sup>5</sup> Utdanningsforbundet 2012

<sup>6</sup> Norsk pedagogisk tidsskrift 01/16

lærernes hovedfokus alltid skal være på barnets beste, er plattformen eksplisitt på at lærere også har et etisk ansvar for å verne elevene mot krenkelser.

Mosvold og Ohnstad (2016) viser videre til at tidligere forskning viser manglende bevissthet om profesjonsetiske problemstillinger hos norske lærere. De mener dette kan henge sammen med at det er relativt kort tid siden "Lærerprofesjonens etiske plattform" ble innført. Andre profesjoner har hatt etiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen i årevis allerede, og dette kan nok kanskje være en av grunnene til at lærernes oppmerksomhet om etiske spørsmål ikke er like fremtredende som innenfor andre profesjoner.

### 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg aller først gjøre rede for mitt valg av forskningsmetode, hvorfor jeg har valgt akkurat den og hva den i praksis går ut på. Videre kommer jeg inn på analysen i form av meningskoding og meningsfortetting, samt refererer til undersøkelsens troverdighet og klargjøre hvilke etiske hensyn jeg må ta. Til sist vil jeg beskrive den vitenskapsteoretiske forståelsesrammen jeg benytter i oppgaven.

#### 3.1 Mitt valg av metode

Som nevnt tidligere i oppgaven ønsket jeg å høre andre pedagogers meninger, tanker og erfaringer i henhold til etiske utfordringer når du har et barn med utrygg tilknytning på avdelingen. For at jeg skulle kunne svare på min problemstilling mente jeg det var en velegnet fremgangsmåte med en fenomenologisk tilnærming i form av kvalitative intervjuer. Kvalitative metoder benytter seg av ulike strategier for innsamling av data, men bygger i hovedsak på teorier om menneskelig erfaring og fortolkning (Malterud, 2003). Målet med denne oppgaven er å få fram informantenes egne opplevelser om etiske utfordringer i barnehagen, og dermed belyse refleksjoner, tanker og meninger rundt de situasjoner som legges vekt på som særdeles vanskelige. At informantenes meninger og opplevelser står i fokus er også begrunnelsen for at studien har en fenomenologisk tilnærming der hensikten er å beskrive hva alle deltakerne i studien har til felles i opplevelsen og erfaringen av et fenomen.

Min strategi for innhenting av data var gjennom det halvstrukturerte forskningsintervjuet, som ifølge Kvale (2001, s. 21) er

*Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene.*

#### 3.2 Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju er etter mitt syn et naturlig metodevalg i denne oppgaven fordi graden av etisk bevissthet blant de intervjuede vil være særdeles vanskelig å måle kvantitativt. Samtidig ville jeg ved å være ansikt til ansikt med informantene, lettere kunne fange opp

viktige nyanser i deres etiske bevissthet, ved for eksempel å kunne stille oppfølgings spørsmål, be om utdyping osv. Informantenes erfaringer og oppfatninger kom tydelig fram når de ble bedt om å berette fra sine egne erfaringer, noe som jeg mener ikke var mulig å gjøre ved hjelp av observasjon eller strukturert spørreskjema. Kvalitative intervjuer er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt noe som gjorde det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivelser. Samtaler er viktig for at mennesker skal forstå hverandre, svare på hverandres spørsmål, kommentere hverandre utsagn eller handlinger, samt beskrive hvilke intensjoner de har, hva de tenker, føler og mener (Christoffersen og Johannessen, 2012).

For meg var det svært viktig å utføre semistrukturerte, eller halvstrukturerte, intervjuer fordi jeg da fikk tak i mye viktig informasjon uten at vi ble for styrt av ferdig formulerte spørsmål. Semistrukturerte intervju kjennetegnes nemlig ved at intervjueren på forhånd har satt opp noen temaer og hovedspørsmål, men uten å fastlegge i detalj formuleringer og rekkefølge av spørsmål (Ryen, 2002). Jeg valgte å ha en utfyllende intervjuguide (vedlegg 2) med mange og konkrete spørsmål. Disse brukte jeg kun som en støtte og veiledning hvis samtalen stoppet opp. Noen spørsmål ble hoppet over, og noen ble det sagt mer om enn andre. Dette var et bevisst valg fra min side og var den fremgangsmåten jeg følte meg mest sikker på at ville gi best grunnlag for gode diskusjoner og refleksjoner fra informantene.

Moderne vitenskapsteori avviser forestillingen om at en forsker kan være nøytral og mener forskerens bakgrunn alltid vil forme og farge forskingen. Forskerens bakgrunn har betydning gjennom hele forskningsprosessen og hennes faglige interesser, motiver og erfaringer vil forme aktuelt forskningsfelt og problemstilling. Også metode, resultater og konklusjoner som vektlegges blir påvirket av bakgrunnen (Malterud, 2003). Etter mitt syn er det viktigst å være sin egen bakgrunn bevisst, slik at man kan begrunne de valg som blir tatt. Min pedagogiske bakgrunn vil kunne hjelpe meg til å forstå flere utfordringer som påpekes, samtidig som det også kan være med å begrense på grunn av forutinntatte meninger.

### **3.2.1 Fokusgrupper**

Når man vil utforske fenomener som gjelder holdninger og erfaringer, i et miljø der mennesker samhandler, vil fokusgruppe være en meget relevant forskningsmetode. Og når vi ser dette i lys av denne studien var det gode argumenter for at jeg skulle velge akkurat denne metoden, nettopp fordi jeg ved fokusgruppeintervjuet innhentet empirisk materiale fra

---

tekster som representerer menneskers samtale eller samhandling (Malterud, 2012). For fokusgruppeintervju kjennetegnes av en intervjustil som ikke er styrende og hvor det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om et gitt emne (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et gruppeintervju vil kunne gi annen informasjon enn individuelle intervju og når mitt ønske virkelig var å få innblikk i informantenes tanker, refleksjoner og holdninger om det gitte tema, så jeg på mulighetene for at deltakerne i gruppen kunne gi hverandre innspill og dermed bidra til at de sammen graver enda dypere i tilgjengelig informasjon. Selv om en informant i et individuelt intervju i større grad vil kunne holde på sitt eget fokus og gå dypere inn i egne tanker og erfaringer, mener jeg samhandlingen og gruppedynamikken kan stimulere refleksjoner hos hverandre (Malterud, 2012). Pedagogene i denne forskningsoppgaven har gjennom både utdanning og arbeidserfaring god erfaring med å reflektere, både sammen og individuelt, på ulike deler av barnehagefeltet. Denne evnen til refleksjon gir meg gode argumenter for å velge kvalitativt fokusgruppeintervju som metode for denne studien.

Kvale (2001) sier at interaksjonen mellom informantene ofte gir spontane og følelsesladete uttalelser om et gitt tema. Det nevnes som ei utfordring at uttalelser kan være vanskelig å skille fra hverandre og at det dermed kan gi vanskeligheter med analysering av data i etterkant. Videre kan det også tenkes at noen stemmer i gruppa forsvinner eller blir lavere på grunn av problematisk gruppesammensetning. Samtidig synes jeg at fokusgruppeintervju er en meget god metode for å innhente data om en gitt gruppe, i denne oppgaven pedagogers, tolkninger, interaksjon og meninger.

Jacobsen (2005) påpeker også at intervjuerens, altså min, tilstedeværelse og deltagelse kan påvirke hva deltagerne sier. I kvalitative tilnærminger er nemlig observatøreffekten noe en må ta hensyn til i planlegging og gjennomføring. Jeg som gjennomførte intervjuet var nødt til å være bevisst min egen fremtoning. Når det er sagt mener jeg at min egen tilstedeværelse og deltagelse i intervjuet bare har vært til fordel for samtalen. Med tanke på utdanning og kompetanse har jeg stilt likt med de andre pedagogene, og fordi dette har vært en åpen samtale om et bestemt tema, har ikke jeg hatt noe som helst merkunnskap eller fortrinn overfor de andre. Og min deltagelse har vært tydelig fra starten av.

Jeg har gjennomført ett fokusgruppeintervju hvor vi var til sammen 4 deltakere. Intervjuet ble gjennomført på et nøytralt sted godkjent av alle involverte, og hadde avsatt varighet på 1t 30min.

### **3.2.2 Studiens utvalg**

I en fenomenologisk studie er det et krav at informantene har erfaring med det fenomenet en ønsker å undersøke og det gjøres da en strategisk utvelging av informanter (Creswell, 2013). Da hensikten med studien har vært å gå i dybden for å forstå pedagogenes erfaringer med etiske utfordringer, trengte jeg kun noen få informanter. Det ble besluttet at tre informanter ville være tilstrekkelig og utvelgelsen av informanter ble foretatt etter følgende kriterier:

- \* Pedagogen jobber i dag som pedagogisk leder
- \* Pedagogen har jobbet minst 3 år i barnehage
- \* Ingen av pedagogene skal ha samme arbeidsplass

Utvalg til intervjuundersøkelsen kan sies å være et ikkesannsynlighetsutvalg. Dette betyr at informantene er bevisst utplukket i form av hvem de er og hvilken rolle de har, og de har ved dette hatt større sannsynlighet for å bli trukket ut til å delta i undersøkelsen, enn andre. Denne måten å velge ut informanter på kalles et vurderingsutvalg, noe som innebærer at jeg som forsker har vurdert hvem jeg ønsker å ha med i undersøkelsen på bakgrunn av deres rolle (Grenness, 2001).

## **3.3 Forberedelse og gjennomføring av intervju**

Forskningsspørsmålene som ble presentert innledningsvis la grunnlaget for intervjuguiden (Vedlegg 2). Som nevnt tidligere hadde jeg en fyldig intervjuguide med ganske mange flere spørsmål enn hva det var avsatt tid til å komme gjennom. På denne måten følte jeg meg forberedt med flere ulike type spørsmål uansett hvilken vei samtalen førte.

Intervjuguiden var satt opp på den måten at jeg hadde flere overordnede tema med en liste spørsmål under. Spørsmålene var ment som et utgangspunkt og veiledende hvis intervjuet skulle trenge hjelp til å komme videre. Jeg var hele tiden åpen for innspill og beretninger fra informantene, og det var rom for å komme med tilleggsopplysninger eller kommentarer på siden av det vi snakket om.



---

Som intervjueren anså jeg det som min oppgave å stille spørsmål til refleksjon og samtale. Dette er i tråd med det som Kvale og Brinkmann (2009) skriver at når et gitt tema skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver er det relevant å bruke semistrukturert intervju. Det handler ifølge Malterud (2012) om å få en dynamisk samtale, der informantenes historier gir assosiasjoner og mulighet for supplering, og det var nettopp dette jeg ønsket å oppnå.

Den semistrukturerte intervjuguiden hadde fem hovedtema med flere spørsmål i hver temabolk. En diktafon ble plassert i midten av gruppen for å oppnå best kvalitet på lydbildet. Jeg startet med å presentere meg selv og bakgrunnen for studien, før vi gikk gjennom informasjonsskrivet (Vedlegg 1). Det ble nå nevnt informantenes rettigheter, blant annet at de på hvilket som helst tidspunkt hadde mulighet til å trekke seg, og at informasjonen som kom fram i intervjuene ville bli behandlet med konfidensialitet. At en informant føler seg trygg på situasjonen er ifølge Malterud (2003) en forutsetning for å få et godt datamateriale.

### **3.3.1 Transkribering**

I etterkant av intervjuet hørte jeg gjennom og transkriberte opptaket i sin helhet, altså gjorde muntlig tale om til tekst. Innholdet ble skrevet ned ord for ord, lengre pauser, latter og gråt ble notert, og informantenes bifallende respons på hverandres utsagn (mhm, hmm, jah) ble også tatt med. Jeg var veldig usikker på hvilken dialekt jeg skulle skrive på, fordi jeg mener noe av språkets innhold og betydning lett kan forsvinne når jeg oversetter fra dialekt til bokmål. Likevel endte jeg opp med å bruke bokmål som skriftspråk, med innslag av dialekt der jeg syntes det var vanskelig å finne erstatningsord som fungerte.

## **3.4. Analyse**

Kvale og Brinkmann (2009) sier at å analysere handler om å dele noe opp i biter eller enheter. Derfor ble det min oppgave å bearbeide det transkriberte materiale jeg hadde opparbeidet meg gjennom intervjuet. Dette måtte gjøres slik at jeg fikk videreformidlet pedagogenes refleksjoner og tanker rundt de valgte tema.

Problemstillingen har hele tiden vært viktig å jobbe ut fra. Likevel har det vært en lang prosess å komme fram til den, og jeg har hele veien vært bevisst på at den ikke har vært uforanderlig. Thagaard (2009) sier en må jobbe parallelt med de ulike delene ved forskning,

og dette har vist seg ved at mange prosesser i oppgaven har vært avhengige av hverandre og dermed måtte jeg jobbe samtidig med disse, altså parallelt. Jobben med å opparbeide seg et overblikk over dataene omhandler også at forskeren fokuserer på dataens betydning, samt opparbeider seg perspektiver i forhold til måter dataene kan forstås (Thagaard, 2009).

Før gjennomførelse av intervjuene sier Kvale og Brinkmann (2009) at man allerede bør ha analysestrategien klar, og finne ut hvilken metodikk som best passer analysen av den transkriberte teksten. Utfordringen i denne sammenheng er gjerne at det ikke finnes så mange standardiserte metoder for bruk til tekstanalyse, samt at de finnes få konkrete oppskrifter for hvordan man skal nettopp avdekke de usynlige meningene som eksisterer i transkripsjonene (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg har i denne oppgaven valgt å benytte metoder som Kvale og Brinkmann (2009) kaller meningskoding og meningsfortetting.

### **3.4.1 Meningskoding**

Innenfor meningskoding er både koding og kategorisering begreper som benyttes og ofte brukes de om hverandre. Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse. Kategorisering omhandler en mer systematisk fremstilling av en ytring hvor muligheten for å finne ut frekvensen på ytringene er tilstede. Koding blir en form for kategorisering ved at mening i lengre ytringer i intervjuet kan minimeres til færre kategorier (Kvale og Brinkmann, 2009).

I denne oppgaven startet jeg analyseprosessen med å lese gjennom transkripsjonen for å få en helhetsforståelse. Deretter så jeg etter mønstre og hvilke tema som ble tatt opp. Noen tema viste seg å komme naturlig, mens andre tema måtte mer leting og tolkning til å for å finne fram til. Videre ble det også lest gjennom dataene flere ganger for å kvalitetssikre at alle detaljer og viktige poeng ble fanget opp, noe jeg oppfattet som en møysommelig prosess. Tolkning handler om å forklare innholdet eller betydningen av noe vi har fått vite (Dalland, 2004). Når vi tolker går vi utover den umiddelbare betydning av det vi har sett eller hørt (Kvale, 2001). Det er da vi får fram meninger og betydninger som ikke kommer direkte til uttrykk i svaret. Jeg har presentert mine funn i et beskrivende og fortellende format, belyst av teori og egen drøfting.

---

### 3.4.2 Meningsfortetting

Ved meningsfortetting skjer det en prosess hvor informantenes uttalelser og uttrykk forkortes til kortere formuleringer. De lange setningene blir komprimert til kortere og den umiddelbare mening i det som er sagt gjengis med få ord (Kvale og Brinkmann, 2009).

I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan vi dele analysen av et intervju i fem trinn:

- 1) Man leser gjennom hele intervjuet for å få en følelse av helheten.
- 2) Man bestemmer de naturlige meningsenhetene slik de uttrykkes av informanten.
- 3) Man uttrykker temaet som dominerer den naturlige meningsenheten, så enkelt og klart som mulig. Forskeren forsøker her å lese informantens synsvinkel – slik forskeren fortolker denne.
- 4) Man undersøker meningsenheten i lys av undersøkelsens spesifikke formål.
- 5) Man binder sammen de viktigste emnene i intervjuet i et deskriptivt utsagn.

Meningsfortetting kan være til hjelp for å analysere lange og ofte komplekse intervjutekster. Da leter nemlig forskeren etter naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema. Disse temaene kan deretter gjøres til gjenstand for mer omfattende fortolkninger og teoretiske analyser (Kvale & Brinkmann, 2009). Tidlig i analysefasen benyttet jeg meningsfortetting for å sammenfatte informasjon om de viktigste temaene i intervjuene. På denne måten ble tekstens meningsinnhold gjort mer tydelig, fra å være implisitt til å bli mer eksplisitt. Da jeg delte opp teksten i flere meningsenheter ut fra datamaterialet fra informantene, endte jeg opp med fem ulike kategorier. Disse fem ulike kategoriene ble utgangspunkt for hvert sitt hovedtema som ble drøftet i oppgaven. Denne prosessen med inndeling av dataene til ulike kategorier og tema har vært til stor hjelp i analysearbeidet ved blant annet å fokusere på de elementene som er relevante for etiske utfordringer og profesjonsetikk. Samtidig har den til tider kaotiske samlingen av data blitt mer håndterbar og overkommelig ved å benytte denne formen for analysestrategi. Meningsfortetting er i følge Kvale (2001) i utgangspunktet ikke forbeholdt fenomenologisk metode, men i min oppgave viste den seg likevel å være svært nyttig for arbeidet med analysing av de transkriberte tekstene.

### 3.4.3 Analyse av innsamlet data

Etter at jeg hadde lest gjennom hele oppgaven og fått et helhetsinntrykk begynte jeg å skrive ned stikkord jeg oppfattet som interessante. Videre samlet jeg dataene i ulike kategorier og etter hvert ulike tema. Jeg laget meg en egen tabell for å få bedre oversikt over all informasjon, noe som ble en rent deskriptiv fase. Jeg begynte å skrive meningsfortettede utsagn inn i tabellen og etter mye jobbing, gjennomlesing og endring på de ulike kategoriene endte jeg til slutt opp med fem hovedkategorier, tydeliggjort i tabellen under:



Figur 7: Inndeling i tema og kategorier

I oppgaven har jeg valgt å presentere sitater innimellom øvrig drøfting og diskusjon. Dette fordi jeg ønsker å forsterke drøftingen og tematikken med informantenes egne direkte sitater som omhandler avsnittets gitte tema. Direkte sitater gir et mer kraftfullt og tydelig signal om hva som er informantenes meninger.

Prosessen med analysering har gjort meg svært begeistret. Kanskje har dette gjort meg til dels lite kritisk, men min opplevelse er at jeg har hatt en positiv opplevelse med mye interessant lesing, mye ny kunnskap og ikke minst noen tankevekkere. Jeg opplever

Thagaard (2009) har rett når hun skriver at utrente forskere kan ha vansker med å få oversikt over dataene. Dette er noe jeg har kjent på ved flere anledninger fordi det til tider har blitt mye tekst å forholde seg til, og dermed både kaotisk og uoversiktlig. Derfor har jeg vært bevisst på bruken av problemstillingen, slik at jeg har støttet meg til denne mest mulig gjennom denne utfordrende prosessen.

## 3.5 Oppgavens troverdighet og styrke

Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdighet, styrke og overførbarhet av kunnskap som viktige momenter. Jeg ønsker nå å presentere begrepene validitet og reliabilitet og hvordan disse ivaretas i min forskningsoppgave. Videre kommer jeg også inn på etiske hensyn og egen forskerrolle.

### 3.5.1 Validitet

Validitet knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet og er et uttrykk for hvor godt du måler det du vil undersøke. Det er en nøkkel for oppnåelse av meningsfulle resultater, altså i hvilken grad undersøkelsen har gitt svar på problemstillingen (Postholm, 2010). Validiteten sjekkes ved å undersøke feilkildene. Forskeren har et kritisk syn på sine fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009).

Gjennom lesing og studering av mengder faglitteratur, kontakt med fagpersoner på feltet om profesjonsetikk, sammen med egen tidligere kompetanse og erfaring, øker jeg egen kompetanse og dermed også validiteten. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver også en pragmatisk validitet, altså en vurdering av om forskningen er anvendbar og hvilken betydning den har for informantene, forskerne eller andre i feltet.

### 3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvor pålitelig datamaterialet er og er dermed et uttrykk for i hvilken grad vi kan stole på resultatene av undersøkelsen, altså om den er nøyaktig nok (Grenness, 2001). Det normale kriteriet på reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas, men dette er ikke i samsvar med logikken ved kvalitative intervju. Innen fenomenologisk forståelse ville det tvert imot være en fordel at intervjuernes sensitivitet varierer. Da kunne de skaffe et bredere og mer balansert bilde av de temaene som står i fokus (Postholm, 2010).

Dataene fra kvalitative intervju kan vanskelig etterprøves, og dette vil da påvirke reliabiliteten. For min del vil spørsmålet om reliabilitet være snakk om min egen evne til å forstå og tolke pedagogenes tanker og refleksjoner. At kvaliteten på lydopptakene er av god kvalitet og transkriberingen er nøye utført styrker reliabiliteten (Kvale og Brinkmann, 2009).

### **3.5.3 Etske hensyn**

Det finnes flere forskningsetiske retningslinjer som må følges i prosessen med arbeidet av en masteroppgave. En bevissthet rundt dette i alle deler av undersøkelsen skal etterstrebes (Kvale, 2001). Jeg formulerte et informasjonsskriv om min oppgave hvor jeg også beskrev hvordan innsamlet materiale skulle bli oppbevart og brukt. I tillegg til kravet om informert og fritt samtykke og krav om å informere respondentene, er et viktig grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis at de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2009). Dette prinsippet innebærer at jeg har valgt å gi respondentene fiktive navn i denne oppgaven, så i analysedelen finner vi informantene igjen som Anne, Berit og Catrine. Navnene er for å personliggjøre sitatene, slik at de er lettere å komme inn på og dermed også forstå både uttalelsene og helheten. Jeg ønsker ikke å vektlegge enkeltpersoners uttalelser, derfor blir det ikke fokus på hvem som har sagt hva, men det er sitatene og uttalelsene som skal stå i sentrum.

Når det gjelder analysering av innsamlet materiale har ikke informantene fått være med å bestemme hvordan utsagnene skal tolkes. Jeg har valgt selv å tolke uttalelser, men håper jeg har greid å se helheten i samtalen, slik at ingen i etterkant føler seg feilsitert. På en annen side er emnene innenfor mitt fagfelt og består av kjent materiale, så jeg anser feilmarginen som særdeles liten.

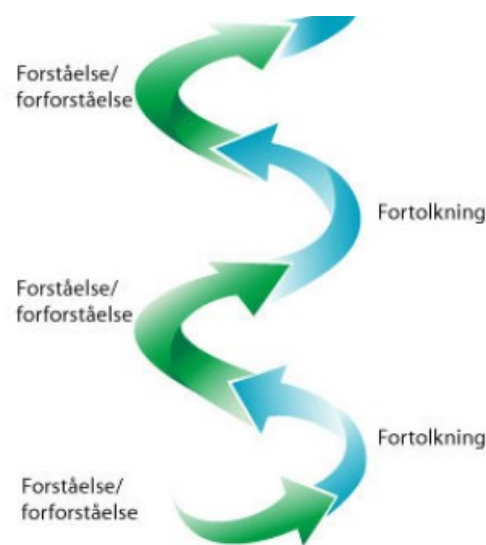
### **3.5.4 Egen forskerrolle**

Kvale og Brinkmann (2009) viser til forskerens integritet, som nærmere forklart er forskerens rolle som person, og fastslår at denne er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning.

I denne oppgaven kommer vi ikke utenom min egen forforståelse av fenomenet jeg har villet finne noe mer ut av. Både i henhold til intervjuet og analysen vil mitt utgangspunkt alltid ha betydning for resultatets troverdighet. Min forforståelse vil påvirke resultatene og føre til en dypere forståelse av fenomenet.

Den hermeneutiske spiralen viser til at vi aldri i noen sammenheng begynner på bar bakke. Vi har alltid allerede ervervet oss en form for kunnskap slik at vi selv fortolker ut fra vårt ståsted.

Etter hvert som vi i en situasjon skaffer oss ny erfaring og kunnskap, vil dette smelte sammen med forforståelsen. Slik vil det fortsette, slik at forforståelse og fortolkning



*Figur 8: Den hermeneutiske spiral (Ebdrup, 2012)*

Analysen av dataene vil foregå i en veksling mellom tolkning av transkriberte intervju og eksisterende teori og kunnskap. Dette kan karakteriseres som en hermeneutisk metode med et humanistisk, vitenskapsteoretisk perspektiv. Humanistisk forskning har som mål å skape ny og helhetlig forståelse av menneskelige fenomen gjennom nær kontakt mellom forsker, fenomen og informant (Befring, 2002). Jeg er førskolelærer i barnehage, og har møtt på mange utfordringer og etiske dilemmaer. Min erfaring som pedagogisk leder, samt støttepedagog, vil derfor selvsagt ha en viss innvirkning på resultatene som blir presentert.

De teoriene som er blitt presentert i oppgaven, både om etikk, tilknytning og profesjonsetikk har vært til stor inspirasjon og det har nok i mer eller mindre grad vært med å farge mitt syn og min forståelse av det valgte tema. Videre vil jeg alltid bli påvirket av arbeidssted, kollegaer og ikke minst nasjonale og regionale retningslinjer.

Dette er viktige moment å ta med, og ikke minst å være bevisst på. Nettopp fordi en ønsker at dataene skal bli behandlet så objektivt som mulig. Kvale og Brinkmann (2009) sier det synes å være et generelt trekk ved mennesket at vi forstår verden ut fra våre forforståelser. Det er bevisstheten om denne egne forståelsen som gjør forskeren mest mulig sensitiv for å se muligheter i forhold til teoriutvikling for datamateriale (Dalen, 2011). I praksis har det betydning at jeg ved å være bevisst over egen forforståelse, kan skape ny kunnskap ut fra hermeneutisk tenkning.

## 3.6 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme

Den teoretiske forståelsesrammen er de brillene vi har på når vi leser vårt materiale og identifiserer våre mønstre. Denne studien handler om hvordan pedagogene reflekterer over og drøfter etiske utfordringer i barnehagen, og er forankret i en hermeneutisk - fenomenologisk kunnskapstradisjon. Når det er snakk om kvalitativ forskning slik som i denne oppgaven, er fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale og Brinkmann, 2009). Fordi det er nettopp dette jeg ønsker å få til i min oppgave, støtter jeg meg til en fenomenologisk forståelse, og i dette delkapitlet vil jeg presentere denne tilnærmingen, før jeg viser til hermeneutisk fortolkning i neste.

### 3.6.1 Fenomenologi

Mitt fokus i denne oppgaven er på informantenes egne erfaringer og opplevelser, og jeg anser da et fenomenologisk perspektiv som mest relevant. Edmund Husserl (1859 – 1938) angis til å være grunnleggeren av fenomenologisk tenking som er en tradisjon hvor erfaringen rettes mot verden slik den erfarer for subjektet og hvordan verden konstitueres av bevisstheten (Thornquist, 2003). En fenomenologisk forståelsesramme gir dermed muligheter for å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiver og deres virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et fenomenologisk perspektiv fokuserer altså på intervjupersonenes livsverden og hensikten med denne oppgaven er å innhente beskrivelse av informantenes meninger og fortolkninger av fenomenet etikk. Hovedformålet med dette perspektivet er dermed å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er til stede i en erfaring (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette er i tråd med det jeg ønsker å se nærmere på. Hvordan pedagogene jeg møter beskriver sin



---

livsverden, og hvordan de reflekterer over sine handlinger og holdninger i en barnehagehverdag med mange etiske utfordringer.

I fenomenologien er subjektet i fokus, da man mener det ikke er mulig å studere fenomener i verden uten å ta hensyn til den personen fenomenene framstår for. I det fenomenologiske perspektivet rettes oppmerksomheten mot verden slik den erfares for subjektet og ikke mot verden i seg selv. Fenomenologene er ikke imot naturvitenskapen, men kritiserer likevel dens tro på at bare naturvitenskapelige begreper kan gripe virkeligheten (Lund, 2012). Man mener naturvitenskapen har fjernet seg altfor langt fra hverdagslivet i sine abstraksjoner og på den måten har skapt en egen verden uten å ha tilstrekkelig analysert det fundament av vanlig menneskelig erfaring som den hviler på (Alvesson og Skölberg, 2008). Knud Ejler Løgstrup<sup>7</sup> (1905-1981) var elev av Edmund Husserl og posisjonerte seg innenfor fenomenologien. Løgstrup var kritisk til bevissthetsfilosofien hvor mennesket betraktes som noe i seg selv, som subjekt og skaper av verden rundt seg, og det er hans teorier om etikk jeg har som teoretisk grunnlag i denne oppgaven (Thornquist, 2003).

### 3.6.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er en fortolkningstradisjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Formålet med hermeneutisk fortolkning var opprinnelig å oppnå gyldig og allmenn forståelse av tekst, men nå brukes den også utover tekstfortolkning. Det grunnleggende prinsippet i fortolkningsprosessen er en stadig veksling mellom forståelsen av deler av teksten, og forståelsen av teksten som helhet. Man lar betydningen man har funnet i deler av teksten belyse teksten som helhet, samtidig som teksten som helhet påvirker forståelsen av delene. Denne prosessen kalles en hermeneutisk sirkel, og pågår helt til man opplever å forstå teksten som sammenhengende og konsistent (Kvale, 1983). Hermeneutikken er opptatt av å forstå eller fortolke en handling ved å undersøke hva slags intensjoner som ligger bak. Den er derfor ikke primært opptatt av å avdekke årsakssammenhenger som i den naturvitenskapelige tradisjonen, men av å forstå eller fortolke en handling i kontekst (Thagaard, 2009).

Den hermeneutiske fortolkningen brukes under analysen av kvalitative intervjuer ved at man veksler mellom forståelse og fortolkning. Deler av intervjuet blir sett på i lys av hele

---

<sup>7</sup> Jmf Kapittel 2.1 om Nærhetsetikk

intervjuet og forståelsen av de ulike delene kan skape en forståelse av hele intervjuet. Forskjellen mellom tradisjonell tekstfortolkning og analyse er at man som kvalitativ forsker både er fortolker og medskaper av teksten, mens man innen hermeneutikken jobber med ferdigstilte tekster (Kvale, 1983).

### 3.6.3 Hermeneutisk fenomenologi

Fordi jeg forankrer denne oppgaven i et fenomenologisk perspektiv og en hermeneutisk fortolkning, kan vi si at *Hermeneutisk fenomenologi* innebærer en forskning med vekt på levd erfaring og fortolkningen av livet. Forskeren gjør selv sine refleksjoner rundt hva som er sentrale tema ved et fenomen, og kobler de ulike delene i skrivningen opp mot helheten.

Fenomenologien og hermeneutikken er vevd sammen på en måte som gjør at det ikke er mulig å skille dem fra hverandre (Malterud, 2011). Den hermeneutiske fenomenologi er både beskrivende og fortolkende. Den er beskrivende fordi den forsøker å få frem hvordan et fenomen ser ut, og la fenomenet snakke for seg selv, mens den er fortolkende fordi hermeneutikken utforsker en dypere mening med folks handling, og vektlegger at et fenomen kan tolkes på flere måter (Thagaard, 2009). Begge retningene er opptatt av hvordan mennesker forstår sin egen verden ut fra sin egen subjektive opplevelse og erfaring. Fenomenologien er opptatt av beskrivelser av fenomener for enkeltindivider, mens hermeneutikken handler om å forstå og fortolke intensjonene og meningene for disse personene (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg vil ta utgangspunkt i hermeneutisk fenomenologi fordi jeg vil strekke meg etter å forstå det dypere meningsinnholdet og ikke låse meg til det første som kommer frem. Jeg er ute etter å få fram informantenes erfaringer og refleksjoner rundt det spesifikke temaet: pedagogers etiske utfordringer i møtet med barn med utrygg tilknytning.

## 4 Resultater, funn og drøfting: Etske utfordringer

I denne masteroppgaven ønsker jeg å belyse hvilke etske utfordringer pedagoger står overfor når de møter barn med utrygg tilknytning i barnehagen, og hvordan de opplever sin egen rolle i en slik situasjon. Ved hjelp av fokusgruppeintervju har jeg sammen med informantene drøftet og reflektert over ulike sider av temaet for i størst mulig grad kunne svare på problemstillingen som ble presentert i avsnitt 1.3. og som jeg nå gjengir her:

- ***Problemstilling: Hvordan kan pedagoger i barnehagen føle seg trygge på at de til enhver tid ivaretar enkeltbarnets beste?***
  
- **Forskningsspørsmål 1: Hvordan vet pedagogene i barnehagen at et barns atferd er grunn til bekymring, og hvordan ta tak i dette uten å stigmatisere?**
  
- **Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever pedagogene prosessen fra magesfølelse til handling?**

### 4.1 Begrepsdefinering og fare for stigmatisering

Det første temaet som fokusgruppeintervjuet kom inn på, var bruk av begreper og fare for stigmatisering. Dette var et tema som engasjerte og som skapte stor debatt. Derfor ønsker jeg å starte denne drøftingen med litt om mine funn om definisjonen av begrepet atferdsproblem og videre fare for stigmatisering og det beste for barnet.

#### 4.1.1 Definisjon av atferdsproblemer

Regjeringen fastslo at barnehagen må bli bedre til å fange opp barn med behov for spesiell hjelp, og den må også i større grad følge opp disse barna med tilrettelagt opplæring<sup>8</sup>. Midtlyng-utvalget<sup>9</sup> advarte i sin rapport mot å tro at barn ved økt modning og erfaring ville "vokse problemene av seg".

---

<sup>8</sup> Meld. St. 18 (2010-2011)

<sup>9</sup> Offentlig utvalg nedsatt av regjeringen i 2007 for å gjennomgå det spesialpedagogiske feltet. (NOU 18:2009)

---

Å skulle bli bedre på å fange opp barn med behov for spesiell hjelp er et stort ansvar lagt på pedagogenes skuldre og jeg lurte litt på hva pedagogene selv mener om prosessen fra mistanke til henvisning og videre til tilrettelagt opplæring. Først var jeg interessert i bruk av begreper innenfor tidlig innsats. For profesjonsetikken krever at vi engasjerer oss i det andre menneskets, altså barnets, situasjon og handler med omtanke til det (Christoffersen, 2011). Jeg har tidligere definert atferdsproblemer som brudd på normer og regler i barnehagen. Men dette skjer i større eller mindre grad hele tiden på en avdeling ved for eksempel at barnet tester grenser, er ubetenksom eller søker støtte og bekreftelse. Men da undrer jeg meg på hvor grensene går – altså hvor mange tilfeller av regelbrudd og hvor grovt brudd det er vi snakker om for at vi skal kunne definere dette som atferdsproblem? Og problem for hvem? De ansatte eller barnet selv? Dette var en problemstilling jeg delte med mine informanter, og etter min innledning var informant Anne den første til å gripe ordet:

*Anne: Jeg tenker jo først, bare ordet, når man sier atferdsproblem, så er det med en gang negativt ladet.*

Utfordringene med dette begrepet er i følge informantene at begrepet oppfattes negativt. Flere av informantene gjorde det også klart at dette var et begrep de overhodet ikke hadde noe til overs for. Det ble videre gitt uttrykk for at når du bruker dette begrepet, så har du lagt lista. Da er du med og definerer barnet og tillegger det egenskaper det selv ikke kan forsvare og som i tillegg er med negativt fortegn. Selv om jeg oppfatter at det blir stadig flere som argumenterer mot at atferdsproblem stigmatiserer, synes jeg fortsatt at det er et dårlig beskrivende begrep, slik som jeg skrev i kapittelet om begrepsavklaring. Jeg stiller heller spørsmålet om vi virkelig trenger å bruke et slikt begrep? Er vi virkelig avhengig av å benytte begreper som setter en i fare for å stigmatisere for å omtale et barns atferd? Hvis det en gang er barnets beste vi jobber for, må vi kanskje evaluere nødvendigheten av noen begreper. Og jeg mener det er på tide at vi åpner opp for en diskusjon om hvem slike begreper egentlig er til hjelp for.

Her finner jeg det verdt å nevne Reindals (2012) ord om respekt. Hun sier at kravet om å møte det enkelte barnet med respekt innebærer å våge et møte med seg selv om menneske, pedagog og fagperson. Og videre skal man kritisk mønstre hvilke premisser en legger til grunn for observasjon, vurdering og samhandling. Dette innebærer at man samtidig ivaretar og bygger opp den andres selvrespekt. Jeg undrer stadig på hvordan man skal kunne møte dette kravet om respekt for barnas integritet, når en allerede i definisjonen av deres atferd er negativ og dømmende. Jeg opplever at det er mange flinke pedagoger som har god evne til å

lytte, akseptere, forstå og tolke, og da kan vi vel tåle å skape diskusjon rundt nødvendigheten av visse tilsynelatende stigmatiserende begreper?

Men nå er det slik at vi har et begrep som brukes og dette gitte begrepet er *problematferd*. Diskusjonen i fokusgruppa ble dermed defineringsen av begrepet, og informantene ga uttrykk for undring over hvem som skal definere betydningen av begrepet. Jeg stilte spørsmål om når det er problematferd, og hvem det videre er som skal bestemme hvilke barn som benevnelsen omfavner? Det ble da foreslått av en av informantene at det er pedagogene som begynner å definere ved å rette undring eller mistanke om at et barns atferd er til hindring for dets egen læring, utvikling og samhandling med andre barn. Videre sa hun at det er opp til andre instanser, som for eksempel PPT<sup>10</sup> å bekrefte eller avkrefte dette. Jeg har i arbeidet med analysen i stor grad undret meg over hva informanten la i akkurat dette svaret. Det var en uttalelse jeg syntes var vanskelig å tolke og jeg oppfattet det på to ulike og motstridende måter; som et tegn på godt samarbeid på den ene siden og som en lettelse at andre instanser overtar ansvaret med å definere atferden på den andre siden. Det jeg derimot fikk helt bekreftet av mine informanter er at de i stor grad ønsker et godt og velfungerende samarbeid mellom barnehagen og de eksterne instansene, slik at de sammen kan legge til rette for enkeltbarn og barnegruppen.

#### **4.1.2 Stigmatisering vs. usynliggjøring**

I en tid hvor det er mer og mer fokus på at alle med sin egenart skal ha sin plass i samfunnet, skal man være meget forsiktig med å kategorisere og fordele barn utover på normal-skalaen. En av mange etiske utfordringer pedagoger blir stilt overfor nesten daglig er å balansere på den tynne linjen mellom å hjelpe barnet og stigmatisering. Nå har vi akkurat drøftet begrepet problematferd, og egentlig ikke kommet til noe annet svar enn at ingen av pedagogene er særlig begeistret for begrepet. Dette er altså noe pedagogene kjenner seg igjen i og utfordringen blir da hvordan man kan beskrive barnet eller dets atferd uten å tillegge det vanskelige og negative egenskaper. Hvis det ikke er lov til å benevne barnas særpreg og egenskaper, hvordan skal man da noensinne klare å fange opp disse barna? Og hva menes egentlig med å fange opp? Hva er det barnet faller utenfor slik at det må fanges opp? Da jeg spurte om nettopp dette i intervjuet, hadde informantene vanskelig for å sette ord på hva de

---

<sup>10</sup> Pedagogisk-psykologisk tjeneste (Utdanningsdirektoratet 2017)

tenkte og videre gi et konkret svar på hva det er som gjør at et barn må fanges opp, og hvordan denne prosessen føles for dem som pedagoger. I løpet av samtalen forsøkte informantene likevel å si noe mer om dette:

*Anne: Ja, men det er ikke at du kanskje ikke er redd for å si ifra eller be om hjelp, men jeg tror det er den, jeg vet ikke, men at man føler det er noe, men vet ikke hva. Du klarer ikke sette spissen på hva er dette for noe.*

*Berit: Den er veldig typisk. Du kjenner det i magen og så..*

Det ble en god diskusjon mellom informantene om denne magesfølelsen som av og til oppstår vedrørende et barn, uten at det var så lett for noen å konkret berette hva det egentlig er som skjer i praksis. Når vi har kommet så langt står vi overfor et dilemma mellom på den ene siden risikoen for å stigmatisere barnet som møter vansker i utvikling og læring, og på den andre siden risikoen for å usynliggjøre behov, barrierer og muligheter. For det er nettopp i disse vanskelige situasjonene at man kjenner på usikkerheten om hvorvidt det er noe eller ikke. Som pedagog i barnehage har du i henhold til Lov om barnehage § 21 plikt i ditt arbeid til å være oppmerksom på forhold som bør føre til tiltak fra kommunens side.<sup>11</sup> Derfor mener både jeg og informantene at du er nødt til alltid å være bevisst på at alle barna skal bli sett, selv om dette kanskje ikke alltid skjer i barnehagene. På spørsmål om pedagogene da var bevisst på dette til neste dag, slik at det barnet som kanskje ikke ble sett den ene dagen, da var i fokus neste dag, var det noen som svarte nei.

*Jeg: Er du bevisst på det til neste dag da?*

*Anne: Jeg er nok ikke bevisst nok.*

Samtidig må jeg nevne at det i denne diskusjonen var ulike svar fra de ulike informantene, så det ble av en annen informant også svart at dagene ble evaluert direkte etter at arbeidsdagen var slutt, og det på en måte ble brukt som en sikkerhetsmargin for at ingen barn skal bli oversett. Refleksjon over egen praksis er stikkordet her.

*Anne: Hvordan har det vært i dag?*

*Berit: Ja... og hvordan skal jeg gjøre det bedre i morgen?*

---

<sup>11</sup> Barnehageloven § 21 Opplysningsplikt

Jeg ønsker å knytte denne type refleksjon over egen praksis til tilpasset opplæring og tidlig innsats, og i henhold til dette er det av stor betydning å sette inn hjelp og støtte på et tidlig tidspunkt for å forebygge vansker. Det kan fort være spesielt utfordrende for pedagoger å skulle identifisere barn som kan være i risiko for å utvikle betydelige vansker, for eksempel med hensyn til utrygg tilknytning som jeg har fokusert på i denne oppgaven, fordi en alltid står i fare for å sette merkelapper på barna slik at resultatet blir senkede forventninger eller overbeskyttelse. Tangen (2012) mener at dilemmaet mellom stigmatisering og usynliggjøring ikke lar seg løse en gang for alle, men at det er noe vi må forholde oss til kontinuerlig.

Det ble gitt uttrykk for, av informantene, at de gjennom årene som pedagoger lar flere barn ”gå” på grunn av usikkerheten mellom stigmatisering og hjelp. Altså at dette er barn man i ettertid tenker tilbake på og føler at de burde hatt oppfølging i form av for eksempel spesialpedagogisk tilbud, uten at de fikk denne nødvendige hjelpen. I denne sammenheng viser Befring (2012) til at barnehagen med sitt samfunnsmandat har særdeles gode muligheter på området tidlig innsats, og gjennom nære relasjoner med barn og foreldre har de en strategisk posisjon for å avdekke uheldige forhold og å sette inn relevante forebyggende tiltak. Jeg selv hadde i forkant av oppgaven tenkt at noen kanskje benyttet seg av det alternativet å sette inn hjelp og støtte ”for sikkerhets skyld” hvis man er i tvil, men dette ble blankt avvist av informantene, da den usikkerheten de eventuelt har om at barn enten fører til hjelpetiltak eller ikke. Forebygging og tidlig innsats for å gi best mulig vilkår for de positive lærings- og utviklingskrefter mener de videre at skjer i større grad i hele barnegruppen i stedet for hos enkeltbarn. Det er selvsagt meget bra at barn som trenger ekstra støtte og hjelp får dette, men jeg tolket det dithen at noen pedagoger ved tvilstilfeller har valgt å ikke sette inn tiltak. Informantene etterspør enda større fokus på tidlig innsats, slik at pedagoger og andre ansatte i barnehagene kan få støtte og eventuelt veiledning slik at en blir sikrere i sin pedagogrolle for barn med utrygg tilknytning.

Når pedagoger rundt om i barnehagene er usikre på hvorvidt de skal sette inn ekstra tiltak for et enkeltbarn eller om de skal la dette være på grunn av faren for stigmatisering, finner jeg det verdt å nok en gang nevne den etiske fordring som innebærer at vi skal bruke den makten vi har over et annet menneske til beste for dette mennesket, og ikke til beste for oss selv. I henhold til den etiske fordringen og også den tidligere nevnte opplysningsplikten, burde det vel ikke levne noen tvil, men være et tydelig signal om at pedagogene er nødt til å handle på et eller annet vis. Mine funn viser at hvis du som pedagog står i fare for å stigmatisere, må



---

du heller se på hvordan du handler, hva du sier og kanskje revurdere rutinene, heller enn å stoppe selve utføringen av tiltak i seg selv.

### 4.1.3 Det beste for barnet

DEL 1 om barnehagens samfunnsmandat i Rammeplanen (2011) sier følgende:

*Barnehagens samfunnsmandat er å tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste. (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7)*

I diskusjonen rundt begrepet *atferdsproblem*, ble det lagt mye vekt på det å være innenfor eller utenfor ei fastsatt ramme og hvem du er hvis du eventuelt faller utenfor. Det ble da stilt et undringsspørsmål fra en av informantene om vi virkelig ønsker et samfunn hvor alle må være innenfor de samme fire veggene? Og hvis et barn ikke befinner seg der sammen med alle andre, er det ikke rom for at dette barnet kan delta i det demokratiske samfunnet på lik linje med alle andre? Samme informant slår videre fast hva hun mener om et samfunn som legger til rette for at alle skal bli mest mulig lik hverandre:

*Anne: Det må jo være rom for forskjelligheter!*

Jeg viser til Kunnskapsdepartementets (2011) rammeplan som sier at barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samt styrke barns muligheter for læring og aktiv deltakelse i et fellesskap med jevnaldrende. Videre står det også at barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Dette er flere viktige punkter som står nedskrevet at barnehagen og pedagogene skal sørge for, og alt dette er momenter som i bunn og grunn betyr at vi skal ta hensyn til enkeltbarnets beste. Uten segregering og stigmatisering, skal pedagoger rundt om i barnehagene hjelpe og støtte enkeltbarn som en etter nøye drøfting og observasjon har kommet fram til trenger ekstra støtte og hjelp – eller som jeg ønsker å presisere – barn som trenger *annen* støtte eller hjelp.

Videre vil jeg vise til Løgstrup (1956, s 25) som uttalte at: *Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd.* Dette er særdeles relevant for de som jobber i barnehagen og mine funn viser også at pedagogene er bevisst på at når de jobber med barn, så er det et annet menneskes liv de påvirker og direkte eller indirekte former. Dette kan pedagoger og andre ansatte aldri komme bort ifra, hvis vi fortsatt velger å følge Løgstrups ord.

Hvordan vi som voksne møter barn er også et moment med etiske utfordringer. Å gjøre det beste for barnet blir nevnt av informantene som vanskelig og problematisk i den hektiske og travle hverdagen som mange befinner seg i, i dag. Diskusjonen i fokusgruppa fortsatte rundt tidsbruken i barnehagen og om det virkelig er nødvendig å hele tiden måtte skynde seg. Det ble stilt spørsmål om pedagoger i barnehagen klarer å stoppe det evinnelige jaget om å rekke alt mulig. Her tror informantene at pedagoger generelt har mye å gå på, slik at en roligere og mer avslappet hverdag kan gi nettopp den tiden og det rommet et barn trenger for å få det bedre. Det vises til at foreldre hjemme har mye å gjøre og unger skal være med på flere aktiviteter på fritiden, så det er lite rom for å samle seg, lufte tankene og bare slappe av. Informantene antydte at mange aktiviteter både hjemme og i barnehagen i kombinasjon med at barn innehar mer stress og emosjonell utslitthet enn før, er dessverre noe en pedagog møter i større grad i dag enn tidligere.

Jeg viser til Christoffersen (2011) som nevner empati som en viktig side ved det profesjonelle arbeidet i barnehagen, og definerer videre empati som evnen til innlevelse og medfølelse og til å la seg berøre av det som skjer med den andre. Relasjonen kan derfor sees på som menneskelig og profesjonsetikken forutsetter at den som er profesjonell handler ut fra innsikt, forståelse og empati. Uansett hvor gode regler, rutiner og prosedyrer en har, må de anvendes med vett og forstand for at det skal være det beste for barnet.

Jeg ønsker til slutt i dette avsnittet om barnets beste å nevne viktigheten av å balansere definisjonsmakten mellom barnet og pedagogen. Jeg oppfatter av informantene at en ofte i barnehagene snakker om at foreldrene kan ha annet syn enn pedagogen når det gjelder bekymring for et barn. Derfor ville jeg stille et tilleggsspørsmål: Enn hva med barnet selv? I flere tilfeller kan barnet og pedagogen ha ulikt syn på hva som er det beste for barnet, og i hvor stor grad skal da barnet selv få påvirket avgjørelsen om sin egen hverdag og framtid? Tholin (2003) mener det handler om avvik i forhold til erfaring og utdanning, men det handler også om at barn ikke alltid vet sitt eget beste. Mine forskningsdata gir uttrykk for at selv om pedagoger kanskje handler mot barnets ønske og vilje, er det vesentlig å bekrefte barnets synspunkter og opplevelse. Dette tolket jeg som at pedagoger kan møte barnet på deres premisser og nivå, og med empati og forståelse kan vi likevel forklare hvorfor vi måtte handle som vi gjorde.

---

## 4.2 Konkret handling

Tidligere gjennom faglige samtaler med andre pedagoger, har flere etterlyst en konkret handlingsplan for hva de skal gjøre i de ulike situasjonene de havner i. De fleste barnehagene og også kommunene har egne prosedyrer for hvordan ansatte i barnehagen skal og ikke skal handle.<sup>12</sup> I min og informantenes jobbkommune finnes det styringsdokumenter, risikovurderinger og kvalitetssystem. Men når det kommer til etiske retningslinjer, oppfatter jeg disse som ikkeeksisterende, naturlig nok fordi dette rett og slett vanskelig lar seg gjøre da det både er person- og situasjonsavhengig. Om dette sier Løgstrup (1991) at den enkelte aldri kan ha noen som helst sikker garanti for om han har handlet rett og riktig. Også mine informanter er enstemmige i at man aldri kan vite og forteller at du aldri kan være sikker på at du handler på riktig måte, men at mange kanskje i større grad må lære å stole på seg selv og egen kompetanse. For meg er det igjen viktig å få fram Løgstrups (1991) poeng med at vi handler på eget ansvar, et ansvar vi aldri kan fraskrive oss.

Løgstrup (1991) har ved flere anledninger advart mot å handle som man gjør fordi lover og regler tilsier det. For kan vi virkelig kalle det moralsk å handle på en gitt måte bare fordi det er en regel som sier at en skal holde det en lover, og uten at en skjenker den andre en tanke? Jo mer vi generaliserer, desto lenger fjerner vi oss fra hensynet til de konkrete menneskene som berøres av det vi gjør. Det er i siste instans nettopp hensynet til det spesifikke enkeltmennesket som gjør de etiske reglene forpliktende. For hva den konkrete handling innebærer i en etisk utfordrende situasjon finnes det ikke noe fasitsvar på, men informantene pekte likevel på et par punkter som er viktig å ha på minnet når du står ansikt til ansikt med ei slik utfordring. Disse to punktene var observasjon og faglig drøfting. I tillegg nevnte jeg kartlegging som tema, som blir den tredje konkrete handlingen en kan benytte seg av når man som pedagog møter etiske utfordringer.

### 4.2.1 Observasjon

Når en er usikker på hvorvidt et barn kanskje trenger ekstra oppfølging eller støtte i barnehagen, kommer informantene inn på viktigheten av å observere. Mange trekk og egenskaper hos barn kan føre til usikkerhet hos pedagogene, men for å kunne se dette i et

---

<sup>12</sup> F.eks. Harstad kommunes kvalitetshåndbok – Styringsdokumenter for fellesprosedyrer oppvekst

perspektiv av tilpasset opplæring, må man først observere barnet i samspill med andre barn eller voksne.

*Catrine: Observerer – det er det første du gjør! Du begynner å observere.*

Observasjon har vært en kunnskapskilde i barnehagesammenheng i mange år, men dette har vært mest observasjon av enkeltbarn og deres utviklingsnivå. Abrahamsen (2015) slår nå fast at det ikke lenger holder å fokusere på barnet alene, men at observasjonene må rettes mot relasjoner mellom barn og voksen i barnehagen. Mine forskningsresultater viser at observasjon er en meget viktig del av prosessen med et enkeltbarn som har behov for tilpasset opplæring. Det vises til viktigheten av å holde seg på sidelinjen, trekke seg litt unna for å få bedre perspektiv, og på den måten få evne til refleksjon og videre se når du eventuelt skal inn i situasjonen for å veilede. Dette har vist seg å være spesielt nyttig nettopp fordi tilknytningsatferd kan vise seg i flere ulike former, selv om den i følge Abrahamsen (2015) er basert på ett og samme budskap: *“Vær hos meg, jeg trenger deg”*.

Ved å observere de yngste barna i samspill med de voksne i barnehagen over tid, blir man oppmerksom på hvordan barns erfaring av seg selv og omverdenen henger sammen med de voksnes måte å tenke, føle og erfare på. Vi må ikke glemme at det er den enkeltes grad av mottakelighet overfor omverdenen som er med på styre vår evne til å bli emosjonelt berørt. Blir vi ikke berørt, kan kunnskap om viktige detaljer gå tapt (Abrahamsen 2015). Observasjon gir, ifølge informantene, pedagogen et bedre grunnlag for refleksjon og evaluering, slik at hun kan ta en riktig avgjørelse overfor ei utfordring vedrørende et enkeltbarn.

### **4.2.2 Faglig drøfting**

Et moment som ble diskutert og nevnt flere ganger under fokusgruppeintervjuet var viktigheten av faglig drøfting når man står overfor en slik usikkerhet som ei etisk utfordring kan være. Det kom fram at det er lurt å drøfte det med andre, og ble videre presisert at det var lurt å drøfte det med en ekstern person som kanskje ikke er sammen med barnet hele tiden slik som alle på avdelingen er. Eksterne personer kan gjerne være med å belyse momenter med situasjonen som du kanskje har tenkt på selv, men som de da kanskje kommer på ved faglig drøfting eller støtte til refleksjon. Også redselen for å plante bekymring hos andre som kanskje ikke har sett det som du ser, nevnes som en grunn til å hente inn eksterne drøftingspartnere. En person som kommer inn med åpent sinn vil i større

---

grad kunne motstå bekymring gitt av forkunnskap enn de andre på avdelingen eller i barnehagen.

Et av argumentene for faglig drøfting er det Løgstrup (1991) sier om tause fordringer, altså at ingen fordringer kan møtes med forhåndsbestemte løsninger, men må vurderes for hver nye situasjon på bakgrunn av faglig innsikt. En av informantene gir spontant uttrykk for hvorfor faglig drøfting er viktig å utføre sammen med andre faglærte yrkesutøvere.

*Berit: Det er det vi er trent opp til.*

Det ble presisert under intervjuet at drøftingen og diskusjonen rundt en gitt situasjon eller utfordring skal være faglig. Pedagoger sitter på en stor dose teoretisk kunnskap etter endt utdanning og dette sammen med praktisk erfart kompetanse er gull verdt når et barns atferd skal drøftes. Tverrfaglig team<sup>13</sup> blir også nevnt som en stor og viktig ressurs, hvor man kan få faglig input og drøfting til utfordringer en står overfor i jobben. Her argumenteres det for at usikkerhet kan føre til at man dømmer fordi man vet forhistorien og omstendighetene rundt enkeltbarnet. Denne fellen kan man kanskje unngå å gå i ved faglig drøfting i nettverk utenfor barnehagen, og teamet oppfattes derfor av pedagogene som et svært nyttig verktøy.

### 4.2.3 Kartlegging

I dag har 91% av alle barn i Norge i alderen 1-5 år barnehageplass<sup>14</sup>, noe som gir barnehagene en unik mulighet til å se de barna som trenger hjelp og støtte i tillegg til det ordinære tilbudet. Jeg oppfatter det som at diskusjonen rundt kartlegging går mellom faren for å stigmatisere på den ene siden og ønsket om å hjelpe flest mulig på den andre siden. Slik som jeg har vært inne på tidligere er dette en vanskelig diskusjon, og jeg har tolket mine funn dithen at mange pedagoger føler det kan være vanskelig å gå til det skrittet hvor de starter kartleggingen fordi det da oppfattes som begynnelsen på en henvisningsprosess hvor barnet allerede nå har fått en merkelapp.

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) ser på kartleggingen som informasjonsinnhenting og mener vi er avhengig av å hente inn informasjon om det problemet eller utfordringen vi

---

<sup>13</sup> Drøftingsteam bestående av representanter fra barnehage, barnevern, ppt, psykologitjenesten, helsestasjonen og politiet hvor en kan melde inn case og drøfte de med tverrfaglig fagpersonell.

<sup>14</sup> Statistisk sentralbyrå 2016

står overfor for å kunne analysere hvilke faktorer atferdsproblemene henger sammen med. I motsetning til disse fire, mener Pettersvold og Østrem (2012) at det store fokuset på kartlegging tar fokuset bort fra det som faktisk er barnehagens mandat. De skriver at fokuset på avvik og tiltak fører til en fastsatt standard som flest mulig barn skal passe inn i og dette blir da viktigere enn å fremme demokrati og fellesskap, møte barn med respekt og anerkjenne barndommens egenverdi.

De problemene eller utfordringene vi støter på i henhold til barn med utrygg tilknytning opprettholdes som oftest av forhold i den aktuelle situasjonen. Og det er nettopp disse forholdene eller faktorene som det er viktig å ha fokus på i kartleggingen. Disse nevnte forholdene må være konkrete og verifiserbare, og vi er avhengig av god kartlegging på flest mulig av påvirkningsfaktorene for at det skal være størst og best mulighet for endring. Hvilken metode og kartlegging vi velger, samt innhenting av informasjon må tilpasses formålene med informasjonen, og det er overhodet ikke slik at en bestemt metode for innhenting av informasjon alltid er den absolutt mest hensiktsmessige (Nordahl, Sørlie, Manger og Tveit, 2005).

Slik jeg tolker mine funn, kommer informantene med en advarsel mot et samfunn hvor vi kartlegger alt og alle uten noen form for sperrer eller kritisk blikk. Det trenger ikke å bety at de er i mot alle former for kartleggingsverktøy, men at det ønskes et mer kritisk blikk mot hvilke skjema og andre hjelpemidler som benyttes i barnehagen og ikke minst til hvilket bruk.

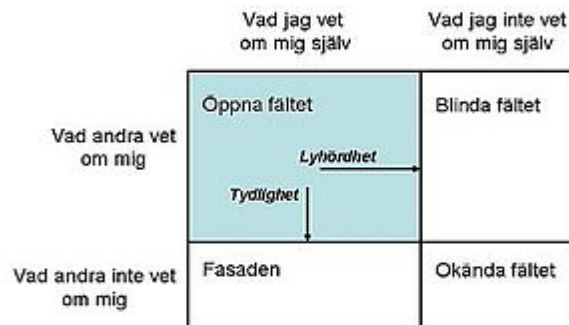
## 4.3 Samarbeid

Pedagoger som jobber i barnehagen har som regel veldig mange å forholde seg til og som er med og påvirker deres arbeidshverdag. Som nevnt tidligere kan dette være svært utfordrende fordi det da i henhold til de etiske utfordringene er mange som må tas hensyn til i refleksjons- og handlingsprosessen. Disse ulike personene og aktørene ble også tatt opp til diskusjon i intervjuet, og jeg vil derfor gå gjennom resultatene her.

### 4.3.1 Samarbeid innad i personalet

For at personalet på avdelingen skal fungere best mulig er det ifølge informantene viktig med et åpent og nært samarbeid. I barnehagen hvor man jobber så tett på hverandre er det

derfor viktig å kunne kommunisere bra, støtte og veilede hverandre, og jeg var svært interessert i hvordan informantene selv opplever dette samarbeidet i praksis, og hva de tenker om dette i henhold til etiske utfordringer som tema.



Figur 9: Joharis vindu (Wikipedia, 2017)

Vazire (2010, s. 282) viser til at Joharis vindu har fire kvadranter:

- Det som er kjent av deg selv og kjent av andre
- Det som er kjent av deg, men ukjent av andre
- Det som er ukjent av deg, men kjent av andre
- Det som er ukjent både for deg selv og andre.

Da kommunikasjon og samarbeid innad på avdelingen ble diskutert i fokusgruppa, tenkte jeg med en gang på modellen Joharis vindu for å tydeliggjøre og kanskje forklare hvordan pedagogen selv fungerer i henhold til kommunikasjon og samarbeid med andre. Modellen (se figur 9) beskriver på hvilken måte åpenheten i kommunikasjonen øker når vi er tydelige og lyttende til hverandre, og i motsatt fall hvordan dette minker når vi ikke er det. Ved samarbeid innad på avdelingen er gjensidig feedback en sentral prosess. Evnen til å ta i mot denne feedbacken og lytte til innspill fra andre er grunnleggende for å kunne danne seg et bilde av hvordan en blir oppfattet av andre (Huseby, 2013). Og det er nettopp denne bevisstheten av hvordan en selv blir oppfattet og selv kommuniserer som ifølge mine informanter har betydning for samhandling og kommunikasjon mellom de ansatte på avdelingen.

Når vi samhandler og kommuniserer med andre mennesker kan det hende at omverden oppfatter aspekter ved oss som vi selv ikke er klar over, samt at underbevisstheten vår kan skjule sider ved oss som verken vi selv eller omverden ser. (Huseby 2013) Diskusjonen i fokusgruppen omhandlet negativ omtale av barn innad i personalgruppen, bevisst eller ubevisst, og samtlige informanter ga uttrykk for at dette ikke var noe som skulle finne sted i barnehagen. Her ble det gitt uttrykk for at det er pedagogenes ansvar for å gi beskjed om at det er nulltoleranse for slik omtale, og at her må man bare ta seg sammen selv om det noen ganger kan være vanskelig å ta det opp. Informant Anne svarer slik på dette temaet:

*Anne: Men at vi som er rundt må bli flinkere! Til å håndtere slike ting.*

Informantene i min forskningsoppgave viste også til viktigheten av åpen og god dialog på avdelingen slik at vi sammen kan gjøre det beste for barnet. De ga uttrykk for at det både i henhold til mistanke, bekymringsmeldinger, henvisninger, drøfting og også egne interne tiltak, er av stor betydning at det er rom for feedback og tilbakemeldinger i et åpent og kommunikativt miljø. I Joharis vindu bidrar tilbakemelding fra andre til at det blinde feltet blir mindre og det blir lettere å samarbeide. Modellen øker vår selvvinnsikt i forhold til egen kommunikasjonsstil, og det er nettopp det vi ønsker å oppnå. Angående rollen som forbilde og rollemodell gir Anne en begrunnelse for hvorfor det nettopp er så viktig at vi som pedagoger slår ned på negativ omtale av barn:

*Anne: Men ikke sant, vi legger noen føringer for hvordan vi vil ha det, både i forhold til assistenter, men også barnehagene er jo pålagt å ta i mot studenter og elever.*

De beste forutsetningene for god kommunikasjon er når begge parter er åpne. Når kommunikasjonen er mindre åpen, er det større sjanse for at man misforstår og at det oppstår feiltolkninger (Myrseth, 2013). I henhold til oppgavens problemstilling spurte jeg om konsekvenser ved slike misforståelser og feiltolkninger og fikk respons fra samtlige informanter om at det kan være direkte skadelidende for de enkeltbarn det måtte gjelde hvis det er en mistanke som blir feid bort eller lagt til side på grunn av interne kommunikasjonsproblemer i personalgruppa. Gjennom å uttrykke egne erfaringer, tanker og meninger, kan vi gjerne motta nonverbale reaksjoner fra miljøet som bidrar til økt selvvinnsikt, som videre er en viktig forutsetning for å øke vår personlige kompetanse (Skau, 2011). Ved hjelp av denne bevisstgjøringen kan man få tilgang til det som er skjult og dermed oppnå økt selvvinnsikt.



### 4.3.2 Foreldresamarbeid

I Kunnskapsdepartementets (2005) lov om barnehager § 1 heter det:

*Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.*

Barnehagen er altså lovpålagt til å ha et nært samarbeid med barnas hjem, og dermed deres foresatte. Dette vil i de fleste tilfeller være foreldrene. I henhold til barn med utrygg tilknytning kan dette tenkes å være utfordrende i flere situasjoner fordi det i de aller fleste tilfeller nettopp vil være relasjonen mellom barnet og foreldrene som bidrar til utfordringen. I mine forskningsdata fremkom det at når en pedagog skal formidle sin bekymring til foreldrene, kan det være vanskelig å vite hvilken måte en skal gjøre dette på. Det ble vist til at det for mange foreldre kan være sårt og vanskelig, og at bare erkjennelsen kan være så vanskelig at det ender i benektelse. Den etiske utfordringen i denne sammenheng vil ofte være valget mellom det beste for barnet og hensynet til foreldrenes følelser.

En nær relasjon til både barn og foreldre, og da også et godt samarbeid, er viktig for barnehagen da det gir et godt utgangspunkt for å bli enda bedre kjent med barnets styrker og utfordringer. Dette samarbeidet vektlegges av informantene som et viktig moment i jobben med å gjøre det beste for barnet. Dette er fordi barnehagen og foreldrene som regel har daglig kontakt i forbindelse med bringing og henting av barna, noe som gir unike muligheter for at pedagogene kan observere foreldre-barn-relasjonen, og ved utrygg tilknytning vises det gjerne i form av utfordrende og problematisk samspill. Dalen & Tangen (2012) sier om dette at barnehagen også kan oppnå et kontinuerlig samarbeid om det enkelte barn hvor det gjennom den daglige dialogen med foreldrene kan stilles aktuelle spørsmål som gjelder barnet. Dette er gjensidig slik at både barnehagen og foreldrene kan gi råd og stille spørsmål om hvordan barnet fungerer i barnehagen, så vel som hjemme.

Jeg ønsker i denne sammenheng å dele en liten betraktning til dere. Dette er en liten fiktiv praksishistorie som ikke er hentet fra et konkret opplevd tilfelle, men som er sammensatt av flere ulike erfarte situasjoner fra min tid som pedagog i barnehagen:

*Ida er 3 år. Hun viser flere typer atferd i løpet av dagen, har store humørsvingninger og synes tidvis å ha tydelige vansker i samspill med andre barn. Foreldrene til Ida vrir om samtalen til noe annet når man nevner situasjonen i barnehagen, og viser liten interesse til å snakke om det.*

I fokusgruppeintervjuet kom det fram at dette er en velkjent situasjon som går igjen og som flere kjenner seg igjen i. Derfor viser jeg til Kunnskapsdepartementets (2005) lov om barnehager § 19 hvor det står beskrevet ganske konkret at før den sakkyndige vurderingen blir utarbeidet og før det blir fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det innhentes samtykke fra barnets foreldre. Videre har foreldrene rett til å gjøre seg kjent med innholdet i den sakkyndige vurderingen og til å uttale seg innen det fattes vedtak. Dette betyr at det er foreldrene som tar den siste og endelige avgjørelsen angående spesialundervisning for barnet, og pedagogene må nok en gang gjøre en etisk overveielse over hva som er det riktige i en slik henvisningssituasjon. Hvor mye kan man egentlig presse foreldrene i en slik vanskelig og følelsesmessig sårbar situasjon?

Den etiske utfordringen viser seg når foreldrene insisterer på at det ikke er grunn til bekymring, men all din pedagogiske kompetanse og erfaring, sier noe annet. Når du vet at du alltid skal gjøre det beste for barnet, men er usikker på i hvor stor grad du skal pushe på for å få satt inn ekstra tiltak for dette barnet, fordi foreldrene overhodet ikke ønsker dette. Barnehagen og foreldre kan ha svært ulike syn på hva som er best for barnet og da skal du som pedagog være trygg på egen kunnskap for å vite at det er dette som er det riktige for barnet. Her viser jeg til Fylling og Sandvin (1996) som forteller om nettopp denne type syn på foreldresamarbeid ved bekymring for barnets atferd. De skriver nemlig at eventuell uenighet fra foreldrenes side ikke nødvendigvis blir sett på som konstruktive innspill slik som fagbøker og statlige rammeverk tilsier, men heller som en pedagogisk utfordring som går ut på å overbevise foreldrene om hvor riktig og viktig det er å få satt i gang et tilrettelagt og tilpasset opplegg. Løgstrup (1991) på sin side vektlegger tillit som et fundament for vårt møte med den andre. Tilliten er gitt allerede ved menneskets eksistens, den er ikke menneskeskapt eller noe vi kan produsere, men ved å eksponere seg selv overgir vi oss til den andre. Kanskje er nettopp dette en viktig del av foreldresamarbeidet? For å oppnå tillit hos foreldrene slik at de i størst mulig grad kan stole på at barnehagen vil det beste for barnet i enhver situasjon, må man kanskje aller først vise tillit ved å eksponere seg selv. I motsatt fall vises det til at misbruk av tillit rent konkret består i at tilliten brukes imot den som har vist den. Informantene støtter i stor grad Løgstrups utsagn om tillit og fortalte om viktigheten

---

av å oppnå tillit og skape en god relasjon med foreldrene, slik som informant Berit uttrykker i følgende utsagn:

*Berit: Det er viktig med et nært forhold til foreldrene.*

Foreldresamarbeid ble diskutert informantene i mellom, og det kom etterhvert fram at det er viktig med en gjensidig forståelse mellom hjem og barnehage, slik at både foreldrene og pedagogene kan få rom for å ta opp ting angående barnet som de kanskje ellers ville opplevd som vanskelig. Tveit (2009) sier at behovet for å være sannferdig og si hva man oppriktig mener på den ene siden, og ønsket om å opptre taktfullt overfor foreldrene på den andre siden, kan gjøre at det oppstår konflikt mellom pedagogen og foreldrene. Hvis pedagogen møter foreldre som på tross av omfattende hjelp ikke makter å ta seg godt nok av barnet er det for enhver forelder en ekstremt belastende situasjon rent følelsesmessig å skulle se realitetene i øynene. Dette kan nok likevel ifølge informantene ikke ses gjennom fingrene med, og pedagogen kan verken ta hensyn til foreldrenes sårbarhet eller eget ønske om letteste utvei, da det kun er barnets beste som skal stå i fokus i et slikt tilfelle. Likevel er å ta fra foreldrene det eneste de har noe som kan utløse sterke følelser, ikke bare i oss, men også i vårt faglige nettverk (Killèn, 2012).

Jeg tolker diskusjonen dithen at de barn som har utrygg tilknytning til sine foreldre må bli møtt av voksne som kan legge grunnlaget for utvikling av trygg tilknytning og at det derfor er viktig at barnehagepersonalet har kunnskap om tilknytning og relasjonskompetanse, og betydningen av disse. Killèn (2012) sier at pedagoger ofte er engstelige for å ta sin bekymring opp med foreldrene noe som i verste fall kan føre til at når omsorgssvikt kommer for dagen, viser det seg at flere profesjonelle har vært klar over situasjonen lenge. Selv om det kanskje kan tenkes at det vil være smertefullt å skulle slippe både barnet og foreldrenes omsorgssvikt inn på seg og heller fristende å ta vare på seg selv, er informantene i oppgaven derimot enige om at vi ikke må lukke øynene for det som skjer, og at pedagoger generelt er nødt til å bli flinkere til å stå i situasjonen, slik som Anne beretter:

*Anne: Men jeg tror det er viktig at man klarer å se noe. Våg å spørre barna!  
Våg å stille de rette spørsmålene!*

Jeg oppfatter Annes utsagn som en påstand om at vi må tørre å se tegnene på at noen trenger hjelp og støtte selv om det kan være ubehagelig. Videre tolker jeg svaret som ei oppfordring til å revurdere egen stilling om du som pedagog ikke klarer å stå i det, nettopp fordi et barns

liv og tilværelse ikke kan bli nedprioritert fordi du selv ikke takler å ta vanskelige avgjørelser. Også veiledning av foreldre blir nevnt i intervjuet som et viktig moment når man kommer i situasjoner hvor du ser at foreldre-barn-relasjonen har utfordringer og forbedringspotensial. Her nevnes det at noen foreldre kanskje har dårlig med grenser, en faktor som ungene har stort behov for. Faste og forutsigbare grenser er ifølge informant Berit med på å senke barnets stress og gjøre det tryggere. Vi fortsetter samtalen om det å ha øynene åpne for at ting kan skje:

*Anne: Men jeg tror også på dette at man må tørre å tro på at noe er galt. Bare for å faktisk finne ut om det er noe, så må du faktisk klare å stå i det. Barnet har det kanskje vondt.*

*Jeg: Man må tørre å ta det opp, tørre å reflektere, også over seg selv.*

*Anne: Men det er ingen lett jobb det her,*

*Catrine: Det er en vanskelig jobb.*

### **4.3.2 Samarbeid med eksterne instanser**

Den ofte nevnte magefølelsen har forut oppgaven vært sikker på at de aller fleste pedagoger i norske barnehager kjenner seg igjen i. I det legger jeg at man kjenner det fysisk i magen og på resten av kroppen at det er noe som ikke stemmer, at noe ikke er helt som det skal, uten at vi alltid kan sette fingeren nøyaktig på hva det er. Catrine sa seg enig i min påstand, men undret seg over hvordan hun konkret kunne definere dette begrepet.

*Catrine: Ja, det er jo den berømte magefølelsen. Hva er det egentlig?*

Dette kan være vanskelig å svare på nettopp fordi det i mange tilfeller bare er små drypp som gir deg en fornemmelse. Når pedagoger i slike situasjoner sitter med en usikkerhet og videre går gjennom en runde med observasjon og drøfting (jmf: kap 4.2), blir det nevnt i fokusgruppa at det videre er greit å få spesialister på området til å hjelpe seg med en faglig vurdering. Dette skjer ved at en kontakter en ekstern instans, som for eksempel PPT, helsestasjonen, barnevernet eller lignende og ber om bistand.

For at barna skal bli best mulig ivaretatt utenfor hjemmet viser mine funn at det er viktig med et godt samarbeid mellom de ulike instansene. Som nevnt tidligere har jeg tolket det som at alle instansene ønsker et godt samarbeid, men at det er ulike meninger om hva som egentlig skjer i virkeligheten. Det gis uttrykk for at pedagogene ønsker samarbeid, men at de

---

føler det tar veldig lang tid fra de søker hjelp, til det skjer noe, slik som Catrine fortvilt uttrykker når hun beretter om sin opplevelse av samarbeid med eksterne instanser:

*Catrine: Men sakene er ofte henlagt og vi får ikke noe mer tilbakemelding enn dette.*

Det kommer fram at kommunikasjon og samarbeid med barnevernet ikke oppleves særlig bra. Det virker som at en stor prosentandel av sakene blir henlagt, og det undres dermed på om dette kan ha noe med grad av alvorlighet å gjøre. En av pedagogene trekker fram en teori om at dette skyldes at foreldrene ikke ønsker å ta imot hjelp og at hvis det da ikke er grov omsorgssvikt, er det ingenting barnevernet kan gjøre noe med. Men det at barnehagen søker hjelp og føler de ikke blir møtt og dermed ikke kommer i mål med prosessen de startet da de sendte henvisningen, fører ifølge flere uttalelser til mye frustrasjon. Jeg undrer meg dermed over hvilket utgangspunkt dette gir for enkeltbarnet og dets mulighet for gode oppvekstvilkår. Funn viser at her må også pedagoger rundt i barnehagene være enda mer tydelige på at noe må skje hvis de som fagperson mener det er grunn til det:

*Anne: Ikke gjøre seg ferdig med at da var det sikkert ingenting.*

*Jeg: Stole på egen kompetanse altså?*

*Catrine: Ja, rett og slett. Nei vet du hva, her er det noe!*

Før forskningsprosessen startet, hadde jeg et inntrykk av at det fra barnehagens side var en lettelse med involvering av en ekstern instans fordi det kunne oppfattes som en bekreftelse på at de hadde tatt riktig valg, at det var noe i mistanken. Dette ble ikke direkte bekreftet, men likevel ble det nevnt at det er rom for forbedring. Det ble gitt uttrykk for at barnehagen ikke trakk seg tilbake og ut fra den aktuelle casen, at de hadde gjort sitt, men derimot at ønsket å bidra og ønsket samarbeid, men at de i størst mulig grad overlot hovedansvaret, og heller bare fulgte ordrer og hang seg på andre instansers metoder og teorier. Informantene var bevisste på at om man gjør det etisk riktige i situasjonen og kontakter ekstern hjelp, så betyr det ikke at ansvaret tar slutt. Slik som Løgstrup (1991) nevner, vil vi alltid ha den andres liv i våre hender - ansvaret tar ikke slutt selv om vi søker hjelp hos andre. Det er da det begynner for fullt. Men at barnehager opplever det som en lettelse at en ekstern instans kommer inn og tar over en case, i form av at de tar den endelige avgjørelsen om veien videre, har jeg i denne omgang bare delvis fått bekreftet. Min mistanke fra tidligere ble derimot forsterket når en informant kommer med følgende utsagn i løpet av diskusjon angående samarbeid mellom barnehagen og eksterne instanser etter at barnet er blitt henvist:

*Catrine: Nå tar PPT det meste av ansvaret*

I tillegg blir også mistanken delvis bekreftet når vi videre snakket om hvem som tar avgjørelsene angående enkeltbarn, og hvorvidt dette skjer som et felles samarbeid, eller om de ulike instansene jobber mest hver for seg:

*Catrine: Har en følelse av at PPT tar avgjørelsene sine selv.*

Selv om jeg i utgangspunktet tror det er et ønske om nært og godt samarbeid fra samtlige instanser, tolker jeg informantenes svar som at dette oppleves vanskelig. Hvorfor det er slik har ikke jeg funnet noe godt svar på, men informantene gir uttrykk for at liten tid og stort press fra mange kanter, gjør at noe gjerne ubevisst blir nedprioritert.

## 4.4 Profesjonsetikk og faglig kompetanse

Felles etiske retningslinjer for en pedagogisk profesjon kan kanskje være et ønskelig, men samtidig et rimelig uopnåelig mål. Men selv om konkrete retningslinjer er tilnærmet umulig, betyr ikke det at vi bare skal glemme hele den etiske debatten og diskusjonen. Etiske spørsmål må til enhver tid opp til drøfting innad i faglige pedagogforum. Det er nettopp denne etiske drøftingen og pedagogers etiske bevissthet jeg skal se nærmere på i dette kapitlet, sammen med viktighet av pedagogers kompetanseutvikling.

### 4.4.1 Kompetanseutvikling

Hattie (2009) beretter at læreren og lærerens kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren innenfor skolen når det gjelder forbedringer av opplæringen. Dette mener jeg uten videre kan direkte overføres til barnehagen. Det er nødvendig med en pedagoggruppe som fungerer som en helhetlig og slagkraftig enhet, som utfyller hverandre og bidrar til å gjøre hverandre bedre som lærere. I henhold til en samlet pedagoggruppe har jeg etterlyst en felles klar og tydelig stemme som sier fra i det offentlige om hva som fungerer og ikke fungerer i barnehagen. Dette har min erfaring vist at flere andre pedagoger også har etterlyst, så det var med stor grad av undring at jeg spurte informantene følgende spørsmål:

*Jeg: Er vi flink nok til å si ifra?*

*Berit: Hvor skal vi si....?*

---

*Anne: Jo, jeg føler jo at vi, at man gir beskjed. Men samtidig, vi har jo våre ledere å forholde oss til. Og våre har sine ledere igjen å forholde seg til. Og hvem er det da som skal ta ansvaret?*

Jeg oppfattet det som en usikkerhet om hvordan man i praksis kan si ifra om krav til endringer, og ikke minst mangel på enighet angående når dette skal finne sted. Det er ikke mangel på meninger og entusiasme som er årsaken til dette, for i løpet av intervjuet kom det fram mange momenter som viste at informantene har sterke meninger om hva som er bra og hva som ikke er fullt så bra, men var usikker på hvorvidt det nytter å si fra. Det ga meg et inntrykk av at dette er en generell oppfatning av en felles pedagoggruppes slagkraft.

Derimot ble kontinuerlig kompetanseutvikling blant pedagogene i stor grad av informantene sett på som helt vesentlig, nettopp fordi en hvilken som helst grunnutdanning aldri kan ses på som noe annet enn en introduksjon til arbeidsfeltet. Selv om det ble nevnt at det i første omgang er den enkeltes ansvar å utvikle seg videre faglig, viser jeg til ledelsen og kollegiets ansvar for tilrettelegging og muliggjøring av denne faglige utviklingen. Skogen (2012) fremhever læring av egen praksis i form av egen refleksjon og dialog med kolleger som hovedkilden til egenutvikling.

Diskusjonen fortsatte videre om personlige egenskaper som er viktige for å være best mulig rustet for de ulike etiske utfordringene en kan møte. Her ble det også nevnt at det finnes utallige ulike pedagoger, med ulik kompetanse og ulik grad av dyktighet, og det kom fram meninger som tilsa at kanskje ikke alle pedagoger er dyktige nok:

*Anne: Men jeg tenker, den kan jo være forskjellig. Fra meg og deg!*

*Jeg: Da kan du jo være heldig eller uheldig som barn, alt etter hvem du treffer på?*

*Anne: Ja, flaks eller uflaks!*

Her blir det altså vist til at ikke alle pedagoger er like dyktige, og at det derfor rett og slett kan være flaks eller uflaks som avgjør hvem et barn møter i barnehagen. Og hvis det da er et barn med utrygg tilknytning, vil dette kunne føre til enorme konsekvenser i negativ retning for det aktuelle barnet. Det ble trukket fram at det også er personavhengig hvor reflektert man klarer å være og hvor dyktig man har mulighet til å bli, altså at bakgrunnskunnskap og personlige egenskaper er av så stor betydning at barn med utrygg tilknytning er avhengig av flaks for å være sikret den hjelp og støtte de er avhengig av. Det ble gitt uttrykk for hvor sørgelig det er å tenke på at det er så tilfeldig hvem dette uskyldige barnet møter på i

barnehagen, og at det dessverre kanskje finnes de pedagogene som ikke evner å se hva som er faglig korrekt.

Det blir også vist til assistenter som ikke har samme bakgrunn med faget, og som man dermed ikke kan forvente at de skal greie å trekke samme paralleller som pedagoger kan. Når de ikke evner å se, er det utfordrende for pedagogene hvordan de skal veilede og jobbe med egen og andres kompetanse. På avdelinger med 1 pedagog og 2 assistenter vil det ofte bety at det er overvekt av manglende fagkunnskap, og en av pedagogene etterlyser tid til å ta opp ting, tid til diskusjon. En av de andre pedagogene legger derimot fram at hun prater hele tiden på avdelingen, altså en form for direkte veiledning:

*Berit: "Ser du nå, sånn..." Jeg har direkte veiledning. Jeg venter ikke på avdelingsmøte, jeg går hver dag.*

*Anne: Ja, det får hodene i gang. Det er situasjonen der og da.*

*Berit: jeg forventer til slutt skal dem kunne noe.*

*Catrine: du har kommet langt hvis du har det slik. Det er ikke bare gjort over natta.*

Direkte veiledning blir nevnt som en viktig, men gjerne tidkrevende innsats. Det blir videre pekt på at når assistenter ikke er vant til å få tilbakemelding eller veiledning, på tross av at dem har jobbet flere år i barnehagen, kan det være en utfordrende prosess for pedagogen å skulle veilede. Men likevel sies det at bruk av spørsmål for å sette i gang en refleksjonsprosess hos de andre på avdelingen, er en viktig del av det pedagogiske arbeidet.

#### **4.4.2 Profesjonsetikk**

Igjen trekker jeg fram Christoffersens (2011) presentasjon av tre viktige kjennetegn ved profesjonsetikk: Profesjonsetikk handler for det første om *møtet* mellom mennesker. Dette møtet med den andre er for det andre *handlingsorientert* og er for det tredje *faglig formidlet* i den forstand at det er yrkesutøverens faglige kompetanse som ligger til grunn. Informant Berit forteller om hvordan de i hennes barnehage legger stor vekt på møtet mellom barn og voksne, og ikke minst møtet mellom barna:

*Berit: Vi har tid til å skape relasjon, vi har tid til å samhandle med ungene. Se hvordan de viser respekt for andre og følge de opp på det.*



Profesjonsetikk handler altså ifølge Christoffersen (2011) om pedagogenes møte med barna, foreldre og andre ansatte. Jeg syntes det var relevant å nevne tid og rom som viktige moment ved dette møtet, og var derfor spent på hva informantene hadde å fortelle om sine pedagogiske erfaringer i henhold til tid og rom. Det kom fram ulike meninger om hvor mye tid man har til rådighet for samhandling med barna. En pedagog fra basebarnehage gir uttrykk for at åpne baser med totalt flere barn enn på en enkelt avdeling gjør at konfliktene ofte forplanter seg, og at det gjerne da er vanskeligere å være i forkant. Og dermed går det mye tid bort til konfliktløsning, som heller kunne vært brukt for eksempel til oppfølging av enkeltbarn. Samtidig blir det av en annen pedagog gitt uttrykk for at barnas selvstendighet i miljøet inne på avdelingen gir pedagogen bedre tid til observasjon og oppfølging av enkeltbarn. Og den siste pedagogen uttaler seg også om barnehagens handlingsrom:

*Catrine: Barnehagene handler etter min mening ofte etter det beste for barnet.*

Handling i denne sammenheng ser vi i form av gjerning, prosess og framgangsmåte, uten at vi kan vite med sikkerhet hva riktig handling vil være i den enkelte situasjon. Tholin (2003) mener det er et sentralt poeng om man først og fremst tenker seg mennesket som passiv, formet av arv og miljø, eller som et handlende subjekt med fri vilje. Det er viktig å gi rom for at atferd kan være både årsaksstyrt og selvbestemmende, altså resultat av at en person velger hensikter og målsetninger som han handler i forhold til. Handling kan graderes fra ingen vilje til kontroll og til stor grad av vilje og kontroll.



*Figur 10: Handling kan graderes fra ingen til stor grad av vilje til kontroll (Tholin, 2003)*

Pedagogene i barnehager er gjennom sin profesjon pålagt å handle hensiktsmessig overfor hvert enkelt barn. For å kunne definere disse handlingene som gode, kreves det at man i hver enkelt situasjon gjør skjønnsmessige vurderinger. Og handlingene skal være omsorgsfulle og kvalitativt gode for omsorgsmottakeren (Tholin, 2003). En av informantene setter ord på utfordringen man får ved dilemmaet mellom å handle etter en gryende magefølelse og å avvente:

*Anne: Ja, den er kjempevanskelig den der og jeg tenker at det er sikkert bra mange unger man lar gå..*

Å handle hensiktsmessig i henhold til enkeltbarn med utrygg tilknytning kan altså ifølge Anne gi pedagogen ei etisk utfordring, og det krever mye kunnskap, kompetanse og refleksjon for at man skal være trygg på at man tar en god avgjørelse. Det blir gitt uttrykk for at henvisninger kan bli lagt på is nettopp på grunn av denne usikkerheten om hva mistanken konkret kan være. Et valg om å utsette henvisning eller andre eventuelle tiltak, blir nevnt som ei handling som ikke bare er ubehagelig, men også etisk sett betenkelig. Løgstrup (1991) har nevnt plikt-kollisjon som er når man lar være å gjøre det man burde gjøre, ikke fordi det er ubehagelig, men fordi det fører med seg en etisk sett mindre heldig konsekvens. På den måten er det forsvarlig å la det være og man kan ha god samvittighet med å la være å gjøre det som i utgangspunktet gjerne blir sett på som det rette. Man begynner med å være klar over hva som er ens plikt å gjøre, men fordi det finnes en etisk sett mindre heldig

---

konsekvens, blir det dermed ens plikt å la være å gjøre det man til å begynne med anså for det rette.

Pedagogens faglige kompetanse kan en nevne som et grunnlag ved profesjonsetikk og når man står overfor ei etisk utfordring, er det viktig å stole på sin fagkunnskap. Jeg har forut dette forskningsprosjektet hatt et inntrykk av at denne faglige kompetansen kan forsvinne eller bli nedprioritert i etikkens diskusjon, nettopp fordi dømmekraft og etiske prinsipper blir viet så mye plass. Men informantene viser til viktigheten av at fagkunnskapen må ligge som et grunnlag og utgangspunkt for enhver utfordring en blir stilt overfor som pedagog. For pedagoger i barnehagen som har for oppgave å yte omsorg til barna som er der, har ifølge Tholin (2003) gode kunnskaper i å vurdere hva som er bra for barnehagebarnet. Kunnskap og erfaring er en styrke i profesjonelt arbeid, men kan samtidig være en risiko fordi vi i stedet for å søke mottakerens synspunkt eller opplevelse definerer omsorgen ut fra vårt ståsted. Det kan være en hindring at den profesjonelle omsorgsarbeideren selv har ”svarene” på mottakerens situasjon.

Det er enighet om at fordi ufaglærte i barnehagen ofte mangler nettopp fagkunnskap og faglig tyngde, kan de i større grad bagatellisere og ufarliggjøre mistanker som pedagogen har. Det blir fortalt om opplevelser hvor ufaglærte medarbeidere bortforklarer en magefølelse på vegne av et barn med at ”det er sikkert bare en fase”, ei forklaring som mest sannsynlig er skapt av uvitenhet. Det ble nevnt at du som pedagog skal kjenne til teorier og videre kunne knytte teori til praksis, slik at du mer klarer å systematisere ting. Det er nettopp denne kunnskapen som informantene bedyrer at man skal benytte seg av både ved faglig drøfting og refleksjon.

I henhold til pedagogers faglige tyngde mener Bergem (1994) det er naturlig å betrakte engasjement for elevene, som avgjørende forutsetning for at pedagogene skal kunne legge best mulig til rette for enkeltbarn, samt barnegruppa. Med dette viser han til evne og vilje til å ta elevenes perspektiv og videre til villighet til å føle omsorg for elevene som enkeltindivider. Jeg tolker informantenes diskusjon rundt temaet faglig drøfting som at pedagogen bør ha evne og vilje til å handle ut fra en etisk vurdering av hva som kan tjene den andre parts beste, og i tillegg til grunnleggende verdier som empati og omsorg, er det nærmest avgjørende at en også har god faglig kunnskap for å kunne ivareta dette. Dette viser Berit til i følgende utsagn:

*Berit: Det er viktig at de ansatte har god kunnskap om relasjonskompetanse.  
Hva er en relasjon og hvordan?*

Dette aktuelle sitatet fra Berit viser at ønsket om faglig kompetanse er stort innenfor barnehagen. Hennes uttalelse om viktigheten av å ha kunnskap om relasjonskompetanse, og også kompetanse på andre pedagogiske områder, blir også bekreftet som et viktig moment for å kunne ivareta trygg tilknytning og ikke minst kunne kompensere for utrygg tilknytning. Denne kompetansen forutsetter evnen til å kunne ta barnas perspektiv, altså at en forstår hvordan barna opplever sin situasjon og svarer på disse følelsene slik at barnet opplever at det blir forstått. Vi lytter med dette til det barna sier og da også til de følelser og antakelser som ligger bak ordene og handlingene (Killèn, 2012). Dette har blitt uttalt som utfordrende i mange situasjoner i barnehagen, og i hektiske og kaotiske stunder kan dette bli et problem for personalet.

Slik som Christoffersen (2011) har definert profesjonsetikk til å handle om møtet mellom mennesker, et møte som er handlingsorientert og faglig formidlet, har også jeg laget min egen definisjon av begrepet:

*Profesjonsetikk er de refleksjoner, holdninger og normer som legger til grunn etiske rammer og vilkår for en gitt profesjons handlinger i praksis.*

Denne definisjonen vil jeg nå knytte til mine funn. For forskningsdataene viser at pedagogene i barnehagen kontinuerlig er nødt til å gjøre skjønnsmessige vurderinger i situasjonen de står i. Det blir videre lagt vekt på at ingen etiske utfordringer er hundre prosent lik, noe som vil gjøre det komplett umulig å legge føringer og fastsette prosedyrer for hvordan man skal handle uansett hvilken situasjon man møter. Men informantene har vist til viktigheten av grundig refleksjon og evaluering av ulike etiske problemstillinger, slik at man likevel kan være best mulig rustet for de utfordringene man kan møte. Jeg undret meg på om målet er å unngå regler, prosedyrer og rutiner, noe som en kanskje kan tenke seg til at fører til helt andre utfordringer. Men dette ble i intervjuet avvist som et lite aktuelt alternativ, og det ble foreslått at pedagogene i stedet må tenke over disse reglene, grunnlaget og avgrensninger, og dette må være en kontinuerlig prosess som ikke har som mål å bli ferdig, men å alltid jobbe mot sitt beste.

---

### 4.4.3 Etisk bevissthet

Når du som pedagog har både personlig og profesjonell bagasje med deg i alle situasjoner du kommer opp i, vil du alltid stå i fare for å bidra til vurderings- og beslutningsprosesser på subjektive måter. Det er derfor viktig at du erkjenner hvordan arbeidet med barn med utrygg tilknytning, eller annen utfordrende atferd, påvirker deg følelsesmessig. På den måten blir pedagoger ifølge Killèn (2012) i bedre stand til å erkjenne og disiplinere sine egne reaksjoner, styrke sitt mot, sin faglig etiske holdning og derved bli mer objektive i sine observasjoner og mer saklige i sine vurderinger. For at en pedagog i en gitt situasjon skal kunne handle moralsk, er det ifølge Bergem (1994) en første forutsetning at vedkommende ser, og er klar over, at hun står overfor en utfordring som krever en etisk gjennomtenkning. Dette forutsetter evne til faglig og etisk refleksjon, altså at vi stopper opp og dveler ved egen praksis.

Når en pedagog møter ei etisk utfordring eller et problem på sin arbeidsplass, kan hun ifølge informantene gjerne bli i tvil om hva som er riktig å gjøre i den gitte situasjon. Det blir også gitt uttrykk for at flere kanskje handler på grunnlag av det våre kollegaer og dem selv pleier å gjøre i en lignende situasjon, noe som sjeldent er en særlig gjennomtenkt handling. Lingås (2014) fremhever viktigheten av etisk refleksjon fordi den innebærer å tenke gjennom både selve valgsituasjonen og de verdiene som ligger til grunn for de valgene vi tar. I henhold til etisk refleksjon, undret jeg på hvor bevisst pedagoger er på at hvordan vi er som person påvirker hvordan vi handler som pedagog i barnehagen? Dette ble nevnt som viktig, spesielt med hensyn til faglig diskusjon og refleksjon. Det kom ikke fram noe mer konkret svar på hvor bevisst hver enkelt pedagog er. Likevel ble det nevnt at besøk av studenter eller elever hjelper til å øke bevisstheten hos pedagogene. At man gjerne glemmer det litt av i hverdagen, men så snart du får andre øyne inn på avdelingen, blir man litt mer på. Da får man gjerne litt skarpere fokus på ting og situasjoner som i hverdagen kanskje kan bli litt uklart.

Jeg var også interessert i hva pedagogene tenkte om Løgstrups (1991) påstand om at den enkelte aldri kan ha noen som helst sikker garanti for om han har handlet rett og riktig. For det er nettopp det faktum at vi handler på eget ansvar, som gjør de etiske overveielserne vanskelig. Ofte kan streben etter et klart svar, en fasit og en handlingsinstruks på hvordan den gitte problemstilling skal løses, ligge latent hos de fleste pedagoger. Jeg har selv kjent på følelsen av at jeg som pedagog har plikt og ansvar for å gjøre det aller beste for hvert enkelt

barn, og jeg kjenner ofte på usikkerheten og redselen for at det er noe jeg burde ha sett som ikke blir oppfattet. Derfor delte jeg min usikkerhet med informantene, og deler av samtalen blir gjengitt her:

*Jeg: Men hvordan kan jeg vite det, at alle de som trenger hjelp, får det?*

*Anne: Men det kan du ikke vite*

*Catrine: det er ingen garanti for noen.*

I en ideell barnehageverden burde kanskje dette være et reelt mål å strekke seg etter, en bekreftelse på at man til enhver tid gjør det beste for samtlige barn, både enkeltvis og sammen i gruppe. Dessverre viser informantene til at systemet er mer komplekst, og løsningene er ikke nødvendigvis fullt så enkle å forholde seg til.

*Catrine: At du har gjort det beste? Nei, det kan du ikke.*

*Jeg: At du har gjort alt du kan for hvert enkelt barn?*

*Berit: Hvis du synes det, så har du jo det?*

*Jeg: Da er vi jo tilbake til at det er forskjell på hvem du møter.*

*Anne: Men det vil det jo være. Det vil jo være forskjell på hvem man møter av voksne.*

Mine funn viser altså at en aldri kan vite hundre prosent sikkert at din avdeling i barnehagen ivaretar enkeltbarnet på best mulig måte, og at det her er opp til hver enkelt pedagog å benytte seg av sin faglige kunnskap, erfaring, kompetanse og refleksjon til å gjøre det man anser som best i hver enkelt situasjon. Det er en stor og mektig oppgave som man må ta på alvor.

Det eneste som kan sies er at omsorgen for det andre menneskets liv aldri kan bestå i å overta dets eget ansvar og på den måten gjøre seg til herre over dets vilje. Når vi jobber sammen med barn, kan man alltid forsøke å sette seg inn i deres situasjon for å gjøre tilværelsen best mulig for dem. Men man kan aldri være i den tro at man vet bedre enn barnet selv hva det ønsker og egentlig innerst inne vil. Dette er et perspektiv som er viktig å ta med seg i en pedagogprofesjon.

---

## 4.5 Interne tiltak

Innad i barnehagen er det alltid mange tiltak som settes i gang, både før, under og etter at andre eksterne instanser har vært innom som støtte og hjelp. Pedagoger kjenner barna og er generelt gode på å tilrettelegge for alle barn, og tilpasset opplæring finner sted i de fleste barnehager. Disse interne tiltakene som ofte settes i gang kan vise seg i ulike former og kan noen ganger til og med skje ubevisst fra pedagogens side. Jeg vil i denne drøftingsdelen skrive om forebygging og inkludering som er noen av de tiltakene som gjerne skjer i barnehagen før en eventuell henvisningsprosess settes i gang.

### 4.5.1 Forebygging

Barnehageloven § 2 (Kunnskapsdepartementet, 2005) sier om forebygging i barnehagen:

*Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller.*

Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) legger vekt på at det må jobbes for å unngå at noe skal utvikles i fremtiden og på den måten sørge for at ulike former for atferdsproblematikk i minst mulig grad utvikler seg. For at dette skal skje må det være proaktive strategier som har en forebyggende funksjon. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) viser videre til en rekke evalueringsstudier som nettopp viser at systematiske opplegg for å fremme barn og unges sosiale ferdigheter har positiv effekt på atferdsproblemer. Videre beretter de at læring av sosial kompetanse har positiv effekt på skolefaglig kompetanse. Sosial kompetanse kan altså fungere som en beskyttende og modererende faktor i forhold til atferdsproblemer, mestringsproblemer og psykiske problemer. Når vi i fokusgruppeintervjuet kom inn på temaet forebygging, ble det ved siden av proaktive strategier og beskyttende faktorer, lagt stor vekt på viktigheten av å ha tid til å lytte til barna, slik som informant Catrine nevner her:

*Catrine: Lugne ned litt når det er barn som vil fortelle noe.*

Her refererer Catrine til viktigheten av rom til å snakke med barna. At vi alltid må skape tid og rom for barna som søker kontakt. Dette er med tanke på forebygging og da kanskje helst i henhold til å bli kjent med barna slik at man aller best kan legge til rette for både enkeltbarn og barnegruppa. For å få til dette er det viktig at pedagoger tar seg tid til å lytte til barna. Bowlby innførte som tidligere nevnt begrepet *indre arbeidsmodeller*, som barnet konstruerer basert på erfaring fra samhandling med omsorgspersonen. Barn internaliserer de

opplevelsene de har med omsorgspersoner, slik at tidlige tilknytningserfaringer danner en prototype for senere relasjoner med andre enn omsorgspersonene (Abrahamsen, 2015). At pedagoger i barnehagen legger til rette for barnas utvikling av indre arbeidsmodeller, kom under intervjuet fram som en viktig del av forebyggingsarbeidet og videre som et viktig moment for tidlig innsats i barnehagen.

Etikk ble også nevnt som forebyggingsarbeid i seg selv. Fordi etiske dilemma og utfordringer ofte kan komme litt plutselig, vil pedagoger da være avhengig av å kunne handle ”her og nå”, uten noe rom for langtekkelig vurdering og evaluering. Dermed vil handlingene avsløre hvilke etiske betraktninger og verdier som ligger bak. Den viktigste delen av det etiske forebyggingsarbeidet blir videre i følge informantene at man er bevisst de verdiene som legger til grunn for handlingene. For at etikk skal kunne ses på som en forebyggende faktor, må de etiske verdier og utfordringer opp i lyset, drøftes og diskuteres. Hvorfor det er viktig forklares av informant Catrine:

*Catrine: Når barna kommer med noe, så må du ikke bli så satt ut at du ikke klarer å stille spørsmålene videre, for da kan øyeblikket være gått.*

Her vises det til viktigheten av å være beredt og at etiske utfordringer og verdier må være drøftet på forhånd. Det er den eneste måten man kan unngå å miste øyeblikket for en gylden samtale, fordi det kommer for brått på.

#### **4.5.2 Inkludering**

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011 s. 10) sier følgende:

*Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellig.*

I denne delen om barnehagens verdigrunnlag blir det satt lys på at det skal være rom for alle typer barn i barnehagen og vi skal fremme verdiene av og respekt for ulikhet. Underveis i intervjuet ble det drøftet hvorvidt pedagoger må være flinkere til å skille mellom de barna som har en atferd som avviker og de barna som har en atferd som er et problem for seg selv eller andre barn. Mitt forhåndsinntrykk var at atferden i mange tilfeller kun i liten grad er et problem for barnet selv, eller andre barn, men derimot for i stor grad et problem for de



---

voksne. Dette ble også bekreftet av informantene, og Anne lar oss få høre sine tanker om akkurat dette.

*Anne: Mange ganger tenker jeg at man sier at det skal være rom for de ungene som har mye energi, men samtidig som man kan tenke seg, er det alltid slik?*

Og nettopp dette er et viktig poeng, for det er ikke vanskelig å tro på informantene når de sier at det ikke alltid er like mye rom for barn med aktiv atferd som det er for alle andre. For eksempel barn med utrygt-ambivalent mønster som er redde for å bli forlatt, kan samtidig lett bli oppfarende og krevende i sin kamp for oppmerksomhet og bekreftelse. (Abrahamsen, 2015) Når man skal ivareta dette barnet skal en være særdeles bevisst for at det skjer på en god måte, ble det enighet om i fokusgruppa. Men spørsmålet om hvordan man kan tilrettelegge for dette enkeltbarnet blir hengende i lufta.

Den ene pedagogen beretter at de går mye på tur for å gi enkeltbarnet fysiske, grovmotoriske aktiviteter barnet mestrer, samt en mindre gruppe å forholde seg til og en nær voksen det kan henvende seg til. Dette gjør at diskusjonen går videre om forskjeller på store og små barnehager. Det blir nevnt at ei formidabel utfordring erfart i store barnehager er betydelig sykefravær, og at dette gir vanskeligheter for tilrettelegging.

*Anne: Klarer man å se enkeltindividene? Behovet til ungene? Det er kjempevanskelig.*

*Berit: Jeg tror ikke du når over hele ruklet, det er så mange.*

Nå skal ikke vi ta opp diskusjonen angående størrelsen på barnehager eller barnegrupper i denne oppgaven, men siden informantene nevnte det som en av årsakene til at tilrettelegging er vanskelig, finner jeg det likevel verdt å nevne.

### **4.5.3 Utrygg tilknytning**

I henhold til barn med utrygg tilknytning er det viktig at personalet er observante og lydhøre overfor barna. En av informantene viser til oppstart i barnehagen som et meget viktig poeng for å skape en god relasjon og dermed ei trygg tilknytning for barnet. Hun viser til at hvis barnet har en utrygg tilværelse hjemme, er det desto viktigere at barnet kan finne en trygghet hos en eller flere voksne i barnehagen. For å få til dette er man nødt til å skape en god start i barnehagen. Informant Anne beretter:

*Anne: Jeg ser bare slik som hos oss som la om tilvenningen nå i høst. To uker tilvenning og foreldrene fikk ikke lov å forlate barna den første uka. Og foreldrene hadde ansvaret for mat og stell, og vi bare var rundt der.*

At barnehagen hadde tatt grep og gjort noe med tilvenningsfasen som tydeligvis ikke hadde fungert optimalt tidligere, viser at drøfting og diskusjon rundt de utfordringer vi møter, alltid vil ha noe for seg. Det er nettopp denne bevisstheten rundt egen praksis som er så uhyre viktig for at barnehagene i det hele tatt skal ha mulighet til forbedring. Og dette tiltaket kan informantene Anne fortelle at har høstet stor suksess i deres barnehage:

*Anne: Og fikk litt klager fra foreldrene. Men vet du hva? Nå har jeg jobbet med de minste siden vi startet opp her, og vi har aldri hatt en så bra høst som i år. Der har du trygghet med en gang! Kanskje blir starten annerledes for de her minste som er proppfull av et kortisolnivå som er på tur til å sprengte ut av kroppen.*

Informanten Anne viser altså til at utvidet tilvenningstid gir mange fordeler, både for barn generelt, men kanskje spesielt i henhold til de barna som trenger en mer tilpasset hverdag. Barn er i stor grad mottakelig, men også svært sårbare de første leveårene. Spesielt er de sårbare for mange negative erfaringer og langvarig stress, noe informantene er enige om at utvidet tilvenning og tidlig innsats kan være med på å forebygge. Store langvarige belastninger kan i følge Ogden (2015) ødelegge hjernens arkitektur og videre føre til problemer med læring og atferd, gi emosjonelle vansker og senere psykiske helseproblemer.

Barna i barnehagen skal sosialiseres inn i samfunnet og bli et unikt individ samtidig som det skal være en del av sitt samfunn og sin kultur. Og i dette samfunnet vil barnet møte forventninger om hvordan det skal oppføre seg i ulike sammenhenger. Derfor nevner informantene denne tidlige innsatsen som utrolig viktig for en god start i barnehagen, hvor vi legger til rette allerede fra første dag. For det er brudd på disse normene og forventningene som barnet møter som under gitte omstendigheter kan bli oppfattet som atferdsproblemer.

Gjennom oppveksten skal et barn tilegne seg og forstå samfunnets tankeformer og samhandlingsmønster (Ogden, 2001). Dette er noe som vil medføre vanskeligheter for et barn med utrygg tilknytning, fordi et barn med utrygg tilknytning ifølge Abrahamsen (2015) vil kunne utløse tilknytningsatferd, noe som med stor sannsynlighet vil gjøre at barnet er i konstant beredskap. Energien blir brukt til å være på vakt, og beskytte seg selv, noe som gjør at atferden utenfra fort vil kunne betraktes som atferdsproblem, avhengig av situasjon og observatør. Informantene viser til at det for pedagoger i barnehagen er viktig med empati, og

at man allerede har reflektert over slike situasjoner som en kan møte. Spontane negative reaksjoner og annen kritisk speiling av atferd er noe vi i aller høyeste grad må unngå hos de barna som virkelig trenger støtte og omsorg. Dette må gjøres med refleksjon over egen praksis, diskusjon om etiske problemstillinger, samt evaluering over eksisterende normer og regler.

*Anne: Og liksom det å anerkjenne det barnet på en bra måte.*

*Berit: Målet er å skape et nytt handlingsmønster. Det barnet skal ha evne til å reflektere inni seg og uttrykke seg. Så det jobber vi med konstant hver dag, hele tiden.*

Det er nødvendig å vektlegge alle de hverdagslige situasjonene når profesjonsetisk kompetanse behandles, fordi etiske holdninger alltid kommer til uttrykk i handlinger. Profesjonsetisk oppmerksomhet og refleksjon er grunnlaget for det daglige samværet med medmennesker, uansett alder. Pedagogen må ifølge mine funn fremme kontinuerlig profesjonsetisk bevissthet som gjennomsyrrer holdninger og handlinger i situasjoner og samvær med barn, kollegaer og foreldre.

## 5 Avslutning og oppsummering

Nå mot slutten av oppgaven ønsker jeg å ta en kjapp oppsummering av mine funn, slik at jeg får bedre oversikt over resultatene. Videre vil jeg se litt på hva mine ønsker er for videre arbeid med dette aktuelle temaet, samt behov for videre forskning.

### 5.1. Oppsummering av oppgavens hovedfunn

I denne oppgaven har jeg sammen med tre andre pedagoger drøftet ulike etiske utfordringer en kan møte på når et barn med utrygg tilknytning begynner i barnehagen. Det er mange ting jeg kunne nevnt her i oppsummeringen, men jeg har valgt ut noen av de hovedpoengene som jeg syntes var mest interessant og viktigst for akkurat denne oppgaven.

Diskusjonen rundt begrepet atferdsproblem var noe som engasjerte. Ingen kunne komme med noe alternativ til begrepet, eller mening om det var nødvendig, men alle var tydelige på at det var et begrep som stigmatiserte, dømte og satte barnet i bås allerede fra start. Det er barnets beste vi til en hver tid skal strebe etter, også i følge Løgstrup (1991) som sier at vi ikke skal tenke på oss selv, men på hva som er godt for vår neste. Vi skal altså ta vare på den andres liv.

Av konkrete handlinger som mine funn sier en aller først skal gjøre ved mistanke eller magesfølelse om at her er det kanskje noe, så ble det fokusert på spesielt to ting:

1. Observasjon
2. Faglig drøfting

For å få bekreftet eller avkreftet en gryende magesfølelse, må du som pedagog først observere barnet i samspill med andre barn og/eller voksne. Har du noen klare, konkrete observasjoner nedskrevet, kan du løfte dette videre til diskusjon og drøfting hvor du sammen med andre fagpersoner går gjennom den unike saken. Det ble også diskutert rundt en eventuell kartlegging av enkeltbarnet. Her ble det ikke konkludert med noe spesielt, og i henhold til min oppgave, mener jeg dette kommer litt på siden av det jeg har ønsket å se nærmere på.

Samarbeid med andre kan også ses på som ei etisk utfordring i henhold til situasjoner hvor du møter barn med utrygg tilknytning i barnehagen. I forhold til foreldresamarbeid kan barnehageloven § 19 være ei utfordring for pedagogene, da det står der at før den sakkyndige

vurderingen blir utarbeidet og før det blir fattet vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det innhentes samtykke fra barnets foreldre, noe som kan sees på som et problem om forholdet og relasjonen til foreldrene ikke er av bra karakter (Kunnskapsdepartementet 2005). Samarbeid med eksterne instanser kan derimot bli sett på som en bekreftelse eller avkreftelse av mistanker, og jeg har drøftet litt av faren ved å overlate for mye av ansvaret over til andre så snart man er kommet så langt at man tar kontakt. Informantene var på sin side opptatt av å opprettholde et nært og godt samarbeid som grunnlag for å ivareta barnets beste. De sa videre at de ønsker å samarbeide, men at dette ikke alltid er like lett å få til i praksis.

Sammen med faglig drøfting legges det vekt på pedagogers fagkunnskap. Pedagoger i barnehagen skal ha teoretisk kunnskap nok til at det danner et grunnlag for å ta gode avgjørelser på vegne av enkeltbarn. Det er ifølge informantene dette de er trent opp til og teorien må være på plass før vi kan handle i praksis. Kompetanseheving både hos faglærte og ufaglærte burde ifølge mine funn være noe alle barnehager legger til rette for.

Jeg har selv definert profesjonsetikk til å være de refleksjoner, holdninger og normer som legger til grunn etiske rammer og vilkår for en gitt profesjons handlinger i praksis. Dette oppsummerer fint det jeg så langt har fastsatt som det viktige, grunnleggende forarbeidet som gir enhver pedagog et bedre grunnlag for å ta gode og kloke avgjørelser. Refleksjon og faglig diskusjon med jevne mellomrom er avgjørende for at man som pedagog skal utvikle en etisk bevissthet for igjen å kunne gjøre det etisk riktige i enhver situasjon.

Interne tiltak i barnehagen er arbeidet som legges ned til daglig, også før det settes i gang tiltak innført av eksterne instanser. Her ble det nevnt forebygging og inkludering som to viktige begrep ved tilpasset opplæring, noe jeg tolket som tilrettelegging i hverdagen med hvert eneste enkeltbarns behov i tankene. Hos barn med utrygg tilknytning er det viktig å legge til rette helt fra begynnelsen av, og det må starte allerede ved tilvenningen.

## 5.2 Behov for videre forskning

I denne masteroppgaven har jeg lagt vekt på å belyse utfordringer, dilemmaer og problemstillinger som jeg tenkte pedagoger i barnehagene ofte står overfor. Mitt ønske og mål har dermed vært at pedagoger rundt om i alle barnehager kan sette fokus på akkurat dette, slik at man kan føle seg tryggere på de valgene man tar, og ikke minst jobben man gjør.

I denne masteroppgaven har fokuset vært på informantenes egne erfaringer, meninger og tanker om etiske utfordringer i møtet med barn med utrygg tilknytning. Informantene har gjentatte ganger uttrykt sin usikkerhet og videre sin søken etter faglitteratur på området, noe de har funnet mangelfullt.

Jeg anser det derfor som et behov for videre forskning på området, da det ikke finnes så mye data om dette enda. For å kunne belyse de etiske utfordringene som kan finne sted i barnehagen i henhold til både barn med utrygg tilknytning, men også barn med andre utfordringer, ser jeg behovet for mer forskning. Spesielt finner jeg dette ønskelig fordi forskningsresultater da kan føre til større fokus på de etiske sidene til pedagogjobben, samt et bedre grunnlag for tanker, diskusjon og refleksjon angående det gitte tema.

---

## 5.3 Konklusjon

### 5.2.1 Svar på forskningsspørsmål

Når jeg nå har kommet dithen at jeg nærmer meg en avslutning på oppgaven, ønsker jeg igjen å se på problemstillingen og forskningsspørsmålene og på den måten stille spørsmålet om hvorvidt jeg kan komme fram til en konklusjon. Dette ønsker jeg å svare på i omvendt rekkefølge, og begynner da med **Forskningsspørsmål 2:**

- **Hvordan opplever pedagogene prosessen fra magesfølelse til handling?**

Det starter gjerne ved at pedagogen får en magesfølelse og bekymring for at noe er galt. Det er da svært viktig å ha kompetanse og kunnskap til å begrepsfeste denne uroen og ta ansvar for barnet. Jeg har gjennomgående gjennom hele oppgaven, som en rød tråd, skrevet om den usikkerheten som pedagoger i barnehagen ofte innehar i de situasjoner hvor de møter barn med utrygg tilknytning. Denne utryggheten hos barna kan vise seg på ulike måter, slik som andre egenskaper hos barna. Derfor er det ikke alltid lett å fange opp denne konkrete utfordringen hos enkeltbarn, og den tynne balansegangen mellom stigmatisering og ønsket om å hjelpe kan være sylskarp. Mine informanter har blant annet diskutert begrepet atferdsproblem, og de sier at de synes bruk av begreper som dette lett kan bli dømmende og stigmatiserende.

Videre sier pedagogene at det er viktig med observasjon og faglig drøfting, men noen viser til at de opplever det som ei utfordring på grunn av manglende tid, store barnegrupper og knappe ressurser. Mine funn viser at prosessen videre etter observasjon og faglig drøfting er å hente inn ekstern spesialkompetanse, og jeg tolker det som at ønsket er stort om et velfungerende og nært samarbeid, men at informantene gjerne opplever det som utfordrende. Henlagte saker, lang tid før man får noe svar, og manglende kommunikasjon blir oppfattet som en barriere ved samarbeidet. Også foreldresamarbeidet kan by på etiske utfordringer, da pedagogene blir stående mellom ønsket om å gjøre det beste for barnet på den ene siden, og ønsket om et godt forhold og god relasjon med foreldrene på den andre siden.

Jeg går videre i oppgaven, og titter nå tilbake på **forskningsspørsmål 1:**

- **Hvordan vet pedagogene i barnehagen at et barns atferd er grunn til bekymring, og hvordan ta tak i dette uten å stigmatisere?**

Slik som det er nevnt både i drøftingen, og også delvis i svaret på forskningsspørsmål 2, er det flere utfordringer knyttet til prosessen for å vite sikkert om et barns atferd er grunn nok til å sette inn tiltak, som tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging.

Informantene har gjennomgående i hele oppgaven vist til at det er atferden i form av følelsesregulering som gjerne viser en form for avvik som er grunn nok til bekymring. De drøfter i fokusgruppeintervjuet hvordan en pedagog kan komme fram til om det er grunn til bekymring på vegne av et enkeltbarn, og informantene kom i sin diskusjon fram til at et harmonisk barn som ikke gir grunn til bekymring er et barn som har evnen til å konsentrere seg, ha selvspekt og selvdisciplin. Et avvik på dette, for eksempel i form av vanskeligheter med følelsesregulering og utløp for aggresjon er tegn på avvik, og noe som må ses nærmere på. Jeg har i oppgaven tolket disse uttalelsene fra informantene som at når enkeltbarns atferd gir avvik fra barnehagens normer og regler gir dette grunn for å ta denne situasjonen videre. Det vil si at et barns atferd i en enkelt situasjon ikke alene gir grunnlag for bekymring, men ved bruk av andre hjelpemidler kan en pedagog komme nærmere en avgjørelse om den første mistanken er berettiget.

Dette fører oss tilbake til kapittel 4.2 hvor informantene viste til at vi først må observere barnet i samspill med andre barn og voksne, slik at vi kan få ytterlig bekreftelse på mistanken, og gjerne sterkere signaler på hvilke utfordringer det konkret er barnet møter. Videre viser mine funn viktigheten av faglig drøfting, og at det er på denne måten flere sammen kan diskutere samme case, og komme fram til om hva som blir den riktige veien videre i denne saken.

I følge informantene griper vi an en slik sak uten å stigmatisere ved å hele tiden ha barnets beste i tankene. Så snart et barn blir til diskusjon på grunn av dets atferd og dermed utfordringer for å tilpasse seg på avdelingen, har vi satt det i en bås, bevisst eller ubevisst. Dette tror jeg ikke er til å unngå. Men hvis vi følger Løgstrups (1991) ord om at den radikale fordring ikke setter vår egen innsikt, erfaring og dømmekraft ut av funksjon, men sier hvem vi skal tjene med den, nemlig den andre og ikke oss selv, blir stigmatiseringen satt til side til fordel for ønsket om det beste for den andre. Dette oppnår vi med god kunnskap og erfaring.



---

## 5.2.2 Svar på problemstilling

Til slutt i oppgaven kommer vi til selve hovedspørsmålet, den undringen som hele denne oppgaven og prosessen startet med. Det er dette spørsmålet som har fungert som en rød tråd fra start til slutt, og som jeg har sett tilbake på hver gang jeg har vært usikker på veien videre.

### Problemstillingen er som følger:

- *Hvordan kan pedagoger i barnehagen føle seg trygge på at de til enhver tid ivaretar enkeltbarnets beste?*

Som pedagog har jeg følt at jeg konsekvent streber etter et svar, en enkel løsning eller en fasit på hvordan jeg skal løse disse etisk vanskelige situasjonene. Men gjennom fokusgruppeintervjuet med andre pedagoger, med analyse og drøfting, har jeg kommet fram til at det er nettopp en fasit vi ikke skal finne. Den dagen en pedagog tror hun har en enkel løsning på alle etiske utfordringer i barnehagen, er hun på en særdeles farlig vei. Og det er nettopp denne stadig oppmerksomheten og skarpt fokus mot min rolle som pedagog med definisjonsmakt over barnet som jeg anser som profesjonsetikken. Altså er det i et etisk perspektiv viktig med et ønske om å gjøre det beste for alle barn. At man leverer det ytterste innenfor faglig kunnskap, kompetanse, omsorg, empati og tilstedeværelse.

Jeg viser igjen til Løgstrup (1991) som sier at den enkelte aldri kan ha noen som helst sikker garanti for om han har handlet rett og riktig. Og at vi handler på eget ansvar. Det er nettopp det faktum at vi handler på eget ansvar og at vi slik er overlatt til oss selv når viktige avgjørelser skal ta, som gjør de etiske overveielsene vanskeligere enn hva vi kanskje håper på i utgangspunktet. Streben etter et klart svar, en fasit og en handlingsinstruks på hvordan den gitte problemstilling skal løses, ligger vel hos de fleste.

Hos mine informanter fikk jeg i løpet av fokusgruppeintervjuet flere innspill om pedagogers stadig streben etter å være den perfekte og feilløse pedagog. Det som det til slutt nærmest ble konkludert med er at man som pedagog ikke tar de grove feilvalgene, men en må likevel tørre å slippe litt taket. Hvis lista er lagt så høyt for å lykkes som pedagog, blir fallhøyden tilsvarende enorm, noe som gjør det utrolig vanskelig å være i jobb over tid. Informantene viste videre til at man er nødt til å ha litt spillerom i jobben. Blir rammene for smale, er det i alle fall umulig å gjøre det beste for enkeltbarnet i en gitt situasjon.

Og kanskje er det nettopp det man må som pedagog? Slippe litt opp! Stole på seg selv som fagperson! At det man gjør er godt nok? Selv om man som pedagog ikke noen gang kan vite at det man gjør er det beste for enkeltbarnet, verken ifølge Løgstrup eller ifølge informantene.

Svaret mitt på problemstillingen, og det nærmeste jeg kommer en konklusjon i denne masteroppgaven, er nettopp det faktum at du kan aldri kan vite sikkert at jobben du gjør er så bra som den burde være, slik som Løgstrups (1991) ord om at den enkelte aldri kan ha noen som helst sikker garanti for om han har handlet rett og riktig. Jeg ønsker videre å avslutte med ei lita undring som dukket opp i fokusgruppeintervjuet med mine informanter, og dermed lar jeg disse følgende kommentarene stå som siste ord og avslutning i masteroppgaven min:

*Jeg: Men kan man vite det helt sikkert?*

*Anne: Nei*

*Catrine: At du har gjort det beste? Nei, det kan du ikke.*

*Jeg: At du har gjort alt du kan for hvert enkelt barn?*

*Berit: Så lenge du føler selv at du ser dem og hører dem, så hva skulle man gjort annerledes?*

---

## Litteraturliste

- Aadland, E. (1998). *Etikk for helse- og sosialarbeidarar*. Oslo: Det norske samlaget.
- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis. Konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. I *norsk pedagogisk tidsskrift* 14(6), 469-481.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk: Historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5.utg) Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bergem, T. (1994). *Tjener – aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. Bergen: Norsk lærerakademi.
- Bergem, T. (2000). *Læreren i etikkens motlys*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bowlby, J. (1988a). *A secure base. Clinical application of attachment theory*. London: Routledge.
- Bowlby, J. (1988b). Developmental psychiatry comes of age. *American Journal of Psychiatry*, 145, 1-10
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Christoffersen, S.A. (2011). *Profesjonsetikk - Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, S.A. & Selvik, T. (1999). *Engasjement og livsytring. Innføring i etikk for pedagoger*. Oslo: Universitetsforlaget.

Colnerud, G., & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik* (Ny revidert utg.). Stockholm: HLS förlag.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). USA: Sage Publications.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov, I: Edvard Befring & Reidun Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Dalland, O. (2004). *Metode og oppgaveskriving for studenter* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.

Ebdrup, N. (2012) Hvad er hermeneutik? Hentet 3.mars 2017 fra <http://videnskab.dk/kultursamfund/hvad-er-hermeneutik>

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, FOR-2012-06-04-475. (2012) Hentet 20.januar 2017 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>

Fylling, I. & Sandvin, J. (1996) *Spesialpedagogikk i nordlys. En studie av tre FoU-prosjekter under programmet for Nord-Norge*. (Nordlandsforskning nr. 8) Bodø: Nord Universitetet.

Grenness, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget.

Grimen, H (2005). *Profesjonsetikken sitt grunnlag*. (SPS arbeidsnotat nr 6-2005) Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of 800 meta-analysis to achievement*. New York: Routledge.

---

Heckman, J.J. (2009). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged children. *Science*, (312) (5782), 1900-1902

Heggen, K. & Damsgaard, H.L. (2010). Kva har utdanninga å seie for kompetansen? I *Kvalifisering for profesjonsutøving*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Hove, S. (2010). Bidrar praksisens utfordringer til yrkesetisk utvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 94(5) 396-411

Huseby, E. M. (2013). Joharis vindu, - en kommunikasjonsmodell. Mediesenteret, Høgskolen i Bergen. Hentet fra: <http://ndla.no/nb/node/116760>

Høstmark Tarrou, A.L. (2004). Yrkesdidaktikk – kunnskaps-status og forskningsbehov I: Norges forskningsråd: *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving*. Oslo

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Høgskoleforlaget.

Killèn, K. (2003). *Det sårbare barnet. Barn, foreldre og rusmiddelproblemer*. Oslo: Kommuneforlaget.

Killèn, K. (2007). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget.

Killèn, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen: samspill og tilknytning*. Oslo: kommuneforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven). Hentet 28. februar 2017, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet 2. februar 2017, fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/barnehager/rammeplanen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmuligheter for barn, unge og voksne med særlige behov*. (St.meld. nr. 18) Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2015-2016). (St.meld. nr. 19) *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>

Kvale, S. (1983). The qualitative research interview – a phenomenological and a hermeneutical mode of understanding. *Journal of Phenomenological psychology*, 14(2) 171-196

Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Cappelen Damm.

Lingås, L. G. (1999). *Etikk i pedagogisk arbeid*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Lingås, L.G. (2014). *Etikk for pedagoger*. (2.utg) Oslo: Gyldendal.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal

Løgstrup, K (1991). *Den etiske fordring*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.

Malterud (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Malterud, K. (2012). *Fokusgruppe som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Midtlyngutvalget (2009). *Rett til læring*. (Nou 2009:18) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec1>

Mosvold, R og Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 01/2016

- 
- Myrseth, H. (2013). Joharis vindu, - en kommunikasjonsmodell. Mediesenteret, Høgskolen i Bergen. Lest: 04.04.2013. Hentet fra: <http://ndla.no/nb/node/116760>
- Nilsen, A.C.E. (2017). *Bekymringsbarn blir til*. (Doktorgradsavhandling) Universitetet i Agder: Kristiansand.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Oslo: Fagbokforlaget
- Nortvedt, P (2005). *Profesjonsetikkens grunnlag*. SPS arbeidsnotat nr. 7-2005 fra <http://www.hioa.no/content/download/21762/274635/file/7-2005,%20Nortvedt,%20Profesjonsetikkens%20grunnlag.pdf>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. (Doktorgradsavhandling) Universitetet i Oslo: Oslo.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). *Mester, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg) Oslo: Universitetsforlaget.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015) *Trygghetssirkelen: en tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reindal, S.M. (2012). *Spesialpedagogikk: etiske problemstillinger og teorier*. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ryen (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skau, G.M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm

Skogen, K. (2012). Entreprenøriell skoleledelse: en forutsetning for inkludering. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Smith, L. (2009). Bowlbys teori om barnets bånd og empiriske studier av tilknytning. I: L. M. Gulbrandsen (red): *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo. Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2016). *Kommuneregnskap 2016* Hentet fra: <https://www.ssb.no/offentlig-sektor/statistikker/kommregno/aar/2017-03-15?fane=tabell&sort=nummer&tabell=299974>

Tangen, R. (2012). Retten til utdanning for alle. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Oslo: Abstrakt forlag.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tveit, A. D. (2009). *Challenging and dilemmatic dialogues. A study of conversations between teacher(s) and parents*. Doktoravhandling. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo: Oslo

Utdanningsdirektoratet (2017) *Hva gjør PP-tjenesten?* Hentet 24.4.17 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 10.4.17 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Lærerprof\\_etiske\\_plattform\\_plakat%20A3%20bm\\_ny%2031.10.12.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Lærerprof_etiske_plattform_plakat%20A3%20bm_ny%2031.10.12.pdf)

Utdanningsforbundet (2014). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 10.4.17 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Yrke\\_4\\_2014.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Yrke_4_2014.pdf)



Vazire, S. (2010). Who Knows What About a Person: The Self-Other Knowledge Asymmetry Model. I *Journal of Personality and Social Psychology* 10(98) 281-300

Vetlesen, A.J. & Nortvedt, P. (1996). *Følelser og moral*. Oslo: ad Notam Gyldendal

Wikipedia (2017). *Joharis vindu*. Hentet 1.april 2017, fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Joharis\\_vindu](https://no.wikipedia.org/wiki/Joharis_vindu)

Wyller, T. (2005). Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker. I S.A. Christoffersen (Red.) *Profesjonsetikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Åmot, I. (2012) *Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medverkning i barnehagen*. Nordisk barnehageforskning 5(18) 1-11

## Vedlegg 1: Informasjonsbrev

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Profesjonsetikk”*

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Mona Hammer og jeg er masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet, Hamar. For tiden holder jeg på med en masteroppgave som handler om profesjonsetikk i barnehagen. Jeg ønsker i den forbindelse å intervjuere barnehagelærere, heretter benevnt som pedagoger.

Formålet med prosjektet er å få mer kjennskap til pedagogers erfaringer og refleksjoner rundt temaet etiske utfordringer ved problematferd i barnehagen. Dette kan være med på å sette ord på situasjoner som kan være vanskelig og utfordrende i en hektisk barnehagehverdag. Kanskje kan også dette være starten på en ny debatt om profesjonsetikk som tema.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Det kommer til å være et fokusgruppeintervju med 4 deltakere, inklusiv meg. Jeg har delt oppgaven inn i flere temaer og har noen underspørsmål til hvert tema, men ønsker å oppfordre til naturlig samtale mellom informantene.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker dersom informanten godkjenner dette. All informasjon som kommer frem under intervjuet kommer til å være konfidensielt, og lydopptaket kommer til å bli slettet rett etter endt transkribering. Alle opplysninger kommer til å anonymiseres, og ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i den ferdige masteroppgaven.

#### **Frivillig deltakelse**

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

Ønsker du å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Mona Hammer, tlf.....

Oppgaven skal være ferdig 15. mai.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

Innledende: Kort presentasjon av oppgaven

### **1. Definisjon av atferdsproblem**

- a. Hvordan definerer du atferdsproblemer?
- b. Hvor går grensene mellom normalatferd og problematferd?

### **2. Stigmatisering vs hjelp**

- a. Hvordan kan du vite at barnets atferd er grunn til bekymring?
  - Hvordan får du bekreftet denne mistanken?
- b. Fortell om prosessen fra mistanke til handling!
  - Hvilke tiltak setter du inn først?
  - Når henter du inn ekstern hjelp?
- c. Hva kan konsekvensene være dersom et barn med utrygg tilknytning ikke blir oppdaget og hjulpet på et tidlig tidspunkt?
- d. Hvordan formidler du din bekymring til foreldrene?
  - Hvordan går du videre hvis foreldrene ikke deler din bekymring?
- e. Hvor går grensen mellom stigmatisering og hjelp?

### **3. Profesjonsetikk**

- a. Har dere noen gang opplevd å stå overfor et etisk dilemma?
- b. Hvor ofte drøfter du etiske utfordringer med andre pedagoger?
- c. Hvordan kan du føle deg trygg på at du gjør det beste for barnet?
  - I hvor stor grad stoler du på deg selv og dine egne avgjørelser?

---

d. Hva tenker dere om alle "testene" som finnes for barn i barnehagen? (Alle med, tras osv)

- Hvorfor/hvorfor ikke skal disse gjennomføres?

e. Hvilke rutiner/prosedyrer har dere i barnehagen for å fange opp barn med utrygg tilknytning?

- Hvor ofte tar dere opp temaet på avdelings/personalmøter?

- Hvilke kartleggingsverktøy bruker dere for å fange opp barns trivsel, trygghet og samspill?

- Bruker dere noen pedagogiske program i barnehagen?

- Hvilke?

- Hvorfor?

f. Rammeplanen sier at barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas.

- Fortell litt om hvordan dette kravet ivaretas i din barnehage!

#### **4. Ansvar**

a. Hva mener du burde gjøres for å fange opp barna tidligst mulig?

- Hvem er ansvarlig for at dette blir gjort?

b. Føler dere noen gang på ansvaret dere har for enkeltbarna?

c. Hvordan føler du samarbeidet er mellom barnehagen din og eksterne instanser?

d. Hvilke områder kan styrkes for at pedagoger skal ha tilstrekkelig kompetanse?

EKSTRA: Er det noe du ønsker å legge til som er relevant for dette temaet?