

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som en del av et samarbeidsstudium mellom Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Fakultet for Samfunnsvitenskap og Teknologiledelse, Pedagogisk institutt, og Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH).

Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder høskoledosent Arve Gunnestad, og min biveileder høskolelektor Elisabeth Walsøe Lehn. For tiden dere har satt av, og alle tips og råd dere har gitt meg i løpet av denne prosessen.

En *stor* takk til dere tre deltakere i dette forskningsprosjektet. For at dere stilte opp, satte av tid og delte erfaringer og tanker med meg. Det har vært både interessant og lærerikt.

Takk til Vegard, Thea og pappa som har satt av tid og delt av deres kunnskap med meg. Og sist, men ikke minst, tusen takk til Jeanette Sulen, min trofaste medstudent og gode venninne igjennom disse 5 årene i Trondheim. For at du har holdt ut med meg uansett nivå av frustrasjon. Du har vært en uvurderlig støtte. Uten deg hadde jeg ikke kommet meg gjennom disse årene!

Trondheim, juni 2015

Ingvild Bakken

Sammendrag

Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2015) gikk 286 414 barn i barnehage i 2014 (ibid).

Barneombudet skriver at 10 prosent av alle norske barn opplever én eller flere former for omsorgssvikt (gjengitt etter Wright & Aldridge, 2013). På bakgrunn av dette vil det være viktig at pedagogen i barnehagen har kompetanse på omsorgssvikt, og hva barn som lever i slike sårbare livssituasjoner trenger at pedagogen fokuserer på.

Målsettingen for denne studien har vært å få tak i hvordan pedagogen kan møte barn som lever i sårbare livssituasjoner, og bidra i arbeidet der barnehagen er en del av et hjelpetiltak rundt barnet og familien. For å få belyst dette har jeg å fått tak i tre erfarne deltakere sine erfaringer, tanker og følelser rundt arbeidet. På bakgrunn av dette lyder problemstillingen min slik:

Barnehagen som forebyggende arena. En kvalitativ undersøkelse om hvordan pedagogen kan bidra, som en del av et hjelpetiltak for barn som lever i sårbare livssituasjoner – her med vekt på omsorgssvikt.

For å få svar på dette gikk jeg under intervjuene inn på samarbeid barnehagen har innad, med barnevernet og med foreldrene. Relasjon mellom pedagogen og barnet som lever i en sårbar livssituasjon. Hvilke metoder, hjelpemidler og tiltak som innebærer blant annet samtaler med barn, og hvilken kompetanse deltakerne mener det er viktig at pedagogen innehar i dette arbeidet. Det vil i dette forskningsprosjektet være snakk om arbeid med forebygging på tertiært nivå.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema	5
1.2 Aktualisering	5
1.3 Mål og problemstilling	6
1.4 Begrepsavklaring	7
1.5 Oppgavens oppbygning	8
2.0 Teori	9
2.1 Teoretisk forankring	9
2.2 Omsorgssvikt	9
2.3 Barnehagen som en del av et hjelpetiltak fra barneverntjenesten	10
2.4 Samarbeid	11
2.5 Metoder, hjelpemidler og tiltak	12
2.5.1 Pedagogens kompetanse	12
2.5.2 Relasjon	14
2.5.3 Forebygging	17
2.5.4 Samtaler	18
2.6 Forståelse i møte med barns ulike reaksjoner på omsorgssvikt	20
3.0 Forskningsmetode	23
3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	23
3.2 Valg og presentasjon av deltakere	24
3.3 Prøveintervju	25
3.4 Forskerens førforståelse	25
3.5 Gjennomføring av intervjuene	26
3.6 Bearbeiding av data og analyse	27

3.7	Forskningsetikk	28
3.8	Reliabiliteten i studien	29
4.0	Funn og drøfting	30
4.1	Innledning	30
4.2	Pedagogens arbeid med seg selv og personalgruppa	31
4.3	Rutiner, verktøy og prosedyrer skaper trygghet	36
4.4	Relasjonskompetanse	37
4.5	Barns ulike reaksjonsmønstre – pedagogens holdning	39
4.6	Samtaler med barn	44
5.0	Avslutning	48
5.1	Oppsummering og avsluttende refleksjoner	48
	Referanseliste	50

Vedlegg 1:	Godkjenning fra NSD	s. 56
Vedlegg 2:	Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet og samtykkeerklæring	s. 57 - 58
Vedlegg 3:	Intervjuguide, deltaker 1	s. 59 – 60
Vedlegg 4:	Intervjuguide, deltaker 2	s. 61 - 62
Vedlegg 5:	Intervjuguide, deltaker 3	s. 63 - 64

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av studieårene mine på førskolelærerutdanningen og spesialpedagogikk hadde vi noen forelesninger med temaet omsorgssvikt. Disse forelesningene engasjerte meg veldig, men jeg følte aldri at utdanningen hadde nok fokus på dette.

Derimot har media de siste årene hatt økende fokus på omsorgssvikt. Medias fokusering har også bidratt til mitt engasjement og valg av tema for masteroppgaven. Så da jeg skulle bestemme meg for temaet for min egen masteroppgave, visste jeg at det var dette jeg ville forske på. Jeg kjente et behov for å bli bedre rustet og forberedt på hva jeg, når jeg selv kommer ut i arbeidslivet i barnehagen, kan gjøre for barn som lider under omsorgssvikt. Denne masteroppgaven ser jeg på som en gylden mulighet til å tilegne meg mer kunnskap på feltet.

1.2 Aktualisering

Øverlien og Sogn (2007) gjennomførte en spørreundersøkelse med til sammen 548 barnevernspedagoger, allmennlærere og førskolelærerstudenter. Denne studien danner utgangspunkt for rapporten "Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle". Der fremkommer det at alle studentgruppene opplever mangler i utdanningen når det kommer til temaene fysiske og seksuelle overgrep mot barn, og samtalemotodikk med barn. Rapporten viser også at flertallet av de nyutdannede pedagogene ikke føler seg kompetente nok for en del av de oppgavene de kommer til å bli stilt ovenfor når de skal ut i arbeidslivet. Pedagogene understreker nødvendigheten av at studentene innehar kompetanse til å se, støtte og hjelpe utsatte barn.

Som tidligere nevnt har media den siste tiden hatt økt fokus på barn som lever under omsorgssvikt. På 25-årsdagen til FNs barnekonvensjon, 20. November 2014, lanserte regjeringen en tiltaksplan med 43 ulike tiltak for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom som gjelder for perioden 2014 – 2017. Ett av tiltakene, hvor Kunnskapsdepartementet har hovedansvaret, er fokus på kunnskap i profesjonsutdanningene om vold og seksuelle overgrep. Anundsen, Horne, Høie & Isaksen (2014) skriver at "å

bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom, er Norges viktigste bidrag for å oppfylle barnekonvensjonens forpliktelser. Tiltaksplanen «En god barndom varer livet ut» skal gjøre at vi har mer mot, ser mer, hører mer og handler mer”.

Killén (2012b) skriver at arbeid med omsorgssvikt blant annet er en intellektuell utfordring, der pedagogen må forankre sitt arbeid i relevante kunnskaper. Pedagoger vil i mindre grad blir ofre for distansering og handlingslammelse, ved bruk av en mer systematisk og kunnskapsforankret tilnærming. I tillegg hevder Killén (2012b) at vår innlevelsessevne blir mer tilgjengelig ved bruk av en slik tilnærming. Større forståelse øker selvfølelsen, samtidig som kompetanse gir overskudd og mot.

Aasland (2009) påpeker at mennesker som har erfart å bli mishandlet på ett punkt i livet, står i fare for å bli mishandlet igjen på et senere tidspunkt. I tillegg øker faren for at disse menneskene selv vil komme til å begå volds- og overgrepshandlinger mot andre.

Mennesker som har opplevd å ha en utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner i løpet av oppveksten, står i fare for selv å fungere dårlig som foreldre. Hun understreker med dette hvor viktig det er å gi tidlig hjelp til barna som lever i slike sårbare situasjoner. Jo tidligere disse barna får hjelp, jo større er sannsynligheten for at de utbytte av hjelpen. I tillegg må hjelpen være så effektiv som mulig.

1.3 Mål og problemstilling

I starten av denne forskningsprosessen lød problemstillingen min slik: *Hvordan kan spesialpedagogen/ pedagogen arbeide i forhold til barn i barnehagen, der barnehageplass er et hjelpetiltak fra barnevernstjenesten på grunn av omsorgssvikt i hjemmet?* Underveis i intervjuene gikk det opp for meg at problemstillingen min måtte justeres. Både deltaker 1 og deltaker 3 kommenterte flere sider ved den som de mente ble ”feil”. Én av disse kommentarene gikk ut på at det nå er full barnehagedekning. Dette gjør at de fleste barn har barnehageplass, og derfor ikke trenger barnehageplass som hjelpetiltak. Intervjuguiden gav meg gode data, men problemstillingen måtte justeres. Etter råd fra mine veiledere endte den opp slik:

Barnehagen som forebyggende arena. En kvalitativ undersøkelse om hvordan pedagoger kan bidra, som en del av et hjelpetiltak for barn som lever i sårbare livssituasjoner – her med vekt på omsorgssvikt.

Med dette forskningsprosjektet vil jeg, gjennom intervjuer, få et innblikk i tre erfarne pedagoger sine tanker, erfaringer og følelser rundt arbeid med barn i sårbare livssituasjoner. Med sårbare livssituasjoner mener jeg først og fremst omsorgssvikt. Ut ifra problemstillingen min, samt utsagnene til deltakerne, ønsker jeg å løfte frem hvordan pedagogen kan hjelpe og støtte disse barna. I de sakene der bekymringsmelding blir sendt og barneverntjenesten avdekker mangler ved omsorgssituasjonen til barnet, vil det ofte være en lang prosess med tiltak rundt barnet og familien før omsorgssituasjonen bedres, eller barneverntjenesten eventuelt overtar omsorgen for barnet. Ofte vil denne prosessen innebære at barnehagen er en del av en ansvarsgruppe rundt barnet og familien. Ifølge Aasberg (2008) står det biologiske prinsipp som et sterkt fundament i barnevernsloven. Dette prinsippet skal ligge til grunn i de bestemmelsene og avgjørelsene barnevernet tar. Å vokse opp hos sine biologiske foreldre blir ansett å ha stor egenverdi. På bakgrunn av dette skal barneverntjenesten alltid vurdere om det kan settes i gang forebyggende tiltak for å hjelpe familien. Ett av disse tiltakene kan være ansvarsgruppe som går ut på koordinering av oppfølging og tiltak fra ulike instanser. Dette støtter NOU 2012:5 opp under ved å hevde at det er minst tre grunnprinsipper som barnevernloven bygger på. Det biologiske prinsipp er ett av disse. Én av deltakerne jeg intervjuet, som selv er styrer i barnehage, fortalte også at det ofte blir prøvd ut flere forebyggende tiltak rundt barnet og familien før omsorgssituasjonen bedres eller barneverntjenesten overtar omsorgen. I dette forskningsprosjektet har jeg derfor valgt ta utgangspunkt i de sakene der barnehagen er en del av et hjelpetiltak rundt barnet og familien.

1.4 Begrepsavklaring

Jeg har valgt å støtte meg på definisjonene Killén (2012b) og Bratterud & Emilsen (2013) har på omsorgssvikt. Gjennomgående i denne oppgaven vil fokuset ligge på det siste nivået av forebygging, den tertiære. Dette fordi jeg har fokus på barn det er avklart at lever i sårbare livssituasjoner.

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne studien bli besvart gjennom fire hovedkapitler, som lyder og inneholder som følger:

Teori: I denne delen presenteres sentral teori i forhold til oppgavens problemstilling og tematikk. Dette innebærer oppgavens teoretiske forankring, definisjoner på omsorgssvikt og barnehagen som en del av en ansvarsgruppe. Videre vil teorien gå inn på samarbeid, hjelpemidler og tiltak, samt pedagogens forståelse i møte med barns ulike reaksjoner på omsorgssvikt.

Forskningsmetode: I dette kapitlet gjør jeg rede for metodevalgene mine og hvordan forskningsprosessen har foregått; fra valg av deltakere til bearbeidingen av data og analyse, forskningsetikk samt reliabiliteten i studien.

Funn og drøfting: Her presenteres hovedfunnene i deltakernes utsagn, i lys av relevant teori og egne drøftinger.

Avslutning med oppsummering og avsluttende refleksjoner: I dette avsluttende kapitlet oppsummeres funnene i lys av avsluttende refleksjoner.

2.0 Teori

2.1 Teoretisk forankring

Jeg har valgt å forankre teorien i dette forskningsprosjektet i tilknytningsteori. Den engelske barnepsykiateren John Bowlby la grunnlaget for tilknytningsteorien. Teorien er basert på to grunnprinsipper: det første går ut på at barn knytter seg til sine omsorgspersoner for å kunne overleve. Barnet gir signaler som gråt og søken etter omsorgsgivernes oppmerksomhet med blikkontakt og ansiktsgrimaser. Gråten aktiverer omsorgsgiveren til å gi barnet omsorg, mens blikkontakten og ansiktsgrimasene aktiverer, begeistrer og engasjerer omsorgsgiveren. Barnet sikrer seg omsorgsgiverens tilstedeværelse. Det andre grunnprinsippet går ut på at mennesker, parallelt med utvikling av tilknytningsmønstre, utvikler indre arbeidsmodeller. Disse modellene forteller barnet hvordan det skal være barn, og foreldrene hvordan de skal være foreldre og hvordan forholdet disse imellom skal være (Killén, 2010). Schore (2010) forklarer at utviklingen av indre arbeidsmodeller formes av den responsen omsorgsgiveren gir på barnets signaler. Responsen bidrar til å forme samspills- og tilknytningsmønstrene som utvikles i løpet av barnets første leveår. Samspillet mellom omsorgsgiver og barn bidrar til å forme barnet som person (gjengitt etter Killén, 2010, s. 44).

2.2 Omsorgssvikt

Slack, Holl, Altenbernd, McDaniel & Stevens (2003) mener det ikke finnes en universell definisjon på omsorgssvikt eller mishandling, men at det er et behov for det. Ferrari (2002) begrunner dette med å si at defineringen av omsorgssvikt og mishandling vil variere i tråd med den tid og kultur man lever i, og den etnisitet man tilhører. Kvello (2008) påpeker at omsorg for barn må ta utgangspunkt i barnas forutsetninger og deres omsorgsbehov.

Omsorgssvikt handler om lidelser, savn og mangler hos et stort antall forsvarsløse barn. Hos både de profesjonelle fagpersonene, foreldrene og nettverket til familiene handler det om følelsen av nederlag, frustrasjon, tilkortkommenhet og håpløshet. Omsorgssvikt vil alltid være et smertefullt tema, som både er sammensatt og mangfoldig. I litteraturen deles omsorgssvikt ofte opp i fire former:

1. Barn som blir utsatt for vanskjøtsel (her menes mangel på fysisk omsorg, samt omsorgspersoner som ikke er følelsesmessig tilgjengelig for barnet. Omsorg som ikke dekker barnets følelsesmessige, sosiale og kognitive behov).
2. Barn som blir utsatt for fysiske overgrep
3. Barn som blir utsatt for psykiske overgrep
4. Barn som blir utsatt for seksuelle overgrep

Disse fire kategoriene utelukker ikke nødvendigvis hverandre. Sjelden utsettes barn som lider under omsorgssvikt for bare én av disse formene for overgrep. (Killén, 2012b; Killén, 2013). Bratterud & Emilsen (2013) mener at også manglende tilfredsstillende av behovene barnet har fysisk og materielt er alvorlig omsorgssvikt, samt forsømmelse av behovene for kontakt, trygghet og nærhet.

2.3 Barnehagen som en del av et hjelpetiltak fra barneverntjenesten

I Barnevernloven (2014) § 4-4 står det skrevet at ”barneverntjenesten skal bidra til å gi det enkelte barn gode levekår og utviklingsmuligheter ved råd, veiledning og hjelpetiltak. Hjelpetiltak skal ha som formål å bidra til positiv endring hos barnet eller i familien. Barneverntjenesten skal, når barnet på grunn av forholdene i hjemmet eller av andre grunner har særlig behov for det, sørge for å sette i verk hjelpetiltak for barnet og familien”. Ifølge Killén (1996) kan barnehagen representere en reell avlastning for foreldrene, som igjen kan være viktig for bedring av omsorgen (ibid). Ofte kan barnehagen være en del av et slikt hjelpetiltak, ved at de er med i en ansvarsgruppe. En ansvarsgruppe er et samarbeid som involverer foreldrene, gjerne PPT, helsestasjonen, psykisk helsevern for barn og unge (BUP), barneverntjenesten og barnehagen. Det forutsettes at foreldrene gir sitt samtykke til opprettelsen av en slik gruppe, og at relevant informasjon deles. Her er det barnets behov som avgjør hvem som skal involveres. Ansvarsgruppen har som oppgave å planlegge og følge opp tiltak for barnet, og hjelpe foreldrene til å mestre foreldrerollen. Målet må derfor være å samordne hjelpetiltakene fra de ulike instansene, for å kunne støtte foreldrene og gjøre seg lett tilgjengelig. I tillegg vil de ulike instansene forplikte seg til å samarbeide seg imellom og med foreldrene, og å gi de en god oversikt over de ulike tilbudene og tiltakene som kan og bør benyttes. Det skal også tilrettelegges for utveksling av informasjon mellom de ulike instansene og foreldrene. Jevnlige skal det også vurderes om de ulike tiltakene fungerer, eller om andre tiltak bør settes inn. Alle barn som mottar hjelpetiltak fra barneverntjenesten skal ha

en tiltaksplan. Denne planen er det barnevernet som har ansvaret for. Der skal barnets behov, samt hvordan disse behovene kan imøtekommes, tydeliggjøres. Planen skal være tidsavgrenset og vise hvordan barneverntjenesten skal holde seg informert om hvordan det går med barnet og foreldrene. For å sikre at tiltakene fungerer på best mulig måte har stortinget vedtatt at tiltaksplanen, her inkludert hjelpetiltakene, skal evalueres regelmessig (Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2009).

Størksen & Thorsen (2011) hevder at barnehageplassen kan fungere som en demper ved at barna får faste rutiner, pedagogiske opplegg rundt seg, stimulering gjennom lek og aktiviteter både inne og ute og ikke minst trygg og positiv samhandling med andre barn og voksne. Rammeplanen (2011) skriver at barnehagen skal bidra med å utjevne sosiale forskjeller, samt ha en helsefremmende funksjon. Det skal tilrettelegges for muligheten til lek og å knytte vennskap, som igjen vil danne grunnlaget for barns trivsel og læring. Gjennom barns samhandling med hverandre og ansatte i barnehagen dannes utviklingen av sosial kompetanse. En forutsetning her er anerkjennende og støttende relasjoner, i og med at sosial kompetanse går ut på positiv samhandling med andre mennesker i ulike situasjoner. I disse situasjonene vil barnas evne til initiativtaking og opprettholdelse av vennskap gjenspeiles (ibid). Venner er for barn viktig og helt nødvendig i prosessen med å utvikle sosial kompetanse. Dette gjelder for alle barn, uavhengig av om de er sjenerte, engstelige eller tilbaketrukkne fra sosiale grupper. Sosial kompetanse er nødvendig for å kunne møte utfordringer i oppveksten, samt bli et velfungerende, sosialt menneske. I sosiale sammenhenger får barna muligheten til å oppnå sosial ros og oppmerksomhet som vil styrke selvbildene deres. Pedagogen må bistå barna i å bygge og bevare vennsksrelasjoner (Borge, 2005; Greve, 2009).

2.4 Samarbeid

Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet (2009) i veileder: *Til barnets beste – samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten* står det skrevet at det er foreldrene som har omsorgsansvaret, bestemmelsesrett på barnets vegne og hovedansvaret for barnas oppdragelse. Barnehagen vil ha en supplerende funksjon på disse områdene, i den tid barnet tilbringer i barnehagen. Jevnlige møter mellom barneverntjenesten, barnehagen og fosterforeldrene og eventuelt biologiske foreldre, kan være svært nyttig for utveksling av

informasjon og vurdering av pågående og eventuelt nye tiltak. Når det kommer til samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten vil det for mange barnehager være nyttig med én fast kontaktperson hos barneverntjenesten. Dette gjelder enten det er snakk om generelle spørsmål eller drøfting av enkeltsaker. Et eksempel kan være drøfting av anonyme saker, noe som for mange ansatte i barnehagen kan føles lettere når de har en fast kontaktperson å forholde seg til.

Alle som arbeider med barn må se barna, forsøke å forstå dem, bidra med observasjoner samt å sikre nok omsorg og hjelp. Selv om barneverntjenesten har det formelle ansvaret, har vi alle et faglig-etisk ansvar (Killén, 2010; Solstad, 2008).

2.5 Metoder, hjelpemidler og tiltak

2.5.1 Pedagogens kompetanse

Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland (2011) understreker at barn i barnehagen må møtes av voksne som har faglige kunnskaper og ikke minst kunnskaper om barns psykososiale utvikling. Voksne som ser og forstår når noe ikke er som det skal. Hvordan sosial samhandling kan forstås og hva de kan gjøre for å hjelpe de barna som trenger det. Dette for at barna skal kunne få oppleve barnehagen som et trygt sted som bidrar til læring og glede. Barnehagelærerne trenger ferdigheter for å kunne handle, og analytiske evner for å kunne forstå og selvinnsett for å kunne se sin egen rolle i situasjonen (ibid). For å kunne jobbe mot dette trengs kompetanseutvikling av personalet. En kompetanseutvikling som innebærer muligheter for refleksjoner sammen med kollegaer, fagkunnskap og ferdighetstrening (Killén, 2010; Midthassel et al., 2011). For noen år siden ble det gjennomført et eksperiment blant personalet i en barnehage. De fikk i oppgave å henge lapper, formet som hjerter, på plassene til barna. De skulle henge et lite hjerte på plassene til barna de likte litt, og et stort hjerte på plassene til barna de likte godt. Barna de mislikte skulle ikke få noe hjerte. I denne oppgaven fikk de ansatte beskjed om å være helt ærlige. Da alle var ferdige med å henge opp lapper, oppdaget de at to av barna ikke hadde fått ett eneste hjerte på plassen sin. Det var ingen som likte dem. Dette eksperimentet dannet utgangspunkt for videre refleksjoner blant personalgruppen (Løberg, 2013). Størksen & Thorsen (2011) mener det er viktig at barnehagepersonalet reflekterer rundt sin egen forståelse, som innebærer holdninger, tanker og overbevisninger. Dette fordi denne forståelsen komme vil komme til å påvirke måten de

handler ovenfor barn på. Mye tyder på at det er viktig at barnehagepersonalet til stadighet utforsker, reflekterer rundt og utfordrer denne forståelsen (ibid). En prosess som for pedagogen vil vare livet ut, er motivasjonsprosessen. En vellykket motivasjonsprosess innebærer evnen til å leve seg inn i de bakenforliggende årsakene til barnas og foreldrenes overlevelsestrategier, følelser og konflikter. Det handler om tilstedeværelse og ivaretagelse av barna og foreldrene. Her forutsettes evnen til å erkjenne ens egne reaksjoner og arbeid med egne holdninger (Killén, 1996).

For å bli i stand til å se og oppdage at barn blir mishandlet, misbrukt eller vanskjøttet mener Thorkildsen (2015) at vi mennesker først og fremst må tro på at slikt kan skje. Ikke engang i de tilfellene der barnet står rett framfor oss og forsøker å fortelle oss hva de opplever vil det bli synlig, dersom vi ikke tror på at slikt kan skje med barn. Én av informantene til Thorkildsen (2015) forteller at hun som lærer hadde en elev hun var bekymret for. Da hjalp behandlings- og kompetansesenteret ”Alternativ til vold” henne med å forstå at hun måtte tørre å være der for eleven sin, tørre å spørre, tørre å tale, tørre å lytte og tørre å være glad i på ekte.

Thorkildsen (2015) mener det er mange mennesker som blir sittende alene med den vonde magefølelsen sin fordi de blant annet ikke vet hvor de skal henvende seg. At det er lite veiledning og få konsultasjonsmuligheter på mange arbeidsplasser. Hun mener barnehagene og skolene har utfordrende oppgaver foran seg med tanke på dette, men at de ansatte først og fremst må være klar over at de med sikkerhet kommer til å møte på barn som har opplevd, eller opplever vold, omsorgssvikt eller seksuelle overgrep. Hun mener ansatte må vite konkret hva de skal gjøre dersom de får en mistanke eller kunnskap om barn i slike sårbare livssituasjoner, på lik linje med kunnskap om hva som må gjøres dersom det starter å brenne på arbeidsplassen. At studenter må få tilegne seg denne kunnskapen på høyskoler og universiteter, samt videre ut i arbeidslivet. Temaet må stadig diskuteres blant personalet på arbeidsplassen, slik at de ansatte ikke blir sittende med slike mistanker alene og da risikerer å bagatellisere. De må hele tiden tenke tanken om barn på deres skole eller barnehage lever med omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep akkurat her og nå, og om personalet er forberedt.

Det er vanskelig og smertefullt å skulle ta inn over seg følelsen av angst, tomhet, aggresjon og sorg som barna og deres foreldre på ulike måter uttrykker. At det finnes barn som er overbevist om at ingen er eller kan bli glad i dem, som vet lite om hvordan følelsen av glede

og trygghet kjennes og som daglig bruker store krefter på å unngå å utløse de voksnes avvisning og overgrep og finne ut av hvor de har dem. Dette er tanker det nesten er uutholdelig å skulle ta innover seg. Hvis vi som voksne erkjenner at noen barn lever med disse følelsene, er vi nødt til å kjenne på våre egne følelser av aggresjon og kanskje avsky ovenfor foreldrene. Dette er, for pedagogen, vondt og ”uprofesjonelt”, men disse følelsene finnes. Selv om man som voksen selv ikke har vært utsatt for omsorgssvikt, har man opplevd å være avhengig av sine foreldre og andre voksne i sitt eget nettverk. Egne minner og følelser som skaper uro kan bli aktivisert. Vi har alle grunnleggende verdier og normer fra vår egen kultur som preger oss, som vi identifiserer oss med. En kultur som forkaster den atferden her handler om (Gamst, 2013; Killén, 2012b). Killén Heap (1981, 1988) og Killén (1991) sine etterundersøkelser viser at vi vegrer oss får å ta inn over oss realiteten av omsorgssvikt, samtidig som vi først og fremst prioriterer å ta vare på oss selv (gjengitt etter Killén, 2012b, s. 66).

2.5.2 Relasjon

Ifølge Tjersland, Engen & Jansen (2013) er kontaktetablering og relasjonsbygging selve grunnmuren i alt sosialt arbeid. Pedagogen kan ikke utføre arbeidet uten å ha klart å etablere en nær og betydningsfull relasjon til barnet. Dette er hovedregelen for det meste av det som kalles sosialt endringsarbeid (ibid). Duncan og Miller (2000) sin forskning tyder på at kun 15 prosent av effekten når mennesker får hjelp kan relateres til metoden/ teknikken, mens 30 prosent kan relateres til relasjonen (gjengitt etter Tjersland et al., 2013, s. 110). Forskning tyder på at en relasjon basert på tillit og trygghet har mer å si for et positivt utfall av behandlingsprosessen enn selve metoden (Røkenes & Hanssen, 2012; Tjersland et al., 2013).

Røkenes & Hanssen (2012) trekker frem relasjonskompetanse som særdeles viktig i arbeid med barn. Det handler om forståelse og samhandling med de man møter i yrkessammenheng, på en hensiktsmessig og god måte. Pedagogen er nødt til å være i stand til å skape kontakt – etablere en relasjon. Kunne legge til rette for god kommunikasjon med fokus på at det som skjer, det skal skje til det beste for barnet. For å få til dette er pedagogen nødt til å møte barnet som et selvstendig handlende individ med rett til selvbestemmelse. Når dette er oppnådd må pedagogen være i stand til å stå i denne relasjonen over tid – å vedlikeholde relasjonen. Andre viktige sider ved relasjonskompetanse de trekker frem er situasjonsforståelse, selvinnsett,

kunnskap om seg selv og empati ovenfor den andre. Det handler om å kjenne seg selv, kunne sette seg inn i den andres opplevelse og forståelse for hva som skjer i samspillet med den andre. Videre trekker de frem yrkeskompetanse, som består av både relasjonskompetanse og handlingskompetanse. Denne kompetansen er viktig fordi du som pedagog, som arbeider med mennesker, er nødt til både å kunne samhandle og handle. Handlingskompetansen er kunnskapene og ferdighetene du må ha for å kunne gjøre noe med eller for den andre, på en mer praktisk måte. Både relasjonskompetanse og handlingskompetanse er viktig fordi pedagogen skal kunne handle, men for å kunne handle må man også kunne samhandle (ibid). ”Fagfolk trenger to bein å stå på i yrkesutøvelsen: både den instrumentelle handlingskompetansen og den kommunikative relasjonskompetansen” (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11).

For barn, og ved valg av tiltak, er kontinuitet svært viktig. Fokus på kontinuitet for å sikre forutsigbarhet og bidra til opplevelse av trygghet i barnas liv må stå sterkt. Dette er en forutsetning for at barn skal kunne utvikle evnen til å bygge meningsfulle relasjoner. Barnehagen representerer ikke nødvendigvis kontinuitet i personalet, men det gjør den når det kommer til omgivelsene og strukturen. For mange barn kan også barnehagen representere et fristed fra den omsorgssvikten de lever med (Killén, 1996).

Barnehagen er ett av de tiltakene som kan bidra til å gi barn muligheter for tilknytning til en voksen utenfor familien. Mulighet for verdifull ny erfaring fra annen voksenkontakt, andre rollemodeller, omsorg, læring og stimulering (Killén, 1996). Lunde (2012) viser til en undersøkelse gjennomført i 2010 som viser at barn tilbringer 35 timer i barnehagen i uka, i snitt. 19 prosent av barna tilbringer 41 timer eller mer i barnehagen (ibid). Personalet i barnehagen kjenner barna godt, og kanskje i noen tilfeller bedre enn foreldrene deres gjør. Barnehagepersonalet er viktige omsorgspersoner som skal kunne gi barna god omsorg og trøst, og alle barn i barnehagen har behov for en tilknytningsperson blant personalet. Barn har behov for tilknytning til andre viktige omsorgspersoner, ikke bare til foreldrene. For noen barn er personalet spesielt viktig. For eksempel for de barna som befinner seg i sårbare livssituasjoner og i ulike risiko- og omsorgssviktsituasjoner. Barn som befinner seg i psykososialt belastede livssituasjoner klarer seg bedre når de har tilknytning til omsorgspersoner utenfor kjernefamilien (Killén, 2010). Pianta (1999) mener at relasjon mellom voksne og barn, i de aller fleste tilfeller, er en ressurs for små barn. Blant annet for trivsel og utvikling. Mye tyder på at et nært og godt samspill med viktige andre er avgjørende

for læring og trygghet gjennom hele barndommen, blant annet i barnehagen. Sosiale belastninger i barnets nære omgivelser, for eksempel foreldre med rusproblemer, psykisk sykdom og samlivsbrudd, kan forstyrre det trygge samspillet de har med barnet sitt. I slike situasjoner spiller barnehagen en viktig rolle. Det er særlig viktig at pedagogen er oppmerksomme på behovet barnet har for trygge og stabile relasjoner i hverdagen. Videre hevder han at barnehagen i slike situasjoner kan bidra med kompenserende relasjoner som kan veie opp for noe av den belastningen hjemmesituasjonen utsetter det for (gjengitt etter Størksen & Thorsen, 2011, s. 44 – 45). Forskningen til Goossens & IJzendoorn (1990) konkluderte med at barnehagepersonalet kan fungere som tilknytningspersoner til barnet, fordi de tilbringer mye tid sammen i løpet av barnehagehverdagen. For å kunne skape en tilknytning mellom voksen og barn trengs det tid for dem begge til å tilpasse seg hverandres signaler og væremåte. For at de skal få muligheten til å lære om hverandre, kreves tid.

Barn som befinner seg i sårbare livssituasjoner og som er utsatt for risiko- og omsorgssvikt, trenger kompenserende tilknytning. Her kreves det terapeutisk omsorg. Disse barna har behov for en relasjon som kan bidra til å skape en trygghetsfølelse og hjelpe dem med å håndtere stressende tanker og følelser (Killén, 2012a). Istedenfor at barnet skal bli tappet for energi på grunn av bekymringer og frykt, kan trygge relasjoner bidra til at barnet får brukt energien sin på læring og utvikling (Størksen & Thorsen, 2011). Ifølge Ruud (2011) er det, for de minste, kvaliteten på omsorgen i barnehagen og hvordan deres emosjonelle behov blir ivaretatt som er det viktigste. De har behov for stabile voksne som kan bidra til å dempe stress og fungere som en trygg havn barna kan lene seg på mens de utforsker omgivelsene.

Bowlby (1969) mener at det kan være en utfordring å skulle bygge gode relasjoner til barn som har, eller har hatt ustabile eller vanskelige relasjoner til sine viktige omsorgspersoner. De kan ha utviklet en mistillit til andre mennesker når de gjentatte ganger har opplevd at de ikke har kunnet stole på sine omsorgspersoner (gjengitt etter Bru, 2011, s. 29). Bru (2011) hevder at mistillit hos barnet kan medføre at handlinger pedagogen gjør med gode intensjoner, kan bli tolket negativt av barnet. Derfor er det viktig at pedagogen arbeider systematisk og tålmodig med relasjonsbyggingen. Dette innebærer å forholde seg til barnas frustrerte reaksjoner på en ikke- anklagende måte. Gode relasjoner vil ofte kunne bygges gjennom aktiviteter, at pedagogen støtter barnet og viser tro på barnets muligheter og ressurser. Noen barn trenger også at det settes av alenetid og ekstra tid sammen med pedagogen.

2.5.3 Forebygging

Caplan (1964) legger frem sin forklaring på tre forebyggingsnivåer. Det første nivået er primærforebygging som omfatter hele befolkningen. Forebyggingen har til hensikt å unngå at visse vansker oppstår. Det neste nivået er sekundærforebygging, som er rettet mot høyrisikogrupper for utvikling av visse vansker, eller grupper der det er indikasjoner på visse vansker. Det siste nivået er tertiærforebygging, som retter seg mot enkeltindivider eller grupper med like vansker. Her er målet å redusere omfanget eller forverring av vanskene/situasjonen (gjengitt etter Kvello, 2008, s. 15). Killén (2013b) beskriver tertiær forebygging som siste ledd i forebyggingen. På dette stadiet er det behov for intervensjon i familien for å sikre barnet hjelp, og i noen tilfeller beskyttelse. Tverretatlig og tverrfaglig samarbeid vil være nødvendig på dette stadiet.

The Bucharest Early Intervention Study ble gjennomført for å forske på effekten av tidlig institusjonalisering og fosterhjemsplassing, og langsiktig utvikling av hvit substans i hjernen. Dette er en tilfeldig klinisk studie som varte fra år 2000 – 2015. Målet var å undersøke sammenhengen mellom omsorgssvikt tidlig i livet, tidlig intervensjon og den hvite substansens struktur i nervesystemet hos barn i barneskolealder. Utgangspunktet for denne studien var barn fra institusjoner i Bucuresti, Romania. Spedbarn ble valgt ut tilfeldig for å forbli i institusjoner, eller bli plassert i fosterhjem av høy kvalitet. De spedbarna som forble i institusjoner opplevde omsorgssvikt, inkludert sosiale, språklige, kognitive og følelsesmessige mangler. Disse to barnegruppene ble igjen sammenlignet med en tredje gruppe med barn, som hadde bodd med sine biologiske foreldre hele sitt liv i Bucuresti, og som matchet i kjønn. Resultatene av denne studien var at den hvite substansen var ulik hos gruppen som ble boende på institusjoner, og gruppen som ble plassert i fosterhjem. Barna som ble plassert i fosterhjem hadde en mer normal utvikling, mens barna som forble i institusjoner hadde en endring som kan ses i sammenheng med utviklingsforsinkelser relatert til intelligens, konsentrasjon, språk og emosjonsregulering. Resultatet var altså at barn som blir plassert i fosterhjem tidlig i livet, og som føler tilhørighet til viktige omsorgspersoner, vil få en mer normal utvikling av hjernen (Bick et. al., 2015). Perry (2000) støtter opp under dette når han hevder at intervensjonen må forholde seg til barnets liv som en helhet. Det må legges til rette for gjentatte og tette opplevelser som erstatter tidligere erfaringer og opplevelser, slik at barnets hjerne kan ta til seg nye omgivelser som trygge, forutsigbare og nærende.

Killén (2010) skriver at en sjelden kan behandle seg bort fra omsorgssvikt bare ved å behandle barnet, uavhengig av hvor dyktig en er som terapeut. Det samme gjelder ved behandling av hele familien.

Thorkildsen (2015) mener at det kan være problematisk å lete etter en bestemt metode som skal fungere på flere barn, fordi det kan representere et instrumentalt menneskesyn. En holdning som tilsier at én metode skal "virke" på flere barn med blant annet ulike erfaringer, ulike forutsetninger, ulik grad av tillit til systemer og behandlere og bakgrunn i ulike miljøer (ibid). Mange metoder kommer og går, men en trygg tilknytning og relasjon mellom mennesker er derimot en basis for, og avgjørende for en god psykisk helse og verdt å holde fokus på (Hagström, 2010). I arbeid med utredning, identifisering og behandling av barn og familier er relasjon helt avgjørende, uavhengig av tilnæringsmåte. En tilknytningsforankret forståelse vil kunne gi pedagogen et godt utgangspunkt for å utvikle relasjoner som åpner opp for muligheten til å arbeide med forebygging på tertiært nivå (Killén, 2013a).

2.5.4 Samtaler

Barnekonvensjonen (1989) artikkel 12 slår fast barns rettighet til å få uttrykke seg og bli hørt, ved å påpeke at barn har rett til å gi fritt uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som angår det, når barnet er i stand til å danne seg egne synspunkter. Disse synspunktene skal tillegges vekt ut ifra barnets modenhet og alder. Særlig skal barn få anledning til å bli hørt i rettslige og administrative saksbehandlinger som angår det. Enten kan barnet få uttrykke seg direkte, eller gjennom en representant eller et egnet organ (ibid). Før det tas avgjørelser om personlige forhold for barnet, skal det lyttes til hva barnet har å si. Et barn som er fylt syv år, eller yngre når barnet er i stand til å danne seg egne synspunkter på saken, skal få informasjon og muligheten til å si sin mening. Barnets synspunkter skal tillegges vekt ut ifra dets modenhet og alder (Barnelova, 2014; Barnevernloven, 2014).

Det finnes flere former for kommunikasjon med barn. Alt fra dommeravhør av barn til spontane samtaler mellom pedagogen og barnet i barnehagen. Ved dommeravhør av barn er det som oftest snakk om saker der barn er ofre for seksuelle overgrep. Observasjon er alternativet til avhør, først og fremst i de sakene der barna har for liten evne til verbal kommunikasjon, slik at de ikke kan avhøres innenfor de vanlige rammene. Forklaringene

barna kommer med kan ofte være de viktigste bevisene i saken (Rønneberg & Poulsson, 2000). I Barnevernloven (2014) § 4-1 står det skrevet at “Barnet skal gis mulighet til medvirkning og det skal tilrettelegges for samtaler med barnet.” Gamst (2013) beskriver Den Dialogiske Samtalemotoden (DCM) som en strukturert samtaleform, ikke en hverdagsamtale. Hensikten med denne samtaleformen er å innhente spesifikk kunnskap om spesifikke temaer. Barnet skal støttes til å finne ord, bli forstått, bekreftet og få snakke ut om sine erfaringer og opplevelser. Barnet skal ikke påvirkes, men det skal legges opp til å gi barnet muligheten til å komme med frie fortellinger på sine egne premisser. Denne metoden krever at pedagogen har kunnskap og kompetanse om holdninger, strukturer og teknikker og er trygg på egen kommunikasjonskompetanse. Pedagogen skal kunne forstå og tolke barna. Barnesamtalen kan bidra til å styrke forståelsen av barnets situasjon. Detaljert kjennskap til barnets virkelighetsforståelse kan fremskaffes slik at forhold kan avdekkes og barnet kan beskyttes. Denne samtaleformen kan brukes innenfor flere fagfelt. Alt fra ved dommeravhør til pedagogiske samtaler i barnehagen. Bruken av metoden forutsetter at den tilpasses barnet, fagpersonens arbeidsoppgaver og rammebetingelsene ved arbeidsplassen (ibid).

Metodens prinsipper er godt egnet til samtaler med barn om alminnelige, dagligdagse temaer som kan gi innblikk i barnets livsverden. Her er formålet med samtalen å oppnå et nærmere kjennskap til barnet personlig, sosialt og pedagogisk. Det vil hjelpe deg til å forstå barnet bedre, og legge til rette den praktiske hverdagen og pedagogiske tilpasninger ut fra det enkelte barnet (Gamst, 2013, s. 117).

Pedagogen i barnehagen har et spesielt faglig og etisk ansvar for barns rett til delaktighet. Det er brudd på barns rettigheter når pedagogen unnlater å snakke med barn. I tillegg er det faglige og etiske aspekter ved en slik unnlattelse. Det vil være en skadefaktor for barnet, når det er i en krisesituasjon og samtidig opplever at det ties rundt deres sårbare livssituasjon. En vesentlig faktor for at pedagogen skal kunne ta barnet på alvor, samt hjelpe det, er å vite hvordan barnet har det. Pedagogen har en profesjonell etisk forpliktelse til å ha godt kjennskap til barnet (Gamst, 2013).

Ifølge Killén (2010) er det mange som spør om vi kan snakke med barn om alt. Dette mener hun at vi kan, men at det ikke er likegyldig *hvordan* vi snakker med dem. At det er en rekke

faktorer vi må ta i betraktning. Øvreeide (2009) mener at et felles trekk, uansett formål med samtalen, være at den skal bekrefte, støtte og bidra til å skape sammenheng for barnet. Den skal også bidra til å gi barnet et bedre selvbilde. Målet for samtalen er at angsten til barnet skal reduseres. Uansett hvor opprørt og fortvilet pedagogen er over barnets situasjon, vil det beste være å reagere med et ansikt som uttrykker kontroll, ro, åpenhet og tilgjengelighet. Pedagogen skal kunne stå i situasjonen for å trygge barnet til å komme seg videre (ibid). Mange barn i sårbare livssituasjoner kan føle seg ensomme og alene med de vonde tankene, erfaringene og følelsene sine. Ved at pedagogen forteller om andre barn i liknende situasjoner, kalt generalisering, kan barnet oppleve å føle seg mindre ensom og alene. Målet for slike samtaler må være å etablere en trygg relasjon innenfor forutsigbare og oversiktlige rammer, med fokus på trygghet, tillit, ro og tid. Stress hos barna senkes og selvspekten øker dersom de får samtale om det vonde de opplever eller har opplevd (Kinge, 2007; Ruud, 2011; Thorkildsen, 2015).

Øvreeide (2009) skriver at livsglede må være den overordnede kvaliteten på samtalen for at pedagogen skal kunne skape gode samtaler med barn i sårbare livssituasjoner. Felles engasjement i relasjonen, under så trygge rammer som mulig, må skapes. Det betyr ikke at samtaler rundt de vanskelige temaene skal la vente på seg frem til angsten er redusert og livsgleden er etablert (ibid). Nettopp ved å samtale rundt vanskelige og skambelagte temaer, vil barnets følelse av angst og utrygghet reduseres. Samtalen vil kunne ha en terapeutisk effekt (Kinge, 2007; Øvreeide, 2009). Videre hevder Øvreeide (2009) at interessen og forståelsen for betydningen av at barn får samtale om sin vanskelige livssituasjon og selv delta i løsningene, er økende. Likevel er samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner altfor få. Det snakket for sjeldent med barna om det de har opplevd, hva de opplever her og nå, hva som skjer og hva som skal skje. Det kan være snakk om barnevernssaker, sykdom, konflikter og skilsmisser hos foreldrene, atferds- og utviklingsforstyrrelser hos barnet og ved eventuelle andre små og store forandringer i livene deres som oppleves som en belastning.

2.6 Forståelse i møte med barns ulike reaksjoner på omsorgssvikt

Ifølge Killén (2013a) tilpasser barn seg omsorgssvikt på ulike måter. Noen barn vil bli lett synlige ved at de reagerer ved å bli utagerende og aggressive. Andre barn vil bli mindre synlige fordi de tilpasser seg omgivelsene på en overdreven måte, som for eksempel ved være

overdrevent lydige, fungere som omsorgsgivere ovenfor sine foreldre eller ved at de konstant er på vakt (ibid). Barn som må håndtere sterke negative følelser eller vanskelige opplevelser vil naturlig kunne reagere ved å stenge av sine egne følelser eller bli tause. Denne strategien kan, i noen tilfeller, hjelpe barnet med å takle alt det vonde, og dermed tilpasse seg ulike situasjoner. Disse overlevelsesmekanismene som barn ofte bruker, kan variere fra barn til barn. Yngre barn vil ofte kunne reagere ved å falle tilbake på tidligere stadier i utviklingen (Geldard & Geldard, 2002). Barn er forskjellige og det er også deres reaksjoner på krenkelser, mishandling og seksuelle overgrep. Ett barn kan reagere med å føle skam og skyld, mens et annet barn kan reagere med aggresjon og reaksjoner utad. Barn som opplever grove seksuelle overgrep over lang tid vil komme til å føle frustrasjon overfor andre utfordringer i sine liv, fysiske og kroppslige reaksjoner og hat ovenfor blant annet nære som ikke ”ser” overgrepene (Eriksen & Germeten, 2012). Lund (2012) forklarer at tilbaketrukken atferd kan være en reaksjon på omsorgssvikt. Barn som bærer med seg erfaringer som har resultert i at de har mistet tilliten til andre mennesker.

For barn som lever i sårbare situasjoner vil det være avgjørende å bli møtt med god faglig kompetanse. Mye tyder på at pedagogens forståelse for *årsakene* til barnas atferd er avgjørende for den støtten og omsorgskvaliteten det gis til barna. Ikke minst forståelse for og kunnskap rundt aktuelle handlingsalternativer i møte med barn og familier som er sosialt belastet. Her vil det svært ofte være aktuelt at pedagogen fokuserer på relasjonsarbeid rundt barna (Størksen & Thorsen, 2011). Kinge (2007) deler en praksisfortelling om en psykiater som tar tak i blødningene til en pasient som symptom for noe underliggende. Hun skriver at hun, på samme måte, anser barns utfordrende eller uforståelige atferd som symptom på noe underliggende eller en bønn om anerkjennelse og forståelse. Dette er det ikke sikkert at verken hun eller barnet forstår i øyeblikket, men nettopp derfor mener hun det er viktig å sette av tid og mulighet til å utforske disse øyeblikkene med utfordrende eller uforståelig atferd, for å kunne forstå. Thorkildsen (2015) forteller at mange voksne har møtt barn som avviser dem hardt og brutalt fra første møte, mens andre opplever å bli avvist først etter at de har oppnådd kontakt og etablert en relasjon. Disse barna er vant til å bli sviktet og som selv har opplevd å bli avvist gjentatte ganger i løpet av sine liv og for disse barna kan det å bli avvist føles trygt.

Barnets følelse av å være annerledes på en negativ måte kan bli forsterket i barnehagen. Følelsen av utilstrekkelighet og å ikke være god nok vil kunne bli forsterket med mindre pedagogen aktivt jobber mot dette. Barnet som lukter vil kunne oppleve å bli ertet og avvist.

Den som har fått sydebukkkrollen hjemme vil lett kunne tre inn i denne rollen også i barnehagen. Den onde sirkelen forsterkes og sydebukkkrollen blir enda sterkere integrert i barnet (Killén, 1996). Ifølge Vaaland (2005) og Vaaland (2007) må pedagogen vite hvordan det skal kunne forebygges at uheldige situasjoner oppstår og hvordan det skal gripes inn dersom de oppstår (gjengitt etter Midthassel et al., 2011, s. 12).

Små barn kan ikke be om det de trenger, da de ikke vet *hva* de trenger. Her er det viktig at pedagogene har fokus på identifikasjon og empati, og bruker seg selv i arbeidet. Dette blant annet for å kunne sette seg inn i at dette barnet kunne vært dem selv. For å vurdere hva de tror barnet trenger av dem, og utvikle evnen til å sette seg inn i den andres virkelighet, men samtidig vite at denne virkeligheten til syvende og sist bare er barnets virkelighet. Når pedagogen bekrefter barnets initiativ og anerkjenner det barnet kommuniserer, åpnes det opp for en bredere grad av samhandling dem imellom, og barnet får en positiv opplevelse av sin egen verdi. Å anerkjenne barnet som et subjekt innebærer at pedagogen har en holdning som sier at barnet er et uavhengig individ med rettigheter og egen identitet. Barnet gis da retten til egne erfaringer og opplevelser. Pedagogen er ikke nødt til å godta disse erfaringene og opplevelsene som riktige, men være villig til å la barnet ha sitt eget syn, eie sin egen opplevelse og autoritet over dette (Bae, 2014; Kinge, 2007).

3.0 Forskningsmetode

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

I mitt forskningsprosjektet ville jeg forsøke å få tak i deltakerne sine tanker, følelser og erfaringer med å bidra, som en del av et hjelpetiltak for barn som lever i sårbare livssituasjoner. For å få til dette vurderte jeg intervju som metode som best egnet, fordi et intervju ville gi meg muligheten til å komme nærmere inn på deltakerne enn det kvantitativ metode ville gitt meg. Jeg ville også ved bruk av intervju som metode få muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg anså dette som nødvendig. På bakgrunn av dette valgte jeg derfor kvalitativt intervju som forskningsmetode. Kleven, Hjordemaal & Tveit (2014) støtter opp under denne måten å velge forskningsmetode på, ved å si at når forskeren må velge mellom kvalitativ og kvantitativ metode for en undersøkelse, er det størst grunn til å ta et valg basert på en vurdering av hva de to ulike metodene kan tilby i forhold til problemstillingen. Ikke ut ifra egne erfaringer (ibid). Jeg anser også forskningsprosjektet mitt fenomenologisk rettet, fordi jeg tar utgangspunkt i menneskelige erfaringer (NSD, 2010).

Kleven et al. (2014) skriver at begrepet *intervju* er en samlebetegnelse som tar for seg flere ulike varianter. Alt fra et rent strukturert intervju på den ene siden, til noe som ligner mer en uformell samtale på den andre siden (ibid). Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Forskeren tar utgangspunkt i en intervjuguide som holder bestemte temaer, og eventuelt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2012). I dette forskningsprosjektet valgte jeg semistrukturerte intervjuer, fordi et semistrukturert intervju åpner opp for at forskeren får en større mulighet til å dykke dypere inn i problematikken. Jeg ville sikre meg svar på problemstillingen ved bruk av en intervjuguide. Jeg ønsket derfor strukturen som en intervjuguide gir, men samtidig friheten til å kunne følge opp interessante temaer som måtte dukke opp. Kvale & Brinkmann (2012) hevder at den viktigste grunnen til denne friheten er at forskeren får en større fleksibilitet i selve samtalesituasjonen, som åpner opp for muligheten til å følge opp interessante temaer som skulle dukke opp underveis. Den semistrukturerte intervjuformen kan også bidra til en mer åpen og fortrolig samtalesituasjon der deltakeren åpner seg slik at forhold som kanskje ikke ville kommet frem i en mer strukturert intervjuform, avdekkes (ibid). Dette ønsket jeg også å ta hensyn til, i og med at enkelte av spørsmålene i intervjuguiden min går inn på de vanskelige følelsene til deltakerne. Kleven et al. (2014) skriver at nærhet til forskningsdeltakerne prioriteres i kvalitativ metode. I og med at datainnsamlingssituasjonen

ikke er spesielt fast strukturert på forhånd, vil fleksibilitet også følge med. Sammen vil nærhet og fleksibilitet gjøre det mulig for forskeren å få tilgang til kunnskap som han eller hun kunne fått vanskeligheter med å få tak i ellers. Dermed kan kvalitativ metode gi forskeren en dypere kunnskap enn den overfladiske kunnskapen som enkelte kvantitative metoder gir.

3.2 Valg og presentasjon av deltakere

Jeg fikk jeg hjelp av fagansatte på Dronning Mauds Minne Høgskole med tips til hvem jeg kunne kontakte med forespørsel om deltakelse i mitt forskningsprosjekt. De fagansatte fungerte som mine døråpnere. Hammersley & Atkinson (2007) peker på at døråpnere kan være nyttige for forskeren. De vil være viktige mennesker innenfor allerede eksisterende sosiale nettverk som er relevante til forskerens eget forskningsfelt (gjengitt etter Dalen, 2011, s. 32).

Til dette forskningsprosjektet var det viktig for meg å finne deltakere med relevant og bred erfaring. Jeg ønsket å snakke med fagpersoner som har arbeidet mye, og lenge, med barn i utsatte livssituasjoner. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

I starten vurderte jeg å bare spørre deltaker 1 og deltaker 2 som er styrer per i dag og tidligere styrer, i barnehage. Dette endret seg underveis, og jeg bestemte jeg meg for å kontakte deltaker 3 også, som er ansatt i barnevernstjenesten. Grunnen til dette var at jeg ville forsøke å fokusere på hva barnevernstjenesten ønsker og tenker om hvordan barnehagen kan arbeide, og hvilke tanker og erfaringer hun har rundt samarbeid. Deltakerne jeg til slutt endre opp med å kontakte, og som sa ja til å delta, er disse:

Deltaker 1	Styrer i barnehage	Bred erfaring
Deltaker 2	Tidligere styrer i barnehage	Bred erfaring
Deltaker 3	Ansatt i barneverntjenesten	Bred erfaring

3.3 Prøveintervju

Kleven et al. (2014) skriver at kvalitative data som regel finnes i form av verbale beskrivelser. Disse verbale beskrivelsene baseres for eksempel på lydbåndopptak av intervju. Dalen (2011) hevder at for å teste ut intervjuguiden og for å teste seg selv som intervjuer, må det i en kvalitativ intervjustudie, foretas ett eller flere prøveintervjuer. Her har forskeren en unik mulighet til å få tilbakemeldinger på måten spørsmålene i intervjuguiden er utformet, og på sin egen væremåte i intervjusituasjonen. Under slike prøveintervjuer kan forskeren også få testet om lydopptakeren fungerer som den skal. I etterkant må forskeren også lytte til lydopptakene og være ærlig ovenfor seg selv for å kunne vurdere hvordan det gikk (ibid). Selv utførte jeg ett prøveintervju med en medstudent. Jeg opplevde dette som svært nyttig fordi det fikk meg til å forstå verdien av å virkelig lytte til deltakerne for å få muligheten til å dykke dypere inn i problematikken. I tillegg ønsket jeg at deltakerne skulle få det inntrykket av at jeg genuint var interessert i å høre deres tanker og erfaringer rundt spørsmålene mine.

En annen ting jeg la merke til etter at jeg lyttet på opptaket av prøveintervjuet, var hvor korte pauser jeg la inn. Jeg ønsket ikke at det skulle være jeg som styrte når deltakeren var ferdig med å snakke. Når det var på tide med neste spørsmål. Nettopp dette er, ifølge Dalen (2011), en nødvendighet i intervjusituasjonen for at resultatene skal kunne brukes i forskningssammenheng. At forskeren lytter og lar deltakeren få tid til å fortelle, ved å legge inn pauser. Det er, til syvende og sist, deltakernes verbale fortellinger i form av utsagn og ytringer som utgjør datamaterialet. Pauser vil også være gunstig fordi det gir deltakeren tid til å reflektere over spørsmålet som er stilt. Spesielt i de situasjonene hvor deltakeren ikke har fått lese over intervjuguiden på forhånd av intervjusituasjonen (ibid). Selv sendte jeg bare temaene til deltakerne på forhånd av intervjuene, ikke selve intervjuguiden.

3.4 Forskerens førforståelse

I følge Kvale & Brinkmann (2012) er fenomenologi én av tilnæringsmåtene innenfor kvalitativ forskning, med intervju som metode. Den tar utgangspunkt i forskningsdeltakernes perspektiver og opplevelser av sin egen livsverden, ut ifra en forståelse om at den virkeligheten som forskningsdeltakeren oppfatter er den virkelige verden. Åpenhet ovenfor deltakernes opplevelser med vekt på presise beskrivelser og grundige analyser for å forsøke å oppnå en dypere forståelse for deltakernes erfaringer, vektlegges også i fenomenologien.

Deltakerperspektivet står her sterkt og forskeren må forsøke å legge til side sine egne verdier, erfaringer, holdninger og egen førforståelse. Dalen (2011) skriver at førforståelsen innebærer de meningene og oppfatningene forskeren på forhånd har av det fenomenet som studeres. Denne førforståelsen er noe forskeren alltid har, i møtet med forskningsdeltakerne og når datamaterialet skal analyseres. Ikke bare stiller forskeren med en førforståelse i starten av forskningsprosjektet, men forståelsen utvikles gjennom flere ledd i løpet av forskningsprosessen (ibid). I løpet av prosessen med dette forskningsprosjektet har jeg forsøkt å fokusere på at det er deltakerne sine egne svar jeg er interessert i, ikke at de skal svare ut ifra mine forventninger. Disse forventningene forsøkte jeg å legge fra meg før intervjuene.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Før gjennomføringen av intervjuene, endret jeg på den originale intervjuguiden slik at den passet til deltaker 2 (tidligere styrer i barnehage) og deltaker 3 (ansatt i barnevernstjenesten). Til intervjuet med deltaker 2 endret jeg på spørsmålene fra presens til preteritum. Til intervjuet med deltaker 3 endret jeg slik at spørsmålene var rettet mot barnevernstjenesten og deres samarbeid med barnehagen, og deltakerens tanker rundt hvordan ansatte i barnehagen kan arbeide (se vedlegg nr. 3, 4 og 5).

Det viktigste i en intervjusituasjon er at forskeren er god til å lytte og viser en genuin interesse for det forskningsdeltakeren forteller. Det er forskningsdeltakerens opplevelser og erfaringer som skal være i fokus. Dette viser forskeren ved måten det lyttes og stilles spørsmål på. Dette er spesielt viktig i de tilfellene der det er ønskelig å få frem deltakernes følelser rundt vanskelige temaer. Ofte må deltakeren føle at forskeren genuint er interessert for å få lyst til å fortelle, og denne følelsen kan de få gjennom blikk- kontakten forskeren har, ikke- verbal kommunikasjon og gjennom verbale kommentarer. Å lytte og la deltakere få tid til å fortelle ved bruk av pauser er også svært vesentlig for at resultatene skal kunne brukes i forskningssammenheng. Kanskje har ikke deltakeren noen gang tidligere tenkt over de spørsmålene de blir stilt under intervjuet, og trenger tid på å komme frem til et svar ved å reflektere? I den ferdige fremstillingen av forskningsrapporten er det jo deltakernes verbale fortellinger, utsagn og ytringer som utgjør datamaterialet (Dalen, 2011).

I etterkant av intervjuene følte, og hørte jeg på lydopptakene, at jeg la inn greit med pauser. Alle de tre deltakerne var engasjerte og delte mye om sine tanker, følelser og erfaringer. Det

var tydelig at de alle tre hadde bred erfaring og veldig mye spennende å dele. Intervjuene ble semistrukturerte. Dét jeg forstod i ettertid var at jeg ved flere anledninger skulle ventet med å stille oppfølgingsspørsmål til deltakeren var klar for neste spørsmål. Da ville jeg kanskje fått mer utdypende svar på spørsmålene jeg stilte, fra intervjuguiden, i utgangspunktet. Jeg ble ved flere anledninger litt for ivrig.

Jeg bruke også prober aktivt under intervjuene. Ifølge Thagaard (2013) bidrar prober til å skape flyt i en samtale, ved at forskeren stiller spørsmål eller kommenterer underveis i intervjuet. Prober kan også være små uttrykk fra forskeren, som ”ja...”, ”hm...”, et nikk med hodet eller lignende. Formålet med å bruke prober i en intervjusituasjon er å gi deltakeren respons på at det han eller hun sier er interessant for forskeren, og at forskeren eventuelt ønsker å vite mer. Prober kan også anvendes av forskeren der ting er uklart, for å oppmuntre deltakeren til å komme med eksempler eller utdype noe.

3.6 Bearbeiding av data og analyse

Dalen (2011) skriver at deltakernes verbale utsagn, som ord og fortellinger, utgjør hovedtyngden i datamaterialet. Dette skal danne grunnlaget for tolkning og analyse. Hun anbefaler derfor forskeren å transkribere sine egne lydopptak, fordi hun mener dette gir en unik mulighet for forskeren til å bli kjent med sitt eget datamateriale (ibid). De tre intervjuene jeg hadde transkriberte jeg på egenhånd. I tillegg startet jeg prosessen med å transkribere rett etter at jeg kom hjem. For hvert nye intervju passet jeg på å være ferdig med å transkribere fra det forrige. Dette gjorde jeg blant annet for å se om jeg ønsket å endre noe ved meg selv, intervjusituasjonen eller spørsmålene, før neste intervju.

Jeg har også valgt å beholde lydopptakene under hele prosessen, i tilfelle jeg skulle få bruk for å dobbeltsjekke utsagn, tonefall og lignende. I tillegg valgte jeg å transkribere på bokmål selv om alle de tre deltakerne i dette forskningsprosjektet har hatt dialekt. Dette valget tok jeg fordi bokmål er et standardisert skriftspråk, for leservennlighet og for å bevare anonymiteten til deltakerne.

I løpet av prosessen med koding og kategorisering av datamaterialet mitt har jeg gått veldig frem og tilbake mellom transkripsjonene, og mellom transkripsjonene og teorien. Dette har også vært nødvendig for å forstå de ulike utsagnene til deltakerne, og sammenhengen i

datamaterialet, etter hvert som jeg har kuttet ned på omfanget. Denne prosessen med å veksle mellom del og helhet beskriver Kleven et al. (2014) som sentrale prinsipper i den hermeneutiske sirkel. Denne sirkelen innebærer at forskeren får en bedre forståelse for teksten som helhet ved å se på enkeltdelene, men samtidig også en bedre forståelse for enkeltdelene av teksten ved å se på helheten. Noen velger også å bruke begrepet hermeneutisk spiral fordi vekselvirkningen mellom del og helhet skaper en bedre forståelse for det man leser, for hver omdreining spiralen får (ibid).

I prosessen med å analysere transkripsjonene mine noterte jeg meg essensen i uttalelsene til de tre deltakerne, underveis som jeg leste gjennom dem. Kvale & Brinkmann (2012) beskriver denne prosessen som kodingsprosessen, hvor forskeren knytter ett eller flere nøkkelord til teksten underveis, for å systematisere materialet (ibid). Dette var til stor hjelp da jeg etter hvert skulle komme frem til hovedkategorier i drøftingsdelen.

3.7 Forskningsetikk

”Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer” (Dalen, 2011, s. 100). Prosjektet mitt ble meldt til, og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Personvernombudet vurderte forskningsprosjektet og fant at behandlingen av personopplysninger var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31 (se vedlegg nr. 1).

Thagaard (2013) poengterer at for forskningsprosjekter hvor forsker og deltaker er i direkte kontakt med hverandre, er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer hvor forskerens forhold til deltakerne defineres (ibid). Jeg har fokusert på å overholde de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

Her vil jeg trekke frem fire av punktene til de etiske retningslinjene som jeg blant annet har hatt fokus på. De to første punktene er ”*krav om å informere dem som utforskes*” og ”*krav om informert og fritt samtykke*”. For å overholde disse punktene sendte jeg ut informasjonsbrev til alle de tre deltakerne mine hvor det også ble informert om frivillig deltakelse og muligheten til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Jeg opplyste også om hensikten med intervjuene

og de overordnede temaene. Da jeg møtte opp til intervjuene hadde jeg på forhånd printet ut samtykkeerklæringsskjemaene slik at jeg fikk underskriftene deres (Se vedlegg nr. 2). Det neste punktet er ”*krav om konfidensialitet*”. For å overholde dette punktet har jeg oppbevart alle lydopptak, transkripsjoner, dokument med oversikt over deltakernes virkelige navn og mine fiktive på en kryptert mappe på min personlige datamaskin. I den ferdige fremstillingen av forskningsrapporten skal ikke deltakerne kunne gjenkjennes. All denne informasjonen vil bli slettet når prosjektet avsluttes for å følge kravet om ”*lagring av opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner*” (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006).

3.8 Reliabiliteten i studien

Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) sier reliabiliteten i undersøkelsen noe om påliteligheten/troverdigheten i forskningsresultatene. I teorien skrives det ofte om hvorvidt resultatene kan reproduseres på et annet tidspunkt og av andre forskere (ibid). Når det kommer til reliabiliteten i denne kvalitative studien, anser jeg den ikke som fullstendig reliabel. Jeg ville nok ikke fått helt de samme resultatene om igjen, med tanke på at jeg går inn på deltakernes følelser, erfaringer og tanker. Likevel anser jeg den som så reliabel som jeg kunne fått den, fordi jeg har fulgt de punktene jeg allerede har gått gjennom, i dette forskningsmetodekapittelet. Dette støtter Kvale & Brinkmann (2012) oppunder, når de skriver at forskeren bør bevare egen kreativitet og tenkning under forskningsprosessen, for å kunne oppnå en så god reliabilitet i en kvalitativ studien som mulig. Dette har jeg forsøkt å bevare ved å bruke semistrukturert intervju og å legge fra meg min egen forforståelse så langt det lar seg gjøre.

4.0 Funn og drøfting

4.1 Innledning

I løpet av analyserings- og kodingsprosessen kom jeg frem til at de overordnede temaene jeg valgte til teoridelen, måtte endres noe i fremstillingen av drøftingsdelen. Valgene for hvilke overskrifter jeg endte opp med i drøftingsdelen ble tatt på bakgrunn av deltakernes stemme. Ettersom hvor fokuset deres lå under intervjuene. I og med at intervjuguiden min var såpass fast, så jeg meg nødt til å holde på en viss struktur lik den i teoridelen.

Dette er overskriftene jeg endte opp med her: 1. Pedagogens arbeid med seg selv og personalgruppa. 2. Rutiner, verktøy og prosedyrer skaper trygghet. 3. Barnas ulike reaksjonsmønstre – pedagogens holdning. 4. Samtaler med barn.

I dette kapittelet vil deltakernes utsagn bli stilt opp imot relevant teori, samt mine egne drøftinger, mens jeg forsøker å gi svar på studiens problemstilling om hvordan pedagogen kan bidra, som en del av et hjelpetiltak for barn som lever i sårbare livssituasjoner – her med vekt på omsorgssvikt.

Som nevnt tidligere under 3.2 i metoden, har jeg valgt fiktive navn på deltakerne. Disse er:

Deltaker 1	Styrer i barnehage	Bred erfaring
Deltaker 2	Tidligere styrer i barnehage	Bred erfaring
Deltaker 3	Ansatt i barneverntjenesten	Bred erfaring

4.2 Pedagogens arbeid med seg selv og personalgruppa

Deltaker 2 forteller at ”først og fremst så er det jo det her med å tørre å se. Det er jo kjempe viktig.” Deltaker 1 kommer med et eksempel på en episode i barnehagen som fikk bjellene til å ringe hos de ansatte. Som ga de en følelse av at noe ikke stemte i relasjonen mellom mor og barn. Hun sier at slike tegn må personalet ønske og ville se, for å klare å se. ”Ha et åpent blikk skulle jeg til å si.” Deltaker 3 får også frem viktigheten, og hvorfor hun mener dette er viktig når hun sier at:

Vi må tåle å høre det ungen sier. Vi må tåle alle de opplysningene og vi må tåle å snakke om de temaene. Så vi MÅ jo klare å forholde oss til det. (...) For de merker fort det, de oppfatter fort de, om jeg er utrygg på et tema (Deltaker 3).

Her kommer det frem at alle de tre deltakerne er enige om at pedagogen må tørre og tåle og forholde seg til de vanskelige temaene, for å bli i stand til å se barn som lever i sårbare livssituasjoner. At dette er en vesentlig faktor i arbeidet med barn.

For at pedagogen skal kunne bidra, som en del av et hjelpetiltak for barn som lever i sårbare livssituasjoner, må disse barna først og fremst oppdages. For å klare å oppdage barna som lever i sårbare livssituasjoner, må pedagogen tørre å se. Viktigheten av å tørre å se, understrekes av Thorkildsen (2015). Hun mener at voksne først og fremst må tro på at omsorgssvikt forekommer blant barn, for å bli i stand til å se. At omsorgssvikten ikke engang blir synlig når barnet står rett fremfor oss, når vi ikke tørr å se. Én av informantene til Thorkildsen fortalte at hun selv hadde hatt en elev hun var bekymret for i sin jobb som lærer. Da hadde behandlings- og kompetansesenteret ”Alternativ til vold” hjulpet henne med å forstå at det handler om å tørre. Å tørre være, tørre spørre, tørre lytte, tørre tåle og tørre være glad i på ekte (ibid). For å bli i stand til å se, kan det være av stor betydning at pedagogen arbeider med seg selv.

Deltaker 3 forteller at hun tror personalet i barnehagen er nødt til å ha jobbet med seg selv i forkant, for å klare å se, og forholde seg til temaet omsorgssvikt. Hun oppfordrer ansatte til å reflektere over hvordan de selv ville taklet det dersom et barn for eksempel kommer med et utsagn som egentlig er av voldelig eller seksuell art. For å være forberedt på å skulle gå videre med det der og da, eller senere når anledningen byr seg. Hun sier videre at:

...men jeg tror at du må ha gjort, altså, du må ha jobbet litt med deg selv i forkant. (...) For alle har vi jo med oss noen ting som gjør at vi noen ganger kan møte oss selv i døra. Og det må vi sørge for at ikke skjer når vi står i det, men ungen, på en måte (Deltaker 3).

Deltaker 1 støtter opp under dette når hun forteller at hun mener personalet må ha kunnskap om sin egen sårbarhet. Hvordan de forholder seg til avvisning, at de har kunnskap om sitt eget liv og sin egen oppvekstfamilie. Hva de selv tar ansvar for og ikke ansvar for, og at ”i møtet med disse ungene er dette helt avgjørende.”

Her understreker både deltaker 3 og deltaker 1 hvor viktig de mener det er at pedagogen arbeider med seg selv. Både for å bli i stand til å oppdage barn som lever under omsorgssvikt og for å klare å møte disse barna og stå i en relasjon med dem.

Røkenes & Hanssen (2012) bekrefter at pedagogen må ha selvinnsett, kunnskap om seg selv og empati for den andre, for å kunne skape og stå i en hensiktsfull relasjon. For å kunne oppnå dette må pedagogen kjenne seg selv, kunne sette seg inn i den andre sine opplevelser og forstå hva som skjer i samspillet med den andre. Denne livsvarige prosessen kaller Killén (1996) for motivasjonsprosessen. For at personalet skal kunne leve seg inn i bakgrunnen for barnets og foreldrenes overlevelsesstrategier, følelser og konflikter er de nødt til å bli kjent med seg selv, sine egne reaksjonsmønstre og arbeide med egne holdninger. De skal kunne være til stede og ivareta barna og foreldrene. For at personalet skal kunne jobbe med seg selv i denne prosessen står refleksjoner med kollegaer sentralt. Slik får de økt sin egen selvinnsett og hevet kompetansen sin. Utforsket seg selv, sine egne holdninger, tanker, overbevisninger og sitt eget liv. I tillegg får de muligheten til å utfordre hverandre. Å reflektere rundt sin forståelse, som innebærer tanker, holdninger og overbevisninger, er viktig fordi denne forståelsen vil komme til å påvirke måten pedagogen handler ovenfor barn på (Midthassel et al., 2011; Størksen & Thorsen, 2011).

To av deltakerne uttaler seg om viktigheten av refleksjoner i personalgruppa:

Hvis du klarer å skape et miljø, en kultur, hvor det er interessant å forske litt som voksen på mine reaksjonsmønstre, oppvekst, så tror jeg at det kan bli en bra barnehage. (...) Så burde alle voksne få tilgang på, og eksperimentere litt med sin egen, sitt eget liv (Deltaker 1).

...det å reflektere over hvorfor jeg gjør som jeg gjør. Altså, du skal skape noen refleksjoner til deg selv. Du skal ta det opp på personalmøtet. Du skal ikke sitte å planlegge en skidag på personalmøtet eller avdelingsmøte, det er helt bortkastet det. Det kan bare én person gjøre, så er vi ferdige med det. Det er viktigere at du på en måte bruker tiden til å tenke gjennom ”hva... hvorfor har jeg... hvorfor fungerte det her så godt som det gjorde i den situasjonen her? (Deltaker 2).

Her fremkommer det at både deltaker 1 og deltaker 2 mener det er betydningsfullt at personalet i barnehagen bruker tid på å reflektere sammen i personalgruppa. Refleksjoner på seg selv, sitt eget liv og sine egne handlinger. Videre begrunner deltaker 2 hvordan refleksjoner i personalgruppa kan bidra til at de gir hverandre refleksjoner de ellers ikke ville hatt. ”Og så er det noe med når du holder på og snakker høyt så gir du også andre noen refleksjoner som de også tar med seg.” Hun understreker også at personalet ikke bare kan ta det som sitter i ryggmargen deres, men at de også må reflektere rundt hvorfor de handler som de gjør. ”Hvorfor gjør jeg det her? Er det bare en, hva skal jeg kalle det? En spontan reaksjoner fordi det her er noe som jeg bestandig har gjort?” Videre forteller hun at:

For det handler om det å sette ord på det du gjør. Og dét er vi ikke så vant til. ”Hva gjorde du for at det skulle fungere så godt i den situasjonen her? Ja, hva gjorde du eksakt da? Hvordan var det du tok kontakt?” ”Nei, jeg gjorde jo det jeg alltid gjør da?” ”Ja, hva gjorde du da?” Og så får du opp noen eksempler. ”Ja, vet du, jeg gjorde dét og jeg gjorde dét, ja guri meg, det gjorde jeg.” De blir klar over sin egen praksis og det å kunne dele praksisen med andre (Deltaker 2).

Her begrunner deltaker 2 hvordan personalgruppa kan bruke refleksjoner for å bevisstgjøre seg selv og hverandre på egen yrkespraksis. Ved å sette ord på sine egne handlinger vil de ikke bare kunne lære om seg selv, men også gi resten av gruppa refleksjoner rundt seg selv og sin yrkespraksis. Videre trekker deltaker 1 frem et annet eksempel på hvorfor refleksjoner i personalgruppa er viktig. Hun sier at:

”Jeg er så sliten av han gutten her” sier hun til en assistent som jobber, og så sier assistenten ”stakkars gutten.” Og da skjønnte hun at ”jeg må ha en pause.” Her tok assistenten ansvar for kollegaen sin, mens de begge to tok ansvar for barnet. For når voksne blir lojale mot hverandre, da er det farlig. Da skaper man sånn hensynsfullhet mellom de voksne (Deltaker 1).

Med dette får deltaker 1 frem at refleksjoner i personalgruppa kan bidra til å skape trygghet hos personalet hvor de tør å være ærlige om situasjoner hvor de kommer til kort, slik at fokuset kan være på barnet og dets beste. At refleksjoner kan bidra til å skape et miljø hvor personalet tør å være ærlige med hverandre, samtidig som de fokuserer på barnet. Et miljø hvor det ikke er en skam å innrømme nederlag, og innrømme det dersom du trenger en pause, slik at de alle kan ta fullt ansvar i relasjonen med barna.

Deltaker 2 trekker frem et annet viktig moment ved refleksjon i personalgruppa. Hun mener at uten refleksjoner kan personalet stå i fare for å overse barn som ikke har en god relasjon til én eller flere i personalgruppa. ”Ja, men jeg har nå en god relasjon til den ungen her” kan du tro, men det er ikke sikkert at du har det.” (...) Hun forteller også at diskusjoner i personalgruppa bidro til at personalet kunne fokusere på at *alle barna* skulle ha en god relasjon til *alle de ansatte* i barnehagen. Fordi barna ikke bare skal ha en relasjon til én av de ansatte.

Løberg (2013) kommer med et eksempel på nettopp dette. Et eksperiment som ble gjennomført i en barnehage for noen år siden. Der fikk alle de ansatte i oppgave å feste lapper formet som hjerter på plassene til barna som de likte litt eller likte godt. Barna de likte litt skulle få et lite hjerte, mens barna de likte godt skulle få et stort hjerte. Barna de mislikte skulle ikke få noe hjerte. De ansatte skulle være ærlige. Dét de oppdaget var at to av barna ikke fikk et eneste hjerte på plassen sin. Det var ingen som likte dem (ibid). Slike refleksjoner i personalgruppa kan være avgjørende for å sikre barn i sårbare livssituasjoner tilknytning utenfor kjernefamilien. Killén (2010) hevder at barn som befinner seg i psykososialt belastede livssituasjoner klarer seg bedre når de har tilknytning til omsorgspersoner utenfor kjernefamilien. Her har barnehagen en viktig rolle. Alle barn i barnehagen har behov for en tilknytningsperson blant personalet. Personalet i barnehagen er viktige omsorgspersoner som skal kunne gi god omsorg og trøst. For barn i sårbare livssituasjoner kan omsorgen fra personalet være spesielt viktig. Videre om dette skriver Killén (2012a) at barn som lever i

sårbare livssituasjoner kan ha behov for en relasjon som bidrar til å skape trygghetsfølelse og hjelp til å håndtere vonde tanker og følelser.

Den begrunnelsen for refleksjoner i personalgruppa som alle de tre deltakerne trakk frem, er debrifing av vanskelige opplevelser og følelser. Deltaker 1 sier ”Både debrifing og utvikling på hvordan det er å stå i relasjon til unger som er utfordrende.” Videre forteller hun at de, på tvers av alle faggrupper, har refleksjonsgrupper ca. hver tredje uke hvor temaet er de barna som utfordrer ”og som drar deg liksom ned...” Hun mener dette er et tema det er viktig at personalet får snakket om og delt med hverandre. Deltaker 2 forteller at ”Så det var noe med å få ting sagt, og at alle fikk si noe og snakke om følelsene sine. For det var mye tøffe ting.” Hun understreker at dette kan være nødvendig fordi personalet ofte skal fortsette å stå i en relasjon til disse barna, og blir nødt til å melde flere bekymringer dersom omsorgssituasjonen fortsetter å være sårbar. Hun forteller også at de har laget gode rutiner for debrifing etter tøffe situasjoner. ”Vi har laget oss gode rutiner for vi så det at det var behov for det.” Deltaker 3 trekker også frem betydningen av debrifing blant personalet i barnehagen. Nødvendigheten av et personale som støtter hverandre. Et klima hvor det er greit å ta opp ting og dele vanskelige følelser, tanker og opplevelser med hverandre. Killén (2012b) støtter opp under hvor følelsesmessig vanskelig disse situasjonene kan være for pedagogen, når hun skriver at det er vanskelig og smertefullt å arbeide med barn som har opplevd eller opplever omsorgssvikt. Å skulle ta inn over seg følelsen av angst, tomhet, aggresjon og sorg som barna og foreldrene uttrykker på ulike måter. Ved at pedagogen tar inn over seg at noen barn faktisk lever med disse vonde følelsene, er han eller hun også nødt til å kjenne på sine egne følelser av aggresjon og kanskje avsky ovenfor foreldrene. For pedagogen vil disse følelsene være vonde følelsen av å være uprofesjonell kan oppstå, men det må erkjennes at disse følelsene finnes (ibid). Ved at personalet reflekterer sammen rundt disse følelsene vil de kanskje oppleve at de ikke er alene ha det på denne måten. I og med at personalet er underlagt taushetsplikten og derfor ikke har muligheten til å dele disse sakene med andre mennesker rundt seg, tenker jeg det er særdeles viktig at de får muligheten til å reflektere rundt disse vonde sakene og følelsene med hverandre. For at pedagogen skal bli i stand til å oppdage barn som lever i sårbare livssituasjoner er han eller hun avhengig av å tørre å se. Jeg har også kommet med flere eksempler på hvorfor refleksjoner i personalgruppa kan være viktig i arbeidet med disse barna, men et annet viktig moment er å vite hvor og til hvem du skal henvende deg dersom mistanken oppstår.

4.3 Rutiner, verktøy og prosedyrer skaper trygghet

Når deltaker 2 snakker om kompetansen til personalet, trekker hun frem hvor viktig det er at personalet har gode rutiner for blant annet bekymringsmeldinger, for å skape trygghet. ”Og det med å skape den tryggheten gjennom at de får den kompetansen. (...) ...for det er vanskelig å stå og se at unger ikke har det bra. Å være bekymret rundt dét og ikke vite helt hvor du skal gå hen og hvem du kan snakke med og ”hvordan skal jeg gjøre det her nå?” Videre legger hun til:

Og hva er rollen din, altså, og det å være klar over den rollen og så må du gjøre deg trygg på at du har verktøy og gode prosedyrer i barnehagen for at du skal på en måte vite hva du skal gjøre først og sist. For det gjør det jo òg at det blir enklere å se. (...) Når vi begynte å snakke om at det ikke er vår rolle, å finne ut av hva det her handler om, det er det barneverntjenesten som må inn å gjøre, og da får du ned skuldrene, men du sier at ”vet du, det her er så alvorlig at vi bekymrer oss” og det er nok (Deltaker 2).

Her forteller deltaker 2 at trygghet på verktøy og prosedyrer skaper handlingstrygghet, som vil gjøre det enklere for pedagogen å oppdage barn som lever i sårbare livssituasjoner i utgangspunktet. Hun trekker også frem hvor viktig det er at pedagogen er klar over sin rolle i barnehagen, og ikke tar på seg rollen til flere yrkesgrupper. Slik kan skuldrene senkes og fokuset ligge der det skal ligge. Deltaker 3 forteller at:

Og vi ser jo òg det at de har jo laget noen permer også som er litt sånn smørbrødlister for ”hva gjør man når et personal i barnehagen begynner å få en litt uggemagefølelse? Begynner å bli bekymret. Så har man lister der over hva man gjør, for da blir man trygg på dét (Deltaker 3).

Her bekrefter deltaker 3 at hun er kjent med barnehager som har slike verktøy og prosedyrer, og hvordan de kan bidra til å skape trygghet hos personalet rundt blant annet melding av bekymring for et barn. Et annet sentralt moment som deltaker 2 trekker frem er fokuset til barnehagen. ”(...) at det ikke blir det her ”nei, nå må jeg gjøre alt selv, uff. Men at her har du en samstemthet på hvor fokuset skal være hen. Og hvem du har, altså, og at man har støtte i hverandre.”

Thorkildsen (2015) støtter opp under uttalelsene til deltakerne, når hun bekrefter at ansatte i barnehagen må vite hva de skal gjøre den dagen mistanken eller sikkerheten om at et barn er utsatt for omsorgssvikt, oppstår. Hun sammenligner denne kunnskapen med å vite hva som må gjøres hvis det begynner å brenne. For å skape denne kunnskapen hos personalet må temaet stadig diskuteres innad i personalgruppa. Diskusjoner for å unngå at ansatte blir sittende med den vonde magefølelsen alene og da risikerer å bagatellisere den. Hun hevder at mange sitter ensomme med den vonde magefølelsen sin. At de ikke nødvendigvis vet hvor eller til hvem de skal henvende seg. Dette mener hun bunner i for lite veiledning og få muligheter til å spørre om råd. Personalet må tørre å tenke at omsorgssvikt kan gjelde barn de allerede har i barnehagen på det gitte tidspunktet, samtidig vite at de med sikkerhet kommer til å møte på disse barna. De må være forberedt. Killén (2010) utdyper dette ved å understreke at mennesker som ikke arbeider i barneverntjenesten, og derfor ikke har et formelt ansvar, likevel må se barnet og bidra med observasjoner for å sikre det god nok hjelp og omsorg. Røkenes & Hanssen (2012) trekker frem yrkeskompetanse som vesentlig hos pedagogen i arbeid med mennesker. Den består av både relasjonskompetanse og handlingskompetanse. Disse kompetansene er vesentlige hos pedagogen fordi det både skal handles og samhandles. Pedagogen er nødt til å kunne samhandle med barnet det skal handles for eller med. Det trengs også kunnskap og ferdigheter for å kunne handle for eller med foreldrene eller barna, men også for å kunne kommunisere.

4.4 Relasjonskompetanse

Alle de tre deltakerne mener at relasjonen mellom pedagogen og barnet må være god, hensiktsmessig og på plass før ulike tiltak kan settes i gang. Deltaker 1 utdyper dette når hun forteller om en jente i barnehagen hun jobber i, som var ekstremt tilknytningsskadet. En jente som personalet trodde var utviklingshemmet fordi hun strevde med å ta til seg elementær kunnskap. Etter lang tid, når tilknytningen til fostermor kom seg, slo jenta seg til ro og åpnet opp for å lære. ”...men det viser bare at uten relasjonen så er det ikke mulig å lære bort noen ting. (...) Så, det med å bygge relasjon, det er på en måte helt avgjørende.”

Når jeg spør deltaker 2 om hva hun og resten av personalet vektla i det direkte arbeidet med barna, og hvordan disse tiltakene/ metodene fungerte, bekrefter hun også dette når hun sier at: ”altså, tiltakene, det var jo, først og fremst så var det jo det her med at vi, én av tiltakene var

jo det her med å ha gode relasjoner. Det var jo kjempe viktig. Det må ligge i bunnen bestandig.”

Deltaker 3 trekker også frem dette når hun sier at barneverntjenesten hun arbeider i fokuserer på å etablere en trygg relasjon til barnet, slik at det kan åpne seg opp om de vanskelige tingene i livet sitt. ”...for å ufarliggjøre relasjonen og for at de skal kunne tørre å åpne seg da. (...) Men tenker vi at det er hensiktsmessig at vi er mye i barnehagen for å få en relasjon så gjør vi jo dét, for å få til en god samtale da”. Her trekker også deltaker 3 inn at for å kunne arbeide med barn må det først og fremst skapes en relasjon.

Her ser vi at alle de tre deltakerne er enige i at relasjonen mellom pedagogen og barnet først og fremst må på plass, før videre arbeid. Ved å etablere en trygg og hensiktsmessig relasjon vil barnet kunne fallet til ro, åpne opp for å lære, samt åpne seg opp om de vanskelige tingene i livene sine. De mener alle tre at relasjonen er grunnmuren i arbeidet.

De tre deltakernes utsagn kan ses i lys av det Thorkildsen (2015) hevder, om at bestemte metoder som skal fungere på alle barn kan være problematisk fordi barna har ulike erfaringer, ulike forutsetninger, ulik grad av tillit og bakgrunn i ulike miljøer (ibid). Dette kan tyde på at det først og fremst er relasjonen som må på plass for at pedagogen skal få muligheten til å finne ut av hvilke metoder som kan passe for barnet, ut ifra blant annet deres erfaringer, behov og forutsetninger. Tjersland et al. (2013) støtter opp under dette når de skriver at kontaktetablering og relasjonsbygging er selve grunnmuren i alt sosialt arbeid. Uten å ha etablert en betydningsfull og nær relasjon kan ikke arbeidet bli utført. Forskingen de peker på bekrefter dette ved å vise til at en relasjon som baserer seg på tillit og trygghet veier tyngre for et positivt utfall av behandlingsprosessen, enn selve metoden. Røkenes & Hanssen (2012) trekker også frem relasjonskompetanse som svært avgjørende. For at pedagogen skal kunne få forståelse for og kunne samhandle med menneskene han eller hun møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsfull måte, er pedagogen nødt til å være i stand til å skape kontakt og etablere en relasjon. Her mener Killén (1996) at barnehagen kan bidra med å gi barn muligheten for tilknytning til en voksenperson utenfor familien, verdifulle nye erfaringer fra annen voksenkontakt, andre rollemodeller, omsorg, læring og stimulering. Pianta (1999) mener at relasjon mellom voksne og barn som regel er en ressurs for blant annet trivsel og utvikling. At mye tyder på at et nært og godt samspill mellom barn og viktige omsorgspersoner er avgjørende for læring og trygghet, blant annet i barnehagen. Spesielt

viktige omsorgspersoner er personalet i barnehagen i de tilfellene der barnets samspill med foreldrene er forstyrret. I slike tilfeller må personalet være oppmerksomme på behovet barnet har for trygge og stabile relasjoner, og være oppmerksomme på at barnehagen i slike situasjoner kan bidra med kompenserende tilknytning for å veie opp for noe av den belastningen hjemmesituasjonen utsetter barnet for (gjengitt etter Størksen & Thorsen, 2011, s. 44 – 45). Størksen & Thorsen (2011) påpeker at trygge relasjoner kan bidra til at barn i sårbare livssituasjoner får muligheten til å bruke energien sin på læring og utvikling, istedenfor at bekymringene og frykten tapper dem for energi. Ruud (2011) peker på det samme når hun sier at disse barna har behov for et stressdempende miljø med stabile voksne som fungerer som en trygg havn de kan lene seg på (ibid). En trygg relasjon basert på tillit og trygghet vil kunne åpne opp for at pedagogen kan bidra i arbeidet med barn som lever i sårbare livssituasjoner ved at barna senker skuldrene og åpner opp for å lære. En trygg relasjon vil også kunne bidra til at pedagogen kommer nærmere inn på barna og slik forstår deres behov bedre.

4.5 Barns ulike reaksjonsmønstre – pedagogens holdning

Deltaker 1 kommer med et viktig poeng på hvorfor det er så viktig med en god og hensiktsfull relasjon mellom pedagogen og barnet: ”og så er det noen unger som må ha mer rom, det blir for tett. Da må det være kompetente voksne som forstår det. Og ikke begynner å hakke på atferden til ungen.” Ved at pedagogen legger til rette for en god og hensiktsfull relasjon og da åpner opp for en forståelse for barnas reaksjonsmønstre og hva de trenger, vil det kanskje være lettere å unngå å opptre krenkende. Nettopp dette sier hun noe om:

Sakte, men sikkert relasjonsbygging, enten ungen ikke snakker eller ungen er kjempe utagerende, så må du ha så mye hjertevarme, at det nesten er helt umenneskelig. For hvis ikke du har det, så blir du veldig fort krenkende, fordi at du blir dritt lei. ”Skjerp deg!” (...) hvis du sier noe sånt til en sånn unge, så er et akkurat dét på en måte ungen vil høre. (...) bekrefte... Ja, for jeg er en drittsekk. (...) Og når jeg får liksom den der pekefingeren og aggressive, småaggressive og ganske sterke aggressive voksne, som svarer meg med samme mynt som jeg gir uttrykk for, da får jeg bekreftet det. Og det bare forsterker på en måte opplevelsen av selvfølelsen til ungen (Deltaker 1).

Deltaker 1 er veldig opptatt av ikke bare å tenke atferden til barnet, for å unngå å bli krenkende, og samtidig forsøke å se de bakenforliggende årsakene til atferden. Hun forteller videre at:

For det er først da, når vi legger til side den atferden at vi på en måte kler av ungen atferden, at vi ser den ensomme, lille treåringen som bråker og lager støy noe voldsomt og som herjer og står på. (...) Så hvis vi legger til siden atferdsreguleringen og bare møter ungen med varme så skjer det noe. Det er da vi begynner å bygge tillit. (...) Ungene trenger tydelige rammer, men ikke kritiserende rammer, eller krenkende rammer, men varme. Varme rammer og betingelser (Deltaker 1).

Ved å legge til side atferden for å finne ut av hvem barnet er bak dette ”skallet”, får pedagogen muligheten til å se nærmere på hvem barnet er og hvilke behov barnet har. Når deltaker 1 forteller om hvilke tiltak/ metoder de bruker i det direkte arbeidet med barnet, forteller hun at de først og fremst fokuserer på at det skal være hyggelig for barnet. At det ikke nødvendigvis skal være fokus på mestring hele tiden, og at de ofte jobber smått og tett med barna. Kanskje trenger barnet å bare være med én voksen i en periode, eller små barnegrupper. Hun forteller at:

Så det å liksom finne ett eller annet i ungen som kan pirre litt. Sånn at du kan få lov til å være barn litt. Så vi begynner smått ja. (...) Det er bedre å ha litt lavere ambisjonsnivå enn for høyt. For som sagt, er det noe de her ungene kan, så er det å dunke seg selv (Deltaker 1).

Nettopp ved å legge til side atferden for å finne ut av hvem barnet er bakenfor, får pedagogen en mulighet til å se hva det interesserer seg for og har behov for. Barnet får på denne måten medvirke i sin egen hverdag og muligheten til å senke skuldrene og være barn i barnehagen. Relasjonsarbeid med barn i sårbar livssituasjoner kan være utfordrende for pedagogen på mange måter, og deltaker 1 legger frem én av utfordringene når hun sier at:

Vi må gå med, men lage rammene og betingelsene. Men bruke all den varmen vi klarer å hente opp. (...) For ungene opplever jo også varme som kjempe utfordrende. (...) Og avviser... (...) Vi møter ikke med samme mynt liksom, vi svarer ikke med samme mynt. (...) For er det noe disse ungene er gode på så er det avvisning. Å vise fingeren, og å elske – ingenting imellom. (...) ...så kjenner hu på den relasjonen og så blir hu redd. Så trekker hu seg. (...) Hun trenger en pause imellom dere for hun stoler ikke på habiliteten i relasjonen. Og sånn er det å jobbe med disse ungene (Deltaker 1).

For barn som har en mistillit til voksne på grunnlag av egne nåværende eller tidligere erfaringer vil det kunne være viktig at pedagogen bidrar til å skape forutsigbarhet for barna i barnehagehverdagen. Deltaker 2 forteller at hun har erfaringer med å arbeide med samstemthet blant personalet. Hun sier at:

Så for oss så var det her viktig å få noen felles verktøy å hvordan, og da begynte vi å se litt på det her ”hvordan kan vi skape en mer forutsigbar hverdag til de her ungene? Med at vi jobber med oss selv som voksne. Hvordan kan vi som voksne bli mer samstemt i måten vi møter de her på?” (...) Så, derfor er det viktig, altså, at man snakker og jobber rundt det her med hvordan vi er med å møte den atferden som vi ser hos mange av ungene (Deltaker 2).

Ved at personalet arbeider med et mål om å bli mer samstemte vil barna kunne oppleve barnehagehverdagen som mer forutsigbar. Videre utdyper deltaker 2 hvorfor hun mener denne samstemtheten blant personalet er så viktig. Hun sier at diskusjoner rundt hvordan det må oppleves for barna å få ett svar fra én ansatt, men et annet svar fra en annen ansatt, må drøftes i personalgruppa. Hun mener at slike variasjoner blant personalets holdninger vil kunne bidra til lite forutsigbarhet for barna i barnehagehverdagen. ”...og hvordan skal jeg oppføre meg her? Blir ungen da. Hva forventes det av meg her?” Dette eksempelet er nok noe flere kan kjenne seg igjen i, fra sin egen barndom.

Vaaland (2005) og Vaaland (2007) bekrefter deltakernes utsagn om at pedagogen må se de bakenforliggende årsakene til barnas atferd for å kunne vite hvordan forebygge at uheldige situasjoner oppstår og vite hvordan gripe inn dersom de skulle oppstå. At dette er nødvendig kunnskap pedagogen må inneha (gjengitt etter Midthassel et al., 2011, s. 12). Killén (1996) forklarer at barn som for eksempel har fått syndebukkkrollen hjemme ofte kan tre inn i den samme rollen i barnehagen. Med mindre personalet arbeider aktivt med å snu dette, kan det

ende opp med at sydebukkkrollen blir enda sterkere integrert i barnet. Her beskriver hun det samme som deltaker 1. At barn som får bekreftet den negative rollen de tar på seg kan ende opp med å få denne rollen enda sterkere integrert. For å arbeide aktivt med å snu denne negative rollen, må pedagogen klare å se de bakenforliggende årsakene og arbeide aktivt med å snu denne rollen.

Kinge (2007) løfter frem barns utfordrende eller uforståelige atferd som ”symptom” på noe underliggende, eller et rop etter ønske om anerkjennelse og forståelse. Disse symptomene mener hun pedagogen må sette av tid og mulighet for å utforske, fordi det ikke er sikkert han eller hun, eller barnet forstår i starten hva det kan bunne i (ibid). Både Bru (2011) og Størksen & Thorsen (2011) støtter opp under deltakerne sine utsagn når de skriver at det er spesielt viktig at pedagogen arbeider systematisk og tålmodig med relasjonsbyggingen og forholder seg til reaksjonsmønstrene til barna på en ikke- anklagende måte. Pedagogen må arbeide med å forstå de bakenforliggende årsakene til reaksjonene. Mye tyder på at pedagogens forståelse for årsakene til barnas atferd er avgjørende for muligheten til å gi barn i sårbare livssituasjoner den støtten og omsorgen de trenger. Denne faglige forståelsen samt kunnskapen om aktuelle handlingsalternativer vil være avgjørende. Her anbefales det at pedagogen fokuserer på relasjonsarbeid. Gode relasjoner kan bygges gjennom aktiviteter og at pedagogen viser tro på barnets ressurser og muligheter. Alenetid og ekstra tid kan også for noen barn være av stor betydning.

Bowlby bekrefter at det kan være svært utfordrende å bygge gode relasjoner til barn som lever i sårbare livssituasjoner. Han mener dette blant annet kan være fordi disse barna har ustabile eller vanskelige relasjoner til sine viktige omsorgspersoner. Disse ustabile eller vanskelige relasjonene kan ha ført til at barnet har utviklet en mistillit til andre mennesker (gjengitt etter Bru, 2011, s. 29). Thorkildsen (2015) påpeker også at mange voksne har møtt barn som har avvist dem før de har fått muligheten til å skape en relasjon. En annen opplevelse kan være at de voksne blir avvist etter at de har skapt en relasjon. De kan teste ut om de voksne egentlig er glad i dem, i tillegg til at de har opplevd mye svik i livet og derfor opplever avvisning som trygt. Perry (2000) mener det må tilrettelegges for gjentatte og hyppige positive opplevelser som erstatter tidligere negative erfaringer og opplevelser. På denne måten vil barnets hjerne kunne ta til seg nye omgivelser som trygge, forutsigbare og nærende. Killén (1996) utdyper at kontinuitet er svært viktig for barn og derfor bør best mulig sikring av kontinuitet stå sterkt i valg av metode. Grunnen til dette er for å sikre forutsigbarhet og bidra til å gi barna en

opplevelse av trygghet. Kontinuitet er også en forutsetning for at barna skal kunne utvikle evnen til å bygge meningsfulle relasjoner (Killén, 1996, s. 24). Blant disse relasjonene som for barn må være meningsfulle, er vennskap.

Både deltaker 1 og deltaker 2 frem vennskap. Deltaker 1 forteller at i familiesamtalene de gjennomfører med alle barna på storbarnsavdelingene og foreldrene deres, gir barna klart uttrykk for at det er vennskap som er viktig for dem. ”Og da må vi være der. Ved siden av, og passe på at de vennskapene som utvikler seg er sunne for begge eller for flere.” Videre understreker hun at noe av det viktigste for barn i sårbare livssituasjoner er at de har vennskap. Hun sier at:

Og når de er litt eldre så er det mye manipulering med andre, og kjøpslåing. Så det er ikke sånn vennsapsrelasjonsbygging ungen holder på med, men det er sånn kjøp og salg og... ”Jeg liker deg i dag og i morgen ikke. Ingen vet når jeg liker deg.” Det er når jeg finner det for godt. Og da ramler vennskapene av (Deltaker 1).

For å unngå en slik negativ utvikling i barns relasjonsbygging må pedagogen ha fokus på vennskap hos barn i sårbare livssituasjoner. Dette forteller deltaker 2 at hun, i sin nåværende jobb, har en del fokus på. Å hjelpe barn med å utvikle gode venneferdigheter, lære de å bli problemløsningsorienterte og styrke deres sosiale kompetanse. Å lære barna å løse konflikter på egenhånd. Begge deltakerne som har jobbet, og jobber i barnehage, trekker frem vennskap som særdeles viktig for barna, og at barna selv ofte uttrykker at vennskap er viktig for dem.

Rammeplanen (2011) støtter opp under dette ved å poengtere at grunnlaget for barns trivsel og læring i barnehagen dannes gjennom lek og vennskap. Barnehagen skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller, samt ha en helsefremmende funksjon. Det skal tilrettelegges for muligheten for barn til å knytte vennskap. Utviklingen av sosial kompetanse dannes også gjennom barns samhandling med hverandre og med voksne, hvor en forutsetning er anerkjennelse og støttende relasjoner. Sosial kompetanse går ut på positiv samhandling med andre mennesker i ulike situasjoner hvor evnen til initiativtaking og opprettholdelse av vennskap gjenspeiles (ibid). Vennskap er viktig og helt nødvendig for barn i prosessen med å utvikle sosial kompetanse. Dette gjelder for alle barn. Barn som er isolert fra andre mennesker på samme alder får ikke muligheten til å bli velfungerende, sosiale mennesker. For å kunne

møte utfordringer i oppveksten er sosial kompetanse helt nødvendig og det er i sosiale sammenhenger at barn får muligheten til å oppnå sosial ros og oppmerksomhet som styrker deres selvbilde. Prosessen med å bygge og bevare vennskap må pedagogen bistå barnet i (Borge, 2005; Greve, 2009). Størksen & Thorsen (2011) mener barn som lever i sårbare livssituasjoner vil ha godt av å oppleve en barnehage som byr på faste rutiner, pedagogiske opplegg, lek og aktiviteter både ute og inne som stimulerer til positiv samhandling med andre barn og voksne.

4.6 Samtaler med barn

Alle de tre deltakerne er enige i at det er av stor betydning å samtale med barna om deres vanskelige livssituasjon, men deltaker 1 og deltaker 2 som er styrer og tidligere styrer i barnehage understreker at det er samtaler, og ikke avhør av barna, som skal foregå i barnehagen. Deltaker 2 sier at:

Men det er klart at når vi da sitter og tegner for eksempel, så har det jo kunnet være noen tegninger som handler litt om andre ting. Da kan vi spørre om ”nå ser jeg det at du har tegnet dét og dét og...” (...) ...vi spør ikke ut ungen. Men vi på en måte samtaler da... (Deltaker 2).

Her legger deltaker 2 frem et eksempel på en måte å samtale med barn i sårbare livssituasjoner, i et tilfelle der det dukket opp noe som pedagogen ønsket å ta tak i.

Når jeg spør deltaker 1 om hun samtaler med barn om den vanskelige situasjonen de er i, så svarer hun at ”dét gjør vi.” Hun understreker at de aldri sier til barnet at de skal hjelpe eller at ting skal bli bra, men at voksne må snakke med barn:

Vi må snakke med ungene. Tørre å sette ord på... ja, på det som er vanskelig. (...) Men det som skjer med de her ungene, det er det at skuldrene går ned. Fordi at nå vet vi noe som de har båret på. Og dét er til god hjelp. Det blir nesten litt sånn vet du, at ”vi kompisene som... vi vet at livet ikke er like enkelt (Deltaker 1).

Ved å samtale med barna om den vanskelige situasjonen de er i, vil barnets skuldre kunne senkes fordi det nå vet at pedagogen også vet hva de har båret på. Ett eksempel deltaker 1 gir på en form for støttende samtale som forsikrer barnet om at vi vet, vi forstår og at de ikke er alene om å ha det vanskelig, er ved å prate om barnets situasjon i tredjeperson: ”Og veldig ofte så er det gode samtaler med barnet hvor vi snakker i tredjeperson. At vi kjenner en jente, på fire år, som vi vet har hatt det sånn og sånn. Og da syns den jenta kanskje at det er vanskelig å bli kjent med nye voksne, og er de gode nok og sånt.” Her kommer deltaker 1 med et konkret eksempel på en samtaleform som vil kunne få barnets skuldre til å senke seg. En bekreftende samtale som også forsikrer barnet om at det ikke er alene om å ha det vanskelig.

Når jeg spør deltaker 3 om hun tenker at man kan snakke med barn om alt, så svarer hun at ”Ja. Det tenker jeg.” Da jeg spurte om hun, som ansatt i barneverntjenesten, mener at barnehagen også bør ta tak i uttrykkene til barna om at noe ikke er som det skal, svarte hun at dét oppfordrer hun barnehagen til å tørre å gå videre med, sammen med barnet. Så hvis det dukker opp noe i løpet av barnehagehverdagen, mener hun at barnehagen bør la barnet få fortsette. Et eksempel hun viser til, som en slik situasjon, er når barnet rolleleker med dukker i dukkekroken: ”Både med unger som har blitt stekt i stekeovnen og unger som har blitt skjært opp og unger som har, som har blitt snudd opp ned naken, ja, altså, at hodet til den ene dukken har vært nede i skrittet på den andre dukken og så omvendt da.” Hun mener det er viktig at barnehagen tar tak i uttrykkene til barna, slik at de kan kartlegge og dokumentere så mye som mulig. At ansatte i barnehagen må tørre å snakke med barn om alt utdyper hun når hun sier at:

Man trenger ikke være psykolog for å gå i dialog og snakke med barn om vanskelige ting, for hvis du IKKE responderer på det så tenker ungen at ”her er det en voksen som ikke tåler det jeg sier eller som ikke tåler det jeg gjør og dermed så sier jeg ikke noe mer heller, for det er ikke noe vits. (...) For det kan hende at det er den muligheten man har. At det er den sjansen man har. (...) Og skulle vi da mistet den sjansen da, fordi at barnehagepersonell ikke er kompetente til det, det er de nå da! De kan vel snakke med barn. De kan jo det! (Deltaker 3).

Grunnen til at ansatte i barnehagen må tørre å ta tak i de uttrykkene barna viser i barnehagen får hun frem når hun sier at:

...og selvsagt det å snakke med barnet da, for å finne ut hva det er som gjør at ”hva er det som ligger bak atferden?” (...) Vi snakker mye mer med barnet nå... (...) Så derfor så snakker vi med mindre barn nå enn, tror jeg, hva vi gjorde før da. BarnevernsProffene har også rådet oss til at de skal være veldig små for at det ikke skal lønne seg å prate med dem, for at det ikke skal gå an å prate med dem (Deltaker 3).

Her får deltaker 3 frem at hun, som ansatt i barneverntjenesten, mener at barnehagen må tørre å gå videre sammen med barnet, i de tilfellene der barnet vekker en uro i personalet. Hun understreker at personalet først og fremst må vise barnet at de tåler å samtale om de sårbare temaene, for hvis ikke står de i fare for at barnet lukker seg. Det kan være denne ene muligheten de får til å dykke dypere inn i hvordan barnet egentlig har det. For det andre understreker hun at er det noe personalet i barnehagen kan, så er det å samtale med barn. De må være trygge på seg selv i en slik situasjon.

Deltaker 1 kommer også med et eksempel på hvordan barnehageansatte kan ta tak i uttrykkene barna viser. Hun forteller om et barn i barnehagen som slo til en dukke. Den ansatte hadde sagt til barnet at ”åh, stakkars dukka som ble så slått”, mens deltaker 1 mente at den ansatte burde gå tilbake til barnet for å si at: ”Unnskyld at jeg sa at du ikke kunne dælje til den dukka der, for det må du nå bare gjøre. For den dukka der den føler nå ingenting. Men jeg lurer på – er det vanskelig for deg? Har du det vanskelig hjemme? Er det noen som slår deg eller?” Videre understreker deltaker 1 at det er viktig å snakke med barna om den sårbare situasjonen de lever i for å forsøke å komme frem til de underliggende årsakene, men at det også er viktig å støtte barnet gjennom handling. Her får deltaker 1 frem et eksempel på hvordan pedagogen kan ta tak i de bakenforliggende årsakene til et barns uttrykk. Nettopp ved å sette ord på vanskelige temaer viser pedagogen barnet at det tør å stå i en slik samtale.

Øvreeide (2009) støtter opp under utsagnet til deltaker 1 ved å hevde at barnets følelse av angst og utrygghet vil kunne reduseres ved at det samtales rundt de vanskelige og skambelagte temaene. Ruud (2011) skriver om dette som en generaliserende samtaleform. Hun mener at mange barn føler seg ensomme i sin sårbare livssituasjon. At de kan sitte med en følelse av at de er den eneste i verden som har det på denne måten. Ved at pedagogen forteller om barn som har det på samme måte, kan barnet finne trøst. Kinge (2007) bekrefter også utsagnet til deltaker 1. Hun mener det kan ha en terapeutisk effekt og virke forløsende på barnet, dersom det får muligheten til å samtale om den sårbare livssituasjonen det befinner

seg i. En slik samtale må bære preg av empati og anerkjennelse av de følelsene barnet er i besittelse av, deres opplevelser og behov. Thorkildsen (2015) sier seg også enig i dette når hun hevder at å sette ord på det vonde vi opplever bidrar til å senke stressnivået og samtidig øke selvspekten. Også Killén (2010) støtter opp under deltakernes holdning om at man kan snakke med barn om alt, men hun tilføyer at det ikke er likegyldig hvordan vi snakker med dem. Øvreeide (2009) presiserer at fellesnevneren for alle samtaler med barn i sårbare livssituasjoner skal være at pedagogen skal støtte, bekrefte og bidra til å skape en sammenheng i livet for barna. I tillegg skal pedagogen bidra til å styrke barnets selvbylde. Han mener at målet med slike samtaler må være å dempe angsten til barnet.

5.0 Avslutning

5.1 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Denne studien har tatt utgangspunkt i kvalitativ forskning med intervju som metode. Jeg har intervjuet tre erfarne deltakere som er styrer i barnehage, tidligere styrer i barnehage og ansatt i barneverntjenesten. Målet mitt gjennom denne forskningsprosessen har vært å få svar på hvordan pedagogen kan bidra, som en del av et hjelpetiltak for barn som lever i sårbare livssituasjoner – her med vekt på omsorgssvikt.

Deltakerne har gjennom intervjuer beskrevet sine tanker, erfaringer og følelser rundt de overordnede temaene samarbeid, relasjon, pedagogens kompetanse og metoder, hjelpemidler og tiltak. De har fortalt hvor avgjørende det er at pedagogen tør å se og tåler de vanskelige temaene som omhandler omsorgssvikt, for å kunne oppdage. For å bli i stand til å se og tåle vil det kunne være svært avgjørende at pedagogen arbeider med seg selv, og reflekterer sammen med personalet. På denne måten vil hver enkelt kunne bli klar over sin egen yrkespraksis, samt gi hverandre refleksjoner og lærdom. Dette må være en kultur blant personalet. En kultur som gjenspeiler ærlighet, åpenhet og fokus på barnets beste. Ved refleksjoner i personalgruppa får personalet også muligheten til å bli mer samstemt og dermed skape en mer forutsigbar hverdag for barna. Refleksjoner blant personalet er også viktig for debrifing av vanskelige opplevelser og følelser, samt for å sikre alle barn tilknytning og relasjon blant personalet.

Relasjonskompetanse blir trukket frem av alle de tre deltakerne som grunnmuren og helt avgjørende i arbeid med barn i sårbare livssituasjoner. En god og hensiktsfull relasjon må være på plass før videre arbeid kan settes i gang. Når relasjonen er på plass kan barnet slå seg til ro og åpne opp for læring og utvikling. Når relasjonen er på plass får også pedagogen muligheten til å lære å kjenne barnet bedre, se de bakenforliggende årsakene til reaksjonsmønstrene, samt forstå behovene til barnet bedre. Mye viser seg, ifølge deltakerne, å handle om at pedagogen må støtte og ivareta barnet. At det til syvende og sist handler om den voksne. Ikke bare er det ifølge deltakerne viktig med en god og hensiktsfull relasjon mellom pedagogen og barnet, men også barna seg imellom. Vennskap er svært viktig for barn, og nødvendig for utviklingen av sosial kompetanse og styrking av selvbildet.

Rutiner, verktøy og prosedyrer ble også trukket frem som svært viktig for å skape trygghet blant personalet på hva som må gjøres i gitte situasjoner. Situasjoner som melding av bekymring for et barn og sikring av observasjoner.

Trygghet på egen yrkesrolle og oppgaver blir også trukket frem som betydningsfullt, for at pedagogens skuldre skal kunne senkes og det skal bli enklere å se og oppdage barn som lever i sårbar livssituasjoner. Trygghet hos pedagogen som en avgjørende faktor for at barna skal kunne uttrykke og åpne seg opp om de vanskelige tingene i livene sine.

Alle de tre deltakerne er enige i at det har stor verdi å samtale med barn deres sårbare livssituasjon, og ta tak i deres ulike uttrykk på at noe ikke er som det skal. Slik vil personalet kunne se de bakenforliggende årsakene til barnas atferd og uttrykk, og deretter dokumentere. Ved å samtale om disse sårbare tingene vil skuldrene til barnet kunne senkes ved at de får bekreftet at de ikke er alene om å ha det vanskelig, og at noen andre nå vet hva de har båret på.

Når det kommer til begrensninger i oppgaven vil jeg trekke frem at jeg bare har intervjuet tre deltakere om deres tanker, erfaringer og følelser. Hadde jeg intervjuet flere, eller andre deltakere, ville jeg nok kommet til å få andre svar. Jeg vil også påpeke det faktum at deltaker 2 og deltaker 3 arbeider i samme kommune, nok kan ha påvirket datamaterialet. Jeg så under bearbeidingen av datamaterialet og analysen, at mye av informasjonen de deler, og fokuset de har under intervjuet, samsvarer. Jeg ser ikke like store likheter hos deltaker 1.

Dataene som har fremkommet i dette forskningsprosjektet håper jeg kan bidra til å trygge ansatte i barnehagen på hva de bør fokusere på i arbeid med barn som lever i sårbare livssituasjoner.

Referanseliste

Aasberg O. (2008). *Hvordan arbeider barnevernstjenesten?* I Horverak S. & Solstad A. (red). Kort om barnevern. (s. 48 – 75). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Aasland M. W. (2009). *Kunnskap, mot og trygghet. En opplæringsguide om vold og overgrep mot barn for barnevernet og andre kommunale instanser som arbeider med og for barn.* Redd Barna: Oslo.

Anundsen A., Horne S., Høie B. & Isaksen T., R. (2014, 20. November). Kronikk: Mot til å handle på barnas vegne. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/Kronikk-Mot-til-a-handle-pa-barnas-vegne-7792524.html>

Bae, B. (2014) Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. *Regjeringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

Barnekonvensjonen. (1989). FNs konvensjon om barns rettigheter. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2014 – 2017). *En god barndom varer livet ut – tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom.* Oslo: Barne,- likestillings- og inkluderingsdepartementet.

Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet (BLD og KD) (2009):
Veileder: *Til barnets beste – samarbeid mellom barnehagen og barneverntjenesten.*
Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet og Kunnskapsdepartementet.

Barnelova. (2014). Lov om barn og foreldre (Barnelova). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>

- Barnevernloven. (2014). Lov om barneverntjenester (barnevernloven). Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100#KAPITTEL_4
- Bick, J., Zho T., Stamoulis C., Fox N. A., Zeanah C. & Nelson C. A. (2015). Effect of Early Institutionalization and Foster Care on Long-term White Matter Development. A Randomized Clinical Trial. *Jama Pediatrics*. (3), [2011]-219.
- Borge, A., I., H. (2005). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bratterud Å., & Emilsen K. (2013). *Dørstokkmila. Barnehagens vei fra magefølelse til melding*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bru E. (2011). *Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever*. I Midthassel U. V., Bru E., Ertesvåg S. K. & Roland E. (red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 17 – 33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, 15. Januar). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet fra:
<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/medisin-og-helse/kvalitativ-forskning/1-kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Eriksen E. & Germeten S. (2012, april). *Barnevern i barnehage og skole. Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Ferrari, A. M. (2002). The impact of culture upon child rearing practices and definitions of maltreatment. *Child abuse and neglect*. (26), [793]- 813.
- Gamst K., T. (2013). *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Geldard K., & Geldard D. (2002). *Counselling children. A practical introduction*. London: Sage publications ltd.
- Goossens F., A. & IJzendoorn M., H. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*. (3). [832]- 837.
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*. (3), [91]-98.
- Hagström B. (2010). *Kompletterende anknytningsperson på førskola*. (Doktorgradsavhandling), Lärarutbildningen, Malmö Högskola, Malmö.
- Killén K. (1996). *Hva kan barnehagen gjøre for barn utsatt for omsorgssvikt?* I Sagbakken A. & Tveiten G. (Red.). *Barnevernet i barnehagen*. (s. 22 – 25). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Killén, K. (2010). *Sveket II, ansvar og (be)handling*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Killén K. (2012a) *Forebyggende arbeid i barnehagen – samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget AS
- Killén, K. (2012b). *Sveket I, barn i risiko- og omsorgssviktsituasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Killén, K. (2013a). (s. 11 – 12). *Du ser det ikke før du tror det. Rapport fra nasjonal konferanse om tidlig innsats rettet mot barn i alderen 0 – 6 år*. Oslo: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Helse- og omsorgsdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet, Kunnskapsdepartementet.

- Killén, K. (2013b). *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kinge., E. (2007). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samvær og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kleven T., Hjordemaal F. & Tveit K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2008). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lunde E., S. (2012). Kvalitet i barnehagen. Gode nok barnehager for alle? *Samfunnsspeilet*. (3). Hentet fra: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gode-nok-barnehager-for-alle>
- Løberg H, J. (2013, 19. Desember). *Tør du innrømme at du har et favorittbarn?* Hentet fra: <http://blogg-borgestadklinikken.com/2013/12/19/tor-du-innrømme-at-du-har-et%20favorittbarn/>
- Midthassel U. V., Bru E., Ertesvåg S. K. & Roland E. (red.). (2011). *Sårbare barn i barnehage og skole*. I Midthassel U. V., Bru E., Ertesvåg S. K. & Roland E. Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge. (s. 11 – 16). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NOU 2012:5. (2012). *Bedre beskyttelse av barns utvikling. Ekspertutvalgets utredning om det biologiske prinsipp i barnevernet*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.

- Perry B., D. (2000). Traumatized Children: How Childhood Trauma Influences Brain Development. *The Journal of the California Alliance for the Mentally Ill*. (1), [48]- 51.
- Rammeplanen. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ruud A., K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Røkenes O., H. & Hanssen P., H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Rønneberg A., L. & Poulsson A. (2000). *Barn som vitner. Særlig om dommeravhør og observasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Slack K., S., Holl J., Altenbernd L., McDaniel M. & Stevens A., B. (2003). Improving the Measurement of Child Neglect for Survey Research: issues and Recommendations. *Child Maltreatment*. (2), [98]-111.
- Solstad A. (2008). *Innledning*. I Horverak S. & Solstad A. (red). Kort om barnevern. (s. 12 - 23). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Barnehager, 2014, endelige tall*. Hentet fra: <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04>
- Størksen I. & Thorsen A., A. (2011). *Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger*. I Midthassel U. V., Bru E., Ertesvåg S. K. & Roland E. (red.). Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge. (s. 37 – 51). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorkildsen, I. M. (2015). *Du ser det ikke før du tror det. Et kampskrift for barns rettigheter*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.

Tjersland O. A, Engen G. & Jansen U. (2013). *Allianser. Verdier, teorier og metoder i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Wright & Aldridge. (2013, 26. August). Omsorgssvikt er et større problem enn man trodde. *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/politikk/--Omsorgssvikt-er-et-storre-problem-enn-man-trodde--7288675.html>

Øverlien, C. & Sogn, H. (2007). *Kunnskap gir mot til å se og trygghet til å handle. Nasjonalt Kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Rapport 3*.

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

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 03.03.2015

Vår ref: 42089 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.02.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>42089</i>	<i>Barnehagen som tiltak for barn som lider under omsorgssvikt</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
<i>Student</i>	<i>Ingvild Bakken</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 27.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Barnehagen som tiltak for barn som lider under omsorgssvikt”

Jeg er utdannet førskolelærer og har gått studieretningen spesialpedagogikk 1 og 2. Jeg er nå på mitt siste semester i mitt mastergradsstudium, som er et samarbeidsstudium mellom Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og NTNU. I min masteroppgave ønsker jeg å forske på;

Hvordan kan spesialpedagogen/ pedagogen arbeide i forhold til barn i barnehagen, der barnehageplass er et hjelpetiltak fra barnevernstjenesten på grunn av omsorgssvikt i hjemmet?

Jeg ønsker å gjennomføre et intervju for å høre hvilke erfaringer og tanker du har rundt dette. Her vil jeg sette fokus på barnehagen som et hjelpetiltak, relasjonen mellom spesialpedagogen/ pedagogen og barnet, ulike metoder og tiltak, samarbeid og kompetanse på feltet. For å få så korrekt informasjon som mulig i min skriftlige oppgave ønsker jeg å bruke lydopptak under intervjuet. Varigheten på intervjuet regner jeg med vil komme til å ta rundt én times tid.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i tråd med taushetsplikten og personvernloven. Bare jeg vil ha tilgang til personopplysninger i løpet av prosessen med dette masterprosjektet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 27.05.2015. Alle lydopptakene og personopplysningene jeg sitter med vil da slettes. I den ferdigstilte oppgaven vil alle personopplysninger være anonymisert og det vil da ikke være mulig å identifisere deg eller din arbeidsplass i den ferdige oppgaven.

Å delta i dette prosjektet er frivillig, og du kan når som helst trekke ditt samtykke. Min hovedveileder er Arve Gunnestad og Elisabeth W. Lehn min biveileder.

Med vennlig hilsen Ingvild Bakken

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest ”Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt”, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide, deltaker 1

Intervjuguide

Hvordan kan spesialpedagogen/ pedagogen arbeide i forhold til barn i barnehagen, der barnehageplass er et hjelpetiltak fra barnevernstjenesten på grunn av omsorgssvikt i hjemmet?

Oppvarmingsspørsmål/ bakgrunnsinformasjon

- Kan du fortelle om din utdanning og yrkesbakgrunn?
- Hvilket yrke har du nå?

Samarbeid

1. Kan du fortelle litt om et eventuelt samarbeid og dialog du har med barnevernet i starten og underveis i tiltaket om barnehageplass for barnet?
2. Hvordan foregår samarbeidet rundt barnet innad i barnehagen? Og hvordan fordeler dere ansvaret/ oppfølgingen av barnet på avdelingen?
3. Hva vektlegger dere i et samarbeid med foreldrene til barna?

Relasjon

4. Hvordan forholder du deg til de ulike reaksjonsmønstrene til barna?
5. Det starter et barn i barnehagen som ikke vil snakke og er avvisende ovenfor de voksne og barnegruppa. Hvordan tar du og resten av personalet kontakt med barnet?
6. Hvilken erfaring har du med å skulle oppnå kontakt og skape en relasjon?

Metoder, hjelpemidler og tiltak

7. Hva vektlegger du og resten av personalgruppa i det *direkte* arbeidet med barna? Og hvordan opplever du at disse tiltakene/ metodene fungerer?
8. Hvilke tanker og erfaringer har du rundt det å samtale med barn? Samtaler du med barnet om for eksempel den vanskelige situasjonen de er i?
9. Kan du fortelle litt om eventuelle hjelpemidler du bruker i arbeidet? For eksempel barnebøker, rollespill og tegnesaker.
10. Kan du fortelle om din erfaring med å arbeide med barn som er plassert i barnehagen på tiltak?

Pedagogens kompetanse

11. Hvilken type kompetanse opplever du som særlig nyttig og viktig i dette arbeidet?
12. For mange oppleves det som vanskelig og smertefullt å skulle ta inn over seg den omsorgssvikten barnet har levd med. Hvilke tanker og erfaringer har du rundt disse følelsene? Kan du si litt om hvordan du opplever det å skulle arbeide med barn som lever/har levd under omsorgssvikt? Hvordan påvirker det deg følelsesmessig?
13. Hva mener du må til for at barnehagen skal være et bra tiltak for barn?

Avslutning

14. Har du noe du vil tilføye, ta opp eller spørre om?

Vedlegg 4: Intervjuguide, deltaker 2

Intervjuguide

Hvordan kan spesialpedagogen/ pedagogen arbeide i forhold til barn i barnehagen, der barnehageplass er et hjelpetiltak fra barnevernstjenesten på grunn av omsorgssvikt i hjemmet?

Oppvarmings spørsmål/ bakgrunnsinformasjon

- Kan du fortelle om din utdanning og yrkesbakgrunn?
- Hvilket yrke har du nå?

Samarbeid

1. Kan du fortelle litt om et eventuelt samarbeid og dialog du hadde med barnevernet i starten og underveis i tiltaket om barnehageplass for barnet?
2. Hvordan foregikk samarbeidet rundt barnet innad i barnehagen? Og hvordan fordelte dere ansvaret for barnet på avdelingen?
3. Hva vektla dere i et samarbeid med foreldrene til barna?

Relasjon

4. Hvordan forholdt du deg til de ulike reaksjonsmønstrene til barna?
5. Det starter et barn i barnehagen som ikke vil snakke og er avvisende ovenfor de voksne og barnegruppa. Hvordan tar du og resten av personalet kontakt med barnet?
6. Hvilken erfaring har du med å skulle oppnå kontakt og skape en relasjon?

Metoder, hjelpemidler og tiltak

7. Hva vektla du og resten av personalgruppa i det *direkte* arbeidet med barna? Og hvordan opplevde du at disse tiltakene/ metodene fungerte?
8. Hvilke tanker og erfaringer har du rundt det å samtale med barn? Samtaler du med barnet om for eksempel den vanskelige situasjonen de er i?
9. Kan du fortelle litt om eventuelle hjelpemidler du brukte i arbeidet? For eksempel barnebøker, rollespill og tegnesaker.
10. Kan du fortelle om din erfaring med å arbeide med barn som er plassert i barnehagen på tiltak?

Pedagogens kompetanse

11. Hvilken type kompetanse opplever du som særlig nyttig og viktig i dette arbeidet?
12. For mange oppleves det som vanskelig og smertefullt å skulle ta inn over seg den omsorgssvikten barnet har levd med. Hvilke tanker og erfaringer har du rundt disse følelsene? Kan du si litt om hvordan du opplevde det å skulle arbeide med barn som lever/ har levd under omsorgssvikt? Hvordan påvirker det deg følelsesmessig?
13. Hva mener du må til for at barnehagen skal være et bra tiltak for barn?

Avslutning

14. Har du noe du vil tilføye, ta opp eller spørre om?

Vedlegg 5: Intervjuguide, deltaker 3

Intervjuguide

Hvordan kan spesialpedagogen/ pedagogen arbeide i forhold til barn i barnehagen, der barnehageplass er et hjelpetiltak fra barnevernstjenesten på grunn av omsorgssvikt i hjemmet?

Oppvarmings spørsmål/ bakgrunnsinformasjon

- Kan du fortelle om din utdanning og yrkesbakgrunn?
- Hvilket yrke har du nå?

Samarbeid

1. Kan du fortelle litt om et eventuelt samarbeid og dialog du har med barnehagen i starten og underveis i tiltaket om barnehageplass for barnet?
2. Hvordan foregår samarbeidet rundt barnet innad i barnevernstjenesten? Og hvordan fordeler dere ansvaret/ oppfølgingen av barnet?
3. Hva vektlegger dere i et samarbeid med foreldrene til barna?

Relasjon

4. Hvordan forholder du deg til de ulike reaksjonsmønstrene til barna?
5. Du skal arbeide med et barn som ikke vil snakke og er avvisende mot deg og eventuelt kollegene dine. Hvordan tar du/ dere kontakt med barnet?
6. Hvilken erfaring har du med å skulle oppnå kontakt og skape en relasjon?

Metoder, hjelpemidler og tiltak

7. Hva vektlegger barnevernstjenesten i det *direkte* arbeidet med barna? Og hvordan opplever du at disse tiltakene/ metodene fungerer?
8. Hvilke tanker og erfaringer har du rundt det å samtale med barn? Samtaler du med barnet om for eksempel den vanskelige situasjonen de er i?
9. Kan du fortelle litt om eventuelle hjelpemidler du bruker i arbeidet? For eksempel barnebøker, rollespill og tegnesaker.
10. Kan du fortelle om din erfaring med å arbeide med barn som er plassert i barnehagen på tiltak?

Pedagogens kompetanse

11. Hvilken type kompetanse opplever du som særlig nyttig og viktig i dette arbeidet?
12. For mange oppleves det som vanskelig og smertefullt å skulle ta inn over seg den omsorgssvikten barnet har levd med. Hvilke tanker og erfaringer har du rundt disse følelsene? Kan du si litt om hvordan du opplever det å skulle arbeide med barn som lever/ har levd under omsorgssvikt? Hvordan påvirker det deg følelsesmessig?
13. Hva mener du må til for at barnehagen skal være et bra tiltak for barn?

Avslutning

14. Har du noe du vil tilføye, ta opp eller spørre om?