

Etikk i praksis

Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen

Ingvild Åmot Dronning Mauds Minne Høgskole, Trondheim / NTNU, Institutt for Sosialt arbeid og Helsevitenskap, Trondheim, Norge

Title: Ethics in practice: Children who have difficulties interacting and their participation in day-care centres

Abstract: Background: In recent years there has been a trend promoting “children’s right to participation”. The point of departure for the article is qualitative data material collected from three day-care centres in Norway. The main objective has been to illuminate the choices the staff have and the dilemmas they face in their day-to-day practice when it comes to children who have interaction difficulties and their opportunities to participate. Findings: The practice is action-oriented. Actions, dilemmas and discretionary assessments are related to consequential- and deontological-ethics reasons.

Keywords: Day-care centre; Interaction difficulties; Participation; Applied ethics; Discretionary reasons

Email: iam@dmmh.no

Peer-reviewed article: Sent to reviewers: September 2011, Accepted: June 2012, Pre-printed: 6 November 2012, Published 10 November 2012

BARNEHAGEN I DAG

Norske barn i førskolealder går i barnehage¹, barn med særskilte behov for hjelp og støtte inkludert. Norske barnehager framstår som integrerende institusjoner og den vanligste organisatoriske plasseringen for barn med nedsatt funksjonsevne er i vanlige barnehager sammen med barn flest (Lundeby & Ytterhus, 2011). Språk-, kommunikasjons- og psykososiale vansker er de oftest uttalte årsakene til at barn defineres å ha særskilte behov. Som et overbyggende begrep som dekker disse vanskene benytter jeg i denne artikkelen begrepet *barn med samspillsvansker*.

Barns rett til medvirkning

I vid forstand har planverkene forankring i blant annet Barnekonvensjonen (FN) ført til at

1. 96 % av barn i aldersgruppen 3–5 år og 75 % av 1–2 åringene hadde barnehageplass i 2008 (Midtlyng, 2009)

hverdagspraksis i barnehagene preges av ”*rettighetenes etikk*” (Dahlberg & Moss, 2005). Universelle diskurser om barns rettigheter blir knyttet til spesifikke moralske verdier om at barn skal få gjøre egne valg (Kjørholt, 2005). Barnekonvensjonens budskap om barns rettigheter er videreført i Barnehagelovens § 3 som understreker barns rett til medvirkning i barnehagen. I St.meld.41 understrekes og presiseres det at *alle barn* har rett til å bli synlige og å virke med i sosiale sammenhenger (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det handler om å gi barn rom – både i fysisk og psykisk forstand, at barn har rett til å uttrykke seg, til å handle og til å delta i beslutningsprosesser. Rammeverket framhever at muligheter for medvirkning skal fungere som fundament for en demokratisk forståelse og evne til å handle til fellesskapets beste. I praksis blir medvirkning ofte tolket til å gjelde medbestemmelse. Noe som fører oss over til en gjengs forståelse av at barns medvirkning i stor grad er blitt tolket til å omhandle *selvbestemmelse*, der

det vesentligste har vært at barn for det første skal ha mulighet til å velge selv, og dernest velge mellom så mange alternativer som mulig (Kjørholt, 2005). Begrepet medvirkning kan forstås som både *selvbestemmelse* og *medbestemmelse* (Bjerke, 2010). *Selvbestemmelse* handler nettopp om å ta egne selvstendige valg, hvor barn skal kunne oppleve seg selv som kompetente deltagere med innflytelse på egen hverdag. Bjerke mener at *medbestemmelse* derimot handler om direkte og indirekte innflytelse på det som foregår i barnehagens hverdag der hensynet til individuelle behov avveies i forhold til hensynet til fellesskapet. Et bredt perspektiv på medvirkning handler om å gi rom for at barns yringsfrihet og muligheter for å delta i beslutningsprosesser blir ivaretatt ved at deres uttrykksformer blir tatt på alvor (Kjørholt, 2010). Medvirkning kan ses som et etisk anliggende knyttet til barns rettigheter som medborgere og settes i sammenheng med demokratitenkning og pedagogiske institusjoners demokratisk oppdrag (Jansen, Johansson, & Ødegård, 2011).

Det er grunn til å anta at det eksisterer ulike dilemma for de ansatte når det i demokratiets ånd forventes at barn skal ta selvstendige valg og påvirke hverdagen sin. Når det gjelder barn med samspillsvansker kan disse utfordringene være mer krevende enn de er i forhold til barn flest. Verbalt sterke og kommunikativt dyktige barn får ofte større mulighet til å påvirke og medvirke enn barn som har særskilte vansker når det gjelder samspill og kommunikasjon (Lansdown, 2006). I dette ligger det en del utfordringer og profesjonsetiske dilemma som denne artikkelen videre skal belyse.

PROFESJONSETIKK OG DILEMMA

Helt grunnleggende handler etiske spørsmål om hva som vurderes å være riktig og rett å gjøre (Christoffersen, Ruyter, & Wyller, 2005, s. 84). Etiske verdier forhandles og forandres i møter mellom mennesker og gir retning for hvordan vi bør møte hverandre. Å kalle noe et profesjonsetisk dilemma betinger at ansatte blir konfrontert med situasjoner der moralske tema fører til tydelige, uunngåelige krav til å gjøre valg og handle (Davis, 2005). Når jeg i denne sammenhengen skal se videre på profesjonsetiske dilemma handler det ikke om rent praktiske løsbare utfordringer, men om situasjoner der ansatte opplever, eller utsettes for selvstendige valg som i ut-

gangspunktet kan eller bør kreve refleksjon og bevisste profesjonsetiske holdninger.

Profesjonalisering er tvetydig (Martinsen, 1993). Det handler på den ene siden om makt og kontrollaspekt knyttet til egen kunnskap og egen profesjon, og på den andre siden om uegennyttighet og solidariske handlinger som kommer til syne gjennom profesjonelle holdninger og etiske kodekser. Når vi snakker om at ansatte i barnehagen innehar et profesjonsetisk perspektiv handler det om evne til refleksjon og til å begrunne profesjonsmoraliske normer og verdier (Christoffersen, et al., 2005, s. 63ff). Kort sagt betyr det handling pluss refleksjon, der konklusjoner ofte omsettes i umiddelbare avgjørelser og handling.

Det finnes ingen klar universell moralfilosofi eller teori som synliggjør konsekvenser og praktiske implikasjoner av grunnleggende etisk art i praksisfeltet (Beauchamp, 2003, s. 1ff)². Men noen sentrale etiske perspektiver, som relasjonsregel- og pliktetikk vil i artikkelen bli anvendt som grunnlag for refleksjon over de profesjonsetiske dilemma artikkelen belyser.

Først vil jeg redegjøre for valg av metode og datainnsamling.

METODEVALG OG DATAINNSAMLING

Data er innsamlet i 2008–2009 i en periode på åtte måneder i tre ulike kommunale barnehager i Norge. To av de tre barnehagene tilhører en bykommune med knapt 200 000 innbyggere og den tredje er en landkommune med mindre enn 20 000. I de tre barnehagene har fokus spesielt vært rettet mot åtte barn som ansatte og foreldre var enige om var barn med samspillsvansker; to jenter og seks gutter i alderen 3 år og 4 måneder til 6 år og 11 måneder. Barna hadde ulike kommunikasjonsstiler, men felles var at de slet med å synkronisere seg i forhold til andre. De strevde med å signalisere hvem de henvendte seg til, hadde vansker med å fange opp andres kommunikasjonsignal og å tilpasse seg innspill fra andre.

Data består av jevnligte observasjoner av dagliglivsaktiviteter der minst ett barn med samspillsvansker har deltatt eller vært til stede i situasjonen. Observatørrollen har vært delvis deltagende. Materialet består av feltnotater (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995) og fokusgrup-

2. Det engelske begrepet "applied ethics" relateres til de norske begrepene etikk i praksis eller profesjonsetikk

peintervju med ansatte (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2002). For å få innsikt i de ansattes refleksjoner og opplevelse av dilemma i arbeidet med barn med samspillsvansker og medvirkning er det gjennomført totalt sju fokusgruppeintervju. Tema i intervjuene ble i stor grad basert på allerede gjennomførte observasjoner. Fokusgrupper var i større grad enn individuelle intervju et hensiktsmessig redskap for å få innsikt i ansattes forståelse og kollektive vurderinger (Bloor, et al., 2002). Resultatene i artikkelen er basert på fokusgruppeintervju i følgende barnehager: Granhaugen, Aspåsen og Eventyrskogen.

Analysen har fulgt prinsippene hos Giorgi's deskriptive fenomenologi (Giorgi, 2000).

RESULTAT

I alle barnehagene var deler av personalressursen avsatt til barna med samspillsvansker gjennom rettigheter hjemlet i Opplæringsloven eller via særskilte midler til styrking av barnegruppa som en del av et såkalt tilpasset tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Barna med samspillsvansker var en del av den totale barnegruppa, samtidig som de fikk tilbud om spesielle treningsopplegg eller særskilt oppfølging for å stimulere eller utvikle samspills- og kommunikasjonsferdighetene. Trening på samhandling og reguleringer av atferd skjedde ofte sammen med bare voksne eller i små grupper bestående av barn og ansatte. Alle disse barna hadde i større eller mindre omfang ansatte som ble betegnet å være "på" dem, noe som innebar at enkelte voksne hadde et større ansvar enn andre for tilrettelegging, oppfølging og støtte. Disse ansatte, det være seg spesialpedagoger, assistenter eller andre fagansatte var også en del av den totale personalressursen og tilbrakte tid sammen med de øvrige barna og ansatte.

Nærhetsetisk perspektiv som fundament?

Vi vet at barn med samspillsvansker ligger i fare for i mindre grad enn barn flest til å kunne påvirke og medvirke i hverdagen (Lansdown, 2006). At barna skal kunne ha mulighet til å medvirke eller påvirke, betinges av at ulike uttrykk blir tolket og forstått i tråd med barnas egne intensjoner. Barn med samspillsvansker sliter i utgangspunktet med å samhandle og uttrykke seg på samme måte som barn flest, og enkelte ansatte legger vekt på at det er viktig å være oppmerksomme på andre uttrykk enn bare

det verbale. Spesialpedagogen i Eventyrskogen forteller:

... vi må se på andre uttrykk også (enn de verbale) hos barna (med samspillsvansker). Altså, kroppen, øynene, sinnsstemningen, atferden. Da må jo det også komme til uttrykk, ikke bare det som skal komme ut av munnen.

Dagfrid, som er assistent i samme barnehage mener det er særskilt viktig å forholde seg til ansiktsuttrykkene hos barna med samspillsvansker for å forstå hva de uttrykker:

Jeg føler noen ganger at du ser på ansiktsuttrykket hvis du har truffet riktig, hvis du hjelper dem...

En ting er å tolke barnas ønsker og behov og forstå dem når de ansatte skal forholde seg til barna i nære møter ansikt til ansikt. Samtidig består en barnehagedag oftest av møter og samspill med grupper av barn. For at barna som lever, slik spesialpedagogen sier "litt på utsiden", også skal bli synlige i det store fellesskapet understreker pedagogen Dina hvor viktig det er at de ansatte forsterker barnas uttrykk for å gjøre dem mer synlige:

Og da tenker vi at det er viktig at vi er der, for vi har jo litt å bidra med, i å styrke de som er svake i kontakten, samspillet, å bidra til at de får et ansikt i gruppa.

Å sørge for å fremheve "ansiktet" deres i det store fellesskapet, gir barna en større mulighet for nettopp dette å bli sett og hørt av både store og små. Det å lese barnas kroppslige uttrykk fører også til at ansatte "ser det på ham når han blir utrygg" slik en av de ansatte i Granhaugen beskrev det. Ved de voksnes årvåkne blikk og evne til å tolke hvert enkelt barn vil barnets emosjonelle uttrykk ha mulighet til å bli avlest, fortolket, forstått og møtt. Slike uttrykk for ansvar i forhold til barna med samspillsvansker kan relateres til et nærhetsetisk (ontologisk) perspektiv i både Løgstrups etiske fordring og Lévinas' "ansiktets etikk" i relasjon til den Andre (Henriksen, 2004; Lévinas, 2008; Løgstrup, 2000; Vetlesen, 2007). Å se det som en etisk fordring betyr at det blir viktig å være seg barnets tillit verdig og i den sammenheng ivareta barnet på en best mulig måte. En relasjonsetisk, eller nærhetsetisk tilnærming til etiske spørsmål og

moralsk praksis setter forholdet mellom mennesker i sentrum (Eide & Skorstad, 2008). Det dreier seg om en genuin ivaretagelse av hva man tenker er til den Andres beste i ethvert møte (Henriksen & Vetlesen, 2006; Løgstrup, 2000; Vetlesen, 2007). En slik tenkning bygger på at vi møter hverandre med naturlig tillit og at forhold mellom mennesker preges av gjensidighet og avhengighet. I dette ligger også at vi har muligheter til makt overfor hverandre. Det grunnleggende menneskelige møtet kjennetegnes av "den Andres ansikt" og det at den andre representerer en annerledeshet som aldri fullt ut vil være forståelig (Heiene, 2005; Lévinas, 2008). I møte med den Andres ansikt blir vi tvunget til å respondere i en én-til-én-relasjon, og i dette ligger det et etisk krav om ansvarlighet. Møte med den Andres ansikt kan ses som den første kommunikasjonen som fordrer respons og svar. Den nærhetsetiske tilnærmingen er situasjonsbetinget, relasjonell og individuell og kan ikke oppfattes som et ferdig utmeislet teoretisk tankesett.

Men parallelt med at det nærhetsetiske perspektivet synes å være en del av de ansattes begrunnelser og bakgrunn for holdninger og handlinger, oppstår det mange utfordringer og dilemma som må ses i lys av et deontologisk perspektiv med vekt på plikt- og regeletikk.

I intervjuene ble det poengtert at handlinger skjer i en konstant strøm etter hverandre og blir til øyeblikksvurdering og kjappe avgjørelser. I datamaterialet er det tydelig at vurderinger og handlinger inneholder flere etiske og moralske dilemma. Videre i artikkelen vil de ansattes vurderinger bli belyst i lys av plikt- eller regeletisk perspektiv som dilemma mellom a) hensyn til individ versus grupper av barn, b) hensyn til system versus situasjon.

Individ versus gruppe

Barna med samspillsvansker blir beskrevet som "å leve litt på ytterkanten" av det store relasjonelle fellesskapet i barnehagen. De sliter med samhandling og relasjoner, og på ulike måter er det vedtatt at alle disse barna må trene på kommunikative ferdigheter. For de ansatte var det ofte utfordrende å avgjøre når de skulle ta individuelle hensyn til det enkelte barnet kontra det å skulle forholde seg til ett eller flere barn i barnegruppa. For eksempel pleide Andreas (3:11) i Aspåsen barnehage å være med spesialpedagog og/eller assistent en time hver dag på et møterom hvor de drev med ulike aktiviteter. Hensikten var at Andreas skulle trene på ferdigheter

som det var definert at han hadde behov for å tilegne seg. Selv om opplegget kun var rettet mot det de ansatte mente var Andreas sine behov, ville noen av de andre barna gjerne slå følge i disse timene, slik assistenten her beskriver:

Det er så vanskelig, synes jeg. Sånn som i dag, så bestemte jeg meg for at jeg skulle ha ham med alene. Men da hadde Amanda (5.4) allerede bestemt seg, og han også tydeligvis da, for at hun skulle være med.

Hun opplever at det er lettere å trene med Andreas når hun er alene med ham. Om andre barn skal være med, ønsker hun at det for det første er barn ansatte mener vil styrke Andreas sine ferdigheter. For det andre understreker hun at det er en fordel med barn som er medgjørere. I samtaler med de ansatte ble det flere ganger pekt på at det å la barna selv velge hva de skulle gjøre, og hvem de skulle være sammen med, ble relatert til hvordan ansatte fortolket begrepet *barns medvirkning*. Slik jeg ser det er det i tråd med Bjerkes (2010) beskrivelse av medvirkning som medbestemmelse. For de ansatte i Aspåsen barnehagen framstod det som et dilemma det å velge mellom egne behov og planer for treningsøkta, kontra hvordan de oppfattet at man burde handle i lys av begrep som medvirkning og barns rett til autonomi.

I sterk kontrast til dette valgte Granhaugen barnehage å organisere svært systematiske og planlagte små grupper av barn (hvilke deltagere ble bestemt tidlig hver høst) der hovedmålet var at barna med samspillsvansker skulle trene på ulike ferdigheter sammen med andre barn. I Granhaugen barnehagen holdt de et klart fokus på *barnegruppa* og behovet for at barn som sliter skal trene seg på tilpasninger i samspill med andre barn. De ansatte på Granhaugen beskriver Gard (4:3 år) som urolig og ukonsentrert, og ett av poengene med ulike tiltak rundt ham var at han skulle lære regler og ferdigheter slik at han lettere kunne tilpasse seg krav og forventninger i det store fellesskapet. Om vi bruker Gard som et eksempel her, så handler det om det en av de ansatte beskrev slik:

... å lage en ramme rundt ham så han lærer hvordan han skal gjøre det, før han på en måte kan gjøre det selv [...] for eksempel i en liten gruppe med noen unger som er skjermet i en aktivitet.

I Aspåsen barnehage så vi at barnas rett til medvirkning ble poengtert og kunne oppfattes som et bakteppe for et pedagogisk dilemma. I motsetning til et slikt individpreget fokus på barnas rett til, eller muligheter for å påvirke rammer og innhold i de ulike treningsøktene ser vi at ansatte på Granhaugen vektlegger gruppetilpasninger. På tross av barnas vansker er det klare forventninger til, og krav om at de deltar på felles aktiviteter sammen med de andre barna. Der assistenten på Aspåsen vektlegger at hun har ansvar for å ivareta et individuelt perspektiv, fokuserer de ansatte i Eventyrskogen i første omgang på at deres ansvar i hovedsak er

... å prøve å passe på dem så godt som råd er, og lære dem sosiale ferdigheter slik at de kan te seg bedre, tilpasse seg bedre, slik som det må være for at ting skal være hyggelig og greit for alle ...

Underliggende tegnes det et bilde av forskjellige valg når det gjelder det å avveie hvem man skal ta mest hensyn til i alle hverdagens små øyeblikksavgjørelser. De ulike barnehagene vektlegger dette ulikt. Om dilemmaet mellom individfokus kontra gruppetilpasninger eksisterer på et eksplisitt plan varierer tydelig, men det kan oppsummeres i hvordan assistenten på Aspåsen beskriver et dilemma hun kjenner på:

Det er en utfordring å være personale: Når går vi inn og skal ha med Andreas (på felles aktiviteter som han selv ofte vil velge bort), og når skal vi ikke gjør det og hvem ivaretar vi da? Det har jo mye å gjøre med de øyeblikksavgjørelsene vi må ta i barnehagen, kjappe vurderinger oppe i hodet som ikke alltid er like gjennomtenkte.

Et videre dilemma som samme assistent trekker fram er knyttet til det å være ”på” Andreas, med spørsmål om hvor spesiell han kan bli oppfattet å være. Sitat er hentet fra en samtale mellom spesialpedagogen og assistenten der de diskuterer hva de skal svare på spørsmål fra andre barn om hvorfor de ofte bare er sammen med Andreas:

Beate: Hva sier jeg da? Jeg lurte på om jeg har sagt at det er jobben min, at jeg jobber på avdelinga også, og så med Andreas. Men jeg vet liksom ikke hva et godt svar er, hva vil de forstå? Altså, hvor mye kan jeg si til ungene, jeg

kan ikke si at Andreas har behov for ekstra hjelp, jeg kan ikke gå og si det til ungene heller.

Her strever hun med å måtte ta stilling til om hun skal synliggjøre at hun er ansatt på spesialpedagogiske midler spesifikt knyttet til Andreas, kontra det å alminneliggjøre sin egen rolle og Andreas sine særskilte utfordringer. Det eksisterer krysspress og etiske dilemma i hvordan hun skal ivareta Andreas sine behov og rettigheter og kunne møte de andre barna på en måte som legitimerer hennes tilstedeværelse både i ansvaret for Andreas og i det å være en av de øvrige ansatte i barnehagen.

På den ene siden ser vi at barna blir vurdert å ha samspillsvansker i en grad som betinger særskilt oppmerksomhet, trening og individuelle tiltak. På den andre siden er det klare krav til gruppetilpasninger i fellesskapets navn. I praksis er de ansatte utsatt for både uttalte og uuttalte, uunngåelige, konstante og motstridende dilemma mellom hensyn til individuelle behov kontra gruppetilpasninger. Begrepet *barns medvirkning* eksisterer som et mer eller mindre overordnet ideal, og handlinger legitimeres til dels gjennom henvisning til denne ideologien, om enn på ulike måter.

Det synes altså å eksistere tydelige yrkesetiske spenningspunkt i dragingen mellom individ og gruppe der begrunnelser ofte knyttes opp til pliktetiske perspektiv med et mer absolutt pregn nærhetsetikken (Eide & Skorstad, 2008, s. 89ff). Regler spiller en rolle, men hovedkjenetegnet er at en handling, om den skal være rett, må samsvare med det som forplikter. Dermed blir det viktig å vite hva som forplikter. Plikten kan ha ulike kilder: 1) En intern hvor vi henviser til egne grunner for valgte handlingsalternativ, slik assistenten i Aspåsen barnehage kobler handlingene sine til sin forståelse av barns medvirkning. 2) En ekstern der vi tenker noe er riktig fordi noen har sagt det, slik interne regler og gruppefokus styrer valg i Aspåsen barnehage. 3) Og en ontologisk kilde (til selve tilværelsen – en plikt fordi vi er der, en plikt som ikke kan velges bort), det handler om plikten til både å ville og handle ut fra god vilje, slik de ansatte fremhever ønsket om å gjøre det som er best for Andreas og sliter med å vite om det er riktig å fortelle om Andreas sine særskilte utfordringer.

Individ versus system

Flere av barna er definert som urolige og som barn som lett havner i konflikter med andre barn. Å tolke enkeltbarns uttrykk og å forsøke legge til rette for deres behov slik at barna får mulighet til å gjøre egne valg og påvirke enkelthendelser, kan sies å være individfokuserende avgjørelser og handlinger fra de ansattes side. Ut over det å fokusere på enkeltindivid og enkelthendelser trår regler, normer og strukturelle rammer fram som viktige element når det gjelder hva som vurderes som vesentlig i pedagogisk praksis i relasjon til barn med samspillsvansker. Hva handler så dette om?

Regler, og normer

I de tre barnehagene finnes det klare regler om ikke å slå, bråke eller farte rundt i høyt tempo. I Granhaugen har de regelen ”Inne springer vi ikke”. Ansatte poengterer at løping er ”smittsomt”, noe som fører til bråk, uro og konflikter. Jeg ble fortalt at når noen løper, vil alle løpe, og det skal man ikke innendørs i en barnehage. Når det gjelder barna som blir definert å være mer enn vanlig urolig presiserer ansatte i Granhaugen at slike regler er enda viktigere for dem enn for øvrige barn for å holde ro og orden i barnegruppa. Det må være ”mer reguleringer på væremåten fordi barnet er mer spesielt”, og at de ”kanskje må være strengere overfor noen av disse barna slik at de skal gjøre slik som de andre barna på avdelingen gjør”. Som jeg viste tidligere la ansatte i Aspåsen vekt på begrepet ”barns medvirkning”, samtidig forteller assistenten herfra at en bra dag for Andreas handler om at han har vært *medgjørlig* (min utheving), noe som understreker at barna forventes å tilpasse seg gitte regler og verdier i barnehagen. Regel- og prinsipporientert etikk formuleres som et sett regler eller prinsipper som vi skal vurdere og handle ut fra (Eide & Skorstad, 2008; Heiene, 2005). Valg og vurderinger kan nærmest sjekkes opp mot en liste, og atferd kan vurderes som ”korrekt”. Det dreier seg om ytrestyrte regler og prinsipper i motsetning til pliktetikken som er forankret i forpliktelser knyttet til egne verdier, ytre påvirkede verdier eller en ontologisk kilde. Et klart eksempel på vektleggingen av regler og normer og hvordan regeletikken styrer ansattes skjønsmessige valg er hvordan uadekvat atferd behandles i Granhaugen barnehage.

Dette eksemplet handler om Gudrun som snart er sju år, hun har utsatt skolestart og det blir lagt vekt på at hun sliter med samspill, re-

gler og normer i barnehagen. Det er laget et spesielt opplegg for Gudrun for at hun skal innrette seg etter barnehagens rammer og regler for akseptabel atferd. Når Gudrun utfører en handling som blir definert å være uakseptabel, skal hun settes på en ”tenkestol” i en krok i barnehagens garderobe. Der skal hun sitte inntil hun har tenkt seg om (tre minutter) og så kan hun komme tilbake til aktiviteten igjen. Om andre barn kommer i konflikter blir de aldri plassert på denne stolen:

Hvis en annen unge slår, så tar vi jo den ut av situasjonen også. Men det blir kanskje en litt annen måte, det blir fulgt opp mer.

I fokusgruppeintervjuet fortsatte ansatte å reflektere over temaet, og det ble pekt på at

... du må ha tid til å ta deg av den andre som blir berørt av den uholdbare atferden (hennes) også. Det må jo være en voksen der som trøster den som faktisk fikk vondt. Så må vi sette henne der (på stolen).

Men vi har også snakket om at tenkestolen skal være noe som skal brukes på hele avdelingen. At hun skulle se at alle andre ble straffet på samme måten.

Det handler altså om straff for uønsket atferd, med mål om at barn skal bli mer medgjørlig og opptre i henhold til gitte regler og normer. Vi kan i korthet si at det nærhetsetiske perspektivet og de individuelle behovene og uttrykkene hos barn med samspillsvansker diskvalifiseres til fordel for regler og normer. Samtidig ser vi at regler skaper et etisk dilemma for enkelte ansatte:

Er det hun som skal få skylda, pleier jeg også å tenke. [...]. Etisk sett, så er det... vi skal jo egentlig ha nulltoleranse i forhold til slåing og utagerende atferd mot andre unger, da ...

Når tydelige spørsmål blir stilt, blir det uttrykt en viss refleksjon rundt bruk av slike reguleringsmekanismer som brukes i forhold til Gudrun og dilemmaet mellom et nærhetsetisk og et regeletisk perspektiv blir tydelig. Men allikevel er påbudene og reglene meget synlige i hverdagen. På en side finnes det uttalte regler, på den andre siden poengteres det at normer og verdier overføres til nye barn også via uuttalte regler. ”Normer er noe som sitter i veggene”, sier Da-

grun, en av assistentene på Eventyrskogen, ”-regler om hva som er lov kontra ikke-lov”.

Strukturelle rammer

Mange av barna med samspillsvansker har gjennom sakkyndig vurdering fått enkeltvedtak som gir rett til spesialpedagogisk hjelp (§ 5–7 i Oppføringsloven). I tillegg har de oftest også del i statlige øremerkede midler til generell styrking av barnehager. Disse midlene tildeles barnehagen – og ikke barnet – som styrking av tilbudet til barn med nedsatt funksjonsevne. Barna med behov for særskilt hjelp og støtte har ikke en lovfestet rett på en individuell opplæringsplan (IOP), men føringer anbefaler at en slik plan blir utarbeidet spesifikt for disse barna (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

I løpet av intervjuene peker flere av de ansatte på at mål i Rammeplanen, barnehagens eget planverk og barnas egne individuelle planer (IOP) er styringsredskap for praktisk-pedagogiske vurderinger og valg. I praksis, forteller de ansatt, handler det ofte om å komme gjennom dagens treningsopplegg i samsvar med IOP.

Som en utvidet forståelse av barns rett til medvirkning har en av barnehagene vedtatt at alle barn, både de med særskilte behov og barn for øvrig, skal ha en egen individuell plan for barnehageåret. Innhold og utforming av IOPene planlegges hver høst ved foreldresamtalene når barnet, foreldrene og barnets kontaktperson møtes for å samtale om hva det kommende året skal bringe. ”Et kroneksempel på barns medvirkning”, sier en av de ansatte. På tross av intensjonen om å ivareta barnas rett til medvirkning også på dette området, har spesialpedagogen skapt et klart skille her. Barn flest deltar på disse samtalene, men barna med samspillsvansker får ikke tilbud om å være med på møtene:

Jeg vet jo hvorfor jeg ikke har tatt dem med (tre barn med samspillsvansker). For jeg synes at... når jeg skal prate med foreldrene om det barnet, så synes jeg det blir så stort. Det blir veldig mye om hva de skal øve seg på, mye som er vanskelig. [...]. For det er klart at disse barna vet at de andre barna er med på det, hvis du skjønner. Så inni dem kan det være litt sårt. Men det er ingen av dem som har sagt at ”hvorfor skal ikke jeg være med?”

Barna får utarbeidet en IOP ut fra anbefalt norm, og det kan forstås som at barnehagen handler i tråd med føringer med en prinsippori-

entert etisk begrunnelse. I motsetning til de øvrige barna blir de fratatt muligheten til å være med og påvirke innholdet. Ansatte ser dilemmaet i at barna forstår og sannsynligvis kan oppleve forskjellsbehandlingen som sår, samtidig som hensynet både til egne følelser og barnets følelser hindrer dem i en felles praksis for alle barn. Det eksisterer et dilemma mellom det som kan vurderes å være et prinsipporientert etisk valg på den ene siden og et nærhetsetisk perspektiv som skal ivareta hensynet til det enkelte barnet på den andre siden. Den samme spesialpedagogen understreker at barna med samspillsvansker får muligheter til å øve på barns medvirkning ved at de innenfor de spesifikke strukturene, rigide treningsøktene og oppsatte målene ”jo har litt påvirkningsmuligheter i form av å velge på hvilken måte de skal trene akkurat nå, eller hvilket spill de skal spille”. Dette er en fortolkning av medvirkning som selvbestemmelse knyttet til konkrete, avgrensede miniavgjørelser. Hun forteller videre at det er et dilemma i på den ene siden å skulle legge vekt på det de definerer å være barns medvirkning og på den andre siden søke å tilfredsstillende forventninger om fremgang og utvikling hos barna i tråd med vedtatte mål og planer. Både ansatte, foresatte og Barne- og familietjenesten oppfattes som tydelige aktører som krever ”at barna skal komme seg framover”, og en pliktetisk holdning overfor dem kan stå i veien for et mer relasjonsetisk perspektiv.

DISKUSJON

De ansatte løfter fram ulike dilemma i de konstante valgene de må gjøre, men styrer samtidig øyeblikksvurderingene i stor grad ut fra de krav til handling som de opplever ligger i føringer og rammeverk. Vi ser tydelige spenningspunkt mellom relasjonsetiske vurderinger på den ene siden og plikt-, regel- og prinsipporienterte handlinger på den andre siden. De ulike vurderingene er alltid på en eller annen måte knyttet til skjønnsmessige vurderinger, og jeg skal videre gå nærmere inn på dette med skjønnsutøvelse.

Øyeblikksvurderinger og skjønn

De stadige pågående øyeblikksvurderingene og hverdagshandlingene er konsekvenser av skjønnsutøvelse. Skjønnsutøvelse er en delegert myndighet til å ta avgjørelser på vegne av andre eller gjøre noe som får konsekvenser for andre (Christoffersen, et al., 2005; Nortvedt, 2008, s. 251ff). Den delegerte myndigheten i denne sam-

menheng handler om å omsette føringer fra *Lov om barnehager* (Kunnskapsdepartementet, 2006a), Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006c) og *Opplæringsloven* (Kunnskapsdepartementet, 2006b) til en yrkesetisk forsvarlig hverdagspraksis.

Det er mulig å skille ut minst to hovedbetydninger av begrepet skjønn (Grimen & Molander, 2008, s. 179f): som en *kognitiv aktivitet*, eller en *epistemisk og strukturell forståelse* vernet for valg og beslutninger (Alexy, 2002). En svak utøvelse av skjønn gir mindre handlingsrom og muligheter for selvstendige beslutninger innenfor allerede satte standarder og regler. Et sterkt skjønn dreier seg om å benytte et større frihetsrom og utvise beslutningsansvar. Det er en kognitiv aktivitet der ansatte resonnerer rundt særskilte tilfeller og kommer fram til begrunnede konklusjoner med allmenne og akseptable grunner. Når Bodil lar Amanda delta på treningsøkta sammen med Andreas, og begrunner dette med barns rett til medvirking, så har vi ett eksempel på valg som legitimeres gjennom begrunnelser i et pliktetisk perspektiv. Her handler det om en forståelse av "rettighetenes etikk" der barns rett til medvirkning står så sentralt at andre hensyn legges til side (Dahlberg & Moss, 2005). Samtidig synes det som om beslutningene ofte skjer i ly av regler og normer som dekker over mulighetene til sterke skjønnsmessige individuelle valg. Skjønnets frihetsrom blir innhegnet av restriksjoner, og mange av praksiseksemplene preges av en strukturell forståelse og svake skjønnsmessige vurderinger som kan defineres som pliktetiske. Når Granhaugen velger å organisere daglige treningsøkter med forhåndsbestemte grupper av barn, er det et eksempel på hvordan regler binder mulighetene for fortløpende individuelle vurderinger og hensyn til enkeltbarn. Det å akseptere at regler og normer "sitter i veggene" gir en kontekst basert på et regeletisk forankringspunkt som binder det faglige skjønnets muligheter (Grimen & Molander, 2008, s. 188ff).

Makt og medvirkning, til barnets beste?

Ansattes vurderinger og skjønnsmessige handlinger har store konsekvenser for barnas hverdag og erfaringer i barnehagen. Retten til skjønnsutøvelse utløser komplementære posisjoner der barna lett blir avhengige og sårbar i forhold til ansattes maktutøvelse (Sciulli, 2005). At barna på denne måten er sårbare og avhengige er ikke nødvendigvis en motsetning til de senere årenes sterke fokus på barn som rettighets-

subjekt og selvstendige aktører i samfunnet (Korsvold, 2008; Seland, 2009). Det er viktig å påpeke at barn ikke er *enten* sårbare *eller* selvstendige, men at de i denne sammenhengen blir sårbare i forhold til ansattes definisjonsmakt. Det ligger et stort etisk ansvar hos de ansatte i det å skulle balansere mellom skjønnsmessig å anerkjenne, redusere eller diskvalifisere barnas autonome beslutninger (Sciulli, 2005).

God profesjonsetikk er, ut fra faglig skjønn og kunnskap å handle til barnets beste (Sciulli, 2005), noe som kan ses i sammenheng med et relasjonsetisk perspektiv. Det er ingen grunn til å tro at de ansatte ikke har det som grunnleggende intensjon. Samtidig er definisjonen av hva som er barnets beste en skjønnsmessig vurdering som alltid vil innebære stor grad av usikkerhet om hva som blir rett eller galt (Christoffersen, et al., 2005).

Å vurdere hva som er, og deretter handle til barnets beste kan være et uttrykk for en klar intensjon om å gjøre godt ved at ansatte anerkjenner de enkelte barnas særskilte ønsker og uttrykk. Ett eksempel på dette er at den ansatte tar hensyn til Andreas' felles ønske med Amanda om å være flere i den individuelle treningsøkta. Assistenten Bodil tillater i så måte dette i tråd med hva hun vurderer å være til barnets beste. Men det er også mulig å forestille seg at etiske verdier er noe som projiseres ut på verden som en sosial praksis mer enn en grunnlagt evne som utvikles i kraft av refleksjon og modning. Bodils begrunnelse og handling samsvarer i stor grad med denne barnehagens sosiale praksis og forståelse av hva som er allmenne godtakbare begrunnelser for barns medvirkning, og sånn sett blir hennes handlinger og begrunnelser for disse forankret i det pliktetiske perspektivet.

Samtidig er det flere eksempler på hvordan barnas uttrykk og rettigheter diskvalifiseres, noe som også taler for at de styrende beveggrunnene verken knyttes til et nærhetsetisk eller et pliktetisk perspektiv. Bruken av "tenkestol" for Gudrun er et grelt eksempel på hvordan strukturelle rammer og regler skaper en regeletisk forankring som blir stående i veien for refleksjon og handlinger om hva som er til barnets beste. De ansattes ureflekterte definisjonsmakt og svake faglige skjønn reduserer barnets muligheter for autonomi.

En individuell og nærhetsetisk tilnærming til profesjonsetiske utfordringer tar utgangspunktet i praktiske møter med den Andre. Det handler om det eksistensielle og etiske forholdet mel-

lom Jeg'et og den Andre, der møter med den Andres ansikt og blick gjør at den Andre trer frem som et subjekt (Lévinas & Nemo, 1995). I dette perspektivet er det et intersubjektivt og asymmetrisk forhold mellom individene, man er ansvarlig for den andre uten at man skal eller kan forvente noe tilbake. Enkelte av uttalelsene fra informantene tilsier at de benytter seg av et begrepsapparat relatert til dette nærhetsetiske perspektivet. Som vi har sett beskriver de hvor viktig det er at barna "får et ansikt" i barnegruppa, hvordan de leser barnets ansiktsuttrykk for å forstå dem og hvordan kropp og non-verbale uttrykk ligger til grunn for tolkning av barnas kommunikasjonsuttrykk. Allikevel synes det som om denne nærhetsetiske forankringen, i mindre grad enn hva man lett kan tro, ligger til grunn for de rent praktisk-pedagogiske utfallene av de etiske valgene ansatte står overfor.

Det kan synes som om en profesjonsetisk grunnsituasjon basert på møter med den Andre oppleves snever, den ansatte må ofte prioritere oppmerksomhet og tidsbruk mellom flere oppgaver og barn. Sånn sett er det et gjentakende dilemma å velge mellom det relasjonelle møtets etikk kontra å følge institusjonelle rammer og regelettikkens betingelser. Dilemmaet blir tydelig understreket når de ansatte i flere sammenhenger forteller om utfordringer knyttet til det å gjennomføre pedagogiske opplegg med ett barn når flere barn gjerne vil være med. De løfter fram utfordringene som oppstår når de er ansatt "på" ett barn og andre barn også ønsker oppmerksomhet. Nærhetsetikken har sin styrke i at den fokuserer på nærhet til personer og situasjoner, men den er også subjektiv, situasjonsbestemt og relativ, og den kan "leses" slik at den favoriserer den enkelte på bekostning av det kollektive (Tholin, 2008, s. 125). Det handler om dilemmaet i å velge mellom det som barna med samspillsvansker selv ønsker og det ansatte kan mene er til det enkelte barns beste kontra det som blir vurdert til det beste for barnegruppa. Dilemmaene gjenspeiles i mange av uttalelsene fra praksisfeltet, om det gjelder hvem som skal være med på trening, eller hvilke regler som skal eksistere for barna med samspillsvansker kontra andre barn. Det samme gjelder bruk av "straff" overfor Gudruns uhensiktsmessig atferd kontra hvordan man forstår og møter barn for øvrig. Det ligger store utfordringer i på den ene siden å skulle ta hensyn til det ene barnets særegne behov og særskilte forutsetninger, opp i mot de regler og normer som ligger i det som vurderes å

være til beste for fellesskapet. Å usynliggjøre eller tilsløre barnas særegne behov kan fra ett perspektiv oppfattes å være til barnas beste, samtidig vil en slik praksis fungere som en diskvalifisering av barnas autonomi og særskilte uttrykk. Rammeplanen understreker at "Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas" (Kunnskapsdepartementet, 2006c). Men behovene hos barn med særskilte behov kan reduseres og underkjennes til fordel for hensynet til fellesskapet. Nærhetsetikkens fundament kan fragmenteres i kollektivets regler og normer; regel- og pliktetikken fargelegger praksis.

METODOLOGISKE STYRKER OG BEGRENSNINGER

Det er ingen intensjon i denne artikkelen om å tilføre generaliserbare data om ansatte i barnehagen sine etiske vurderinger i samspill og arbeid med barn med samspillsvansker (Denzin & Lincoln, 2005). I en slik kvalitativ undersøkelse er sitatvalg og tolkningsprosessen selvfølgelig preget av mitt forskerblick (Thagaard, 1998). Materialet brukes for å illustrere hverdagslivets dilemma, etiske kompleksitet og utfordringer når det gjelder barn med særskilte behov og retten til å bli hørt. Deler av hverdagslivet i barnehagen presenteres på en slik måte at det er grunn til å anta at innholdet er gjenkjennbart på et mer generelt plan og således har en overføringsverdi.

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Det er i bruddflatene mellom profesjon og politikk at profesjonsetiske perspektiver og dilemma oppstår (Grimen, 2008, s. 156), i situasjoner der "politikken treffer bakken". Og det er i dette spenningsfeltet ansatte skal omsette utdanningspolitiske vedtak til en utøvende praksis som preges av velbegrunnede valg og handlinger. At barnehagens hverdag består av fortløpende serier av en mengde hendelser som krever kjappe avgjørelser stiller store krav til yrkesetisk bevissthet og refleksjon.

I dette datamaterialet om barn med samspillsvansker og deres muligheter for medvirkning i dagens barnehagesystem eksisterer det konstante og utfordrende dilemma i barnehagens profesjonsutøvende praksis. Det er tidvis vanskelig å vite hva som er de beste alternative handlingene slik enkelte informanter påpekte. Hva som er til beste for det enkelte barnet vies relativt lite opp-

merksomhet og begrunnelser og valg som gjøres i barnehagene bygger i stor grad på henvisninger til rammeverk; økonomiske og strukturelle betingelser og politiske føringer. Barn med samspillsvansker sliter i utgangspunktet med å kommunisere med sine omgivelser på en forventet måte, og når oppmerksomheten fra ansatte rettes mot regler og rammeverk blir det lite rom for å bli møtt og forstått og kunne delta i daglige beslutningsprosesser. Det handler ikke bare om at ansatte på et individuelt nivå gjør øyeblikksvalg og hurtige avgjørelser som har konsekvenser for barnas hverdag i barnehagen. Det handler i minst like stor grad om hvordan handlingsregler og normer representerer de kulturelle moralske kodene (Beauchamp, 2003, s. 6) og er en del av det store utdanningspolitiske bildet. Resultatene forsterker Markströms beskrivelse av barnehagen som en arena for "normaliseringspraksis" hvor det viktigste er at barna skal lære regler, formes og institusjonaliseres (Markström, 2005).

Politiske føringer som lov og rammeplan for barnehagen ligger til grunn for mål, struktur og organisering av barnehagens hverdag, rammeverket stiller også krav om yrkesetisk bevissthet og moralsk dømmekraft; rett og slett en sterk utøvelse av skjønn. Regler for utøvelse av skjønn kan sies å være viktige fordi de hjelper til å forstå den situasjonen man befinner seg i (Christoffersen, et al., 2005, s. 70f). Samtidig handler skjønn om evnen til å forstå *både* reglene og situasjonen, og i beste fall understøtter regler en faglig skjønnsvurdering. Uansett hvor gode de regeletiske begrunnelsene er, krever profesjonsetikken at man også engasjerer seg i barnas situasjon og handler ut fra et relasjonsetisk perspektiv. Faglig kunnskap og refleksjonsevne har avgjørende betydning når det dreier seg om profesjonsetiske sider i arbeidet.

Denne studien har lagt vekt på grunnlaget for og dilemmaene i etiske valg i personalgruppen som helhet. En vurdering som er gjort ut fra at grupper av ansatte er en smeltedigel av ulike erfaringer og kompetanser, og skillet mellom profesjonelle og øvrige ansatte kan i slike egalitære arenaer som barnehagene være flytende (Christoffersen, et al., 2005, s. 70ff).

I en tid med sterkt press på barnehageutbygging er det viktig at profesjonsetisk bevissthet og faglig skjønnsmessig vurderingsevne blir en del av arbeidet med å forbedre kvaliteten i dagens barnehager. Skal det være mulig å skape rom for demokrati og ytringsfrihet for *alle* barn er det

nødvendig med kunnskap, forståelse og rom for barns ulikheter og særegne uttrykk.

LITTERATUR

- Alexy, R. (2002). *A theory of constitutional rights*. Oxford: Oxford University Press.
- Beauchamp, T. L. (2003). The Nature of Applied Ethics. I R. G. Frey & C. H. Wellman (red.), *A companion to applied ethics* (sid. 1–16). Oxford: Blackwell.
- Bjerke, L. (2010). Barns medvirkning. I Ø. Kvello (red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (sid. 189–210). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2002). *Focus groups in social research*. London: Sage.
- Christoffersen, S. A., Ruyter, K. W., & Wyller, T. (2005). *Profesjonsetikk: Om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Davis, N. A. (2005). Moral Dilemmas. I R. G. Frey & C. H. Wellman (red.), *A Companion to applied ethics* (sid. 487–497). Malden, Mass.: Blackwell.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Eide, S. B., & Skorstad, B. (2008). *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. London: University of Chicago Press.
- FN (2003): *Barnekonvensjonen: FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Giorgi, A. (2000). Concerning the application of phenomenology to caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 14(1).
- Grimen, H. (2008). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 144–160). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 179–196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heiene, G. (2005). *Prinsipiell etikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Henriksen, J.-O. (2004). Emmanuel Lévinas: den andre gjør meg til den jeg er. I L. Løvlie & K. Steinsholt (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (sid. 528–539). Oslo: Universitetsforlaget.
- Henriksen, J.-O., & Vetlesen, A. J. (2006). Nærhet og distanse: Grunnlag, verdier og etiske teorier i arbeid med mennesker. Oslo: Gyldendal.
- Jansen, K. E., Johansson, E., & Ødegård, E. E. (2011). Forord: På jakt etter demokratibegrepet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 61–64.
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and “the right to be oneself”: Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (red.), *Beyond listening* (sid. 151–173). Bristol: Policy Press.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere: til barnets beste? I A. T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere: Til barnets beste?* (sid. 11–29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: En sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945–2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Barnehageloven*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademi-ka (distributør).
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Gode barnehager for alle: Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr. 41 (2008–2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lansdown, G. (2006). International developments in children’s participation: Lessons and challenges. I K. M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill & A. Prout (red.), *Children, young people and social inclusion, participation for what* (s.139–156)? Southampton: Hobbs.
- Lévinas, E. (2008). *Den annens humanisme*. Oslo: Bokklubben.
- Lévinas, E., & Nemo, P. (1995). *Etik og uendelighet: Samtaler med Philippe Nemo*. København: Hans Reitzel.
- Lundeby, H., & Ytterhus, B. (2011). Barn med funksjonsnedsettelse i en "barnehage for alle". I T. Korsvold (red.), *Barndom – barnehage – inkludering* (sid. 76–103). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring*. Oslo: Cappelen.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie*. no. 1, Linköpings universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Linköping.
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup: Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Oslo: TANO.
- Midtlyng, J. (2009). *Rett til læring: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29.juni 2007*. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 2. juli 2009. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.
- Nortvedt, P. (2008). Profesjon og paternalisme. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (sid. 251–260). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sciulli, D. (2005). Continental sociology of professions today: Conceptual contributions. *Current Sociology*, 53(6), 915–942.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. 2009:258, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.