

LOVEN I HOLDNING OG HANDLING

FOR BARNAS TRYGGHET OG TRIVSEL



Masteravhandling i pedagogikk med vekt på
spesialpedagogikk

Simone Annaniassen Olsen og Lisbeth Helen Høvig Ruus

NLA Høgskolen

Bergen, mai 2023

Veileder: Marit Mjøs

Illustrasjon: Lisbeth Helen Høvig Ruus

«Barnet er lite, lett, det er mindre av det.
Vi må bøye oss ned, senke oss ned til barnet.
Hva verre er: Barnet er svakt.
Vi kan løfte det, kaste det opp i luften, tvinge det til å sitte når det ikke vil, hindre
det fra å løpe,
sette en stopper for dets anstrengelser.
Om barnet er ulydig, kan vi ty til makt.
Jeg sier: Hold deg her, ikke rør den, flytt deg, få den tilbake.
Barnet vet at den må gi seg; igjen og igjen prøver den lille seg, forgjeves, før han
forstår, gir seg, gir opp»
(Korczak, 2016, s. 15-16).

Sammendrag

Denne oppgaven har blitt til på bakgrunn av eget engasjement og erfaring. I 2020 ble det vedtatt en endring i barnehageloven der det ble tilført et nytt kapittel knyttet til det psykososiale miljøet i barnehagen. Loven trådte i kraft 1. januar 2021 og består av tre paragrafer som samlet skal sikre at barn i barnehagen har det trygt og godt. Formålet med oppgaven har vært å få økt kunnskap knyttet til krenkelser i barnehagen ved å finne ut hvordan paragrafene i dette kapitlet forstås og praktiseres i barnehagen.

På bakgrunn av temaet har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan forstår personalet i barnehagen §§41-43 i barnehageloven, og hvordan påvirker denne forståelsen praktisering av §43?

For å besvare problemstillingen har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. *Hva er krenkelse?*
2. *Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?*
3. *Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?*

Vi har brukt kvalitativ metode for å besvare vår problemstilling. Empirien ble innhentet gjennom et kvalitativt forskningsintervju med en semi- strukturert intervjuguide. Fem ulike barnehager gjennomførte interne gruppeintervju sammen med 2-4 kollegaer. Intervjuene varte i ca. 60 minutter. Lyddoptak fra intervjuene ble transkribert, kategorisert, analysert, tolket og deretter drøftet mot relevant teori for å belyse og besvare problemstillingen og forskerspørsmålene. Oppgaven er bygget opp på grunnlag av tidligere forskning, politiske dokumenter, barnehagens styringsdokumenter, et utvalg faglitteratur og egen empiri.

Av studiens funn fremgår det at personalet er positive til innføring av §§41-43 i barnehageloven og at de streber etter å ivareta barns rett til et trygt og godt psykososialt miljø fritt for krenkelser. Personalet anerkjenner at krenkelser forekommer og at de selv har krenket barn. Til tross for denne anerkjennelsen er det ingen av barnehagene i vår studie som har hatt en §43 sak etter at paragrafene ble implementert i loven. Barnehagene jobber forebyggende for å hindre krenkelser og for å hindre konsekvenser når krenkelser oppstår.

Krenkelse fremstår som et komplisert begrep, men samtlige intervjupersoner forstår krenkelser som negative handlinger som subjektivt oppleves ubehagelig for den som utsettes for krenkelsen. Opplevelsen av å være utestengt eller ubetydelig i felleskapet er sentralt i intervjupersonenes forståelse og de jobber derfor aktivt med å skape et inkluderende felleskap. I dette arbeidet fremstår relasjonsarbeidet som sentralt. Dette gjelder relasjoner mellom barna, mellom personalet og barn, relasjoner mellom personalet og til foreldre. Relasjonen til foreldrene er viktig for å få kunnskap om barnas trygghet og trivsel i barnehagen.

Personalet er opptatt av å være sensitive og varme i møte med barna. Varme og sensitivitet kombineres med krav og forventninger som formidles med respekt og med hensyn til barns medvirkning. Personalet bestreber å møte barns følelser med anerkjennelse og ro, samt hjelpe dem å sette ord på og regulere følelsene. Samtidig er de opptatt av hverandres følelser og å støtte kollegaer som har det vanskelig og står i fare for å krenke barn.

Det kommer frem at organisering er viktig av flere grunner. Det handler om å unngå stress og være tett på barna slik at de kan få den støtten de trenger i samspill med hverandre og i rutinesituasjoner. Ved å være tett på barna kan de også avdekke krenkelser og barn som strever, og får slik informasjon de kan bruke for å sette inn nødvendige tiltak.

Personalet jobber for å heve sin kunnskap på flere måter. Barnehagene har jobbet med §§41-43 og hva paragrafene betyr for deres barnehage. De jobber med teori på ulike måter og søker i tillegg kunnskap om barna og egen praksis gjennom observasjon, samtaler og praksisfortellinger.

Forord

Etter to fine år på NLA Høgskolen er tiden som masterstudent omsider et ferdig kapittel. Årene har vært preget av motivasjon, hardt arbeid, mestring og glede, krydret med gode diskusjoner sammen med lærere og medstudenter. Samtidig har vi også møtt motgang, vært usikre på egne evner, manglet motivasjon, hatt skrivesperre og søvnløse netter. I slike stunder har vi hatt mennesker rundt oss som aldri mistet troen, som ga oss oppmuntrende ord og heiarop. Slik at vi igjen fant motivasjon, mening og ordene vi lette etter. Til alle dere som har heiet oss frem: Tusen takk, dere har vært til uvurderlig støtte.

En stor takk til alle som har hjulpet oss til å øke vår kunnskap og forståelse for et tema vi brenner for, og er nysgjerrig på. Spesielt dere som har deltatt i vår studie, enten som intervjuperson i gruppeintervju, eller som intervjuperson i pilotintervju. Først og fremst tusen takk for at dere ønsket å delta, uten dere hadde det ikke blitt noe gruppeintervju. Takk for engasjement i intervjuet, og at dere delte deres meninger og kunnskap med oss og hverandre. Ikke minst, takk for at dere delte så fritt om egne erfaringer på godt og vondt, om et tema som kan være både utfordrende og vondt å snakke om.

Takk til alle de barna som er i våre hjerter, barn i egen familie, i gaten, eller i barnehager vi har jobbet. Dere er den største motivasjonen for å skrive denne oppgaven. Det handler om dere. Om at dere skal ha det trygt og godt i barnehagen, med en hverdag fri for krenkelser, der ansvaret for dette ligger hos oss voksne.

Til slutt: Tusen, tusen takk til vår veileder Marit Mjøs som har vært til uvurderlig støtte for oss. Du har delt av både kunnskap og erfaring, og gitt oss ærlige, konstruktive og oppmuntrende ord på veien. Du har svart på våre spørsmål nesten før de har vært stilt, det være på mail eller i veiledningssamtaler. Vi føler oss særdeles heldig som fikk nettopp deg som vår veileder.

Bergen, mai 2023

Simone Annaniassen Olsen og Lisbeth Helen Høvig Ruus

Simoneolseen@hotmail.com Lisbeth_h80@hotmail.com

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	13
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	13
1.2 Prosjektets utgangspunkt og hensikt.....	14
1.3 Prosjektets formål.....	17
1.4 Prosjektets problemstilling og avgrensning.....	18
1.5 Oppgavens kunnskapsgrunnlag.....	18
1.6 Oppgavens oppbygging.....	19
2. Oppgavens kunnskapsgrunnlag.....	21
2.1 Synet på barnet i endring – et paradigmeskifte.....	21
2.1.1 Et historisk blikk på mobbedefinisjonen.....	22
2.1.2 Det første paradigme – definering av mobbing.....	23
2.1.3 Det andre paradigme – en utvidet forståelse.....	24
2.1.4 Mobbebegrepet og lovens utvikling i barnehagen.....	24
2.2 Anerkjennelse.....	26
2.2.1 Anerkjennelse i barnehagens styringsdokumenter.....	26
2.2.2 Definering av anerkjennelse.....	27
2.2.3 Ulike dimensjoner av anerkjennelse.....	29
2.3 Hva er krenkelse?.....	31
2.3.1 Krenkelse i barnehagens styringsdokumenter.....	31
2.3.2 Definering av krenkelsesbegrepene.....	31
2.4 Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?.....	34
2.4.1 Når barns rettigheter og behov ikke blir ivaretatt.....	34
2.4.2 Passive og utilgjengelige ansatte.....	35
2.4.3 Kjefting og verbale krenkelser.....	35
2.4.4 Bruk av tvang.....	36
2.4.5 Negativ definering av barn.....	36
2.5 Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?.....	37
2.5.1 Trygg tilknytning.....	38
2.5.2 Voksenstiler.....	39
2.5.3 Relasjoner i barnehagen.....	42
2.5.4 Personalet som rollemodeller.....	46
2.5.5 Følelser hos personalet og barn.....	47
2.5.6 Regler, krav og konsekvenser.....	49
2.5.7 Organisering og tilgjengelighet i lek.....	50

2.5.8 Felles forståelse gjennom teori og refleksjon.....	51
2.5.9 Nulltoleranse	53
2.5.10 Barnehagens tilbakemeldingskultur	54
2.5.11 Kartlegging og undersøkelser	55
2.5.12 Tiltak og handling	61
3. Avhandlingens metodologiske valg	63
3.1 <i>Det vitenskapsteoretiske grunnlaget</i>	63
3.1.1 Hermeneutikken	63
3.1.2 Gadammers syn på nyhermeneutikken	64
3.1.3 Vår førforståelse i lys av Gadammers teori.....	65
3.2 <i>Studiens metodologi og metode</i>	66
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju.....	67
3.2.2 Individuelle intervju eller gruppeintervju?.....	68
3.3 <i>Før intervjuene</i>	69
3.3.2 Pilotintervju.....	69
3.3.3 Intervjuguide	70
3.3.4 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner	71
3.4 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	72
3.4.1 Intervjuets gang.....	72
3.5 <i>Etter intervjuene</i>	74
3.5.1 Transkribering.....	74
3.5.2 Analyse og tolkning	75
3.6 <i>Forskningsprosjektets kvalitet</i>	76
3.6.1 Pålitelighet.....	77
3.6.2 Gyldighet.....	77
3.6.3 Overførbarhet	78
3.7 <i>Etiske vurderinger</i>	79
3.7.1 Informert samtykke	79
3.7.2 Konfidensialitet	79
3.7.3 Konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne	80
3.7.4 Forskers rolle og ansvarlighet	80
4. Presentasjon av funn	82
4.1 <i>Presentasjon av de ulike barnehagene</i>	82
4.2 <i>Hva er krenkelse?</i>	84
4.3 <i>Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?</i>	86
4.3.1 Krenkende møte med følelser	86

4.3.2 Krenkende språk og kommunikasjon.....	87
4.3.3 Å ikke være til stede og støtte i lek.....	88
4.3.4 Negativ definering av barn.....	89
4.3.5 Maktbruk.....	89
4.3.6 Forekomst av krenkelser.....	91
<i>4.4 Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?.....</i>	<i>92</i>
4.4.1 Å sikre gode relasjoner i barnehagen.....	92
4.4.2 Å reparere når krenkelser oppstår.....	95
4.4.3 Å møte følelser på en god måte.....	95
4.4.4 Å søke barnets opplevelse.....	98
4.4.5 Å skape en god kultur.....	101
4.4.6 Voksnes væremåte.....	102
4.4.7 Organisering og tilgjengelighet i lek.....	105
4.4.8 Kompetanseheving og refleksjon i personalet.....	107
4.4.9 Å forstå og praktisere nulltoleranse.....	109
<i>4.5 Personalets tanker om loven.....</i>	<i>110</i>
5. Drøfting.....	112
<i>5.1 Personalets tanker om §§41-43, lovens ankomst og begreper.....</i>	<i>112</i>
5.1.1 En positiv og nødvendig lovendring.....	112
5.1.2 Forståelse av krenkelsesbegrepene.....	114
5.1.3 Forståelse av begrepet nulltoleranse.....	118
<i>5.2 Personalets kunnskap, kompetanse og refleksjon.....</i>	<i>119</i>
5.2.1 Teori som støtte i det forebyggende arbeidet.....	119
5.2.2 Praksisfortellinger og refleksjon over egen væremåte.....	121
5.2.3 Kunnskap om barna.....	121
5.2.4 Kunnskap om behovet for støtte, tilstedeværelse og organisering.....	125
5.2.5 Kunnskap om hva som kan stå til hinder for å praktisere §43.....	127
<i>5.3 Personalets sensitivitet, varme og ansvarlighet.....</i>	<i>129</i>
5.3.1 Følelser som sentral del av arbeidet med §§41-43.....	130
5.3.2 Ansvarlige voksne i relasjon og væremåte.....	134
5.3.3 Misbruk av makt i relasjon med barn.....	135
5.3.4 Ansvarlig maktbruk i relasjon med barna.....	136
<i>5.4 Oppsummering.....</i>	<i>138</i>
5.4.1 Hva er krenkelse?.....	139
5.4.2 Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?.....	139
5.4.3 Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?.....	140
6. Avsluttende refleksjoner.....	142

7. Referanseliste	145
Vedlegg 1: Informasjonsskriv	153
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	157
Vedlegg 3: Mail til styrer.....	159
Vedlegg 4: Meldeskjema til SIKT med automatisk godkjenning	160

1. Innledning

Vi er i garderoben og kler på oss. Lucas har gjemt seg bak døren. Han vil ikke ut: «Jeg vil ikke!» sier han. Jeg kler på de andre barna før jeg går bort til Lucas. «Jeg vil ikke ut!». «Jeg vil ikke!» gråter han. Jeg prøver å trøste, motivere, argumentere, men uten hell. Lucas vil ikke. Jeg går inn til en kollega for å rådføre meg. Det overhører Per. Han har sine metoder. Sier at dette skal han fikse og går ut i gangen. Han sier til Lucas med streng stemme at han må slutte med dette tullet. Han er førskolebarn. Slik kan han ikke holde på lenger. Lucas protesterer. Per løfter ham opp. Tar ham på fanget, og prøver å presse klærne på. Lucas protesterer. Han gråter. Vrir seg, slik at Per ikke får det til. Per løfter ham opp. Åpner døren. Plasserer Lucas utenfor, med regntøyet i armene: «Da kan du stå der ute uten klær» sier han, og lukker døren. Jeg kjenner det i magen. Tør ikke si noe. Per går ut. Jeg henter Lucas inn igjen. Kjenner meg skamfull og feig. Jeg trøster Lucas lenge. Så finner vi noen leker vi kan ta med ut. Til slutt er han klar for å ta på seg klærne selv.

Vi har vært der begge to. Den følelsen når du ikke tør å gi beskjed. Ikke gjør jobben din. Vet at det kollegaen din gjør ikke er greit. At et barn blir krenket.

Jeg følger Celine inn i garderoben, hun har tisset på seg og vi må skifte klær. Hun gråter fordi hun har tisset på den nye buksen sin. Hun vil ikke ha på en annen bukse. Jeg trøster, sier jeg forstår at dette var dumt. At vi likevel må bytte bukse. Celine protesterer. Hun vil ikke. Blir sint. Jeg kjenner stresset øke. Vi må skynde oss. Det er kun en voksen ute med alle de andre barna. Til slutt får jeg lov å ta buksen av Celine, mens jeg ligger den i en pose begynner hun å tulle. Løper rundt og rundt og ler høyt. Dette har vi ikke tid til, jeg kjenner at jeg blir provosert. Jeg fanger henne, kjefter på henne. «Nå må du slutte! Vi må ut til de andre». Celine blir helt stille. Tør ikke si noe. Jeg hjelper henne på med klærne uten motstand. Vi går ut. Jeg kjenner det i magen. Dette var ikke greit.

Vi har vært på andre siden også. Kjent på at det vi gjorde ikke var greit. At vi skulle løst det på en annen måte. At vi ikke gjorde jobben vår slik vi burde. At vi krenket et barn.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Med vår erfaring som utgangspunkt handler denne masteroppgaven om krenkelser. Den handler om hva krenkelser er, om når personalet krenker barn og om hvordan slike krenkelser kan forebygges. Krenkelser og mobbing er et tema som engasjerer oss både privat og profesjonelt, samtidig som det påvirker oss emosjonelt. Det vekker vår nysgjerrighet, det er så mye vi lurere på og så mye vi synes er vanskelig. Vi har mange spørsmål, kanskje flere

spørsmål enn det finnes svar. Våren 2022 var vi i praksis hos kommunen sitt kompetanseteam for mobbing i barnehagen. Her erfarte vi at det var flere enn oss som hadde spørsmål knyttet til krenkelser og mobbing. Både styrere og øvrig personale var usikre på hva som lå i begrepet krenkelser og når de selv stod i fare for å krenke et barn.

1.2 Prosjektets utgangspunkt og hensikt

Barnehagen er en pedagogisk institusjon, og en læringsarena som skal bidra til å skape et godt grunnlag for videre læring, utvikling og deltagelse i samfunnet (Østrem, 2007, s. 277). I 2005 ble det vedtatt at alle landets barnehager skulle overføres fra Barne- og familiedepartementet til det nye Kunnskapsdepartementet. Slik ble det tydelig kommunisert at barnehagen i dag sees som første del av barns utdanningsløp (Utdanning, 2005). Selv om barnehagen er frivillig, går 93,4% av alle norske barn i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2023), noe som understreker hvor viktig barnehagen er for samfunnet og for det enkelte barns liv, trivsel, utvikling og læring.

Vi lever i et samfunn som stadig er i endring. Gjennom våre holdninger og verdier, kulturelle endringer, politiske beslutninger med påfølgende lovendringer, og med utvikling av ny kunnskap både menneskelig, teknologisk, materialistisk og medisinsk er det kontinuerlig utvikling. I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* presiseres det at barnehagen er en pedagogisk virksomhet som i tråd med barnehageloven og rammeplanen skal gi barna et tilrettelagt tilbud. Videre understrekes det at: «For å oppnå dette skal barnehagen være en lærende organisasjon, og det pedagogiske arbeidet skal være begrunnet i barnehageloven og rammeplanen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Endringer i loven kan for barnehagen bety endring av praksis, dersom den praksisen de har ikke er i tråd med ny lovgivning. Endringene som gjøres skal være både faglig og etisk vurdert og begrunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

I 2019 ble det utarbeidet en proposisjon til Stortinget som foreslo en endring i barnehageloven. Departementet mente at det var behov for flere og mer spesifikke plikter som presiserte hva barnehagen er pliktig å gjøre tilknyttet krenkelser, noe de mente ikke kom tydelig nok frem i rammeplanen alene (Prop. 96 L, 2019-2020, s. 60). I proposisjonen understrekes det at terskelen for å melde fra dersom det er mistanke om eller kjennskap til at barn ikke har det trygt og godt i barnehagen, skal være lav (s. 146). På bakgrunn av Prop. 96 L (2019- 2020) ble det i 2020 vedtatt en lovendring i barnehageloven der det ble tilført et nytt kapittel knyttet til det psykososiale barnehagemiljøet. Loven trådte i kraft 1. januar 2021 og består av tre paragrafer som samlet skal sikre at alle barn i barnehagen har det trygt og godt.

De nye bestemmelsene i lovverket stiller tydelige krav til de ansatte om at de innehar oppdatert og tilstrekkelig kompetanse om regelverket, barnehagemiljøet og arbeidet mot krenkelser fra barn- og voksne (Stette, 2020, s. 3).

Det nye kapittelet, kapittel VIII, innbefatter tre paragrafer:

§ 41. Nulltoleranse og forebyggende arbeid

Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser.

Barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna.

§ 42. Plikt til å sikre at barnehagebarna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø (aktivitetsplikt)

Alle som arbeider i barnehagen, skal følge med på hvordan barna i barnehagen har det.

Alle som arbeider i barnehagen, skal melde fra til barnehagens styrer dersom de får mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Styreren skal melde fra til barnehageeieren i alvorlige tilfeller.

Ved mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø, skal barnehagen snarest undersøke saken.

Når et barn eller foreldrene sier at barnet ikke har et trygt og godt barnehagemiljø, skal barnehagen undersøke saken og så langt det finnes egnede tiltak, sørge for at barnet får et trygt og godt barnehagemiljø. Det samme gjelder når en undersøkelse som barnehagen selv har satt i gang, viser at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Tiltakene skal velges på grunnlag av en konkret og faglig vurdering.

Barnehagen skal lage en skriftlig plan når det skal gjøres tiltak i en sak. I planen skal det stå:

- a. hvilke problemer tiltakene skal løse
- b. hvilke tiltak barnehagen har planlagt
- c. når tiltakene skal gjennomføres
- d. hvem som skal gjennomføre tiltakene
- e. når tiltakene skal evalueres.

§ 43. Skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider i barnehagen, krenker et barn

Dersom en som arbeider i barnehagen, får mistanke om eller kjennskap til at en annen som arbeider i barnehagen, krenker et barn med for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering eller trakassering, skal vedkommende straks melde fra til barnehagens styrer. Styreren skal melde fra til barnehageeieren.

Dersom en som arbeider i barnehagen, får mistanke om eller kjennskap til at styreren i barnehagen krenker et barn med for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering eller trakassering, skal vedkommende melde fra til barnehageeieren direkte.

Undersøkelser og tiltak etter § 42 tredje og fjerde ledd skal iverksettes straks. (Barnehageloven, 2005, §§41-43).

Loven blir av mange omtalt som den nye mobbeloven i barnehagen, selv om ordet mobbing ikke er det overordnede begrepet i selve lovteksten (PBL, 2020; Stette, 2020; Vedvik, 2020). I loven er det begrepet krenkelse som er brukt, og det kommer tydelig frem at fravær av krenkelser er sentralt for å sikre et trygt og godt barnehagemiljø for barna. I §41 blir mobbing, sammen med utestenging, vold, diskriminering og trakassering brukt som eksempel på hva som menes med krenkelser. Loven gir tydelige føringer for hvordan personalet skal reagere på krenkelser, og understreker nulltoleranse, forebygging og aktivitetsplikt (Barnehageloven, 2005, §§41-43). Med de nye paragrafene er krenkelser satt på dagsorden i barnehagen. Samtidig forutsetter nulltoleranse og forebygging kunnskap om og forståelse for hva som menes med krenkelser. Det vil være vanskelig å ha nulltoleranse for krenkelser dersom personalet ikke vet hvilke handlinger det er nulltoleranse for. Til slutt ser vi i §43 at det er en skjerpet plikt dersom voksne krenker barn, noe som fastslår viktigheten av å øke kunnskapen om og forståelsen for hva som menes med begrepet krenkelser og hvilket handlinger fra personalet som kan være krenkende for barn (Barnehageloven, 2005, §43).

Rammeplanen understreker at barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon for alle barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Å stoppe- og forebygge krenkelser er et viktig bidrag til god psykisk helse i samfunnet, fordi krenkelser og mobbing kan føre til store og langvarige psykiske vansker for dem som utsettes for det (Helgeland, et al. 2021, s. 57). Barn med spesialpedagogiske behov er en sårbar gruppe, både når det kommer til å bli utsatt for krenkende handlinger, og når det kommer til å utføre slike handlinger selv. Personlige forhold som funksjonsevne, språkvansker, synsvansker og atferdsvansker kan gjøre enkelte barn særlig sårbar for å ikke ha det trygt og godt i barnehagen (Prop. 96 L, s. 61). Å oppdage krenkende atferd på et tidlig tidspunkt og

hjelpe barna å finne alternative handlingsmønstre er derfor svært viktig (Repo og Sajaniemi, 2015). Mobbing og krenkelser er dermed også et viktig spesialpedagogisk tema.

Det siste året har fagblad/tidsskrift fra både skole og barnehage hatt utgivelser med fokus på voksne som krenker barn. Der forteller flere, nå voksne personer, om sine opplevelser av å bli krenket av personalet i barnehage og skole. De forteller hvordan dette påvirket dem der og da, i tillegg til konsekvensene det har hatt for dem i ettertid. Det skrives også om ansatte som ikke tør å konfrontere kollegaer, eller som ser en annen vei når de er vitne til at barn blir krenket (Salvesen og Storvik, 2022; Vedvik & Holterman, 2021). Tidsskriftene viser med sine utgivelser en økt oppmerksomhet på voksne som krenker barn. I tillegg tenker vi at det viser et utvidet perspektiv på fenomenet mobbing. Fra et fokus på mobbing som noe som foregår mellom barna- til å inkludere krenkelser fra voksne og noe også voksne utøver mot barn. Som nevnt er det begrepet krenkelse og ikke begrepet mobbing som blir brukt som overordnet begrep i de nye paragrafene. Ordet mobbing forbindes gjerne med handlinger gjort av barn- mot barn der de voksnes ansvar er å stoppe disse handlingene. Når den nye loven bruker ordet krenkelser istedenfor mobbing kan dette utvide forståelsen og oppmerksomheten til å sette søkelys på både barn og voksne, noe som også tydelig understrekes i lovens §43 (Barnehageloven, 2005, §§41-43).

1.3 Prosjektets formål

På bakgrunn av vår egen nysgjerrighet og engasjement rundt temaet har vi satt oss flere formål med denne avhandlingen. Først har vi et mål om å øke vår kunnskap knyttet til krenkelser i barnehagen siden dette er et tema vi brenner for, og mener er særdeles viktig kunnskap å ta med inn i arbeid med barn og personalet i barnehagen. I den forbindelse er det mange spørsmål som stadig vender tilbake til oss og som vi ønsker å øke vår kunnskap og refleksjon om: Hva er krenkelser, hvilke handlinger fra personalet som kan være krenkende for barn, og sist, men ikke minst, hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges.

For det andre ønsker vi å finne ut hvordan de nye paragrafene i barnehageloven forstås, og hvordan de praktiseres i barnehagen i dag. Ifølge Martinsen et al. (2021) finnes det lite kunnskap om ansatte som krenker barn i barnehagen. Samtidig skriver de at det er grunn til å tro at forekomsten er mer utbredt enn tidligere antatt, og at dette kan handle om hvordan krenkelser forstås (s. 45). Gjennom å undersøke barnehagelærere sin opplevelse av §§41-43, deres forståelse rundt krenkelse og hva som kan være en krenkende handling i møte med barn, har vi mulighet til lære hvordan vi selv kan ivareta barns rett til et trygt og godt psykososialt

miljø. Til slutt har vi et ønske om å bidra til ny og utvidet kunnskap som kan komme både fagfolk og personalet til gode, for at alle barn skal ha det trygt og godt i barnehagen.

1.4 Prosjektets problemstilling og avgrensning

På bakgrunn av temaet vi har valgt å ta utgangspunkt i for denne studien har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan forstår personalet i barnehagen §§41-43 i barnehageloven, og hvordan påvirker denne forståelsen praktisering av §43?

For å besvare vår problemstilling har vi formulert noen forskningsspørsmål. Disse spørsmålene skal bidra til å besvare og avgrense problemstillingen (Anker, 2020, s. 29). Siden forståelsen for begrepet krenkelse og hvordan krenkelser kan forebygges er sentralt i paragrafene og dermed også i vår problemstilling, har vi landet på tre forskningsspørsmål:

1. *Hva er krenkelse?*
2. *Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?*
3. *Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?*

Personalet i barnehagen består av mennesker med ulik stilling og utdanning. I vårt prosjekt tok vi en avgrensning som innebar at intervjupersonene måtte være utdannet barnehagelærere, og ansatt i stilling som barnehagelærer, pedagogisk leder eller styrer. Vi har ikke tatt med fagarbeidere, assistenter eller vikarer i vår studie. Videre har vi avgrenset oppgaven til at hovedfokuset ligger i §43, som omhandler voksen – barn relasjonen og når voksne krenker barn. Barn – barn relasjonen og når barn krenker barn er ikke aktuell med mindre det er sett i sammenheng med §43, der voksne har en viktig rolle i å støtte barn som strever i lek og samspill med andre barn. Det er derfor viktig at vi også ser loven i en helhet for å se sammenhengen mellom de tre paragrafene.

1.5 Oppgavens kunnskapsgrunnlag

Med utgangspunkt i vår problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål har vi innhentet relevant teori som vi mener belyser formålet med prosjektet og de funnene som er gjort. Kunnskapsgrunnlaget i denne oppgaven vil bestå av forskning, faglitteratur, ulike rapporter, politiske dokumenter og utredninger, samt barnehagens styringsdokumenter. Etersom temaet mobbing og krenkelser er mer undersøkt i skolen enn i barnehagen vil vi også bruke teori knyttet til skolen for å belyse vår problemstilling.

Vår forståelse er preget av flere forskere og fagpersoner som de siste tiår har bidratt med forskning og litteratur i barnehagefeltet knyttet til barnehagens psykososiale miljø, mobbing, psykisk helse og voksnes væremåte. På bakgrunn av dette er det flere kilder i denne oppgaven fra våre inspirasjonskilder: Ingrid Lund, Anne Helgeland, Margareta Öhman, Ingvild Åmot, Ruth Ingrid Skoglund og Kari Pape.

Store deler av teorien skal gjennom drøftingen bidra til at vi besvarer problemstillingen og forskningsspørsmålene for oppgaven. Teorien vi har valgt å støtte oss til er på en grundig og forståelig måte presentert, slik at leseren får forståelse og et grunnlag med seg videre i oppgaven. Enkelte deler av kunnskapsgrunnlaget vil få mindre plass i drøftingen, men det representerer et faglig grunnlag og innsikt som er viktig å ta med seg videre for å forstå presentasjon av funn og drøfting.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler som samlet beskriver hele forskningsprosessen. De ulike delene er avhandlingens kunnskapsgrunnlag, avhandlingens metodologiske valg, presentasjon av funn, drøfting og avslutning.

Oppgavens kunnskapsgrunnlag

I denne delen presenterer vi kunnskapsgrunnlaget som er benyttet til forberedelse av studien, gjennomføringen, og som videre brukes i drøftingen. Dette presenteres etter tema på en oversiktlig og sammenhengende måte fordelt innenfor tre hoveddeler. Første vil det bli presentert et historisk blick på mobbedefinisjonen, endring i synet på barn og definering av anerkjennelse. Videre vil definering av krenkelsesbegrepet presenteres, samt ulike handlinger fra personalet som kan være krenkende for barn. Til slutt tar vi i siste del for oss forebygging og hvordan krenkelser fra personalet kan forebygges.

Metode

I metodedelen presenterer og vurderer vi de forskningsmetodiske valgene som er tatt i prosessen med å innhente empirien til studien. Her tar vi for oss de vitenskapelige refleksjoner, valg av metode, valg av intervjupersoner, forberedelse og gjennomføring av intervjuene, bearbeiding av materialet, forskningsprosjektet kvalitet og de etiske vurderingene.

Presentasjon av funn

Denne delen presenterer funnene i det innhentede datamaterialet. Vi ønsker å gi intervjupersonene en tydelig stemme, derfor har vi valgt å presentere funnene i et eget kapittel. Vi har valgt å presentere materielt ved å dele funnene inn i tre hovedinndelinger basert på våre forskningsspørsmål: Hva er krenkelse? Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna? Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges? I tillegg til disse hovedpunktene vil vi avslutningsvis presentere intervjupersonenes generelle inntrykk av loven. Presentasjon av funn kombinert med oppgavens kunnskapsgrunnlag vil danne grunnlaget for drøfting i avhandlingen.

Drøfting

Her vil funnene og kunnskapsgrunnlaget som er presentert, drøftes og tolkes opp mot hverandre for å sammen belyse og svare på avhandlingens problemstilling. I denne delen gir vi også gi en kort oppsummering presentert under studiens tre forskningsspørsmål.

Avslutning

Helt til slutt vil vi dele noen av våre refleksjoner rundt studiens gjennomføring og resultater, i tillegg til tanker rundt videre forskning knyttet til arbeidet med §§41-43 i barnehageloven.

2. Oppgavens kunnskapsgrunnlag

I dette kapittelet presenterer vi teori fordelt i tre hoveddeler. Det gjør vi for at kapittelet skal være oversiktlig, og for at det skal bli tydelig for leseren hva resultatene i studien skal drøftes opp mot. Den første delen vil ta for seg et historisk blikk på hvordan samfunnets syn på barnet, og mobbing har endret seg. Videre vil begrepet anerkjennelse defineres, før vi skriver om hvordan anerkjennelse kan komme til uttrykk. I andre del tar vi for oss to av oppgavens forskningsspørsmål, der vi presenterer begrepet krenkelse og ulike måter krenkelse kan vise seg i praksis. Tredje og siste del vil belyse det siste forskningsspørsmålet. Det er også den største delen i kapittelet hvor vi tar for oss hvordan krenkelser fra personalet kan forebygges, og håndteres. Alle delene er viktig hver for seg, og sett i en helhet i forhold til forståelse og praktisering av loven. Dersom personalet i barnehagen skal jobbe i tråd med §§41-43 er det viktig å se paragrafene i sammenheng, noe vi ønsker å belyse gjennom teorikapittelet.

2.1 Synet på barnet i endring – et paradigmeskifte

Begrepet paradigme ble utviklet av vitenskapsteoretikeren Thomas Kuhn. Paradigme stammer fra vitenskapsteorien og brukes også innenfor pedagogikken. Ifølge Kuhn er paradigme den dominerende arbeids- og tenkemåten som er gjeldene over en bestemt periode (Kuhn & Nydal 2007, s.17). Når et paradigme er i krise så skjer det en endring, en rekonstruksjon hvor ny kunnskap og viten blir gjeldene, som resulterer i nytt paradigme (s. 27). I sammenheng med synet på barn og hvordan mobbing blir definert, har det skjedd en endring, et paradigmeskifte. Denne endringen har bidratt til nye definisjoner, samt flere lover, lovendringer og rettigheter. Økt kunnskap og ny forståelse i samfunnet har ført til utvikling av §§41-43, i tråd med at barns rettigheter styrkes etter hvert som synet på barn endres.

Ifølge Dion Sommer (2014) har det vært et paradigmeskifte, en endring i hvordan vi ser barnet og verdien barndommen har. Før var det en oppfatning av barnet som «det skrøpelige barnet», med grunnleggende sårbarhet og avhengighet av den voksne. Det eksisterte et urealistisk syn på barnet, deres egenverdi og man undervurderte barnets evne (s. 29-30). Barn som avhengige, passive og sårbare, som trenger beskyttelse og som skal formes, tok oppmerksomheten vekk fra å se barn som ressurssterke, evnerike og med egenverdi. I det nye paradigme kaller Sommer (2014) barnet for «det robuste barnet», hvor det eksisterer et mer realistisk syn som fremmer likeverdighet (s. 31). Målet er ikke lenger å skape lydige, veltilpassede mennesker, men å stimulere det enkelte barns individuelle potensial (Juul & Jensen, 2003, s. 21). Barnet skal være aktiv og medvirke i dialog, der den voksne skal ta

«children`s perspectives», der barnets egen opplevelse og forståelse kommer frem (Sommer et al., 2013, s. 436). Nå skal barnet blir sett på som et subjekt helt fra starten av livet (Bae, 2007, s. 2) og ikke lenger som en blank tavle som skal fylles opp (Juul & Jensen, 2003, s. 23).

Synet på barn og dets egenverdi kan ifølge James et al., (2005) deles inn i to hovedkategorier, *human beings* eller *human becomings*. Det innebærer forskjellen mellom hva barnet er, og hva barnet kan bli. Å snakke om barn som *becomings* vil bety å se barndommen som et stadium, en ventetid på vei mot noe som skal komme (s. 148). Ifølge Lund (2014) blir barnet sett som noe annet enn hva de er her og nå. Noe uferdig med et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang kan bli og det de burde gjort annerledes styrt av utvikling, læring og formidling (s. 119). Til forskjell blir barn som *beings*, sett på som fullverdige mennesker. De blir møtt som fullverdige mennesker med rettigheter, som aktør og agent i eget liv, der barndommen har egenverdi (James et al., 2005, s. 149). Lund (2014) uttrykker at dagens samfunn har en grunnleggende holdning til barnet som et aktivt handlende subjekt med rett til medvirkning, og et syn preget av respekt, åpenhet og anerkjennelse (s. 115). Ifølge Bae (2007) er tanken om å se barn som *beings* i tråd med menneskerettighetene og barnekonvensjonen (s. 5). FNs konvensjon om barnets rettigheter er en internasjonal avtale som tar for seg barns rett til å ha en trygg og god oppvekst, uansett hvem de er eller hvor de bor. Norge ratifiserte konvensjonen i 1991, og fra 2003 ble barnekonvensjonen gjeldende som norsk lov (Barne- og familiedepartementet, 2022).

2.1.1 Et historisk blikk på mobbedefinisjonen

Etttersom det er begrepet mobbing og ikke krenkelse som har blitt brukt både i skole- og barnehagesammenheng, vil vi starte med hva som allerede finnes på feltet for å kunne si noe om tidligere forskning rundt tematikken. Frem til i dag er forståelsen av mobbebegrepet i barnehagen påvirket av hvordan begrepet oppsto og ble diskutert i skolen (Aaseth et al., 2021, s. 20). På 1970 - tallet begynte man systematisk å samle inn informasjon om mobbeproblematikken i skolen. Det hele startet i Sverige der den svenske legen Peter - Paul Heinemann skrev en artikkel som tok for seg det problematiske fenomenet mobbing som startet i barndommen (Boge, 2019, s. 1). Det ble en sterk samfunnsinteresse for tematikken som spredde seg raskt i Skandinavia. I en dagpresse fra 1982 kom det ut at tre gutter fra Nord – Norge i alderen 10-14 år hadde begått selvmord ettersom de var utsatt for alvorlige mobbehendelser. Det førte til landsomfattende aksjoner mot mobbing i grunnskolen og mobbing ble dermed satt på dagsorden i norske skoler (Olweus, 1992, s. 13). I 1997 kom Pettersen ut med boken «*Mobbing i barnehagen*», der han skriver at datidens forskning var

baser på mobbing i skolen og dermed tok lite utgangspunkt i å avdekke om mobbeproblematikken også forekom i barnehagen. Samtidig skriver Pettersen (1997) at mobbing i skolen økte med synkende alder, noe som tydet på at forskningen var relevant også i barnehagen (s. 11).

2.1.2 Det første paradigme – definering av mobbing

Ifølge Lund & Helgeland (2020) var både Dan Olweus og Erling Roland sentrale forskere innen forskningsmiljøet på 1970 – tallet nasjonalt og internasjonalt i det de beskriver som «det første paradigme» innen mobbelitteraturen (s. 15). Psykolog Dan Olweus var en av de første som beskrev og brukte ordet mobbing i sine verk. Ordet mobbing kommer fra det engelske «mob» og blir brukt om en større gruppe, folkehoper eller masser hvor enkeltindivider hadde noe med hverandre å gjøre, som en felles målsetting eller en felles aktivitet (Olweus, 1992, s. 17; Pettersen, 1997, s. 13). Olweus utvidet senere sin forståelse av mobbebegrepet til å inkludere enkeltpersoner som trakasserer eller plager en annen person, ettersom elever som blir mobbet ofte opplever dette av enkeltelever. Olweus definerer mobbing slik: «En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere personer» (Olweus, 1992, s. 17). En annen rådende definisjon i det første paradigme var fra Erling Roland og Grete Sørensen Vaaland: «Med mobbing eller plaging forstår vi psykisk og/eller fysisk vold mot et offer, utført av enkeltpersoner eller grupper. Mobbing forutsetter et ujevnt styrkeforhold mellom offer og plager, og at episodene gjentas over tid» (Roland & Vaaland, 2003, s. 8; referert i Lund & Helgeland, 2020, s. 15). Roland & Vaaland utvider Olweus sin forståelse med at mobbing eller plaging både kan være psykisk og fysisk, og at det eksisterer et ujevnt maktforhold mellom partene. Det finnes i tillegg flere definisjoner på mobbing fra første paradigme, og Monks og Smith (2006) skriver at det ikke eksisterer en universell enighet i hvordan mobbing defineres i denne perioden. Det er likevel noe enighet om at det handler om at noen intensjonelt og gjentakende skader andre, fysisk eller psykisk, og at den som utfører handlingen har makt (fysisk, psykisk eller sosialt) slik at det blir vanskelig for offeret å forsvare seg (s. 802).

Lund og Helgeland (2020) stiller kritiske spørsmål til det første paradigme og definisjonen av hva mobbing innebærer. For hva defineres som over tid og hvor mange gjentakelser må skje før det regnes som mobbing? Hvem er det som bestemmer om det kommer innenfor kriteriene eller ikke? Dessuten skriver de at rolletildelingen som mobber og offer kan stå i fare for å være stigmatiserende ettersom plageren eller mobberen ofte blir sett

på som aggressiv og at handlingen blir regnet som intensjonell. Det gjør at tiltakene tar utgangspunkt i den konkrete situasjonen istedenfor å løfte blikket mot de sosiale prosessene som barnets oppvekstvilkår i hjem og skole (s. 17). Det fører oss over til «det andre paradigme» der det har blitt utviklet en mer utvidet forståelse av begrepet.

2.1.3 Det andre paradigme – en utvidet forståelse

I andre paradigme blir fokuset flyttet fra individ, aggresjon og intensjonell handling, til kontekst og sosiale prosesser i mobbesituasjonen. Det settes et større søkelys på de komplekse sosiale prosessene som oppstår når mobbing skjer, der angsten for å bli ekskludert eller lengselen for å høre til leder til handlingene og holdningene som utspiller seg (Lund & Helgeland, 2020, s. 17). I andre paradigme har det blitt utarbeidet en ny definisjon som tar den enkeltes opplevelse på alvor, og som selv skal definere om det er en negativ handling: «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2017, s. 6). Til forskjell fra det første paradigme blir det i andre paradigme økt oppmerksomhet på den subjektive opplevelsen til personen som opplever hendelsen. I definisjonen til Lund et al. (2017) ser vi at både barn og voksne blir nevnt og erstatter begrepet personer som Olweus og Roland & Valland sin definisjon bruker. Videre peker Lund et al. (2017) på tre sentrale kjerneelementer for å kunne forstå, forebygge, stoppe, håndtere og følge opp mobbing: Også voksne mobber, barnets subjektivitet og rett til medvirkning, samt barnets grunnleggende behov for tilhørighet. Et økt fokus på de mellommenneskelige relasjonene, og et skifte fra et individperspektiv til et systemperspektiv vil ifølge Lund et al. (2017) kunne forebygge forekomsten av mobbing både i skole og i barnehage (s. 7).

2.1.4 Mobbebegrepet og lovens utvikling i barnehagen

Mobbebegrepets inntog og utvikling i barnehagefeltet må ifølge Aaseth (2021) sees i sammenheng med de nasjonale satsningene og i mindre grad bli sett på som drevet frem gjennom barnehagens praksis (s. 11). Ifølge Kristensen (2014) vil den rådende forståelsen av begrepet stadig være i endring, og bli påvirket av de ulike aktørene som inngår i mobbetematikken (s. 32). Det har i lang tid vært en tanke om at mobbing ikke eksisterer i barnehagen, ettersom barna er for små for at slike negative handlinger kan betraktes som mobbing (Kristensen, 2014, s. 44). I 1997 gjennomførte Pettersen og Alsaker en av de første undersøkelsene som omhandlet mobbing i norske og sveitsiske barnehager. Funnene viste at

10 - 20% av barna ble mobbet en eller flere ganger i uken, og at det klart foregikk aggressive handlinger i barnehagen, både fra barn og voksne, som ble sett som mobbing (Alsaker, 1997, s. 33). Fra og med 2004 kom det flere bidrag som tok opp mobbetematikken i barnehagen, og ett av dem var *Manifest mot mobbing* der visjonen var nulltoleranse mot mobbing. Manifestet startet først og fremst i skolen i 2002 før Barne - og familiedepartementet inngikk i avtalen fra 2003 (Kristensen, 2014, s. 34; Kunnskapsdepartementet, 2011). Departementet utarbeidet i samarbeid med Barneombudet heftet *Mobbing i barnehagen: et hefte for deg som arbeider i barnehagen*. I heftet blir det klargjort at mobbing forekommer i alle aldre, og at det ville være underlig om mobbing var noe som plutselig oppsto når barna begynte på skolen (Barne- og familiedepartementet, 2004, s. 5). Det har siden rammeplanen fra 2006 vært et stort fokus på sosial kompetanse og positiv forsterkning som en måte å jobbe forebyggende med tanke på den negative atferden som kan utspille seg i barnehagen. Det eksisterte en forståelse av at mobbing var noe barna hadde i vente, og det var derfor mindre søkelys på at mobbing faktisk skjedde i barnehagen og hvordan dette skulle håndteres (Kristensen, 2014). Ifølge Kristensen (2014) sin undersøkelse eksisterte det en skepsis blant barnehagelærere om å kalle den negative atferden for mobbing. Mobbing ble fremstilt som noe mer alvorlig og negativt som ikke passet til barnets atferd. Denne forståelse sto i kontrast til mobbeforskernes anbefaling for å bekjempe mobbing, nemlig at man skal ha en direkte problemfokuseret tilnærming til negative handlinger som mobbing (s. 42).

Videre har det blitt en endring i hvordan mobbefenomenet omtales, noe som bygger på utviklingen av ulike politiske dokumenter og diskusjoner. Grunnlaget kommer fra NOU 2015:2 *Å høre til*, som bygger på Stortingsmelding *Tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19, 2015 - 2016) der regjeringen foreslo at barnehagen skal forebygge, avdekke og håndtere eventuelle uønskede handlinger og hendelser som mobbing oppstår (Meld. St. 19, 2015 – 2016, s. 16). Stortingsmeldingen endret synet og formuleringen fra den gamle rammeplanen som fokuserte mest på forebygging til at barnehagen skal forebygge, avdekke og håndtere. Man anerkjente dermed at slike uønskete handlinger og hendelser skjer, og at det ikke er noe som bare kan forebygges. Det gjorde at det ble en endring i formuleringen i den gjeldende rammeplanen som skriver: “Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Enstemmig ble det også fremmet et forslag om at barnehagen på lik linje med skolen skulle få en paragraf tilsvarende opplæringsloven §9A som tar for seg det psykososiale miljøet (Prop. 96 L, s. 43-46). Dette resulterte i det nye kapittelet i barnehageloven og §§41-43.

2.2 Anerkjennelse

Hva som er motsatsen og alternativet til krenkende handlinger vil være sentralt i barnehagens arbeid med forebygging- og nulltoleranse i tråd med §41. Anerkjennelse er et begrep som er populært og mye brukt i dagligtale ettersom det har mye positivt i seg. Ifølge Lund & Helgeland (2016) er det en fare for at begrepet blir svevende og lite konkret når vi skal forklare og beskrive innholdet i det (s. 12). Ettersom studien tar for seg §§41 – 43 i barnehageloven, har vi valgt å starte med å fremheve hvordan barnehagens styringsdokumenter beskriver begrepet. Videre vil aktuell teori og anerkjennelsesbegrepets opprinnelse bli presentert, før vi til slutt presenterer hvordan anerkjennelse kan vise seg gjennom ulike holdninger og væremåter i samspill med barn.

2.2.1 Anerkjennelse i barnehagens styringsdokumenter

Pettersen og Simonsen (2010) påpeker at anerkjennelse blant annet kommer til uttrykk gjennom tildeling av rettigheter (s. 24). Janusz Korczak som levde tidlig på 1900 tallet var en forkjemper for barns rettigheter. Han formidlet det ansvaret voksne har til å vise og bevare respekten i relasjonen og møte barn som likeverdige. I hans bøker er det de voksnes handlinger og holdninger som er i fokus. Korczak sine tanker spilte en viktig rolle i utarbeidelsen av FNs konvensjon for barns rettigheter i 1989 (Korczak, 2016, s 11). Barnehageloven og rammeplanen bygger på FNs Barnekonvensjon, slik har Korczaks barnesyn fått en tydelig plass i barnehagens styringsdokumenter i Norge. Begrepet anerkjennelse nevnes flere steder i rammeplanen, og under barnehagens verdigrunnlag står det: «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Anerkjennelse utdypes videre ved at det kobles opp mot hva som skal anerkjennes. Barndommens egenverdi skal ivaretas og anerkjennes, hvor leken skal ha en sentral plass i hverdagen. Videre skal barnas perspektiv, nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær stimuleres og legges til grunn, og barna skal få undersøke, oppdage og utvide sitt perspektiv for å få ny innsikt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den voksens rolle er sentral for at barns rettigheter skal bli ivaretatt og anerkjent, samt være det overordnede som styrer barnehagens hverdag (Barnekonvensjonen 1989: art 4.). Personalet skal derfor være aktive og tilstedeværende, støtte og utfordre barna i lek og anerkjenne barnas mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2.2 Definerings av anerkjennelse

Pettersen og Simonsen (2010) forteller at hva som legges i begrepet anerkjennelse endres over tid. De presiserer at det ikke finnes en global forståelse av begrepet, men at det kan ha ulik betydning i ulike land (s. 19). Anerkjennelse er på denne måten påvirket av både tid og sted. Det eksisterer ulike forståelser alt ettersom hvordan forskjellige teoretikere velger å definere begrepet. I vår oppgave har vi valgt å støtte oss til Axel Honneth sin forståelse av begrepet, som bygger på Hegel sin definisjon av anerkjennelse (Honneth, 2008). Ettersom Honneth sin forståelse av anerkjennelse er komplisert og krevende, vil vi også støtte oss til andre teoretikere som bygger på Honneth sin teori (Schibbye, 2009), og som videre ser det i lys av et barnehageperspektiv (Bae, 1995, 2007; Lund & Helgeland, 2016; Østrem, 2007; Åmot & Skoglund 2022).

Opplevelsen av anerkjennelse er et grunnleggende behov alle mennesker har. Ifølge Honneth (2008) står krenkelse i motsetning til anerkjennelse, og mennesker som har en krenkende og fornektende væremåte viser manglende evner til å kunne anerkjenne den andre (s. 140). Begrepet anerkjennelse er opprinnelig utviklet av filosofen Hegel, der begrepets betydning blant annet handler om å se om igjen, erkjenne eller styrke (Schibbye, 2009, s. 256). Anerkjennelsesbegrepet bygger videre på tanken om at mennesket har en ukrenkelig verdi, at hvert menneske har egenverdi og utviklingspotensial. Det er en grunnleggende forutsetning for å danne identitet, frihet og selvstendighet, som bare kan utvikles i gjensidig relasjon med andre (Åmot & Skoglund, 2022, s. 20). Gjensidig anerkjennelse ligger i tanken om å få, og å gi anerkjennelse (s. 22). Honneth (2008) bygger videre på de komplekse teoriene fra Hegel og Mead som tar for seg den sosiale kampen for å oppnå anerkjennelse. Slik vi forstår Honneths videreføring av den komplekse anerkjennelsesteorien, består begrepet av tre former for sosialt samvær som skiller seg fra hverandre ved å enten handle om emosjonell binding, tildeling av rettigheter eller en felles orientering mot verdier. Ifølge Honneth (2008) kan kampen om gjensidig anerkjennelse bestå av kjærlighet, rettigheter og solidaritet (s. 103).

I sin forståelse definerer Honneth (2008) kjærlighet til å innebære primære relasjoner som består av sterke følelsesmessige bindinger, som relasjonen mellom barn og omsorgsgiver. Kjærlighet utgjør det første nivået av gjensidig anerkjennelse og må ligge som en grunnmur for videre utvikling og danning for barnet. Kjernen i kjærlighetsfæren ligger i at det eksisterer en gjensidig bekreftelse mellom subjektene i relasjonen, som gjør at det også eksisterer en gjensidig avhengighet av hverandres behov og opplevelser (s. 104). Gjennom

emosjonell og kroppslig anerkjennelse i kjærlige relasjoner til omsorgspersoner bygger barnet selvtillit, selvstendighet, utvikler egne ressurser og verdier som er nødvendig for å kunne tre inn i andre forhold, og for å kunne delta i fellesskapet (Åmot & Skoglund, 2022, s. 21). Personlige egenskaper er viktig å utvikle for å kunne tre inn i den rettslige sfæren i det offentlige liv. Ifølge Honneth (2008) handler gjensidig anerkjennelse i den rettslige sfæren om de normative forpliktelsene man har ovenfor andre mennesker i fellesskapet. Det innebærer prosessen med å akseptere andre i lys av at man selv ønsker å bli akseptert. En gjensidig interesse i den andres likeverd skal gjelde universelt for å unngå privilegier, og for å bidra til frie og like mennesker (s. 117 – 119). Respekt, likeverd og like rettigheter for andre mennesker bidrar også til utvikling av selvrespekt (Åmot & Skoglund, 2022, s. 22). Den siste formen for gjensidig anerkjennelse handler om sosial verdsetting, som dreier seg om å bli verdsatt for den man er, hva man kan, og kan bidra med i sosiale sammenhenger. Honneth (2008) hevder at den solidariske sfæren innebærer at de sosiale forholdene blir verdsatt slik at alle mennesker opplever selvverd, der egenskapene og ferdighetene man har blir sett på som verdifull og positiv i fellesskapet (s. 130). Å føle seg anerkjent i fellesskapet bidrar til at hver enkelt opplever verdighet som kan bidra til dannelse av egen identitet (Åmot & Skoglund, 2022, s. 22).

Ifølge Østrem (2007) og Bae (1995) må anerkjennelse forstås som et etisk ideal og et mål det er verdt å streve mot i menneskelig samspill. Ifølge FNs barnekonvensjon (1989) er den primære oppgaven til den voksne å ivareta barnets beste, samt se barn som likeverdige og deltakende subjekter som bunner i en grunnleggende respekt for den andre (art. 2). Det bygger på barnas egen interesse og rett til medvirkning. Det er den voksnes ansvar at barns medbestemmelse kommer til syne, at alle skal bli regnet med og bli inkludert i barnehagens fellesskap. Ifølge FNs barnekonvensjon (1989) har barn i samsvar med deres modenhet og alder, rett til å bli hørt i saker som angår dem selv der barna skal bli respektert og tatt på alvor (art. 12). Den voksne har ansvar for å bistå barnet i å orientere seg innenfor de grensene som gjelder, der målet er å gjøre barnet rustet til ansvarlighet (Biesta, 2015). Gjennom vår avhengighet av den andre har vi mulighet til å bli autonome mennesker, og den voksne skal være en støttespiller som involverer seg i barnets engasjement (Østrem, 2007, s. 285). Den voksne må ta hensyn til barns avhengighet i sine handlinger. Derfor er det viktig med bevisstgjøring ovenfor voksnes definisjonsmakt, for å kunne møte barn med respekt slik at deres ferdigheter og ressurser får utvikle seg i positiv retning. «Måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på

og ikke – i disse prosessene ligger deres definisjonsmakt» (Bae, 1995, s. 131). Denne makten kan enten fremme selvstendighet og respekt, eller hemme selvstendighet og respekt.

2.2.3 Ulike dimensjoner av anerkjennelse

I lys av Honneths tre dimensjoner av anerkjennelse, oppsummerer Lund & Helgeland (2016) noen kriterier som kan danne grunnlaget for hvordan anerkjennelse kan vise seg i barnehagens praksis. Først og fremst handler det om å se og bekrefte den andres positive egenskaper. Barn er forskjellige og har ulike utfordringer, derfor er det viktig at personalet ser den andres «annerledeshet» og anerkjenner verdier og levesett som er ulik sitt eget. Videre må det utvikles et inkluderende fellesskap der personalets holdninger er i tråd med deres handlinger. Dette er mulig ved at barns rettigheter ifølge lovverket blir styrende for personalets praksis (s. 20). Dersom barns rettigheter skal etterleves i praksis, er den voksnes rolle og væremåte avgjørende (Bae, 2007, s. 5). Å ivareta barns rettigheter handler om å unngå krenkelser ved å vise en anerkjennende væremåte gjennom nærhet, trygghet, åpenhet og varme (Unneland, 2022). Gjennom gode ansikt, varme hender og støttende handlinger lærer barn å kommunisere på en anerkjennende måte (Lund & Helgeland, 2016, s. 14). Den voksne kan vise ubetinget kjærlighet til barnet ved å elske barnet slik det er, der den voksne husker barnas navn og møter dem i garderoben om morgenen. Det bidrar til utvikling av barnas selvtillit og selvrespekt. Anerkjennelse viser seg også ved at alle barna har rett til likeverd og skal ha de samme rettighetene som andre (Unneland, 2022, s. 116). Personalet skal sikre at hvert enkelt barn får mulighet til å delta med sitt unike bidrag inn i barnefellesskapet (Kermit, 2022, s. 59). Med inspirasjon hentet fra Schibbyes (1988, referert i Bae, 1995) framstilling av anerkjennelse som fenomen, har Bae fremhevet noen væremåter som inngår i en anerkjennende relasjon mellom barn og voksen. Det viser seg ved at den voksne engasjerer seg følelsesmessig i barnets opplevelser, tanker og følelser, der den voksne bekrefter og evner å glede seg over barnets synspunkter. Den voksne må ha en lyttende holdning og være åpen for barnets opplevelser. Ved å la barnet få reflektere over sine meninger og handlinger, går ikke den voksne inn i relasjonen og definerer barnet fra sitt ståsted, men lar barnet få plass til selvrefleksjon og utvikling. Det bidrar til trygghet og frihet til at barnet kan dele sine følelser, og at barnet lærer å glede seg og engasjere seg ovenfor andre (s. 135).

For at barn skal bli anerkjent, må de møtes som likeverdige subjekt. «Å anerkjenne barn som subjekt betyr å møte den enkelte som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter i forhold til egne tanker og følelser» (Bae, 2007, s. 3). Det fordrer at den voksne er i stand til å se og tolke barns kroppsspråk, både verbale og nonverbale

kommunikasjon helt fra starten av livet. Dersom barn ikke blir forstått som subjekter, men blir feiltolket eller definert fra den voksnes behov, står barn i fare for å bli sett som objekter som utvikler psykiske forstyrrelser, kontaktløshet og svekket selvfølelse (Bae, 2007, s. 3). Videre skriver Bae (2007) å behandle barn som subjekter er viktig for å styrke deres selvfølelse og mental helse, i tillegg til å unngå mobbing og utvikling av voldelig atferd. Å møte barn som subjekt danner grunnlaget for medmenneskelighet og kvalitet i relasjonene (s. 4).

Siden utdanning både kan begrense og forbedre barnas kapasitet og evner, vil det ifølge Biesta (2020) alltid påvirke barna som individ og dermed inkludere subjektivering (s. 92). I forhold til subjektivering understreker Biesta menneskets frihet til å handle - eller ikke handle, si ja - eller nei, gå med strømmen - eller motstå. "It is about how I exist as the subject of my own life, not as the object of what other people want from me" (s. 93). Det handler om å vekke et ønske i mennesket om å ville eksistere i og med verden på en voksen måte sammen med andre, og se sitt bidrag som noe unikt ingen andre kan medbringe (Biesta, 2017, s. 7). Skjervheim (1996) viser til begrepene å overtale eller overbevise, der overtaling er en manipulerende påvirkning i tråd med et subjekt/objekt forhold. Overbevisning gjennom dialog er derimot en måte å ivareta den andres frihet og respekt. Det forutsetter at både barnet og den voksne i relasjonen har felles innsikt og forståelse, som bidrar til at det eksisterer et subjekt/subjekt forhold eller et jeg/du forhold (s. 224). Den voksne må inkludere barnas perspektiv, og tenke hvordan egne handlinger kan se og oppleves for dem. Ved at den voksne spør barna hvordan de opplever det de selv sier og gjør, har man ifølge Bae (1995) mulighet til å inkludere barnas perspektiv og tanker inn i relasjonen, slik at barna opplever at deres mening blir anerkjent (s. 143).

Anerkjennelse er som vist et komplekst og mangfoldig begrep som kan vise seg på ulike måter i menneskelig samvær (Bae, 1995). Helt grunnleggende hevder Unneland (2022) at anerkjennelse kan beskrives som et psykisk behov, en sterk trang vi mennesker har for å bli sett og forstått helt fra starten av livet (s. 115). Det bunner i en holdning hvor man ser den andre atskilt fra seg selv, med rettigheter over egne opplevelser, et menneske som er forstått og respektert (Schibbye, 1988, sitert i Bae, 1995, s. 131).

2.3 Hva er krenkelse?

Ifølge barnehageloven er personalet pliktig å gripe inn dersom et barn utsettes for krenkende handlinger fra barn eller voksne (Barnehageloven, 2005, §§41-43). Kunnskap om og forståelse for hva som menes med begrepet krenkelse vil dermed være sentralt for å jobbe i tråd med loven. I det følgende vil vi derfor gå inn i de ulike begrepene i lovteksten, før vi utdyper og konkretiserer ulike former for krenkelse.

2.3.1 Krenkelse i barnehagens styringsdokumenter

I loven nevnes utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering som eksempler på hva krenkelser kan være (Barnehageloven, 2005, §§41-43). Disse begrepene blir også nevnt i et grunnlagsdokument utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2017) for arbeid mot mobbing og krenkelser. I dokumentet blir krenkelser definert som et samlebegrep for negative ord og handlinger som barn og unge subjektivt opplever som krenkende for deres verdighet og integritet, og følelsen av å være ekskludert fra fellesskapet. De påpeker at det kan være enkeltstående ytringer eller handlinger, men også gjentatte episoder som kan utfolde seg gjennom baksnakking, utfrysning, ryktespredning eller andre handlinger som gjør at barn og unge opplever utrygghet, ubehag eller ikke føler seg inkludert. I sin definisjon inkluderer utdanningsdirektoratet at det kan være både barn, unge og voksne som krenker (s. 7).

Siden den gjeldende rammeplanen er fra 2017 og før §§41-43 i barnehageloven kom, er selve paragrafene ikke nevnt i rammeplanen. Krenkelser er derimot nevnt under avsnittet livsmestring og helse, som understreker barnehagens helsefremmende og forebyggende funksjon. Der står det at: «Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Rammeplanen konkretiserer ikke hva som er krenkelser, men stiller det sammen med begrepet mobbing med ordet eller. Slik fremtrer mobbing og krenkelser som noe ulikt som likevel henger sammen.

2.3.2 Definerings av krenkelsesbegrepene

I Prop. 96 L (2019-2020) forklares eller defineres ikke begrepene som brukes som eksempel på ulike krenkelsesformer i lovteksten. Manglende forklaring kan ifølge Martinsen og Moser (2021) gjøre det vanskelig for de ansatte å se forskjellen på de ulike krenkelsesformene. Samtidig skriver de at forskjellen på de ulike begrepene er mindre viktig for å følge lovens

krav om nulltoleranse (s. 71). I det kommende vil vi utdype og definere begrepene vold, diskriminering, trakassering, utestengelse og mobbing. Ikke for å se forskjellen, men for å forstå de ulike krenkelsesformene, og krenkelse som samlebegrep bedre.

Ifølge Isdal (2000) brukes det ofte for smale definisjoner på vold, noe han hevder er både mangelfullt og begrensende for å forstå vold. Hans definisjon inkluderer ikke bare fysisk, men også psykisk, seksuell og materiell vold. Definisjonen til Isdal er dermed at: «Vold er enhver handling rettet mot en annen person, som gjennom at denne handlingen skader, smerter, skremmer eller krenker, får denne personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe den vil» (s. 36). Berg og Elden (2021) utdyper den psykiske volden og sier at det kan være å ignorere, ydmyke, true, kjeffe, utøve sårende kritikk eller komme med falske anklager. Isdal (2000) understreker viktigheten av å bruke ordet vold. Gjennom å bruke ordet vold kan mennesker bedre forstå og anerkjenne ubehaget som oppleves når man utsettes for ulike former for vold (s. 69).

Å diskriminere betyr å behandle noen dårligere enn andre. Ordet brukes ofte for å beskrive urimelig forskjellsbehandling på bakgrunn av personens kjønn, rase, religion eller funksjonsevne (Ik Dahl, 2022). I Prop. 96 L (2019-2020) nevnes videre seksuell legning, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, språk, kultur, sosial status og livssyn (s. 55). Öhman (2020a) inkluderer i tillegg alder som diskrimineringsgrunn, og peker på at diskriminering både direkte og indirekte kan medføre skade og ubehag for den enkelte (s. 63).

Trakassering er å behandle andre på en måte som oppleves ubehagelig, og knyttes til begreper som å plage, sjikanere eller gjentagende krangle (Gundersen, 2018). Seland et al. (2021) viser til at barn i førskolealder ikke har en klar forståelse for konseptet mobbing, men at «å plage» er ord barn bruker for å beskrive handlinger fra andre som fører til negative følelser som tristhet, frustrasjon eller sinne. De forteller at i en barnehagehverdag omfatter slike handlinger både fysiske og psykiske krenkelser.

Behovet for tilhørighet er et grunnleggende behov. Et behov som kommer til uttrykk gjennom ønsket om vennskap, og å være en del av felleskapet (Lund et al., 2017, s. 13-14). Å bli utestengt, og dermed ekskludert fra felleskapet vekker vanskelige følelser hos den enkelte og fører til en opplevelse av å være usynlig, misforstått, sosialt truet og fratatt verdighet (Søndergaard, 2012, s. 360). I Prop. 96 L (2019-2020) påpekes det at både grunnlaget for utestengelse, og om det skjer gjentagende ganger vil påvirke kravet om nulltoleranse. Dersom utestengingen skjer på bakgrunn av diskriminering og trakassering, eller på en nedverdiggende og integritetskrenkende måte skal det sees som krenkende og omfattes av nulltoleransekravet. Hvis barna verner om en etablert lek og det ikke skjer gjentagende ganger med samme barn

vil det derimot ikke omfattes av nulltoleransekravet (s. 55). Samtidig ser vi at å bli utestengt fra lek er det barn frykter mest i barnehagen (Helgeland & Lund, 2017). I barnehagesammenheng er utestenging fra lek dermed en særlig aktuell krenkelsesform, og noe personale må være ekstra oppmerksom på (Martinsen et al, 2021, s. 21).

Det finnes ulike definisjoner på hva som legges i begrepet mobbing, og en anerkjent og vanlig definisjon å støtte seg til er Olweus (1992) sin definisjon fra første paradigme. Öhman (2020a) hevder Olweus sin definisjon stammer fra et foreldet individualpsykologisk syn, men at definisjonen til tross for dette er så dominerende at den er blitt en tankestyrende norm i Sverige (s. 68). Lund et al. (2017) viser et utvidet perspektiv på mobbing, der oppmerksomheten rettes mot den enkeltes opplevelse istedenfor om handlingen er gjentakende og intensjonell. Selv om det ikke er en entydig og allmenn akseptert definisjon av mobbebegrepet (Aaseth et al., 2021, s. 20), opplever vi etter å ha lest lovteksten, og bakgrunnen for lovendringen i Prop. 96 L (2019-2020) at det er forståelsen til Lund et al. (2017) som samsvarer best med denne. Det er derfor Lund et al. (2017) sin definisjon og forståelse som legges til grunn i denne oppgaven, og at «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2017, s. 6).

Det finnes ulike meninger om hvor skille mellom krenkelser og mobbing går. Roland (2021) skiller mobbing fra krenkelser gjennom antall hendelser. Hos ham er krenkelser negative enkelthendelser som kan bli til mobbing dersom det blir gjentakende, og særlig dersom den som utsettes for handlingene ikke kan forsvare seg (s. 69). Lund og Helgeland (2020) mener derimot at det er lite hensiktsmessig å lage et skille mellom begrepet krenkelser og mobbing. Mobbing og krenkelser er ifølge dem synonyme som handler om det samme. De velger å bruke begrepet mobbing fordi begrepet både nasjonalt og internasjonalt har en plass i alles bevissthet, og fordi ordet mobbing understreker alvoret i hendelsene (s. 55). De viser også til at begreper som mobbing, krenkelser og trakassering blir brukt om hverandre i ulike styringsdokumenter. Til sammenligning forteller Öhman (2020a) at begrepet mobbing ikke brukes i svenske styringsdokumenter lenger (s. 67). Hun bruker begrepet diskriminering og ulike diskrimineringsformer og det kan se ut som dette er det overordnede begrepet i Sverige. I vår oppgave vil vi bruke ulike begreper fra lovteksten, fordi alle begrepene inngår i krenkelsesbegrepet.

2.4 Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?

Det finnes flere som konkretiserer hvilke handlinger fra personalet som kan være krenkende for barn. Det nevnes blant annet kjefting og offentlig irettesetting, usynliggjøring og stillhet, trusler, blikk, kroppsspråk, tvang, utestenging, maktbruk og hersketeknikker (Idsøe & Roland, 2017; Lund & Helgeland, 2020; Martinsen et al., 2021; Skoglund & Åmot, 2020). Noen former for krenkelser vil inneholde flere av disse elementene samtidig og vi vil i det kommende gå dypere inn i noen av disse krenkelsesformene.

2.4.1 Når barns rettigheter og behov ikke blir ivaretatt

Vi har tidligere skrevet at anerkjennelse kommer til uttrykk gjennom rettigheter, videre har vi skrevet at anerkjennelse er motsatsen til krenkelser (Honneth, 2008). Barns rettigheter formidles gjennom FNs barnekonvensjon (1989) og Barnehageloven (2005), disse blir konkretisert i rammeplan for barnehager. Personalet i barnehagen er gjennom sitt samfunnsmandat forpliktet til å jobbe i tråd med det verdigrunnlaget som formidles i barnehagens styringsdokumenter, og ivareta barns rettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Vi vil ikke gjøre rede for alle rettigheter barn har, men det er noen rettigheter som er særlig relevant for barns trivsel og trygghet i barnehagen. Å ikke ivareta disse rettighetene vil, slik vi ser det, være en krenkelse ovenfor barnet.

Retten til lek, og personalets ansvar for å legge til rette for leken er sentralt i barnehagens styringsdokumenter (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017). Prop. 96 L (2019-2020) formidler at vennskap og lek er det viktigste for barna i barnehagen (s. 44). I forlengelsen av dette ser vi at å bli utestengt fra lek er det barn frykter mest (Helgeland & Lund, 2017). Öhman (2020b) påpeker at alle barn har rett til å leke, samtidig som det alltid vil være noen barn som ikke leker. Hun understreker dermed personalets ansvar for å ivareta barns rett til lek, og støtte disse barna til deltagelse ut ifra egne forutsetninger (s. 38-39). Å ikke ivareta barns rett til lek vil være en krenkelse.

Barns rett til medvirkning tydeliggjøres i barnehagens styringsdokumenter (Barnehageloven 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017). FN's barnekonvensjon (1989) understreker at barn har rett til å si sin mening i saker som angår dem selv og at deres mening skal vektlegges (art.12). Rammeplanen påpeker at personalet må observere barna, og fange opp ulike uttrykksformer slik at også meningen og opplevelsen til de barna som er uten språk tas hensyn til. Det understrekes samtidig at barna ikke må få større ansvar enn de er rustet til å ta (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27). I Lund et al. (2017) sin definisjon på mobbing er

handlinger som fratrar barn mulighet til medvirkning inkludert, og å frata barna denne muligheten er dermed en krenkelse.

Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna, og mellom personalet og barn. Behovet for omsorg fremheves i rammeplanen som en forutsetning for barns trygghet og trivsel. For å ivareta behovet for omsorg påpekes det at alle barn skal oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de trenger ut ifra sine individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). «Omsorg i profesjonell sammenheng handler om at omsorgsutøvere har plikt til å involvere seg og sørge for at barn ikke utsettes for krenkelser» (Åmot, 2022, s. 78). Å ikke ivareta barnas behov for omsorg vil dermed være en krenkelse ovenfor barnet og i strid med barns rettigheter.

2.4.2 Passive og utilgjengelige ansatte

Åmot (2022) påpeker at ansattes fravær og manglende støtte i barnas aktiviteter kan være krenkende ovenfor barn som har behov for støtte i samspill med andre. Når personalet ikke er der barna er skaper det en fare for at enkeltbarn stadig havner utenfor og blir usynliggjort (s. 81). Seland et al. (2021) finner at personalet leker mer med barn som er utsatt for mobbing, og at personalet dermed er oppmerksomme på disse barna. De understreker at barn som mobbes er sårbare og har et større behov for omsorg og oppmerksomhet. Selv om personalet leker mer med utsatte barn, opplever likevel barna personalet som travelt og utilgjengelig. I tråd med dette finner Sandseter og Seland (2018) at halvparten av barna i deres undersøkelse erfarer personalet som travel, vanskelig å nå når de trengs, og lite deltagende i lek. Ifølge Nergaard (2020) uttrykker barn at de ønsker tilgjengelige og deltagende voksne som støtter dem i lek, og gir emosjonell støtte når det trengs. Flere peker på de voksnes ansvar ovenfor barn som er utsatt for krenkelser, og understreker viktigheten av personalets tilgjengelighet, deltagelse og oppmerksomhet (Martinsen et al. 2021; Nergaard, 2020; Pape, 2020b; Sandseter & Seland, 2018). Pape (2020b) skriver i tråd med dette at når voksne viser en passiv holdning til barns lek, legger de samtidig aktivt til rette for at utestenging kan forekomme (s. 163).

2.4.3 Kjefting og verbale krenkelser

Sigsgaard (2003) definerer kjefting som: « (...) en samlebetegnelse for en rekke typer verbale sanksjoner og atferdsmodifiserende inngrep, vanligvis utført av voksne, mot barn som er avhengig av dem. Uttryksformen vil - mer enn ordinnholdet - karakterisere budskapet som

kjeft» (s. 71). Sigsgaard (2003) skriver at kjefting gjerne oppfattes som en nødvendig del av barneoppdragelse. Samtidig påpeker han at kjefting ikke er et pedagogisk begrep, det nevnes ikke i barnehagens planer, og det snakkes sjeldent høyt om. Kjefting påfører barn skam og skyld, og brukes som et virkemiddel for å få barn til å tilpasse seg samfunnets normer, eller tilstå og ta ansvar for sine handlinger. Han forteller at voksne som opplevde lite kjefting som barn, også kjefter mindre som voksen. Samtidig bagatelliserer «kjeftende voksne» sin kjefting ved å vise til at de selv fikk kjeft, og at det raskt glemmes. Børnich (2019) forteller om pedagoger som beskriver kjeft som et overgrep, og gjentagende kjefting som mobbing av barn. Videre beskriver Børnich (2019) kjefting som en lite hensynsfull måte å kommunisere med barn på, og at kjefting ikke bidrar til en anerkjennende voksen-barn relasjon. Psykisk vold, der kjefting inngår, kan ha like store langsiktige konsekvenser for barn som fysisk vold (Sigsgaard, 2008, s. 29). Barn som får mye kjeft kan få somatiske plager, bli deprimert, tilbaketrukket og få dårlig selvbilde. Videre kan det hemme barns læringsevne ved at de opplever mindre entusiasme, liten utholdenhet og konsentrasjonsvansker (Sigsgaard, 2008, s. 35).

2.4.4 Bruk av tvang

Utdanningsdirektoratet (2016) understreker at det er strenge grenser for bruk av makt og fysisk tvang i barnehagen, og at dette er regulert gjennom straffeloven, barnehageloven og FN's barnekonvensjon. Bruk av fysisk makt er kun lov dersom det er i nødverge, altså for å beskytte noe eller noen fra å komme til skade. Dette må vurderes i hvert enkelt tilfelle, og skal ikke brukes som et planlagt tiltak for atferds endrende mål (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det betyr at å tvinge barn til å gjøre noe de ikke vil, ikke skal forekomme i barnehagen. Martinsen et al. (2021) bruker tvangsspising som et eksempel på hvordan krenkelser fra voksne kan se ut. De understreker at i slike hendelser er det tydelig at barnas perspektiv ikke tas hensyn til (s. 55).

2.4.5 Negativ definering av barn

I en studie utført i Norge viste det seg at 1-2 barn ble systematisk utestengt fra lek. Typisk for disse barna var at de ble oversett og negativt definert av de voksne. Personalet forklarte problemet ut fra individuelle faktorer hos barnet, som dårlig språk, atferdsvansker, manglende lekekompetanse eller forhold i hjemmet. Slik kommer det frem at de ansatte mener at barnet selv har noe skyld i at det ble mobbet (Helgeland & Lund, 2017). Pape (2020a) skriver om

hvordan personalet gjennom sin måte å snakke til og om barn på, kan formidle et syn på enkeltbarn som et problem. Videre skriver hun at dette synet kan påvirke de andre barna og dermed bidra til at enkeltbarn blir «fritt vilt» for krenkelser, både fra barn og voksne. Når personalet retter oppmerksomheten mot det barna ikke mestrer og korrigerer dem i påhør fra barnegruppen er det en krenkelse ovenfor barnet (s. 191-190). Martinsen et al. (2021) skriver også om hvordan et negativt barnesyn i personalgruppen kan lede til krenkelser av enkeltbarn og at barnas perspektiv ikke tas hensyn til. De påpeker at barna kan ende opp i en negativ spiral, preget av krenkelser både fra personalet og andre barn, og at dette påvirker barnas selvfølelse og opplevelse av egenverd. De understreker på bakgrunn av dette at slike negative holdninger til enkeltbarn i personalet helt klart omfattes av §43 (s. 55).

2.5 Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?

Å forebygge krenkelser er av avgjørende betydning for å sikre at barna har det trygt og godt i barnehagen slik intensjonen med §§41-43 er. I det videre vil vi derfor skrive om hva som menes med forebygging, hvordan krenkelser kan forebygges, i tillegg til andre viktige faktorer for at barna skal ha det trygt og godt i barnehagen. Vi vil i denne delen også skrive om hva vi gjør dersom krenkelser oppstår, hvordan vi kan praktisere nulltoleranse, og forebygge gjentagende krenkelser gjennom å handle i samsvar med §42 sin aktivitetsplikt i forbindelse med krenkelser.

Killén (2019) forteller at tidlig forebygging er viktig og nødvendig, og at forebyggende arbeid basert på kunnskap og forskning har begynt å få økt oppmerksomhet. Hun understreker at integrering av kunnskap i det forebyggende arbeidet er sentralt, men like viktig er det å reflektere rundt måten dette kan gjøres på. Hun påpeker at forebyggende arbeid rettet mot barn er alles ansvar, og at barns utvikling påvirkes av profesjonelle omsorgsgivere i barnehagen gjennom kvaliteten på deres omsorgsarbeid (s. 18). Killén (2019) skriver videre at det er vanlig å dele forebygging inn i tre deler, *primær*, *sekundær* og *tertiær forebygging*. Primær forebygging handler om å hindre problemer fra å oppstå og retter seg mot hele befolkningsgrupper gjennom ulike tiltak, i vårt tilfelle kan dette være hele personalet i barnehagen eller barnehagesektoren. Sekundær forebygging retter seg mot utsatte grupper, og tar sikte på å identifisere risikofaktorer og hindre problemer fra å utvikle seg videre. Til slutt vil det i terciær forebygging handle om å hindre eller redusere konsekvenser av et oppstått problem, i vår sammenheng- en krenkelse (s. 22-26).

2.5.1 Trygg tilknytning

Trygg tilknytning er sentralt for barns utvikling, trivsel og trygghet her og nå, samtidig som det har stor betydning for deres fremtidige relasjoner, og deres fysiske og psykiske helse.

Trygg tilknytning til nære og profesjonelle omsorgspersoner er derfor en viktig forebyggende faktor (Bae, 2007; Killén, 2019; Rammeplanen, 2017). Killén (2019) deler barns tilknytning til nære omsorgspersoner inn i fire forskjellige former for tilknytning, der en er *trygg* og de tre andre er ulike former for utrygg tilknytning: *utrygg*, *ambivalent* og *desorganisert tilknytning*, (s. 61). Vi vil ikke gå videre inn i de ulike formene for tilknytning, men vi vil si noe om hvordan tilknytning kan påvirke barns trygghet og trivsel i barnehagen.

Trygg tilknytning er et grunnleggende menneskelig behov som henger tett sammen med behovet for utforskning, selvstendighet og mestring. Barnas foreldre er deres primære tilknytningspersoner, men personalet i barnehagen vil være sekundære tilknytningspersoner den tid barnet oppholder seg i barnehagen. Båndet mellom personalet og barn vil ikke bli like sterkt som båndet mellom foreldre og barn. Det er heller ikke forventet, men personalet må beskytte barnet, vise omsorg og godhet. De fleste barn vekker personalets lyst til å ta godt vare på dem, men i noen tilfeller vil personalet møte barn som også vekker irritasjon, sinne, frustrasjon og likegyldighet. Da er det viktig at personalet er profesjonelle, at de overskriver negative reaksjoner i seg selv og husker at alle barn trenger omsorg, ømhet og empati (Brandtzæg et al., 2013, s. 15-17). Killén (2017) påpeker viktigheten av dette, og understreker at barn som har en utrygg tilknytning og vanskelige hjemmeforhold trenger mer omsorg fra personalet i barnehagen (s. 19-20). Den tilknytningen barna har til foreldrene vil påvirke deres samspill med personalet i barnehagen. Barn med trygg tilknytning til foreldrene er ofte lett å samspille med, mens barn som har utrygg tilknytning kan utfordre samspillet med sin væremåte. Barna kan unngå de voksne, avvise trøst og positiv oppmerksomhet, og vise mye vanskelige følelser. Dersom personalet ikke klarer å se bak denne atferden og forstå barnas behov, risikerer de at barna i tillegg utvikler en utrygg tilknytning til personalet i barnehagen (Drugli & Onsøien, 2021, s. 45). Pape (2020a) forteller at personalet i barnehagen står i fare for å gi barna mer av det de får hjemme, på godt og vondt. Hun illustrerer dette ved å vise til at alle barn har behov for å fylle sitt «beger» med kjærlighet og omsorg. De barna som får lite omsorg i hjemmet må dermed få ekstra omsorg i barnehagen. Slik kan personalet gi kompenserende omsorg og utjevne forskjellen ved å fylle ekstra i de sårbare barnas «omsorgsbeger» (s. 157).

Tilknytning handler samtidig om mer enn gode følelser, det handler også om å støtte

barn i utforskning og lek, og hjelpe dem når det oppstår vanskelige følelser (Brandtzæg et al., 2013, s. 15). Öhman (2020b) understreker at trygghet er en forutsetning for barns deltagelse i lek. Et barn som ikke føler seg trygg, vil være opptatt med å søke trygghet og beskytte seg selv. Slik er trygghet en forutsetning for barns lek (s. 105-106). Lek fremtrer som det viktigste for barns trivsel i barnehagen, dermed er tilknytning helt sentralt for at barn skal ha det trygt og godt. Voksnes væremåte er avgjørende for å skape en trygg tilknytning og unngå krenkelser, noe som leder oss inn på hvordan voksne gjennom sin væremåte kan skape trygghet og tillit i samspill med barn.

2.5.2 Voksenstiler

Ifølge Juul og Jensen (2003) lever vi i en brytningstid når det gjelder oppdragelsesidealer og den voksnes væremåte. Fra å ha et mål om lydighet og en autoritær væremåte, til at den voksne skal være ansvarlig og autoritativ: «Barn og unge er ikke lengre lydige, og de blir ansvarlige bare dersom de omgås ansvarlige voksne som ikke krenker deres indre ansvarlighet, voksne som heller ikke lar seg selv krenke» (Juul & Jensen, 2003, s. 320). Den autoritative voksenstilen fremheves av flere som en forebyggende faktor i arbeid mot krenkelser (Lund, 2014; Lunde & Roland, 2021; Omdal, 2018; Roland, 2021). Vi vil derfor i det kommende gå inn i hva den autoritative voksenstilen innebærer, samt hva som kjennetegner andre voksenstiler, og hvordan disse kan påvirke barns trygghet og trivsel i barnehagen.

I 1991 utviklet Diana Baumrind den verdenskjente teorien om oppdragelse, der fire ulike foreldrestiler ble skapt. Ifølge Baumrind (2013) er foreldrestilene meningsfulle teoretiske konstellasjoner mellom hva hun kaller for *demanding* og *responsive* praksis. *Demanding* kan oversettes til norsk som å være krevende, som innebærer at foreldre konfronterer sitt trassige barn og krever moden oppførsel som overholdes av foreldrenes kontroll. *Responsive* betyr å respondere, som viser seg ved at foreldrene responderer med varme og støtte. Foreldrene fremmer individualitet og rasjonalitet ved å involvere barnet i beslutninger, de tar dermed ikke beslutninger for dem, men med dem (Baumrind, 2013, s. 420). Hovedpunktet i teorien bygger på hvordan relasjon/varme og krav/grenser viser seg i de ulike foreldrestilene i samspill med barna. I utgangspunktet omhandler stilene foreldre og deres samspill med sine barn, men i seinere tid har også teorien blitt aktuell i pedagogiske sammenhenger, både praktisk og teoretisk, innenfor barnehagefeltet (Killén, 2019; Lund, 2014; Omdal, 2018) Teorien blir derfor i flere sammenhenger omtalt som voksenstiler istedenfor foreldrestiler (Roland, 2021), noe vi også velger å bruke videre i oppgaven.

De fire grunnleggende voksenstilene

Den autoritative voksenstilen befinner seg høyt både på relasjonsvarme og kontroll (Baumrind, 2010; 2013). Det er en kontinuerlig varme i relasjonen, samtidig som det stilles krav og forventninger i forhold til barnets modenhetsnivå, noe Roland kaller for «varm grensesetting». Barnets perspektiv og medvirkning får plass i relasjonen, som kan føre til vekst og selvstendighet (2021, s. 22). Den autoritative voksenstilen kan ifølge Roland (2021) bidra positivt til barns utvikling, for eksempel sosial kompetanse, demokratisk forståelse, selvregulering, akademisk utbytte, forebygging av mobbing og andre former for negativ atferd (s. 21). Baumrind (1991) fant i sin forskning om voksenstiler at barn med autoritative voksne viste mer trygghet i sin tilknytning til den voksne og opplevde beskyttelse mot ustabilitet. Barna kunne kjenne på frigjøring og individualisering, samtidig som de godtok makten til den voksne (s. 74). Autoritative barnehageansatte jobber kontinuerlig med å skape gode relasjoner til barna, preget av varme og tydelige forventninger formidlet med respekt, som igjen kan danne grunnlag for et trygt og godt barnehagemiljø. Den autoritative voksenstilen bidrar gjennom sin væremåte til å redusere negative handlinger og støtte utvikling av positiv atferd gjennom voksne som gode rollemodeller (Lunde & Roland, 2021, s. 102-103).

Autoritær voksenstil er høy på krav og kontroll, men lav på varme og relasjon. Grensesetting vil i liten grad inkludere barnets perspektiv og barnet vil ha lite medvirkning (Roland, 2021, s. 23-24). I sin forskning fant Baumrind (1991) at autoritære foreldre var mer status orientert og forventet at lydighet ble fulgt. “Compared to authoritative parents, authoritarian parents manifest somewhat more problem behavior and were much more officious, restrictive, and conventional, and much less supportive” (s. 73). Ifølge Baumrind (1991) kan konsekvensene av å ha omsorgspersoner som har en autoritær væremåte være at barna presterer dårligere kognitivt, barna kan få forsinket utvikling, negativt selvbilde og det kan være vanskelig å kontrollere problematferd (s. 74). Lunde og Roland (2021) påpeker at en tilnærming preget av mangel på varme, respekt og ivaretagelse av barns medvirkning kan føre til utrygghet, uheldig utvikling og situasjoner med krenkende atferd (s. 104).

Den ettergivende voksenstilen ligger høyt på varme og relasjonskvalitet, men lavt på kontroll og krav. Det settes lite grenser og krav til barna, og de er i liten grad sett i sammenheng med barnets modenhetsnivå (Roland, 2021, s. 23). Ifølge Baumrind (1991) er den ettergivende voksenstilen utradisjonell, det kreves ikke moden oppførsel fra barna, det tillates betydelig selvregulering og den voksne unngår å konfrontere barna (s. 62). Utfallet med å være en ettergivende voksen er at barna blir mindre opptatt av prestasjoner, ikke lærer de normene man trenger for å fungere i samspill med andre, og negativ atferd kan

oppretholdes ettersom atferden får lite konsekvenser (Roland, 2021, s. 23). Lunde og Roland (2021) påpeker at mangel på grenser og oppfølging fra personalet kan skape utrygghet og uro i gruppen. De skriver at ettergivende voksne står i fare for å indirekte krenke barn ved sin mangelfulle oppfølging (s. 104).

Den forsømmende rollen har liten grad av relasjonskvalitet og varme, kombinert med liten grad av krav og kontroll. Den voksne er fraværende, lite strukturert og har lite årvåkenhet med å følge opp barnet (Roland, 2021, s. 24). De er ikke støttende, og kan være aktivt avvisende eller forsømme sitt barneoppdragsansvar. Sosialiseringsprosessen til barn er avhengig av både foreldrene sine og fellesskapet de omgås. Det er derfor problematisk og skadelig for barnet om foreldre ser vekk fra sitt ansvar (Baumrind, 1991, s. 60-62). Utvikling av depresjon, angst, vanskeligheter for læring og normforståelse er noen av konsekvensene barn med forsømmende voksne rundt seg står ovenfor (Roland, 2021, s. 24).

Lunde og Roland (2021) skriver at den forsømmende voksenstilen kan sees som en krenkelse i seg selv, men de mener at vi kan anta at denne voksenstilen ikke befinner seg i personalgruppen. De understreker derimot at barn kan ha forsømmende foresatte, og at disse barna har behov for mye emosjonell støtte og tett oppfølging i barnehagen. Samtidig bør personalet støtte foreldrene gjennom tett veiledning, og koble inn eksternt hjelpeapparat for å ivareta barna (s. 104).

De ulike voksenstilene er forskjellig grunnet sitt syn på frihet og makt. Baumrind (2013) argumenterer for at makthevdelse ikke er skadelig når det kompenseres med varme og støtte, slik det gjøres i den autoritative voksenstilen. Problemet i den autoritære stilen er ikke nødvendigvis nivåer av makt, for det brukes i den autoritative stilen også, men det er mangelen på varme og støttende resonnement. Problemet er dermed ikke hvor mye makt og styring den voksne viser, men hvordan de viser og praktiserer denne makten (s. 420). Baumrind (2013) fant i sin forskning at barn som ble utsatt for fysisk avstraffelse og verbal fiendtlighet i førskolealder, viste lave nivåer av samarbeid og prososial atferd når barna ble større (s. 422). For at barn skal utvikle seg, bli selvregulerende og kompetente, trenger de både frihet til å utforske og eksperimentere, men også kontroll for situasjoner som er farlig (Baumrind, 1991, s. 60). Å handle i tråd med den autoritative voksenstilen i barnehagen handler om å tenke langsiktig. Vi skal ikke bare stoppe atferd her og nå, vi skal forebygge utvikling og gjentakelse av negativ atferd i fremtiden. Ifølge Lund (2014) vil det å bli møtt med varme av tydelig voksne også ha ringvirkninger for barnet seinere i livet. Personalet har gjennom sin væremåte mulighet til å danne et grunnlag som barnet tar med seg videre i livet i sitt sosiale samspill (s. 127).

Å finne den rette balansen mellom krav og forventninger på den ene siden, og varme og relasjonsbygging på den andre siden kan være vanskelig. Roland (2021) skriver at det ikke finnes et fasitsvar på denne balansen, og at personalets kunnskap om teorien ikke er ensbetydende med at den autoritative voksenstilen praktiseres (s. 13). I senere tid har Baumrid (2013) utvidet teorien om voksenstiler og inkludert tre nye voksenstiler for å utfylle mellomrommet i de fire voksenstilene. Vi vil ikke gå inn i de tre nye voksenstilene, men nevner denne utvidelsen for å peke på at det finnes mellomrom mellom de ulike voksenstilene.

2.5.3 Relasjoner i barnehagen

I de ulike voksenstilene er relasjonen og dens karakter en sentral dimensjon, og kvaliteten på relasjonen er viktig for å jobbe i tråd med den autoritative voksenstilen. I Prop. 96 L (2020-2019) fremheves personalets kompetanse, evne og vilje til å inngå i positive relasjoner med barna som avgjørende for å forebygge mobbing, og bidra til barns opplevelse av å være inkludert (s. 44). Rammeplanen understreker at å legge til rette for trygge og omsorgsfulle relasjoner mellom barn-barn, og mellom voksen-barn er viktig i barnehagens arbeid for trivsel, glede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kvaliteten på relasjonene danner ifølge Öhman (2020a) selve grunnlaget for barns trivsel, utvikling og læring. Relasjonen er derfor helt sentralt i arbeidet med å skape en inkluderende og anerkjennende barnehage (s. 11), og sikre at barna har det trygt og godt. Sandseter og Seland (2018) skriver at relasjonen barna har til hverandre, og til personalet er viktig for deres opplevelse av velvære i barnehagen. De peker på personalets ansvar for å etablere positive relasjoner og støtte barn som strever. Flere understreker at relasjonen mellom voksen og barn er asymmetrisk og at ansvaret for relasjonen og dens kvalitet alltid ligger hos den voksne (Bae; 2007; Pape, 2020a; Sævi, 2007, 2013; Van manen, 1993; Öhman, 2020a; Öhman, 2021). I vår oppgave er det spesielt relasjonen mellom personalet og barn som er sentral, og i en pedagogisk virksomhet kalles denne relasjonen for en pedagogisk relasjon.

Relasjonen mellom voksen og barn danner ifølge den kontinentale tradisjonen grunnlaget for all pedagogisk virksomhet. Oppdragelse, danning, undervisning, samt å hjelpe barnet til å vokse opp i verden, er alle grunnet i tanken om den pedagogiske relasjon (Sævi, 2007, s. 108; Sævi, 2013, s. 241; Åmot & Skoglund, 2022). Dersom relasjonen mellom voksen og barn skal være en pedagogisk relasjon, må den voksnes intensjon være å gi barnet kjærlighet, tillit og trygghet. Den voksne må være bevisst sitt ansvar ovenfor barnet, handle

med en intensjon om det beste for barnet og sette egne behov til side (Sævi, 2013, s. 240; Åmot & Skoglund, 2022, s. 19). Ifølge Van Manen innebærer voksen – barn relasjonen at den voksne skal stå for beskyttelse, følge og gi barnets liv styring, retning og omsorg. «Kom så skal jeg vise deg verden. Veien ut i verden, min verden og din. Jeg vet noe om hva det er å være barn, for jeg har selv stått der du står nå. Jeg har også vært barn en gang» (Van Manen, 1993, s. 36). I den pedagogiske relasjonen skal den voksne være en barnet kan stole på, en som går først og viser vei gjennom egen livserfaring.

Den pedagogiske relasjon er annerledes enn andre relasjoner ved at den voksne retter seg mot barnet, der intensjon ligger i å forstå barnets liv og situasjon (Sævi, 2007). Dersom den voksne trekker seg ut av situasjonen og overlater hele ansvaret til barnet, brytes den pedagogiske relasjonen (Sævi, 2015, s. 78). Den pedagogiske relasjon er ikke gjensidig mellom voksen og barn, for man kan ikke forvente det samme fra barnet som fra den voksne. Den voksne er ansvarlig for å ta del i barnets opplevelser av å være barn, men det forventes ikke at barnet skal ta del i den voksnes liv og ha ansvar for den voksne (Sævi, 2007, s. 122). Barn er ulevde og vender seg mot den voksne for å få støtte, hjelp og tillit i sin vei mot å vokse opp i verden (Sævi, 2007, s. 108; Sævi, 2013, s. 237).

Takt og mentalisering – å forstå sine egne og barnets synspunkter

Relasjonen og dens kvalitet er som vi ser avhengig av personalets evne til å forstå barna. Pedagogisk forståelse handler om å forstå barnet først og fremst ut ifra barnets subjektive opplevelse av tilværelsen. Det vil si at den voksne viser forståelse og lytter til hva barnet har å si uten å ha gitt sin dom på forhånd, men heller går inn i relasjonen med åpenhet og forståelse for barnets synspunkter (Van Manen, 1993, s. 78). I praksis blir forståelse realisert gjennom det Van Manen (1993) kaller for pedagogisk takt (s. 78). Pedagogisk takt realiseres alltid i konkrete, umiddelbare og uventede situasjoner som vi plutselig står i, der vi må være tilgjengelig, hjelpe og gi respons til et annet menneske. En taktfull person klarer å tolke både kroppsspråk og holdninger, noe Van Manen uttrykker som egenskapen til å lese den andres indre liv (s. 114). Man klarer å se bak handlingene til barnet og tolke hva som ligger bak for eksempel sinne, sorg og frustrasjon. Å vise takt bærer i en omtenksomhet for hele mennesket, hvor den voksne klarer å vite hvordan situasjonen oppleves for den andre (Van manen, 1993, s. 131). Dersom den voksne skal kunne ta barnets perspektiv og sette seg inn i deres subjektive opplevelse, må den voksne være i kontakt med sin egen subjektive forståelse og kjenne seg selv (Schibbye, 2009, s. 259). Det fordrer at den voksne er selvreflektert og i stand til å skille mellom hva som foregår i seg selv og sine opplevelser, kontra hva som skjer i

den andre og deres opplevelser (Bae, 1995, s. 140). Pedagogisk takt og ta barnets perspektiv kan sees i lys av hva Lund og Helgeland (2020) kaller for mentalisering. Mentalisering handler om å forstå seg selv og andre knyttet til hvordan vi regulerer og forstår oss selv og egne følelser, noe som er viktig for at den voksne skal kunne oppfatte barnets subjektive opplevelse på en god måte (s. 63).

Dersom relasjonen mellom barn – voksen er manipulerende, motivert av egeninteresse, som kjennetegnes av uærlighet fra den voksne, bygger relasjonen på hva Van Manen (1993) kaller falsk takt. Det skjer når handlinger har en taktfull omsorg for noen, men intensjonen er noe annet som egeninteresse. Mennesker er i stand til å lure hverandre og utføre falsk takt dersom den taktfulle handlingen er styrt av egennytte, uekte orientering mot den andre og deres beste (s. 121). Falsk takt drives ikke av kjærlighet, men av egennytte, grådighet, egoisme og eiertrang. Om man ikke er selvreflektert kan man gå i den fellen å definere inn i barna opplevelser som egentlig hører hjemme i en selv. Om man ikke lytter til hva barnet har å si, men heller har en kontrollerende, manipulerende og lukket væremåte, står man i fare for å ikke greie å skille mellom hva som foregår i en selv og i barnet (Bae, 1995, s. 142). Om den voksne har underliggende motiver som ikke er barnets interesse, men heller sine egne, vil den voksnes makt i relasjonen stå i fare for å bli misbrukt som et redskap eller et verktøy for at den voksne skal oppnå ønsket effekt (Sævi, 2013, s. 238).

Makt og asymmetri i den pedagogiske relasjonen

Ifølge Michel Foucault eksiterer det makt overalt i samfunnet, men det kan ikke festes til en bestemt formel eller definisjon. Det er fordi makt som fenomen er varierende, sammensatt og består av mange ulike teorier og definisjoner (Foucault, 1980, sitert i Engelstad, 2005, s. 14). Det snakkes ofte om ulike typer makt, som politisk, økonomisk og relasjonell makt. Det er særlig den relasjonelle makten som naturlig oppstår og finnes mellom mennesker, som er relevant for denne oppgaven. I enhver relasjon og menneskelig samhandling eksisterer det makt (Sunde, 2006, s. 47; Engelstad, 2005). Når vi samhandler med andre mennesker, utveksler vi ytringer og opplevelser. Vi foregriper den andres reaksjon og gjør den til en del av oss. «Vi åpner et rom for den andre i oss selv og forventer at hun eller han gjør det samme ovenfor oss» (Engelstad, 2005, s. 32). I relasjonen vil begge parter ha makten til den andre i sine hender, det er en gjensidig avhengighet der vi stoler på at den andre skal ta vare på sin makt til det beste for meg. Samtidig kan maktfordelingen i relasjonen angripe den andres selvfølelse ved at man prøver å beherske eller redusere den andres selvrespekt og det danner seg en skjevfordeling i relasjonen (Engelstad, 2005, s. 36).

I den pedagogiske relasjonen er et asymmetrisk maktforhold en forutsetning for relasjonen mellom voksen og barn (Sævi, 2007, s. 123). Som den voksne i relasjonen har man naturlig mer makt ettersom det er ulikhet i erfaring og kunnskap, samt at man alltid har ansvar og plikt ovenfor barnet (Sævi, 2007, s. 123). Den voksne har autoritet og må ta ansvar for barnets ennå umodne evne til å involvere seg i sin egen oppdragelsesprosess, og må dermed snakke for barnet i lys av hva som er til det beste for barnet (Van Manen, 1993, s. 19). Ifølge Van Manen (1993) kan vi ikke velge vekk vårt ansvar ovenfor barna. Enhver handling, også om man velger å ikke handle, er en handling og en måte vi møter barna på (s. 15). Den pedagogiske relasjonen er ikke gjensidig, og man kan ikke forvente det samme av barnet som av den voksne. Barn har ikke kommet til denne verden av eget ønske, derfor er det den voksnes plikt og ansvar å ta vare på barnet i sin vei mot vokseneksistens (Sævi, 2007; Biesta, 2015).

Skjervheim (1992) skiller mellom to ulike former for asymmetrisk makt, som han kaller faktisk asymmetri og prinsipiell metodisk asymmetri (s. 29). Faktisk asymmetri finner vi i den pedagogiske relasjonen og er en forutsetning for at utvikling, læring og vekst skal være mulig hos barnet. Den andre typen asymmetrisk makt, den prinsipiell metodiske asymmetri, innebærer at styrkeforholdet i relasjonen blir ulikt der den voksne gjør et maktovergrep ovenfor barnet. Maktforholdet brukes som et verktøy for å opprettholde et skjevt styrkeforhold der barnet blir undertrykt. Ifølge Sævi (2007) er en prinsipiell, metodisk asymmetri manipulerende ettersom den er begrunnet i den ene parts ønske om et bestemt resultat uavhengig om den andre er enig eller ikke (s. 123).

Maktens positive sider i den pedagogiske relasjonen

Foucault ønsker å kaste et blikk på maktens "ja", maktens positive fordeler for barnet dersom den blir brukt riktig. Samtidig avviser han ikke at undertrykkende makt finnes og praktiseres, men han vil belyse det relasjonelle og produktive ved makten. «Profesjonens ansvar er ikke primært å si nei, å sette opp stengsler mot virkeligheten, men snarere å ta steget inn i den, bidra til at individene tilpasses og blir en del av en samfunnsmessig sunn tilstand» (Foucault, referert i Hammer, 2017, s. 125). Videre hevder Foucault at makt er en forutsetning for dannelse av subjektet. Det skal bygges opp, skape reflekterte personer og befeste tilfredsstillende relasjoner (Foucault, 1983, referert i Engelstad, 2005, s. 45). I forlengelsen av dette forteller Engelstad «Uten at oppdragere kan utøve makt, er sosialisering og oppdragelse umulig» (Engelstad, 2005, s. 45). Dersom den voksne evner å være oppmerksom og bevisst sin maktposisjon, kan den faktiske asymmetrien være et gode som gjør godt for barnet. Den

voksne kan bruke sin makt på en slik måte at den har positiv innvirkning på barnets oppdragelse og fremtidige liv. Ifølge Gilje (2019) deler Gadamer Foucault sitt syn på autoritet. Den som skal oppdra barn og unge, noe som også angår fagpersoner, kan gjøre krav på autoritet. Anerkjennning av autoritet er dermed ikke nødvendigvis noe ufornuftig og vilkårlig, men noe vi i prinsippet kan se som forståelig og nødvendig (s. 162). Videre hevder Skoglund (2014) at asymmetri også kan sees som en faktisk autoritet i samsvar med den voksnes ansvar, rolle og profesjon (s. 44). En faktisk autoritet hevder Skoglund (2014) bygger på en frivillig tillit og anerkjennelse fra barnets side om den asymmetriske relasjonen. Barnet er avhengig av at den voksne presenterer og representerer verden for dem, for den voksne innehar erfaring og kunnskap om ting som barnet interesserer seg for. Dersom det ikke eksisterer en ujevn maktposisjon i den pedagogiske relasjonen, står man i fare for å glemme barnets sårbarhet og avhengighet grunnet manglende livserfaring (s. 39). Det må ligge en gjensidig anerkjennelse i bunn for at makten skal bidra til utvikling og danning for barnet. Østrem hevder: «Uansvarlig maktmisbruk forstås som ødeleggende og krenkende, men makten i seg selv forstås som et positivt fenomen» (2007, s. 238). Det handler om forsvarlig bruk av makten som er gitt til den voksne ovenfor barnet. I asymmetriske relasjoner vil risikoen for krenkelse av subjektet alltid være til stede. Den voksne må derfor respektere barnet som likeverdig subjekt og ta ansvar for at barnets synspunkter og perspektiv kommer frem (Østrem, 2007, s. 248).

2.5.4 Personalet som rollemodeller

Barn lærer av det personalet og andre voksne gjør, dette gjelder også krenkende atferd (Idsøe & Roland, 2017, s. 22). Lærere i barnehage og skole er modeller for barn, og dersom vi vil ha slutt på krenkende atferd kan vi ifølge Befring og Uthus (2019) ikke overse dette aspektet (s. 511-512). I tråd med dette skriver Van Manen (1993) at barn lærer av de voksne, at de etterligner og imiterer den de ser opp til (s. 33). Når voksne behandler andre barn dårlig, ved å kjeft, forskjellsbehandle, ha en nedlatende tone eller å ignorere, kan det føre til at barna også behandler andre barn dårlig. Det hjelper lite å fortelle barn hva som er rett og galt, dersom vi viser det motsatte gjennom våre handlinger (Hagen, 2021, s. 218). Personalets atferd og handlinger ovenfor barna handler derfor både om å unngå krenkende handlinger her og nå, og om å forebygge fremtidige krenkelser både på kort sikt og på lang sikt.

«De fleste voksne innrømmer at måten de behandler barna sine på, har en sammenheng med hvordan de selv ble oppdratt» (Van Manen, 1993, s. 21). Som voksen er vi dermed påvirket av egne rollemodeller gjennom våre omsorgspersoners innflytelse i egen

oppvekst. Som et resultat av dette skriver Van Manen (1993) at man ikke kan forstå barn om man ikke forstår seg selv og sin egen barndom (s. 21). Som den voksne i relasjonen må man derfor reflektere over sin egen livshistorie, bli klar over sine fordommer, verdier og vaner for å kunne møte barnet på en likeverdig og anerkjennende måte. Killén (2019) skriver også om hvordan egen oppvekst påvirker oss, og at barndommen kan vare i generasjoner. Hun peker på at mange barn tilbringer mer tid sammen med personalet i barnehagen enn sammen med sine foreldre og understreker at forebygging er alles ansvar. Med denne viten som bakteppe understreker Killén (2019) at omsorgsfunksjonene til personalet i barnehagen bør prioriteres høyt (s. 205).

Børnich (2019) skriver at personalet kan sosialiseres inn i barnehagens omsorgskultur. Hun løfter med det frem at personalet ikke bare er rollemodeller for barna, de er rollemodeller for hverandre. Dette påpeker også Pape (2020b) som skriver at kulturen i barnehagen smitter, hun understreker at endring tar tid og forutsetter relasjonelt modige ansatte (s. 77-78). Personalet må snakke om egen praksis og oppnå en felles forståelse for hvilke handlinger det er greit å utsette barna for. Pape (2020b) understreker at dersom personalet ikke tør å snakke sammen og konfrontere hverandre vil de stå til hinder for hverandres utvikling som barnehagefolk (s. 81). Gjennom å stille åpne og kritiske spørsmål til seg selv, tørre å gå egen kommunikasjon og praksis i sømmene kan personalet derimot motvirke krenkelsers, og med det styrke arbeidet for å ivareta barnas trivsel og trygghet i barnehagen (Lund, 2014, s. 127).

2.5.5 Følelser hos personalet og barn

En fellesnevner for de ulike krenkelsesformene er følelser. Det kan være følelsene hos den som utøver den krenkende handlingen, eller følelsene som oppstår hos den som utsettes for krenkelsers. Vi ser også at flere peker på at personalets vanskelige følelser kan føre til krenkende handlinger ovenfor barna i barnehagen (Isdal, 2000; Skoglund & Åmot, 2020; Öhman, 2020a). Videre ser vi at barn lærer av våre handlinger, dette gjelder også evnen til å uttrykke og regulere følelser. Öhman (2020a) understreker at barn trenger hjelp av sine omsorgspersoner til å forstå, uttrykke og regulere sine følelser, spesielt når det stormer som verst (s. 193). En slik evne til å forstå, regulere og uttrykke følelser på en hensiktsmessig måte kalles emosjonell kompetanse (Eisenberg et al., 1998, referert i Skoe og Bølstad, 2022, s. 19). Skoe og Bølstad (2022) skriver at barn utvikler sin emosjonelle kompetanse gjennom erfaring, der voksne rollemodeller hjelper barna å stå i vanskelige følelser til de etter hvert klarer å håndtere vanskelige følelser på egenhånd (s. 36). Å anerkjenne, ta imot og tolke barns følelsesuttrykk handler i tillegg om å ivareta barns rett til å bli hørt (Öhman, 2021, s. 184).

Voksne omsorgspersoner kan dermed bruke sin påvirkningskraft til å forebygge, og gjennom handling og ord lære barna å kjenne på- og uttrykke følelser uten å skade, skremme, eller krenke andre (Isdal, 2000, s. 278). Å møte barna med ro og tålmodighet, og se bakenfor barns atferds-uttrykk krever at personalet har kontroll over egne følelser (Öhman, 2020a, s. 193). Gjennom lavaffektive tilnærming kan vi ifølge Élven og Edfeldt (2019) og Öhman (2020a) dempe faren for at konflikter eskalerer. De skriver at følelser smitter på godt og vondt, og dersom personalet beholder roen i utfordrende situasjoner kan de smitte barna med ro. Élven og Edfeldt (2019) utdyper dette videre og skriver at når det oppstår situasjoner preget av stress og frustrasjon bør vi unngå blikkontakt fordi blikkontakt kan øke affektsmitten. Videre bør personalet sette seg ned på barnas nivå, uten at de kommer for nærme og ta et dypt pust slik at de slapper av i kroppen. De understreker at muskelspenninger smitter like lett som følelser og at å ta fatt i barnet med spente muskler kan utløse en voldsom konflikt. De anbefaler å avlede barna på en lekende og positiv måte, og forskyve deres oppmerksomhet istedenfor å konfrontere og irettesette. Samtidig peker de på at det kan det være behov for å sette ord på, og bekrefte barnas følelser i situasjonen og tilby en utsettelse eller alternativ aktivitet (s. 75-76).

Rammeplanen slår fast at «Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I følge Öhman (2020a) trenger barn å få anerkjent egne følelser og perspektiv før de er i stand til å se andres følelser og perspektiv (s. 65). Gjennom å sette ord på og anerkjenne barnas følelser formidler vi at vi forstår følelsen. Dette kalles å validere følelsen (Hagen, 2021; Stiegler et al., 2018). Å validere følelsene er viktig for at barna selv skal bli god på å forstå og håndtere sine følelser. Når barn erfarer at deres følelser er gyldige, vil de også søke sine omsorgspersoner for å få dekket sine følelsesmessige behov frem til de etter hvert utvikler evnen til å dekke dem selv. Valideringen bidrar til at barn føler seg sett og forstått, gjør det lettere for barna å akseptere grenser, og videre uttrykke sine ønsker uten bruk av provoserende atferd (Hagen, 2021, s. 222). Barn som ikke opplever å bli møtt på sine følelser vil ha et dårligere utgangspunkt for å utvikle evnen til selvregulering. Dette kan føre til at de reagerer med sinne og sterke følelser eller trekker seg unna sine omsorgspersoner istedenfor å søke trøst (Lhen & Sivertsen, 2022, s. 67). Elvén og Edfeldt (2019) skriver at barn kan bli fortvilet og lei seg for mange ting og at det hos små barn skjer ofte. Samtidig kan det være store variasjoner også blant jevnaldrende. De skriver at barn ofte trenger trøst når de er lei seg, men understreker at trøsten må skje på barnas premisser. Videre sier de at barn gjerne tar imot trøst av voksne de har tillit til, og at et trygt og åpent fang kan hjelpe dem tilbake til ro og trivsel.

Samtidig understreker de at noen barn trenger tid til å roe seg ned alene, og at vi ikke tvangstrøster. I slike tilfeller kan personalet være i nærheten, tilgjengelig for barna og vise at de passer på dem (s. 93-94).

Barns trivsel i barnehagen påvirkes av om de føler seg trygge til å gi uttrykk for sine følelser, og om de får den støtten de trenger når vanskelige følelser oppstår (Öhman, 2020b, s. 191). Selv om vanskelige følelser er en naturlig del av livet, vil mye vanskelige følelser påvirke barns trivsel, utvikling og relasjoner i negativ retning. Derfor er det særlig viktig å møte barns vanskelige følelser på en hensiktsmessig måte som bidrar til å støtte deres emosjonelle utvikling i positiv retning (Drugli & Onsøien, 2021, s. 146). Å møte barns følelser på en hensiktsmessig måte handler på denne måten om å sikre at barna har det trygt og godt, videre har det en forebyggende effekt i å hindre at krenkelser oppstår, både på kort og lang sikt.

2.5.6 Regler, krav og konsekvenser

I den autoritative voksenstilen ser vi at hvordan personalet formidler og praktiserer krav og forventninger på en respektfull, positiv og varm måte er sentralt. Krav og forventninger kan komme til uttrykk gjennom barnehagens regler. Rammeplanen nevner barnehagens regler ved å skrive at «Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå felles verdier og normer som er viktige for fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21). Videre peker de på barns medvirkning «Personalet skal samtale om normer for samhandling og invitere barna til å utforme normer for samhandling i fellesskap» (s. 23).

Skreland (2019) forteller at positive og negative sanksjoner brukes som en reaksjon på barns oppførsel i barnehagen. Hun observerte i sin undersøkelse at positive sanksjoner som belønning, ulike privilegier eller ros av enkeltindividers oppførsel fremfor barnegruppen ble brukt hyppig. Barn som fulgte reglene, ble av personalet definert som greie barn som var til å stole på. Hun skriver at positive sanksjoner får en disiplinerende og oppdragende effekt, og gjennom positiv synliggjøring forsterkes verdien av å følge regler (s. 85-86). På den andre siden førte brudd på reglene til negative sanksjoner, ofte i form av tilsnakk, men også i form av ulike former for straff eller trusler om straff. Å bli utvist fra fellesskapet var en vanlig sanksjon. Det kunne være barn som ikke fikk bli med på tur, ble bortvist fra samling, eller flyttet bort fra bordet under måltider. Slike negative sanksjoner tar utgangspunkt i barnas behov for tilhørighet, og kommuniserer til barna at å bli inkludert som fullverdig deltager i fellesskapet er betinget av deres evne og vilje til å følge regler (s. 88-89). Skreland (2019) skriver videre at barna selv ikke liker å bli utsatt for negative sanksjoner, det oppleves

kjedelig og urettferdig (s. 91). Dermed kan bruk av negative sanksjoner oppleves som en krenkelse og påvirke om barna opplever barnehagen som trygg og god.

Sanksjoner er som vi ser en konsekvens av barnas atferd, enten det gjelder å følge regler eller å bryte regler. Målet med sanksjonene er å få barna til å følge reglene (Skreland, 2019, s. 163). Når målet er å få barna til å endre atferd, og innordne seg reglene for felleskapet blir det viktig å bruke metoder som fungerer. Konsekvenser som oppleves som en straff viser seg å øke faren for at atferden gjentar seg. Barna føler seg urettferdig behandlet av personalet og det skader relasjonen (Elvén & Edfelt, 2019, s. 40-41). I samsvar med dette viser en undersøkelse gjort i Finland av Repo og Sajaniemi (2015) til den negative effekten ulike former for straff og sanksjoner som reaksjon på mobbeatferd har på barn. Målet er å lære barn å oppføre seg, og bidra til at mobbingen opphører. Mobbingen viser seg derimot å øke ved bruk av slike metoder, og det understrekes derfor at barn ikke lærer alternative handlingsmåter ved å bli møtt med streng disiplin og straff. Små barn utvikler empatiske ferdigheter i møte med varme, kjærlige og sensitivitet voksne, som gode rollemodeller.

Samtidig vil våre handlinger føre til konsekvenser på ulike måter. Elvén og Edfelt (2019) forteller at barn lærer best av de konsekvensene som er naturlig (s. 40-41). Alle handlinger er derimot ikke forbundet med naturlige konsekvenser. I slike tilfeller må vi ifølge Holland (2013) velge konsekvenser som oppleves naturlig ved at de står i forhold til handlingen. Et viktig prinsipp er at barna vet konsekvensen på forhånd slik at de kan unngå den. Videre er det viktig at personalet gjennomfører konsekvensen slik at det ikke blir tomme trusler. Hvis ikke lærer barna at det personalet sier ikke gjelder og at de ikke trenger å høre på dem (s. 123).

2.5.7 Organisering og tilgjengelighet i lek

Å leke er det viktigste for barn i barnehagen, og leken er dermed sentral i arbeidet med å skape et trygt, godt, og inkluderende felleskap. At personalet legger til rette for, støtter og engasjerer seg i leken vil dermed være en viktig forebyggende faktor for krenkelser. I Prop. 96 L (2019-2020) står det at inkludering i felleskapet kan gjøres ved at personalet leker med barn som ikke er inkludert og slik bidra til å tiltrekke seg andre barn i samspill (s. 55). Öhman (2020b) understreker at personalet har ansvar for å skape et positivt lekeklima. Hun skriver at gjennom å være til stede i- og nærgranske leken, kan personalet få informasjon om de ulike posisjonene barn har i leken og fange opp diskriminering og eventuelle negative maktforhold. Informasjon som kan hjelpe personalet til å gi den støtten og veiledningen som er nødvendig for å skape et demokratisk lekemiljø (s. 72). Personalets oppmerksomhet og

tilgjengelighet for barna gjør at barn som strever med samspill blir synlige, at de får hjelp og støtte i lek sammen med andre barn, slik at de kan påvirke og delta på lik linje med andre barn (Åmot, 2022, s. 79). Videre kan den kunnskapen personalet får gjennom tilstedeværelse og deltagelse i lek brukes som utgangspunkt for å utforme lekestøtte til barn som trenger det. Det kan være gjennom egen lekestund med personalet som bidrag til positive lekeerfaringer, eller i mindre lekegrupper med lekesterke barn som støtte. I en slik lekegruppe er det viktig at både personalet og barn i gruppen har en positiv innstilling til det barnet som trenger støtte (Öhman, 2020b, s. 152-153).

Å dele barna inn i mindre grupper ut ifra kunnskap om de individuelle og gruppevise behovene kan bidra positivt både for enkeltbarn og gruppen som helhet. Ved å dele barna inn i mindre grupper øker vi muligheten for deltagelse og at det enkelte barn blir sett og lyttet til. Til motsetning kan det være svært utfordrende å se og lytte til det enkelte barn i store barnegrupper. Arbeid i stor gruppe er gjerne forbundet med mange regler som er vanskelig for barna å forholde seg til, noe som kan føre til avbrytelser og negative tilbakemelding til barna for å opprettholde ro og orden (Askland, 2015, s. 110-111).

Öhman (2023) understreker at inkludering i lek er personalets ansvar, og at dette ansvaret ikke kan overføres til barna gjennom regler som «alle skal leke med alle». Med en slik regel står vi i fare for å bryte barns rett til å eie og verne om etablert lek. I tillegg risikerer vi å ignorere personalets ansvar for å ivareta barn som av ulike grunner har vansker med å komme inn i og delta i felles lek. Dersom personalet som gode rollemodeller deltar i lek, og viser gjennom handling hvordan leken kan endres og utvides til å inkludere flere kan ansvaret derimot legges på personalet. Et deltagende og tilgjengelig personale kan dermed sørge for at alle barn inkluderes i lek ut ifra egne forutsetninger og behov (s. 71). Slik kan vi bidra til å unngå den krenkelsen det er for barn å bli ekskludert fra lek av andre, og den krenkelsen det vil være av personalet å ignorere eller overse barn som utestenges fra lek.

2.5.8 Felles forståelse gjennom teori og refleksjon

Rammeplanen understreker at barnehagen er en lærende organisasjon, der personalet skal holde seg faglig oppdatert, og reflektere over faglige og etiske problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Å ivareta sitt ansvar, å oppdage, stoppe og forebygge krenkelser fra å forekomme forutsetter at personalet har kunnskap og kompetanse på området. Felles faglig refleksjon har en viktig funksjon for å bestrebe kontinuerlig kvalitets- og kompetanseutvikling i arbeidet med å skape et trygt og godt barnehagemiljø (Martinsen & Moser, 2021, s. 77). Pape (2020a) understreker at barnehagelærere har et ansvar for å skape

en kultur for læring, og at barnehagens kultur vil prege hvordan personalet utvikler seg. Mangel på faglighet og refleksjon i arbeidet kan medføre en praksis man i utgangspunktet tar avstand fra, en praksis som ikke er i samsvar med barnehagens føringer i lovverk og rammeplan (Pape, 2020a, s. 40-43). I tillegg forteller Børnich (2019) at personalet kan bli sosialisert inn i barnehagens kjeftekultur. I barnehager det kjeftes mye kan de som ikke kjefter føle seg utenfor, og dermed kjeft på barn for å holde seg inne med kollegaer. I tråd med dette skriver Åmot (2022) at voksnes solidaritet ovenfor hverandre kan stå til hinder for å ta barnas perspektiv, og vise anerkjennelse for barna (s. 81).

Roland (2021) skriver at dersom personalet lærer ny teori sammen kan dette bidra til et felles fagspråk, og gjøre det mulig å forbedre profesjonell refleksjon og praktisering. Han understreker at felles forståelse ikke betyr lik forståelse, og at det vil være ulike nyanser og innfallsvinkler i praksis (s. 52). Han nevner også at mangel på felles forståelse kan føre til konflikter og stress blant de ansatte (s. 69). Stress hos personalet kan føre til krenkende atferd fra de voksne (Skoglund & Åmot, 2020; Öhman, 2020a). Pape (2020a) forteller i tillegg at barnehager som mangler felles forståelse ofte tyr til regler. Hun understreker at regler er til for å beskytte barna, eller forhindre ødeleggelse av inventar, ikke være til hinder for barns glede og livsutfoldelse. Hun anbefaler personalet å snakke om hvilke regler man har og hvorfor, slik at unødvendige regler kan fjernes (s. 177).

En måte å jobbe med felles forståelse og praksis kan være å bruke teori til å styrke personalets relasjonskompetanse. I arbeidet med å styrke barnehagenes relasjonskompetanse er det utarbeidet et sensitiveringsprogram som kalles for ICDP – International child development program. Programmet er utviklet av Karsten Hundeide og Henning Rye ved Universitete i Oslo på 90 – tallet, og i dag brukes ICDP som et sensitiveringsprogram for ansatte i flere norske kommuner (ICDP Norge, 2023). Programmet har som mål å forebygge psykososiale vansker hos barn og unge ved å styrke omsorgsgiveres og profesjonelle omsorgsgiveres sensitivitet, empati, relasjonskompetanse og samspill med barn. Kunnskap og praktisering av ICDP kan være et verktøy for å jobbe med holdninger, verdier og strategier på en profesjonell og pedagogisk måte. ICDP – veilederne arbeider med å støtte foreldre og personalets ressurser, bevisstgjøre og dele sin kompetanse om hva en god relasjon, omsorg og et godt samspill innebærer (Vogt, 2016, s. 336).

Melvold (2019) løfter frem bruk av praksisfortellinger fra egen hverdag som ledd i barnehagens utviklingsarbeid, og for å skape felles forståelse. Gjennom bruk av praksisfortellinger kan vi ifølge Melvold gå fra praksis til teori og «knagge opp» teorien i lys av egen praksis. Fortellingene kan øke personalets forståelse for valgene de tar, og hvordan

valgene preger relasjoner mellom barna, og mellom barn og voksen (s. 72). Öhman (2020b) forklarer at praksis handler om det vi faktisk gjør, mens refleksjon handler om ettertanke, om å se en situasjon og egen praksis på nytt fra flere perspektiv. Hun forteller at gjennom refleksjon over egen praksis kan personalet rette blikket mot seg selv og hvordan egne handlinger påvirker en situasjon (s. 40-42). Lund (2014) forteller at mobbing har dårlige vekstforhold i barnehager der personalet våger å stille kritiske og åpne spørsmål til seg selv om sin praksis og kommunikasjon (s. 127). Gjennom et kritisk blikk på egen praksis kan personalet bruke sine feiltrinn til læring og utvikling. Ved å se på personalets faktiske handlinger i lys av barns rettigheter, kan vi se om vi «gjør barns rettigheter» (Melvold, 2019, s. 81). Praksisfortellinger kan ikke bare brukes til å endre våre handlinger, de kan ifølge Pape (2020a) også brukes til å endre våre holdninger ovenfor andre. Hun forteller at praksisfortellinger kan brukes til å endre personalets syn på barn fra negativt til positivt, ved å rette oppmerksomheten mot barnets positive sider og skrive ned konkrete positive opplevelser som praksisfortellinger og dele disse med hverandre og med foreldrene (s. 302-303).

I forbindelse med §§41-43 blir det særlig viktig å heve kompetansen, og reflektere rundt begrepet krenkelser og hva som menes med det. «Hva er krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold diskriminering eller trakassering?» (Stette, 2020, s. 63). Dette er en diskusjon alle barnehager bør ta, slik at de får en felles forståelse for hvor grensen går mellom krenkelser- og nødvendig grensesetting, uenighet og kritikk som et barn må tåle (Stette, 2020, s. 63). Dette handler om å vite hva barnehagen har nulltoleranse for, og når personalet er pliktig til å gripe inn. Stette (2020) understreker viktigheten av å informere alle de ansatte i barnehagen om den plikten de har til å gripe inn og melde fra, slik at de er forberedt på det ansvaret de har når de befinner seg i en slik situasjon (s. 56).

2.5.9 Nulltoleranse

I §41 formidles det at barnehagen har nulltoleranse for krenkende handlinger, utført av både barn og voksne (Barnehageloven, 2005). Begrepet nulltoleranse kan av enkelte misforstås som en nullvisjon (Martinsen et al., 2021, s. 19), altså et mål om at krenkelser ikke skal forekomme. Nulltoleranse handler i følge Prop. 96 L (2019-2020) derimot om å stoppe, korrigere og veilede både fysisk og verbal negativ oppførsel og om å sikre inkludering av barn som utestenges fra felleskapet (s. 55). Öhman (2020a) peker på viktigheten av at personalet diskuterer hva som menes med nulltoleranse og hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Hun understreker at personalet alltid skal gripe inn, stoppe og følge opp krenkende handlinger. Samtidig poengterer hun at dette må gjøres med positiv støtte og veiledning, og at

den krenkede part må få gjenopprettet sin verdighet, respekt og integritet (s. 62-63). Betydningen av at personalet reflektere rundt begrepet nulltoleranse og skaper en felles forståelse påpekes også av Martinsen et al. (2021). De understreker at holdning kan bli til handling gjennom utarbeidelse av gode rutiner for hvordan personalet skal gripe inn og stoppe krenkelser (s. 20). De peker videre på at nulltoleranse i noen tilfeller tolkes svært bokstavelig og at frykten for å ikke etterkomme loven kan føre til at personalet griper inn både for tidlig og for hardt. Dette kan medføre harde reaksjoner og en risiko for å stoppe krenkelser med nye krenkelser (s. 19). Når personalet griper inn må de ivareta alle parter, både de barna som utøver og de som utsettes for krenkende handlinger. Dette handler om å formidle hva som er akseptabel atferd og veilede barna gjennom ord og handling (Martinsen et al., 2021, s. 23). Nulltoleranse, og hvordan dette praktiseres handler dermed både om å stoppe krenkelser her og nå, samtidig som det handler om å forebygge at krenkelser gjentar seg. I tilfeller der personalet har krenket et barn er det en skjerpet aktivitetsplikt som forutsetter at mistanker om krenkelse straks meldes fra til styrer og at styrer straks undersøker saken. §43 tydeliggjør at krenkelser fra voksne er noe de ansatte skal være særlig oppmerksom på og dermed ikke har lov til å overse (Helgeland & Lund, 2022; Stette, 2020, s. 31). Å praktisere nulltoleranse knyttet til §43 krever mot og vilje til å gi beskjed, som igjen forutsetter en trygg tilbakemeldingskultur.

2.5.10 Barnehagens tilbakemeldingskultur

Når krenkelser oppstår, eller det oppstår mistanke om krenkende handlinger har personalet en plikt til å handle. Det betyr at de må gripe inn ved å stoppe handlingen, gi beskjed til den ansatte, og umiddelbart melde fra til styrer som er ansvarlig for å følge opp arbeidet med de videre pliktene (Barnehageloven, 2005, §§41-43). Terskelen for å melde fra om krenkelser skal være lav, og det er styrers ansvar å skape en tilbakemeldingskultur der det oppleves trygt både å drøfte og melde om krenkelser. Å skape en kultur der personalet oppfyller sin aktivitetsplikt er et lederansvar (Lund & Helgeland, 2020, s. 107-112). Samtidig må alle som jobber i barnehagen gjøre sitt for å bidra til et trygt og godt samarbeid, og bestrebe en kommunikasjonskultur preget av åpenhet der utfordrende tema kan snakkes om og tas tak i. På arbeidsplasser med utrygge relasjoner, utenforskap og skarpe allianser vil det være grobunn for at krenkelser ovenfor barn og voksne både oppstår, bagatelliseres og opprettholdes (Lund & Helgeland, 2018, s. 62-65).

Flere peker på at det å konfrontere en kollega kan være vanskelig, og at personalet kan vegre seg for å gi beskjed fordi det oppleves ubehagelig (Pape, 2020a; Lund & Helgeland,

2020; Melvold, 2019; Öhman, 2020a). Personalet kan i tillegg ha mange bekymringer i forkant av en konfrontasjon. De kan være redd for om de tar feil, hva som eventuelt skjer med kollegaen, og bekymring for relasjonen til kollegaen og påvirkning på det videre arbeidsforholdet (Stette, 2020, s. 63). Pape (2020a) skriver at når personalet ikke tør å gi beskjed til en kollega av hensyn til seg selv eller sin kollega, kan alvorlige krenkelser både bli forbigått og opprettholdt. Hun understreker at hensynet til barna må komme før hensynet til de voksne (s. 211-213). Uavhengig av hvor krevende det kan være å gi beskjed til en kollega om krenkende handlinger er det viktigste i situasjonen at krenkelsen stoppes (Stette, 2020, s. 64). Dersom personalet forholder seg passiv når krenkelser oppstår, gjør de seg selv medskyldig i de krenkende handlingene (Pape, 2020a, s. 110).

Lund et al. (2017) understreker at å utarbeide klare rutiner som følges opp, er en forutsetning for at personalet skal se og melde fra når krenkelser fra voksne oppstår (s. 8). Barnehagen må være forberedt på at krenkelser forekommer, og som en del av det forebyggende arbeidet må ledelsen derfor utarbeide en handlingsplan (Stette, 2020, s. 64). Melvold (2019) skriver at vi må ta innover oss vår egen feilbarlighet: «Vi kommer til å feile, men det betyr ikke at vi må gjenta feilen» (s. 243). Å gi beskjed til en kollega om vanskelige ting krever ikke bare en handlingsplan, men relasjonelt modige ansatte med evne og vilje til å møte det ubehagelige ansikt til ansikt. Når personalet gir beskjed om ubehagelige ting, skapes det en mulighet til å diskutere og reflektere sammen om situasjoner som oppstår i det daglige. Samtidig kan relasjonelt modige ansatte gjennom ærlighet og forutsigbarhet bidra til trygghet for kollegaer, fordi personalet vet hva de kan forvente (Lysebo & Bratt, 2022, s. 99). Å skape en kultur i barnehagen der personalet er trygge på å få og gi tilbakemeldinger på godt og vondt kan videre bidra til at vi lærer av situasjonene (Melvold, 2019, s. 136). Det forutsetter at personalet gir beskjeder på en god måte, og at de er konkret og beskrivende på hva det er i situasjonen som kan være krenkende for barnet (Öhman, 2020a, s. 245).

2.5.11 Kartlegging og undersøkelser

Personalet i barnehagen har ikke bare en plikt til å gripe inn og melde fra om krenkelser. De har videre en plikt til å undersøke forekomst av krenkelser, mistanke om krenkelser, eller mistanke om at barn av ulike grunner ikke har det trygt og godt (Barnehageloven, 2005, §§41-43). Öhman (2020a) skriver at dersom personalet velger å ikke undersøke tilfeller av krenkelse, vil denne unnlåtelsen i seg selv være en krenkende handling ovenfor barnet (s. 30). Ansvar for at undersøkelser blir igangsatt ligger hos styrer, men gjennomføring av

undersøkelsen kan delegeres til ansatte som innehar rett kompetanse. Plikten gjelder uavhengig av hvem som melder, og undersøkelsene må gjennomføres slik at personalet får den informasjonen som er nødvendig for å belyse saken og igangsette hensiktsmessige tiltak for å gjenopprette et trygt og godt barnehagemiljø for de involverte parter. Undersøkelsene kan omfatte *samtaler* med barn, personalet og foreldre, ulike former for *observasjon*, og *kartlegging* av relasjoner (Martinsen et al., 2021, s. 41-42).

Sårbare barn, ansatte og situasjoner

Prop. 96 L (2019-2020) understreker viktigheten av å kartlegge hvilke barn som av ulike grunner er sårbare for mobbing og krenkelser, slik at barnehagen kan være i forkant med tiltak (s. 56). Det påpekes at barn med spesialpedagogiske behov er en sårbar gruppe, både når det kommer til å bli utsatt for krenkende handlinger, og når det kommer til å utføre krenkende handlinger. Personlige forhold som funksjonsevne, språkvansker, synsvansker og atferdsvansker kan gjøre enkelte barn særlig sårbare for å ikke ha det trygt og godt i barnehagen (Prop. 96 L, s. 61). Vi har tidligere skrevet om kjefting som en krenkelsesform som påfører barna skam og skyld, og at gjentagende kjefting kan sees som mobbing av barn (Sigsgaard, 2003). Å kartlegge hvilke situasjoner, handlinger og barn som er utsatt for kjeft, eller andre former for krenkelser vil derfor være en viktig forebyggende faktor.

Stress, tidspress og strukturelle faktorer påvirker ifølge Skoglund og Åmot (2020) personalets evne til å ta barnas perspektiv og ha et positivt samspill med barna. Når personalet er stresset, står de i fare for å bli sinte og møte barns motstand med tvang og kjeft, handlinger som igjen fører til at personalet føler seg utilstrekkelige og uprofesjonelle. At frustrasjon hos personalet kan lede til kjefting på barna, påpekes også av Roland (2021, s. 24). I tråd med dette skriver Öhman (2020a) at krenkelser fra voksne kan sees på som et stressproblem. Når personalet er misfornøyd med sin arbeidssituasjon, på grunn av organisering eller for høye krav, kan de føle seg utilstrekkelige og få utløp for sin misnøye gjennom reaksjoner overfor barna. Slik kan det skapes et negativt klima der barna tar etter de voksne og selv utvikler en krenkende atferd (s. 72).

Børnich (2019) forteller at det er økt fare for kjefting i rutine og overgangssituasjoner. I samsvar med dette peker også Roland (2021) på overgangssituasjoner i det daglige som sårbare situasjoner for krenkelser. Overganger kan være forbundet med utrygghet dersom de preges av uforutsigbarhet, uklare forventninger og støy. Dette kan ifølge Roland (2021) lede til negative handlinger som krenkelser og mobbing. For å forebygge negative handlinger og bidra til trygghet hos barna, er forutsigbarhet og felles praktisering i personalet viktig. God

struktur kombinert med barns medvirkning, positiv støtte og veiledning i tråd med den autoritative voksenrollen vil gjøre det lettere for barna å innfri kravene fra de voksne (s. 43-44). Samtidig vil ulike kontekster i hverdagen innebære ulike forventninger til barna. Barn må dermed forstå de ulike kontekstene og forventningene som følger med de ulike situasjonene, som eksempelvis lekesituasjoner kontra måltid (Roland, 2021, s. 52). En god og forutsigbar struktur i de daglige situasjonene vil ikke bare være positivt for barna, det vil i tillegg bidra til trygghet hos personalet (Roland, 2021, s. 22).

I følge Sigsgaard (2008) er det ulike og individuelle grunner til at barn får kjeft. Det er likevel noen ting som går igjen. Barn får ofte kjeft når de vil ha sin vilje, er urolige, gjør ting som oppfattes allment galt, eller maser og spør (s. 15). Barn som mangler lekeferdigheter, har språkvansker, atferdsvansker, eller stort behov for nærhet og oppmerksomhet viser, seg å være ekstra utsatt for kjeft i barnehagen. De barna som oppfattes som sosialt kompetente, rolige, som følger regler og krever lite, får på sin side mindre kjeft (Børnich, 2019). Seland et al. (2021) finner at 34,5% av de barna som utsettes for mobbing forteller at personalet ofte kjefter på barna, mens bare 12% av de barna som ikke utsettes for mobbing fortalte det samme. Dette mener de kan komme av at barna i mobbesituasjoner er vitne til at personalet kjefter når de reagerer på mobbing (s. 13). I lys av dette ser vi at kjeft ikke bare påvirker de barna som utsettes for kjeft. Også de barna som er vitne til kjeftingen blir påvirket av den (Børnich, 2019). Öhman (2020a) skriver at når barn er vitne til at personalet krenker barn for å opprettholde kontroll, blir de bevisst hva som venter dem dersom de selv bryter barnehagens normer. Slik kan det oppstå en frykt for krenkelser i barnegruppen (s. 71). Barna som utsettes for krenkelser av andre vil på denne måten være ekstra utsatt. Personalets reaksjon kan skape en frykt i dem, en frykt som vil gå utover barns opplevelse av å ha det trygt og godt i barnehagen.

Melvold (2019) skriver samtidig om hvordan voksne ikke tenker på seg selv, men «noen andre» i forbindelse med begrepet krenkelser. Videre peker hun på den subjektive opplevelsen til den enkelte, og om vi egentlig vet hva det enkelte barn opplever som krenkende (s. 220). Dermed er det viktig å kartlegge om og eventuelt når krenkelser forekommer og unngå handlinger som kan være krenkende, fremfor å bare bruke barns reaksjonsuttrykk som avgjørende for om det er en krenkelse eller ikke. Hvilke situasjoner og barn som er sårbare kan forstås ulikt fra ansatt til ansatt, fordi personalet har ulike meninger om hva som er rett og galt (Lund, 2014, s. 127), ulik oppdragelse i barndommen som påvirker dem (Van Manen, 1993), eller fordi de har ulik relasjon til barna.

I tillegg påpeker Stette (2020) at det kan være ansatte som av ulike grunner står i større fare for å krenke barn. Det kan være ansatte med rusproblemer, psykiske vansker, eller vanskelige forhold privat. Videre kan det være ansatte som står i vanskelige situasjoner på jobb grunnet krevende barn, mangel på støtte og oppfølging i arbeidet, eller rett og slett manglende egnethet. Han sier videre at selv om styrer kjenner personalet godt er det ikke alltid lett å vite hvem i personalet som er utsatt. Styrer må være oppmerksom på at disse finnes i sin barnehage (s. 64).

Relasjonskartlegging

En måte å kartlegge hvilke barn som står i fare for krenkelser, er å kartlegge relasjonene i barnehagen. Pape (2009) tar for seg hvordan personalet i barnehagen kan kartlegge holdningene og følelsene sine ovenfor enkeltbarn. De voksne kan individuelt gi hvert enkelt barn en farge som symboliserer hva de føler ovenfor barnet. Da har man mulighet til å konkret se hva slags holdninger man har til de ulike barna. Kartleggingen består av fire forskjellige farger som symboliserer ulike holdninger og følelser. Pape forteller at personalet kan gi to farger til det samme barnet, for det er fullt mulig å bli sint eller ikke å alltid forstå de barna man elsker høyt. En slik kartlegging kan bidra til å få et overblikk om flere i personalet har gitt de samme barna samme farge. Samlet sett gir det en pekepinn på hva personalet må jobbe videre med sammen og individuelt (s. 77).

Kartlegging og undersøkelse av personalet

I §42 står det at personalet skal gripe inn, melde fra, undersøke og sette inn tiltak dersom krenkelser oppstår. Samtidig understreker §43 en skjerpet plikt dersom personalet krenker barn (Barnehageloven, 2005). Undersøkelsen kan i en §43 sak innebære å kartlegge personalet, det kan være samtaler med, og observasjoner av dem.

Pianta et al. (2008) har utviklet et observasjonssystem kalt CLASS, som kan bukes for å vurdere kvaliteten på samspillet mellom personalet og barn i barnehagen (s. 1). CLASS tar for seg tre domener: Emosjonell støtte, gruppeledelse/organisering og instruksjonsstøtte (læringsstøtte). Hvordan disse dimensjonene kommer til uttrykk, vil variere ut ifra barnas alder og utvikling (Pianta et al., 2008, s. 2).

Emosjonell støtte deles videre inn i positivt og negativt klima, personalets sensitivitet, og hensyn til barnas perspektiv. Et positivt klima kjennetegnes av et miljø preget av nærhet, samarbeid, dialog, smil og latter, engasjement, positive forventninger, og rolig og respektfull

kommunikasjon (Pianta et al., 2008, s. 22-23). Negativt klima kjennetegnes av et miljø preget av irritable og sinte stemmer, aggresjon blant jevnaldrende, eskalerende negativitet, roping, trusler, fysisk kontroll, straff, sarkasme, erting, ydmykelses og barn som syndebukker (Pianta et al., 2008, s. 28). Personalets sensitivitet måles ut ifra deres evne til å forutse problemer og fange opp manglende forståelse hos barna. Personalet anerkjenner barnas følelser, gir trygghet og støtte ut ifra barnas individuelle behov og hjelper barna å finne løsninger på problemer. Sensitive voksne bidrar til at barna søker trøst, støtte og veiledning fra personalet, deler sine tanker, og deltar og samarbeider frivillig (Pianta et al., 2008, s. 32). Hensynet til barnas perspektiv handler om personalets evne til å være fleksibel, ta imot barnas ideer og innspill, gi barna valgmuligheter, la barna lede og gi dem ansvar. Personalet oppmuntrer barna til å dele sine meninger, og gir dem tillit og frihet under aktiviteter (Pianta et al., 2008, s. 38).

Gruppedeelse handler om personalets evne til å formidle krav og forventninger, og bruke effektive metoder for å korrigere uønsket atferd. Samtidig handler det om hvordan personalet legger til rette rutinesituasjoner og aktiviteter slik at barna har mulighet for å være aktive og deltagende, og videre skaper interesse, engasjement og mulighet til å lære i aktivitetene (Pianta et al., 2008, s. 43). Personalet formidler konsistente, klare og tydelige regler og forventninger til barna, slik at de vet hva som forventes av dem. Personalet er i forkant og forutser problemer ved å være til stede og observere barna. De fokuserer på det positive, viser lite aggresjon og reaktive handlinger, og er diskrete når de veileder og korrigerer barna (Pianta et al., 2008, s. 44). Barns aktive deltagelse ivaretas ved at personalet gir dem mulighet til å velge mellom aktiviteter, gir rom for å bli ferdig, unngår avbrytelser og ikke haster gjennom ting. Barna vet hva de skal gjøre, har klare instruksjoner i aktivitetene og tilgjengelige materialer. De får informasjon fra personalet som støtter og er tilgjengelig i aktivitetene (Pianta et al., s. 49). Personalet er tett på i aktiviteter og engasjerer seg gjennom samtaler, tar imot barnas invitasjoner og utvider barnas engasjement. Personalet bruker både verbal, visuell og kroppslig kommunikasjon for å fange barnas oppmerksomhet slik at de blir interessert og holder fokus i aktiviteten (Pianta et al., 2008, s. 55).

Til slutt tar CLASS for seg dimensjonen instruksjonsstøtte (læringsstøtte), som handler om hvordan personalet legger til rette for barns kognitive utvikling gjennom undring, eksperimentering, problemløsning, planlegging, evaluering, og med utgangspunkt i barnas kunnskap og livsverden (s. 62). Videre måles kvaliteten på tilbakemeldingene ut ifra om personalet gir barna hint og støtte til læring, følger opp barnas spørsmål og fortellinger, ber dem forklare hva de tenker, utvider og bekrefter barnas utsagn, oppmuntrer dem og holder samtalen i gang (s. 69). Instruksjonsstøtte tar til sist for seg hvordan personalet er språklige

modeller for barna ved å ha hyppige samtaler, responderer på det de sier, gir rom for barnas samtaler seg imellom, benevner, gjentar og utvider, og bruker et variert språk sammen med barna (s. 75).

Gjennom observasjoner fra opplærte CLASS observatører måles personalets praktisering av disse dimensjonene, og de vurderes i kategoriene lav, middels eller høy skår. Målet er å bruke tilbakemeldingen på å utvikle seg videre og opprettholde god praksis slik at de gir barna de beste forutsetninger for trivsel og læring i barnehagen. I tillegg kan CLASS brukes som et teoretisk rammeverk for å gi personalet økt kompetanse og forståelse for de faktorene i deres praksis som påvirker barnas trivsel (Pianta et al., 2008).

Barnas opplevelse

Barnehageloven understreker barns rett til å uttale seg i saker som angår dem selv. Videre skal deres mening tillegges vekt i samsvar med alder og modenhet (Barnehageloven, 2005, §3). Prop. 96 L (2019-2020) understreker at det er avgjørende å få frem barnas egen opplevelse og perspektiv knyttet til det psykososiale miljøet (s. 64). Dette kan gjøres gjennom å observere barna og gjennom barnesamtaler.

I undersøkelsen kan vi kartlegge relasjoner barna har til andre barn, til de voksne, og hva de liker å gjøre i barnehagen. I en barnesamtale er det viktig å stille åpne spørsmål slik at vi ikke leder barna til å svare det de tror vi vil høre. Vi må formidle at det ikke finnes gale svar, og at vi er ute etter det barna mener og tenker. Det er lurt å la barna snakke mest mulig fritt og stille enkle oppfølgingsspørsmål ved behov (Drugli, 2013, s. 86).

Observasjoner kan gi oss informasjon om hvem barna leker med, og hva de liker å leke. Samtidig kan vi fange opp om barn føler seg krenket. Det vil være ulikt hvor lett det er å fange opp barnas opplevelse i ulike situasjoner. Å lese barns reaksjon kan være vanskelig. De kommer til uttrykk på ulike måter, og noen verner om seg selv, sin verdighet og posisjon ved å ikke vise vanskelige følelser (Öhman, 2020a, s. 70). Børnich (2019) forteller i forbindelse med kjeft at det varierer hvilken reaksjon barn viser. Mens noen barn blir synlig emosjonelt påvirket, viser andre ingen form for reaksjon. Hun forteller at manglende reaksjon kan komme av at de er så vant til det at det går inn det ene øret og ut det andre (Børnich, 2019).

Foreldrenes opplevelse og kunnskap

Barnehageloven understreker at barnehagen skal jobbe i samarbeid og forståelse med hjemmet (Barnehageloven, 2005, §1). Dette gjelder også for å sikre at barn i barnehagen har

det trygt og godt, og at de opplever en hverdag fri for krenkelser. Barnehagen må legge til rette for å utveksle observasjoner og vurderinger med foreldrene knyttet til barns trivsel, spesielt i de sakene der barn ikke har det trygt og godt (Løkken, 2021, s. 177). Lund og Helgeland (2018) understreker at «Mobbing utløser ofte vanskelige følelser både hos barn, foreldre og barnehageansatte» (s. 42). Denne kunnskapen er det viktig å ta med seg inn i samarbeidet i saker knyttet til §§41-43.

Prop. 96 L (2019-2020) påpeker at barn kan fortelle ting til foreldrene som de ikke tør si i barnehagen, eller de kan uttrykke gjennom endret atferd at de ikke har det trygt og godt i barnehagen (s. 64). Relasjonen og kommunikasjonen barnehagen har med foreldrene vil påvirke hvor trygg de føler seg, og om de tør å dele sine observasjoner og bekymringer med personalet (Lund & Helgeland, 2018, s. 42). I tilfeller der en i personalet har krenket et barn skal barnehagen informere foreldrene om hendelsen. Styreren er i slike tilfeller ansvarlig for å ha en samtale med foreldrene og fortelle hva som har skjedd, og hvordan dette skal følges opp videre i form av tiltak og evaluering (Løkken, 2021, s. 185).

En rapport fra Foreldreutvalget for barnehager (2022) viser til henvendelser fra foreldre i perioden 2018-2021. Her ser vi at henvendelser knyttet til et trygt og godt barnehagemiljø har ligget forholdsvis stabilt i 2018-2020, mens rapporten viser en økning på over 50% i 2021. Typisk for disse henvendelsene er at foreldre ikke vet hvem de skal si ifra til, at det er vanskelig å gi beskjed dersom personalet har krenket et barn, og at de opplever å ikke bli lyttet til. Videre forteller foreldre at de ikke vet hva som blir gjort videre når det opprettes sak, grunnet manglende involvering og informasjon i utarbeidelse og evaluering av aktivitetsplan. Det fortelles i tillegg om lite konkrete tiltak og at tiltakene ikke formidles til alle de ansatte på avdelingen (FUB, 2022, s. 7). For å trygge og informere foreldrene vil dokumentasjon og informasjon være viktig. Å dokumentere gjennom en skriftlig plan er også en del av barnehagens plikt i §42 (Barnehageloven, 2005).

2.5.12 Tiltak og handling

På bakgrunn av de undersøkelsene barnehagen gjør skal det utarbeides en skriftlig aktivitetsplan med mål om å gjenopprette et trygt og godt psykososialt miljø i barnehagen. I planen skal det komme frem hvilke problem som skal løses, tiltakene som skal løse problemet, når tiltakene skal gjennomføres, hvem som skal gjennomføre dem, og til slutt når tiltakene skal evalueres (Barnehageloven, 2005, §42). Planen skal sikre at saken blir behandlet på en hensiktsmessig og effektiv måte. Samtidig fungerer planen som en dokumentasjon som skal trygge foreldre og barn om at saken blir tatt tak i (Stette, 2020, s. 29-30). Tiltakene skal

være basert på kunnskap, og i tråd med rammeplanen og barnehagelovens føringer. Videre har foreldre og barn har rett til medvirkning i utarbeidelse av planen og evaluering av tiltakene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37). Aktivitetsplanen varer så lenge barnet ikke har det trygt og godt, uavhengig av hva som ligger til grunn. Hvis tiltakene ikke sikrer barnet et trygt og godt psykososialt miljø må barnehagen justere eller sette inn nye tiltak. Dersom barnehagen har gjort alt de kan, og tiltakene opprettholdes, vurderes og justeres i samsvar med godt faglig skjønn har barnehagen oppfylt sin aktivitetsplikt (Stette, 2020, s. 28).

3. Avhandlingens metodologiske valg

Dette kapittelet tar for seg de metodiske valgene vi har tatt i prosjektet, i denne delen beskriver vi prosessen vi har vært igjennom, begrunner våre valg og redegjøre for kunnskapsgrunnlaget som ligger bak våre vurderinger. Vi starter med å presentere det vitenskapsteoretiske grunnlaget før vi går inn i prosjektets metodologi og metode, og dypere inn i vår metode, det kvalitative forskningsintervju. Deretter skriver vi om det vi gjorde før, under og etter intervjuene, før vi til slutt redegjør for forskningsprosjektets kvalitet og etiske vurderinger.

3.1 Det vitenskapsteoretiske grunnlaget

De ulike vitenskapsteoretiske retningene har ulikt syn på hvordan virkeligheten er (ontologi) og hvordan man kan skaffe seg kunnskap (epistemologi) om virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 50). Hvilken vitenskapsteoretisk tilnærming vi har til vår forskning, vil ha betydning for hva vi søker informasjon om, men det vil også danne et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler i kombinasjon med vårt teoretiske grunnlag (Thagaard, 2018, s. 33). Det finnes ulike tilnærminger som kan bidra med å belyse et fenomen, som dermed vil gi ulike svar på bakgrunn av hvordan spørsmålene stilles. Denne studien vil ta for seg barnehagelæreres forståelse, erfaring og opplevelse rundt de nye paragrafene i barnehageloven §§41-43. For å få en innsikt i dette har vi benyttet en hermeneutisk vitenskapsteoretisk tilnærming.

I samsvar med vår vitenskapsteoretiske posisjon vil også forskningen bære preg av vår personlige og faglige bakgrunn i prosessen. Både for utviklingen av kunnskap og for forskningens resultater (Johannessen et al., 2021, s. 51). Vår førforståelse spille derfor en vesentlig rolle i utviklingen av ny kunnskap, samt hvordan vi fortolker det vi ser, hører og leser av innhentet data i lys av tidligere forskning på temaet (Skilbrei, 2019, s. 41). Som forskere tar vi på oss noen briller basert på vårt virkelighetssyn som påvirker vår tolkningsprosess.

3.1.1 Hermeneutikken

Begrepet hermeneutikk stammer fra det greske ordet hermeneus, som betyr å tolke eller fortolke (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 187). Utgangspunktet for hermeneutikken var å finne metoderegler for hvordan tekstmateriale, kunstverk, historiske kilder og lignende kulturuttrykk kunne bli fortolket. Man var opptatt av å tolke meningsfulle materialer som stammet fra menneskelige handlinger og resultater (Gilje, 2019, s. 11). Fortolkning av

menneskers handlinger og resultater var mulig ved å søke et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart var innlysende. Det innebærer at man jevnlig i tolkningsprosessen beveger seg mellom del og helhet. Forståelsen for delene må sees ut fra sin helhet, men også helheten ut ifra den forståelsen vi har av enkeltdelene. Innenfor den klassiske hermeneutikken kalles dette for den hermeneutiske sirkelen, basert på en tro om at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer og på ulike måter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188; Thagaard, 2018, s. 37).

3.1.2 Gadamer's syn på nyhermeneutikken

Hermeneutikken er omfattende, og det er en rekke hermeneutikere og teoretikere som har bidratt til utviklingen av den hermeneutiske vitenskapsteorien. I vår oppgaven har vi valgt å ta utgangspunkt i Hans Georg Gadamer's filosofiske hermeneutikk, som har spilt en vesentlig rolle i utvikling av nyhermeneutikken. I sitt kjente verk *Sannhet og metode* (2010) kritiserer Gadamer det klassiske hermeneutiske synet på tolkningsprosessen der vi bevege oss gjennom del og helhet i en sirkel. I tillegg til å bevege oss gjennom del og helhet i tolkningsprosessen, hevder Gadamer at vår førforståelse og erfaring har en større plass enn hva tidligere filosofer mente. Gadamer utvider dermed tolkningsprosessen fra å symbolisere en sirkel, til å omfatte en spiral som hele tiden utvikler seg med ny erfaring og kunnskap. Tidligere filosofer mente det var mulig å velge ut hvilke deler av vår førforståelse vi ønsker å legge til grunn i vår forståelse. Dette er Gadamer uenig i og mener at vi ikke kan velge hvilke deler av vår førforståelse vi ønsker å ta i bruk (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Vår førforståelse er en del av vår personlighet, samt de sosiale normene, kulturelle og historiske tradisjoner som eksisterer i det samfunnet vi lever i (Gadamer, 2010, s. 333). Det ville vært umulig å forstå noe uten vår førforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190).

Vi vil derfor gå inn i fortolkningsprosessen med hele vår førforståelse som grunnlag, som både kan bestå av sanne og falske fordommer (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Med sanne og falske fordommer mener Gadamer (2010, s. 334) at vår førforståelse vil bestå av produktive fordommer som gjør forståelse mulig, samt falske fordommer som vil hindre forståelse og føre til misforståelse. Ifølge Gadamer inkluderer fordommene våre alt vi tror og tar for gitt, det vi oppfatter som fakta og verdier, vårt menneske- og samfunnssyn. Ofte er vi ikke klar over fordommene vi har, for de ble etablert i samsvar med vår oppvekst, utvikling og utdanning i den kulturen vi lever i. Det gjør at vi ikke er klar over at vi allerede har fordommer som styrer våre

tanker, meninger og handlinger (Gilje, 2019, s. 160). Vi må derfor bli klar over våre fordommer ved at de fremheves (Gadamer, 2010, s. 337).

3.1.3 Vår førforståelse i lys av Gadamer teori

I vårt forskningsprosjekt innebærer det at vi som masterstudenter også bærer med oss en form for førforståelse og fordommer i utarbeidelsen av den gitte problemstillingen. Som to masterstudenter med flere års erfaring fra barnehage har vi opparbeidet oss kunnskap både teoretisk og praktisk som kan påvirke vår tolkning av datamaterialet. For Gadamer er det en illusjon å tro at man kan starte med blanke ark og legger alle sine fordommer og personlige erfaringer til side i møte med ny erfaring. Selv om vår førforståelse endrer seg i møte med ny erfaring og kunnskap, vil det utvikle seg i sammenheng med den kunnskapen vi hadde fra før (Gadamer, referert i Gilje, 2019, s. 164).

Våre personlige erfaringer spiller dermed en vesentlig rolle for den kunnskapen vi har med oss inn i forskningsprosjektet, som videre former hvordan vi tolker det vi ser, hører og leser. Vi kan også stå i fare for å trekke slutninger om andre basert på våre egne opplevelser, antakelser og fordommer (Gilje, 2019, s. 163; Skilbrei, 2019, s.44). Vi har med oss egen usikkerhet og erfaring med krenkelsers inn i dette prosjektet. Videre har vi med oss erfaring fra praksis der vi opplevde mange spørsmål rundt lovverket om krenkelsers i barnehagen. Vi har med oss både felles og individuelle erfaringer og utdanning som kan påvirke vår tolkning og forståelse. Vi har ulik utdanning der en av oss er utdannet barnehagelærer, mens den andre er utdannet pedagog med vekt på spesialpedagogikk. Det er i tillegg stor aldersforskjell mellom oss, og vi har, ulik oppdragelse i sekken. En av oss har fire egne barn som har gått i barnehage, mens den andre ikke har barn enda. Erfaringene med å «være eller ikke være» forelder kan også påvirke vår forståelse og tolkning i ulike retninger.

Ved at vi går inn i dette forskningsprosjektet med en førforståelse om at det er behov for kunnskap om det aktuelle temaet i barnehagene, står vi i risiko for å møte intervjupersonene med fordommen om at de ikke har nok kunnskap om hva aktivitetsplikten og den skjerpede aktivitetsplikten i forhold til §43 i barnehageloven innebærer. Det gjør at egne erfaringer rundt temaet vi studerer kan være både en styrke og en svakhet. Det å være to studenter som til daglig jobber i barnehage kan bidra til at vi raskt kan sette oss inn i hvordan informantene opplever det, samtidig som vi kan ta for gitt det informantene sier uten å be dem utdype sine meninger og opplevelser. Det kan føre til at våre egne erfaringer skygger over for informantenes erfaringer og forståelse. Dette kan gå utover at forskningsprosjektets dybde, noe som er kjernen i kvalitativ metode (Skilbrei, 2019, s. 42).

Å være to studenter som skriver masteroppgave sammen kan være en styrke når det kommer til gjennomføring av tolkning, analyse og drøfting. Selv om vi begge jobber med samme type data og innhenter den samme informasjonen, ser vi det med ulikt blikk. Denne ulikheten kan vi bruke som en styrke for å få frem bredde og dybde i tolkningsprosessen, samt at vi på ulikt vis vil knytte funnene opp mot teorien vi har valgt å ta utgangspunkt i. Selv om begge har erfaring fra barnehagen, så ikke denne erfaringen være lik. Vi har jobbet i forskjellige barnehager, i ulike stilinger og har hatt ulike roller. Ved å ha gode samtaler om våre tolkninger og forståelse har vi mulighet til å utvide vår individuelle forståelse og styrke. Slik kan vi gjensidig utfylle hverandre med ny kunnskap og kompetanse.

I arbeid med litteratursøk og tidligere forskning har vi også hatt en hermeneutisk fortolkningsramme. Vår førforståelse var gjenkjennbart og koblet opp mot andres teorier, samt at den utviklet seg med kjennskap til ny kunnskap og erfaring. Vår forståelse og holdning endret seg også i møte med nytt syn på ulike tolkninger og teorier, som gjorde at vi utviklet oss fra vårt ståsted og hele tiden var i bevegelse mot ny kunnskap og forståelse. Vi bevegde oss mellom del og helhet som i den hermeneutiske spiralen. På den andre siden kan det ifølge Skilbrei (2019) være en fare med å støtte seg til tidligere forskning. Det kan legge sterke føringer på nye forskningsprosjekter som gjør at man bare reproduserer tidligere forskning istedenfor å skape ny kunnskap (s.46). Faren for å reproduserer allerede eksisterende kunnskap uten å bidra med ny kunnskap, er noe vi aktivt må ha med oss gjennom hele forskningsprosessen. Målet med undersøkelsen er å bidra til ny innsikt og kunnskap på et dagsaktuelt og interessant tema.

3.2 Studiens metodologi og metode

Ordet empiri kommer fra det greske ordet *empeiria*, som ifølge Kleven & Hjordemaal (2018) vanligvis oversettes med erfaring eller kunnskap som bygger på erfaring (s. 13).

Vitenskapssynet innenfor den samfunnsvitenskapelige tradisjonen tar utgangspunkt i at man får informasjon om den sosiale virkeligheten ved å forske på mennesker, der erfaring, forståelse og opplevelse hos personene er sentralt (Johannesen et al., 2021, s. 25). Med vår problemstilling har vi som hensikt i å få innsikt i andres forståelse og erfaring, som gjør at vi inngår i den samfunnsvitenskapelige tradisjonen i vårt forskningsprosjekt. Metodologi er det overordnede blikket som styrer hvordan vi som forskere skal gå fram i forskningen. Den konkrete framgangsmåten ligger i metoden man velger å ta i bruk som på best mulig måte kan besvare forskningsspørsmålet (Skilbrei, 2019, s. 13). «Å bruke metode, av det greske ordet

methodos, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen et al., 2021, s. 25). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning skiller det mellom to metodiske hovedtilnærminger - kvalitative og kvantitative metode, der de to tilnærmingene skiller seg fra hverandre på flere områder. De kvantitative metodene vektlegger kunnskap om bredde og antall, og kjennetegnes av et strukturert design med lite fleksibilitet, stort utvalg, og avstand mellom forsker og deltager. Til forskjell kjennetegnes de kvalitative metodene av nærhet mellom forsker og deltager, fleksibilitet, få deltagere, og vektlegging av dybde og forståelse av de sosiale fenomener som studeres (Thagaard, 2018, s. 15- 16).

Det som avgjør hvilken metode man skal bruke i forskningsprosessen, handler om hva slags type spørsmål man stiller. Stiller man spørsmål som er opptatt av kvalitet, altså innhold og meningssammenheng, eller spørsmål rettet mot kvantitet, altså omfang og statistiske sammenhenger (Skilbrei, 2019, s. 14). I vår undersøkelse søker vi kunnskap om personalets forståelse og praktisering av §§41-43 i barnehageloven. Denne kunnskapen kan ikke måles eller tallfestes, og vi må derfor bruke en kvalitativ metode for å finne svar (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018, s. 12) egner kvalitativ metode seg godt til studier av temaer det er lite forskning på fra før. §§41-43 i barnehageloven ble gjeldende fra 2021 noe som gjør bestemmelsene relativt nye. Det er dermed lite forskning på temaet krenkelser i samsvar med disse paragrafene.

3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

For å få innsikt i personalets forståelse trenger vi å vite hva de tenker og hvordan de tolker paragrafene. Tanker kan ikke observeres og vi fant det derfor mest hensiktsmessig å bruke intervju for å besvare vår problemstilling. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) blir et kvalitativt forskningsintervju brukt som et redskap i forsøk på å forstå verden sett fra intervjupersonenes ståsted. Det er en profesjonell samtale hvor intervjupersonenes opplevelser, perspektiver, erfaringer, og meninger om et tema får mulighet til å komme frem (s. 20). Ved å gjennomføre flere intervju har man mulighet til å få innblikk i ulike innfallsvinkler, perspektiver og tolkninger (Skilbrei, 2019, s. 66). Det vil også gjøre det mulig for oss som intervjuere å få en mer helhetlig forståelse og beskrivelse av temaet når det inkluderes flere perspektiver.

Intervju gjør det mulig å fange opp kompleksitet, bredde og kontekst på en måte som observasjon i liten grad tillater. En mulig begrensning ved å bruke intervju som metode er at svarene vi får ikke samsvarer med intervjupersonene praksis. Ifølge Friberg (2019) er det krevende å avdekke forholdet mellom hva folk sier, og hva de faktisk gjør (s. 124). Det kan

tenkes at intervjupersonene svarer det de tenker er allment akseptert selv om de i utgangspunktet mener noe annet eller handler i strid med dette.

Det finnes ulike måter å forme et intervju på, og Thagaard (2018) deler utformingen inn i tre ulike former som skiller seg fra hverandre ved å enten være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert. Det semistrukturerte intervjuet er den formen for intervju som oftest benyttes i kvalitative studier og egner seg best for vårt prosjekt. Når vi bruker denne tilnærmingen er temaene i intervjuet fastsatt på forhånd for å sikre at vi er innom de spørsmålene som er viktig for problemstillingen. Samtidig er rekkefølgen for temaene mindre viktig, og vi kan være fleksible når det gjelder å tilpasse spørsmålene til det intervjupersonene forteller. Intervjuet styres dermed både av oss som forskere gjennom det planlagte og av intervjupersonen gjennom det uplanlagte og spontane bidraget i samtalen (Thagaard, 2020, s. 90-91; Skilbrei, 2019, s. 68).

3.2.2 Individuelle intervju eller gruppeintervju?

Det finnes ulike måter å gjennomføre en intervjuundersøkelse på. Det kan være individuelle intervju med kun en intervjuperson eller det kan være gruppeintervju med flere deltagere. Begge deler kunne vært aktuelt i vår undersøkelse. Krenkelser i barnehagen kan være et følsomt og tabubelagt tema å snakke om, og ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan gruppesamspillet gjøre det lettere å snakke om vanskelige tema (s. 180). Samtidig kan det tenkes at dersom gruppen består av kollegaer risikerer vi at de holder tilbake tanker og erfaringer nettopp fordi de har motstridende synspunkter eller har hendelser hvor de har vært uenige. I et gruppeintervju vil vi som forskere få en mer tilbakeholden rolle enn i individuelle intervju siden det er samtalen mellom deltakerne som er betydningsfull. Dette bidrar også til at vi har mindre kontroll over samtalen i et gruppeintervju enn vi har i individuelle intervju. Selv om individuelle intervjuer virket spennende og det kunne gitt en mulighet for å komme enda mer i dybden på den enkeltes opplevelse og perspektiver, valgte vi å gå for gruppeintervju. Ved å gjennomføre gruppeintervju har intervjupersonene støtte og trygghet fra kollegaer, noe vi vurderte som positivt. I vårt forskningsprosjekt valgte vi derfor å ha gruppeintervju med 2-4 intervjupersoner sammen, hvor vi som forskere har det overordnede ansvaret og kontrollen i intervjuet. Creswell og Gutterman (2021) skriver at gruppeintervju kan være tidsbesparende fordi vi ikke trenger å utføre like mange intervjuer (s. 252). I et gruppeintervju vil vi som forskere presentere temaene som skal diskuteres og legge til rette for samtalen mellom deltakerne. Målet med samtalen er ikke å finne en fasit, men å få frem

ulike synspunkter og erfaringer, som også kan være motstridende. Når flere deltar i samtalen kan det bidra til å få frem flere spontane og emosjonelle synspunkter (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 179-180; Skilbrei, 2019, s. 69).

3.3 Før intervjuene

Før vi kunne starte prosessen med å finne aktuelle kandidater og innhente data, måtte vi melde prosjektet til SIKT (Vedlegg 4). Ettersom forskningsprosjektet innebærer behandling av personopplysninger og faller innunder personopplysningsloven, er vi pliktig til å melde (Thagaard, 2018, s. 22). Meldingen til SIKT inneholdt en beskrivelse av prosjektets formål, informasjonsskrivet (Vedlegg 1) med spørsmål om deltagelse i gruppeintervju, samt en forenklet intervjuguide slik at SIKT kunne vurdere om studien samsvarte med de forskningsetiske retningslinjene. Allerede da startet en grundig gjennomgang og avgrensning rundt hva prosjektet skulle ta utgangspunkt i. Etter tilbakemelding fra SIKT startet prosessen med å finne aktuelle barnehager som ønsket å stille med barnehagelærere til et gruppeintervju.

3.3.2 Pilotintervju

Som en del av forberedelsene til intervjuene valgte vi å gjennomføre et pilotintervju. Skilbreid (2019) skriver at vi gjennom et pilotintervju kan bli kjent med oss selv som intervjuere (s. 131). I tillegg fikk vi i pilotintervjuet erfare hvordan vi fungerte sammen, og hvordan oppgaver kunne fordeles mellom oss på best mulig måte i de kommende intervjuene.

Skilbreid (2019) nevner at det kan være lurt å gjennomføre pilotintervju med noen man kjenner (s. 132). Siden vi begge har bekjente i barnehagesektoren hadde vi flere mulige intervjupersoner med relevant kunnskap og erfaring. Vi kunne dermed valgt å sette sammen en blandet gruppe der vi begge kjente noen av deltagerne. Med ønske om at pilotintervjuet skulle være så reelt som mulig valgte vi derimot å intervju noen vi ikke kjente fra før. Via en bekjent som ønsket å delta tok vi kontakt med en barnehage der en av oss har jobbet tidligere, og vi fikk raskt en intervjuperson til. Målet om å finne intervjupersoner i samme barnehage viste seg likevel å by på utfordringer, og vi erfarte at den som meldte seg trakk seg grunnet manglende tid.

Med hjelp fra styrer i nevnte barnehage, som snakket positivt om deltagelse og selv meldte seg klarte vi etter hvert å samle en gruppe på fire deltagere til gjennomføringen. Styreren fungerte som en portåpner og gjennom sitt fremsnakk bidro hun til at flere ønsket å delta (Thagaard, 2018, s. 65). Videre la styreren til rette for at pilotintervjuet kunne

gjennomføres i arbeidstiden på arbeidsplassen slik at det var lettere å finne en tid der alle var tilgjengelig.

Pilotintervjuet var en positiv opplevelse som bekreftet at vi var på rett spor i prosessen. Vi valgte å dele rollene mellom oss, der en var aktiv som intervjuer mens den andre noterte ned viktige punkter som ble sagt, og kroppsspråk som kunne være relevant. I tillegg til å prøve oss som intervjuere ønsket vi gjennom pilotintervjuet å teste ut intervjuguiden og de spørsmålene vi hadde forberedt (Vedlegg 2). Gjennomføring av pilotintervjuet bekreftet at hovedspørsmålene og oppfølgingsspørsmålene var aktuelle, og bidro til at vi kom inn på temaene vi ønsket. I etterkant endret vi litt på spørsmålene, vi droppet noe, og presiserte spørsmålene enda mer der det var behov for det.

I pilotintervjuet fikk vi bekreftet at gruppeintervju egnet seg godt til å snakke om et tema som kan være både sensitivt og utfordrende. Intervjupersonene i pilotintervjuet understreket at det å ha med kollegaer var en trygghet som gjorde det lettere å snakke. I pilotintervjuet var vi opptatt av å øve oss på å være oppmerksomme lyttere, og stille oppfølgingsspørsmål til rett tid og på rett måte (Skilbreid, 2019, s. 132). Dette fikk vi tilbakemelding på at vi lykkes med. Erfaringen gjorde oss tryggere i rollen som intervjuere i de reelle intervjuene. I pilotintervjuet fikk vi også testet ut hvordan lydopptakeren fungerte, og hvordan det var å skrive tilleggsnotater underveis. Å øve seg på dette i forkant gjorde oss mer komfortabel med bruk av utstyret i de kommende intervjuene.

3.3.3 Intervjuguide

Skilbrei (2019) understreker at i tillegg til utvikling av forskeren som intervjuer er utvikling av intervjuguide en av de viktigste faglige forberedelsene i forkant av intervjuet (s. 154). Utarbeiding av intervjuguiden foregikk parallelt med at vi fordypet oss i relevant teori og økte vår kunnskap om temaet. Gjennom økt kunnskap kunne vi best mulig sikre at spørsmålene våre opplevdes relevant (Thagaard, 2018, s. 94). Intervjuguide vår var delt inn i sentrale tema med utgangspunkt i studiens problemstilling, og tok for seg hva krenkelser er, hvilke handlinger fra personalet som kan være krenkende for barn og hvordan krenkelser kan fra personalet kan forebygges. Intervjuguiden ble på denne måten basert på de temaene vi på forhånd hadde bestemt at intervjuet skulle handle om (Thagaard, 2018, s. 95).

Ved å bruke åpne spørsmål ville vi unngå å styre intervjupersonen inn i forhåndsdefinerte svaralternativer, samtidig som vi ga rom for rikere og mer detaljerte svar (Creswell og Guetterman, 2021, s. 252). Kvale og Brinkmann (2015) legger til at et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål (s. 47).

Intervjuguiden vår inneholdt begge deler. Noen av faktaspørsmålene var mer lukket enn andre og forutsatte at vi stilte oppfølgingsspørsmål med ønske om at intervjupersonene utdypet og fortalte mer dersom de ikke gjorde dette naturlig. Vi hadde derfor punkter med mulige oppfølgingsspørsmål vi kunne stille ved behov.

Kvale og Brinkmann (2015) skriver videre at det kan være vanskeligere å intervjuer ved hjelp av meningsspørsmål. De skriver at som forsker må vi gjerne lese mellom linjene og sende spørsmålene i retur for å få avkreftet eller bekreftet vår tolkning av budskapet (s. 47). Dersom vi er usikre på vår tolkning vil det å sende spørsmålet i retur også være et etisk anliggende og en måte å ivareta intervjupersonenes verdighet, både i intervjusituasjonen og i vår videre tolkning av svarene som blir gitt. Denne kunnskapen tok vi med oss inn i intervjuene ved å gjenta eller utvidet med egen tolkning der det var aktuelt for å avklare egen tolkning.

Selv om det i et semistrukturert intervjuet er mer fleksibilitet i forhold til rekkefølgen til spørsmålene kan det ifølge Thagaard (2020) være lurt å starte intervjuet med et nøytralt tema, før vi går videre inn i mer emosjonelt ladede tema. Når vi har oppnådd god kontakt og samtalen flyter bra, kan vi introdusere spørsmål som vi tenker kan gi emosjonelle reaksjoner (s. 100-101). På bakgrunn av dette startet vi intervjuet med å definere begrepet krenkelses og hva intervjupersonene tenker om krenkelses som begrep mer generelt. Deretter gikk vi inn i hvordan personalet jobbet forebyggende, noe vi ser som positivt og mindre emosjonelt enn forekomst av krenkelses som var det neste og mest sensitive temaet for intervjuet. Videre skriver Thagaard (2020) at det er lurt å avslutte med spørsmål som er mindre emosjonell (s. 100). I vårt tilfelle valgte vi spørsmål rundt aktivitetsplikten og begrepet nulltoleranse og de erfaringen og tankene de har knyttet til dette.

3.3.4 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner

Vår undersøkelse er basert på en strategisk utvelgning av intervjupersoner (Thagaard, 2018, s. 54). Vi søkte intervjupersoner som var utdannet barnehagelærere, og som helst var en del av barnehagens lederteam. Det er barnehagelærerne som skal lede det pedagogiske arbeidet, de har dermed et større ansvar for å implementere rammeplanen og barnehageloven i praksis. Vi tenker derfor at det er barnehagelærerne som har mest kunnskap om vårt tema. Vi startet rekrutteringsprosessen med å sende informasjon til noen få utvalgte barnehager der vi hadde kjennskap til styrer, men ikke til øvrig personalet. Thagaard (2018) skriver at det er lurt å ta kontakt med personer som kan presentere prosjektet i det miljøet man ønsker å utføre prosjektet (s. 56). Vi håpet at styrer kunne fungere som en portåpner, slik vi erfarte i

rekruttering til pilotintervjuet. Å rekruttere intervjupersoner viste seg å bli vanskeligere enn forventet, og vi måtte derfor ta kontakt med flere barnehager. Vi kontaktet til sammen styrere i 229 barnehager via e-post i håp om å klare å rekruttere minst fire barnehager (Vedlegg 3).

De fleste barnehagene svarte ikke på vår henvendelse, og noen få svarte at de dessverre ikke hadde tid til å prioritere dette på grunn av lav bemanning eller andre prosjekter. På slutten av rekrutteringsprosessen, etter å ha ventet tålmodig for å ikke presse oss på, klarte vi å rekruttere det antall barnehager vi ønsket. Vi endte opp med fem barnehager, hvorav tre var private og to var kommunale. Intervjupersonene som deltok var både kvinner og menn, alle var utdannet barnehagelærere, og del av barnehagens lederteam som pedagogisk leder eller styrer. Fire av barnehagene var forholdsvis små med ca.50 barn mens den siste barnehagen var mellomstor med ca.100 barn.

Thagaard (2018) skriver at en rekruttering som er basert på selvseleksjon, kalles tilgjengelighetsutvalg (s. 56). Vårt utvalg kan sees som både et strategisk utvalg ved at vi rekrutterte barnehagelærere, og et tilgjengelighetsutvalg ved at de som ønsket og var tilgjengelig er de som deltok i vår undersøkelse. Thagaard (2018) skriver videre at et problem med tilgjengelighetsutvalg er at de som er villig til å delta ofte føler at de mestrer sin livssituasjon og at dette kan gi utvalget skjevhet. Med det menes at undersøkelsen kan gi mer informasjon om hvordan situasjoner mestres, enn for eksempel utfordrende sider ved fenomenet vi studerer (s. 56).

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av tre hektiske uker i februar, tid og sted for gjennomføring av intervjuene ble bestemt av den enkelte barnehage. Med en positiv erfaring fra pilotintervjuet gikk vi inn i første intervju med selvtillit, optimisme og trygghet. Vi tenker at lave skuldre hos oss som intervjuere sannsynligvis hadde en positiv påvirkning på intervjupersonene som deltok. I første intervju ble vi møtt av en pedagog i porten som gledet seg til å delta. «Det er så kjekt å føle at vi er en del av noe som er større enn oss selv» sa hun med et smil og ledet oss inn på personalrommet. En slik mottakelse bidro i seg selv til en god start på våre intervjuer.

3.4.1 Intervjuets gang

Alle gruppeintervjuene ble gjennomført på møterom i de ulike barnehagene. Vi kom 15-30 minutter før intervjuene skulle starte for å gjøre oss klar, slik at vi ikke brukte mer tid enn det barnehagen hadde satt av til intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at starten på

intervjuet er avgjørende for å skape god kontakt med intervjupersonene og anbefaler å starte med en briefing (s. 160). For å trygge intervjupersonene startet vi derfor med å presentere hovedpunktene i informasjonsskrivet, hvordan intervjuet ville foregå, hvor lenge det ville vare og om de hadde noen spørsmål før vi startet (Skilbrei, 2019, s. 153). Vi informerte om personvern for enkeltbarn, frivillighet til å delta og hva lydopptak skulle brukes til. Vi beskrev våre roller i intervjuet for å trygge intervjupersonene slik at de ikke skulle lure på hvorfor en av oss ikke deltok like aktivt gjennom samtalen. Videre understreket vi at det var deres tanker og erfaring vi var ute etter, og at det dermed ikke fantes noen feile svar.

I gjennomføring av intervjuene opplevde vi at intervjuguiden var en viktig støtte gjennom samtalen. Samtidig var det ulikt fra intervju til intervju hvor stort behov det var for oppfølgingsspørsmålene. Thagaard (2018) forteller at det varierer hvor åpent intervjupersonene uttrykker seg, mens noen deler egne erfaringer med letthet snakker andre gjerne mer generelt om tema (s. 95). Dette erfarte også vi, det varierte fra barnehage til barnehage, og det varierte innad i gruppen hvor fritt de snakket og hvor mye de delte. Vi prøvde å oppmuntre de som ikke delte like mye ved å rette oppmerksomheten mot dem med blikket, eller ved å spørre om de hadde noe de ønsket å tilføye. Gjennom oppfølgingsspørsmål inviterte vi intervjupersonene til å fortelle mer om egne følelser og reaksjoner (Thagaard, 2018, s. 95-96). Vi fulgte gjerne opp med setninger som «fortell mer om det», «Hva følte du da?», «Hva gjorde du videre?». Samtidig som vi oppmuntret intervjupersonene til å dele mer, og vise at dette var interessant for oss å høre om, var vi hele tiden bevisst at dette ikke skulle oppleves som press. Vi ønsket at intervjupersonene skulle dele det de selv ønsket og følte seg komfortabel med. Intervjupersonene henvendte seg også til hverandre og spilte ballen videre etter at de hadde delt egne tanker og erfaringer, dette opplevde vi som en stor fordel med gruppeintervju. Vi erfarte intervjuene som veldig lærerik, inspirerende og spennende. Intervjupersonene ga av seg selv og delte tanker og meninger, både med hverandre og oss. Vi opplevde at intervjupersonene ble mer frittalende utover i intervjuet, de virket trygge på hverandre og de var ikke redde for å være uenig. Gjennom uenighet kom det også frem ulike nyanser, erfaringer og tanker i en og samme barnehage.

Til tross for at vårt utvalg kan sees som både et strategisk utvalg og tilgjengelighetsutvalg, snakket intervjupersonene både om det de mestret, og det de opplevde som vanskelig og utfordrende. I tillegg var det spørsmål de var usikre på, ikke hadde tenkt på, eller hadde erfaring med. Samtidig opplevde vi at intervjupersonene hadde mye kunnskap om tema og at paragrafene var noe de jobbet med og var engasjert i. Samlet kan vi tenke oss at de representerte barnehagene er gode eksempler slik Thagaard (2018, s. 56) påpeker ved

tilgjengelighetsutvalg, men at det og finnes barnehager som praktiserer og mestrer arbeidet med paragrafene dårligere.

En fordel ved å bruke kvalitativt intervju er at opplegget kan justeres etter hvert som vi blir tryggere i vår rolle som intervjuere, samt lærer mer om tema og får mer erfaring i hvordan et intervju kan oppleves. Etter hvert intervju satte vi tid til å reflektere og diskutere hvordan intervjuet gikk, hva vi kunne justere til neste gang og hva vi fant ut fungerte eller ikke (Skilbrei, 2019, s. 159). Intervjuguiden ble også justert underveis i prosessen fordi vi erfarte at noen spørsmål var overflødig, eller gjorde intervjupersonene usikker på hva vi mente.

Vi valgte å bruke lydopptaker på alle intervjuene, og opplevde at dette gjorde oss friere til å lytte og stille oppfølgingsspørsmål. Vi erfarte samtidig at en av intervjupersonene opplevde lydopptakeren som et forstyrrende element, og hun fortalte at bevisstheten rundt lydopptakeren gjorde at hun glemte ting hun skulle si. Vi fikk ingen andre tilbakemeldinger på at diktafonen opplevdes som et forstyrrende element, men kan ikke med sikkerhet vite om andre intervjupersoner lot seg begrense av det faktum at alt som ble sagt ble tatt opp. Før vi avrundet intervjuet spurte vi intervjupersonene om de hadde noe de lurte på eller ønsket å legge til. Slik fikk intervjupersonene en mulighet til å ta opp tema de hadde tenkt på eller bekymret seg for gjennom samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Å gi intervjupersonene en mulighet til å tilføre eller utdype sine svar, kan være en måte å ivareta intervjupersonen i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021; Skilbrei, 2019). Avslutningsvis takket vi for deres tid og deltagelse, og at de ikke måtte nøle med å ta kontakt dersom det var noe de tenkte på i etterkant av intervjuet.

3.5 Etter intervjuene

I etterkant av hvert intervju, og før transkribering, skrev vi ned hver for oss, våre egne opplevelser og refleksjoner rundt intervjuet. Dette gjorde vi individuelt slik at vi ikke skulle legge føringer for hverandre. Vi skrev samtidig ned hva vi tenkte var barnehagens hovedfokus og hvilket hovedinntrykk vi satt igjen med etter gjennomføring.

3.5.1 Transkribering

Å transkribere betyr ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å transformere, som vil si at man skifter fra en form til en annen ved at man i denne sammenhengen oversetter fra talespråk til skriftspråk (s. 205). Videre skriver de at det ikke er ukomplisert å transkribere talespråk til skreven tekst, tvert imot er det en fortolkningsprosess der forskjellen mellom tale og skrift

skaper en rekke praktiske og prinsipielle problemer man må være klar over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det er flere ting som går tapt når intervjuet blir skrevet ned i et Word-dokument. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er transkripsjoner svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkteintervjuer (s. 205). Ved bruk av lydopptaker kunne vi fange opp ordbruk, tonefall, pauser og stemningen som var i intervjuene. Slik ble det også mulig å gå tilbake så mange ganger vi trengte for å høre om vi skrev setningene riktig. Ved hjelp av notater under selve intervjuene fikk vi og med oss relevant kroppslig kommunikasjon, eller om intervjupersonene brukte tid på å svare.

Transkribering av gruppeintervju kan by på noen dilemmaer som vi erfarte. Ettersom det var flere personer med i intervjuet og vi ønsket å bidra til at det skulle være en lett og løs samtale, førte det noen ganger til at personer snakket i munnen på hverandre. Det gjorde det til tider vanskelig å høre hvem som snakket eller hva den enkelt sa (Creswell & Guetterman, 2021, s. 253; Skilbrei, 2019, s. 160). Vanligvis tar et intervju på rundt 1 time omtrent 5 timer å transkribere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Våre gruppeintervju bestående av 2- 4 personer og med samme lengde tok det mellom 7-8 timer å transkribere.

Vi opplevde noen ganger at setningene til intervjupersonene kunne være ufullstendige, lite sammenhengende og bestå av en del gjentakelser. Samtidig ønsket vi at transkriberingen skulle være så konkret som mulig for at intervjupersonenes tanker, meninger og budskap ble helt riktig. Vi tok med latter, sukk, frustrasjon, gestikulasjoner og pauser i materialet, siden intervjupersonene ofte brukte stemmeleie og kroppsspråk når de gjenfortalte situasjoner eller samtaler de hadde hatt. I presentasjon av datamaterialet har vi imidlertid valgt å sitere intervjupersonene forteller i en mer formell form, og vi har benyttet bokmål for alle. Dette har vi gjort av respekt for intervjupersonene, og for å oppfylle kravet om anonymisering.

Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) beskriver, erfarte vi at det var flere fordeler ved å transkribere selv. Det gav oss mulighet til å starte på analysen underveis og oppdage mulige funn i prosessen. Til en viss grad kunne vi huske egne refleksjoner, situasjoner og atmosfæren rundt de sosiale og emosjonelle sidene ved intervjuene. Som Nilssen (2012) hevder, er transkribering en viktig del av analyseprosessen. Ved å lytte gjentatte ganger til materialet fikk vi nye tanker og ideer til koding, ord som ble gjentatt og som fremhevet seg, samt viktige setninger som skilte seg ut (s. 47).

3.5.2 Analyse og tolkning

Analyseprosessen dreier seg om organisering og systematisering av datamateriale der man velger ut hvilket materiale man vil ha med, samt utelukker andre deler (Thagaard, 2018, s.

151). Som den «store fortolker» har forsker et monopol og et privilegium i å fortolke intervjupersonenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Datamaterialet består av fem forskjellige barnehager med totalt 14 intervjupersoner. Vi har innhentet store mengder data, til sammen over 150 sider med transkripsjon. For å kunne analysere materialet har vi tatt i bruk en temaanalytisk tilnærming som tar utgangspunkt i å sammenligne data om det samme temaet fra alle deltakerne i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 152). Formålet er at vi skal gå i dybden på temaene i prosjektet, slik at vi kan sammenligne data på tvers fra alle intervjupersonene for å utvikle en dypere forståelse (s. 171). Det første vi startet med etter å ha transkribert alle fem intervjuene var å grovsortere materialet i åpne koder. Ifølge Nilssen (2012) er koding det første steget i prosessen med å redusere og finne essensen i materialet ved å klassifisere og identifisere viktige mønstre i datamaterialet (s. 82). Vi leste alle intervjuene hver for oss der vi streket under setninger som utpreget seg, aktuelle ord, samt at vi streket over setninger som ikke var relevant ut ifra problemstillingen. Ettersom vi er to studenter som forsker sammen, ser vi det som en styrke å ha hverandres tolkninger og funn, som bidrar til at analyse- og tolkningsprosessen kan gi en utvidet og bredere forståelse.

Neste steg i prosessen var å se sammenheng mellom de ulike kodene vi hadde skrevet og plassere de i mer overordnede kategoriene (Nilssen, 2012, s. 85). Ved å ta i bruk en deduktiv tilnærming har vi delt hovedkategoriene inn under problemstillingens forskningsspørsmål: Hva er krenkelser? Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barn? Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges? Videre har vi kategorisert i mindre temaer under hovedkategoriene som vi vil se i lys av teorien vi støtter oss til i oppgaven (Thagaard, 2018, s. 154). I kategoriseringen startet vi med å koble funnene opp mot teorien for å finne mening med det vi fant essensielt i datamaterialet. Ifølge Nilssen (2012) bruker vi teori for å se sammenhenger mellom viktige ord og utsagn, det vi har kodet og satt navn på (s. 99). Arbeidet med å presentere funn på en meningsfull og ryddig måte opplevde vi som både tidkrevende og utfordrende. Vi måtte lese gjennom flere ganger i denne prosessen for å finne og forstå hvor ulike funn hørte hjemme. Å plukke ut essensen og presentere det på en meningsfull måte var lettere sagt enn gjort.

3.6 Forskningsprosjektets kvalitet

I all forskning, gjennom hele forskningsprosessen, er det viktig å være klar over og tenke gjennom forskningens troverdighet, sikkerhet og bekreftbarhet. Vi har valgt å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, fremfor reliabilitet, validitet og

generalisering ettersom vi gjennomfører en kvalitativ studie, samt at det er begreper som er mer vanlig å bruke i det dagligdagse språket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

3.6.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om forskningens troverdighet, om den er utført på en korrekt og tillitsvekkende måte. I kvalitative studier handler pålitelighet om forskerens redegjørelse for utvikling av data i løpet av forskningsperioden (Thagaard, 2018, s. 188). Gjennom metodekapittelet har vi forsøkt å være åpne, konkrete og presise i beskrivelsen av fremgangsmåtene vi har benytte for å samle inn data. Ved å være konkrete, åpne og redegjørende for våre fremgangsmåter, både i forhold til innhenting og tolkning av tekst og data, har vi bestrebet oss på å gjøre studien så transparent og troverdig som mulig. Ifølge Thagaard (2018) kan forskningens troverdighet styrkes ved at flere forskere deltar og samarbeider i prosjektet (s. 188). Vi erfarte det som en styrke å være to i dette forskningsprosjektet. Å være to ga oss mulighet til å diskutere inntrykkene etter intervjuene, å lese hverandres tolkninger og tekster, og til å diskutere betydningen i intervjupersonenes svar. Slike diskusjoner har, slik vi ser det, bidratt til å utvide og styrke våre funn og vår forståelse. Videre tenker vi at gruppeintervju kan styrke forskningens pålitelighet ettersom det kan være vanskelig å lyve foran kollegaer. Intervjupersonene er derfor trolig ærlig om egen praksis.

3.6.2 Gyldighet

Begrepet gyldighet handler om tolkning av data. Det tar utgangspunkt i om våre tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten vi studerer, samt om vi undersøker det vi sier at vi skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 189). Vi utvikler tolkninger av fenomenene vi studerer i en kombinasjon av egne erfaringer og i relasjon med ny kunnskap (Thagaard, 2018, s. 190), som dermed gjør at vi hele tiden utvider vår forståelse og beveger oss i den hermeneutiske spiralen. Ettersom vi forsker i eget felt og kjenner miljøet fra før, tar vi ifølge Thagaard (2018, s. 190) utgangspunkt i å utvikle en forståelse «innenfra». Det vil si at de erfaringene vi har fra før kan bli et utgangspunkt for den forståelsen vi kommer frem til, og at vi dermed kan stå i fare for å overse det som er forskjellig fra våre egne erfaringer. Ved at vi er to forskere og har ulik erfaring kan vi utfordre hverandres erfaringer og mulige fordommer ved at vi diskuterer hverandres tolkninger og gjør den mindre påvirket av personlige synspunkter.

For å øke studiens gyldighet har vi utarbeidet intervjuguiden med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål til studien. Under selve gjennomføringen av intervjuene stilte vi klare oppfølgingsspørsmål for å avklare om vi hadde forstått intervjupersonenes utsagn riktig for å unngå misforståelser og feiltolkning.

Ifølge Kleven (2008) handler gyldighet om de slutningene vi trekker, ikke om hva slags data man bruker som grunnlag for slutningene (s. 221). Med tanke på valg av teori som støtte for oppgaven, har vi lagt stor vekt på gode kildehenvisninger i teksten for at det skal være tydelig hva som er våre tolkninger og hva som er forfatterens tolkninger. Vi har først og fremst brukt primærkilder. Samtidig er det en utfordring at fagtekster ofte er sekundærkilder, slik at teksten er bearbeidet og tolket av andre og derfor kan være tatt ut av kontekst (Dalland, 2020, s. 152). Men siden historiske tekster kan være vanskelig å forstå grunnet annet eller vanskelig språk, har det vært en støtte å lese sekundærkilder. For å styrke gyldigheten til kildene har vi derfor undersøkt om flere av sekundærkildene har forstått primærkilden på samme måte, samtidig som vi har tatt med i betraktning at ulike tolkninger kan være mulig.

3.6.3 Overførbarhet

Innenfor kvalitativ forskning er det ikke et mål i at forskningens funn og konklusjoner skal være gyldig i andre sammenhenger. Overføring til andre personer, situasjoner eller i denne sammenhenger til andre barnehager, er i liten grad oppnåelig (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Barnehagene som deltok i forskningsprosjektet, har sin egen unike praksis. Miljøet, personene og kulturen innad i de ulike barnehagene gjør at overføring til andre personer og barnehager ikke vil gi de samme funnene. Likevel kan vi stille spørsmål om hvordan andre kan ta lærdom av forskningsresultatet eller om resultatene kan ha relevans i en større sammenheng (Kleven & Hjordemal, 2018; Thagaard, 2018). Dermed er det viktig at studiens data er representert på en forståelig måte, både for forskere innenfor fagfeltet, men også for personalet i barnehagen. Ettersom intervjupersonene er en blanding av styrere og pedagogiske ledere som deler sine fortellinger og refleksjoner, kan det øke sannsynligheten for at andre barnehagestyrere, pedagogiske ledere, samt resten av personalet kan kjenne seg igjen i temaene som blir diskutert i forskningsmaterialet. Vårt ønske er at studien skal bidra til økt kunnskap og ha nytteverdi også for andre, slik at det kan sette i gang refleksjoner og viktige diskusjoner i flere barnehager. Kanskje kan funnene være noe andre barnehager kjenner seg igjen i.

3.7 Etiske vurderinger

I all forskning, uavhengig av om det er en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming, er det etiske hensyn å ta som skal inngå i alle ledd gjennom forskningsprosessen (Skilbrei, 2019, s. 25). Nærheten mellom forsker og deltaker i de kvalitative metodene vil i større grad være preget av bevissthet rundt etiske dilemma og hensyn (Thagaard, 2018, s. 20). Ettersom vi forsker på personalets forståelse av §§41-43, samler vi inn personlig informasjon som gjør at vi må følge de kravene og rettighetene som står i personopplysningsloven (Skilbrei, 2019, s. 26). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021) har utarbeidet nasjonale forskningsetiske retningslinjer som vi er pliktig til å følge. Retningslinjene skal hjelpe oss å fremme ansvarlig forskning, avklare etiske dilemmaer, samt forebygge at forskningen skader eller skaper negative konsekvenser for enkeltindivider (s. 7). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) eksisterer det fire sentrale allmenne etiske retningslinjer man skal forholde seg til og reflektere over gjennom hele forskningsprosessen. Det er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle (s. 102).

3.7.1 Informert samtykke

Som forskere sørget vi for at intervjupersonene frivillig ga skriftlig samtykke til deltakelse (NESH, 2021, s. 18). Det innebar at intervjupersonene fikk tilstrekkelig og forståelig informasjon om studiens formål, hva den innebar, samt fordeler med å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104) Videre sikret vi at intervjupersonene ikke følte seg tvunget eller presset til å delta, og at de visste at de når som helst kunne trekke seg uten at det medførte negative konsekvenser for dem (Skilbrei, 2019, s. 111).

3.7.2 Konfidensialitet

Innsamlet informasjon om personlige forhold skal behandles konfidensielt og fortrolig, informasjonen skal være aidentifisert og lagret på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Det er viktig at intervjupersonene blir anonymisert for å unngå identifisering fra kollegaer eller bekjente. Som forskere må vi derfor fjerne forbindelsen mellom personer og informasjon, slik at opplysningene ikke kan spores tilbake til enkeltindividet. Dette bidrar dessuten til at oppmerksomheten blir rettet mot innholdet i resultatene istedenfor til personene (NESH, 2021, s. 23). For å oppfylle kravet om konfidensialitet lagde vi fiktive navn på barnehagene og intervjupersonene før vi transkriberte materialet. Innhentet datamateriale er lagret i mapper på OneDrive som krever passord for å åpne. Vi har opprettet to mapper, den

ene for lydfilene og den andre for transkripsjonene. Disse mappen er det ingen andre enn oss to som skriver denne oppgaven som har tilgang til. Lydfilene vil bli slettet så fort oppgaven er levert, mens de anonymiserte transkripsjonene vil bli tatt vare på til eventuell senere bruk.

3.7.3 Konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne

Et viktig etisk prinsipp i forskning er å unngå skade og belastning på deltagerne. I vår undersøkelse kan vi risikere at intervjupersonene opplever intervjusituasjonen som psykisk belastende. Intervjuene kan vekke vonde minner fra eget liv eller praksis, som kan bidra til ubehag og fare for re-traumatisering (NESH, 2021, s. 29). Samtidig har deltakerne potensielt fordeler med å bidra (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107), ved å få økt kunnskap, muligheten til å reflektere sammen med kollegaer og bli mer bevisst paragrafene, noe de kan ta med seg inn i egen praksis. Flere av våre intervjupersoner ga tilbakemelding på at de erfarte slike fordeler. At de gjennom intervjuet økte sin kunnskap om paragrafene, og at det var lærerikt å diskutere og reflektere sammen med kollegaer i gruppeintervjuet.

3.7.4 Forskers rolle og ansvarlighet

Hvordan vi legger opp intervjuet, hvilket spørsmål vi stiller, og hvordan vi tolker og responderer på de svarene vi får er vesentlig for å ivareta deltakerne gjennom hele forskningsprosjektet. Når vi som forskere stiller forberedt og opptrer profesjonelt i vår rolle bidrar vi til at det blir lettere å ivareta intervjupersonene på en etisk forsvarlig måte. Vår evne til å vise empati, sensitivitet og engasjement i intervjusituasjonen er en viktig faktor for å innhente data, samtidig som vår kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet spiller en viktig rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108) Som forsker tolker vi deltakernes utsagn fra et faglig ståsted, noe som kan føre til at intervjupersonene ikke kjenner seg igjen i våre tolkninger (Skilbrei, 2019; Thagaard, 2018). Derfor må vi jevnlig tenke over hvordan vi tolker og presenterer intervjupersonenes utsagn, for å kunne formidle det så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) eksisterer det et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og intervjuperson i et forskningsintervju. Som forsker går man inn i samtalen med vitenskapelig kompetanse, med et mål om å stille konkrete spørsmål til intervjupersonen for å få svar på egne problemstilling. I den profesjonelle samtalen bestemmer intervjueren temaet for samtalen, beslutter hvilke svar som følges opp, samt definerer intervjusituasjonen. Det gjør at den profesjonelle samtalen ikke er en åpen og fri dialog mellom likestilte parter, men

at det eksisterer et maktforhold mellom partene (s. 52). Som forskere er det viktig at vi har et bevisst og reflektert forhold til den makten som eksisterer i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 53). Oppgaven tar utgangspunkt i et tema som for noen kan være sårt og betent, og dermed vanskelig å snakke om. For å gjøre det tryggere og lettere for intervjupersonene å dele sine tanker og opplevelser, valgte vi å ta i bruk et gruppeintervju med kollegaer på 2-4 personer. I gruppeintervju er intervjupersonene i flertall, noe som gjør at den makten forskeren har, reduseres (Skilbrei, s. 71). Slik reduserte vi makten vi som forskere har, samtidig som vi bidro til trygghet og at intervjuet lignet på en samtale kollegaene seg imellom.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenterer vi funn fra intervjuene som er relevante for vår problemstilling og i tråd med studiens tema. Vi starter med en kort presentasjon av de ulike barnehagene som har fått fiktive navn basert på hva vi opplevde som deres hjertesaker, og det som utpreget seg når vi leste transkripsjonene. Vi ønsket å løfte frem barnehagenes særpreg med navn som kunne symboliserer dette, samtidig som navnene ga mening for oss når vi skrev om de ulike barnehagene. Vi valgte å lage fiktive damenavn på alle intervjupersonene, til tross for at noen av intervjupersonene var menn. Gjennom hele oppgaven kommer vi derfor til å bruke «hun» for alle intervjupersonene. Dette er gjort for å oppfylle kravet om anonymisering og konfidensialitet. Vi har valgt å dele våre funn i tre basert på våre forskningsspørsmål: Hva er krenkelse? Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barn? Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges? I tillegg til disse hovedpunktene presenterer vi avslutningsvis intervjupersonenes generelle inntrykk av loven og dens ankomst.

Det er viktig å presisere at kapittelet tar utgangspunkt i intervjupersonenes stemme. Her presenteres deres utsagn, meninger, diskusjoner og tanker som de delte sammen med kollegaer i gruppeintervjuet. Samtidig er det vår tolkning av informantenes utsagn, og vi står alltid i fare for å tolke feil (Thagaard, 2018). Ved at vi er bevisst ulike fallgruver, har vi prøvd å presentere funnene på en respektfull og nøytral måte. Vi har valgt ut sitater som synliggjør intervjupersonenes stemme, og som kan gi leseren et tydelig bilde av de forskjellige personene og de ulike temaene.

4.1 Presentasjon av de ulike barnehagene

Kardemommeby barnehage er en liten kommunal barnehage med tre avdelinger. Deltakere i intervjuet er Lene og Anne, de er begge ansatt som pedagogiske ledere, men Anne fungerer nå som konstituert styrer. Begge er utdannet barnehagelærere og har jobbet i samme barnehage i lang tid. I denne barnehagen forteller de at de er spesielt opptatt av å skape et trygt og godt psykososialt miljø. Dette ser de som sitt hovedfokus, til forskjell fra å være en tur og ernæringsfokusert barnehage, selv om de påpeker at dette også er viktig. «Vi er mest opptatt av enkeltbarnet sin plass i gruppen, at vi skal være snille med hverandre, og gode med hverandre» (Anne). De trekker frem at dette ikke er en barnehage med masse regler. Akkurat nå jobber de med tema Kardemommeby, og «Kardemommebyloven sier egentlig alt» (Lene).

Vennebyen barnehage er en liten kommunal barnehage med tre avdelinger. Deltakere i intervjuet er Eli og Lotte som begge er utdannet barnehagelærere og jobber som pedagogiske ledere. I denne barnehagen opplever vi at de er spesielt opptatt av å skape et felles VI. De understreker at relasjonene i barnehagen er selve grunnsteinen i deres arbeid. De har derfor stort fokus på å bygge relasjoner med alle barna i barnehagen, ikke bare barn fra egen avdeling: «(...) at når vi er ute sammen, så er det ikke mine og dine, da er det våre» (Lotte). Trygghet gjennom relasjoner trekkes frem på alle nivå, både mellom barn-barn, voksen-barn, personalet-foreldre, og ikke minst personalet seg imellom. De løfter frem et trygt og godt arbeidsmiljø: «Vi passer på hverandre», «Vi hjelper hverandre» «Vi vil hverandre vel» (Lotte og Eli).

Følelserverkstedet barnehage er en liten privat barnehage med tre avdelinger som er del av en større kjede. Deltakere i intervjuet er fire barnehagelærere. Lina, Ine og Mari som alle er pedagogiske ledere, og Irini som er styrer. De har ulik fartstid i barnehagen, og en av dem har jobbet i denne barnehagen i over 30 år. I Følelserverkstedet opplever vi at de er spesielt opptatt av følelser og relasjoner. De er først og fremst opptatt av å anerkjenne og møte barnas følelser: «(...) Barnet har rett til å ha følelser og det trenger hjelp til å regulere de» (Irini). Samtidig som de ikke glemmer egne følelser i arbeid med barna: «Det må ikke være barna som trenger å regulere følelsene, det er kanskje vi som har en dårlig dag og ikke klarer å møte de» (Lina). Følelser er et tema de stadig kommer tilbake til, og de forteller at følelsene endres og påvirker relasjonen fra dag til dag.

Fremtiden barnehage er en mellomstor privat barnehage som er del av en større kjede, de har fem avdelinger og i overkant av 100 barn. Deltakere i intervjuet er Josefine som er pedagogisk leder og Mona som er styrer, begge er utdannet barnehagelærere. Denne barnehagen fremstår for oss som en sterkt lærende organisasjon, der personlig og felles utvikling gjennom teori og refleksjon er en sentral del av hverdagen. De forteller at barnehagen nærmest har vært gjennom en «transformasjon», og at voksenrollen og barnesynet har gått fra å ha store variasjoner, til å ha et mer samstemt syn på barnet og den viktige voksenrollen. I denne barnehagen heier de frem barns motstand, «(...) De barna som slutter her skal tørre å si: «Nei, jeg vil ikke!» (Mona), det handler om å skape robuste barn for fremtiden, barn som klarer å sette grenser for seg selv. Barns rettigheter og behov er ledende for deres arbeid «(...) Vi har barns rettigheter først. Alltid» (Mona). De løfter i forlengelsen av dette frem leken og barns medvirkning som en sentral del av barns rettigheter og behov.

Fellesskapet barnehage er en liten privat barnehage med tre avdelinger, som tilhører samme kjede som Følelserverkstedet. Til stede i intervjuet er fire barnehagelærere, Erika, Hanne og Elise som er pedagogiske ledere og Frida som er styrer. I denne barnehagen opplever vi at de jobber aktivt med å sikre at alle barn blir sett, slik at de kan hjelpe barn som trenger det inn i fellesskapet. De er opptatt av å løfte frem det positive hos hvert enkelt barn, og veilede barna med positiv kommunikasjon. «Når du som voksen kjefter og gir negativ oppmerksomhet til et barn, så hindrer det barnets opplevelse av å være en betydningsfull deltager» (Frida). Samtidig løfter de frem egen sårbarhet og ufarliggjør det å gjøre feil gjennom å dele tabbefortellinger: «Ååå, hva kunne jeg gjort der, hvorfor ble det som det ble» (Erika). Gjennom å dele med hverandre vil de støtte hverandre til læring og utvikling.

4.2 Hva er krenkelse?

Begrepet krenkelse er sentralt i vår oppgave og vi vil derfor starte med hva intervjupersonene tenker om krenkelse. Hva er det og hvordan vil de definere begrepet?

Det viser seg at intervjupersonene synes krenkelse er et stort begrep som er vanskelig å sette ord på. De forteller at det er en negativ handling, der opplevelsen og følelsen til den som krenkes er førende for om det er en krenkelse eller ikke. Til forskjell påpeker Lina at det også kan være utført en krenkelse selv om ikke den som krenkes oppfatter det slik. Hun sier at det kan være en bevisst handling for å oppnå en reaksjon, og selv om reaksjonen uteblir vil det objektivt sett kunne defineres som en krenkelse.

Intervjupersonene konkretiserer krenkelser på ulike måter og flere løfter frem utestenging fra fellesskapet. I Fellesskapet er det dette de tenker på først «Det er følelsen av å bli utestengt av et felleskap, litt sånn Ingrid Lund type» (Erika). De understreker at å bli hindret i å være en betydningsfull deltager i fellesskapet gir mening og at dette gjelder både i relasjoner mellom barn og mellom voksen-barn. Irini fra Følelserverkstedet svarer at:

De store tingene er jo utenforskap, at man ikke opplever at man er en del av fellesskapet (...) og en annen stor ting er å føle seg utrygg i barnehagen (Irini).

Krenkelsesbegrepet konkretiseres videre med ord som å føle seg dum og mindreverdig, å oppføre seg negativt mot andre, humor på andres bekostning, negativ oppmerksomhet og kommunikasjon, kjefting, forskjellsbehandling, blick og kroppsspråk. I Fremtiden understreker de at krenkelser er å bruke makt ovenfor andre, og tre over andres personlige grense. Elise fra Fellesskapet forteller at krenkelser er noe samfunnet er opptatt av akkurat nå:

Jeg har jo tenkt, det må jeg jo ærlig innrømme, at når den kom, det er jo veldig inn i tiden (...) Det er noe som opptar samfunnet, så det er jo noe neste, hva blir det neste? (Elise).

Lene i Kardemommeby løfter også frem krenkelser som «et ord i tiden», hun sier videre at det ofte blir snakket om i negativ forstand, at de som blir krenket er hårsåre og tåler lite. I sammenheng med loven og i barnehagen ser hun begrepet tvert imot som noe positivt: «I denne sammenheng tenker jeg at det er ment helt motsatt. Også tenker jeg det er en veldig personlig definisjon for den som blir krenket. Ingen andre kan si at sånn får du ikke lov å føle» (Lene). Vennebyen peker på at det finnes ulike nivåer, at en krenkelse, for eksempel utestenging, kan eskalere og bli til mobbing. Slik formidler de et syn på mobbing som noe mer enn krenkelser.

Mobbing blir nevnt av flere, og intervjupersonene har ulike tanker rundt begrepet mobbing i barnehagen. I Følelserverkstedet peker de på at det ikke er lenge siden vi ikke turte å snakke om mobbing i barnehagen. Vi snakket heller om erting, som var et mykere ord. Det var først når barn begynte på skolen at mobbing kunne forekomme. I Felleskapet anerkjenner de at mobbing skjer i barnehagen, samtidig som de gjentar at det er Ingrid Lund sin definisjon de støtter seg til.

Jeg tror at mange har vært redd for å si at det har vært mobbing i barnehagen, men det er helt reelt, det skjer sant (Erika).

Mona i Fremtiden forteller på sin side at barn ikke mobber. Utestenging i barnehagen er ikke mobbing, det er ikke en bevisst aktiv handling fordi barn ikke er utviklet nok til å strategisk og intensjonelt mobbe andre. Barn overlever og prøver å ha kontroll over eget liv, de lærer og utvikler seg gjennom å teste ut egne og andres grenser. Det er alltid personalets ansvar, barn har ikke ansvar i slike situasjoner. Hun mener imidlertid at voksne kan mobbe når barns følelser bagatelliseres, når voksne henger ut barn, eller beskriver deres handlinger som manipulative. I denne sammenheng løfter hun frem §43 som noe svært positivt.

Kardemommeby mener også at det er vanskelig å bruke mobbebegrepet i barnehagen. Å si at barn mobber gir feil signal ut i samfunnet, for små barn skal ikke tildeles roller verken som mobber eller mobbeoffer.

Mobbing er et enormt belastende ord og alle har et bilde av det ordet. Jeg føler at jeg ikke har lyst til at barnehagebarn i den alderen allerede skal bli stemplet med det begrepet på seg. Men å krenke hverandre handler liksom om litt andre ting (Anne).

Kardemommeby mener begrepet krenkelser passer bedre inn i barnehagen og løfter begrepet frem som positiv. De forteller at begrepet krenkelser flytter fokuset over til den som utfører handlingen. Videre forteller de at det er vanskelig å se for seg at voksne mobber og begrunner dette med at det ikke ligger en intensjon bak eller at det ikke foregår over tid. At voksne krenker barn er derimot lettere å forholde seg til. I Vennebyen kaller de den nye loven for mobbeloven, og de formidler som nevnt at mobbing er noe mer enn krenkelser. De forteller at det kan være vanskelig å vite når erting går over til krenkelser. Her kan det være både den subjektive opplevelsen til barnet som blir ertet det er vanskelig å gripe fatt i, samtidig som det kan være hensikten med ertingen som avgjør om de ser det som mobbing.

Av begrepene som nevnes i §41 er det kun begrepene mobbing og utestengelse som nevnes av intervjupersonene. Begrepene trakassering, diskriminering og vold nevnes ikke.

4.3 Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?

I vår problemstilling er krenkelser fra personalet det sentrale. Når tenker intervjupersonene at personalet krenker barn? På dette spørsmålet kommer det frem mange eksempler, men for noen er det vanskelig å svare på dette akkurat når spørsmålet stilles. Samtidig er dette noe intervjupersonene kommer tilbake til. Det er som om de må tenke seg om og at de plutselig kommer på eksempler og egne erfaringer med krenkelser. Det ble nevnt flere eksempler når de snakket om forebygging. Der ble det trukket frem hendelser der de ikke handlet i tråd med det som var forebyggende. Vi har sortert svarene under temaene: 1) Krenkende møte med følelser, 2) Krenkende språk og kommunikasjon, 3) Å ikke være til stede og støtte i lek, 4) Negativ definering av barn, 5) Maktbruk, 6) Forekomst av krenkelser.

4.3.1 Krenkende møte med følelser

Det er flere som knytter krenkelser til å bagatellisere eller ikke møte barns følelser. Lene sier «For eksempel når barn gråter, det er ingenting å grine for. Det er jo sånn som man gjerne har hørt selv når man har vokst opp, så det vil jeg si er å krenke. Å si til et barn at dette ikke er noe å grine for» (Lene). Mona forteller også noe om dette:

Det å avvise barn sine følelser det skaper ofte frykt, en opplevelse av å gjøre feil- eller å være feil. Det kan være en krenkelse (Mona).

I Følelserverkstedet understreker de at når barns følelser ikke blir tatt på alvor er det en krenkelse ovenfor barnet. Mari forteller om erfaring med kollegaer som viser negative holdninger ovenfor enkeltbarn som ikke klarer å regulere følelsene: «Han bare griner og sutrer» (Mari). Hun legger til at dette blir tatt fatt i dersom det skjer. Hanne i Felleskapet deler noe som hendte for lenge siden der et barn «sutret» og gråt lenge, hvor en kollega til slutt reagerte med å herme etter barnets gråt. «Det er jo en krenkelse, og jeg kan huske tilbake at jeg ga jo ikke beskjed. At sånn kan du ikke gjøre, og det er jo i seg selv en krenkelse» (Hanne). Her understreker hun både kollegaens krenkelse i å bagatellisere og herme etter barnets gråt, og egen krenkelse ved å forholde seg passiv. Hun uttrykker videre anger over at hun ikke ga beskjed, og at hun fortsatt kjenner det i magen når hun tenker på denne hendelsen.

Mona forteller om ansatte som bruker egne følelser for å manipulere barn og at dette ikke er greit: «Når du slår Pål, så blir jeg lei meg. Det blir du ikke, du blir ikke lei deg for det! Nå prøver du å påføre barnet skam og spille på samvittighet» (Mona).

4.3.2 Krenkende språk og kommunikasjon

Mona nevner at når personalet bruker språk eller humor som barn ikke forstår, kan dette oppleves belastende for barna. Hun påpeker at den ansatte kanskje ikke tenker over det, men samtidig kan det være bevisst for å opprettholde makten over barnet. Også Hanne peker på at humor kan være krenkende. Hun nevner ironi og understreker «(...) barn forstår ikke det» (Hanne). Mari påpeker det samme: «(...) Du tenker som voksen at det er jo bare tull og tøys, men barnet kan jo bli veldig såret av det, for den forstår ikke den ironien som voksne forstår» (Mari).

Å snakke over hodet til barn, og uttrykke frustrasjon over manglende klær blir også nevnt som eksempel. «Voksne som snakker høyt over hodet til barnet. Huff, nå har han ikke med seg ekstra klær i dag heller. Det er jo krenking for barnet, for dette får jo barnet med seg» (Elise). Hanne peker på at slik frustrasjon også kan uttrykkes direkte til barnet: «Har ikke du med deg i dag, du hadde ikke i går heller. Da ansvarlig gjør du barnet» (Hanne). Eli forteller også at ansatte kan uttrykke sin irritasjon til barnet og snakke i en nedlatende, ovenfra og ned tone. Samtidig forteller Anne at: «Det er vanskelig å ikke snakke over hodet til barn i vår hverdag. Det tror jeg nok vi kan kjenne oss igjen i alle som jobber i barnehage» (Anne). Hun

legger til at barn gjerne oppfatter ting annerledes enn det er ment, og at det er mye som er vanskelig knyttet til dette med krenkelser.

Det er flere barnehager som trekker frem kjefting som en måte å krenke barn på, spesielt når dette skjer i påhør av andre. Hanne understreker kjefting som en verbal krenkelse. Mari sier at dersom personalet blir streng i stemmen kan dette skremme barna. Mona forteller om en gang hun kjeftet på et barn, at hun ble så irritert over barnets handlinger og det hun oppfattet som en utydelig og ettergivende voksen i situasjonen. Hun forteller at dette er tre år siden, og at hun i situasjonen tenkte «Å herregud, hva skjedde nå? Da måtte jeg reflektere og tenke» (Mona). Hun trekker frem egne triggere og at disse påvirket henne og stod i veien for å møte barnet i følelsen og forstå hva som foregikk inni barnet. Hun understreker at dette var en krenkelse og et stort overtramp ovenfor barnet. Om kjefting forteller Irini:

Det er klart at det å rope og kjefte, det håper jeg ikke er noen barnehager gjør lenger (Irini).

Erika peker på at det kan være enkeltbarn som utsettes for mer kjeft og korrigering enn andre, og at dette fanges opp av de andre barna. Hun forteller at de minste barna tar etter og imiterer den voksne i handlingen ved å peke og henge seg på kjeftingen.

4.3.3 Å ikke være til stede og støtte i lek

Det er flere som snakker om personalets tilgjengelighet og tilstedeværelse for barna, og at dersom vi ikke er til stede kan krenkelser oppstå. Anne understreker:

Stakkars barn som skal vokse opp i et miljø der man ikke har tid til dem, i et sånt miljø, der vil det oppstå krenkelser (Anne).

Eli påpeker at krenkelser mellom barn kan gå ubemerket hen dersom personalet er mer opptatt av å prate med hverandre enn å være til stede for barna «(...) ungene bare flyr rundt og ting skjer» (Eli). Hanne forteller at dersom personalet bare går forbi og ikke griper inn, da er det en krenkelse ovenfor barnet. Lina trekker frem at vi må være våkne for de «usynlige krenkelsene» (Lina). Irini utdyper dette med at det vil være en krenkelse å ikke støtte de barna som ikke mestrer leken. Uheldige strategier for å komme inn i lek kan over tid gjøre at enkeltbarn blir stigmatisert. «Han slår alltid, biter og dytter (...) egentlig er det et språk for at dette mestrer jeg ikke» (Irini).

4.3.4 Negativ definering av barn

Flere av intervjupersonene trekker frem hvordan barn kan bli definert negativt av personalet i barnehagen. I Kardemommeby problematiserer de bruken av begrepet mobbing i barnehagen. Ved å bruke begrepet er de redd for at barn skal bli stemplet som mobber og mobbeoffer. Dette ser de på som svært stigmatiserende, og de ytrer bekymring for at dette er et stempel de tar med seg videre i livet. Eli fra Vennebyen kobler mobbing fra voksne opp mot den rollen og de ordene voksne gir barn.

Å nå kommer det trollet igjen. Hun rampejenta der, hun er så vanskelig (Eli).

Hun understreker at når voksne definerer barn negativt, vil dette påvirke barns mulighet til å «blomstre» og være seg selv. Samtidig vil det påvirke hvordan barnegruppen ser på og snakker om barnet. Hun forteller at barn som defineres negativt står i fare for å få skylden for ting selv når de ikke er i barnehagen. Dette løfter også Mari fra Følelserverkstedet frem, hun kobler det opp mot barn som har forsinket språk og som kan utrykke seg fysisk ved å slå og skubbe i mangel på ord. «De kan være et lett bytte for andre barn å skylde på» (Mari).

4.3.5 Maktbruk

Bruk av makt blir av flere nevnt som eksempler på krenkelser. Begrepene tvang, trusler og straff blir snakket om som eksempler på hendelser når det kommer til bruk av makt. I Fremtiden er maktbruk det første de snakker om når de skal definere begrepet krenkelser og personalets makt er noe de kommer tilbake til flere ganger. Mona hevder at makt gjerne forekommer i situasjoner den ansatte ikke mestrer, når de ikke klarer å nå inn til barnet. Hun kobler det også opp mot straff og forteller om en ansatt som brukte sin makt for å straffe et barn som ikke hørte etter:

Han skal stå bakerst i køen! Nå har han fått så mange beskjeder at han skal stå bakerst. Du skal ha frukt sist! (Mona).

Hun understreker at dette ikke er greit. Dette er å henge ut enkeltbarn og plassere de i gapestokk. I Fellesskapet forteller Frida at makten vi har ovenfor barn kan gjøre det lettere å korrigere barn enn voksne. Hun peker på det asymmetriske forholdet i relasjonen og hvordan dette kan utnyttes av den voksne. Mari fra Følelserverkstedet forteller at dersom personalet,

fremfor å ta imot hjelp fra kollegaer, bruker sin makt til å fullføre en situasjon som er vanskelig for barnet «Da blir det en krenkelse for barnet» (Mari).

I Kardemommeby synes de dette med tvang kan være vanskelig og Anne bruker begrepet «lett fysisk tvang». De forteller at det ikke alltid er slik at barnet kan bestemme, de må jo videre, noen ganger er det verken tid eller ressurser til at de kan gjøre seg ferdig med det de holder på med. «Du skal få lov til å gjøre det ferdig etterpå, eller i morgen, eller om en uke, men akkurat nå er det sånn, for det handler jo om å sette tydelige rammer for de» (Anne). Lene forteller at hun er opptatt av at barn ikke skal tvinges til å si unnskyld, men at hun heller gjør barn oppmerksom på den andres følelser og at barnet trenger trøst. Hun legger til at personalet kan vise gjennom egen handling, istedenfor å presse. «Men jeg kan si unnskyld, det var ikke meningen» (Lene).

I Følelserverkstedet snakker de om hvordan det kan oppleves ubehagelig for barnet hvis personalet bruker fysisk tvang, for eksempel dersom de drar barna i armen når barnet stritter imot, fremfor å holde frem hånden og la barnet ta imot. Vennebyen forteller at de har snakket mye om hva personalet kan og ikke kan gjøre med barn etter at loven kom. Spesielt har vold og trusler vært et tema de har engasjert seg i. «At reglene har forandret seg, nå kan vi ikke ta på barn, sant» (Eli). De formidler en følelse av å være handlingslammet i voldelige situasjoner. De søkte derfor ekstern hjelp fra kommunens kompetanse team for §§41-43 og forteller at personalet hadde et stort engasjement, og at det var mye de var usikre på i forhold til hvordan de skulle håndtere voldelige situasjoner og barn som utagerte.

I Fremtiden forteller Mona om en styrerkollega som ringte for å få ut frustrasjon etter å ha overhørt en i personalet komme med trusler til et barn:

Hvis ikke du skjerper deg nå så går jeg ned og henter en bøylestol, så må du sitte i en bøylestol for da er du så liten som en baby! (Mona siterer ukjent styrer).

Hun forteller at dette skjedde i høst og uttrykker med kroppsspråket at hun er sjokkert. Hun legger til: «Hva, ringte 1960 og ville ha pedagogikken tilbake, eller hva er det?» (Mona). Hun sier at hun samtidig følte en lettelse og en visshet over at dette aldri kunne skjedd i deres barnehage i dag.

I Kardemommeby peker de i forlengelsen av dette på hvordan personalet kan bruke sin makt for å ivareta, eller ikke ivareta, barns fysiske behov. Lene forteller om barn som ikke får dekket sitt behov for søvn, som vekkes etter kort tid og så er det rett ut i kulden. Hun tilfører spørrende: «Det er jo krenking, er ikke det krenking?» (Lene). Hun forteller videre at hun

noen ganger har hatt barn på fanget slumrende i en time i forsøket på å vekke de innen tiden foreldrene har satt.

4.3.6 Forekomst av krenkelser

På spørsmål om de selv har krenket et barn, svarer alle umiddelbart ja. Kroppsspråket viser at de ikke er stolt over dette, flere ser ned og svarer med lav stemme. Anne i Kardemommeby forteller at det ikke er en intensjon om å krenke. Det er noe de for alt i verden vil unngå, samtidig som hun anerkjenner at det skjer og har skjedd. Lene sier først at det har hun nok, men litt ut i samtalen blir hun usikker «Kanskje jeg ikke har krenket? For sånn er jo livet, vi skal videre» (Lene). Barna kan med andre ord ikke alltid få viljen sin. Noen ganger må de gjøre som personalet sier, og det er ikke nødvendigvis en krenkelse. Hun presiserer at hun ikke liker seg selv når hun må tvinge barna til å avslutte aktiviteter grunnet tidspress. I Fremtiden sier Mona «Jeg har krenket barn, vi har vel alle krenket barn?». Samtidig forteller hun at de opplever svært lite krenkelser nå, og viser tilbake i tid når de snakker om krenkelser fra voksne. I Vennebyen svarer Eli at det har hun helt sikkert. Hun kan ha vært for krass, eller hatt en dårlig dag som påvirket sensitiviteten med barna. Også Felleskapet anerkjenner at krenkelser skjer. Frida sier det slik: «Jeg vet med meg selv at jeg har krenket et barn, og egne barn (...) Vi har vel ikke hatt noen konkrete caser på det, men det er jo noe som vi nok hele tiden gjør, i større eller mindre grad» (Frida). Erika forteller at hun har følt på dette, at kollegaer har møtt barn på en hard måte, som ikke var god. Følelserverkstedet forteller også at krenkelser forekommer, Irini legger til «Vi er jo bare mennesker (...)» (Irini). Til tross for at alle barnehagene anerkjenner at krenkelser skjer, er det ingen av barnehagene som har hatt en §43 sak. Når det snakkes om forekomst av krenkelser fra personalet i barnehagen kommer intervjupersonene raskt inn på hvorfor det skjer og hva som kan ligge til grunn for at det oppstår. Mange snakker om at dersom personalet har en dårlig dag, kan det påvirke møtet med barna. De nevner stress i ulike situasjoner, lav bemanning, vanskelige ting privat, egne triggere og mangel på søvn. Frida fra Felleskapet forteller at «haimusikken» gjerne kommer raskere når du er stresset. Det støtter Elise:

Når gjøremål hopper seg opp, da er det lettere å krenke, tålmodigheten er ikke som den pleier (Elise).

I tillegg forteller Frida at arbeidsmiljøet påvirker hvordan personalet har det. Et dårlig arbeidsmiljø kan ta mye fokus og føre til at det blir mye brannslukking. «Ja, så har man det

ikke fint så er det en større fare» (Hanne). Å reflektere rundt når det skjer og hvorfor det skjer er ikke «bare en unnskyldning», det er også viktige refleksjoner som kan være forebyggende, noe som leder oss inn på det temaet intervjupersonene hadde mest erfaring med i forhold til §§41-43.

4.4 Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?

I det kommende presenterer vi hvordan barnehagene jobber forebyggende mot krenkelser, og spesielt knyttet til §43. Vi har delt det inn i ulike tema basert på det intervjupersonene forteller, til tross for at enkelte ting kan plasseres flere steder og flettes inn i hverandre. Temaene som presenteres er: 1) Å sikre gode relasjoner i barnehagen, 2) Å reparere når krenkelser oppstår, 3) Å møte følelser på en god måte, 4) Å søke barnets opplevelse, 5) Å skape en god kultur, 6) Voksnes væremåte, 7) Organisering og tilgjengelighet i lek, 8) Kompetanseheving og refleksjon i personalet, 9) Å forstå og praktisere nulltoleranse.

4.4.1 Å sikre gode relasjoner i barnehagen

På spørsmål om hvordan barnehagene jobber forebyggende mot krenkelser løftes relasjonsarbeidet raskt frem som noe av det viktigste, og alle barnehagene snakker om relasjonene i barnehagen.

I Kardemommeby sier de at «Alt handler om relasjoner i barnehagen, absolutt alt» (Anne). Det handler om å bygge relasjoner mellom personalet og barn, og mellom barna i barnehagen slik at de kan bli trygge i gruppen. Tidligere kartla de relasjoner en gang i året ved bruk av kartleggingskjemaet til Kari Pape, men dette arbeidet har sklidd litt ut de siste årene. For å sikre gode relasjoner jobber de med personalets relasjonskompetanse og trekker frem arbeid med ICDP i hele personalet. De forteller at i ICDP handler det om å redefinere barn fra negativt til positivt, slik at personalet kan endre sitt syn på enkeltbarn. De understreker at barn er ulike, og at det ikke bare er de som jobber i barnehagen som skal respektere ulikhet. Også barna må lære å se mangfold som noe positivt.

I Vennebyen beskriver de relasjonen som selve grunnsteinen i arbeidet, dette gjelder også i samarbeid med foreldrene. De forteller at de jobber med ICDP, og at der ligger relasjonen som selve grunnmuren for alt annet arbeid med barna. De bruker tid på å bli kjent med hverandre, og er spesielt opptatt av dette om sommeren når det er overgang mellom avdelinger eller det starter nye barn. Relasjonen til de voksne er avgjørende for om barna føler seg trygge i barnehagen. Om relasjonen ikke er der, vil ikke barna være med personalet. Uten

en trygg relasjon blir det også vanskelig å trøste barna, noe som kan medføre mye grining. De kartlegger relasjonen mellom personalet og barn ved hjelp av et skjema med hjertes.

Kartleggingen diskuteres mellom personalet, slik at de kan sikre at alle barn har en trygg tilknytning til noen voksne.

I Felleskapet snakker de mye om relasjoner og de jobber systematisk med å kartlegge relasjonen personalet har til barna. De forteller at barna kartlegges ved hjelp av farger som rød, grønn, blå og svart og utdyper: De røde barna er barn de har en nær relasjon til, barn de gjerne favoriserer og gir fordeler. Grønn er den fargen de ønsker at alle barna skal ha, det er barn de har en trygg og god relasjon til uten at de favoriseres og gis fordeler. Svart er barna som trigger deg, der relasjonen er vanskelig og du har lite tålmodighet. Blå er de barna som du kanskje ikke legger så godt merke til. «Da er det ikke så lett å støtte de, hvis de forsvinner litt, da får de ikke den støtten og oppmuntringen de trenger for å komme inn i lek» (Hanne). «Dersom alle har et barn på blå, da er det fare på ferde» (Elise). Erika mener at de blå barna er de som står i størst risiko, fordi de er så usynlig. Hun understreker at relasjonskartleggingen er særdeles viktig for at disse barna skal bli sett og snakket om i personalet. De forteller videre at denne relasjonskartleggingen også kan gi en pekepinn på relasjonen mellom barna.

Når du har en vanskelig relasjon med et barn, at det trigger deg. Da kan du tenke deg at det barnet har en vanskelig relasjon til andre barn, at det er en antagelse du kan legge til grunn (Frida).

Kunnskapen kartleggingen gir tar de med seg inn i det relasjonelle arbeidet både mellom voksen-barn og mellom barn-barn. De understreker at de har en felles forståelse for arbeidet og at «Det er alltid vi voksne som er ansvarlig for relasjonene» (Hanne). Elise sier at denne kartleggingen krever «total ærlighet og refleksjon fra de voksne», slik at de kan sette søkelys på hvordan relasjonen er her og nå, og gjøre en endring der det er behov. Gjennom intervjuet bruker de disse fargekodene aktivt når de deler erfaringer og tanker, de sier «for eksempel de blå barna», eller «de svarte barna». Fargene blir brukt istedenfor de stille, usynlige, utagerende eller lignende definisjoner på barn. De tar også med seg disse fargene når de snakker om foreldresamarbeid og den relasjonen de har til ulike foreldre. De påpeker her at de må være ekstra oppmerksomme på «de blå foreldrene» (Frida), de som ikke tør å gi beskjed og kommer litt med «Lua i hånden» (Hanne). Samtidig forteller de at relasjonen til foreldrene kan påvirke møtet med barna både positivt og negativt.

Barn der du har en vanskelig relasjon til foreldrene, de er jo også mer utsatt for krenkelser fra voksne, tenker jeg (Frida).

Elise forteller at det er lett å overføre følelsene til barnet, men at det absolutt ikke skal være sånn. Erika forteller tvert imot at hun reagerer helt motsatt. Dersom hun opplever foreldre som vanskelige, kjenner hun ekstra omsorg for barnet «Aaah, stakkars barn, sant» (Erika). Å skape en trygg relasjon til foreldrene er noe de er opptatt av for å sikre et godt psykososialt miljø for barna.

I Følelserverkstedet er relasjonsarbeid det første de peker på i det forebyggende arbeidet. Det handler om å skape vennskap og relasjoner mellom barna, samtidig som det skapes gode relasjoner mellom personalet og barna. Å skape gode relasjoner er personalets ansvar «Vi er i relasjoner og jobber med det kontinuerlig» (Irimi). Arbeidet foregår både systematisk gjennom relasjonskartlegging og usystematisk i det daglige «Hvordan er relasjonen i dag?» (Irimi). I det systematiske arbeidet snakker de om kartleggings skjema der personalets relasjon til enkeltbarn kodes med en farge. Ine forteller at de ønsker å sikre en god relasjon, ved å finne barn som ikke blir sett med positivt blikk, samtidig som de kanskje finner barn som favoriseres. Forskjellsbehandling er ikke ønskelig, verken positiv eller negativ. De forteller at de gjør denne kartleggingen to ganger i året, og at målet er å sikre at alle barna har en god relasjon til noen i personalet.

Fremtiden forteller at det kan være krevende å jobbe i barnehagen fordi det er et relasjonelt arbeid. Samtidig forteller de at relasjonsarbeidet troner øverst på det de skal være best på, personalet skal være «relasjonskompetent». Fremtiden skiller seg fra de andre barnehagene ved at de ikke bruker noen form for kartlegging tilknyttet relasjonsarbeidet. Mona forteller at hun ikke har så stor tro på slike kartleggingsverktøy eller øyeblikksbilder av barna, og begrunner det med at barn er veldig her og nå «For et barn så går det bra, mens en annen kan nettopp ha blitt slått i hodet og liker ikke barnehagen» (Mona).

På lik linje med barna har de voksne behov for gode relasjoner med sine kollegaer. Dette er noe barnehagene snakker om i sammenheng med relasjonen til barna, som tyder på at de ser en helhet og en gjensidighet i de ulike relasjonene. I Vennebyen forteller Lotte at personalet jobber aktivt med relasjonene til hverandre. De jobber for å ha en tett relasjon, hvor personalet passer på hverandre ved å for eksempel si god morgen og snakke sammen på en varm og sensitiv måte. Eli utfyller Lotte og tilføyer at personalet gir hverandre klemmer, viser omtanke og vennlighet.

Jeg tenker at har de voksne det godt på jobb, så gjør de og en bedre jobb (Lotte).

Irini fra Følelserverkstedet peker også på dette. De er derfor opptatt av å bygge opp en kultur blant personalet hvor de har det godt seg imellom, der personalet ikke himler med øynene eller har en dårlig dialog.

I intervjusituasjonen opplevde vi at det var en trygg relasjon mellom intervjupersonene i de ulike barnehagene. Dette på bakgrunn av at de støttet seg til hverandre og ga hverandre komplimenter, samtidig som de kunne være uenig eller korrigere hverandres utsagn.

4.4.2 Å reparere når krenkelser oppstår

Relasjonen løftes, som vi ser, frem som sentralt i det forebyggende arbeidet for å unngå krenkelser, men også for å hindre store konsekvenser dersom krenkelser forekommer.

Så lenge du har den gode relasjonen i bunn, så tåler relasjonen at du er for streng, eller er sint. For da går du inn og reparerer etterpå (Frida).

Frida fra Fellesskapet understreker at dersom du ikke reparerer, da er det fare på ferde. Å reparere er noe alle barnehagene snakker om, noe som blir viktig siden alle i utgangspunktet erkjenner å ha krenket et barn. De forteller hvordan dette kan gjøres og hvordan personalet må si unnskyld på en måte som ikke legger ansvaret på barna. «Vet du hva, jeg kjente jeg ble sint, og jeg skulle aldri ha sagt eller gjort det når vi to kranglet i sted» (Irini). Mari fra Følelserverkstedet sier at unnskyldningen bør komme så raskt som mulig. Samtidig påpeker hun at «Det er aldri for sent å ordne opp og reparere, det må vi alltid tenke» (Mari).

4.4.3 Å møte følelser på en god måte

Følelser er et tema intervjupersonene snakker mye om, både egne følelser og barnas følelser. I Følelserverkstedet utpreger følelser seg som noe de er veldig bevisst, og følelser er sentralt i deres arbeid. Å møte barns følelser er det første de skal gjøre når vanskelige situasjoner oppstår «Du skal ta følelsen, ikke situasjonen» (Lina). Tidligere hadde personalet et problemløsende fokus, metoden var å løse konflikten og hoppe over følelsen. Nå forteller de at det handler om å sette ord på følelsene, la barnas opplevelse og perspektiv komme frem, og videre støtte barna i å finne løsninger selv før den voksne foreslår løsninger for dem. De forteller videre at når barn mister selvkontroll og er i affekt, er det følelsen og ikke handlingen de skal gripe fatt i. «Jeg kan anerkjenne at du faktisk er sint, sur og lei deg akkurat nå» (Irini).

Samtidig understreker de at dette ikke handler om at barn skal få gjøre som de vil. Barn vil møte motstand, men barn trenger å få anerkjent følelsene sine når ting er vanskelig. Mari understreker hvor viktig det er at de voksne ikke blir smittet av barnas følelser. «Vi skal hjelpe de ut av følelsene. Vi må ikke komme på samme nivå som de. Hvis vi roper til de som roper, da roper de enda høyere. Det hjelper ikke» (Mari).

I Fremtiden forteller de at følelser **skal** anerkjennes, også når det stormer eller barn gjør handlinger som ikke er greit. Vi kan sette grenser for handlingen, samtidig som vi anerkjenner følelsen.

Vi tror at det å gi barn anerkjennelse på behov og følelser, bli tatt på alvor i ønsker, meninger og tanker, vil gi barn en opplevelse av at jeg er viktig. Jeg blir tatt på alvor (Mona).

Hun understreker videre at ingen barn skal være alene i vanskelige følelser. Tidligere var det kanskje vanlig å si «Hun har lyst til å være for seg selv, hun trenger å være alene nå (...) ingen barn trenger å være alene i sterke følelsesutbrudd, det er min påstand» (Mona). Hun legger til at de ikke tvangstrøster, men at de er tilgjengelig med et åpent fang. I Kardemommeby forteller de at alle barn har rett til trøst «Man trøster den som slår også, som blir lei seg. Alltid trøste, i alle situasjoner» (Lene). De understreker at man stopper handlingen og er tydelig på det, men man tar aldri avstand fra barnet. Noen ganger trenger barn å frese fra seg, og det er greit, da er de i nærheten og tilgjengelig når barnet er klar for det.

I Vennebyen forteller de at barn skal ha lov til å ha alle følelsene sine, og at personalet skal hjelpe barna å sette ord på følelsene og sortere dem. Følelser, både positive og negative, er også noe de snakker om i barnegruppen som en del av det pedagogiske opplegget, og ikke bare når følelsene oppstår. I Felleskapet løfter de frem at barns følelser skal møtes med forståelse og aksept «Jeg ser at det er vanskelig nå, jeg ser at du er lei deg, jeg skal hjelpe deg. I stedetfor å klandre: Nei nå må du roe deg, nå må du slutte å grine. Da vil det eskalere og bli verre» (Hanne). Erika understreker at følelser skal anerkjennes og settes ord på, samtidig forteller hun at noen følelser er vanskelig «Kanskje det er salusi (...), men den kan komme til uttrykk som sinne, da kan det hende at vi ikke klarer å forstå de, hva de egentlig føler» (Erika). Frida legger til at det er greit å ta feil, men det viktigste er å prøve sammen med barnet å forstå det som skjer.

På lik linje med barna har også personalet følelser som kan påvirke hvordan situasjoner blir håndtert. I Følelserverkstedet forteller Lina at i enkelte situasjoner kan utfordringen ligge

hos den ansatte og ikke i barnet, der den ansatte er den som må regulere følelsene sine og ikke klarer å møte barna på en god måte. Irini utfyller med å fortelle om at personalet også kan ha dårlige dager og at ingen av oss er perfekt. Videre forteller hun at det er viktig at det eksisterer en psykologisk trygghet innad i personalet slik at man tør å si ifra når man trenger å bytte med en kollega i en situasjon:

(...) jeg klarer ikke å møte denne gutten akkurat i dag og den fortjener noe bedre enn at jeg møter han (Irimi).

I forlengelsen av dette sier Mari at det er viktig at den ansatte er ærlig med seg selv i situasjonen for å beskytte barnet mot å føle seg krenket av den ansattes impulsive og forhastede håndteringer. Irini sier at hun på en rolig måte har tatt kollegaer på skulderen og sagt hun kan overta når den ansatte ikke klarer å justere seg og regulere egne følelser. Det tilføyes at bytting skal skje ubemerket for barnet, gjerne med tegn eller at den voksne dikter opp en forklaring for hvorfor en annen voksen overtar. Også Hanne i Fellesskapet snakker om, hvordan personalet skal gi beskjed til hverandre: «Du skal alltid være tydelig og du skal ta grep når det er nødvendig, men det skal være godhet. Vi vil hverandre vel, og sånn skal det være med barna også» (Hanne). Til sammenligning forteller Kardemommeby at personalet ikke skal stå i situasjoner på trass, eller i frykt for å tape ansikt: «Det vil ikke si at du er en dårlig pedagog og at nå mestrer jeg ikke jobben min» (Lene). Det handler ikke om å tape eller å vinne, men at man skal kunne forsvare den ansattes håndtering fra et pedagogisk ståsted. Lene forteller at noen ganger trenger også hun å regulere seg. Hun viser hvordan hun trekker pusten dypt for å roe ned, og være tålmodig når barna har bedre tid enn hun selv. I enkelte situasjoner mener Lene det er best for barna at en annen i personalet tar over, slik at både barn og voksen kan starte med blanke ark. Da er det viktig at personalet setter ord på følelsene på forhånd «(...) det er så viktig at det ligger på bordet, ordene er sagt, vær så god» (Anne).

Erika fra Fellesskapet sammenligner følelsene med en muskel som kan trenes opp: «(...) at vi øver på at vi greier å rasjonalisere følelsene vi kjenner på, som hva er dette eller hvorfor ble jeg sånn, er jeg sint eller er jeg lei meg? Og etter hvert som den trenes opp så kan vi forstå det bedre» (Erika). Personalet kan også dele med barna de følelsene som opptar dem: «(...) jeg kan si at i dag har jeg det litt vondt, altså jeg kan benevne det sånn da» (Elise).

I Fremtiden barnehage ser de en sammenheng mellom det som skjer privat og personalets profesjonelle rolle i møte med barna. Dersom man er under mye press, har mye på

seg eller er i en sårbar periode i livet, kan kroppen være veldig okkupert av dette, som gjør at profesjonaliteten forsvinner litt i møte med barna. Dette er noe Elise i Fellesskapet også snakker om, der hun forteller at ting som skjer på hjemmebane fort dras med på jobb. Om det er tøffe ting man står i, opplever hun seg ikke like pålogget som når ting går bra. I slike perioder forteller Elise at det er viktig å åpne seg for kollegaene

(...) jeg skaper trygghet for kollegaene mine, så slipper de å gå rundt å lure på og tenke hva i all verden er det med Elise i dag (Elise).

I Fremtiden forteller Josefine om effekten av at kollegaer byr på seg selv og deler egne erfaringer. Hun forteller at det har en positiv påvirkning og bidrar til at andre kollegaer deler og er åpen. «Det kan være en forklaring på hvorfor ting er sånn som det er akkurat nå, og det har vært en utrolig styrke for hele kollegiet» (Josefine). Å være åpen om egen følellestilstand vil slik vi forstår intervjupersonene være forebyggende, fordi kollegaene kan støtte hverandre og kanskje unngå at følelser smitter ved at de lurere på hva som ligger bak.

4.4.4 Å søke barnets opplevelse

På spørsmålet om barnehagene hadde noen metoder for å få frem barnets opplevelse, ble det nevnt ulike metoder og verktøy som barnesamtaler, observasjon av barna og foreldresamtaler. I Vennebyen starter de alltid barnehageåret med å bli kjent og trygg på hverandre. Lotte utdyper at personalet skal være sammen med barna, snakke med de om hva de liker å gjøre og hvordan barna ønsker å ha det på avdelingen. Lotte formidler slik at barna sin stemme skal bli hørt og ha påvirkningskraft i de valgene som bli tatt. Også Fellesskapet tar i bruk barnesamtaler for å undersøke barns trivsel, og for å gi barna mulighet til å medvirke i barnehagen. Dersom man setter seg ned med barnet en til en, har man ifølge Erika mulighet til å snakke med barnet om hvordan de har det, og hvorfor de synes det er vanskelig å leke eller komme i barnehagen. Videre forteller Hanne at gjennom foreldrene kan personalet få vite hvordan barnet har det og ta informasjonen med seg inn i samtalen med barnet:

(...) foreldrene har delt, og så har vi sagt til barnet at jeg hører du gruer deg litt, men vi skal passe på deg. Vi skal passe på at du har det bra.

Videre forteller Kardemommeby at personalet må sette seg ned med barna, ta seg tid til å snakke med hver enkelt og la barnet fortelle om sine opplevelser og tanker. I forlengelsen av dette forteller Følelsesverkstedet at personalet kan hjelpe barnet å sette ord på opplevelsene

sine. Den ansatte kan være en viktig støttespiller for barnet, slik at barnet klarer å sette ord på hva de føler og mener i situasjoner som angår dem «Når vi har hatt episoder så viser vi barna at vi prøver å få frem flere sider, det er veldig viktig» (Mari). Barnesamtaler gjør det mulig at alle barna som er involvert i situasjoner, blir hørt og får mulighet til å fortelle sin opplevelse. Irini forteller at hvert år gjennomfører barnehagen intervju med skolestarterne for å kunne kartlegge hvordan barna opplever at de har det i barnehagen.

I Vennebyen gjennomførte de en undersøkelse blant barna hvor det ble stilt spørsmål i forhold til barnas leke- og læringsmiljø. Eli forteller at det bidro til at barna fikk mulighet til å fortelle hvordan de opplevde ting i barnehage, og at barna fikk være med å påvirke og planlegge barnehagehverdagen sin. Undersøkelsen og tiltakene de satt i gang ut ifra barnas innspill, bidro til at barna viste engasjement.

Vi opplevde at barna fikk et veldig spesielt eierforhold til lekemiljøet ettersom de hadde vært med i hele prosessen. De hadde vært med i planlegging, utforming, leke, altså de er med på alle delene (Lotte).

Barns medvirkning er noe som tydelig kommer frem i Vennebyens praksis.

I Fellesskapet forteller Hanne at personalet er nødt til å være tett på og følge med for å oppdage dersom barna ikke har det trygt og godt. Personalet må ofte observere over tid for å få et inntrykk av hvordan barna har det. En måte å observere hvordan barna har det og om barna liker å komme i barnehagen er ifølge Fremtiden å observere barna når de kommer om morgenen. «At vi føler at de har det bra. At de både kan være glad, sint, lei seg, og tør å vise alle følelser. At de tør å stå opp for seg selv» (Josefine). Mona forteller at personalet må være tett på barna for å fange opp deres opplevelse. Observasjonene kan de så ta med seg inn i samtale med barna.

Alle barnehagene legger til rette for god dialog og godt samarbeid med foreldrene for å sikre at barna skal ha det trygt og godt. I Fremtiden legger de til rette for en åpen dialog med foreldrene. Det skal være lav terskel for å gi beskjed på vegne av barna eller om foreldrene selv trenger å snakke med personalet. Å trygge foreldre til å dele tanker og meninger gjør de også i Fellesskapet. Hanne forteller når personalet på forhånd har sagt ifra at de ønsker åpenhet og dialog, har det skapt trygghet hos foreldrene om at det er lav terskel for å gi tilbakemelding, om barnet har fortalt noe hjemme. Foreldresamtaler er ifølge Frida viktig for å få innsikt i hvordan barnet har det: «Vi jakter etter barnets opplevelse og vi følger opp når vi får innsikt i den» (Frida). Hanne knytter det opp mot tidlig innsats «Jo raskere vi kan gripe

fatt i ting, jo bedre er det. Da er det større sjanse for å stoppe ting før det har utviklet seg» (Hanne). Videre forteller Erika at foreldrenes henvendelser ikke skal bagatelliseres eller undergraves:

Vi bagatelliserer aldri noen sin henvendelse, det er deres opplevelse som teller» (Erika).

Foreldre skal føle seg trygg til å ta kontakt, noe Fellesskapet har erfart. I den sammenheng opprettet de en tiltaksplan der de fulgte §42 sin punktliste. Listen opplevde de som en stor hjelp i arbeidet. Å trygge foreldrene er noe de også er opptatt av i Vennebyen. Eli forteller at hun er opptatt av å bygge en tett og god relasjon med foreldrene slik at de skal føle seg trygge. Hun forteller om en mor som hadde dårlig erfaring fra en annen barnehagen, der foreldrene ikke følte seg trygg og opplevde at deres barn ikke hadde det bra. Da ble det ekstra viktig å ta seg god tid til dialog i informasjonsmøte «Så kjente vi på slutten av møte, da sank skuldrene seg og hun begynte å smile (...) For hvis ikke foreldrene føler seg trygg, da har ikke barnet det godt heller» (Eli). I Følelserverkstedet forteller Mari at barnehagen har et skjema de skal bruke dersom foreldre melder bekymring. Dette utdyper Irini ved å fortelle at dette gjør de for å ta foreldrenes bekymringer på alvor.

Vi skal undersøke, observere, sette i gang tiltak og komme tilbake igjen til en ny foreldresamtale. Vi vet at det er den prosedyren vi skal gjøre hvis det er et eller annet som skurrer (Irini).

Irini forteller at skjemaet ikke har blitt tatt i bruk enda, men at det er et godt verktøy i samarbeid med foreldrene. Vi finner videre at Kardemommeby og Fellesskapet har tatt i bruk dette skjemaet, ettersom begge barnehagene har fått henvendelser fra foreldre i forhold til §41 og opprettet sak i tråd med §42 på bakgrunn av henvendelsen. Begge barnehagene forteller at tiltak ble utarbeidet i samarbeid med foreldrene. I Fellesskapet legger de til at de hadde en evaluering, og oppsummeringssamtale med foreldrene for å sikre at barnet nå hadde bra. Vennebyen og Fremtiden forteller at de ikke har hatt noen saker og at de derfor ikke har innsikt i selve skjemaet. De formidler likevel en innsikt i saksgangen dersom de skulle få en henvendelse eller selv melder inn en bekymring eller mistanke om at barn ikke har det trygt og godt.

4.4.5 Å skape en god kultur

På spørsmål om intervjupersonene har erfart kollegaer som krenker barn svarte alle bekræftende på dette, noe som ledet oss inn på hva de gjør i slike situasjoner og hvilken tilbakemeldingskultur de har. I Vennebyen er de opptatt av å være modig nok til å si ifra: «Jeg er ikke her for å tilfredsstille kollegaene mine så de skal ha det bra på jobben. Selvfølgelig skal de det, men ikke når det går utover barn. Det er ikke greit» (Eli). De sier at selv om det kan være ubehagelig å si ifra, er det først og fremst barna de skal verne om. Lotte understreker viktigheten av å si ifra, slik at personalet kan hjelpe hverandre i å håndtere situasjoner annerledes neste gang. I forlengelsen av dette forteller Eli at tilbakemeldinger ikke skal handle om å ta hverandre, eller at noen er bedre enn andre. Det handler om å lære fra hverandre, og at man har en åpen dialog dersom man står i krevende situasjoner og kan gi hverandre støtte. Videre forteller Eli at en personalgruppe ofte består av mennesker med ulik erfaring, oppdragelse eller kultur.

Det kan godt være at noen har noe i bagasjen sin som gjør at i møte med barn så kommer det opp (Eli).

Eli forteller at hun har erfaring fra en annen barnehage med å gi beskjed til kollegaer at de skal ha barna i fokus istedenfor å stå sammen og prate. Det førte til at kollegaene ble sure og Eli følte på et dårlig miljø «Da mister du litt piffen sant, du har ikke lyst til å komme tilbake å si at kanskje vi skal være her med ungene» (Eli). Samtidig forteller Eli at også hun må være mottakelig for å få tilbakemeldinger:

(...) kanskje var jeg litt for krass eller sa noe som ikke var helt greit, da må jeg tåle det. Hvis jeg ikke tåler det, så er det ikke bra. Da må jeg lære meg å tåle det (Eli).

Josefine fra Fremtiden deler sine tanker rundt å få slike tilbakemeldinger «Mona sier ikke ting til meg fordi hun ikke liker meg, men for å hjelpe meg til å gjøre jobben min bedre» (Josefine). Tilbakemelding fra kollegaer er ikke personlig ment, det handler om den voksnes profesjonalitet og ansvar. Det må være en gjensidighet der alle i personalet kan si ifra til hverandre uten å måtte være redd for negative konsekvenser. Dette er noe Fremtiden jobber systematisk med. Målet er å opparbeide en kultur i personalgruppen hvor det er psykologisk trygghet til å gi tilbakemeldinger. Josefine forteller at i starten var det ubehagelig i å gi beskjed, og for å øve seg på å gi tilbakemeldinger startet de med å fokusere på positive tilbakemeldinger «(...) nå har jeg en kollega som har blitt ufattelig god på å gi

tilbakemeldinger, og det er både positive og negative» (Josefine). Hun forteller at tilbakemeldinger bidrar til å skjerpe hele personalgruppen, og fører til at man stiller spørsmål til hverandres praksis. De sier at å få en tilbakemelding er som å få en gave, og dette gjelder uavhengig av om det er en positiv tilbakemelding eller konstruktiv kritikk. Mona peker også på betydningen det kan ha dersom personalet gir beskjed til hverandre i barns påhør. I situasjoner hvor det skjer et overtramp, kan det bidra til at barn lærer at også voksne kan gjøre feil og at de må si unnskyld.

I Fellesskapet nevner de at som leder har man ansvar for hvordan kulturen og miljøet skal være på avdelingen. Samtidig forteller de at selv som leder kan det være svært vanskelig å gi beskjed. Dette utdyper Frida med å knytte det opp mot maktforholdet som eksisterer i voksen – barn relasjonen:

(...) det er lettere å korrigere barn sin atferd, for da har vi makten, men det maktforholdet er jo annerledes når det er med en voksen kollega som du skal være lojal med, som du skal samarbeide med (Frida).

Videre påpeker Hanne at det er viktig å si ifra i fredstid før hendelser oppstår. Slik kan det bli en felles enighet om at man skal ha en kultur der det er lav terskel for å si ifra.

Dersom en kollega håndterer en situasjon slik at barn står i fare for å bli krenket, er det ifølge Følelserverkstedet viktig å ha relasjonelt mot til å si ifra med en gang. De begrunner dette med at det først og fremst er barna som skal bli ivaretatt. Samtidig understreker de viktigheten av å gi tilbakemelding til kollegaer på en profesjonell og saklig måte. Utenom faste kollegaer vil det være vikarer som personalet må jobbe sammen med på avdelingen. I Kardemommeby forteller de at vikarer har blitt sendt hjem begrunnet med at de ikke vil utsette barna for hvem som helst «Det kommer en del inn som ønsker å være flink, men det handler ikke om å vær flink, det handler om relasjoner» (Anne). Til motsetning forteller Eli fra Vennebyen at de gir beskjed og veileder vikarer med en gang dersom de ikke gjør jobben slik de ønsker. Hun sier for eksempel at «Vår jobb er å være med barna (...) vi ønsker å møte dem på en sensitiv måte i tråd med ICDP» (Eli).

4.4.6 Voksnes væremåte

I intervjuet ønsket vi å finne ut hvordan intervjupersonene tenkte deres væremåte kunne være en forebyggende faktor for krenkelser, og gjennom det hvordan personalet møter barna med anerkjennelse. Dette kommer også tydelig til uttrykk når intervjupersonene fortalte om

hvordan de møter barns følelser i situasjonen, samtidig handler det om å være mer enn en «brannslukker i følelsene». I Felleskapet forteller de at de jobber med CLASS for å styrke personalets kompetanse og sensitivitet. Hanne sier at de voksne har et ansvar for å skape et positivt klima gjennom sin væremåte. Hun utdyper «Det er måten vi kommuniserer på. Det at vi er rolig og anerkjennende, at vi har fokus på det vi vil ha mer av helt ifra starten» (Hanne). Elise konkretiserer at personalet skal ha et positivt kroppsspråk, vise varme, smile og bruke humor. Hanne legger til at de må være i barnehøyde og på gulvet sammen med barna. Frida sier at den voksne skal være tydelig og ta ansvar, men alltid på en god måte. I Følelserverkstedet løfter de frem personalets sensitivitet som sentral. Irini utdyper dette:

Altså **faktisk** bli god på å lytte, hva er det egentlig barnet sier til meg, være genuint interessert i hva barna formidler, slik at du kan fange det opp og gi respons (Irini).

De legger videre vekt på at personalet skal ha en væremåte som skaper et positivt klima i tråd med CLASS. Dette gjelder både hvordan de er med barna og hvordan de er med hverandre, fordi barna påvirkes dersom det er et negativt klima i personalet. I Vennebyen forteller de at personalet skal ha en lekende væremåte i samspill med barna. At de skal være kloke og tilstedeværende, og møte barna med respekt.

Intervjupersonene er tydelig bevisst sitt ansvar som rollemodeller og at barn lærer av deres handlinger og kommunikasjon. I forlengelsen av å skape et positivt klima understreker Følelserverkstedet betydningen av å være en god rollemodell for barna. De forteller at det handler om hvordan vi skal være sammen, og omfatter alt fra kroppsspråk til handling. Barn lærer av personalets væremåte, noe de også løftet frem når de snakket om å hjelpe barn å regulere følelser. I Felleskapet peker Erika på dette når hun forteller at barna tar etter personalet når andre barn får kjeft eller korrigeres, de hermer rett og slett. Å være gode rollemodeller løftes frem som sentralt for å skape et godt psykososialt miljø i Kardemommeby:

Vi skal være snille med hverandre og gode med hverandre. Vi må gå foran som et godt eksempel (Anne).

De forteller videre at hvordan personalet snakker påvirker hele gruppen. Det handler ikke bare om å være en god rollemodell sier Anne, men om å skape en god atmosfære. Dersom personalet løfter frem det positive som skjer så vil det påvirke. De må vise at de setter pris på

barna. Hun kommer med eksempler som formidles med varme i stemmen «Tusen takk for at du hjelper meg», «Du er så flink». «Tusen, tusen takk» (Anne). Det handler også om å løfte enkeltbarn i gruppen «Å så fantastisk du er» istedenfor «Alltid skal nå du» (Anne). Anne understreker at slike kommentarer påvirker hele gruppen og ikke bare enkeltbarn.

Intervjupersonene snakker også om hvordan de kan formidle krav og forventninger på en sensitiv og positiv måte. Erika påpeker viktigheten av å være i forkant, forberede barna på det som skal skje og veilede barna, spesielt i situasjoner som kan være vanskelig. De forteller at de prøver å få til flytende overganger der de tar hensyn til barnas aktiviteter og ikke bare avbryter. Det handler slik vi ser det om å vise anerkjennelse for det som er viktig for barna og at barna får medvirke i overgangene. I Kardemommeby forteller de at det er en vanskelig balansegang å ta hensyn til barnas aktiviteter i overgangssituasjoner, det er ikke alltid det er tid og mulighet til å la barna gjøre seg ferdig. Lene forteller at «Du har jo barn som alltid, i hvert fall i den alderen, som aldri skal gjøre det man skal» (Lene). Hun legger til at noen ganger burde man satt ned foten tidligere, mens andre ganger er man for streng. Mellom linjene ser vi voksenstilene komme til uttrykk. I Fremtiden er de opptatt av barns medbestemmelse når personalet stiller krav til barna. Mona legger til:

«Det er ikke sånn at vi er ettergivende, men vi etterstreber å være varm, raus og anerkjennende i møte med barna. (...) Det er i seg selv forebyggende» (Mona).

Josefine utdyper dette og forteller at barnet for eksempel må bytte bleie ved behov, men hvem som bytter bleien er noe barnet kan påvirke.

I Kardemommeby og Vennebyen løfter de frem regler i barnehagen. Gjennom regler kommuniseres det forventninger og krav til barna, både i forhold til hva barna skal gjøre og hvordan barna skal være. I Kardemommeby nevnes få regler som en forebyggende faktor for krenkelser, kardemommebyloven formidler ifølge dem det som er viktigst: «Man skal ikke plage andre, man skal være grei og snill, og for øvrig kan man gjøre hva man vil» (Egner, 2009, s. 5). Loven formidler i seg selv en motsats til å krenkende atferd. I Vennebyen legger de til rette for barns medvirkning i utforming av reglene «Vi lager regler for hvordan vi skal være med hverandre, og barna er med. Vi snakker om hvordan vi skal være sammen» (Lotte). Slik kan forventninger til både barn og voksne komme til uttrykk, ved at reglene skapes i felleskap og gjelder både personalet og barn. De forteller at reglene justeres i løpet av året, noen ganger må de repeteres, og noen ganger må det legges til flere. De forteller at forventninger skal kommuniseres på en god måte, og at barna trenger både forberedelse og

repetisjon. «(...) barnet trenger å få det repetert, kanskje 10 ganger, kanskje 20 ganger, kanskje 100 ganger, sånn er det bare» (Eli). De understreker at barna skal møtes med respekt og få den støtten de trenger, ansvaret legger de på personalet.

4.4.7 Organisering og tilgjengelighet i lek

Organisering nevnes av flere som en del av det forebyggende arbeid. Det handler om å være i forkant og sikre at alle barn får den hjelp og støtte de trenger både i rutinesituasjoner og i lek. Det handler mye om å unngå stress, men samtidig legger barnehagene vekt på ulike ting når de snakker om organisering. I Vennebyen forteller de at organisering er noe de jobber med hele tiden. Hvordan de organiserer påvirkes av uforutsette ting i det daglige, samtidig som de gjør endringer dersom de opplever at ting ikke fungerer lenger.

At ikke vi gjør mer av det som ikke fungerer. Hvis det har gått en hel uke hvor det ikke har fungert, da må vi bare prøve noe annet. Vi er litt sånn, at vi tør på en måte å bare snu om (Lotte).

Når vi stiller spørsmål om hvordan de merker at ting ikke fungerer utdyper de at det er en opplevelse av stress, dårlig stemning og kaos. De kobler også organisering opp mot lekemiljø og at garderobesituasjonen kan bli lettere dersom barna har en positiv forventning til det som skal skje ute. Det handler ikke bare om å planlegge tidspunkt og personalet, men om å informere barna om det som skal skje når de kommer ut. Videre forteller de at personalet skal være sammen med barna når de kommer ut, delta i lek, støtte når det trengs og trøste ved behov. «Kaffekoppen» hører ikke hjemme i denne barnehagen.

I Fellesskapet er det organisering rundt lek som løftes frem. Det er gjennom tilstedeværelse i lek de kan fange opp barn som havner utenfor, og støtte de som trenger hjelp til å komme inn i lek. Erika formulerer inkluderingsstøtten slik:

Det at voksne er til stede i lek og kan være en trygghet som drar tauet litt sammen slik at barna kan finne hverandre. De kan få hjelp til å komme inn i leken og vise sine styrker (Erika).

Dette utfyller Frida med å si at den voksne som er aktivt med i leken kan avdekke ting og hjelpe barna i samspillet. I motsetning til personalet som slukker brann og bare griper inn når ting går galt. Følelserverkstedet forteller at de snakker om at personalet må ha ulike roller der

noen har overblikk mens andre er aktivt med, eller tett på i lek. De understreker at aktiv deltagelse kan bidra til inkludering:

(...) der en voksen kommer, kommer gjerne flere. At man går bort og bygger opp en liten lek med den som ikke finner roen. Da kan man hjelpe barna i overgangen med å få flere til (Lina).

I Fremtiden barnehage er de opptatt av en fleksibel organisering, det er ikke klokken som skal styre dagen, det er barnas behov og aktiviteter. Mona peker på at dersom klokken skal styre dagen, kan personalet bli stresset, gjøre dem mindre sensitiv og til stede med barna.

Tilstedeværelse er sentralt, og personalet skal være der barna er hele tiden. På gulvet, i sandkassen og i lekemiljøet. De trenger ikke alltid å delta aktivt, men de skal være tilgjengelig, og fange opp behov i leken «Aktiv deltagelse er ikke alltid nødvendig eller ønskelig for barna (...) men personalet skal være det som vi kaller scenearbeider og sufflør» (Mona). De utdyper at det handler om å bidra til inkludering ved å være en røykvarsler, og tilføre materialer og leker dersom det trengs for å opprettholde samspillet mellom barna. I Felleskapet peker de på betydningen av å jobbe i små grupper:

Det å jobbe i mindre grupper, det ser vi på som fornuftig og bra. For da ser du hvert enkelt barn i større grad, det blir lettere å møte hvert enkelt barn, se behovene de har og støtte dem (Hanne).

Også i Kardemommeby snakker de om hvordan gruppestørrelsen kan påvirke barna. De forteller at de er bekymret for barn som går i store barnehager, med tilsvarende store barnegrupper.

Noen barn vil takle det kjempebra og har ingen problem med å finn seg til rette blant femti andre (...) Mens andre vil aldri finne ro der, finne plassen sin der. Allikevel så er det så lite fokus på det å drive barnegruppe (Anne).

Organisering fremtrer som viktig hos intervjupersonene for å forebygge krenkelser, men organisering er ikke alltid nok. I Kardemommeby kommer de stadig tilbake til mangel på ressurser:

Vi kan organisere oss i hjel, men vi har ikke nok armer og bein» (Anne).

4.4.8 Kompetanseheving og refleksjon i personalet

Alle barnehagene forteller at de jobber aktivt med å skape en felles forståelse i personalgruppen. De jobber med ulike former for teori og refleksjon rundt dette, i tillegg til refleksjon rundt egen praksis ved bruk av muntlige eller skriftlige praksisfortellinger. Samtlige har jobbet med §§41-43 før eller etter de ble innført i barnehageloven. I Kardemommeby forteller de at de har snakket om mobbing og krenkelser før de nye paragrafene kom, og at dette var noe de allerede reflekterte rundt og hadde fokus på. I Vennebyen forteller de at de har snakket mye om ordene de bruker etter at loven kom, i tillegg har de snakket mye om hva som er lov å gjøre. Dette er noe alle i personalet er med på, og de forteller at det ikke er godt nok å ta det opp på ledermøtene, men at hele personalet må være med i slike diskusjoner. Både Kardemommeby og Vennebyen jobber som tidligere nevnt med ICDP og de har flere i personalet som har opplæring i dette. I Følelserverkstedet har de snakket mye om den nye loven, de legger til at de ser den i sammenheng med teori fra CLASS som de støtter seg til. Barnehagen har utarbeidet både vedlikeholdsmål og utviklingsmål på bakgrunn av CLASS-observasjoner av personalet. Videre sier de at hver avdeling har jobbet med paragrafene opp mot egen barnegruppe, samtidig som de har en felles standard i barnehagen for å skape et trygt og godt psykososialt miljø for barn. Fellesskapet jobber også med CLASS som et teoretisk utgangspunkt for hvordan personalet skal møte barna. De forteller at til tross for felles forståelse og teori vil de ha ulike væremåter sammen med barna. De forteller at det finnes et spekter av hva den enkelte tenker om å være sensitiv eller å være en god voksen. Det kan i stort grad være styrt av ditt barnesyn, hvor enkelte føler på at noen gjør ting som ikke er helt riktig. Elise formulerer det slik «Så noe jeg synes er ok trenger ikke å være ok for en annen person, måten jeg snakker til barn på og omvendt. Så der er vi jo ulike» (Elise). Hanne sier seg litt uenig, for som en profesjonell voksen som er på jobb i barnehagen har man kunnskap og regler som tilsier hvordan vi skal være og snakke sammen.

I Fremtiden forteller de at de har snakket mye om loven, om hvor lett det er at voksne bruker sin makt til å krenke barn. De peker videre på betydningen av egen barndom:

Hvor lite som skal til før du slipper ryggmargen din til, istedenfor profesjonaliteten. Det har vi jo snakket ekstremt mye om i personalet de siste tre årene (Mona).

Hun utdyper dette og forteller at noen ganger merker hun at det er «moren som snakker». Dersom hun er oppmerksom på dette kan hun holde igjen «ryggmargsrefleksjonen», slik at det er

henne og ikke moren som kommer ut. Hun mener at bevissthet og refleksjon over egen barndom er ekstremt viktig i det forebyggende arbeidet. Videre forteller hun at de benyttet korona nedstengingen til å lese teori og heve kompetansen i personalgruppen. Det var et ønske om å endre praksis og få en variert personalgruppe med ulike væremåter og barnesyn, til å bli en mer samlet personalgruppe med et felles barnesyn og økt faglig kompetanse. De har blant annet brukt teori som handler om barns rettigheter, og å skape meningsfulle lekemiljøer tilpasset barna. Barns rettigheter er deres kompass. De sier det har vært en krevende prosess for enkelte og at noen har valgt å slutte. Hun forteller at personalet kan ha mange preferanser som ikke skal styre praksisen: «Jeg har ikke lyst til å jobbe sånn, jeg vil gjøre sånn. Det er greit, men hvis du skal jobbe her i denne barnehagen (...) da skal barna komme først» (Mona). De opplever et faglig sterkt personale som snakker mye fag, til og med på pauserommet, engasjementet er stort og de opplever at kunnskapen når ut til hele personalet. Mona uttrykker seg på måter som tydelig viser at de er opptatt av å holde seg oppdatert på forskning. Når hun forteller om å møte barns følelser legger hun til «Per dags dato er det dette som gjelder. Så får det jo vise seg om det forskes frem noe nytt om fem år» (Mona).

I Fremtiden nevner de ikke begrepet praksisfortellinger, men vi får likevel inntrykk av at det blir brukt som en metode. I intervjuet deler de mange praksisfortellinger med oss, samtidig som de deler egne refleksjoner rundt disse. Mona forteller at hun deler mye med personalet om seg selv og tidligere praksis, spesielt ting hun har gjort feil. Følelserverkstedet har brukt eksempler fra egen praksis i refleksjon rundt de nye paragrafene, slik har de fått gode diskusjoner rundt hva som kan være krenkelser og hvordan de kan gripe fatt i det. I Felleskapet reflekterer de over egen praksis gjennom praksisfortellinger og bruker begrepene tabbfortelling og solskinnsfortelling. Å dele egne tabbfortellinger mener de er mer lærerikt enn å dele solskinnsfortellinger. Gjennom tabbfortellingene både normaliserer og ufarliggjør de det å gjøre feil. «Vi vil gjøre feil, og gjennom tabbfortellingene gir vi aksept for det» (Frida). Frida understreker at dette er forebyggende. Det handler om å rette oppmerksomheten mot hva man kan gjøre annerledes neste gang, og hvorfor ting ble som det ble. Hanne påpeker at solskinnsfortellinger også kan bidra til læring, det handler om å undersøke hvorfor ting ble bra og ta med seg dette inn i andre situasjoner. I Vennebyen bruker de praksisfortellinger til å reflektere rundt voksenrollen og forteller videre at det kan være godt å dele vanskelige opplevelser med kollegaer. I Kardemommeby har de brukt praksisfortellinger for å gå fra ord til handling. De har både presentert egne fortellinger eller tatt utgangspunkt i fiktive

praksisfortellinger. De forteller at dette er en fin arbeidsmåte og at det kan hjelpe dem til å «Definere begrepene til å bli en praktisk handling hos personalet» (Anne).

Intervjupersonene forteller også at de reflekterer rundt egne triggere og at dette er viktig for å forebygge krenkelser. Mona i Fremtiden understreker at voksne som ikke er klar over eller har et bevisst kjennskap til sine egne triggere står i større fare for å havne i krenkende situasjoner. Videre peker Josefine på at personalgruppen består av mennesker som har ulike triggere, og at det er viktig at personalet er åpne om disse slik at de kan støtte hverandre når det trengs. I Følelserverkstedet formulerer Mari seg slik om triggere:

Alle har en «haimusikk», alle har noe som på en måte trigger. Det er viktig at vi er klar over det alle sammen. At det ikke er noe feil, eller et nederlag (Mari).

Følelserverkstedet forteller videre at personalet har ulik terskel for når de blir stresset eller sint, og hva som utløser dette. Å være åpen om det vil gjøre det lettere å ta hensyn til hverandre og bytte når slike situasjoner oppstår.

4.4.9 Å forstå og praktisere nulltoleranse

Begrepet nulltoleranse forstås ulikt, både mellom barnehagene og mellom kollegaer i samme barnehage. I Felleskapet barnehage har de ulike meninger om hva som ligger i begrepet. Frida er kritisk til begrepet nulltoleranse. Det kan virke som hun forstår begrepet som nullvisjon, noe hun mener er feil mål.

Hvis vi hadde hatt en krenkefri verden hadde vi gått glipp av veldig mye (...). Vi må akseptere at det vil forekomme krenkelser (Frida).

Samtidig understreker hun at det viktigste er hvordan vi hjelper barna når krenkelser oppstår, både de som krenker og de som blir krenket. Hanne svarer at hun tenker det er sistnevnte som ligger i begrepet, at du skal gripe fatt i det, regulere følelser, hjelpe de å se hverandres perspektiv og sette ord på det som skjer. Erika støtter dette og sier «Ja, vi aksepterer ikke mobbing» (Erika). Frida er enig, samtidig mener hun at:

Noen ganger skal vi ønske krenkelser velkommen, fordi det bygger oss opp som mennesker, vi kan utvikle oss og lære å sette grenser (Frida).

De diskuterer begrepet og løfter frem ulike perspektiv. Det er bekymringer knyttet til at krenkelser får for mye oppmerksomhet og går på bekostning av noe annet, samtidig som alt kan bli en krenkelse og at barn ikke blir robuste dersom vi får en krenkefri verden. I Fremtiden mener de det handler om at krenkelser ikke er lov, samtidig som de forteller at det er umulig å unngå fordi mennesker er fulle av følelser. Da er reparasjon viktig, det handler om det du gjør etterpå. I Kardemommeby svarer Anne om nulltoleranse:

Det er et forferdelig begrep (...) det favner så lite, noe som i mitt hode kun er negativt. Jeg skulle ønske det fantes et annet ord (Anne).

Videre sier Anne at hun ikke har toleranse for krenkelser, men at hun heller ville satt fokus på hva vi har toleranse for. Hun forteller at inkludering står på agendaen hver dag, «men nulltoleranse for meg, det er noe kaldt, noe som stenger noe ute» (Anne). Lene sier at hun ikke ser ordet som negativt og legger til at «Det er litt sånn uoppnåelig» (Lene). De understreker likevel at ord må bli til handling, det kan ikke bare være fine ord på et papir. I Vennebyen og Følelserverkstedet svarer de at det handler om å gripe inn, gi beskjed at det ikke er greit og støtte barna å finne løsninger. Krenkelser skal resultere i en handling her og nå. Vennebyen understreker at dette gjelder spesielt dersom voksne krenker barn. Eli formulerer det slik:

Vi skal gi hverandre beskjed med en gang. Ikke bare overse, overse, overse, for da er det en svikt. Vi har jo en plikt i jobben (Eli).

4.5 Personalets tanker om loven

Avslutningsvis var vi interessert i hva intervjupersonene mente om loven generelt sett i forhold til både innhold og innføring. Alle våre intervjupersoner er positive til at paragrafene er innført i barnehageloven, og det trekkes frem flere positive sider ved den. Erika fra Fellesskapet påpeker at loven er i tråd med de endringene som er kommet i barnehagens styringsdokumenter de siste årene. Kravene er både større og tydeligere, og ansvaret legges på personalet. I Kardemommeby mener de at det var på høy tid at loven kom, den skulle kommet for lenge siden. De legger til at det ikke bare må bli fine ord på et papir. Ord må bli til handling. Samtidig er de bekymret for at lovverket kan skremme personalet og gjøre dem handlingslammet i frykt for å gjøre noe feil. Det pekes videre på at loven kan bidra til at krenkelser blir sett og forstått:

Jeg tror loven tvinger frem en refleksjon. Vi er nødt til å forholde oss til det og det gjør at vi får en større bevissthet (Hanne).

I Vennebyen løfter de frem loven som veldig bra. Den bidrar til bevisstgjøring og forebygging ved at situasjoner blir fanget opp tidlig, og handlinger gripes fatt i før de får utvikle seg, slik at barna opplever trygghet og trivsel. Frida fra fellesskapet ser på loven som en støtte i arbeidet «Det er nesten en gjøremålsliste, så sånn sett er den veldig ryddig». Josefine fra Fremtiden sammenligner loven med et verktøy for hvordan drive en barnehage. Videre forteller Irini fra Følelserverkstedet at det er trygt og godt å ha det nye lovverket som på en strukturert måte viser hva vi har å forholde oss til.

Vi **skal** ta foreldre på alvor, vi **skal** ta barn på alvor, vi **skal** observere, vi **skal** komme tilbake igjen med en samtale og da vet jeg at det blir tatt hånd om (...) Du skyver det ikke under teppe (Irimi).

Lina støtter seg til Irini og forteller videre at som pedagog skal man ha en viss type holdning «(...) det er ikke bare meg som syns det, det er ikke mine holdninger i min pedagogikk, det er faktisk ikke lov». Til sammenligning sier Mona fra Fremtiden at «juridisk har loven gitt meg en mulighet til å sette ned foten på ting som tidligere var veldig diffust». Spesielt understreker Mona §43 som ekstremt viktig og selvsagt.

5. Drøfting

I denne delen løfter vi frem sentrale funn presentert i kapittel 4 og drøfter dem i lys av kunnskapsgrunnlaget presentert i kapittel 1 og kapittel 2. Drøftingen vil i hovedsak dreie seg rundt vår problemstilling:

Hvordan forstår personalet i barnehagen §§41-43 i barnehageloven, og hvordan påvirker denne forståelsen praktisering av §43?

Vi har valgt å dele drøftingen opp i tema ut ifra det som fremtrer som særlig relevant for personalets forståelse og praktisering av §§41-43. Vi vil starte med intervjupersonenes tanker om lovens ankomst og begreper, før vi går inn i deres arbeid med å heve sin kunnskap og kompetanse. Deretter skriver vi om intervjupersonenes sensitivitet, varme og ansvarlighet i møte med barna. Inndelingen er gjort for å tydeliggjøre kontraster i forståelsen av paragrafene og arbeidet med den. Ved å dele det inn i tema kommer det tydelig frem hvordan personalet forstår anerkjennelse som motsetning til krenkelse (Honneth, 2008), og hvordan de jobber forebyggende ved å øke sin kompetanse og evne til å møte barn på en anerkjennende måte. Avslutningsvis vil vi oppsummere drøftingen inndelt i oppgavens forskningsspørsmål:

1. *Hva er krenkelse?*
2. *Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?*
3. *Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?*

5.1 Personalets tanker om §§41-43, lovens ankomst og begreper

I det kommende vil vi drøfte intervjupersonenes tanker rundt paragrafenes ankomst og dens begreper. Personalets tanker og mening om §§41-43 vil slik vi ser det påvirke hvordan paragrafene praktiseres. Hva tenker de om §§41-43? Er det en positiv lovendring? Hvordan forstår de begrepene som brukes?

5.1.1 En positiv og nødvendig lovendring

Barnehagens ansvar for å stoppe krenkelser er ikke nytt i barnehagens styringsdokumenter. I rammeplanen fra 2017 står det at personalet skal håndtere, stoppe og følge opp krenkelser, uten at det utdypes videre hvordan dette skal gjøres (Kunnskapsdepartementet, 2017). §§41-43 ble innført i barnehageloven på bakgrunn av at departementet mente de eksisterende

føringene ikke var tydelige nok, og at det var behov for flere og mer spesifikke plikter knyttet til personalets håndtering av krenkelsers (Prop. 96 L, 2019-2020). Når Mona forteller at «Juridisk har loven gitt meg en mulighet til å sette ned foten på ting som tidligere var veldig diffust», formidler hun at føringene som eksisterte i rammeplanen ikke var tydelig nok. At dette kommer tydeligere frem i de nye paragrafene oppleves som en støtte. Det gir dem mulighet til å gripe inn uten at det kan oppfattes som personlig uenighet. «(...) det er ikke bare meg som syns det, det er ikke mine holdninger i min pedagogikk, det er faktisk ikke lov» (Lina). Det er tydelig at personalet deler departementets syn om at det var behov for flere og mer spesifikke plikter knyttet til krenkelsers. Samtidig ser vi at det ikke bare er pliktene knyttet til håndtering av krenkelsers som trengte å bli tydeligere. Det var også behov for å tydeliggjøre hva krenkende handlinger er. Når Vennebyen forteller at da loven kom forandret reglene seg og det var ikke lengre lov å ta i barn, tyder dette på en tro om at bruk av (fysisk) makt var tillatt før paragrafene ble innført. Dette til tross for at bruk av makt og tvang har vært strengt regulert gjennom straffeloven, FNs barnekonvensjon og barnehageloven i lang tid før §§41-43 ble innført (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Med utgangspunkt i at anerkjennelse blant annet kommer til uttrykk ved tildeling av rettigheter (Honneth, 2008; Simonsen & Pettersen, 2010), ser vi paragrafenes innføring i barnehageloven som et tydelig budskap om at barn skal anerkjennes (Bae, 2007; Østrem, 2007; Åmot & Skoglund, 2022). Personalet i denne studien er alle positive til innføring av §§41-43 i barnehageloven. I Felleskapet sier Erika at innføring av paragrafene er i tråd med endringer gjort i barnehagens styringsdokumenter de siste årene, og Kardemommeby mener loven burde kommet for lenge siden. At personalet har et positivt syn på loven, og mener den er selvsagt og på høy tid, formidler et syn på barnet som subjekt, som *human beings*, et fullverdig menneske med rettigheter (Bae, 2007; James et al., 2005; Lund, 2014; Sommer, 2014). Personalets syn samsvarer slik med den grunnleggende holdningen Lund (2014) forteller finnes i samfunnet generelt. Et anerkjennende syn på barnet som aktivt handlende, med rett til medvirkning, åpenhet og respekt. I Kardemommeby peker de på en sentral faktor for at anerkjennelse virkelig skal komme til uttrykk: at paragrafene ikke bare skal være fine ord på papiret. Det er først når ord blir til handling at ekte anerkjennelse finner sted. At loven og barns rettigheter skal praktiseres understreker Mona «(...) vi har barns rettigheter først. Alltid». I Fremtiden skal barn anerkjennes og deres rettigheter praktiseres.

Våre funn tyder på at gjennom tydeliggjøring av barnehagens plikter i §42 har det blitt lettere for personalet å gjøre ord om til handling. Frida ser pliktene i §42 som en ryddig gjøremålsliste, mens Josefine ser den som et verktøy for å drive barnehage.

Personalet vet hva de er pliktig å gjøre, og ved å følge punktene i §42 kan de føle seg trygge på at de gjør det loven krever av dem. «Vi **skal** ta foreldre på alvor, vi **skal** ta barn på alvor, vi **skal** observere, vi **skal** komme tilbake igjen med en samtale og da vet jeg at det blir tatt hånd om (...) Du skyver det ikke under teppet». Irini understreker med dette at pliktene gir henne som styrer en trygghet for at krenkelser og barns opplevelse av trygghet blir tatt tak i. Ved å følge punktene i §42 kan personalet dermed sikre en effektiv og hensiktsmessig behandling, samtidig som de trygger foreldre og barn (Stette, 2020).

Det positive synet på loven og dens innhold vil etter vår mening være av avgjørende betydning for om personalet praktiserer paragrafene. Dersom personalet var uenig i eller negativt innstilt til innholdet i §§41-43, ville sannsynligvis loven bare blitt fine ord på papiret. Våre funn tyder på at loven ikke blir fine ord på papiret i barnehagene som deltok i denne studien. Samtidig er det ikke bare vilje som avgjør om loven blir praktisert. Praktisering forutsetter kunnskap og forståelse for betydningen av de ulike begrepene og hvordan holdning kan omsettes til handling.

5.1.2 Forståelse av krenkelsesbegrepene

Våre funn viser at intervjupersonene opplevde det som vanskelig å definere hva krenkelser kan være. Samtidig ser vi at alle definerer det som en negativ handling og peker på den subjektive opplevelsen til den enkelte. Dette kommer tydelig til uttrykk i Lene sin uttalelse «(...) det er veldig personlig definisjon for den som blir krenket. Ingen andre kan si at sånn får du ikke lov til å føle». Dette synet er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2017) som beskriver krenkelser som en samlebetegnelse for negative ord og handlinger som subjektivt oppleves krenkende for den enkeltes verdighet og opplevelse av tilhørighet. Den ubehagelige følelsen for den som utsettes for krenkelser inkluderes også i samtlige begreper brukt i lovteksten, om mobbing, vold, trakassering, diskriminering og utestengelse (Gundersen, 2018; Isdal, 2020; Lund et al., 2017; Søndergaard, 2012; Öhman, 2020a). Samtidig ser vi at Lina peker på noe viktig, at en handling fortsatt kan være krenkende selv om personen ikke opplever det slik. Det kan være en bevisst handling for å få en reaksjon og manglende reaksjonen kan slik vi forstår Lina tolkes som at det ikke oppleves krenkende for den som utsettes for handlingen. Barns opplevelse viser seg på ulike måter, og noen kan verne om seg selv ved å skjule sine følelser (Öhman, 2020a). Å ha et objektivt blikk på krenkelser vil dermed være viktig, fordi det kan være vanskelig å fange opp den subjektive opplevelsen.

Utestenging fra fellesskapet, eller en manglende opplevelse av å være en betydningsfull deltager fremheves som sentral hos flere av intervjupersonene. En slik forståelse samsvarer med Lund et al. (2017) sin definisjon på mobbing som vektlegger at handlingene fører til en manglende opplevelse av å høre til. Erika understreker at det er nettopp denne definisjonen de legger til grunn «Det er følelsen av å bli utestengt av et fellesskap, litt sånn Ingrid Lund type». Sammenhengen mellom krenkende handlinger og opplevelsen av tilhørighet forklares på en god måte i uttalelsen til Frida «Når du som voksen kjefter og gir negativ oppmerksomhet til et barn, så hindrer det opplevelsen av å være en betydningsfull deltager». Å oppleve tilhørighet handler ikke bare om å være til stede og delta i aktiviteten, det finnes et skille mellom den objektive deltagelsen og den subjektive opplevelsen av å være deltager. I Følelserverkstedet legger Irini til noe viktig i sin forståelse av krenkelser, opplevelsen av å være utrygg i barnehagen. Dette er i tråd med Utdanningsdirektoratet (2017) som også påpeker at handlinger som fører til utrygghet kan være en krenkelse. At barn skal ha det trygt og godt i barnehagen er jo også målet med innføring av §§41-43.

Intervjupersonene konkretiserer krenkelsesbegrepet videre med ord som mindreverdige, å føle seg dum, humor på andres bekostning, blikk, negativ oppmerksomhet og kommunikasjon, bruk av makt, forskjellsbehandling og kjeft. Dette er eksempler som samsvarer med beskrivelser fra litteraturen (Idsøe & Roland, 2017; Lund & Helgeland, 2020; Martinsen et al., 2021; Skoglund & Åmot, 2020; Öhman, 2020a). Når intervjupersonene forteller hva krenkelser kan være er det ingen som nevner begrepene diskriminering, trakassering og vold. Av begrepene i §41 er det kun begrepene mobbing og utestengelse som bli nevnt.

Hvordan personalet forstår begrepet mobbing varierer i de ulike barnehagene. Det samme gjør synet på om det er barn eller voksne som utfører mobbing. Følelserverkstedet forteller at det lenge har vært en oppfatning av at mobbing først forekommer når barna begynner på skolen, og at det derfor ikke ble snakket om mobbing i barnehagen. Lite kunnskap og forståelse for at mobbing forekommer i barnehagen kan sees i sammenheng med tidligere forskning, som først og fremst tok utgangspunkt i å sette mobbeproblematikken på dagsorden i skolen (Olweus, 1992). Videre forteller Erika i Fellesskapet at mange har vært redd for å si at det eksisterer mobbing i barnehagen, men at det er reelt og at det skjer. På slutten av 90 – tallet kom undersøkelsen fra Pettersen & Alsaker (1997) som understreker at mobbing også eksisterer i barnehagen. Funnene viser at både voksne og barn utfører negative handlinger som defineres som mobbing. I Følelserverkstedet og Fellesskapet sine utsagn, kommer det tydelig frem at de anerkjenner at mobbing skjer i barnehagen.

På den andre siden hevder Kristensen (2014) at det fortsatt eksisterer en skepsis hos barnehagelærere for å kalle den negative atferden mobbing. Denne skepsisen finner vi hos Kardemommeby og Fremtiden som gir uttrykk for at de syns det er vanskelig å bruke mobbegrepet i barnehagen. Kardemommeby begrunner dette med at det kan gi feil signal ut i samfunnet å stemple barn som mobber og mobbeoffer. Fremtiden på sin side mener barn ikke kan mobbe, ettersom barn ikke har forutsetning for strategisk og intensjonelt mobbe andre. Denne avstanden fra å bruke begrepet mobbing i barnehagen er slik vi ser det basert på kunnskap fra det første paradigme. De er opptatt av rolletildelingen i den konkrete mobbesituasjonen, samtidig som det må være en intensjon bak handlingen for å definere det som mobbing. Dersom de hadde sett mobbing som sosiale prosesser på avveie og de menneskelige behovene som ligger bak, ville deres forståelse vært mer i samsvar med det andre paradigme (Lund & Helgeland, 2020). At barn er for små for at handlingen kan betraktes som mobbing er i tråd med Kristensen (2014) som forteller at det i lang tid har eksistert en tanke om at barn i barnehagen er for små for at negative handlinger kan betraktes som mobbing. Derimot blir det i heftet *Mobbing i barnehagen: et hefte for deg som arbeider i barnehagen* klargjort at mobbing ikke er noe som oppstår i en hvis alder eller som plutselig oppstår når barna begynner på skolen. Det understrekes at mobbing forekommer i alle aldre, noe som inkluderer barn i barnehagen (Barne- og familiedepartementet, 2004). Slik blir forskning om mobbetematikken fra skolen også aktuell for barnehagen, ettersom det er stadig yngre barn som opplever mobbing (Pettersen, 1997). Personalets usikkerhet for å kalle den negative atferden for mobbing, kan innebære en fare for å bagatellisere hendelser og ikke oppfylle aktivitetsplikten. Dersom personalet ikke har en problemfokuseret tilnærming vil det ifølge Kristensen (2014) bli vanskelig å håndtere og stoppe negative handlinger som mobbing. Personalet skal ikke bare forebygge, de skal også avdekke og håndtere uønskede handlinger og hendelser. Dette er hovedgrunnen til at den gjeldende rammeplanen endret formuleringen fra den gamle rammeplanen som hadde mest fokus på forebygging (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 19, 2015-2016).

I Kardemommeby syns de også det er utfordrende å si at voksne kan mobbe barn. De begrunner dette med at det ikke ligger en intensjon bak, eller at handlingen ikke forgår over tid. Det står i motsetning til Fremtiden som forteller at voksne kan mobbe barn dersom barn henges ut, følelser blir bagatellisert eller brukes til å manipulere barna. Sett i lys av Lund et al. (2017) sin definisjon om hva som ansees som mobbing, konkretiserer de tre kjerneelementer som er viktig for å kunne forstå, forebygge, stoppe, håndtere og følge opp mobbing. Første punkt understreker viktigheten av å erkjenne at også voksne mobber (s. 7). Igjen ser vi at

Kardemommeby er påvirket av kunnskap fra det første paradigme om mobbing, ettersom handlingen må være intensjonell (Monks & Smith, 2006). Et engangstilfelle vil imidlertid, slik vi forstår Kardemommeby, ikke bli definert som mobbing. Ifølge Lund et al. (2017) skal ikke handlingen defineres som mobbing ut ifra om den er strategisk, intensjonell eller over tid, det er opplevelsen til den som utsettes for handlingen som avgjør om det kan defineres som mobbing.

Ifølge Vennebyen eksisterer det ulike nivåer som avgjør om en hendelse blir definert som erting, krenkelser eller mobbing. De forteller at krenkelser kan eskalere og bli til mobbing. Samtidig formidler de at det kan være vanskelig å definere når en hendelse går fra erting til mobbing. En slik forståelse samsvarer med Roland (2021) som hevder at mobbing er noe mer enn krenkelser. Ifølge Roland er krenkelser enkelthendelser som kan eskalere til mobbing dersom de blir gjentakende, og særlig dersom personen ikke kan forsvare seg i situasjonen. Det eksisterer dermed et skille mellom begrepene, et syn Kardemommeby også deler: «Mobbing er et enormt belastende ord og alle har et bilde av det ordet (...) Men å krenke hverandre handler liksom om litt andre ting» (Anne). Lund & Helgeland (2020) velger derimot å ikke sette et skille mellom mobbing og krenkelser. De hevder at det er lite hensiktsmessig å skille begrepene, ettersom det er synonymer som handler om det samme. Samtidig trekker de frem at mobbing har vært det rådende begrepet både nasjonalt og internasjonalt, og dermed et ord mange har kjennskap til. Derfor blir mobbegrepet også brukt videre i deres definisjon for å understreke alvoret i krenkende handlinger. Dette bekreftes av Anne fra Kardemommeby som forteller at alle har kjennskap til, eller erfaring med mobbing. Sett i et nulltoleranse og forebyggingsperspektiv, ser vi ikke viktigheten av å skille krenkelser og mobbing. Krenkelser kan være mobbing og mobbing er krenkelser. Samtidig ser vi at definisjoner på mobbing fra første paradigme virker tankestyrende for flere av våre intervjupersoner, slik Öhman (2020a) forteller Olweus (1992) sin definisjon er i Sverige. I tillegg ser vi at intervjupersonene har en annen forståelse av begrepet krenkelser, det er noe mindre eller annet enn mobbing. Forståelsen av begrepet krenkelser samsvare slik vi ser det mer med kunnskap og forståelse om mobbing fra det andre paradigme. Å bruke krenkelser som begrep i lovteksten kan dermed gjøre at listen legges lavere slik at det blir lettere for personalet å praktisere nulltoleranse i tråd med §41.

Et viktig funn i vår studie er at intervjupersonene erkjenner at også voksne mobber. Alle intervjupersonene svarer bekreftende på at de har krenket barn, det skjer og har skjedd. Selv om noen ser mobbing som noe mer enn krenkelser, ser vi deres helhetlige forståelse av begrepene som et tydelig tegn på at de er oppmerksomme på at personalet kan mobbe og

krenke barn. Denne erkjennelsen er et viktig steg i barnehagens arbeid for å forebygge, stoppe, håndtere og forstå mobbing, i tråd med barnehagelovens føringer (Barnehageloven, 2005; Lund et al., 2017). Samtidig ser vi at ingen av barnehagene har hatt en §43 sak og vi undrer oss på hvorfor. Er det ikke viktig å dokumentere enkelthendelser? Er listen for å opprette sak satt for høyt? Dersom ikke enkelthendelser dokumenteres vil det være vanskelig å vite om det faktisk er en enkelthendelse eller om dette er noe som skjer ofte/jevnlige. Ved å dokumentere vil det bli lettere å fange opp hvem som utfører eller utsettes for krenkelser, hvor ofte det skjer og når det skjer. Dokumentasjon av krenkelser, små eller store, vil etter vår mening være viktig for å jobbe i tråd med §§41-43. Gjennom dokumentasjon kan barnehagen få viktig informasjon om behovet for støtte, veiledning og tiltak for personalet og enkeltbarn.

5.1.3 Forståelse av begrepet nulltoleranse

I §41 understrekes det at barnehagen skal ha nulltoleranse for krenkelser utført av personalet eller barn. Hvordan begrepet nulltoleranse forstås vil påvirke hvordan det praktiseres. Å reflektere rundt begrepet og hva som menes med det er viktig for å skape en felles forståelse slik at nulltoleranse kan gjennomføres i praksis (Martinsen et al., 2021; Öhman, 2020a). Våre funn viser at det er ulik forståelse av begrepet, både mellom barnehagene og mellom personalet i samme barnehage. Dette kan tyde på at det i noen av barnehagene ikke har vært diskutert hva som menes med nulltoleranse.

Vi finner at nulltoleranse av enkelte mistolkes som en nullvisjon (Martinsen et al., 2021), noe intervjupersonene mener verken er oppnåelig eller ønskelig. Frida uttrykker bekymring for barna dersom vi får en krenkefri verden. Hun mener krenkelser kan bidra til å skape robuste barn, og at møte med krenkelser kan lære barn å sette grenser og tåle motgang. Også rammeplanen peker på barns evne til å håndtere motgang og utfordringer, men understreker samtidig at barna skal få støtte til å mestre dette (Kunnskapsdepartementet, 2017). Frida konkluderer med at krenkelser er uunngåelig, og at det noen ganger kan ønskes velkommen. Samtidig forteller hun videre at nulltoleranse handler om hvordan vi støtter barna når krenkelser skjer og viser med dette en utvidet forståelse. Flertallet av våre intervjupersoner tolker nulltoleranse som en plikt til å gripe inn når krenkelser forekommer, hjelpe barna å håndtere følelsene som oppstår, og veilede dem til å finne løsninger. En slik forståelse er i tråd med Prop. 96 L (2019-2020) som forklarer at nulltoleranse handler om å stoppe, korrigere og veilede negativ oppførsel, og skape et inkluderende felleskap for alle barn i barnehagen. Denne plikten mener Vennebyen gjelder spesielt i tilfeller der personalet krenker barn. De understreker dermed et syn på plikten i §43 som en skjerpet plikt.

En av våre intervjupersoner skilte seg ut i sitt syn på begrepet nulltoleranse. Hun så nulltoleranse som et forferdelig begrep, noe negativt, som stenger noe ute. Hun presiserte at hun heller ønsket fokus på hva vi tolererer. Vi har tenkt mye på hva som ligger bak en slik negativ assosiasjon rundt begrepet. I denne barnehagen var de veldig opptatt av at barna ikke skulle tildeles rolle som mobber eller offer, og at dette var stigmatiserende. Kanskje hun ser nulltoleranse som en nulltoleranse for mennesket som utfører handlingen, fremfor en nulltoleranse for handlingen. Kanskje ligger det også en frykt hos intervjupersonen for at nulltoleransen kan praktiseres på en hard måte, som medfører at krenkelser stoppes med nye krenkelser slik flere forskere peker på (Martinsen et al., 2021; Seland et al., 2021).

De ulike forståelsene og bekymringene rundt begrepet nulltoleranse understreker behovet for å reflektere rundt begrepet og skape en felles forståelse, og videre utarbeide gode rutiner for å gripe inn der alle parter blir ivaretatt på en god måte (Martinsen et al, 2021).

5.2 Personalets kunnskap, kompetanse og refleksjon

Vår studie viser at personalet jobber med å heve sin kunnskap og kompetanse på flere, og ulike måter. Kunnskap og forståelse for hva loven innebærer vil være sentralt for å jobbe i tråd med §§41-43. Alle barnehagene forteller at de har jobbet med §§41-43 før eller etter de ble implementert i barnehageloven. Personalet søker kunnskap og kompetanse gjennom bruk av teori, praksisfortellinger, og refleksjon i felleskap. I tillegg søker de kunnskap om seg selv og det enkelte barn i barnehagen gjennom observasjon, samtale, kartlegging og aktiv tilstedeværelse. Slik jobber de i tråd med rammeplanen som skriver at barnehagen skal være en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.2.1 Teori som støtte i det forebyggende arbeidet

Ifølge Roland (2021) kan personalet forbedre sin praksis, skape økt refleksjon, og felles fagspråk dersom de lærer ny teori sammen. I Fremtiden har de jobbet med teori og refleksjon over lang tid. Målet har vært å øke den faglige kompetansen i personalet, og skape et felles barnesyn med barns rettigheter som kompass. Innsatsen har resultert i et engasjert og faglig sterkt personale, men også ansatte som har sluttet, noe styrer ser som positivt. Roland (2021) nevner at mangel på felles forståelse kan føre til stress og konflikter i personalet, og stress kan føre til krenkende handlinger (Skoglund & Åmot, 2020; Öhman, 2020a). At noen velger å slutte i en endringsprosess kan tyde på at de er uenig med de endringene som etterstrebes. De mangler felles forståelse. Når styrer mener det er greit at ansatte velger å slutte i en slik

prosess, handler det sannsynligvis om en bekymring for at resultatet av å bli værende kunne blitt en praksis barnehagen tar avstand fra, og som ikke samsvarer med barns rettigheter (Pape, 2020a). At noen velger å slutte blir dermed en forebyggende faktor for krenkelser i barnehagen i tråd med §41, og en måte å unngå en §43 sak.

I Kardemommeby og Vennebyen bruker de ICDP som et teoretisk grunnlag for å skape felles forståelse og praksis. Med utgangspunkt i ICDP kan personalet styrke sin relasjonskompetanse, omsorgsevne og sensitivitet i møte med barna (Vogt, 2016). Dette kan sees i sammenheng med de ulike voksenstilene der personalets relasjonskompetanse og varme er en viktig dimensjon (Baumrid, 1991). Felleskapet og Følelserverkstedet bruker CLASS som et teoretisk utgangspunkt og en metode for å skape felles forståelse og praksis. Også CLASS kan sees i sammenheng med den autoritative voksenstilen, fordi det tar for seg hvordan personalet kan være varme og sensitive i møte med barna, og hvordan dette kan kombineres med god ledelse gjennom tydelige krav og forventninger til barna (Baumrid, 1991; Pianta et al., 2008). Gjennom CLASS får personalet også kunnskap om hva de skal unngå, for eksempel sinte stemmer, straff, trusler, fysisk kontroll, ydmykelser og at barn blir syndebukker (Pianta et al., 2008). Det som skal unngås fremtrer som en autoritær voksen, med høy grad av kontroll og manglende varme (Baumrid, 1991).

CLASS brukes i tillegg som et kartleggingsverktøy der personalet blir observert av opplærte CLASS observatører som vurderer deres evne til å jobbe i tråd med det teoretiske grunnlaget (Pianta et al., 2008). Etter slike observasjoner har Følelserverkstedet utviklet både vedlikeholds mål og utviklingsmål, et tegn på at de streber etter å forbedre sin praksis for å øke barnas trivsel og trygghet. ICDP og CLASS som teoretisk utgangspunkt for felles forståelse og praksis kan dermed være forebyggende i tråd med §41, ved at personalet styrker muligheten til å handle i samsvar med den autoritative voksenstilen (Lund, 2014; Lunde & Roland, 2021; Omdal, 2018; Roland, 2021).

I Felleskapet forteller de at til tross for at de jobber med samme teori som utgangspunkt for personalets væremåte og praksis vil de ha ulike væremåter i samspill med barna. Elise sier det kan være ulike meninger om hva det vil si å være en sensitiv voksen og hva som er greit å gjøre med barn. Slik peker hun på at det vil være ulike nyanser og innfallsvinkler når teori skal overføres til praksis (Roland, 2021). Hanne hevder at som profesjonell og ansatt i barnehagen er det ikke alt man kan være uenig om. Hun peker slik vi ser det på barnehagens styringsdokumenter, og det samfunnsmandatet de ansatte i barnehagen har.

5.2.2 Praksisfortellinger og refleksjon over egen væremåte

I tillegg til teori løftes bruk av praksisfortellinger frem som et godt utgangspunkt for felles forståelse og refleksjon over egen praksis (Pape, 2020a ; Melvold, 2020). Gjennom praksisfortellinger kan personalet rette et kritisk blikk på egen praksis, og se om de handler i tråd med teori og lovverk (Melvold, 2020). Slik retter de oppmerksomheten mot seg selv og hvordan egne handlinger påvirker en situasjon (Öhman, 2020b), et kritisk blikk som vil gi dårligere vekstforhold for krenkelser i barnehagen (Lund, 2014). Personalet kan dermed bruke sine feiltrinn til lærdom og utvikling (Melvold, 2020). At feil skal bli til lærdom, og kan deles med hverandre er noe både Vennebyen, Fremtiden og Felleskapet er opptatt av. Felleskapet presenterer ordet tabbefortelling, og i tråd med teorien forteller de at en tabbefortelling kan bidra til lærdom ved at oppmerksomheten rettes mot hvorfor ting ble som det ble, og hva de kan gjøre annerledes neste gang. Følelserverkstedet har brukt praksisfortellinger direkte i arbeidet med paragrafene, ved å reflektere rundt hvilke handlinger som kan være krenkende for barna, og hvordan de kan handle i slike situasjoner. De øker dermed sin kunnskap om hvilke handlinger de har nulltoleranse for, og hvordan nulltoleranse kan praktiseres i tråd med §41 (Barnehageloven, 2005).

Flere av våre intervjupersoner forteller om hvordan egen barndom og bagasje kan påvirke deres møte med barna. Dette er i tråd med Van Manen (1993) som forteller at «De fleste voksne innrømmer at måten de behandler barna sine på, har en sammenheng med hvordan de selv ble oppdratt» (s, 21). I Fremtiden har de snakket mye om dette, og Mona understreker at bevissthet og refleksjon over egen barndom er sentralt i det forebyggende arbeidet. Det handler om å holde «ryggmargsrefleksjonen» tilbake, og handle på bakgrunn av kunnskap og egne verdier istedenfor erfaring. Ved å reflektere over egen barndom kan vi unngå å gjenta de feilene våre omsorgspersoner gjorde. Vi kan unngå at barndommen varer i generasjoner slik Killén (2019) formulerer det. Det handler om å bruke den kunnskapen som finnes i dag, noe vi også er forpliktet å gjøre gjennom barnehagens styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017).

5.2.3 Kunnskap om barna

I tillegg til å øke sin kompetanse ved bruk av teori og praksisfortellinger jobber barnehagene med å øke sin kunnskap om enkeltbarn, både i forhold til trivsel, relasjoner og hva barna liker å gjøre i barnehagen. Alle barnehagene nevner barns medvirkning i ulike sammenhenger, og

at barna skal bli hørt og tatt på alvor, noe Prop. 96 L (2019-2020) understreker som sentralt i arbeid med det psykososiale miljøet. Manglende medvirkning kan også være en krenkelse i lys av Lund et al. (2017) sin definisjon på mobbing, siden manglende medvirkning kan gi en opplevelse av å ikke være betydningsfull i felleskapet.

I Fremtiden peker de på barns medvirkning tilknyttet lekemiljøet, de fremhever at det skal være tilpasset barna og oppleves meningsfullt for dem. Også Vennebyen er opptatt av barns medvirkning og mulighet til å påvirke lekemiljøet. De søker barnas mening gjennom samtaler, nærvær og undersøkelse i forhold til dette. Barnas innspill og meninger blir lagt til grunn i utarbeidelse av nye lekemiljø og barna deltar i hele prosessen. Slik anerkjenner og ivaretar de barns rett til medvirkning og lek (Kunnskapsdepartementet, 2017), og viser et syn på barnet som ressurssterkt, evnerikt og som aktør i eget liv (James et al., 2005; Sommer, 2014). Samtidig viser dette at de jobber i tråd med §41 som nevner kontinuerlig arbeid med lek som forebyggende for at barn skal ha det trygt og godt (Barnehageloven, 2005).

Videre søker intervjupersonene barnas opplevelse når vanskelige ting oppstår. Det handler om å ta seg tid til å snakke med barna og vise at de prøver å få frem flere sider av en sak. Mari påpeker at noen ganger trenger barna hjelp fra personalet til å sette ord på det de mener og føler. Barn med funksjonsvansker, språkvansker og atferdsvansker er en sårbar gruppe for krenkelser i barnehagen (Prop. 96 L, 2019-2020). Å fange opp barnas opplevelse og hjelpe dem å sette ord på det vil være særlig viktig for at de sårbare barnas perspektiv også skal komme frem, og at de skal føle seg som betydningsfulle deltagere i felleskapet.

I Fremtiden og Felleskapet forteller de at observasjon av barna er viktig for å få kunnskap om barnas trivsel. Felleskapet forteller at observasjon gjerne må pågå over tid, mens Fremtiden forteller at de får innsikt i barns trivsel og trygghet når barna kommer om morgenen. De forteller videre at de må være tett på barna, og særlig oppmerksom på om barna tør å vise både gode og vonde følelser. Öhman (2020a) forteller at enkelte barn verner om seg selv ved å ikke vise vanskelige følelser, mens Børnich (2019) påpeker at noen barn kan være så vant til krenkelser at de ikke reagerer. Et oppmerksomt blick på om barna viser sine følelser kan dermed være en indikator på barns trygghet og trivsel. I Felleskapet uttrykker de en bekymring for de blå barna, de som er litt «usynlig» for personalet. Spesielt bekymret er de dersom hele personalet har samme barn på blå. Det er ikke vanskelig å tenke seg at de blå barna viser lite følelser, for hadde de vist mye følelser ville de trolig vært synlig for personalet. Dette kan være barn som unngår personalet fordi de ikke har etablert en trygg tilknytning (Drugli & Onsøien, 2021). Å bli oppmerksom på disse barna slik Fremtiden og

Felleskapet formidler vil dermed være en viktig forebyggende faktor i tråd med §41 (Barnehageloven, 2005).

En god dialog med foreldrene er viktig for å sikre et godt psykososialt miljø for barna (Løkken, 2021). I Prop. 96 L (2019-2020) understrekes det at foreldre kan ha informasjon og kunnskap om barns trivsel og trygghet i barnehagen som ikke personalet har. Intervjupersonene i vår studie forteller at de søker kunnskap om barns trivsel gjennom god dialog med foreldrene. Fremtiden og Felleskapet bestreber en åpen dialog, med lav terskel for å ta kontakt. I Vennebyen er de opptatt av å skape trygge relasjoner med foreldrene, og at dette er en viktig faktor for barns trygghet. Et slikt syn på foreldresamarbeid er i tråd med barnehageloven som understreker at barnehagen skal jobbe i samarbeid og forståelse med hjemmet (Barnehageloven, 2005, §1). Videre legges det vekt på at henvendelsene fra foreldre skal tas på alvor. De skal ikke bare føle seg trygge til å gi beskjed, de skal også oppleve at det de sier blir tatt tak i. Det er kun Kardemommeby og Felleskapet som har erfart henvendelser fra foreldre tilknyttet §41, da ble det opprettet sak med utgangspunkt i §42. Felleskapet utdyper at foreldrene ble informert og involvert i prosessen og at resultat av tiltak ble evaluert i samråd med foreldrene. Dette tyder på at foreldrene har følt seg trygge til å gi beskjed, at de ble tatt på alvor og at de jobber i tråd med barnehagelovens føringer ved at de opprettet sak (Barnehageloven, 2005, §42). Dette står i motsetning til de henvendelsene FUB (2022) fikk fra foreldre som erfarte å ikke bli lyttet til, involvert og informert i saker knyttet til barnas psykososiale miljø.

Flere av intervjupersonene viser at de er oppmerksomme på barn som av ulike grunner er sårbare for krenkelser. En slik oppmerksomhet understrekes som særlig viktig i Prop. 96 L (2019-2020). Gjennom relasjonskartlegging retter de blikket mot barn som trigger personalet, eller som personalet ikke er oppmerksom på, og derfor står i fare for å overse og stenge ute fra felleskapet. På bakgrunn av kartleggingen skal det utarbeides tiltak, der den voksne som ansvarlig i relasjonen aktivt jobber for å bedre relasjonen til de barna som står i fare for krenkelser. Dette viser at intensjonen med undersøkelsen er å iverksette tiltak i tråd med føringene i §42 (Barnehageloven, 2005).

Frida påpeker videre at resultatene av relasjonskartleggingen ikke bare viser barn som står i fare for krenkelser fra personalet. Dersom barn er usynlig eller trigger personalet, kan de også trigge og være usynlig for hverandre. Når Erika forteller at barna fanger opp hvilke barn som får kjeft, og at barna henger seg på kjeftingen bekrefter hun en slik sammenheng. Dette samsvarer med det Hagen (2021) skriver om at når personalet forskjellsbehandler barna, overser dem eller behandler dem dårlig, kan barna ta etter personalet og gjøre det samme. Eli

forteller at barn som blir negativt definert av personalet blir fratatt muligheten til å blomstre og være seg selv. Å bli negativt definert står til hinder for positiv utvikling, og de ender opp i en negativ spiral (Martinsen et al., 2021). Personalet er viktige modeller for barna, og deres væremåte imiteres, dette gjelder også krenkende handlinger (Befring & Uthus, 2019; Idsøe & Roland, 2017; Van Manen, 1993).

Sammenhengen mellom krenkelser og personalets syn på enkeltbarn finner vi også i Helgeland og Lund (2017) sin studie. De fant at barn som ble utestengt fra lek i tillegg ble negativt definert av personalet og at individuelle faktorer hos barnet ble lagt som grunn. Marit peker på individuelle faktorer når hun sier at barn som mangler språk kan bli «fysisk» i sitt forsøk på å kommunisere. Når hun sier dette mener hun ikke å legge skyld på barnet, det er et argument for at barn ikke slår for å være slem. Irini forteller at barn som ikke mestrer leken kan utvikle uheldige strategier for å komme inn i lek, strategier som kan føre til stigmatisering. Hun understreker at dersom barna ikke får støtte fra personalet til å mestre leken vil det være en krenkelse fra personalet. Flere forteller at barn som ikke mestrer samspillet ofte blir sydebukk for hele barnegruppen og at de får skyld for ting de ikke har gjort. Barnet står i fare for å bli fritt vilt for krenkelser både fra barn og voksne, ved at oppmerksomheten rettes mot det de ikke mestrer (Pape, 2020a). Barna opplever slik å bli negativt forskjellsbehandlet, de blir diskriminert (Ikdahl, 2022). Samtidig blir de mobbet ved at de ikke opplever seg selv som en betydningsfull deltager i felleskapet (Lund et al., 2017). Slik vi ser det kommer krenkelser sjelden alene. Derfor vil evnen til å se forskjell på ulike krenkelsesformer være mindre viktig for å følge lovens krav om nulltoleranse (Martinsen & Moser, 2021).

Til forskjell fra negativ definering forteller Anne hvordan personalet kan bidra til å løfte både enkeltbarn og gruppen ved å rette oppmerksomheten mot det positive «Tusen takk for at du hjelper meg», «Du er så flink», «Å så fantastisk du er» fremfor «Alltid skal nå du». Hun mener måten personalet kommuniserer påvirker hele gruppen, det skapes en atmosfære. Anne viser at hun ønsker å skape et positivt klima med respektfull kommunikasjon og positive forventninger, fremfor et negativt klima med irritasjon, sinte stemmer og barn som sydebukker (Pianta et al., 2008).

Intervjupersonene påpeker at foreldre på ulike måter kan påvirke om barn er sårbare for krenkelser fra personalet. Det kan handle om relasjonen til foreldrene, eller det kan handle om manglende oppfølging ved at barna ikke har det de trenger i barnehagen. I Felleskapet snakker de om hvordan relasjonen og følelsene personalet har til foreldre kan påvirke følelsene ovenfor barna, og at barna kan bli ekstra utsatt for krenkelser. Det kan tenkes at

dette er barn av autoritære, forsømmende eller ettergivende foreldre, og barnehagen står i fare for å gi barna mer av det de ikke trenger ved å overføre sine følelser til barnet og la det påvirke deres evne til å vise omsorg (Pape, 2020a). Erika på sin side reagerer motsatt, hun får mer omsorg for disse barna. Mer omsorg vil fungere som kompenserende omsorg og personalet kan ved å gi ekstra omsorg utjevne forskjellene i barnas «omsorgsbeger», noe som vil være en viktig forebyggende faktor (Pape, 2020a). I Felleskapet peker de videre på at irritasjon over manglende utstyr kan gå utover barnet. Ved at det uttrykkes høyt vil det være krenkende, samtidig som ansvaret legges på barna og ikke de voksne. «Har ikke du med deg i dag, du hadde ikke i går heller. Da ansvarlig gjør du barnet» (Hanne). Alle foreldre kan glemme innimellom, men dersom dette er gjentagende slik eksempelet til Hanne peker på, kan dette være barn av forsømmende foreldre. Det vil i slike tilfeller være viktig at barna ikke får det vanskeligere ved at personalet legger ansvaret på barna. Personalet må ivareta sitt ansvar ved å gi tett oppfølging og veiledning til foreldrene, og koble inn eksterne hjelpeinstanser dersom det er behov (Lunde & Roland, 2021).

5.2.4 Kunnskap om behovet for støtte, tilstedeværelse og organisering

I tillegg til kunnskap om sårbare barn har intervjupersonene kunnskap om sårbare situasjoner. De snakker om hvor viktig det er at personalet er der barna er og at barna får den støtten de trenger i ulike situasjoner. Spesielt løfter intervjupersonene frem leken, og at personalet skal observere, delta og legge til rette for barns lek ut ifra barnas individuelle behov. Å bli ekskludert fra lek er det barna frykter mest i barnehagen (Helgeland & Lund, 2017). Dersom personalet ikke bidrar til inkludering og støtte i lek vil det være en krenkelse ovenfor de barna som ikke mestrer dette på egenhånd (Pape, 2020b). At personalet jobber aktivt med inkludering, støtte og tilstedeværelse i lek er derfor en viktig forebyggende faktor for krenkelser, og noe barna ønsker at personalet skal gjøre (Nergaard, 2020). Erika og Lina forteller om hvordan personalets deltagelse i lek kan skape inkludering og hjelpe barn inn i felleskapet. Erika beskriver personalets deltagelse som en trygghet som kan dra «tauet sammen». Lina forteller at når personalet leker med barn tiltrekker det seg flere barn. Slik Erika og Lina beskriver det bidrar de til inkludering i felleskapet ved selv å delta i tråd med det som anbefales i Prop. 96 L (2019-2020). Frida understreker at i tillegg til å gi barna den støtten de trenger for å delta i lek, kan personalet med sin deltagelse avdekke ting. Med sin tilstedeværelse kan personalet få kunnskap om hva barna strever med, samtidig som de kan fange opp barn som utsettes for krenkelser. Dette er informasjon de kan bruke for å gi barna den støtten de trenger, og skape et positivt og inkluderende lekemiljø (Öhman, 2020b). I

motsetning til dette beskriver Frida at fravær i leken kan føre til brannslukking, ved at de griper inn når ting går galt. Slik får hun frem kontrasten og hvordan passive voksne i leken ikke jobber i tråd med §41 som understreker forebygging av krenkelser i barnehagen (Barnehageloven, 2005).

Det kan samtidig være vanskelig å delta i alle barnas lek, og være tett på alle. I Følelserverkstedet mener de det er lurt å ha ulike roller der noen har overblikk, mens andre deltar aktivt. I Fremtiden forteller de videre at personalets deltagelse i lek ikke alltid er ønskelig, og at det i noen tilfeller er nok å være tett på, fange opp behov og være i forkant som en røykvarsler. Barna må få eie og verne om sin lek, samtidig som personalet ivaretar sitt ansvar for å skape et inkluderende og positivt lekemiljø ved å være tett på og støtte når det trengs (Öhman, 2023). Kardemommeby og Felleskapet forteller at gruppestørrelsen kan påvirke barnas trygghet og trivsel i barnehagen. Kardemommeby uttrykker bekymring for de store barnegruppene som kan være utfordrende for enkelte barn. Ifølge Askland (2015) kan store barnegrupper være svært utfordrende og medføre mye regler og korrigerende av barna. Til forskjell understreker Felleskapet små grupper som positivt ved at barna blir sett og får den støtten de trenger i samspill med hverandre. Dette støttes av Askland (2015) som forteller at små grupper er positivt for det enkelte barn og gruppen som helhet, ved at personalet i større grad kan inkludere, se og lytte til barna.

I tillegg til sårbare barn, kan det det være ulike perioder eller situasjoner i løpet av en dag som øker faren for krenkelser, noe våre intervjupersoner er oppmerksomme på. Rutine og overgangssituasjoner trekkes frem som slike sårbare situasjoner (Børnich, 2019; Roland, 2021), og intervjupersonene snakker om at de prøver å unngå stress i slike situasjoner. Å unngå stress vil være en forebyggende faktor, siden stress hos personalet kan føre til krenkelser av barna (Roland, 2021; Skoglund & Åmot, 2020; Öhman, 2020a). I Felleskapet er de opptatt av barns medvirkning i overganger, og at barna skal være forberedt og få den støtten og veiledningen de trenger. De ønsker flytende overganger der barns aktiviteter blir tatt hensyn til. Begrepet flytende overgang fremstår som et mål om å unngå stress, slik at de kan unngå krenkelser og ivareta barns rettigheter.

I Vennebyen er de opptatt av å gjøre endringer dersom ting ikke fungerer. Tegn på at ting ikke fungerer er stress, dårlig stemning og kaos. Roland (2021) forteller at forutsigbarhet og god struktur, kombinert med klare forventninger og positiv støtte til barna, i tråd med den autoritative voksenstilen, kan være forebyggende og bidra til trygghet. Vennebyen forteller at informasjon til barna er viktig, og at barna vet hva som skal skje når de kommer ut. De ønsker å skape en positiv forventning. Dette handler om å motivere barna til å gå ut, slik at man

unngår å bruke tvang. Vennebyen er også opptatt av å kommunisere forventninger på en god måte, og at de repeterer ved behov. De bestreber slik en autoritativ voksenstil med varme voksne, som formidler krav og forventninger til barna med respekt (Lunde & Roland, 2021). Et ønske om å jobbe i tråd med den autoritative voksenstilen finner vi også i Fremtiden. De er opptatt av barns medbestemmelse når det stilles krav til barna. De nevner som eksempel bleieskift, barnet må skifte bleie, men kan påvirke hvem som skifter den. Det handler om å være varm, raus og anerkjennende, ikke om å være ettergivende.

Krav og forventninger til barna kommuniseres ikke bare i rutine og overgangssituasjoner. De formidles også gjennom regler for hvordan barna skal være sammen med hverandre eller opptre i ulike situasjoner. I Kardemommeby mener de at å være snill og grei er den viktigste og kanskje eneste regelen som trengs. Når de snakker om forebyggende arbeid, er det nettopp få regler de trekker frem. Få regler betyr mindre fare for å bryte reglene. Brudd på regler kan som vist føre til kjeft, straff, trusler og negative sanksjoner for barna (Skreland, 2019). Slike metoder viser seg å øke negativ atferd hos barn, også når det kommer til krenkende atferd ovenfor andre (Repo & Sajanemi, 2015). I tillegg til å øke negativ atferd påvirker det relasjonen barna har til personalet negativt (Elvén & Edfeldt, 2019). Slik kan mange regler føre til krenkelser i barnehagen både mellom barna og mellom personalet og barn. Til motsetning kan vi altså tenke oss at få regler kan være en forebyggende faktor slik Kardemommeby fremhever. Samtidig er det behov for noen regler, noe som også formidles i rammeplanen som sier at barna skal forstå felles verdier og normer, samtidig som de påpeker at barna skal inviteres til å delta i utforming av reglene (Kunnskapsdepartementet, 2017). En slik praktisering av regler finner vi i Vennebyen, de lager regler sammen med barna, regler som gjelder både personalet og barn. De forteller at reglene justeres og repeteres ved behov, ansvaret legges hos personalet.

5.2.5 Kunnskap om hva som kan stå til hinder for å praktisere §43

Til tross for ønske om å skape et trygt og godt psykososialt miljø, finnes det ulike faktorer som likevel kan gjøre det vanskelig for personalet å praktisere §§41-43 slik de ønsker. Dersom personalet består av utrygge relasjoner, utenforskap og skarpe allianser vil det ifølge Lund & Helgeland (2018) være grobunn for at krenkende handlinger ovenfor barn og voksne oppstår, opprettholdes og bagatelliseres. Barnehagens kultur formes av det miljøet og de relasjonene som eksisterer, og når de er utrygge har det tendens til å smitte (Pape, 2020b). Menneskets grunnleggende behov for tilhørighet er et av kjerneelementene i arbeid mot mobbing og krenkelser i barnehagen, sammen med anerkjennelsen av at også voksne mobber

(Lund og Helgeland, 2020). I forlengelsen av dette ser vi at personalet sitt grunnleggende behov for anerkjennelse og tilhørighet kan gjøre at de står i fare for å krenke barn. De kan overse krenkelser fra kollegaer i lojalitet til hverandre, eller de kan sosialiseres inn i en krenkende kultur (Børnich, 2019; Åmot & Skoglund, 2022). Når Frida snakker om at det er lettere å korrigere barn enn voksne peker hun på et asymmetrisk maktforhold, i tillegg uttrykker hun lojalitet til kollegaen, og bekymring for det videre samarbeidet. Eli har erfart at kollegaer har blitt sur, og miljøet dårlig etter hun ga beskjed. Hun forteller at det ikke fristet til gjentagelse. Dette synliggjør at også personalet har behov for tilhørighet, et behov som kommer til uttrykk gjennom ønske om vennskap (Lund et al., 2017). Å gi beskjed kan gå på bekostning av relasjonen til kollegaer, og egen opplevelse av tilhørighet gjennom vennskap i personalgruppen. Personalet kan dermed føle seg sosialt truet (Søndergaard, 2012), noe som kan gjøre det utfordrende å gi beskjed i tråd med §43. Det ligger en bekymring for at dersom de griper inn ved krenkelser, står de selv i fare for krenkelser.

Det er et lederansvar å skape en tilbakemeldingskultur der personalet føler seg trygge til å praktisere sin plikt til å gripe inn og melde om krenkelser, og styrer har et overordnet ansvaret for dette (Lund & Helgeland, 2020). Fellesskapet forteller at selv som leder med overordnet ansvar, kan det oppleves vanskelig å gi beskjed til kollegaer. Å gi beskjed krever relasjonelt mot til å gripe inn og si ifra dersom det oppstår eller er fare for krenkelser (Lysebo & Bratt, 2022). Følelsesverkstedet snakker om viktigheten av å ha mot til å si ifra med en gang dersom en kollega står i fare for å krenke barn. De understreker at barna skal bli ivaretatt fremfor de voksne. I Fellesskapet deler Hanne en hendelse der en tidligere kollega hermet etter et barns gråt uten at hun klarte å si ifra «(...) jeg kan huske tilbake at jeg ga jo ikke beskjed. At sånn kan du ikke gjøre, og det er jo i seg selv en krenkelse». Anger over å ikke gi beskjed er noe Hanne fortsatt kjenner på. Frykten for hva konsekvensen av å si ifra ville få for relasjonen (Stette, 2020) kan være noe av årsaken til at hun ikke klarte å gi beskjed. Ved å forholde seg passiv i slike situasjoner, bevisst eller ubevisst, oppfyller ikke personalet sin plikt i tråd med §43. Dessuten vil enhver handling, også om man velger å ikke handle, være en handling og en måte å møte barn (Van Manen, 1993). Hanne formidler at hun har kunnskap om hva som kreves dersom slike hendelser oppstår igjen, og erkjenner at hun ved å overse krenkelsen, gjorde seg selv medskyldig (Pape, 2020a). Personalet har et juridisk, profesjonelt og pedagogisk ansvar de er pliktig til å følge, som understreker at barnas beste skal komme først (Barnekonvensjonen 1989: art 3). Eli fra Vennebyen formidler i tråd med dette at barnas beste kommer før personalets beste. Hun er ikke på jobb for å tilfredsstille sine kollegaer på bekostning av barna.

I Fellesskapet forteller Frida at miljøet påvirkes av hvordan personalet har det, og at et dårlig arbeidsmiljø kan ta stor oppmerksomhet og føre til brannslukking. I Vennebyen og Følelserverkstedet forteller de at dersom personalet har det bra på jobb, gjør de også en bedre jobb. Å bygge opp en kultur blant personalet hvor de har det godt seg imellom, vil kunne bidra til trygghet og trivsel både for barn og personalet. Trygghet og trivsel i personalet er noe Vennebyen legger stor vekt på, de passer på hverandre, de hjelper hverandre og de vil hverandre vel. De skaper slik et positivt klima i tråd med CLASS, som blant annet består av nærhet, samarbeid, dialog, positive forventninger og respektfull kommunikasjon (Pianta et al., 2008). Et slikt miljø kan bidra til trygghet og at personalet tør å stille spørsmål om egen praksis, og reflekterer i felleskap over situasjoner som oppstår. I tillegg til et slikt miljø peker Fremtiden på at å utarbeide felles regler og prosedyrer i fredstid er viktig. Dersom det er utarbeidet en lav terskel for å si ifra til kollegaer, vil det ifølge Lund et al. (2017) ha en avgjørende betydning for om personalet melder fra når krenkelser fra voksne oppstår.

I Vennebyen og Fremtiden ser vi at tilbakemelding fra kollegaer formidles og oppleves som noe positivt. De ser tilbakemelding som en måte å støtte hverandre, og bidra til kunnskap og lærdom. Josefine fra Fremtiden formulerer seg slik: «Mona sier ikke ting til meg fordi hun ikke liker meg, men for å hjelpe meg til å gjøre jobben min bedre». Det handler om den voksnes profesjonalitet og ansvar, der tilbakemelding formidles på en god og konkret måte fordi man vil den andre vel (Öhman, 2020a). Å få tilbakemelding og hjelp for å nå et felles mål, blir dermed sett på som en gave og står ikke til hinder for tilhørighet. Det styrker tvert imot opplevelsen av tilhørighet og understreker den tryggheten som er i relasjonen. Det ser ut som Fremtiden og Vennebyen har oppnådd en psykologisk trygghet i personalet, der de tør både å gi og ta imot tilbakemeldinger (Melvold, 2019). Eli fra Vennebyen viser at dette er noe også hun som leder skal praktisere: «(...) Hvis jeg ikke tåler det, så er det ikke bra. Da må jeg lære meg å tåle det». De bestreber å ha et utenfra blick på egen praksis, og å være selvreflektert i måten de håndterer ulike situasjoner på (Bae, 1995; Öhman, 2020b).

5.3 Personalets sensitivitet, varme og ansvarlighet

I det kommende vil vi drøfte hvordan personalets sensitivitet og varme i møte med barna kan påvirke opplevelsen av å ha det trygt og godt, og hvordan ansvarlige voksne kan bruke sin makt til barnas beste, og bygge likeverdige relasjoner der barn føler seg sett og forstått som betydningsfulle deltagere i fellesskapet.

5.3.1 Følelser som sentral del av arbeidet med §§41-43

Møte med følelser fremtrer som sentralt i arbeidet med krenkelser når man skal skape et trygt og godt miljø i barnehagen i tråd med §§41-43. Det handler om å fange opp den subjektive opplevelsen til barna, og hva barna opplever som krenkende. Samtidig handler det om hvordan personalet og barn klarer å håndtere, utrykke og regulere egne følelser på en måte som ikke er krenkende ovenfor andre (Isdal, 2000). Vår studie viser tydelig at personalet har et bevisst forhold til følelser, både hos seg selv og barna. I tillegg har de en forståelse for hvordan følelser kan møtes på en krenkende eller anerkjennende måte, noe som vil være sentralt i arbeidet med §§41-43.

Intervjupersonene forklarer hvordan barns følelser møtes på en krenkende måte når følelsene til barna ikke blir tatt på alvor, eller når barnas behov for trøst og omsorg ikke blir møtt. Lene forteller hvordan personalet kan bagatellisere følelser og si til barn at det er ingenting å grine for. Til sammenligning forteller Hanne om en kollega som hermet etter et barn som gråt utrøstelig. Å møte barns følelser på en slik måte vil ikke være i tråd med rammeplanen som sier at barn skal møtes med omsorg og de skal bli kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når barnas følelser blir ugyldiggjort, vil personalet heller ikke ivareta barns rett til å bli hørt (Öhman, 2021). Mona understreker at når barns følelser blir bagatellisert, kan barna føle at de gjør noe feil, eller at de ER feil. Når barns følelser blir ugyldig, vil det gi en opplevelse av å bli misforstått, og stoppe barna fra å søke personalet for å få dekket sine følelsesmessige behov (Hagen, 2021). Barn som ikke blir møtt på sine følelser får ikke hjelp til å regulere følelsene, noe som medfører et dårligere utgangspunkt for å utvikle evnen til selvregulering (Lhen & Sivertsen, 2022; Skoe & Bølstad, 2022). Dette kan føre til økt sinne og sterke følelser for barna (Lhen & Sivertsen, 2022), følelser som kan føre til krenkende handlinger fra barn og voksen (Isdal, 2020; Skoglund & Åmot, 2020; Öhman, 2020a). Å bagatellisere og ugyldiggjøre barnas følelser vil være en krenkelse. Barna må da stå i de vonde følelser alene, og barns rett til omsorg og medvirkning blir ikke ivaretatt (Barnehageloven, 2005; Barnekonvensjonen 1989; Kunnskapsdepartementet, 2017; Lund et al., 2017; Åmot, 2022).

Følelser kan også brukes til å manipulere barna og påføre dem skam, noe Mona hadde eksempel og egne refleksjoner rundt: «Når du slår Pål, så blir jeg lei meg. Det blir du ikke, du blir ikke lei deg for det! Nå prøver du å påføre barnet skam og spille på samvittighet». Når personalet møter barns handlinger slik, viser de en manglende evne til å se bakenfor barns atferds uttrykk, og lese barnets indre liv slik en taktfull person vil bestrebe. Det viser en

mangel på omsorg, ved at personalet ikke prøver å forstå hvordan situasjonen oppleves for barnet (Van Manen, 1993). Når personalet møter barnet slik søker de ikke barnets opplevelse. De utøver kontroll og manipulasjon, noe som står til hinder for å klare å skille mellom det som foregår inni en selv og det som foregår i barnet (Bae, 1995). Det kan tyde på en manglende evne til mentalisering, som handler om å forstå seg selv og egne følelser, som er en forutsetning for å forstå barnets følelser og subjektive opplevelse på en god måte (Lund & Helgeland, 2020). Når personalet ikke søker barnets subjektive opplevelse i vanskelige situasjoner hindrer de barnet fra å medvirke og si sin mening, slik de er pålagt (Barnekonvensjon, 1989; Barnehaeloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017). Å frata barn mulighet til medvirkning, vil være en krenkelse (Lund et al., 2017).

Til forskjell fra å bagatellisere og ugyldiggjøre barnas følelser, eller bruke dem til manipulasjon forteller intervjupersonene om hvordan følelser kan møtes med aksept og anerkjennelse. Irini formulerer det slik «(...) Barnet har rett til å ha følelser og det trenger hjelp til å regulere de». Denne setningen uttrykker et syn på barnet som et subjekt, med rett til egne følelser og tanker slik Bae (2007) beskriver at barn som subjekt skal møtes. Personalet definerer ikke barnet fra sitt ståsted, men gir plass til barnets opplevelse og bidrar med det til at det er trygt for barna å dele sine følelser (Bae, 1995). I intervjupersonenes beskrivelser finner vi at de streber etter et forebyggende og anerkjennende møte med barns følelser. I Følelserverkstedet snakker de om hvor viktig det er å anerkjenne følelsen, å sette ord på følelsen og hjelpe barna å regulere seg. Hanne i Felleskapet beskriver hvordan et slik møte med følelser kan høres ut «Jeg ser det er vanskelig nå, jeg ser at du er lei deg, jeg skal hjelpe deg». Når personalet møter barns følelser slik, validerer de følelsene barna kjenner på (Hagen, 2021; Stiegler et al., 2018). Gjennom å validere barnas følelser kan personalet bidra til at barna søker hjelp hos personalet når vanskelige følelser oppstår, samtidig som barna utvikler evnen til å forstå og håndtere sine følelser på egenhånd (Hagen, 2021). Ved å validere barnas følelser jobber de også i tråd med rammeplanen som skriver at barna skal bli kjent med egne følelser. Samtidig påpeker rammeplanen at barna skal bli kjent med andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Öhman (2020a) forteller at det er gjennom å bli møtt på egne følelser og forstå seg selv, at barn utvikler evnen til å forstå andres følelser. Intervjupersonene formidler gjennom sine uttalelser hvordan de bidrar til at barn utvikler emosjonell kompetanse som handler om å forstå, regulere og utrykke følelser på en hensiktsmessig måte (Eisenberg et al., 1998, referert i Skoe & Bølstad, 2022).

Våre intervjupersoner understreker i tillegg at alle barn skal bli møtt på følelsene sine, uavhengig av hva som ligger bak. Følelserverkstedet forteller at det er følelsen og ikke

handlingen det skal gripes fatt i. Kardemommeby forteller at alle barn skal få trøst, også de som slår. Å møte barnas følelser når vanskelige ting oppstår kan hindre eller redusere konsekvenser i tråd med den tertiære forebyggingen (Killén, 2019). I Fremtiden understreker Mona at barn verken vil eller skal stå i vanskelige følelser alene. Før var det kanskje en vanlig oppfatning, noe Mona tar sterk avstand fra. Samtidig understreker hun at de ikke tvangstrøster, men at fanget er åpent. En slik holdning er i tråd med Elven & Edfeldt (2019) som sier at barn ofte trenger trøst, og at et trygt og åpent fang kan bidra til at barna tar imot trøst fra personalet. De forteller videre at trøst skal skje på barnas premisser og at personalet ikke skal tvangstrøste.

Intervjupersonene beskriver slik vi ser det at de ser bakenfor barnas atferds-uttrykk, og møter barna med ro og tålmodighet (Öhman, 2020a). I Følelserverkstedet beskriver de viktigheten av at personalet beholder roen når det stormer og barn har det vanskelig. «Vi skal hjelpe de ut av følelsene. Vi må ikke komme på samme nivå som de. Hvis vi roper til de som roper, da roper de enda høyere. Det hjelper ikke» (Mari). De lar seg ikke smitte av barnas følelser. I tråd med lavaffektiv tilnærming demper de slik også faren for at konflikter eskalerer (Elven & Edfeldt, 2019; Öhman, 2020a). Samtidig ser vi at å møte barna med en slik ro krever at personalet har kontroll på egne følelser (Öhman, 2020a). Det handler ikke bare om vilje, det handler også om evne.

Evnen til å møte barnas følelser påvirkes av flere faktorer, noe våre intervjupersoner har erfaringer og tanker rundt. De kan ha dårlige dager, være stresset og ha vanskelige følelser som hindrer dem fra å møte barna på en god måte. De nevner grunner knyttet til arbeidsplassen som kollegaers håndtering av barna, tidspress, ressursmangel, og barn som har bedre tid enn dem, eller ikke hører etter. Når personalet opplever stress, press, og manglende mestring i jobben kan de bli frustrert, og deres evne til å være sensitiv i møte med barna reduseres (Skoglund & Åmot, 2020). De kan også stå i fare for at egen misnøye går utover barna ved at de blir sinte og kjefter (Roland, 2021; Öhman, 2020a). Intervjupersonene understreker at noen ganger er det personalet og ikke barna som har behov for å regulere seg. Lene viser at hun prøver å regulere seg selv ved å trekke pusten dypt. I tillegg forteller flere hvordan de viser takt ovenfor hverandre ved å prøve å være oppmerksom på kollegaers indre liv (Van Manen, 1993). Når de ser at en kollega strever med å regulere seg kan de hjelpe hverandre ved å steppe inn slik at faren for krenkelser reduseres. Et slik bytte skal skje på en anerkjennende måte ovenfor barna ved at det skjer ubemerket. Samtidig skal det skje med anerkjennelse for den voksne ved at det vises omsorg. Det kan slik Irini forteller gjøres med en rolig hånd på skulderen. Det kommer frem at å overta for en kollega som er i vanskelige

følelser er lettere dersom det er snakket om på forhånd. Intervjupersonene viser med dette et ønske om å være i forkant og hindre at krenkelser oppstår. Det kan dermed sees i sammenheng med sekundær forebygging ved at de identifiserer risikofaktorer og hindrer et problem fra å utvikle seg (Killén, 2019). Å jobbe forebyggende ved å identifisere risikofaktorer forekommer på flere måter knyttet til følelser. Spesielt løfter intervjupersonene frem viktigheten av å reflektere over egne triggere og dele dem med hverandre. Personalet er ulik, med ulike triggere, tålmodighet og temperament. Ved å snakke åpent om dette gjør de sitt indre liv tilgjengelig for hverandre slik at det blir lettere å utvise takt (Van Manen, 1993).

I tillegg til jobbrelaterte utfordringer skriver Stette (2020) at rusproblemer, psykiske vansker, eller vanskelige forhold privat kan gjøre at enkelte ansatte står i større fare for å krenke barn. At vanskelige forhold privat påvirker personalet, uttrykker også våre intervjupersoner, og de forteller at det kan påvirke deres evne til å møte barna på en god måte. I Fremtiden og Felleskapet forteller de at det kan gå utover profesjonaliteten, og at man blir mindre tilgjengelig for barna fordi tankene er andre steder. Gjennom å dele hvordan de har det, ønsker de å bidra til trygghet for kollegaer slik at de slipper å være usikker på hva det er. På denne måten jobber de forebyggende, ved at de legger til rette for å vise omsorg og støtte hverandre når ting ikke er så lett, og forhindrer slik at følelser smitter og skaper utrygghet og negativt klima i personalgruppen (Élven & Edfeldt, 2019; Pianta et al., 2008).

Elise forteller at åpenhet om vanskelige ting og følelser også kan komme barna til gode. Personalet kan dele med barna de følelsene som opptar dem og tilpasse måten det blir formidlet ut ifra barnas alder og modenhet. Slik kan barna få en forståelse og opplevelse av at også voksne kan ha vonde eller triste følelser, og at vonde følelser er helt normalt. I Vennebyen forteller de at følelser, både positive og negative, er noe de snakker om i barnegruppen som en del av det pedagogiske opplegget, og ikke bare når følelsene oppstår. Slik kan personalet bidra til at barna utvikler emosjonell kompetanse (Skoe & Bølstad, 2022), og de jobber i tråd med rammeplanen ved å bidra til at barna blir kjent med egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Til tross for en slik åpenhet og bevissthet rundt følelser påpeker Erika at det ikke alltid er like lett å forstå hvilke følelser barn strever med, og at noen følelser er mer komplisert enn andre. I den sammenheng understreker Frida at forsøket er det viktigste, samtidig som hun forteller at følelsene er noe personalet kan prøve å finne ut av sammen med barna. Slik vi ser det, viser Frida til en likeverdig samtale med barnet, der barnets egen opplevelse og forståelse kan komme frem. Hun viser et syn på barnet som kompetent og ressurssterkt (Sommer et al., 2013).

Intervjupersonene forteller at gjennom sin måte å uttrykke egne følelser på, og i møte med barnas følelser kan de forebygge krenkelser her og nå. Samtidig forebygger de fremtidige krenkelser ved at de bidrar til utvikling av emosjonell kompetanse (Isdal, 2000; Skoe & Bølstad, 2022). Intervjupersonenes møte med følelser fremtrer slik som forebygging i tråd med §41. Ved å se intervjupersonenes praksis og forståelse i lys av oppgavens kunnskapsgrunnlag, kan vi se at denne forebyggingen bygger på kunnskap og refleksjon. Mona etterlater ingen tvil om dette «Per dags dato er det dette som gjelder. Så får det vise seg om det forskes frem noe nytt om fem år». Dette er i tråd med barnehagen som lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017), og i samsvar med Killén (2019) som understreker at kunnskap og refleksjon er sentralt i det forebyggende arbeidet. Hvordan personalet møter barns følelser er ikke bare avgjørende for å forebygge krenkelser. Det er også avgjørende for å bygge en trygg og god relasjon til barna.

5.3.2 Ansvarlige voksne i relasjon og væremåte

Personalets relasjonskompetanse, hvor det legges til rette for anerkjennende og omsorgsfulle relasjoner, blir løftet frem som avgjørende for å forebygge og håndtere forekomst av krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017; Prop. 96 L 2019-2020; Åmot & Skoglund, 2022). Utvikling av trygge, omtensomme og varme relasjoner er selve fundamentet i personalets arbeid, noe alle barnehagene i studien anerkjenner: «Alt handler om relasjoner i barnehagen, absolutt alt» (Anne). En god relasjon forutsetter en trygg tilknytning mellom personalet og barn, og personalet har dermed et ansvar for å legge til rette for trygg tilknytning (Brandtzæg et al., 2013). Å ikke ivareta barns behov for trygg tilknytning gjennom omsorgsfulle relasjoner vil være en krenkelse og i strid med §§41-43.

Flere av intervjupersonene forteller at relasjoner er noe de jobber kontinuerlig med. Samtidig fremheves det at relasjonelt arbeid kan være krevende, noe som gjør det viktig med relasjonell kompetanse og utvikling. Spesielt viktig er det at personalet anerkjenner sitt ansvar i relasjonen slik Hanne fra Felleskapet gjør i sin uttalelse: «Det er alltid vi voksne som er ansvarlig for relasjonen». Her fremheves den grunnleggende forskjellen som skiller voksen – barn relasjonen fra andre relasjoner. Nemlig at den pedagogiske relasjon er asymmetrisk ved at makten er ulikt fordelt, der den voksne alltid har ansvar for relasjonen og dens kvalitet (Sævi, 2007, 2013; Van Manen, 1993). Hvordan personalet velger å bruke sin makt ovenfor barna vil påvirke deres trygghet og trivsel i barnehagen, og om personalet ivaretar sin plikt i tråd med §§41-43.

5.3.3 Misbruk av makt i relasjon med barn

Begreper som tvang, trusler og straff blir brukt om hverandre når barnehagene snakker om makt og maktmisbruk fra personalet. I Fremtiden er personalets bruk av makt det første de henviser til når de skal definerer begrepet krenkelser. Mona utdyper at personalet kan utføre makt i situasjoner de ikke mestrer, eller som de opplever stressende. Dersom personalet ikke når inn til barnet og mister kontroll over situasjonen er det større fare for maktmisbruk. Dette vises tydelig i Mona sitt eksempel: «Hvis ikke du skjærper deg nå så går jeg ned og henter en bøylestol. Så må du sitte i en bøylestol for da er du så liten som en baby!». Den ansatte når ikke inn til barnet og bruker sin makt til å utøve trusler. Ønske om lydighet fra barnet kommer tydelige frem i eksemplet, og samsvarer med et foreldet syn på barn og oppdragelse der lydighet ble vektlagt fremfor ansvarlighet (Juul & Jensen, 2003). Barnet skal høre på de voksne og gjøre som de får beskjed om. Den voksne viser slik en autoritær voksenstil (Baumrid, 1991). Mona viser til et endret syn på barn og barneoppdragelse i sin mening om dette, «Hva, ringte 1960 og ville ha pedagogikken tilbake eller, hva er det?». Med lettelse og visshet kunne hun fortelle at dette aldri kunne skjedd i deres barnehage i dag. Å referere til pedagogikken på 1960 – tallet viser at det har skjedd en endring i hvordan personalets makt ovenfor barn kan praktiseres.

Både Kardemommeby og Følelserverkstedet forteller at personalet kan misbruke sin makt ved at de velger å fullføre en uheldig situasjon, istedenfor å la en kollega hjelpe til eller ta over. De uttrykker videre en bekymring for at barn kan bli krenket i slike situasjoner. Et slikt maktovergrep gjør at den voksne utøver en prinsipiell asymmetrisk makt som ifølge Skjervheim (1992) innebærer at barnet brukes som et verktøy for å opprettholde et skjevt styrkeforhold, ved at den voksne bruker sin styrke og kraft til å fullføre handlingen. Selv om teoriene til Skjervheim og Juul & Jensen er flere tiår gamle, viser eksemplene at det fortsatt er aktuelt og gjenkjennbart i personalets praksis. Til forskjell forteller barnehagene at å la en kollega overta, vil være en handling som ivaretar barnet. Det betyr ikke at man taper ansikt eller ikke mestrer jobben sin om man ikke fullfører. Det handler tvert imot om å opptre profesjonelt og i tråd med barnehagelovens føringer. Intervjupersonene formidler en klar forståelse for at når de lar en kollega overta i slike situasjoner, jobber de forebyggende ved å avverge krenkelser og forhindre en §43 sak.

Misbruk av makt kan ifølge Fellesskapet også vise seg når personalet bruker et språk som barnet ikke forstår. Mari fra Følelserverkstedet utdyper dette: «Du tenker som voksen at det er jo bare tull og tøys, men barnet kan jo bli veldig såret av det, for den forstår ikke den

ironien som voksne gjerne forstår». Når personalet snakker til barn på en måte som ikke er tilpasset barnets alder og modenhet, kan man slik Skoglund (2014) nevner stå i fare for å glemme barnets sårbarhet og umodenhet. Når personalet kommuniserer til barn på en måte de ikke forstår vil det videre utelukke et subjekt/subjekt forhold grunnet manglende felles innsikt og forståelse (Skjervheim, 1996).

En annen måte å glemme barns sårbarhet og misbruke sin makt, er ved å kjeftte. Kjefting blir ifølge Sigsgaard (2008) sett på som en form for psykisk vold ettersom det er verbale uttrykksformer som påfører barn skam og skyld. Det samsvarer med intervjupersonenes uttalelser der kjefting blir sett på som en verbal krenkelse, som kan føre til redsel, usikkerhet og en følelse av å ikke være betydningsfull. Å kjeftte er en måte å krenke barn på, og gjentagende kjefting på enkeltbarn kan sees både som diskriminering, trakassering, vold og mobbing. Å kjeftte bidrar ikke til en anerkjennende relasjon, tvert imot (Børnich, 2019). Ved å kjeftte møtes heller ikke barnet med en grunnleggende holdning om respekt og anerkjennelse i tråd med samfunnets syn på barn (Lund, 2014). Å kjeftte er en autoritær måte å formidle krav, det er mangel på varme og skremmer barn til lydighet fremfor ansvarlighet (Baumrid, 1991; Juul & Jensen, 2003). Kjefting tilhører dermed fortiden noe Irini sin uttalelse understreker «Det er klart at det å rope og kjeftte, det håper jeg ikke noen barnehager gjør lengre».

5.3.4 Ansvarlig maktbruk i relasjon med barna

Dersom barna skal oppleve seg som betydningsfulle deltakere i fellesskapet er det avgjørende med trygge og varme relasjoner i bunn (Lund & Helgeland, 2016; Unneland, 2022). Personalets væremåte blir dermed sentral for at barn skal ha det trygt og godt i barnehagen slik intensjonen med §§41-43 er. Personalet kan gjennom sin væremåte skape en god relasjon og en trygg tilknytning til barna, og deres væremåte kan forebygge krenkelser mellom barna, og mellom personalet og barn (Bae, 1995, 2007; Killén, 2019; Unneland, 2022). Samtidig kan en god relasjon forebygge konsekvensen av krenkelser, slik Frida påpeker «Så lenge du har den gode relasjonen i bunn så tåler relasjonen at du er for streng, eller er sint. For da går du inn og reparerer etterpå». Personalet er bare mennesker, og de vil gjøre feil som alle andre. De fleste kan oppleve å reagere på en upedagogiske og uprofesjonell måte. Å holde seg innenfor den autoritative voksenstilen hele tiden kan være vanskelig og personalet kan bevege seg mellom de ulike voksenstilene. Det som er avgjørende for at relasjonen til barnet ikke skal ta skade av at personalet blir sint eller har en dårlig dag, er at den autoritative væremåten ligger som et fundament. Selv om ingen av våre intervjupersoner nevner den autoritative

voksenstilen, kommer det tydelig frem gjennom deres beskrivelser at det er denne voksenstilen de bestreber i møte med barna. Intervjupersonene beskriver at personalet skal ha et positivt kroppsspråk, vise varme, lytte, smile og være i barnehøyde. Samtidig skal personalet være tydelige og ta ansvar. Ønsket om å vise anerkjennelse, respekt og ansvarlighet kommer tydelig frem hos intervjupersonene. De fremtrer som gode og ansvarlige rollemodeller gjennom sin streben etter en autoritativ væremåte.

Å reparere relasjonen til barna er noe alle barnehagene snakker om, noe som er viktig med tanke på at alle erkjenner at de har krenket et barn og at krenkelser fra personalet kan forekomme. Viktigheten av at personalet tar sitt ansvar i relasjoner og reparere gjør dem dessuten til gode rollemodeller, noe Anne fra Kardemommeby ønsker å være: «Vi må være snille med hverandre og gode med hverandre. Vi må gå foran som et godt eksempel». Personalet kan gjennom sin væremåte vise barna at voksne også kan gjøre feil, samtidig som de viser ansvar og reparerer når dette skjer. Slik kan de være gode rollemodeller som tar ansvar for egne handlinger og lærer barna å ta ansvar for sine (Befring & Uthus, 2019; Idsøe & Roland, 2017; Van Manen, 1993). Når Anne snakker om unnskyldninger forteller hun samtidig at barn ikke skal tvinges til å si unnskyld. Hun formidler med dette at barn skal læres til ansvarlighet, fremfor lydighet (Juul & Jensen, 2003).

I rammeplanen står det at personalet skal støtte barna til å mestre motgang og håndtere utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hanne forteller hvor viktig det er at barna har gode rollemodeller som veileder og hjelper dem med å stå i vanskelige situasjoner. Hun forteller at dersom barna skal håndtere krenkende situasjoner må de opparbeide seg strategier for hvordan slike utfordringer kan håndteres. Ansvaret legger hun hos den voksne, noe som samsvarer med den pedagogiske relasjon (Sævi, 2007, 2013). Ved å hjelpe barna til å utvikle gode livsverktøy, handler personalet med kjærlighet og en intensjon om barnets beste (Åmot, 2022). Intensjonen blir å beskytte og gi barns liv styring, å være en hjelpende hånd som deler av sin erfaring fra livet og egen barndom (Van Manen, 1991).

I Kardemommeby diskuterte de om personalet står i fare for å krenke dersom de bestemmer å avslutte en aktivitet barnet ønsker å fullføre. At personalet må avslutte en aktivitet før barnet ønsker, vil ikke automatisk si at de krenker. Det handler om hvordan situasjonen blir håndtert. Usikkerheten i hvordan ulike situasjoner skal håndteres kommer frem i uttalelsen til Lene: «Noen ganger burde man satt ned foten tidligere, mens andre ganger er man for streng». Å bevege seg mellom ytterkantene i voksenstilene, der man enten er autoritær eller ettergivende, kan føre til utrygghet for barna (Lunde & Roland, 2021). Derimot vil tydelige rammer og regler, hvor personalets makt brukes for barnets utvikling, læring og

selvstendighet, være en forsvarlig bruk av makt og bli sett som positivt (Hammer, 2017; Engelstad, 2005; Østrem, 2007). Dersom barnet alltid skal få bestemme, der personalet tilpasser seg barnet og deres premisser, vil rollene bytte plass og barnet blir den ansvarlige i relasjonen. Da kan man slik Skoglund (2014) nevner, glemme barnets sårbarhet og umodenhet, og personalet kan stå i fare for å bli ettergivende ettersom det stilles lite krav og grenser (Baumrind, 1991). Den voksne har autoritet og må ta sitt ansvar for barnets ennå umodne evne til å ha ansvar for egen oppdragelse. Personalet må handle i lys av hva som er til barnets beste (Van Manen, 1993). Dessuten trenger barnet ansvarsfulle, trygge og stødige voksne som stiller krav og gir trygge rammer. Det betyr derimot ikke at barnets tanker, meninger og medbestemmelse ikke skal ha plass i relasjonen. Det ene utelukker ikke det andre slik Mona fra Fremtiden påpeker: «Det er ikke sånn at vi er ettergivende, men vi etterstreber å være varm, raus og anerkjennende i møte med barna (...) det er i seg selv forebyggende». Så lenge det ligger en gjensidig anerkjennelse i bunn vil den asymmetriske makten i relasjonen være noe barna kan godta. Regler, krav og kontroll fra de voksne er noe barna i større grad aksepterer, fordi barna også får mulighet til medbestemmelse og frigjøring i relasjonen (Biesta, 2017, 2020; Baumrind, 1991).

I Følelserverkstedet illustrerer de hvordan personalet kan ta ledelsen ved å holde frem hånden og la barnet ta imot. Slik kan barnet få en opplevelse av frihet og medbestemmelse, der barnet har en mulighet til å si ja eller nei, og eksistere som et subjekt i eget liv (Biesta, 2020). Til forskjell fra å la barnet ta imot en ledende hånd, forteller de at personalet kan bruke tvang og dra et motstridende barn i armen. En slik handling vil ikke gi en opplevelse av frihet og medbestemmelse, og barnet blir et objekt for hva personalet ønsker fra dem (Biesta, 2020). Valget personalet tar vil påvirke om personalet er autoritativ eller autoritær, om relasjonen oppleves likeverdig, om barnet føler seg sett og forstått som et subjekt og en betydningsfull deltager i felleskapet. Valget vil påvirke om personalet jobber i tråd med §§41-43 eller ikke.

5.4 Oppsummering

For å samle trådene og tydelig besvare våre forskningsspørsmål vil vi i det kommende gi en kort oppsummering basert på drøftingen inndelt i stidiens tre forskningsspørsmål: 1) Hva er krenkelse? 2) Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna? 3) Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?

5.4.1 Hva er krenkelse?

Krenkelse er et stort og komplisert begrep som kan være vanskelig å definere. Gjennom oppgavens kunnskapsgrunnlag ser vi at det som er felles for de ulike krenkelsesformene er den ubehagelige følelsen den som utsettes for krenkelser opplever (Gundersen, 2018; Isdal, 2020; Lund et al., 2017; Søndergaard, 2012; Öhman, 2020a). Dette ubehaget og den subjektive opplevelsen til den enkelte er også det våre intervjupersoner løfter frem når de skal definere hva krenkelse er. Negative handlinger som fører til utrygghet og manglende opplevelse av å være inkludert som betydningsfull deltager i felleskapet er sentralt i intervjupersonenes forståelse, slik samsvarer deres forståelse med definisjonen på mobbing fra Lund et al. (2017). Krenkelse er et samlebegrep der mobbing inngår sammen med trakassering, diskriminering, vold og utestengelse. Flere av våre intervjupersoner ser mobbing som noe større, eller mer enn krenkelse. De har med seg et syn på mobbing som bærer preg av kunnskap og forståelse fra det første paradigme ved at handlingene må være intensjonell og gjentakende (Monks & Smith, 2006). Begrepet krenkelse som overordnet begrep i lovteksten, fremfor begrepet mobbing kan med intervjupersonenes forståelse som bakteppe bidra til at listen legges lavt for hvilke handlinger personalet forebygger og har nulltoleranse for, dette i tråd med Prop. 96 L (2019-2020).

5.4.2 Hvilke handlinger fra personalet kan være krenkende for barna?

Alle intervjupersonene erkjenner at også voksne mobber og at krenkelser fra personalet forekommer. Intervjupersonene forteller at krenkelser handler om både det personalet gjør, og det personalet unnlater å gjøre. Handlinger som negativ definering, forskjellsbehandling, humor på andres bekostning, negativ oppmerksomhet og kommunikasjon, tvang og maktmisbruk er eksempler som blir nevnt, noe som samsvarer med beskrivelser fra litteraturen (Idsøe & Roland, 2017; Lund & Helgeland, 2020; Martinsen et al., 2021; Sigsgaard, 2003, 2008; Skjervheim, 1992; Sævi, 2007, Åmot & Skoglund, 2020; Öhman, 2020a). I tillegg kan handlinger der personalet forholder seg passive være en krenkelse for barna. Som når personalet ikke støtter barna i lek, ikke bidrar til inkludering i felleskapet, ikke tar barnas følelser på alvor, ikke ivaretar barns rettigheter og hvis de overser eller ikke sier ifra når krenkelser forekommer fra andre barn eller fra personalet.

5.4.3 Hvordan kan krenkelser fra personalet forebygges?

Alle intervjupersonene svarer bekreftende på at de selv har krenket barn, det skjer og har skjedd. Denne anerkjennelsen av at krenkelser fra personalet forekommer er sentralt i det forebyggende arbeidet, sammen med anerkjennelsen av at krenkelser skjer mellom barna (Lund et al., 2017). Anerkjennelsen av krenkelser i barnehagen bidrar til en positiv innstilling til innføring av §§41-43 og et ønske om å jobbe i tråd med loven. Holdning skal bli til handling for intervjupersonene, og de formidler tydelig at arbeidet mot krenkelser i barnehagen er personalets ansvar.

Å møte barna som subjekt, med rett til medvirkning og egne følelser er en viktig forebyggende faktor (Bae, 1995, 2007; Biesta, 2017, 2020; Lund et al., 2017; Åmot & Skoglund, 2022). Barns følelser skal ikke bagatelliseres. Følelser skal møtes med ro og valideres, ved at personalet anerkjenner følelsen og hjelper dem å sette ord på og regulere følelsen (Élven & Edfeldt, 2019; Hagen, 2021; Stiegler et al., 2018). Å validere barns følelser er forebyggende ved at barna utvikler emosjonell kompetanse. Slik kan personalet hindre krenkelser fra å forekomme her og nå og i fremtiden (Isdal, 2000; Skoe & Bølstad, 2022). Å møte barns følelser er også en måte å søke deres opplevelse og gjøre dem trygg til å oppsøke personalet når de trenger det (Hagen, 2021).

Personalet er opptatt av å støtte barn som trenger det og være tett på i lek og samspill slik at de fanger opp krenkelser, og helst hindrer at krenkelser forekommer ved å være en brannvarsler fremfor en brannslukker. Organisering i barnehagen gjøres med hensyn til barna, der organisering kan hjelpe personalet å se alle barn og gi den støtten som trengs i ulike situasjoner (Åmot, 2022; Öhman, 2020b; Öhman, 2023). Samtidig bør organiseringen ta hensyn til personalet, ved å etterstrebe minst mulig stress som kan hindre deres evne til å møte barna på en god måte (Roland, 2021; Skoglund & Åmot 2020).

Å bidra til inkludering av alle barn er sentralt i det forebyggende arbeidet, og arbeidet med å bygge relasjoner er derfor særlig viktig (Kunnskapsdepartementet, 2017; Prop. 96 L 2019-2020; Åmot & Skoglund, 2022). Dette gjelder også relasjoner mellom personalet. Trygge relasjoner kan gi en opplevelse av tilhørighet og bidra til åpenhet og at personalet støtter hverandre og viser takt når en kollega står i fare for å krenke barn. En trygg relasjon med foreldrene er også viktig. Et godt foreldresamarbeid kan bidra til en åpen dialog der barnas trygghet og trivsel kan snakkes om og ting kan avdekkes (Løkken 2021; Prop. 96 L, 2019-2020). Barna skal sees med et positivt blick, og dersom personalet har en svak relasjon

til enkeltbarn er personalet ansvarlig for å styrke relasjonen (Van Manen, 1993; Sævi, 2007, 2013).

Personalet streber etter en autoritativ væremåte i samspill med barna. Varme og sensitivitet kombineres med krav og forventninger, formidlet med respekt og med hensyn til barns medvirkning (Baumrind, 1991, 2013; Lund, 2014; Lunde & Roland, 2021; Roland, 2021). Personalet er gjennom sin væremåte rollemodeller for barna. Ved å jobbe i tråd med den autoritative voksenstilen og med en trygg relasjon i bunn kan de forebygge krenkelser og begrense konsekvensene dersom krenkelser forekommer (Bae, 1995, 2007; Killén, 2019; Unneland, 2022). Den autoritative væremåten kan bidra til å skape et positivt klima som fremmer barns trivsel og trygghet (Pianta et al., 2008). Barn lærer av personalets handlinger på samme måte som personalet har lært av sine rollemodeller i egen oppvekst (Van Manen, 1993). Refleksjon over egen barndom er derfor en viktig faktor i det forebyggende arbeidet, ved at personalet kan hindre at barndommen varer i generasjoner (Killén, 2019).

Det forebyggende arbeidet må bygge på kunnskap og refleksjon slik at personalet kan få en felles forståelse med seg inn i arbeid med barna (Kunnskapsdepartementet, 2017; Roland, 2021). Felles læring gjennom teori, barnehagens styringsdokumenter, praksisfortellinger og undersøkelser av barn og personale kan bidra til forebygging av krenkelser. Kunnskap kan bidra til at personalet vet hva de skal eller ikke skal gjøre, når og hvordan de skal gripe inn, og hvilke barn som trenger ekstra støtte og oppmerksomhet fra personalet.

6. Avsluttende refleksjoner

I denne studien har vi hatt som mål å øke vår kunnskap om krenkelser i barnehagen. Vi har undersøkt hvordan personalet forstår krenkelsesbegrepet i lys av §§41-43 i barnehageloven og hvordan deres forståelse påvirker deres praktisering. Hovedfokuset har vært på §43, som tar for seg den skjerpede aktivitetsplikten når personalet krenker barn. Samtidig har vi tatt for oss alle tre paragrafene ettersom de må sees i en helhet. Gjennom gruppeintervju i fem forskjellige barnehager der vi undersøkte personalets forståelse og tanker rundt §§41-43, har studien satt søkelys på hvordan lovverket kan forstås og praktiseres i barnehagen.

Gruppeintervjuene har vært utgangspunkt for analyse som videre har blitt tolket og drøftet i lys av oppgavens kunnskapsgrunnlag for å belyse vår problemstilling:

Hvordan forstår personalet i barnehagen §§41-43 i barnehageloven, og hvordan påvirker denne forståelsen praktisering av §43?

For å styrke oppgavens tematikk, men også som et bidrag for å besvare og avgrense problemstillingen ble det utarbeidet tre forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene tok utgangspunkt i hvordan personalet forstår krenkelsesbegrepet, hvilke handlinger fra personalet som kan være krenkende for barn og til slutt hvordan krenkelser fra personalet kan forebygges.

Med oss inn i studien har vi hatt et stort engasjement og mange spørsmål. Det var mye vi ønsket å finne svar på, noe som resulterte i et omfattende kunnskapsgrunnlag i denne avhandlingen. Det kan tenkes at kunnskapsgrunnlaget kunne vært mindre, samtidig har det vært ønskelig å ha en grundig faglig forståelse og innsikt med videre i presentasjon av funn og drøfting, både for oss som forskere og for fremtidige lesere.

Vi gikk inn i dette forskningsprosjektet med hver vår førforståelse basert på kunnskap, erfaring og fordommer. Vi har begge erfart krenkelser og handlinger i barnehagen som har vært i strid med barnehagens styringsdokumenter. Erfaring fra praksis gjorde at vi gikk inn i dette forskningsprosjektet med en forståelse for at det var usikkerhet og behov for kunnskap om §§41-43 i barnehagen. Funnene i studien har ikke samsvart med våre fordommer, ettersom barnehagene som deltok i vår studie alle hadde kunnskap om, reflektert over og jobbet aktivt med §§41-43. Det var et stort engasjement, mye kunnskap og viktige diskusjoner i alle gruppeintervjuene, samtidig som det var ulike meninger og noe usikkerhet. Det er viktig å ha med i betraktning at barnehagene som deltok i studien kanskje gjorde det nettopp fordi de

hadde god kunnskap og et stort engasjement rundt §§41-43 og dermed et ønske om å dele denne kunnskapen.

Dersom vi hadde tatt i bruk andre metoder, stilt andre spørsmål eller hatt gruppeintervju i andre barnehager ville studiens funn vært annerledes. Når det kommer til kvalitativ forskning er ikke målet først og fremst at det skal være høy grad av reliabilitet eller overføringsverdi utover de barnehagene som studien tar utgangspunkt i (Kleven & Hjordemaal, 2018). Studiens funn kan likevel ha relevans i en større sammenheng ved at andre barnehager kan hente inspirasjon, motivasjon og lærdom som de kan ta med inn i egen praksis (Thagaard, 2018). Dessuten kan intervjupersonenes forståelse og erfaring være gjenkjennbare for andre, og slik oppleves som en støtte og trygghet. Viten om at andre også opplever det vanskelig å gi beskjed til en kollega, men at det er mulig å skape trygghet og mot i personalet til å gi og få tilbakemeldinger kan være en inspirasjon for flere, slik det har vært for oss. Vi føler oss ikke alene om å oppleve krenkelser som et viktig og vanskelig tema, samtidig har intervjupersonene gitt oss håp og tro på at vi kan klare å jobbe i tråd med §§41-43.

I arbeidet med denne avhandlingen har vi fått svar på mye av det vi lurte på, samtidig som det har dukket opp nye spørsmål som kunne vært interessant å gå dypere inn i. Krenkelser i barnehagen og plikten til å ivareta barns rett til et trygt og godt psykososialt miljø er et stort tema med tilsvarende mange spørsmål. Dersom vi skulle undersøkt forståelsen og praktiseringen av §§41-43 videre hadde det vært interessant å undersøke dette fra et foreldreperspektiv. Hvordan blir foreldre møtt dersom de er bekymret for sitt barns trygghet og trivsel i barnehagen? Har foreldre fått informasjon og kunnskap om de rettighetene barna har og pliktene dette medfører for personalet? I tillegg ville det vært interessant å gå bredere ut og undersøkt meldte saker knyttet til §43. Blir slike saker meldt og dokumentert? I så fall, av hvem og hvordan blir sakene håndtert? I Kardemommeby var de bekymret for barn i store barnegrupper noe som fikk oss til å undre: Er det mer krenkelser i de store barnehagene enn i de små?

Helt til slutt vil vi igjen takke intervjupersonene som har delt av sin kunnskap og erfaring slik at vi kunne øke vår kunnskap. Med ny innsikt og forståelse føler vi oss bedre rustet til å håndtere krenkelser i barnehagen. Samtidig har kunnskap og gode holdninger ingen verdi dersom det ikke overføres til handling i det pedagogiske arbeidet. Hvis vi opplever en kollega som krenker barn, slik Lucas ble krenket av Per, må vi gripe inn og gjøre vår plikt i tråd med §§41-43. Dersom vi selv krenker et barn, slik en av oss gjorde med Celine, må vi ta ansvar, reparere, reflektere og gjøre tiltak for å hindre at krenkelser oppstår igjen og igjen.

Med den kunnskapen vi har i dag ville vi kanskje tolket Celine sin løping og tøysing som en måte å lette stemningen og gjenopprette egen verdighet på etter uhellet og følelsesutbruddet, og vi ville kanskje handlet annerledes. Det er først når holdning blir til handling at personalet kan sikre at Lucas, Celine og alle andre barn i barnehagen har det trygt og godt i tråd med §§41-43.

7. Referanseliste

- Alsaker, D, F. (1997). Hva vet vi om mobbing i barnehagen? I M.B. Pettersen (red.), *Mobbing i barnehagen* (s. 27-53). SEBU Forlag.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Askland, L. (2015). *Kontakt med barn: Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. (2. utg.). Gyldendal Akademisk
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129–148). Tano Aschehoug.
- Bae, B. (2007.10. januar). *Å se barnet som subjekt*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Barnehageloven. (2022). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64).
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_8
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Barne- og familiedepartementet. (2022) *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/> (hentet 24.03.23)
- Barne- og familiedepartementet. (2004) *Mobbing i barnehagen: et heftet for deg som arbeider i barnehagen*. Oslo. Ressurs AS. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0006/ddd/pdfv/210592-mobbing_skjerm_bokm.pdf
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks – Gunn (red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746- 758). Garland. New Your.
- Baumrind, D. (2013). Is a pejorative view of power assertion in the socialization process justified?. *Review of General Psychology*, 17(4), 420-427.
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordring og muligheter. I E. Befring, K-A, B, Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (6. utg., s. 500-520). Cappelen Damm.
- Berg, J, K., Elden, J, C. (2021) *Vold*. Store norske leksikon. <https://snl.no/vold>

- Biesta, G. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om å gjøre voksen eksistens mulig. I P.O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sævort (red.), *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2017). *The rediscovery of teaching*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Boge, C. (2019). *Mobbeforskningas historie – forminga av eit forskingsfelt*. Forebygging.no (2).
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Børnich, E. (2019). Barn som har det vanskelig får mest kjeft i barnehagen. *Psykologi i kommune*, 19(3). <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/barn-som-har-det-vanskelig-far-mest-kjeft-i-barnehagen/19.96>
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. (6. utg.). Pearson.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal.
- Drugli, M, B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm.
- Drugli, M, B & Onsøien, R. (2021). *Sårbare barn*. Cappelen Damm Akademiske.
- Egner, T. (2009). *Folk og røvere i KARDEMOMME BY*. Cappelen Damm.
- Friberg, J. H. (2019). Tvilssomme informanter, troverdig forskning? Refleksjoner over intervjuet som forskningsmetode, med utgangspunkt i en studie av tilreisende fattige fra Romania. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(2), 119-136.
- FUB. (2022). Foreldreutvalg for barnehager. *Ett skritt til: Trygt barnehagemiljø – samme rett i barnehage og skole*. <https://foreldreutvalgene.no/fub/materialcategory/rapporter/>
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Universitetsforlaget.
- Elvén, B, H., & Edfeldt, D. (2019). *Rabalder i barnehagen: Om lavaffektiv tilnærming*. Fagbokforlaget.
- Gadamer, H-G. (2010). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: Ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gundersen, D. (2018). *Trakassere*. Store norske leksikon. <https://snl.no/trakassere>

- Hagen, A, H, V. (2021). *Sinte barn og sinte voksne: Slik forstår og håndterer du sinne*. Gyldendal.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen: Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforlaget.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2017). Children's Voices on Bullying in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal* 2016, 44(2) (133-142).
- Helgeland, A. & Lund, I. (2022). *Barnehagekultur -utfordring og muligheter*. Fagbokforlaget.
- Helgeland, A., Lund, I. & Vik, K. (2021). *Spesialpedagogikk*. 2021(5), 55 - 67. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2022/03/15/2021,%20nr.%205.pdf>
- Holland, H. (2013). *Varig atferdsendring hos barn -krever varig atferdsendring hos voksne*. Gyldendal akademisk.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (S. H – Hansen, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1992).
- ICDP. (2023). *Hva er ICDP?* ICDP Norge. <https://www.icdp.no/hva-er-icdp/>
- Idsøe, C. E & Roland, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen: Temaforståelse- forebyggingstiltak*. Cappelen Damm.
- Ikdahl, I. (2022). *Diskriminering*. Store norske leksikon. <https://snl.no/diskriminering>
- Isdal, P. (2000) *Meningen med volden*. Kommuneforlaget.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (2005). Theorizing childhood. I C. Jenks (Red.), *Critical concepts in sociology* (s. 138 – 160). Routledge.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P – A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Kermit, P. (2022). Barn, barnefellesskap og fellesskap: En vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. I: I: I Åmot, I., & Skoglund, R. I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 41- 60). Universitetsforlaget.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning*. (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2019). *Barndommen varer i generasjoner: Forebygging er alles ansvar*. (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskning: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Korczak, J. (2016). *Barnets rett til respekt* (A. Banach, Overs). Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1929).
- Kristensen, M. Ø. (2014) Kampen om mobbebegrepet. I M.B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen: Et sosialt fenomen* (s. 32-50). Universitetsforlaget.
- Kuhn, T. S. & Nydal, R. (2007). *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. (S. H- Hansen, Overs.). Bokklubben.
- Kunnskapsdepartementet. (2011) *Manifest mot mobbing: Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst og læringsmiljø*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/manifestmotmobbing_20112014.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lhen, E. W. & Sivertsen, A. H. (2022) *Barnehagens betydning for livsmestring*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2014). Tydelige og varme voksne i møte med mobbing i barnehagen. I M.B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen: Et sosialt fenomen*. (s. 115 – 127). Universitetsforlaget.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2016). *Mobbing i barnehagen: Anerkjennelse som forebygging*. Pedlex.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2018). *Samarbeid mot mobbing i barnehagen*. Pedlex.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen Damm.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 5-sider.
- Lunde, S. & Roland, P. (2021) Trygt og godt i barnehagen. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen barns rett til et godt psykososialt miljø*. Cappelen Damm Akademiske
- Lysebo, M. O. & Bratt, E. G. (2022) *Relasjonskompetanse i barnehagen*. (2. Utg.). Fagbokforlaget.

- Løkken, I, M. (2021) Foreldresamarbeid. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen barns rett til et godt psykososialt miljø*. Cappelen Damm Akademiske
- Martinsen, M, T., Elvethon, E., Lunde, S. & Løkken, I, M. (2021). Barnehagelovens kapittel VIII om psykososialt barnehagemiljø. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen barns rett til et godt psykososialt miljø*. Cappelen Damm Akademiske
- Martinsen, M, T. & Moser, T. (2021). Mobbing og andre krenkelser. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen barns rett til et godt psykososialt miljø*. Cappelen Damm Akademiske
- Meld. St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdf/s/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Melvold, L. (2019). *Barn er budbringere: En veiviser til psykisk helsefremmende barnehager*. KF.
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801-821
- Nergaard, K. (2020). 'I want to join the play'. Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years*, 1-14.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5.utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- NOU 2015:2 (2015) Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Oslo. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Gyldendal Norsk forlag.
- Omdal, H. (2018). Creating teacher capacity in Early Childhood Education and Care institutions implementing an authoritative adult style. *Journal of Educational Change*, 19, 103-129.
- Pape, K. (2009). *Fra plan til praksis II - dokumentasjon og vurdering i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Pape, K. (2020a). *Lek og inkludering i barnehagen: Motvekt til utestengelse og mobbing*. KF.

- Pape, K. (2020b). *Gode medarbeidere i barnehagen: Arbeid med lek og inkludering*. KF. PBL. Private Barnehagers Landsforbund. (2020, 18. Desember). *Viktige endringer i barnehageloven fra 1. januar*. <https://www.pbl.no/aktuelt/tilskudd-og-barnehagedrift/forskrift-lov-og-regler/na-trer-endringene-i-barnehageloven-i-kraft/>
- Pettersen, J. R. (1997). Hva er mobbing? I M.B. Pettersen (red.), *Mobbing i barnehagen* (s.11-12). SEBU Forlag.
- Pettersen, K-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm.
- Pianta, R, C., La Paro, K, M. & Hamre, B, K. (2008). *Classroom assessment scoring system: Manual Pre-K*. Teachstone
- Prop. 96 L. (2019-2020). *Endringer i folkehøyskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m (samleproposisjon)*. Kunnskapsdepartementet.
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461–475.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1087150>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole*. Cappelen Damm Akademisk
- Salvesen, K. & Storvik, L. F. (2022). Barnehageansatte som krenker barn. *Første steg*, 2022/1, s.15-46.
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2018). 4-6 year-old children's experience of subjective well-being and social relations in ECEC institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585-1601.
- Schibbye, A – L, L. 2009. *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Seland, M., Moe, B., & Sandseter, E. B. H. (2021). Harassment in ECEC institutions: 4-to 6-year-old children's experiences. *Early Years*, 1-16.
- Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft: Et oppgjør med kjeftepedagogikken*. Pedagogisk forum.
- Sigsgaard, E. (2008). *Kjeft mindre: Fortellinger om oppdragelse*. Cappelen Damm.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Pensumtjeneste.
- Skoe, F. F. & Bølstad, E. (2022). *Håndtering av følelser i skolen: Hvordan utvikler vi emosjonell kompetanse?* Gyldendal.

- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen: Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98, 36-46.
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2020). When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens—The Staff's Reactions to Children's Resistance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(4), 710-721.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459-475.
- Skreland, L. (2019). *Regler i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå, *Barnehager*, 21. mars 2023. [Online]. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Stette, Ø. (2020). *Ny mobbelov for barnehager: psykososialt barnehagemiljø*. Pedlex.
- Stiegler, J. R., Sindig, A. I. & Greenberg, L. (2018). *Klok på følelser det følelsen prøver å fortelle deg*. Gyldendal.
- Sunde, J. (2006). Makt-og sannhetsdiskurser i barnehagen. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 24(3), 41-59.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107-131). Fagbokforlaget.
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 236-247.
- Sævi, T. (2015). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I M. B. Brunstad, Reindal & Sæverot (red), *Eksistens & pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73 – 91). Universitetsforlaget.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355-372.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Unneland, A. R. K. (2022). Så flink du er: om anerkjennelse og vurdering. I: I Åmot, I., & Skoglund, R. I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 112- 136). Universitetsforlaget.
- Utdanning. (2005, 21, oktober). *Historisk dag for barnehagene*. Utdanningsnytt.no <https://www.utdanningsnytt.no/historisk-dag-for-barnehagene/161337>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Bruk av tvang og fysisk makt i barnehagen*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/barnehage/ovrigetema/bruk-av-tvang-og-fysisk-makt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Grunnlagsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelses. En felles plattform for statlige aktører*.
Hentet fra:
<https://www.statsforvalteren.no/contentassets/513fa156aaa64eb3a20965a0d79c1d1a/grunnlagsdokument-barnehage-skolemiljo-mobbing-og-krenkelses.-revidert-utgave-15.09.17.pdf>
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar Forlag.
- Vedvik, K. R. (2020, 15. Desember). *Ny mobbelov i barnehagen – savner mer ressurser*.
Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/mobbing-i-barnehagen/ny-mobbelov-i-barnehagene--savner-mer-ressurser/264789>
- Vedvik, K. R. & Holterman, S. (2021). Mobbet av læreren. *Utdanning*, 2021/13, s.10-23.
- Vogt. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Öhman, M. (2020a). *Innenfor og utenfor – barns relasjoner, voksnes ansvar*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2020b). *Vern om barns lekestyrke*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2021). *Vern om barns psykiske helse og velvære*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2023). *La leken fremme språket*. Pedagogisk forum.
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena - Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic studies in Education*, 27(3), 277-290.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2022). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R.I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (2.utg., s. 18 - 38). Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2022). Mediator eller moderator. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg., s. 61- 82). Universitetsforlaget.
- Aaseth, H, M, S. Elvethon, E. Løkken, M, I. Nilsen, T. R, & Moser, T. (2021). *Mobbing i norske barnehager – En kunnskapsoversikt*. Hentet fra
<https://www.uis.no/sites/default/files/inlineimages/i1L2vPIFizkg8npPwppVIriAja3B7imtEqo8KMktfZdV286gMd.pdf>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Psykososialt barnehagemiljø. Forståelse av paragraf 41- 43 i barnehageloven»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan de nye paragrafene i kapittel 8 i barnehageloven blir forstått og praktisert. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Vi studerer **Master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk** ved NLA Høgskolen og holder nå på med vår avsluttende masteroppgave som omhandler barnehagens psykososiale miljø. I 2020 ble det vedtatt en endring i barnehageloven der det ble tilført et nytt kapittel knyttet til det psykososiale barnehagemiljøet. Endringen trådte i kraft 1. januar 2021 og består av tre paragrafer som samlet skal sikre at alle barn i barnehagen har det trygt og godt.

- §41. Omhandler barnehagens **nulltoleranse og forebyggende arbeid**. Den formidler at barnehagen ikke skal godta krenkelser og nevner som eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser.
- §42. Handler om barnehagens **aktivitetsplikt**, og at alle som jobber i barnehagen har en plikt til å følge med på hvordan barna i barnehagen har det. Personalet skal melde fra til styrer dersom de får mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har det trygt og godt i barnehagen, og videre lage en skiftlig plan når det settes inn tiltak.
- §43. Understreker en **skjerpet aktivitetsplikt** dersom en som arbeider i barnehagen krenker et barn. Dersom en som arbeider i barnehagen får mistanke om eller kjennskap til at en annen som arbeider i barnehagen krenker et barn, skal vedkommende straks melde fra til barnehagens styrer. Videre skal styreren melde fra til barnehageeieren, og undersøkelser og tiltak etter paragraf 42 skal iverksettes straks.

I vår masteroppgaven skal vi ta for oss disse tre paragrafene i barnehageloven. Gjennom å intervjuer barnehagelærere ønsker vi å få et dypere innblikk i deres forståelse og praktisering av lovverket, med spesiell vekt på paragraf 43.

Vår foreløpige problemstilling er følgende: ***Hvordan forstår personalet i barnehagen paragraf 41-43 i barnehageloven, og hvordan påvirker denne forståelsen praktisering av paragraf 43?***

NLA Høgskolen er ansvarlig for masterprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Å sikre et trygt og godt psykososialt miljø for barn i barnehagen er et viktig, og samtidig krevende og utfordrende arbeid for oss som jobber i barnehage. Som barnehagelærer/pedagogisk leder sitter du med verdifull kunnskap og erfaring fra praksis i barnehagen. Din kompetanse kan dermed styrke vår studie og bidra til kunnskapsutvikling om arbeidet med det psykososiale miljøet i barnehagen. På bakgrunn av dette er du invitert til å delta i vår studie og dele din erfaring og kunnskap.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i dette prosjektet innebærer i hovedsak å delta på et gruppeintervju sammen med 1-2 kollegaer for å gi oss et innblikk i hvordan dere som barnehagelærere forstår det nye lovverket, og hvilke tanker og erfaringer dere har gjort dere. Utover ditt bidrag til kunnskapsutvikling tenker vi at et gruppeintervju vil gi deg som deltager en mulighet til diskusjon og refleksjon sammen med kollegaer, noe vi erfarer at det sjelden er nok tid til i en hektisk barnehagehverdag. Dersom du velger å delta i studien, innebærer det at du sammen med kollegaer vil bli intervjuet av oss, der intervjuet har en varighet på ca.60 minutter. Møtested og tidspunkt vil vi sammen avtale i forkant av intervjuet.

Spørsmålene vil være knyttet til studiens tema, som er de tre paragrafene i kapittel 8 om psykososialt barnehagemiljø. Under intervjuet vil vi ta i bruk lydopptak og ta notater for å kunne gjengi samtalen best mulig i oppgaven. Utover din stemme på lydopptaket vil det ikke bli innhentet personopplysninger. Lydopptaket vil bli transkribert og anonymisert slik at du ikke vil bli gjenkjent i datamaterialet, eller i det ferdige produktet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studiet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen, arbeidsgiver eller arbeidskollegaer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålet vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De innsamlede dataene og informasjonen skal kun brukes i denne masteroppgaven. Det er kun vi studenter som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Lydfilene fra intervjuet, som blir lagret i Onedrive med passord, skal transkriberes og analyseres, hvor all informasjon vil bli anonymisert og erstattet med fiktive navn. Dette vi si at opplysningene som blir gitt, ikke kan kobles til deg som person.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet skal etter planen avsluttes vårsemesteret 2023. Når masteroppgaven er godkjent, vil alle personopplysninger og lydfiler slettes.

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA Høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om, eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Oss som studenter: Lisbeth Ruus og Simone Olsen (lisbeth_h80@hotmail.com)
- NLA Høgskolen ved veileder Marit Mjøs (Marit.Mjos@NLA.no)
- NLA Høgskolens personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau (ingnja@nla.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon (53 21 15 00)

Med vennlig hilsen

Lisbeth Helen Høvig Ruus og Simone Annanaissen Olsen
(Masterstudenter)

Marit Mjøs
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Om du ønsker å delta i studiet, kan du fylle ut dette skjemaet og sende oss en mail.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Psykososialt barnehagemiljø. Forståelse av paragraf 41-43 i barnehageloven*», og har fått anledning til å stille spørsmål.
Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At mine opplysninger blir behandlet frem til prosjektet blir avsluttet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Ditt navn med blokkbokstaver)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Kort presentasjon av forskningsprosjektet

Prosjektets forskningsspørsmål: «Hvordan forstår personalet i barnehagen §41-43 i barnehageloven, og hvordan påvirker denne forståelsen praktisering av §43?»

Kort oppsummering fra informasjonsskrivet.

Informasjon om intervjuet

Varighet: Ca.60 minutter

Semistrukturert gruppeintervju: Noen hovedspørsmål, med eventuelle oppfølgingsspørsmål.

Det finnes ingen feile svar på våre spørsmål.

Vi minner om personvernloven og at enkeltbarn ikke nevnes med navn.

Intervjuets hovedtema:

Forståelsen av begrepet krenkelser.

Kunnskap, praktisering og erfaring rundt §§41-43 i barnehageloven.

Før vi starter: Har dere noen spørsmål?

Innledende spørsmål

Vi starter med en kort presentasjonsrunde, både av oss selv og intervjupersonene.

Hovedspørsmål:

1. Dersom dere skal definere begrepet krenkelse, hvordan vil dere gjøre det?
 - Hva er krenkelser?
 - Hva tenker dere gjør en handling krenkende?

2. Hvordan jobber dere forebyggende mot krenkelser i din barnehage?
 - Har kap.8 i barnehageloven vært tema på planleggingsdag eller avdelingsmøter i din barnehage?
 - Har dere snakket om begrepet krenkelser?
 - Har dere igangsatt tiltak for å forebygge krenkelser?

- Hvordan tenker dere at voksnes væremåte og relasjon kan være en forebyggende faktor?
- Har dere noen strategier i møte med sterke følelsesuttrykk hos barn?

3. Når tenker dere at en voksen krenker barn?

- Har dere erfart at en kollega har krenket barn? Hva skjedde?
- Hvordan opplevde du/dere det (følelsesmessig)?
- Hva gjorde du/dere?
- Har dere selv krenket et barn? Hva gjorde dere (etterpå)?
- Er det noen situasjoner dere tenker voksne står i større fare for å krenke barn?
- Er det noen barn dere tenker er mer utsatt enn andre barn?
- Tenker dere at voksne i barnehagen kan mobbe barn? Hvordan?

4. Hvordan jobber dere med aktivitetsplikten?

- Har dere utarbeidet en prosedyre for tilfeller av krenkelser? Har dere klare rutiner? Fortell.
- Hva tenker dere menes med nulltoleranse? Hvordan gjennomføres dette i praksis?
- Hvordan opplever dere arbeidet med den skjerperte aktivitetsplikten?
- Har dere noen metoder for å få frem barnas egen opplevelse av om de har det trygt og godt i barnehagen?
- Generelt, hvordan opplever dere de nye paragrafene?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe mer dere ønsker å legge til, utdype eller presisere?
- Er det noe dere har tenkt på underveis som dere ønsker å dele?

Tusen takk for din deltagelse!

Vedlegg 3: Mail til styrer

Hei!

Brenner du for at barn i barnehagen skal ha det trygt og godt?

Vi er to studenter ved NLA Høyskolen som holder på med vår masteroppgave i spesialpedagogikk som omhandler de nye paragrafene i barnehageloven §41-43. I den anledning er vi på søk etter barnehager som kunne vært interessert i å bidra til forskningsprosjektet som intervjupersoner.

Vi håper at du som styrer kan hjelpe oss i denne prosessen og dele vedlagt informasjon til barnehagens barnehagelærere og pedagogiske ledere. Vi tenkte å ha gruppeintervju der vi intervjuer 2-3 kollegaer om deres arbeid med, og tanker rundt det psykososiale barnehagemiljøet. **Se mer informasjon i vedlegget.**

Som ansatt i barnehage vet vi at dette er et viktig, utfordrende og krevende arbeid. Å få mulighet og tid til å diskutere og reflektere rundt dette kan være vanskelig i en hektisk hverdag. Gjennom deltagelse i gruppeintervjuet vil dine ansatte få en unik mulighet til å dele tanker og reflektere sammen, i tillegg til å bidra til kunnskapsutvikling sammen med oss.

Vi håper på positiv oppfordring til dine pedagoger, og gjerne en tilbakemelding til oss (uavhengig av om dette er av interesse eller ikke) 😊

Med vennlig hilsen

Lisbeth Ruus og Simone Olsen

Vedlegg 4: Meldeskjema til SIKT med automatisk godkjenning

19.04.2023, 09:55

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Psykososialt barnehagemiljø. Forståelse av §41-43 i barnehageloven.](#) / Eksport

Meldeskjema

Referansenummer

653399

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Utdanning, stilling og arbeidserfaring.

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Psykososialt barnehagemiljø. Forståelse av §41-43 i barnehageloven.

Prosjektbeskrivelse

Formålet med prosjektet er å undersøke barnehagelærere sin forståelse og praktisere av §41-43 i barnehageloven som omhandler barns rett til et trygt og godt psykososialt miljø. Vi ønsker å ha et fokus på §43 som tar for seg den skjerpete aktivitetsplikten når voksne krenker barn. Personalets kunnskap om og forståelse av begrepet krenkelse vil være sentralt.

Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Vi ønsker å bruke resultatene videre i en artikkel.

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

Vi har valgt å ta et strategisk valg når det kommer til deltakere til oppgaven. Det innebærer noen kriterier som vi ønsker å støtte oss til. Deltakerne skal være tilsatt som barnehagelærer i privat eller kommunal barnehage, fortrinnsvis som pedagogisk leder. Tidspunkt for utdanning og eventuelt tilleggstudanning kan være relevant.

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Simone Annaniassen Olsen og Lisbeth Helen Høvig Ruus , simoneolseen@hotmail.com og lisbeth_h80@hotmail.com, tlf: 94782123

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Mjøs , Marit.Mjos@NLA.no, tlf: 99037893

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

<https://meldeskjema.sikt.no/6389af02-6bfb-47c3-ba4b-d95743524038/eksport/267>

1/3

Beskriv utvalget

Barnehagelærere, eventuelt pedagogiske ledere på storbarnsavdeling aldersgruppe 3-6 år.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Vi ønsker å sende mail til ulike styrere vi ikke har kjennskap til fra før, om de har noen aktuelle ansatte som kunne tenkt seg å delta i forskningsprosjektet. Via styrer får vi dermed kontakt med aktuelle informanter som vi deretter vil avtale direkte med om veien videre gjennom mail.

Alder

23 - 67

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Gruppeintervju

Vedlegg

[Intervjuguide-NSD .docx](#)

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

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

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

[Informasjonsskriv.docx](#)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Muntlig, eventuelt på mail.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

Dersom vi er usikker på noe av informasjonen, tar vi kontakt med informantene for å kvalitet sikre.

Dersom ønskelig vil informantene kunne få tilbud om å få avhandlingen tilstendt etter sensur.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

Hvor behandles personopplysningene?

- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

Hvilken databehandler har tilgang til personopplysningene?

OneDrive

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

04.01.2023 - 10.10.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt?

Data anonymiseres (sletter/omskriver personopplysningene)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Tilbakemelding ble gitt automatisk digitalt

[Meldeskjema](#) / [Psykososialt barnehagemiljø. Forståelse av §41-43 i barnehageloven.](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopp

Referansenummer
653399

Prosjekttittel
Psykososialt barnehagemiljø. Forståelse av §41-43 i barnehageloven.

Behandlingsansvarlig institusjon
NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig
Marit Mjøs

Student
Simone Annaniassen Olsen og Lisbeth Helen Høvig Ruus

Prosjektperiode
04.01.2023 - 10.10.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 10.10.2023.

Vurderingstyp
Automatisk

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering

Print ut

16.12.2022

Dato
16.12.2022