



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Lars Idar Vandli

Mastergradsoppgave

**En fenomenologisk studie om pedagogiske
lederes opplevelser og erfaringer med
krenkelser blant barn i barnehagen.**

Master's thesis

A phenomenological study of preschool teachers'
experiences with harassments among children in
kindergarten.

Master i tilpasset opplæring
2MITOPP2_1 Masteroppgave

2023

Innholdsfortegnelse

Forord	4
Sammendrag	6
English abstract	8
1 Innledning	10
1.1 Oppgavens hensikt og problemstilling.....	13
1.2 Temaets aktualitet og relevans.....	15
1.2.1 Krenkelser i skolen.....	16
1.2.2 Krenkelser i barnehagen.....	17
1.2.3 Barnehagens relevans for denne studien.....	19
2 Teoretiske rammeverk, tidligere forskning og studiens avgrensning	20
2.1 Begrepsavklaring: mobbing eller krenkelser.....	20
2.2 Hva vet vi om krenkelser blant barn i barnehagen?.....	24
2.3 Vygotskys sosiokulturelle teori om barns utvikling: den nærmeste utviklingszone.....	26
2.4 Sosial og emosjonell utvikling blant barn i barnehagealder.....	28
2.5 Inkludering.....	33
3 Metode	37
3.1 Hvorfor kvalitativ metode?.....	37
3.2 Forskningsetiske betraktninger.....	38
3.3 Fenomenologien som vitenskapsteoretisk perspektiv.....	39
3.3.1 Fenomenologisk reduksjon.....	41
3.4 Intervju som datainnsamlingsmetode.....	42
3.5 Utvalgsprosessen og presentasjon av informanter.....	44
3.5.1 Hvorfor pedagogiske ledere?.....	44
3.5.2 Utvalgsprosessen og utvalgets størrelse.....	45
3.5.3 Presentasjon av studiens informanter.....	47
3.5.4 Utvidelse av utvalg.....	47
3.6 Utforming av intervjuguide.....	48
3.6.1 Prøveintervju.....	48
3.7 Gjennomføringen av intervjuene.....	49
4 Transkripsjon og analyse	52
4.1 Analyse av data innenfor fenomenologisk metode.....	52
4.2 Dataenes pålitelighet.....	54
4.3 Dataenes validitet eller troverdighet.....	55
4.4 Etske vurderinger innenfor analyse og transkripsjonsarbeid.....	56

5 Resultater	57
5.1 Krenkelser blant barn i barnehagen	57
5.2 Kompetanseheving som et verktøy for å sikre felles tema- og begrepsforståelse	60
5.3 Foreldresamarbeid og foreldrenes forventninger til barnehagen som pedagogisk institusjon	63
5.4 Tidlig innsats	65
5.5 Aktiviteter tilpasset barnas utvikling og ferdigheter	65
5.6 Små barns atferd og emosjonelle uttrykk	66
5.7 Konsekvenser og helsemessige senvirkninger som følge av krenkelser	67
6 Drøfting av funn	70
6.1 Hvordan opplever pedagogiske ledere krenkelser mellom barn i sine barnehager?	70
6.2 På hvilken måte kommer krenkelsene til syne for de pedagogiske lederne?	73
6.3 Hvilke tanker og erfaringer har informantene rundt valg av hensiktsmessige metoder og strategier for å forebygge, avdekke og håndtere krenkelser blant barn i sin barnehage?	75
7 Avslutning	78
7.1 Oppsummering og konklusjon	78
7.2 Studiens styrker og svakheter, og videre forskning	80
Litteraturliste	83
Vedlegg	89
1 Samtykkeskjema	89
2 Intervjuguide	91

Forord

Det er snart tre år siden jeg startet på studiet master i tilpasset opplæring på Høgskolen i Innlandet. Det har vært et svært spennende, innholdsrikt og nyttig studium som nå går mot slutten. Jeg har lært mye nytt som jeg kommer til å ta med meg videre i arbeidslivet og som har hatt stor overføringsverdi til den jobben jeg i dag har som rådgiver for Mobbeombudet.

Jeg startet opp først som fulltidsstudent, før jeg etter ett år byttet over til deltidstudier grunnet ny jobb som krever mye tid og krefter av meg. Det å skrive en masteroppgave er ikke noe man bare gjør over en kort, intens periode. Det er et langvarig arbeid som krever mye av deg som student. Dette har jeg virkelig fått erfare selv. Det å være fulltidsansatt i en jobb som er alt annet enn en typisk 09:00 – 17:00 jobb, kombinert med å være småbarnsfar og samboer, samtidig som man skal skrive en masteroppgave, har vist seg å være en skikkelig øvelse i balansekunst.

Jeg må innrømme at jeg i enkelte perioder har vært nære ved å gi opp, men heldigvis har jeg hatt en meget stødig veileder i Ann-Cathrin Faldet som har holdt meg gående, motivert meg og satt tydelige krav og forventninger til meg. Jeg ønsker å benytte denne muligheten til å sende en stor takk til deg, Ann-Cathrin Faldet, for meget god veiledning gjennom hele denne prosessen. Du har pushet meg til å strekke meg så langt som jeg har hatt kapasitet til. Takk for meget god hjelp, og ikke minst takk for et godt og lærerikt samarbeid!

Jeg vil også takke mine fem flotte informanter for verdifulle tanker og meninger om et svært spennende og interessant tema, men som også for mange er et tema det kan være krevende å snakke om. Krenkelses i barnehagen er et viktig og engasjerende tema som jeg håper flere vil forske videre på i fremtiden. Mange jeg har snakket med i løpet av denne tiden er faktisk litt overrasket over at det forekommer krenkelses i barnehagen i så stor grad som det gjør. Det viser at det trengs mer kunnskap om temaet, og at det bør snakkes mer om enn hva som er tilfellet i dag.

Helt til slutt ønsker jeg å takke familien min, Lene og Gustav, som har vært tålmodige og gitt meg den tiden som har vært nødvendig for å kunne gjennomføre dette studiet. Nå gleder jeg meg til å få masse familietid sammen med dere igjen! Tusen hjertelig takk for at dere har vært her for meg i denne tiden. Uten deres støttende ord, varme og kjærlighet hadde jeg aldri kommet i mål! Tusen takk, dere er helt fantastiske!

Nå skal pappa endelig bli med på hyttetur igjen, Gustav, og ikke bare «skrive på kontoret», slik som du har begynt å si i det siste. Jeg gleder meg!

Lars I. Vandli, mai 2023

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler krenkelser blant barn som fenomen og hvordan utvalgte pedagogiske ledere opplever krenkelser blant barn i sine barnehager. Problemstillingen for denne studien har vært:

Hvordan opplever pedagogiske ledere krenkelser mellom barn i sine barnehager?

For å kunne besvare problemstillingen, har jeg i tillegg jobbet ut ifra to forskerspørsmål.

Disse forskerspørsmålene lyder som følger:

1. på hvilken måte kommer krenkelsene til syne for informantene?
2. hvilke tanker og erfaringer har informantene rundt valg av hensiktsmessige metoder og strategier for å forebygge, avdekke og håndtere krenkelser blant barn i sine barnehager?

Forskerspørsmålene bidro til å skape samtale, refleksjoner og diskusjoner rundt informantenes erfaringer med tiltak og metoder for å forebygge og håndtere krenkelser i barnegruppen.

Som metode har jeg gjennomført semi-strukturerte intervjuer av totalt fem informanter fra fem forskjellige barnehager i ett fylke i Norge. Studien er utformet med et fenomenologisk forskningsdesign og er en kvalitativ undersøkelse som tar utgangspunkt i en intervjuguide som ble utformet i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Intervjuguiden har sikret at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene. Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet på en måte som la til rette for at informantene skulle få dele sine personlige erfaringer, meninger og opplevelser om fenomenet, noe som er i tråd med den fenomenologiske vitenskapsteorien.

Studiens teorikapittel tar for seg teori om små barns sosiale og emosjonelle utvikling og kompetanse, samt teori om inkludering i barnehagen og om mobbing og krenkelser.

Innenfor teorien om mobbing og krenkelser blir Dan Olweus' (1992) teori nevnt og diskutert, men studien bygger allikevel mest på nyere forskning og forståelse av mobbing og krenkelser som sosiale prosesser på avveie, slik som blant andre Ingrid Lund og Anne Helgeland (2020)

beskriver, og som igjen bygger på blant annet dansk forskning fra Helle Rabøl Hansen (2018) og Dorthe Marie Søndergaard med kolleger (2013).

Analysen, og de påfølgende resultat- og drøftingskapitlene, viser til funnene studien min har resultert i, og løfter frem informantenes egne opplevelser og erfaringer rundt hvordan de opplever krenkelsene og hvordan krenkelsene fremstår for dem som fagpersoner i barnehagene. Det blir også vist til hvilke erfaringer informantene besitter når det gjelder hensiktsmessige tiltak når det kommer til å forebygge, håndtere og stoppe krenkelser.

Informantenes tilbakemeldinger dannet et stort datagrunnlag som ble analysert og utarbeidet til felles meningsbærende enheter. Funnene presenteres og drøftes opp teori som omhandler forskning på mobbing og krenkelser, sosiokulturell utviklingsteori og teori om barns emosjonelle og sosiale utvikling.

Masteroppgaven avsluttes med en konklusjon hvor problemstilling og forskerspørsmål oppsummeres og besvares. Deretter påpeker jeg styrker og svakheter ved studien før jeg viser til implikasjoner for videre forskning på temaet krenkelser i barnehagen.

English abstract

This master's thesis deals with harassments among children as a phenomenon, and how selected preschool teachers experience harassments among children in their kindergartens.

The problem for the study has been:

How do preschool teachers experience harassments between children in their kindergartens?

In order to be able to answer this the problem of this thesis, I have also answered two research questions. These two research questions read as follows:

1. in what way do the harassments come to the informants' attention?
2. What thoughts do the informants have regarding the choice of appropriate strategies to prevent, uncover, and deal with harassments among children in their preschools?

The research questions contributed to creating conversation and discussion around the informants' experiences with methods to prevent and deal with harassments in the group of children.

As a method of research, I have conducted semi-structured interviews with a total of five informants from five different kindergartens in one county in Norway. The study was designed with a phenomenological research design, and it is a qualitative investigation based on an interview guide that was designed in advance of conducting the interviews. The interview guide ensured that all the informants were asked the same questions. The questions were designed in a way that made it possible for the informants to share their personal experiences and opinions about the phenomenon, which is in line with the phenomenological theory of science.

The theory chapter of this study deals with theory about young children's social and emotional competence and development, as well as theory about inclusion, and about bullying and harassments. Within the theory of bullying and harassments, Dan Olweus' (1992) theory is mentioned, explained, and discussed, but the study is mostly based on recent research and understanding of bullying and harassments as social processes gone astray, as described by Ingrid Lund and Anne Helgeland (2020) among others, and which again builds on research from Helle Rabøl Hansen (2018) and Dorthe Marie Søndergaard et al. (2013).

The analysis, as well as the results and discussion chapter, refer to the findings my study has resulted in, which deals with the informant's own experiences of how harassments appear to

them as professionals in their kindergartens. Some of the results also show how the informants experience different methods to deal with and prevent harassments among the children.

The informant's answers formed a large data base which was analyzed and compiled into common meaning units. The findings are presented and discussed against relevant theory that deals with research on bullying and harassments, socio-cultural development theory and theory on children's emotional and social development.

The master's thesis ends with a conclusion in which the research problem and research questions are summarized and answered, and the strengths and weaknesses of the study are then referred to, as well as some implications for further research on the topic.

1 Innledning

1. januar 2021 trådte det i kraft en lovendring i barnehagelovens kapittel VIII som stiller tydeligere og strengere krav til barnehagepersonalets plikt til å håndtere krenkelser som kan oppstå mellom barna i et barnehagemiljø (Barnehageloven, 2005, §§ 41-43; Stette, 2020, s. 3).

Barnehagelovens kapittel VIII omhandler barnehagens psykososiale miljø, og her kommer det blant annet tydelig fram at det er nulltoleranse for krenkelser og mobbing i norske barnehager. «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» (Barnehageloven, 2005, §41). Loven omhandler også personalets skjerpede plikt til å melde ifra dersom det er en ansatt som krenker et barn i barnehagen:

Den som arbeider i barnehagen, skal melde fra til styrer ved enhver mistanke om eller kjennskap til at en annen som arbeider i barnehagen utsetter eller har utsatt ett eller flere barn for krenkelser. Styrer skal melde fra til barnehageeier. Dersom en som arbeider i barnehagen, får mistanke om eller kjennskap til at styreren krenker et barn, skal vedkommende melde fra til barnehageeier direkte. Det gjelder ingen nedre terskel for plikten til å melde fra. (Stette, 2020, s. 55; Barnehageloven, 2005, §43).

Hensikten med lovendringen har vært å sikre barnehagebarns rett til et trygt og godt barnehagemiljø ved å lovfeste barnehagepersonalets ansvar for aktivitetsplikt ved mistanke eller avdekking av krenkelser mellom barn i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1).

Aktivitetsplikten i barnehagen dreier seg om at man som ansatt i en barnehage har en plikt til å hele tiden følge med på det som skjer i barnegruppen, og dersom man oppdager eller får høre om at et barn ikke har det trygt og godt, skal dette meldes videre til styrer. Styrer skal så undersøke saken - med utgangspunkt i barnets subjektive opplevelse - og iverksette tiltak som skal sørge for at barnet igjen opplever å ha det trygt og godt i barnehagen. Tiltakene skal settes inn i en skriftlig plan - en aktivitetsplan - som skal evalueres jevnlig og eventuelt endres i samråd med foresatte og barnet selv (Barnehageloven, 2005, §§41-43; Stette, 2020, s. 18-31; Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 3).

Som tidligere pedagogisk leder i barnehage selv, har barn som av en eller annen grunn faller utenfor det sosiale fellesskapet i barnehagen alltid vekket en særlig interesse hos meg. Jeg har gjennom en lang yrkeskarriere i barnehage selv erfart hvordan barnehagebarn tidlig kan begynne å utvise det jeg personlig vil karakterisere som krenkende atferd overfor andre barn, og selv om man lenge har avfeid krenkelser og mobbing som en utfordring blant barnehagebarn, har nyere forskning vist at barn kan begynne å utvise krenkende atferd – eller begynnende mobbeatferd– allerede i barnehagen (Lund & Helgeland, 2020; Idsøe & Roland, 2017; Roland, 2014; Hansen, 2018; Søndergaard et al., 2013).

I dag jobber jeg for Mobbeombudet, og vi mottar en rekke henvendelser fra ansatte i barnehager, men også fra foresatte eller foreldreutvalg, som ønsker at vi skal holde foredrag i deres barnehager som et bidrag for å øke forståelsen og bevisstheten rundt de mekanismene som er i spill når små barn møtes i barnehagen. Vi ser en særlig økning på antallet henvendelser fra ansatte eller foreldre i barnehagene etter at det ble lovpålagt aktivitetsplikt i barnehagen gjennom allerede nevnte lovendring i barnehagelovens kapittel VIII.

Vi opplever også at mange av de skoleelevene vi kommer i kontakt med gjennom vårt arbeid, forteller oss at de ofte opplevde at utfordringene deres med opplevelse av utenforskap, krenkelser og medfølgende dårlig selvbilde og lav selvtillit startet allerede så tidlig som i barnehagen. Mange av dem forteller at de opplevde å bli holdt utenfor i leken, og de setter også ord på at de i ettertid sitter igjen med en følelse av at de voksne i barnehagen ikke tok dem skikkelig på alvor da de forsøkte å si ifra på sin måte. Veldig mange av disse barna forteller at de ofte følte at opplevelsene deres ble bagatellisert eller at de ikke ble trodd på, og at de fikk beskjed om at dette var noe de bare måtte tåle.

Noen av barna vi kommer i kontakt med, setter også ord på at de begynte å utvise negativ atferd for å få oppmerksomhet fra andre barn eller voksne, eller for å ta igjen mot de som utsatte dem for krenkelser. De forteller altså selv at de begynte å krenke andre som et resultat av de vonde erfaringene og opplevelsene de gikk igjennom. På grunn av dette ble de selv ofte sett på som «vanskelige barn».

Krenkelser og mobbing har i en årrekke vært – og er fortsatt i dag – et stort samfunnsproblem som ofte kan føre til svært negative konsekvenser både sosialt og helsemessig for den som opplever å bli utsatt for atferden, men også for de som utfører den (Breivik et al., 2017, s. 188-214).

Forskning og faglitteratur som omhandler mobbing og krenkelses viser til at det å oppleve å ikke høre til eller å bli utsatt for krenkelses eller mobbing kan få alvorlige konsekvenser for barnets selvtillit, selvbilde og opplevd mestringstro, noe som igjen kan bidra til å svekke barnets langsiktige livskvalitet gjennom lavere evne til generell livsmestring (Olweus, 1992; Idsøe & Roland, 2017; Lund et al., 2017; Gladden, et al., 2014). I tillegg vises det til at det å ha vært utsatt for mobbing og krenkelses kan gi store psykiske og fysiske konsekvenser, slik som symptomer på angst og depresjon, og at disse problemene kan vedvare i mange år etter at krenkelsene og mobbingen har tatt slutt (Idsøe & Roland, 2017, s. 39 - 42).

Krenkelses og mobbing er to store og kompliserte begreper, men som veldig mange kjenner til og har kunnskap eller erfaring med i en eller annen grad. Noen har kanskje vært utsatt for mobbing og krenkelses selv, eller kjenner til noen i sin nærmeste krets som har vært utsatt for slike handlinger, og kjenner derfor til dette gjennom andres opplevelser.

Temaet engasjerer på et menneskelig og emosjonelt plan, og jeg tror de aller fleste mener det er svært viktig å få på plass gode metoder for å forebygge, håndtere og stoppe krenkelses og mobbing i samfunnet generelt og blant barn i skoler og barnehager spesielt, nettopp fordi: «krenkelses påvirker den eller de det gjelder, deres familier, skolen eller barnehagen og samfunnet for øvrig» (Gladden, et al, 2014, s. 7). Av hensyn til de involverte, og ikke minst med tanke på de negative ringvirkningene disse utfordringene kan føre til for samfunnet på både kort og lang sikt, vil det være av svært stor betydning at disse utfordringene håndteres på en god måte slik at alle involverte parter blir ivaretatt på en måte som oppleves som god og hensiktsmessig for alle.

I arbeidet med denne studien har jeg valgt å benytte meg av begrepet krenkelse som et overordnet begrep som kan inneholde flere ting, deriblant mobbing. Jeg har valgt å støtte meg til krenkelsesbegrepet fordi det i det nye kapittel VIII i barnehageloven er krenkelses som er det overordnede begrepet, hvor mobbingen kan være én form for krenkelse (Stette, 2020, s. 3), men også fordi det har vist seg at det kan være problematisk å benytte seg av ordet mobbing i en barnehagesammenheng. Dette kommer jeg til å forklare nærmere i kapittel to.

Men altså, fra nå av og ut resten av oppgaven kommer jeg til å benytte meg av begrepet krenkelse som et overordnet begrep som kan bety flere ting, deriblant mobbing.

1.1 Oppgavens hensikt og problemstilling

Hensikten med denne masteroppgaven har vært å få økt kunnskap om utvalgte pedagogiske ledes erfaringer, opplevelser og meninger om krenkelser blant barn som fenomen gjennom en kvalitativ studie utført ved hjelp av semi-strukturerte intervjuer av totalt fem informanter som metode. I tillegg har jeg vært interessert i å få vite mer om hvilke erfaringer informantene besitter med tanke på valg av hensiktsmessige strategier, verktøy og metoder de mener kan være til hjelp og støtte i det forebyggende og det håndterende arbeidet når det gjelder krenkelser i barnehagen.

Studien er avgrenset til å omhandle krenkelser mellom barnehagebarn i informantenes respektive barnehager, selv om det naturligvis hadde vært svært interessant å få høre mer om informantenes erfaringer, opplevelser og tanker om ansatte som krenker barn.

Argumenter for hvorfor jeg har gjort denne avgrensingen vil bli nærmere forklart senere i oppgaven.

For å besvare studiens problemstilling, utarbeidet jeg en intervjuguide med åpne spørsmål som var relevante for temaet. Denne intervjuguiden ble brukt som utgangspunkt i alle de fem intervjuene som ble gjennomført i studien, og bidro til å sikre at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene. Intervjuguidens åpne spørsmål bidro samtidig til at informantene stod fritt til å svare på spørsmålene med egne ord, noe som er vanlig innenfor fenomenologien, men også innenfor studier som baserer seg på kvalitativ metode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Selve hovedmålet med intervjuene har vært å få innsikt i de utvalgte informantenes erfaringer med krenkelser blant barnehagebarn som fenomen, noe som er i tråd med den fenomenologiske vitenskapsteorien (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99; Kvarv, 2014, s. 87; Johannessen et al., 2016, s. 78).

Studiens problemstilling lyder som følger:

Hvordan opplever pedagogiske ledere krenkelser mellom barn i sine barnehager?

I tillegg utformet jeg to forskerspørsmål som ekstra støtte i arbeidet med å finne gode svar på problemstillingen. Disse forskerspørsmålene var som følger:

1. På hvilken måte kommer krenkelsene til syne for informantene?
2. hvilke tanker og erfaringer har informantene rundt valg av hensiktsmessige metoder og strategier for å forebygge, avdekke og håndtere krenkelser blant barn i sine barnehager?

Problemstillingens åpne formulering og ordlyd er bevisst valgt for å legge til rette for at informantene i størst mulig grad skulle få mulighet til å sette sine egne ord på hvordan de opplever temaet krenkelser blant barn i barnehagen. I arbeidet med denne studien har jeg ikke vært ute etter å finne svar på hvorfor krenkelsene oppstår, men jeg har vært ute etter å høre informantenes personlige meninger og erfaringer om hvordan fenomenet fremstår og kommer til syne for dem, noe jeg også var tydelig med informantene om da jeg snakket med dem. Dette er også i tråd med den fenomenologiske vitenskapsteorien hvor «hovedmålet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99).

Med dette tatt i betraktning, kan man derfor ikke si at de funnene studien min viser til er en sannhet som gjelder for alle pedagogiske ledere eller alle barnehager i Norge - altså at funnene er representative eller generaliserbare - men dette er sannheten slik den oppleves for de fem utvalgte informantene jeg har snakket med i arbeidet med denne studien. Det er heller ikke vanlig med generalisering innenfor kvalitativ metode. «Innenfor kvalitativ metode er man interessert i å finne ut av hvordan noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles. Man er opptatt av å beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere den menneskelige erfaringskvaliteter» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11).

Oppgaven er altså – som tidligere nevnt – avgrenset til å omhandle krenkelser blant barn i barnehagealder. Allikevel må jeg understreke at det i dag også er mye mer oppmerksomhet rundt det faktum at voksne også kan krenke barn, og at mange barn setter ord på dette selv etter hvert som de blir eldre og i stand til å snakke om sine tidligere erfaringer fra barnehagetiden. Dette kommer blant annet frem i en artikkel på utdanningsnytt.no hvor man har intervjuet Mobbeombudene i alle Norges fylker. Her kommer det fram at 1 av 5 barnehagesaker som meldes inn til mobbeombudene dreier seg om voksne som krenker barn (Salvesen & Storvik, 2022, s. 15-20).

Jeg har til tross for dette allikevel valgt å ikke sette søkelys på voksne som krenker barn i min studie. Det betyr ikke at jeg mener at voksne som krenker barn ikke er et viktig tema å forske på og jobbe med å forebygge – snarere tvert imot. Men dette er et svært sårbart tema som gjorde at jeg fryktet at jeg ikke ville få ærlige svar fra informantene, eller at jeg ville møte på store utfordringer med å rekruttere informanter i det hele tatt dersom det kom fram igjennom rekrutteringsprosessen at det var dette emnet som skulle være tema for min studie. Det er lite forskning som omhandler krenkelser utført av voksne mot barn i barnehager. Men i et kunnskapsgrunnlag utarbeidet av Kari Stamland Gusfre og kolleger (2022) hvor de har gjennomgått internasjonal forskning på krenkelser utført av ansatte i skoler, kommer det fram at det er mange elever i skoler over hele verden som opplever å bli krenket av voksne på skolen og at dette må anses som et internasjonalt fenomen og en utfordring som det er viktig at det blir viet mer fokus på innen forskningen (Gusfre et al., 2022, s. 14). Krenkelser utført fra voksne kan komme til syne på mange forskjellige måter, men det er spesielt vanlig at de kommer til syne ved at læreren gjør narr av enkeltelevers prestasjoner eller irettesetter eller kjefter på elever i klassen så de andre medelevene hører det. (Gusfre et al., 2022, s. 9).

Uten at jeg har noe annet enn mine personlige yrkeserfaringer å «slå i bordet med» her, kan man kanskje anta at disse situasjonene like gjerne også kunne ha forekommet i en barnehage som på en skole, men dette er noe vi trenger mer kunnskap om gjennom forskning som tar utgangspunkt i dette i et barnehageperspektiv. Dette går utenfor den avgrensningen jeg har satt for min studie, og vil derfor heller ikke bli omtalt videre i denne oppgaven.

1.2 Temaets aktualitet og relevans

Mobbing og krenkelser er to kjente begreper som de aller fleste har en viss forståelse om hva betyr og som mange kjenner til i mer eller mindre grad. Det skrives mye om disse to begrepene i media, det diskuteres blant venner og familie, og det har i løpet av de seneste årene også kommet på plass lovpålagt nulltoleranse mot krenkelser og mobbing i norske skoler og barnehager gjennom opplæringslovens kapittel 9A og barnehagelovens kapittel VIII (Opplæringslova, 1998, §§ 9A-1 – 9A-16; Barnehageloven, 2005, §§ 41 – 43). Med nulltoleranse menes at «skolene og barnehagene har en plikt til å gripe inn i og stoppe krenkelser slik som mobbing, vold, diskriminering og trakassering, men også andre former for

krenkelser, slik som for eksempel hatytringer, utestenging, isolering og baksnakking» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7).

Det at voksne snakker åpent om krenkelser med barn, kan medføre at barna vil forstå at de voksne bryr seg om dem og tar krenkelser på alvor. Det å snakke om hvordan voksne og barn kan samarbeide for å stoppe og forebygge krenkelser, hjelper barna til å forstå at de er i et miljø som er trygt og godt og inkluderende. (Idsøe & Roland, 2017, s. 48).

Dette fokuset kan bidra til at barn og unge i Norge i dag møter på begge disse begrepene i skolen og i barnehagen i en eller annen form, og at barn og unge derfor har en viss formening om hva begrepene betyr og hva de innebærer, noe som igjen kan ha en effekt når det gjelder forebygging av krenkelser i skoler og barnehager.

1.2.1 Krenkelser i skolen

I resultatene fra Elevundersøkelsen for 2022 kommer det dessverre fram at mange barn føler seg utsatt for krenkelser i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette gjelder både krenkelser utført fra medelever eller fra voksne i skolen. Resultatene viser at det er en økning blant barn som rapporterer om krenkelser på alle trinn siden resultatene fra undersøkelsen i 2021 ble presentert. Størst økning finner vi hos barn på 7. trinn hvor så mange som ti prosent forteller at de har vært utsatt for mobbing, krenkelser eller trakassering det siste året (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er allikevel lokale forskjeller, og noen fylker og kommuner har både høyere og lavere tall enn det som kommer frem i Elevundersøkelsen.

Basert på disse resultatene ser vi at det fortsatt er et stort behov for å jobbe videre med både skolers håndteringsevne, de ansattes kompetanse og fortsette det forebyggende arbeidet når det gjelder krenkelser og mobbing av elever i skolen. Tidlig innsats allerede i barnehagen kan ha en positiv effekt i denne sammenhengen (Idsøe & Roland, 2017, s. 75), og kanskje vil et økt fokus rettet mot forebygging av krenkelser i barnehagene gi positive utslag på Elevundersøkelsen på sikt.

1.2.2 Krenkelser i barnehagen

Det har altså vært en jevn økning på antallet barn som mener seg utsatt for krenkelser i den norske skolen siden 2021. Men hva med barnehagebarna? Finnes det noen tall som kan løfte frem barnehagebarnas opplevelse av sitt psykososiale miljø i barnehagen?

Elevundersøkelsen baserer seg på undersøkelser gjennomført i deler av grunnskolen og videregående skole. Det finnes ingen tilsvarende undersøkelser for innhenting av slike tall i barnehager på nasjonalt nivå, og det kan derfor være grunn til å spørre om forekomsten av krenkelser i barnehagene også burde undersøkes i mye større grad og i en mer strukturert form enn det blir gjort i dag.

Mange barnehager har egne interne undersøkelser, slik som for eksempel brukerundersøkelser, men her er det barnas foresatte som svarer på vegne av sine barn. Brukerundersøkelsene tar ofte utgangspunkt i spørsmål som omhandler hvilke inntrykk av barnehagens kvalitet de foresatte sitter igjen med basert på deres daglige møter med barnehagen i levere- og hentesituasjon. Dersom barna selv ikke er i stand til å sette ord på eventuelle utfordringer, kan det være krevende for foresatte å få med seg hvordan barna deres *egentlig* har det i barnehagen.

Allikevel, ifølge en trivselsstudie utført av NTNU (Bratterud, et al., 2012) kommer det fram at tallene er relativt like i barnehagene som de man finner i grunnskolen, og at de kan være sammenlignbare. Rapporten viser til at så mange som mellom 7 og 12 prosent av alle barnehagebarn opplever seg plaget, krenket eller mobbet minst én gang i uken av andre barn i barnehagen (s. 69). Men det finnes per i dag altså ikke et universelt system for å hente ut data basert på barnehagebarnas opplevelse av sitt psykososiale miljø på et nasjonalt nivå, slik som man får i grunnskolen og videregående gjennom Elevundersøkelsen.

I tillegg vet vi at det tradisjonelt har vært lavere interesse for og forskning på utbredelsen av mobbing og krenkende atferd blant barnehagebarn enn det har vært innenfor skoleforskningen (Idsøe & Roland, 2017, s. 13; Perren & Alsaker, 2006; Hanish et al., 2004). «Most of the research undertaken for studying bullying and harassments (...) has emphasized on middle childhood and adolescence, while there is scarce empirical evidence concerning the manifestation and development of the problem in early childhood years» (Vlachou et al., 2011, s. 329). Videre kommer det blant annet fram i Aaseth og kollegers (2021) kunnskapsoversikt at:

Selv om det i dag er ubestridt at mobbing og krenkelser foregår nesten over alt der hvor mennesker møtes, var det i Norge i nokså lang tid et sentralt tema om mobbing og krenkelser som fenomen i det hele tatt kan finnes blant barnehagebarn. (Aaseth et al., 2021 s.9; Helgesen, 2014, s. 44). Det er fortsatt behov for mer kunnskap om former, utbredelse og konsekvenser av krenkelser og mobbing i barnehagen, og det er behov for en bredere kunnskapsbase om hvordan barnehager konkret arbeider med å forebygge og håndtere mobbing og krenkelser (Aaseth et al., 2021, s. 6).

I nyere tid har det blitt rettet noe mer fokus mot krenkende atferd og mobbing blant barnehagebarn (Aaseth et al., 2021, s. 6). Dette har ikke bare ført til økt interesse for temaet innenfor forskingsmiljøene og de ansatte i barnehagene, men det har også resultert i en endring i barnehageloven hvor det nå har kommet på plass et lovpålagt krav til aktivitetsplikt slik vi kjenner til den fra opplæringsloven i skolen (Stette, 2020, s. 3). I barnehageloven kapittel VIII §§41-43 kommer det frem at:

aktivitetsplikten skal sikre at alle saker der hvor man har fått mistanke om at et barn ikke har det trygt og godt i barnehagen blir tatt tak i, undersøkt og at det iverksettes tiltak dersom det er nødvendig for at barnet igjen skal oppleve å ha det trygt og godt. (Barnehageloven, 2005, §§41-43).

Denne lovendringen kan være et skritt i riktig retning når det gjelder å hjelpe barnehagepersonell med å oppdage, håndtere og ikke minst forebygge krenkende atferd blant dagens barnehagebarn. Loven har ført til at barnehageansatte nå har en forpliktelse til å ta tak i, og forsøke å løse slike utfordringer når de dukker opp.

Å jobbe med forebygging og håndtering av krenkelser er noe man som ansatt i skoler og barnehager må jobbe med kontinuerlig for å sikre gode og trygge miljøer som oppleves som trygge og gode for alle barn og elever (Idsøe & Roland, 2017, s. 75).

I Rammeplanen for barnehagens innhold står det blant annet at «i barnehagen skal alle barn erfare å være betydningsfulle for fellesskapet og å være i positivt samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23).

Allikevel er det ikke bare opp til skolene og barnehagene å jobbe med disse utfordringene på egenhånd. Ja, skolene og barnehagene har naturligvis det profesjonelle ansvaret og en lovpålagt plikt til å ta tak i utfordringene når de oppstår, men ofte må også foresatte involveres for at disse

prosessene skal være så fruktbare som mulig. Det er alle voksnes ansvar å sørge for at barna har gode og trygge miljøer og barnefellesskap hvor barna opplever å være en inkludert og deltakende aktør. Alle voksne kan bidra til å sørge for at barn lærer gode holdninger og praktiserer de ferdighetene som behøves for å stå opp mot krenkelser, og det første viktige steget er å snakke med barna om krenkelser (Idsøe & Roland, 2017, s. 48).

Tidligere statsminister og nåværende partileder i Høyre, Erna Solberg, oppsummerte i en av sine nyttårstaler til den norske befolkningen at det er de voksnes ansvar å ta krenkelser på alvor: «vi som er voksne, må ta tak i krenkelser og mobbing blant barn og unge. En ødelagt barndom kan sette dype spor. En god barndom varer hele livet.» (Solberg, 2014, 02:17–02:30).

1.2.3 Barnehagens relevans for denne studien

Ifølge statistikker, gikk det 268 730 barn i norske barnehager i 2022. Det er 93,4 prosent av alle barn i alderen 1-5 år i Norge, og 97,2 prosent av alle barn i alderen 3-5 år gikk i 2022 i barnehage (Statistisk Sentralbyrå, 2023). Det at så mange av barna i Norge tilbringer store deler av sin våkne tid av hverdagen i barnehagen, fører naturligvis til høye krav og forventninger til barnehagens pedagogiske innhold og de ansattes formelle kompetanse for at barnehagene skal holde høy kvalitet. Som foresatt har man også, naturligvis, en berettiget forventning om at barna skal være trygge og ha det bra når de er i barnehagen og at de ansatte sørger for å sikre nettopp dette.

For mange av barna, vil det å starte i barnehagen markere oppstarten på et utdanningsløp som alle barn i Norge skal igjennom i løpet av barne- og ungdomstiden sin. Å få en god start på dette utdanningsløpet i form av trygge og gode dager i barnehagen, kan for de aller fleste barn være av stor betydning for at de skal ha et godt grunnlag for utbytte av skolegang senere i livet. Barnehagen vil i tillegg for mange av barna være deres aller første møte med andre sosiale fellesskap utenfor familien, og vil være en viktig arena for å trene sosiale og emosjonelle ferdigheter i et barnefellesskap, og samtidig gi personalet anledning til å veilede i sosialt samspill på et tidlig tidspunkt i livet til barnet (Vlachou et al., 2011, s. 329).

2 Teoretiske rammeverk, tidligere forskning og studiens

avgrensing

I dette kapitlet kommer jeg til å beskrive det teoretiske rammeverket som min studie bygger på. Jeg kommer til å starte kapitlet med å forklare nærmere sentrale forståelser av begrepene mobbing og krenkelser. En grundig oppklaring av disse begrepene vil være relevant som argumentasjon for hvorfor jeg har valgt å gjøre de avgrensningene i studien som jeg har gjort. Jeg kommer også til å greie ut for de valgene jeg har tatt med tanke på det teoretiske rammeverket som denne studien bygger på ved å fortelle kort om disse utvalgte teoretiske perspektivene.

Studien tar utgangspunkt i å belyse problemstillingen gjennom bruk av teori om barns sosiale og emosjonelle utvikling i løpet av barnas første leveår. Jeg kommer også til å benytte meg av teori om inkludering generelt, og i barnehagen spesielt. Her vil jeg også fortelle litt om bakgrunnen for betydningen av begrepet slik det forstås i en skole- og barnehagesammenheng i dag.

Jeg vil også komme til å støtte meg til teori om barns sosiale utvikling, og da nærmere bestemt med et spesielt fokus på Vygotskys (1978) sosiokulturelle teori om barns utvikling i samspill med andre mer kompetente voksne og barn.

2.1 Begrepsavklaring: mobbing eller krenkelser

I denne delen av kapitlet ønsker jeg å redegjøre for forståelsene av begrepene mobbing og krenkelser innenfor forskningen og faglitteraturen i dag, og samtidig greie ut for hvorfor jeg har valgt å bruke krenkelse som et overordnet begrep, i stedet for mobbing, i arbeidet med akkurat denne studien.

Det er en viss uenighet rundt forståelsen og definisjonen av begrepene mobbing og krenkelser innenfor forskningsmiljøene, og for å synliggjøre denne uenigheten har jeg valgt å først presentere de to forståelsene som er mest kjent og brukt i Norge i dag. Dette gjør jeg for å løfte fram de mest sentrale faktorene som kan bidra til å opprettholde denne uenigheten om hvordan begrepene skal forstås.

Jeg begynner med å introdusere Dan Olweus' (1992) definisjon av begrepet mobbing: «mobbing er en intensjonell handling, gjentatt over tid, og hvor det er en ubalanse i

styrkeforholdet mellom den eller de som utøver, og den som blir utsatt for handlingene» (Olweus, 1992, s. 17; Idsøe & Roland, 2017, s. 15; Roland, 2014, s. 23).

Som man ser her, står intensjon og tidsperspektivet ved at handlingen er gjentakende sentralt innenfor denne forståelsen av mobbing som fenomen. I tillegg er man innenfor denne forståelsen opptatt av at det må være en ubalanse i makt- og styrkeforholdet mellom den som utsetter noen for mobbing og den som blir utsatt for mobbingen, og at det er tydelig definert et typisk mobbeoffer og en plager.

I dag er det derimot flere som mener at fenomenene mobbing og krenkelser er mer komplisert og sammensatt, og at mobbing og krenkelser kommer som et resultat av sosiale mekanismer og prosesser på avveie (Lund & Helgeland, 2020; Hansen, 2018; Schott & Søndergaard, 2014; Søndergaard, 2013;). Robin May Schott og Dorte Marie Søndergaard (2014) løfter frem dette nye perspektivet ved å definere mobbing på følgende måte:

«Bullying is an intensification of the processes of marginalization that occur in the context of dynamics of inclusion or exclusion, which shape groups. Bullying happens when physical, social, or symbolic exclusion becomes extreme, regardless of whether such exclusion is experienced and/or intended.» (Schott & Søndergaard, 2014, s. 13-14).

Som en videreføring av denne definisjonen av mobbing, har Ingrid Lund med kolleger (2017) utarbeidet en definisjon som lyder som følger: «mobbing og krenkelser av barn er handlinger fra voksne eller andre barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2017, s. 6).

Der hvor tidligere definisjoner av mobbing og krenkelser har vært designet med den hensikt for å hovedsakelig måle forekomster av mobbing (...) har denne nye forståelsen bidratt til å flytte søkelyset bort fra antall ganger, tid, aggresjon, makt og intensjonalitet og over til handlinger og grunnleggende behov som blir hindret der mobbing eller krenkelser skjer. Et viktig aspekt innenfor denne forståelsen, er at det ikke trekkes noe skarpt skille mellom den som utsetter eller den som blir utsatt for krenkelser. Tradisjonelle definisjoner hvor det utdeles roller som mobber og offer, fører til uheldig posisjonering for alle de involverte. (Lund et al., 2017, s. 6).

Med bakgrunn i denne nyere forståelsen, ser man altså at mobbing og krenkelser derfor kan komme til syne på flere måter, og den trenger ikke nødvendigvis å være gjentakende eller rettet mot ett bestemt offer for at den som blir utsatt for det skal oppleve det som krenkende. Det er

den følelsen av å ikke ha en plass eller å høre til i fellesskapet som er med på å definere noe som mobbing eller en opplevelse av å føle seg utsatt for krenkelse.

Dette nye perspektivet har ført til et paradigmeskifte innenfor forståelsen av begrepene mobbing og krenkelser (Lund & Helgeland, 2020, s. 17). Innenfor den nye forståelsen blir fokuset flyttet bort fra individnivå og aggresjon og intensjonelle handlinger, til kontekst og sosiale prosesser på avveie. Det er ikke alltid at mobbingen er utført med et ønske om å skade den som blir utsatt, men at det blir gjort for at den som utøver handlingen forsøker å få innpass hos andre som man ser opp til (Lund & Helgeland, 2020, s. 17). Den frykten man har for å bli stående utenfor dette ønskede fellesskapet, kan være med på å bidra til å legitimere uønskede handlinger (Lund & Helgeland, 2020, s. 17).

Det er på grunn av denne nye kunnskapen om de sosiale prosessene, samt små barns helt naturlige mindre evne til konsekvenstenkning og mindre utviklet sosiale kompetanse, at flere stiller seg undrende til hvorvidt Olweus' (1992) mobbedefinisjon er overførbar til å også gjelde barnehagebarn:

Når det gjelder barn i barnehagealder, er det internasjonalt diskutert om Olweus' definisjon kan overføres, siden man mener at små barn ikke nødvendigvis har en klar intensjon om å undertrykke andre. Barn i barnehagealder er i en tidlig fase når det gjelder kognitiv, sosial og emosjonell utvikling, og dette kan gjøre at ikke alle kriteriene som gjelder i definisjonen til Dan Olweus (1992) er like aktuelle for barnehagebarn. Vi tenker da spesielt på intensjon – at det ikke er noe som nødvendigvis er til stede i begynnende mobbeatferd hos små barn, men at det gradvis kan utvikle seg over tid. (Idsøe & Roland, 2017, s.15-17).

Her viser jeg til noen av de faktorene som kan kjennetegnes som noen av hovedgrunnene til at enkelte forskere og fagpersoner mener at man ikke nødvendigvis kan benytte mobbing som begrep om den uønskede atferden barnehagebarn kan utsette hverandre for.

Senere tids forståelse av mobbing og krenkelser beveger seg altså bort fra Olweus' (1992) forståelse om at handlingen må være intensjonell og gjentakende, og at man har en klassisk utøver og offer-situasjon. Noe av styrken med den nye forståelsen er at man må løfte blikket fra individnivå til å se mer på gruppen som en helhet og legge til rette for trygghetsfremmende tiltak på gruppenivå, slik at hele miljøet, enten det er i skolen eller i barnehagen, kan få en positiv effekt av den jobben som gjøres (Lund & Helgeland, 2020, s.12).

Videre kan man lese i *Grunnlagsdokumentet for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser* (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 8), at det her tas utgangspunkt i denne nyere forståelsen av mobbing og krenkelser med følgende definisjon: «i barnehagen kan mobbing og krenkelser forstås som at barn utsettes for negative hendelser fra andre i lek og samspill, der de opplever å ikke være en betydningsfull person for fellesskapet» (Lund & Helgeland, 2020, s. 4). Det er samtidig viktig å poengtere at det som oppleves som krenkende ord og handlinger er forskjellig fra person til person, og kan avhenge av blant annet alder, forutsetninger og bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 8).

Krenkelser er et samlebegrep for ord eller handlinger der en persons verdighet eller integritet blir krenket, slik som for eksempel ved mobbing. Dette omfatter alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger til gjentatte episoder. Begrepet krenkelser omfatter dermed også mobbing, vold, rasisme, trakassering og diskriminering siden alle disse inneholder enkeltkrenkelser. (NOU 2015:2, s. 31).

I lovtteksten til det nye kapittel VIII i barnehageloven har man også valgt å støtte seg til denne nyere forståelsen, og utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering brukes som eksempler på krenkelser (barnehageloven, 2005, §41). Nå er det ikke nødvendigvis slik at det er helt avgjørende hva man velger å kalle atferden, men det som er viktig er at alle barn opplever å møte personalgrupper som gjør alt de kan for å sikre at barna får oppfylt sin rett til å ha det trygt og godt på skolen eller i barnehagen.

Verdigrunnlaget man har for å forstå mobbing og krenkelser er det samme enten det gjelder barn i barnehagen eller elever i skolen. Det er lovfestet både i barnehageloven og opplæringsloven at barn og unge har rett til et trygt og godt psykososialt miljø. (Lund & Helgeland, 2020, s. 12).

Her er vi også inne på barnas juridiske rett til å ha en trygg og god hverdag i barnehage og skole, noe som igjen skal sørge for at barna har et godt grunnlag for trivsel, læring og utvikling. Dette er med på å sikre alle barns rett til å bli hørt, rett til utdanning, optimal utvikling og god helse til barnets beste, noe barn i Norge har en lovfestet rett til blant annet gjennom FNs Barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 3, 6, 12, 28 og 31).

Barnekonvensjonen er en internasjonal avtale som gir barn og unge under 18 år et særskilt menneskerettighetsvern. Den gir alle barn de samme rettighetene, uavhengig av hvem de er eller hvor de bor (...) I 2003 ratifiserte Norge Barnekonvensjonen som norsk lov. Det vil si at den går foran andre norske lover dersom de står opp mot

hverandre, og alle, både myndigheter, enkeltpersoner og organisasjoner må følge bestemmelsene som kommer fram i konvensjonen. (Barne- og familiedepartementet, u.å.).

Jeg har valgt å støtte meg til denne nyere forståelsen av begrepet krenkelser fordi jeg anser det som mest hensiktsmessig når studien tar utgangspunkt i intervjuer av voksne som jobber med barnehagebarn. Det å benytte meg av krenkelse som begrep i arbeidet med denne studien vil være et mer treffende begrep som egner seg bedre når det er snakk om krenkende atferd blant barn i barnehagealder, og som viser til at man anerkjenner at enkeltbarn kan oppleve seg krenket uten at det barnet som utførte krenkelsen nødvendigvis har begått denne handlingen med et ønske om å skade eller såre det andre barnet. Men: «uansett hvilken forståelse man legger til grunn, vil mobbing som en form for krenkelse medføre at barna ikke har det trygt og godt i barnehagen» (Aaseth et al., 2021, s. 14). Man må derfor uansett ta tak i utfordringen og jobbe for at barnet igjen skal oppleve å ha et trygt og godt barnehagemiljø.

2.2 Hva vet vi om krenkelser blant barn i barnehagen?

I løpet av de siste årene har krenkelser, slik som for eksempel begynnende mobbeatferd (Roland, 2014, s. 70-76), fått større oppmerksomhet internasjonalt innen både forskning og politikk, men forskningen har i stor grad vært rettet mot skole og bare unntaksvis satt søkelys på barn i barnehagealder (Idsøe & Roland, 2017, s. 13). Kunnskapsoversikten som ble utarbeidet av Helene Marie Storli Aaseth med kolleger (2021) underbygger dette, og viser til at barnehageansatte har lite evidensbasert forskning å støtte seg til når utfordringen med krenkelser først har oppstått i barnegruppen, noe som gjør det vanskelig for barnehageansatte å finne gode metoder eller verktøy for å håndtere utfordringene (s. 6).

Det påpekes videre i dette kunnskapsgrunnlaget at det er et stort behov for mer forskning på temaet og spesielt med tanke på den implementeringsprosessen som må til for at personalet skal få en felles forståelse for begrepene mobbing, krenkelser og andre beslektede begreper. «Arbeidet med tematiske områder, for å sikre felles forståelse av de forskjellige begrepene, må til i det videre arbeidet» (Aaseth et al., 2021, s. 67).

Vi vet mer om krenkelser og mobbing i skolen fordi det i lengre tid har vært mye fokus på mobbing i skolen, men det er fortsatt uklart og uenighet om mobbebegrepet passer i barnehagen (Ogden, 2015, s. 80). Det er svært viktig å forstå mobbeatferd og krenkelser i et barneutviklingsperspektiv og se det knyttet opp mot barnehagekonteksten. Det er flere som

mener at mobbebegrepet ikke passer inn i en barnehagekontekst, men at krenkelsesbegrepet vil være mer treffende i denne sammenhengen, slik som jeg har nevnt tidligere. «I barnehagealderen kan vi heller snakke om at mobbe- og krenkeatferden er i oppstarten og kan stabiliseres dersom ingen voksne er våkne og griper inn» (Idsøe & Roland, 2017, s. 15).

For å dykke ned i allerede eksisterende forskning og litteratur som tar for seg krenkelser i barnehagen, gjennomførte jeg litteratursøk i flere forskjellige databaser for å forsøke å få en oversikt over hva som fantes fra før. Litteratursøk ble gjennomført i Oria: HINN Biblioteket, samt Google Scholar ved hjelp av å benytte søkeordene «krenkelser» og «barnehage». Søk i Oria gjennom HINN Biblioteket ga 37 treff med disse søkeordene, og bestod av 1 masteroppgave, 32 avhandlinger og resten trykte bøker og rapporter. Søk i Google Scholar ga rett over 2000 treff, et omfang som var såpass stort at jeg var nødt til å plukke ut noen få tekster som jeg gjennomgikk.

Jeg gjennomførte også litteratursøk på engelsk, men jeg opplevde det som utfordrende å finne et passende begrep som ikke var «bullying», altså mobbing på norsk. Litteratursøkene ga enormt mange treff da jeg søkte på «bullying» og «preschool», samt «school bullying», men ettersom jeg har valgt å ikke benytte mobbing som begrep i denne studien, mente jeg det ville være feil å skulle ta utgangspunkt i litteratur hvor «bullying» var et dominerende og mye brukt begrep. Innen den norske faglitteraturen som omhandler temaet benyttes både som nevnt mobbing, krenkelser og begynnende mobbeatferd, men mitt inntrykk etter å ha gjennomført litteratursøk er at det ikke er et tilsvarende uttrykk for krenkelser innen den engelskspråklige litteraturen. Men, etter tips fra bibliotekansatte ved Høgskolen i Innlandet, valgte jeg å gjøre nye litteratursøk hvor jeg benyttet begrepet «harassment», noe som også resulterte i noen treff som jeg mente ville være relevante for denne studien.

Jeg gjorde også søk hvor jeg benyttet begrepene «early childhood» og «pre-school» sammen med «harassment», men det ga ikke like mange relevante treff som den litteraturen jeg fant ved å søke på norske begreper. Mye av det som dukket opp når jeg benyttet «harassment» var artikler og avhandlinger som omhandlet forebygging og oppfølging etter seksuelle overgrep eller seksuelle krenkelser, noe som ikke har vært relevant for denne studien.

En annen utfordring var at mange av de engelskspråklige artiklene tok utgangspunkt i «youths», som ofte ble definert som «school-aged individuals 5 to 18 years of age» (Gladden et al., 2014, s. 7). Altså tok mye av forskningen utgangspunkt i skoleelever, noe som ikke var relevant for min studie. Men samtidig understreker dette at det fortsatt er lite internasjonal

forskning på temaet krenkelser i barnehagen, i alle fall om man sammenligner med det som finnes som retter seg mot skolen.

I tillegg til litteratursøkene har jeg også gjennomgått det allerede nevnte kunnskapsgrunnlaget som ble utarbeidet av Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger (Aaseth et al., 2021). Dette kunnskapsgrunnlaget underbygger påstanden rundt mine litteratursøk, og viser blant annet til at det er lite forskning på krenkelser blant barn i barnehage, og at det meste av den forskningen som eksisterer dreier seg om hvordan man kan forebygge krenkelser fra å oppstå, og lite om hvordan man skal håndtere utfordringene på best mulig måte når de først har oppstått (Aaseth et al., 2021, s. 67).

2.3 Vygotskys sosiokulturelle teori om barns utvikling: den nærmeste utviklingssone

Det finnes mange ulike teorier om barns læring, og i arbeidet med denne studien har jeg valgt å basere meg på teori som tar utgangspunkt i at barn utvikler seg og lærer i sosialt samspill med sine nærmeste omsorgspersoner og gjennom samspill og lek med andre barn. Disse faktorene er i samsvar med nyere kunnskap om små barns utvikling, der relasjoner og sosialt samspill er helt sentralt (Lekhal et al., 2019, s. 57).

Gode og trygge relasjoner er avgjørende for små barns trivsel og utvikling, men ikke tilstrekkelig for å fremme læring. For at læring skal skje, må samspillet i tillegg være preget av utforskning og tilbakemeldinger som bringer barnet videre i sin utvikling både når det gjelder forståelse og mestring. (Lekhal et al., 2019, s. 57)

Med dette tatt i betraktning, vil det være naturlig å trekke inn Lev Vygotskys (1978) sosiokulturelle teori om barns læring gjennom sosialt samspill med andre. Vygotsky er blant annet kjent for å ha introdusert teorien om «den nærmeste utviklingssonen». Teorien om den nærmeste utviklingssonen dreier seg om å skille mellom det et barn mestrer, og det barnet har potensiale til å mestre ved støtte og veiledning fra en kompetent annen (Vygotsky, 1978; Tetzchner, 2012; Lekhal, 2019). Selv om denne kompetente andre ofte er en voksen, så kan hvem som helst som er mer kompetent enn barnet innenfor spesifikke oppgaver, bidra til å hjelpe barnet over i neste nærmeste utviklingssone. «Dette kan like gjerne være et annet mer kompetent barn som en voksen» (Lekhal et al., 2019, s. 60).

Innenfor Vygotskys teori skjer barnets læring i den nærmeste utviklingssonen ved at barnet gradvis vil trenge mindre veiledning og støtte for å mestre nye utfordringer fordi det har

videreutviklet sin kompetanse nettopp gjennom å motta denne støtten. «I Vygotsky-tradisjonen blir konstruksjonsprosessen *sosialt mediert*. Barnas erkjennelse og kognisjon blir formet gjennom samhandling med andre mennesker og internalisering av kulturens redskaper og tenkemåter» (Tetzchner, 2012, s. 50). Gjennom denne prosessen blir barna ført inn i kulturens virksomheter av mer kompetente voksne eller barn, først gjennom det sosiale og deretter det psykologiske. «Man kan dermed beskrive barns mestring på to måter: for det første hva de klarer alene, for det andre hva de får til med hjelp av en annen mer kompetent person» (Tetzchner, 2012, s. 50).

Det er nettopp disse «oppgavene» - slik som for eksempel sosiale og emosjonelle ferdigheter- som ikke mestres selvstendig, men som kan mestres ved hjelp, Vygotsky mener er innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Det er i denne sonen læring kan finne sted gjennom et samarbeid mellom barnet og andre mer kompetente voksne eller barn. (Tetzchner, 2012, s. 50).

Gjennom mestring i den nære utviklingssonen har barnet forstått oppgaven, men barnets forutsetning for mestring stiller krav til at den mer kompetente personen, tilpasser den hjelpen de gir slik at barna har nytte av den (Vygotsky, 1978; Tetzchner, 2012; Lekhal et al., 2019). Dette gjøres ved at den kompetente andre, opptrer som et slags *støttende stillas*, eller *scaffolding* (Lekhal et al., 2019, s. 63). *Scaffolding* er en metafor - eller et bilde på - hvordan kompetente voksne eller andre mer kompetente barn opptrer ved å støtte og veilede barnet til å mestre nye oppgaver som et slags stillas rundt barnet. I takt med at barnet gradvis mestrer disse nye oppgavene, blir også stillaset gradvis bygget ned igjen, helt til barnet «står støtt» og mestrer denne nye oppgaven av seg selv.

I intervjuene jeg har gjennomført i arbeidet med denne studien, snakker informantene mye om sin rolle som veiledere for barnehagebarna i både lek, læring og det sosiale fellesskapet som en barnehage består av. Å knytte Vygotskys (1978) sosiokulturelle teori og den nærmeste utviklingssone opp mot de funnene jeg sitter igjen med, vil derfor være svært relevant for å besvare problemstillingen til denne studien.

2.4 Sosial og emosjonell utvikling blant barn i barnehagealder

Et annet tema som har vært en gjenganger i svarene fra informantene, har vært barnas sosiale og emosjonelle utvikling i løpet av barnas tidlige leveår. Førskolealderen er en kritisk periode for barns øvelse og utvikling av sosiale og emosjonelle ferdigheter, som igjen legger grunnlag for barnas videre sosiale og emosjonelle kompetanse senere i livet. «I den tidlige utviklingen er det foreldre og andre nære omsorgsgivere som gir barnet kunnskap om situasjoners innhold og handlingsmuligheter, og hjelper dem til å forstå sine egne og andres emosjonelle reaksjoner» (Tetzchner, 2012, s. 461). Dette fører til høye krav og forventninger til de ansattes kompetanse når det kommer til deres kunnskap om sosial og emosjonell utvikling hos små barn. I store deler av hverdagene skal de ansatte i barnehagen fungere som støtte og veiledere i barnas utvikling i de foresattes fravær. Det vil derfor være viktig at de ansatte har tilstrekkelig kompetanse på dette feltet, slik at de kan støtte og veilede barna til god utvikling.

I tidlige barneår legger god emosjonell og sosial kompetanse et solid grunnlag for kognitive ferdigheter som er viktige for senere læring. Barn trenger å være emosjonelt trygge og fungere godt sosialt for å kunne utnytte de læringsmulighetene som finnes i barnehagen. (Lekhal et al., 2019, s. 30).

Barns evne til å ta i bruk og regulere uttrykket i sine emosjoner i problemløsning og sosiale samspill, og til å forstå og snakke om sine egne og andres emosjoner, blir ofte kalt *emosjonell kompetanse*. Det er betydelige individuelle forskjeller i utviklingen av denne kompetansen, spesielt i tidlig alder. (Tetzchner, 2012, s. 461).

Det sier seg selv at mye av denne treningen vil skje i barnehagesettingen - en setting som for enkelte barn kanskje er den eneste muligheten de har til å sosialiseres med jevnaldrende barn. Kognitiv, emosjonell og sosial utvikling henger sammen og er nært knyttet til hverandre. Utvikling på ett område er nært knyttet til utvikling innenfor de andre områdene. (Lekhal et al., 2019, s. 31).

Innenfor enkelte teorier om emosjonsutvikling (Tetzchner, 2012; Sroufe, 1996), skilles det mellom positive emosjoner og negative emosjoner hvor de positive emosjonene blant annet omfatter glede, tilfredshet, overraskelse og interesse, mens de negative emosjonene omfatter sinne, tristhet, uro, avsky og frykt. «De negative emosjonene har sitt utspring i medfødte reflekser som har som formål å beskytte barnet, og får en gradvis mer tilpasset funksjon» (Tetzchner, 2012, s. 469). Dette skjer ikke av seg selv, og krever bevisste og kompetente voksne som er i stand til å veilede barna når ting går bra, men også ikke minst når barna

opplever vanskelige situasjoner og kan vise mye negative emosjoner. Det vil si at de voksne må være i stand til å veilede og støtte barn som ofte kan vise mye «negative emosjoner» og uttrykk, slik som for eksempel gjennom fysisk utagering eller sinne.

«Hos de yngste barna i barnehagen er det en del av deres naturlige utvikling at de prøver ut ulike negative handlinger som å dytte, ta leker fra andre barn, bite og slå jevnaldrende» (Martinsen, 2019). Å sikre at disse situasjonene blir løst på en god måte, stiller store krav til personalets evne til å veilede også når barna viser «vanskelige» følelser og uønsket atferd. «Barn som mobber eller krenker andre barn over tid, vil trenge støtte for å utvikle nødvendig sosial kompetanse, slik som samarbeidsevner og empati. Uten denne støtten kan atferden forbli relativt stabil over tid» (Idsøe & Roland, 2017, s. 37).

En viktig utviklingsoppgave består i å lære et bredt spekter av sosiale ferdigheter og emosjonelle uttrykksmåter. Det forventes også at barn etter hvert skal utvikle psykososial selvinnsikt og empati, med evne til å reflektere over egen væremåte og å leve seg inn i andres tanker og følelser. (Befring & Uthus, 2019, s. 501).

Som nevnt, er emosjonell og sosial utvikling svært tett knyttet til hverandre, og kan gjerne sees i en sammenheng. «Sosial utvikling dreier seg om utviklingen av sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, og henger nøye sammen med den emosjonelle utviklingen» (Lekhal, et al., 2019, s. 31). Viktigheten av god emosjonell og sosial utvikling med gode og trygge relasjoner understrekes også i boken til Ida Brandtzæg og kolleger *Se barnet innenfra* (2013):

En positiv emosjonell utvikling, der trygge tilknytningsrelasjoner står helt sentralt, vil danne det beste utgangspunktet for små barns læring. Trygge barn kan bruke energi på utforskning og læringsopplevelser i trygg forvisning om at de får hjelp og støtte ved behov. Barn som derimot ikke blir forstått av de voksne, og som utvikler utrygge tilknytningsrelasjoner, vil bruke mye energi på vanskelige følelser og ha mindre kapasitet til lek og læring. (Brandtzæg et al., 2013, s. 122).

Igjen ser vi her hvor stor verdi det har at barna opplever å møte på voksne som besitter høy kompetanse og kunnskap når det gjelder å møte barn der de er i alle sine emosjoner, også de som ofte viser «negative emosjoner», fordi disse emosjonsuttrykkene betyr noe og det er noe barna ønsker å fortelle oss (Tetzchner, 2012, s. 469; Brandtzæg et al., 2013, s. 38). Små barn trenger bekreftelse på at de voksne har sett og forstått følelsene deres, ved at de voksne hjelper til med å sette ord på følelsene og bekrefter følelsene barna opplever. Dette kalles for emosjonell inntoning (Saarni & Camras, 2022, s. 5) og er sentralt for barns forståelse av egne

følelser, regulering av følelser og for senere å kunne forstå andre følelser (Lekhal, et al. 2019, s. 31).

De barna som opplever å ha det utrygt i barnehagen, enten fordi de utsetter andre for uønskede handlinger eller de blir utsatt for disse selv, vil altså ikke ha optimale forutsetninger for verken utvikling eller læring, og dette er noe personalet må være bevisst på og ta på alvor. Høy emosjonell og sosial kompetanse kan ofte være av avgjørende betydning for barnas videre utvikling på andre områder fordi: «barn med høy sosial kompetanse, ofte får mye positiv oppmerksomhet fra andre barn og voksne, noe som bidrar til å gjøre denne kompetansen selvforsterkende» (Befring & Uthus, 2019, s. 501). Et godt barnehagetilbud med kompetente voksne som besitter god og riktig kunnskap på dette området vil dermed være av stor betydning for barnehagens kvalitet:

De aller fleste barn drar nytte av et kvalitativt godt barnehagetilbud både når det gjelder språk, kognisjon og læring samt sosial og følelsesmessig utvikling. Kvalitet i barnehagen handler først og fremst om kompetanse og evne til å legge til rette for at barna kan danne gode, nære og trygge relasjoner til de andre i barnehagen. (Brandtzæg et al., 2013, s. 126).

Vlachou med kolleger (2011) beskriver også barnehagen som en viktig arena for både øvelse av sosiale ferdigheter, men også en viktig arena for at de voksne skal kunne kartlegge barnas kompetanse og ferdigheter, og dermed veilede barna på følgende måte:

Entering formal preschool education is a crucial developmental step in many children's lives mainly because it is within this context where they participate, for the first time, as members in a stable peer group and well-organized team activities. Consequently, preschool may be the first context beyond the home environment where children's difficulties in social interactions with peers can be primarily detected and assessed by adults and professionals. The early identification and elimination, therefore, of these problems at this young age prevent their escalation in later years and minimize their negative impact on children's social and emotional development while foster their successful adaptation in school. (s. 329).

Barnehagen er en viktig sosialiserings- og utviklingsarena for barna som er der, men de må oppleve å ha det trygt og godt for at god læring og utvikling skal skje. Det er de voksnes ansvar å legge til rette for at alle barna føler seg sett, inkludert og ivaretatt i denne settingen.

Da kan utvikling og læring skje på en god måte for alle barna. Barna skal lære seg sosialt akseptable væremåter og normer som fremmer gode sosiale fellesskap, såkalte prososiale ferdigheter, altså ferdigheter som fremmer det sosiale. «Barna går fra å være impulsive og selvopptatte smårollinger til å bli ansvarlige, regelstyrte og sosialt integrerte barn i barnehagen» (Ogden, 2015, s. 62).

En av forutsetning for å kunne lære seg disse ferdighetene er at man får muligheten til å øve på dem i fellesskapet innenfor trygge og støttende rammer. Underveis i disse læringsprosessene, er barna dømt til å feile noen ganger, noe som vil være en helt naturlig del av utviklingen og læreprosessen. Da er det viktig at barna opplever å møte forståelsesfulle og støttende voksne som kan hjelpe dem videre.

Imidlertid viser både nyere forskning (Alsaker, 2004) og personlige historier blant annet i media, at mobbeatferd og krenkelser forekommer blant barn i ung alder, og allerede så tidlig som i barnehagealder, og at det er omtrent like stort omfang av mobbeatferd blant femåringer som blant skolebarn (Idsøe & Roland, 2017, s. 14). Barna er ikke nødvendigvis klar over at atferden kan oppleves som krenkende, og de er heller ikke nødvendigvis bevisst på den negative virkningen slike handlinger kan ha på andre. Barnas sosiale kompetanse er i stor utvikling i barnehagealderen, og denne kompetansen og de sosiale ferdighetene må øves på og prøves ut for at barna skal kunne mestre dem, «og dersom den negative handlingen medfører sosial gevinst, slik som for eksempel økt tilhørighet eller popularitet, kan det være veldig fristende for barna å gjenta handlingen, selv om man egentlig ikke ønsker å gjøre noe vondt» (Idsøe & Roland, 2017, s. 5)

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap. (Ogden, 2015, s. 196).

Ogden (2015) beskriver empati, samarbeidsevne, evne til selvhevdelse, evne til selvkontroll og -regulering samt ansvarlighet som viktige ferdighetsdimensjoner som kan fungere som indikatorer på barns sosiale kompetansenivå (s. 206-208). «Sosial kompetanse er en forutsetning for å fungere godt sammen med andre, og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 22).

Forskning (Tremblay et al., 2005) viser at barns aggresjonsnivå sannsynligvis er på sitt aller høyeste i alderen 2-4 år, og at det å vise aggresjon på en akseptabel måte er noe som må læres gjennom prøving og feiling over tid. I 2-4 års alderen, er det relativt hyppig med negative handlinger av typen dytting, å ta leker fra noen, risting, biting, slag også videre (Tremblay, 2010, s. 344). Det er altså helt naturlig at små barn uttrykker følelser, spesielt de vanskelige, ved å utagere fysisk uten at det nødvendigvis ønsker å gjøre andre barn noe vondt.

I slike tilfeller er det mulig at det andre barnet vil oppleve seg krenket uten at det første barnet nødvendigvis har hatt dette som en hensikt, men at det er gjennom disse handlingene at barnet klarer å sette grenser og hevde seg selv. Det vil i disse tilfellene være viktig å ivareta begge barna på det de trenger der og da. At man som en kompetent voksen veileder det første barnet, og støtter og møter det andre barnet som sitter igjen med en opplevelse av å være krenket. Sosiale normer, koder og ferdigheter må læres og gjennom daglig sosial trening og veiledning både i barnehagen og hjemmet kan sosialt akseptert atferd trenes på og fremmes, og samtidig kan mangelen på dette føre til at barna utvikler varige uheldige atferdsmønster og -strategier. Og ifølge Idsø & Roland (2017) er det akkurat her at de som jobber barnehagen kan utgjøre en stor forskjell.

I barnehagene jobber det mange dyktige fagpersoner som daglig går inn i begynnende negative situasjoner og ordner opp slik at dette ikke får muligheten til å utvikle seg til et negativt mønster. De voksne spiller en viktig rolle når det gjelder hvorvidt den krenkende atferden utvikles og eskalerer i barnegruppen, eller om det stoppes og forebygges. (Idsø & Roland, 2017, s. 6).

Noe av grunnen til dette kan blant annet skyldes at små barn er i stor utvikling og at mange ferdigheter skal øves på og mestres på relativt kort tid, dette gjelder ikke minst også barnas emosjonelle og sosiale ferdigheter. Grunnlaget for sosiale ferdigheter og kompetanse legges i samspillet mellom barn og foreldre, og videreutvikles i barnehagen (Lekhal et al., 2019, s. 32).

2.5 Inkludering

I denne studien vil det være hensiktsmessig å løfte fram inkluderingsperspektivet i en barnehagesammenheng, ettersom vi vet at mange som blir utsatt for krenkelser også ofte opplever å ikke føle seg som en del av fellesskapet, og at følelsen av ekskludering veldig ofte er en stor del av disse utfordringene. Vi vet også at mange barnehagebarn opplever å bli holdt utenfor i leken, og at dette for små barn ofte oppleves som svært vanskelig (Idsøe & Roland, 2017, s. 34).

Inkludering er et begrep som – slik det forstås innenfor skole- og barnehagesammenheng - kan spores helt tilbake til 1970- og 80-tallet da ideologien om integrering, og senere inkludering, av alle elever i den vanlige skolen vokste fram (Nordahl & Overland, 2015, s. 14-15; Haug, 2020, s. 27; Utdanningsnytt, 2012).

Inkludering som begrep kan være vanskelig å gi en entydig definisjon, men tradisjonelt sett har inkluderingsbegrepet vært definert ved å skille mellom det å bare være medregnet og det å være en aktiv deltaker i et sosialt fellesskap (Markussen et al., 2009, s. 48-54). Nordahl og Overland (2015) skiller mellom en kvantitativ, passiv tilstedeværelse og en inkluderende, aktiv deltakelse for å understreke nettopp dette punktet (s. 15). For at et barn skal ha følelsen av å være inkludert i et fellesskap, må barnet først og fremst føle seg verdsatt og akseptert som enkeltindivid, men også samtidig oppleve å føle seg som et verdifullt medlem av fellesskapet det er en del av i skolen eller i barnehagen (Nordahl & Overland, 2015, s. 15-17). Inkludering kan derfor like gjerne være en personlig, individuell og subjektiv følelse som en pedagogisk filosofi og grunntanke som skal gjelde for skolens eller barnehagens pedagogiske praksis.

«Inkludering som begrep og prinsipp er utviklet og tatt i bruk fordi tidligere begrep, slik som integrering, etter hvert utspilte sin funksjon» (Nordahl & Overland, 2015, s. 15). I skolesammenheng erstatter prinsippet om inkludering tidligere prinsipper om segregering og integrering, og dette historiske perspektivet er viktig for å forstå det radikale skiftet som inkludering i realiteten innebærer (Nordahl & Overland, 2015, s. 14).

Det hele startet med at man beveget seg vekk fra segregering av enkeltelever og videre til integrering, men «integrering som prinsipp ble kritisert av mange fordi begrepet forutsatte at de det gjaldt var elever som var segregerte eller ikke deltok i ordinær opplæring» (Nordahl & Overland, 2015, s. 14). Dette ville i så fall bare være gjeldende for noen få, mens tanken var at prinsippet skulle gjelde for alle elever i skolen.

Tanken om integrering, gikk ut på at særlig elever med vansker skulle få ta del i vanlig skole når de var i stand til det. Integreringen stilte med andre ord krav til eleven om kunnskap og kompetanse for å kunne ta del i klassen. Inkludering, derimot, handler om at skolemiljøet og læringsmiljøet skal være lagt til rette for at det kommer alle til gode. Derfor kan en bruke uttrykket integrert elev, men ikke inkludert elev. I en inkluderende skole eller barnehage, stikker ingen barn seg ut som spesielt inkludert, alle er deltakere i den inkluderte sammenhengen. (Haug, 2020, s. 27).

«Elevene skal ha like muligheter til å utvikle seg i arbeidet med fagene, uavhengig av kjønn, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn» (Dale, 2010, s. 82). Inkludering som filosofi har siden vært en grunnleggende tanke og med den hensikt om at den norske skolen skal ha plass til alle barn, uavhengig av elevens atferd, evner og funksjonsnivå.

I Salamanca-erklæringen som ble utarbeidet av UNESCO i 1994, kan man blant annet lese at:

Inclusion and participation are essential to human dignity and to the enjoyment and exercise of human rights. Within the field of education, this is reflected in the development of strategies that seek to bring about a genuine equalization of opportunity. (UNESCO, 1994, s. 11).

Som man kan se ut ifra dette, stammer inkluderingsbegrepet slik vi kjenner til det innenfor pedagogikken i dag, fra skolen og arbeidet med å inkludere alle elever i den ordinære opplæringen. Men inkluderingsbegrepet står også svært sentralt som en grunnleggende tanke og verdi innenfor den norske barnehagen, og inkludering er en viktig del av den norske «barnehagekulturen». «Med barnehagekultur menes summen av de verdier, normer og holdninger som fremmes i personalgruppen og som gjenspeiler seg i konkrete handlinger i barnehagens pedagogiske praksis og uttrykk» (Helgeland & Lund, 2022, s. 8). «Barnehagen er en viktig arena for å sette inn forebyggende tiltak som skal fremme god helse, sosial inkludering og livslang læring. I et godt barnehagemiljø deltar alle barn på sine egne premisser og møtes med respekt og anerkjennelse, uavhengig av funksjonsnivå og sosial bakgrunn. (Meld. St. 24, 2012-2013, s. 94).

Men også i en barnehagesammenheng må man være bevisst på de faktorene for inkludering som blir nevnt tidligere i dette kapittelet. Vi vet at over 90 prosent av alle barn i barnehagealder i Norge går i barnehage, noe som betyr at mangfoldet blant barn som oppholder seg i barnehagen er større enn noen gang (Åmot & Ytterhus, 2019, s. 592; Statistisk Sentralbyrå, 2023). Dette mangfoldet av barn setter store krav og forventninger til

de barnehageansatte evne til å skape inkluderende barnehagemiljøer som oppleves som gode for alle barn i barnehagen. For å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, må barnehagene ha god og riktig type bemanning (Meld. St. 24, 2012-2013, s. 12).

«Organisatorisk fremstår norske barnehager som en inkluderende arena der mangfoldet av barn daglig møtes» (Wendelborg et al., 2015, s. 179). Men det vil ikke være tilstrekkelig å bare legge til rette for inkludering gjennom organisering og det fysiske rom og tenke at inkluderingsarbeidet dermed kommer av seg selv. Personalet må også sørge for at barna faktisk får en opplevelse og følelse av å være inkludert i det barne- og voksenfellesskapet man har i barnehagen, såkalt *opplevd inkludering* som spiller på barnets subjektive opplevelse av deres opplevelse av tilhørighet (Qvortrup, 2012, s. 13).

I barnehagelovens formålsparagraf står det blant annet at «barnehagen skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap» (barnehageloven, 2005, §1). Barnehagens innhold skal ta hensyn til alle barns funksjonsnivå, og aktivitetene som tilbys skal oppleves meningsfulle for alle (barnehageloven, 2005, §3)

Videre kan man lese i Rammeplanen for barnehagens innhold om personalets ansvar for å legge til rette for inkludering i praksis:

I barnehagen skal alle barn kunne erfare å være en betydningsfull del av fellesskapet og å være i positive samspill med barn og voksne. Barnehagen skal aktivt legge til rette for utvikling av vennskap og sosialt fellesskap. Barnas selvfølelse skal støttes, samtidig som de skal få hjelp til å mestre balansen mellom å ivareta egne behov og det å ta hensyn til andres behov. (...) Dette skal sikres ved at personalet forebygger, stopper og følger opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22-23).

Barn som til stadighet opplever å bli utsatt for krenkelser i en eller annen form av andre barn eller voksne, vil ikke få en opplevelse av å være et viktig og verdifullt medlem av fellesskapet, uavhengig av om barnehagens ansatte selv mener de arbeider på en inkluderende måte og har lagt til rette for fysisk inkludering for alle barn. Det er opp til hvert enkelt barn å avgjøre om inkluderingsarbeidet som utføres er av god kvalitet, og dette vises best ved at barna opplever å ha det trygt og godt i barnefellesskapet i barnehagen og er en sosialt deltagende aktør sammen med flere andre barn (Nordahl & Overland, 2015, s. 15).

Opplevelsen av inkludering er altså en subjektiv opplevelse, og noe som personalet i

barnehagen bør jobbe med og kartlegge jevnlig for å sikre at alle barna opplever å være en viktig del av barnehagens fellesskap.

3 Metode

For å besvare problemstillingen til denne studien, har jeg gjennomført en kvalitativ studie med semi-strukturerte intervjuer som metode. Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i en intervjuguide som jeg utarbeidet i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Totalt har jeg snakket med fem informanter fra fem forskjellige barnehager i tre forskjellige kommuner i ett fylke i Norge. I utgangspunktet var planen å gjennomføre tre intervjuer, men dette ble senere utvidet slik at jeg gjennomførte intervjuer av ytterligere to informanter til. Bakgrunnen til dette vil jeg komme nærmere inn på senere i kapittelet. Samtlige intervjuer ble gjennomført på informantenes respektive arbeidsplass. Intervjuenes varighet var mellom 30 – 45 minutter.

Informantene og deres arbeidsplass er anonymisert, men kjønn, utdanning og arbeidserfaring ble notert ned i mine personlige notater, og blir også presentert i analysekapittelet i denne oppgaven. Ettersom studien ikke behandler gjenkjennbare personopplysninger, og det derfor ikke er mulig å koble informantenes svar tilbake til dem, er det ikke meldt til Norsk Senter for Forskningsdata. Dette er i tråd med det som NSD skriver på sine egne nettsider: «Hvis du behandler personopplysninger i forbindelse med et forskningsprosjekt, og institusjonen din har avtale med NSD, skal prosjektet meldes. Hvis du skal gjennomføre prosjektet anonymt, skal det ikke meldes til NSD.» (NSD, u.å.). Christoffersen & Johannessen (2012) skriver også at undersøkelsen ikke trenger å meldes dersom informantene er anonyme og derfor ikke er mulig å direkte eller indirekte identifisere gjennom de opplysningen som kommer fram i undersøkelsen (s. 43). Intervjuene er tatt opp ved hjelp av diktafon, og opptakene er aldri blitt lagret på PC, men kun avspilt direkte fra diktafonen når jeg har transkribert. Dette ble også avklart med veileder i forkant.

Informantenes fullstendige anonymitet har jeg sikret ved å gi hver enkelt informant fiktive navn, og jeg har i tillegg unnlatt å nevne informantenes arbeidsplass, kommune eller fylke som barnehagene de arbeider i tilhører. Det eneste som kommer fram om informantene er kjønn og ansiennitet ved at jeg nevner hvor mange år de har arbeidet som pedagogisk leder.

3.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Kvalitativ metode innenfor forskning er egnet når man er ute etter å finne ut av hvordan noen få enkeltpersoner opplever noe eller om man ønsker utvalgte informanters innsikt eller erfaringer med konkrete temaer. Innenfor kvalitativ forskning er det ofte vanlig å gjennomføre

intervjuer og «det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap (...) og intervjuet sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuedes livsverden gjennom ord i stedet for tall» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Kvalitative metoder handler om å karakterisere. Ordet kvalitativ viser til egenskaper eller karakteristika ved fenomener. Gjennom bruk av kvalitative teknikker forsøker en å oppnå en helhetlig forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomener i samfunnet. (...) Både ved kvalitative intervju og ved observasjon blir teksten sentral fordi observasjonene og intervjuene skal danne grunnlaget for språklige nedtegnelser. (Kvarv, 2014, s. 137).

Studien min er en kvalitativ undersøkelse hvor jeg har gjennomført semi-strukturerte intervjuer av mine informanter. Jeg valgte å gå for kvalitativ metode fordi jeg var interessert i å finne ut mer om hvordan noen få informanter opplever temaet krenkelser i barnehagen i stedet for at jeg skulle gjennomføre en kvantitativ undersøkelse med mål om å få tilbakemelding fra så mange informanter som mulig.

Ettersom dette er en kvalitativ undersøkelse, kan jeg ikke generalisere funnene jeg presenterer i denne studien. Det betyr at jeg ikke kan si at de funnene jeg har gjort vil være gjeldende for alle, altså at funnene er representative, men funnene jeg viser til er det som oppleves som riktig for hver enkelt informant og som representerer den overbevisningen informanten besitter av personlige tanker og opplevelser om fenomenet krenkelser mellom barn i barnehagen. «Den kvalitative forskningsmetoden intervju og den kvalitative tilnærmingen fenomenologi er utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12).

3.2 Forskningsetiske betraktninger

Innenfor all forskning er det svært viktig at man som forsker er bevisst på de forskningsetiske dilemmaene man står overfor. Etske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). «Etske problemer i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv, og private eller profesjonelle meninger, og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch et al., 2002, s. 1). For å sikre at undersøkelsen min har tatt høyde for de mange etiske dilemmaene man kan

møte på i arbeidet med forskning, har jeg gjennom hele arbeidet med denne studien forholdt meg til de syv etiske problemstillingene som Kvale & Brinkmann (2015) skriver om i sin bok «*Det kvalitative forskningsintervju*» (s. 97). Disse syv problemstillingene er som følger: tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Kort sagt dreier disse problemstillingene seg om hvordan man som forsker har gått frem for å innhente datagrunnlaget, om det er gjennomført på en måte som oppleves som tillitsvekkende og trygg for informantene, og om analysearbeidet er gjennomført på en akseptabel og hensiktsmessig måte som gir leseren innblikk i prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Samtlige av disse problemstillingene har som sagt fulgt meg gjennom hele arbeidet med studien og påfølgende rapportering, og jeg vil komme nærmere inn på hvordan jeg har arbeidet med de forskjellige stadiene i de følgende kapitlene som omhandler gjennomføringen av metoden og analysen av datamaterialet.

Samtlige informanter har også skrevet under på et informert samtykkeskjema som jeg sendte ut sammen med prosjektbeskrivelsen til studien min. I dette samtykket kom det tydelig fram hvilke rettigheter informantene hadde i forbindelse med sin deltakelse i studien, slik som at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen, og det ble samtidig understreket at all innsamlet data ville bli behandlet anonymt slik at informantenes tanker ikke skulle kunne spores tilbake til dem.

3.3 Fenomenologien som vitenskapsteoretisk perspektiv

I en studie slik som denne hvor man er interessert i å finne ut av hvordan et fenomen oppleves av noen få informanter, vil det være mest naturlig å ta utgangspunkt i fenomenologien som teoretisk perspektiv og benytte en fenomenologisk tilnærming gjennom et kvalitativt forskningsprosjekt. Jeg har derfor valgt å benytte meg av fenomenologien som vitenskapsteoretisk perspektiv. Et teoretisk perspektiv dreier seg om å undersøke et fenomen fra en spesiell synsvinkel eller ut fra en bestemt betraktningssmåte (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 25).

Fenomenologien er betegnelsen på en vitenskapsteoretisk retning som har som hovedinteresse fenomener slik de fremtrer for oss i et førstepersonsperspektiv (Kvarv, 2014, s. 93).

Fenomenologi er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming, og «som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres

erfaringer med og forståelse av et fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 78). Med fenomen menes det som viser seg eller det som kommer til syne, og i denne studien er det krenkelser blant barna i de fem informantenes barnehager som er fenomenet jeg har vært interessert i at informantene skulle dele sine erfaringer og opplevelser om.

Innenfor fenomenologien fokuseres det på menneskets livsverden som kilden til kunnskap, og det er beskrivelsen av denne verdenen slik mennesker erfarer den som blir forsøkt realisert i den fenomenologiske vitenskapsteorien (Kvarv, 2014, s. 87-89). «Fenomenologi betyr læren om det som viser seg, og selv om den ikke representerer noen ensartet vitenskapsteoretisk retning, kan den defineres gjennom dens studieobjekter, metoder eller resultater» (Kvarv, 2014, s. 87). Innenfor fenomenologisk tradisjon er man opptatt av å undersøke det som kommer til syne gjennom menneskets erfaring av verden (Mortensen et al., 2008, s. 38).

Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Sture Kvarv (2014) beskriver Edmund Husserl som den første moderne fenomenologen og som selve grunnleggeren av fenomenologien som filosofi, men det var først da han med utgivelsen «*Logiske undersøkelser*» i 1900 og i 1901 at fenomenologien som vitenskapsteoretisk retning ble introdusert (s. 87-93). Målet med fenomenologien er å få en økt forståelse av og innsikt i andres livsverden, og for å forstå verden må vi forstå mennesket (Johannessen et al., 2016, s. 79). Fenomenologisk metode brukes for å studere verden slik mennesker oppfatter den, og målet er å gi en presis beskrivelse av aktørenes egne perspektiver og forståelseshorisont (Johannesen et al., 2016, s. 78).

Ved hjelp av dialog i form av intervjuer av sine informanter skal man som forsker forsøke å få økt innsikt i hvordan utvalgte informanter opplever det konkrete fenomenet man er interessert i å finne ut mer om, og slik kan man som forsker tolke de individuelle informantenes meninger gjennom analyse av innsamlet data i form av notater og skreven tekst (Johannesen et al., 2016, s. 78). Mening er et nøkkelord innenfor fenomenologien fordi forskeren bestreber seg på å forstå meningen med et fenomen sett gjennom en gruppe menneskers øyne (Johannessen et al., 2016, s. 78). I denne studien har jeg vært på jakt etter pedagogiske leders

personlige tanker, erfaringer og meninger om krenkelser mellom barn i deres barnehage. Det er informantenes personlige opplevelser og erfaringer om temaet krenkelser i barnehagen jeg har vært ute etter å få vite mer om og som denne studien baserer seg på.

3.3.1 Fenomenologisk reduksjon

Innenfor fenomenologien spiller forskerens forforståelse og forskerens bevissthet rundt at ens egen forforståelse kan legge føringer for tilegnelsen av ny kunnskap, en sentral rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Mortensen et al., 2008, s. 38; Kvarv, 2014, s. 89). Med forforståelse og forkunnskap menes det man vet om et tema fra før, og Edmund Husserl mente at man måtte utforske et fenomen uten påvirkning av sine tidligere erfaringer og forforståelse (Kvarv, 2014, s. 88). Ved å forsøke å legge til side det man har av forforståelse om et fenomen, og møte ny kunnskap uten å være for preget av sin egen forforståelse, har man som forsker vært igjennom noe som kalles for en fenomenologisk reduksjon.

En fenomenologisk reduksjon krever at en ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ei. Denne reduksjonen kan beskrives som «å sette i parentes», et forsøk på å sette den common sense-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenene i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

«Ved å sette parentes rundt antagelser man har om fenomener, kan en få innsikt i hvordan fenomenene framtrer, uavhengig av sin forforståelse. Dette kalles en fenomenologisk reduksjon eller epoché» (Mortensen et al., 2008, s. 38). Dette er naturligvis en svært krevende øvelse, kanskje til og med nesten umulig, men det er allikevel av stor betydning at man som forsker er bevisst på det faktum at ens egen forforståelse og eksisterende kunnskap om et tema kan legge begrensninger for tilegnelsen av ny kunnskap om et fenomen. Det er viktig å være åpen for nye ideer og ny kunnskap når man skal utforske et tema i dybden.

For min egen del, var dette med min egen forforståelse og eksisterende kunnskap om temaet noe jeg var svært bevisst på da jeg startet opp arbeidet med denne studien, og ikke minst under intervjuene med informantene mine. Jeg kjenner godt til temaet som er gjenstand for undersøkelse i denne studien fra før ettersom jeg tidligere har arbeidet som pedagogisk leder i barnehage, og nå også som ansatt for Mobbeombudet. En stor del av min nåværende jobb

dreier seg om å dele og formidle kunnskap om hvordan man kan forebygge og håndtere krenkelser i barnehager og skoler i det daglige. Hvordan skulle jeg klare å møte og ta til meg informantenes meninger og opplevelser uten å være for preget av den kunnskapen jeg allerede hadde fra før? Dette var som sagt en svært krevende øvelse for meg personlig, men jeg føler jeg var i stand til å møte informantene mine på en god måte hvor jeg forsøkte å legge til side det jeg visste fra før, og dermed være åpen for nye og andre perspektiver, tanker og meninger.

Jeg var også bevisst på denne utfordringen da jeg utformet intervjuguiden, og forsøkte derfor å legge opp til at spørsmålene skulle være så åpne som overhodet mulig, og uten at jeg skulle kunne styre informantenes svar på noen måte. Ved oppfølgingsspørsmål var jeg også bevisst på hvordan jeg formulerte meg. Ofte sa jeg bare «kan du fortelle meg litt mer om hva du mener når du sier...» eller «forstod jeg deg riktig når du sa...», slik at det ikke skulle kunne oppfattes som om jeg la ord i munnen til informanten eller ga dem meninger eller holdninger som de egentlig ikke hadde. Ved ett tilfelle tok jeg også kontakt med en av informantene for å oppklare noe som jeg oppfattet som uklart da jeg holdt på meg transkriberingen av akkurat dette aktuelle intervjuet.

Jeg vurderte også lenge om jeg skulle fortelle informantene om min nåværende arbeidsplass. En stund vurderte jeg å ta med det at jeg jobber for Mobbeombudet i informasjonsbrevet jeg sendte ut da jeg skulle rekruttere informanter. Etter en vurdering rundt dette, besluttet jeg allikevel å ikke informere om dette, da jeg fryktet at det kunne oppfattes som «skummelt» eller ubehagelig å snakke om dette temaet med noen som jobber såpass tett med temaet til daglig. Jeg valgte derfor å bare informere om at jeg var student ved Høgskolen i Innlandet og utelate informasjon om yrke.

3.4 Intervju som datainnsamlingsmetode

For å kunne besvare problemstillingen til denne studien har jeg gjennomført intervjuer av totalt fem pedagogiske ledere i fem forskjellige barnehager fra én kommune.

Problemstillingen til denne studien har vært:

Hvordan opplever pedagogiske ledere krenkelser mellom barn i sine barnehager?

Som tidligere nevnt, utformet jeg også to forskerspørsmål som skulle bidra til å besvare problemstillingen. Disse to forskerspørsmålene var som følger:

1. På hvilken måte kommer krenkelsene til syne for informantene?
2. hvilke tanker og erfaringer har informantene rundt valg av hensiktsmessige metoder og strategier for å forebygge, avdekke og håndtere krenkelsler blant barn i sine barnehager?

Problemstillingen har hatt som hensikt å finne ut av hvordan hver enkelt informant opplever krenkelsler mellom barn i sin barnehage, og med forskerspørsmålene i tillegg har jeg hatt som mål å få et innblikk i hva informanten anser som hensiktsmessige strategier og metoder i arbeidet med krenkelsler i barnehagen. Som man ser, er problemstillingen rimelig åpen og lite styrende. Dette var et bevisst valg jeg tok for å legge så få føringer som mulig til problemstillingen.

For å kunne få gode og relevante svar på problemstillingen min, anså jeg det som mest hensiktsmessig å gjennomføre semi-strukturerte intervjuer av informanter som potensielt kan møte på det aktuelle fenomenet i sitt daglige virke. «Når vi intervjuer mennesker, gjør vi det for å få innblikk i menneskelige opplevelser fra deres ståsted.» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 19). Formålet med kvalitative forskningsintervjuer er å gi et unikt innblikk i informantens livsverden og hvordan informantene opplever spesifikke temaer fra sitt eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42), noe som også er i tråd med den fenomenologiske filosofien og teorien som studien min baseres seg på.

Intervjuguiden jeg utformet til denne studien, bestod av åpne spørsmål som ga rom for at informantene skulle kunne dele sine erfaringer med krenkelsler mellom barn i deres respektive barnehager, basert på sine personlige opplevelser, tanker, perspektiver og refleksjoner. Jeg vil komme tilbake til hvordan jeg gikk fram for å utforme denne intervjuguiden senere i kapittelet, og den endelige intervjuguiden som ble benyttet i intervjuene ligger som vedlegg til denne oppgaven.

3.5 Utvalgsprosessen og presentasjon av informanter

I denne delen av kapittelet kommer jeg til å gå nærmere inn på de refleksjonene og tankene jeg hadde i forbindelse med utvalg av aktuelle informanter til min studie. Jeg hadde hele tiden klare tanker om hva slags type mennesker jeg ønsket å snakke med og hvorfor. Jeg kommer nærmere inn på begrunnelsen i den følgende delen, men jeg allerede her understreke at jeg hele tiden hadde et ønske om å komme i kontakt med pedagogiske ledere med formell utdanning som barnehage- eller førskolelærer med minst to års yrkeserfaring og som arbeidet som pedagogisk leder i det tidsrommet som undersøkelsen ble gjennomført.

Disse tankene utgjorde dermed noen kriterier jeg utformet og som interessenter måtte innfri for at de skulle kunne vurderes som aktuelle informanter til denne studien.

3.5.1 Hvorfor pedagogiske ledere?

I Rammeplan for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) kan man lese om hva det formelt vil si å være pedagogisk leder i en barnehage og hvilke ansvarsområder og hvilke formelle utdanningskrav en pedagogisk leder formelt må oppfylle. Her kommer det blant annet frem at det er den pedagogiske lederen som har det overordnede ansvaret for å planlegge og lede det pedagogiske arbeidet på sin avdeling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I tillegg fremkommer det i barnehagelovens kapittel VI at en pedagogisk leder må ha bestått formell barnehagelærerutdanning eller annen treårig pedagogisk høyskoleutdanning med videreutdanning innenfor barnehagepedagogikk for å kunne ansettes som pedagogisk leder (§25).

Med disse kriteriene tatt i betraktning, antok jeg at jeg ville få gode faglige og relevante svar som ville egne seg for å besvare min problemstilling ved å intervju pedagogiske ledere. Både internt i ansattgruppen, men også utad blant andre samarbeidspartnere, forventes det at en pedagogisk leder til enhver tid er faglig oppdatert og kan styre det pedagogiske arbeidet på sin avdeling. Det er den pedagogiske lederen som har ansvaret for at avdelingen drives på en pedagogisk riktig måte etter gjeldende lover og regelverk, i tett samarbeid med barnehagens styrer. «Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han eller hun er satt til å lede» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Det stilles mange krav til pedagogiske ledere fra flere forskjellige hold, og både kolleger, barn, foreldre, politikere og andre naturlige samarbeidspartnere har sine forskjellige forventninger og krav til hvordan en pedagogisk leder styrer sin avdeling og utøver profesjonen sin.

En pedagogisk leder har altså som nevnt, det overordnede ansvaret for den daglige pedagogiske driften på sin avdeling, og alle pedagogiske ledere skal være utdannet som barnehagelærer eller ha fullført annen treårig pedagogisk utdanning med videreutdanning innenfor barnehagepedagogikk (barnehage-loven, 2005, §25). Allikevel kommer det frem fra Utdanningsdirektoratets (2021, s. 6) undersøkelse *Oppfølging av bemanningsnorm og forsterket pedagognorm i barnehagen* at det fortsatt er en utstrakt bruk av dispensasjonsordningen fra utdanningskravet i enkelte kommuner og fylker. Mest bruk av dispensasjonsordningen har det vært i Oslo hvor det ifølge samme undersøkelse kommer fram at bare litt over 40 prosent av barnehagene oppfylte pedagognormen uten bruk av dispensasjon da undersøkelsen ble gjennomført i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 6).

Poenget mitt med dette var at jeg var ute etter å snakke med informanter som hadde formell utdanning som barnehage- eller førskolelærer, og derfor har dette vært ett av kriteriene for å bli valgt ut som informant til denne studien. Jeg ville ikke rekruttere informanter som fungerte som pedagogisk leder på dispensasjon.

3.5.2 Utvalgsprosessen og utvalgets størrelse

Gruppen med informanter ble satt sammen med den tanken om at de til sammen skulle danne et homogent utvalg. At utvalget er homogent, vil si at informantene er relativt like hverandre på flere kriterier, og forskeren vil trenge et mindre utvalg enn når gruppen er heterogen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). De tre kriteriene mine informanter måtte innfri var som følger:

1. Må ha formell barnehagelærer-/ førskolelærerutdanning, ikke dispensasjon
2. minimum to års arbeidserfaring som pedagogisk leder med leder- og fagansvar
3. arbeider som pedagogisk leder når studien gjennomføres, ikke dispensasjon

Grunnen til at jeg valgte nettopp disse kriteriene var fordi jeg hadde et ønske om å få svar fra informanter som hadde erfaring med å jobbe i barnehage både før og etter at kravet til barnehagens aktivitetsplikt trådte i kraft 1. januar 2021. Jeg var i tillegg interessert i å få svar

fra informanter som hadde både leder- og fagansvar i det daglige, slik som en pedagogisk leder har, ifølge både Rammeplan for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) og barnehageloven (2005, §25).

Prosessen med å rekruttere informanter startet ved at jeg utformet et informasjonsbrev hvor jeg ga en innføring om bakgrunnen for studien jeg skulle gjennomføre og hvilke kriterier interessenter måtte oppfylle for å bli vurdert som aktuelle informanter. Sammen med informasjonsbrevet la jeg ved et informert samtykkeskjema som interessenter måtte underskrive og returnere til meg per epost. «Et informert samtykke har som hensikt å informere om undersøkelsens formål, hovedtrekkene i undersøkelsens design, samt å informere om informantens frivillige deltakelse og rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Informasjonsbrevet ble sendt ut per epost til barnehagesjefer i fem forskjellige kommuner i ett fylke. I eposten forhørte jeg meg om muligheten for at forespørselen min kunne videresendes til de aktuelle kommunenes barnehagestyrere, og som deretter kunne ta forespørselen videre til sine pedagogiske ledere. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra samtlige barnehagesjefer, men allikevel opplevde jeg at det tok lang tid før jeg hørte noe tilbake fra mange av barnehagene. Etter en stund valgte jeg derfor å ta direkte kontakt med styrere i flere barnehager for å høre om de hadde noen ansatte som var villige til å delta i undersøkelsen og som ville oppfylle de tidligere nevnte kriteriene. Dette resulterte i at jeg endte opp med flere interessenter, hvorav tre av disse ble vurdert som aktuelle informanter basert på kriteriene jeg hadde satt.

Jeg var i utgangspunktet godt fornøyd med å ha rekruttert tre informanter, og tenkte i en periode at det ville være tilstrekkelig for å kunne gi meg et godt datagrunnlag som jeg kunne jobbe videre med. Allikevel kjente jeg på en viss usikkerhet rundt dette, og jeg var bekymret for om jeg ville få et stort nok datagrunnlag ved å basere meg på kun tre informanter.

Det kan være vanskelig å vite hvor stort utvalg man skal gå for når man skal rekruttere informanter til å delta i en kvalitativ undersøkelse, men en viktig huskeregel kan være at forskeren må ha nok informanter til at man føler man har nådd et metningspunkt når det kommer til de svarene man får. (Johannessen, et al., 2016, s. 112; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Dette betyr at man bør fortsette å gjennomføre intervjuer og innhente data helt til man føler at det datagrunnlaget man har samlet inn ikke lenger fører til noen ny informasjon. Men allikevel er det viktigere å skaffe et relevant utvalg av informanter enn mange informanter

(Johannessen et al., 2016, s. 112). I noen tilfeller hvor man ønsker å undersøke hvordan fenomener oppleves av noen få bestemte personer, vil det i de aller fleste tilfeller være tilstrekkelig å snakke med færre informanter fordi det informantene sier vil være sannheten for akkurat denne informanten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Ettersom jeg i min studie var ute etter å få innblikk i informantenes personlige opplevelser i forbindelse med krenkelser i barnehagen, valgte jeg derfor etter hvert å stole på at det ville være tilstrekkelig med tre informanter, og gikk derfor videre i prosessen og startet arbeidet med å forberede intervjuene.

3.5.3 Presentasjon av studiens informanter

Jeg fikk etter hvert tilbakemelding fra flere interessenter som sa seg villige til å stille opp som informanter i studien min. Basert på de tidligere nevnte kriteriene, endte jeg opp med tre informanter som oppfylte kravene og som jeg ønsket å ha med videre inn i intervjuprosessen. En fjerde personen ble valgt bort fordi hun ikke oppfylte kriteriet som omhandlet arbeidserfaring og ansiennitet.

Utvalget av informanter ble derfor bestående av tre pedagogiske ledere fra tre forskjellige barnehager, og bestod av to damer og en mann. I analysen og resultatkapittelet har jeg valgt å gi informantene de fiktive navnene Ada, Bente og David. Grunnen til at jeg velger å gi dem fiktive navn er for at det skal komme tydeligere fram i resultatene og drøftingen i oppgaven hvem som har sagt hva. Der viser jeg til koder og meningsbærende enheter i form av en rekke direkte sitater fra informantene, men jeg vil derfor av hensyn til informantenes anonymitet presentere sitatene med fiktive navn.

Samtlige informanter arbeidet som pedagogiske ledere på hver sin storbarnsavdeling med barn i alderen tre til seks år da studien ble gjennomført. Informantenes ansiennitet varierer fra tre til tolv år. Alle tre informanter har det overordnede pedagogiske ansvaret på sin avdeling. Ingen av informantene kjente til meg fra før, og jeg har heller ikke hatt noe kjennskap til informantenes arbeidsplass fra før.

3.5.4 Utvidelse av utvalg

Underveis i arbeidet med analysen min, oppdaget jeg etter hvert at datagrunnlaget ble for lite til at jeg kunne si meg fornøyd med det jeg ble sittende igjen med til slutt. Jeg valgte derfor å sette av tid til å gjennomføre to ekstra intervjuer. Disse intervjuene ble gjennomført med to

nye informanter som tilfredsstilte de samme kriteriene de opprinnelige informantene måtte oppfylle, men denne gangen tok jeg direkte kontakt med styrere i barnehager som jeg kjente til fra før og som jeg visste at hadde ansatte som ville tilfredsstille de kriteriene som det opprinnelige utvalget måtte oppfylle. Dette valgte jeg å gjøre for å unngå enda en periode med å vente på at aktuelle informanter skulle ta kontakt med meg. Intervjuene av disse ekstra informantene foregikk på samme måte som de tre første intervjuene, med samme intervjuguide og omtrent samme tidsperspektiv. Jeg har valgt å kalle de to siste informantene for Cecilie og Eva i resultatkapittelet. Cecilie og Eva kjente ikke til meg personlig i forkant av intervjuene, selv om jeg hadde en viss kjennskap til deres arbeidsplass fra før. Barnehagene deres tilhørte samme fylke som de opprinnelige informantenes barnehager.

Etter å ha gjennomført totalt fem intervjuer, opplevde jeg at datagrunnlaget ble av et slikt omfang at jeg kunne gå videre i arbeidet med analysen og begynne å arbeide meg frem mot resultatene fra studien.

3.6 Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden jeg utformet til denne studien er løst basert på den oversikten man kan finne i Christoffersen & Johannessens (2012) bok *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (s. 80-81). Komplette intervjuguide ligger som vedlegg til denne masteroppgaven, og den er utformet på en måte som skal gi rom for at informantene kan reflektere rundt hvordan de selv opplever temaet krenkelser mellom barn i sin barnehage. Dette er, som nevnt tidligere, i tråd med det fenomenologiske vitenskapsteoretiske perspektivet (Kvarv, 2014, s. 87; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

3.6.1 Prøveintervju

Arbeidet med å utforme intervjuguiden skulle vise seg å bli en prosess hvor jeg gikk mange runder fram og tilbake med meg selv på om kvaliteten på spørsmålene var god nok, og om de var åpne nok til at informantene kunne reflektere selvstendig. Samtidig var det viktig for meg at spørsmålene oppmuntret til at informantene selv kunne sette sine egne ord på fenomenet krenkelser i barnehagen basert på deres personlige erfaringer og opplevelser. Jeg var også usikker på om jeg hadde nok antall spørsmål i intervjuguiden.

I tett samarbeid med veileder ble intervjuguiden ferdig utformet innen rimelig tid før det første intervjuet skulle gjennomføres. Allikevel kjente jeg på en viss usikkerhet rundt kvaliteten på spørsmålene og hvordan jeg skulle opptre i selve intervjusituasjonen. Jeg bestemte meg derfor for å gjennomføre et prøveintervju av en tidligere kollega som sa seg villig til å bistå som informant for å hjelpe meg. Dette prøveintervjuet ga meg en gyllen mulighet til å teste ut kvaliteten på spørsmålene i intervjuguiden min, samtidig som jeg også fikk en god anledning til å trene mer på rollen som intervjuer i en trygg og komfortabel setting sammen med en person jeg visste at jeg kunne stole på.

I tillegg opplevde jeg at jeg fikk bedre oversikt over omtrent hvor lang tid intervjuene ville ta. Varigheten på prøveintervjuet ble lagt til i intervjuguiden, slik at jeg kunne informere hver enkelt informant om omtrent hvor lenge intervjuene ville vare i forkant av intervjuene. Jeg tenkte at dette kunne være hjelpelig for informantene slik at de kunne planlegge dagen sin ut ifra dette tidsrommet.

Informanten i prøveintervjuet var som nevnt en tidligere kollega av meg. Hun har mastergrad i pedagogikk og lang erfaring som pedagogisk leder i barnehage. Hun ga meg konkrete tilbakemeldinger på hva hun mente fungerte godt og om det var noe hun mente jeg med fordel kunne endre på. Tilbakemeldingene hennes førte blant annet til at jeg gjorde om ordlyden i enkelte spørsmål slik at de endte opp med å bli mer åpne. I tillegg endte jeg opp med å utelatte ett spørsmål fra den endelige intervjuguiden.

3.7 Gjennomføringen av intervjuene

I forberedelsesfasen til denne masteroppgaven bestemte jeg meg tidlig for at jeg ønsket å benytte meg av semi-strukturerte intervjuer som metode. Semi-strukturerte intervjuer bygger på en intervjuguide som kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Intervjuguiden hjalp meg med å justere kursen underveis i intervjuene, og på denne måten fikk jeg sikret at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene. Det var ikke nødvendigvis slik at alle informantene svarte på spørsmålene i samme rekkefølge, men alle skulle i løpet av intervjuet sitt bli stilt de samme spørsmålene. Intervjuguiden bidro til å sikre dette.

Intervjuene ble gjennomført på informantenes respektive arbeidsplasser i løpet av en måneds tid i februar 2022. Dette var i en periode med sporadiske og lokale utbrudd av Covid-19, og det var til tider en viss usikkerhet knyttet til om det ville være forsvarlig og praktisk mulig å

gjennomføre intervjuene fysisk på grunn av den uoversiktlige situasjonen i forbindelse med pandemien. Jeg var hele tiden tydelig med informantene om at de selv skulle få lov til å bestemme om de ønsket å gjennomføre intervjuene fysisk eller digitalt, og at intervjuene likeså godt kunne gjennomføres over Teams eller et annet digitalt hjelpemiddel dersom informantene ga uttrykk for at de ønsket dette. Det var viktig for meg å forsikre informantene om at intervjuene skulle foregå på deres premisser, og at de ikke følte seg presset til å gjennomføre intervjuene fysisk. Samtlige informanter mente at det ville være trygt å møtes fysisk så lenge vi holdt god avstand til hverandre og at vi følte oss friske den dagen intervjuene skulle gjennomføres. Vi valgte også å ta hurtigst på morgenen den aktuelle dagen for gjennomføringen. For å være på den sikre siden unngikk vi håndhilsning og Antibac ble satt ut i rommene.

I ettertid av intervjuene, var jeg glad og lettet for at vi fikk muligheten til å gjennomføre alle intervjuene fysisk fordi jeg frykter at jeg kunne ha gått glipp av vesentlig informasjon i form av nonverbal kommunikasjon dersom jeg ikke hadde vært i samme rom som informantene under gjennomføringen av intervjuene. Heldigvis fikk vi tilgang til arbeids- eller grupperom av gode størrelser i alle barnehagene, og vi fikk sitte med god nok avstand til at vi følte oss trygge på at samtalen kunne gjennomføres på en forsvarlig måte. Diktafonen lå plassert på et bord omtrent midt imellom informanten og meg selv. I forkant av hvert intervju gjennomførte jeg en lydsjekk for å forsikre meg om at avstanden ikke ville påvirke lyd kvaliteten på opptaket.

Lydopptakene ble gjort ved hjelp av en diktafon som jeg fikk låne i forbindelse med denne studien. Lyd kvaliteten ble svært god, og det var lett å høre hva informantene svarte, samt mine egne innspill i dialogen. Lydopptakene ble aldri overført til PC, men avspilt direkte fra opptakeren da jeg arbeidet med transkriberingen. Opptakene ble umiddelbart slettet fra diktafonen da arbeidet med transkriberingen var gjennomført. I tillegg noterte jeg enkelte stikkord underveis i alle intervjuene. Dette ble gjort for at jeg enklere skulle kunne huske informantenes kroppsspråk, stemningen i samtalen og andre inntrykk som ikke kommer fram i et lydopptak og som kan være lett å glemme i ettertid. Dette var vesentlig informasjon som bidro til å løfte samtalene til en dimensjon som jeg ville gått glipp av dersom intervjuene hadde blitt gjennomført digitalt, tror jeg.

Samtlige notater ble makulert etter at arbeidet med transkriberingen var overstått. Dette gjorde jeg som en ekstra sikkerhet for å forsikre meg om at jeg ikke ville få noen notater på avveie. Dette informerte jeg også informantene om, slik at de hele tiden skulle føle seg trygge på at

den informasjonen de delte med meg ville ikke skulle spres videre til noen andre eller komme på avveie. Det var svært viktig for meg at informantene følte seg trygge på dette, slik at de ikke skulle føle at de ikke kunne være helt ærlige i sine svar.

4 Transkripsjon og analyse

I dette kapittelet kommer jeg til å forklare nærmere hvordan jeg gikk fram i arbeidet med å transkribere og analysere intervjuene mine etter at intervjuene var gjennomført. En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Jeg startet med å transkribere hvert enkelt lydopptak fra intervjuene. Lydopptakene fra hvert intervju ble gjennomgått i flere omganger slik at jeg fikk notert ned alt så av informasjon så ordrett som mulig. Arbeidet med transkripsjonen og analysen var en lang og tidkrevende prosess som tidvis var både slitsom og tidkrevende, men som allikevel opplevdes som mindre krevende etter hvert som jeg fikk mer trening på det.

Lydopptakene fra hvert enkelt intervju ble gjennomgått i mange omganger. Opptakene ble aldri lagret på PC, men de ble avspilt høyt direkte fra diktafon da jeg holdt på med transkriberingsarbeidet. Da hvert enkelt intervju var ferdig transkribert, ble lydopptakene umiddelbart slettet. I tillegg gjorde jeg en del notater underveis i alle intervjuene for å sikre at jeg ville huske relevante opplysninger om informantenes mimikk, kroppsspråk og annet som kunne være av betydning for arbeidet med transkripsjonen. Notatene ble makulert i etterkant av arbeidet med hver enkelt transkripsjon.

I etterkant av ett av intervjuene tok jeg kontakt med den aktuelle informanten etter at arbeidet med transkripsjonen var gjennomført for å høre om jeg hadde forstått informanten riktig. Dette gjorde jeg for å forsikre meg om at jeg ikke hadde misforstått hva informanten mente, men også samtidig legge til rette for at informanten kunne få muligheten til å oppklare det som fort kunne ha resultert i en misforståelse.

4.1 Analyse av data innenfor fenomenologisk metode

Analysen som er gjennomførte i arbeidet med denne studien, er basert på Kirsti Malteruds (2017, s. 97-115) fire hovedsteg innenfor analyse av meningsinnhold. Denne analysemodellen er et eksempel på en modell man kan benytte seg av innenfor fenomenologisk metode (se også: Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-106; Johannessen et al, 2016, s. 170-171).

I det første steget i analysemodellen beskriver Malterud (2017) viktigheten av å danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet man har samlet inn ved å lese igjennom hele datamaterialet man har samlet inn i flere omganger:

Når man har gjennomført metoden, må man lese igjennom hele datamaterialet man har samlet inn for å skaffe seg en oversikt over temaer som gjentar seg hos de respondentene man har snakket med. Deretter vil man kunne begynne å se etter meningsbærende enheter som utgjør steg to i analysemodellen Malterud (2017, s. 100).

Dette med å lese fortolkende og skaffe seg et helhetsinntrykk over datamaterialet er i tråd med hvordan man skal gå frem for å analysere innhold og mening innenfor fenomenologisk metode. Innenfor fenomenologisk metode er man ute etter å analysere meningsinnhold ved å lese datamaterialet fortolkende og på denne måten forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 171).

Etter å ha lest igjennom datamaterialet mitt i flere omganger, oppdaget jeg ofte at de svarene jeg hadde fått fra informantene hang godt sammen med det jeg selv tidligere har opplevd som pedagogisk leder i barnehage. Mye av det som kom fram i svarene til informantene, har jeg selv også tidligere opplevd. Dette måtte jeg være nøye med å være bevisst på da jeg skulle gå videre i arbeidet med analysen, slik at den ikke ville bli farget av mine tidligere opplevelser.

Mange av svarene gjentok seg også ofte hos flere av informantene på tvers av intervjuene, noe som førte til at arbeidet med å finne likehetstrekk og felles temaer ble enklere å gjennomføre. Disse likhetstrekkene og felles temaene dannet grunnlag for de meningsbærende enhetene jeg fant og ville ta med meg videre i arbeidet med analysen.

«Når man begynner arbeidet med å finne meningsbærende enheter, skal man sortere foreløpige temaer og gjøre disse om til koder. Her organiserer man den delen av materialet som man ønsker å studere nærmere og legger resten til side» (Malterud, 2017, s. 100; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100-106; Johannessen et al., 2016, s. 170-171). Det var igjennom denne delen av analysen at jeg begynte å plukke ut de temaene jeg ønsket å fordype meg i og finne ut mer om i det videre arbeidet. Her startet jeg arbeidet med å plukke ut de enkeltordene som ofte gjentok seg og samlet de innunder forskjellige koder som så dannet etter hvert ble omgjort til overordnede temaer.

Da jeg var ferdig med å analysere alle intervjuene, og meningsbærende ord og temaer var blitt sortert inn i kodekartene mine, ble det tydeligere for meg hvilke fellesmeninger informantene hadde rundt temaet krenkelser blant barn i barnehagen. Allikevel opplevde jeg at enkelte av kategoriene jeg hadde laget ble for generelle og uklare, eller at de ikke passet inn med det

datamaterialet jeg ble sittende igjen med til slutt. Jeg bestemte meg derfor for å endre tittelen på enkelte av kategoriene slik at de ble mer nøyaktige og relevante for min problemstilling.

I tillegg var jeg nødt til å kutte ut de kategoriene som jeg anså som overflødige eller irrelevante for det videre arbeidet. Dette kalles for kondensering, og er det tredje steget i analysemodellen til Malterud (2017, s. 101). Innenfor de nye kategoriene samlet jeg felles meningsbærende enheter basert på det datagrunnlaget jeg ble sittende igjen med innenfor disse nevnte kategoriene. Kategoriene viser til meningsbærende enheter som passer innenfor de temaene informantene har snakket mye om i intervjuene sine.

Analysemodellens fjerde trinn er det siste trinnet i modellen, og den tar for seg syntesedelen av analysen. Her skal alle bitene settes sammen igjen, eller rekontekstualiseres (Malterud, 2017, s. 108). Her blir de meningsbærende funnene fra trinn tre omformulert til setninger som blir en felles oppsummering av informantenes meninger. «Sammenfatningen skal formidles på en måte som er lojal til informantenes stemmer og gir leseren innsikt og tillit til materialets innhold» (Malterud, 2017, s. 108). I dette trinnet i analysen ble resultatene fra datagrunnlaget mitt tydelig for meg, og jeg kunne begynne arbeidet med å plukke ut de funnene som jeg mente ville være mest relevante for å besvare problemstillingen min.

Ett av hovedfunnene dreier seg naturligvis om hvordan informantene opplever krenkelser blant barn i sin barnehage, men flere av funnene omhandler i tillegg blant annet informantenes syn på viktigheten av at kollegiet utarbeider og blir enige om felles tema- og begrepsforståelse, fokus på tidlig innsats, godt foreldresamarbeid, kompetanseheving og mer til. Hovedfunnene kommer jeg til å gå grundig igjennom ved å presentere og drøfte disse i det neste kapitlet.

4.2 Dataenes pålitelighet

«Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er. På forskningsspråket betegnes dette som *reliabilitet*, fra det engelske ordet *reliability*, som på norsk betyr nettopp pålitelighet» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Som nevnt innledningsvis valgte jeg bevisst å sette noen tydelige kriterier for at informantene skulle kunne anses som aktuelle informanter i denne studien. Dette var et bevisst valg for å sikre at de dataene jeg ville få tilgang til skulle komme fra informanter med både lang yrkeserfaring og relevant formell utdanning. Det at jeg har intervjuet fagpersoner med formell utdanning og rimelig ansiennitet bidrar til å øke dataenes pålitelighet.

Et annet virkemiddel jeg har benyttet meg av for å heve påliteligheten til dataene i studien min, har vært å være åpen og tydelig rundt fremgangsmåten jeg har benyttet for å hente inn datamaterialet mitt. I denne oppgaven går jeg detaljert igjennom både hvordan jeg har rekruttert informanter, hvilke kriterier de måtte oppfylle samt hvordan intervju situasjonen har blitt gjennomført. Jeg har også vært grundig med å forklare stegene i arbeidet med analysen. Alt dette er med på å heve dataenes pålitelighet. «Ved å gi leseren en inngående beskrivelse av konteksten, kan forskeren styrke studiens pålitelighet» (Johannessen et al., 2016, s. 229-230).

En annen måte å undersøke om en studie har høy reliabilitet, er hvis flere forskere undersøker det samme fenomenet og kommer fram til samme resultat. Dette betegnes som interreliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Til denne studien utformet jeg en intervjuguide som andre kan bruke for å se om de kommer frem til samme resultat som det jeg har gjort, men utfordringen her er at de ikke vil kunne snakke med de samme informantene ettersom de er anonymisert. Det er ikke sikkert at andre informanter vil gi de samme svarene som informantene jeg har snakket med.

4.3 Dataenes validitet eller troverdighet

Datagrunnlagets validitet handler om en studie måler det den sier den skal måle. Innenfor kvalitativ forskning innebærer det at studien skal undersøke det den sier den skal undersøke i problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210-213; Johannessen et al., s. 230). I arbeidet med denne studien har jeg hatt som mål å finne ut av hvordan pedagogiske ledere opplever krenkelser mellom barn i deres barnehage, og hvilke tanker, meninger og opplevelser informantene har i forbindelse med å arbeide tett med dette temaet i det daglige.

Ved hjelp av kvalitative undersøkelser i form av semistrukturerte intervjuer av informanter har jeg fått tilgang til data som bidrar til å besvare oppgavens problemstilling på en tilfredsstillende måte, og som er basert på informantenes personlige tanker og egenerfarte opplevelser om temaet krenkelser mellom barn i barnehagen. Å se om det er relasjon mellom datagrunnlaget og det fenomenet man studerer, kalles for begrepsvaliditet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24).

I tillegg var jeg gjennom hele tiden bevisst på å stille åpne kontroll- og oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene for å sikre at jeg hadde forstått informantene riktig. Kontrollspørsmålene har bidratt med å styrke studiens troverdighet ved at jeg har fått umiddelbar respons på om jeg

har forstått informanten riktig og har fått muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser der og da (Johannessen et al., s. 230).

4.4 Ethiske vurderinger innenfor analyse og transkripsjonsarbeid

«Transkripsjon innebærer også etiske spørsmål. Intervjuene tar kanskje opp følsomme emner hvor det er viktig å beskytte konfidensialiteten både til informanten og til personene og institusjonen som nevnes i intervjuene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Både i det informerte samtykkeskjemaet, i forkant av intervjuene og i etterkant av gjennomføringen av dem, var jeg hele tiden nøye med å betrygge informantene på at de ville bli fullstendig anonymisert i svarene sine, og at ingen ting av det som ville komme frem i studien ville kunne spores tilbake til dem.

I tillegg fikk samtlige informanter mulighet til å få lese igjennom transkripsjonen fra sitt intervju for å sikre at det som kom fram der, faktisk var det de mente. Ingen av informantene ønsket dette i etterkant, men samtlige informanter fikk informasjon om at dette var en mulighet de hadde.

Studien har ikke behandlet personopplysninger som har gjort det mulig å identifisere informantene på noen som helst måte. Informantenes anonymitet ble som nevnt opplyst om i det informerte samtykket, slik at aktuelle informanter var opplyst om dette fra starten av. Det er benyttet fiktive navn på hver enkelt informant, såkalt pseudonymer, for å sikre informantenes anonymitet.

5 Resultater

«Innenfor fenomenologisk metode er det vanlig å analysere meningsinnhold ved å lese datamaterialet fortolkende og på denne måten skal man som forsker etterstrebe å finne en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer med ett eller flere fenomen» (Johannessen et al., 2016, s. 171). Hovedfunnene jeg har kommet fram til gjennom analysen av datamaterialet har jeg – som nevnt i kapittel fire – valgt å sortere i koder og deretter formulert til setninger i form av underoverskrifter i dette kapittelet. Innenfor hver underoverskrift blir funnene presentert i form av sitater fra informantene. Disse funnene blir deretter drøftet opp mot relevant litteratur og forskning i kapittel seks. Sitatene blir presentert med de anonymiserte navnene jeg har gitt til hver enkelt informant for å sikre deres fullstendige anonymitet.

Jeg har kommet fram til mange funn gjennom studien, og i det følgende vil jeg presentere de hovedfunnene som jeg mener er mest relevante for å besvare problemstillingen og forskerspørsmålene mine. Jeg starter med å presentere det som hele tiden har vært hovedtema i denne studien, nemlig hvordan informantene opplever krenkelser mellom barn i sin barnehage. Deretter vil jeg peke på flere relevante funn som kan knyttes opp mot den delen av problemstillingen og forskerspørsmålene som omhandler hvilke erfaringer og opplevelser informantene har med tanke på hensiktsmessige metoder og tiltak i arbeidet med å forebygge og håndtere krenkelser i barnehagene sine.

5.1 Krenkelser blant barn i barnehagen

Selve hovedtemaet som har vært gjennomgående for hele denne studien har vært krenkelser mellom barn i barnehagen, og hvordan informantene opplever disse krenkelsene som fenomen i sine barnehager. Flere av informantene forteller i løpet av intervjuene at begrepet *krenkelse* oppleves som et stort, vanskelig og komplisert begrep som kan ha forskjellig betydning fra person til person.

Ada forteller i sitt intervju at «en krenkelse kan for eksempel være mobbing, utestenging, sårende og stygge ord, vold, stygge blikk eller lignende». Eva setter ord på at for henne vil «en krenkelse være når man blir utsatt for noe man ikke liker, noe som er negativt og som påvirker deg på en vond måte».

Bente forteller at hun synes begrepet er komplisert og at det kan være vanskelig å forklare. Hun mener også at det til en viss grad kan være et litt krevende begrep å forholde seg til og at

det er et litt unaturlig eller «feil» å benytte dette begrepet for hennes del, spesielt når det er snakk om små barn i barnehagealder:

Jeg synes det er et kraftig ord som vekker mange følelser i meg. Samtidig synes jeg det er et begrep som jeg ikke helt får taket på fordi jeg er usikker på hva man skal legge i det. Er det mobbing, vold, utestengelse eller hva betyr det egentlig? Kanskje det er litt av alt sett i én sammenheng? Og hvordan skal de små barna klare å unngå å krenke noen? Er det slik at man tenker at noen barn aktivt går inn for å krenke andre barn? Bevisst eller ubevisst, om du skjønner? Jeg synes personlig at dette er veldig vanskelig å si helt bestemt.

Flere av de andre informantene deler Bentes refleksjoner angående barnas bevissthet rundt det å krenke andre barn. Selv om alle informantene forteller at de har opplevd å være vitne til det som kan kalles krenkende atferd i sin barnegruppe, er Bente den som stiller seg tydeligst kritisk til om man kan si at barn aktivt går inn for å krenke andre eller om dette kan skyldes barnets modenhet og løp i den sosiale utviklingen. Hun sier at «vi må være svært forsiktige med å stemple barna som offer og utøver. Som voksen i barnehagen har man et ansvar for å veilede barna i sosiale samspill for å bidra til at barnet kan utvikle prososiale ferdigheter». Jeg spør henne igjen om hun tenker at barn kan oppleve seg krenket av andre barn i barnehagen, og da svarer hun:

Til en viss grad, ja, selvfølgelig. Men om barna gjør dette bevisst eller om det er en naturlig del av det å «prøve seg fram» på i det sosiale, er jeg som sagt usikker på. Jeg opplever i alle fall at mange barn kan bruke forskjellige metoder for å både påvirke og styre andre barn på, enten på en positiv eller negativ måte. Barn er smarte og kan klare å lure oss voksne skikkelig til tider. Det skjer jo negative hendelser når mennesker samhandler, også hos voksne. Men jeg vet ikke om små barn i barnehagealder aktivt går inn for å krenke noen, det må jeg ærlig innrømme at jeg synes er vanskelig å tenke. Noen barn blir jo utsatt for negative hendelser og blir holdt utenfor til en viss grad. Da må jo vi voksne bistå og hjelpe dette barnet ved å trøste og støtte, men vi må også hjelpe det barnet som «krenker» slik at dette barnet kan finne andre måter å være med andre barn på. Måter som fremmer trygghet for alle.

Bente er her inne på noe som har vist seg å være en gjenganger igjennom hele arbeidet med denne studien, nemlig de barnehageansattes profesjonelle rolle som veileder for barna i det sosiale samspillet. Det at man som voksen er bevisst på at barna trenger veiledning og støtte

når de opplever noe som er vanskelig, kan man tenke på som et godt utgangspunkt og et positivt barnesyn som kan være med på å legge et godt grunnlag for videre arbeid.

Samtlige av informantene jeg har intervjuet i arbeidet med denne studien, har en god del like erfaringer og opplevelser med at krenkelser blant barnehagebarn forekommer, og at krenkelsene kan komme til syne på flere forskjellige måter, selv om det også blant informantene påpekes at barna ikke nødvendigvis alltid utfører disse handlingen bevisst, og at det tidvis kan være like mye styrt av impulser og frustrasjon i konflikter. Når Eva blir spurt om hva hun tenker om hvordan krenkelsene kommer til syne, svarer hun:

Den mest synlige formen for krenkelser blant barn i barnehagen, og som er lettest å fange opp, er den fysiske formen for krenkelser, altså at barna slår, dytter, lugger eller lignende, mener jeg. Men jeg har jo også opplevd skjulte krenkelser som har vært mye vanskeligere å oppdage fordi vi som voksne ikke har klart å følge godt nok med på det som skjer i barnegruppen. Det har vært alt fra enkeltbarn som har blitt holdt utenfor, enten fordi de tilsynelatende ikke har hatt riktig sosial status eller dårlig utviklet sosial kompetanse, men også fordi andre synes det har vært gøy å kjenne på den makten man får av å bestemme over andre, tenker jeg da. Personlig opplever jeg at den fysiske formen for krenkelser er mye lettere å se og stoppe enn det som foregår mer i det skjulte.

Flere av informantene setter ord på nettopp dette med utfordringen om at noe er synlig mens andre krenkelser foregår mer i det skjulte, og dermed er mer krevende å få med seg. Flere av informantene forteller at det kan være vanskelig å følge godt nok med når de opplever å være underbemannet eller i situasjoner hvor de er færre voksne til stede, slik som i uteleken når det ofte skal gjennomføres møter eller pauser for personalet.

Eksempler på skjulte krenkelser kan være ekskludering fra lek, stygge blikk, kroppsspråk eller barn med kontrollerende atferd som skal styre mye av lekens innhold og hvem som skal ha hvilke roller i leken. Disse situasjonene kan være vanskelig for oss voksne å fange opp dersom vi ikke aktivt følger med på hva som skjer i leken og innholdet i den. Tilsynelatende kan det se ut som om alle barna i en rollelek er inkludert dersom man som voksen bare tar en rask titt innom, men så er det ikke sikkert at det er sånn allikevel. Det krever voksne som er tett på for å avdekke slike hendelser. Slike situasjoner kaller vi for «bra langt fra, men langt ifra bra» her i vår

barnehage. Vi må sørge for å være tett nok på, men ikke så tett at vi ødelegger eller forstyrrer leken. Det er til tider en veldig vanskelig balansegang, forteller Cecilie.

David forteller at han som pedagog, men også resten av hans kolleger, er opptatt av å undersøke om barnas fysiske plager kan ha en sammenheng med barnas trivsel i barnehagen. Han forteller at «barna kan si ifra når noe ikke er bra på mange forskjellige måter. Derfor er vi også nødt til å følge med på deres allmenntilstand for å avdekke om alt er bra.»

Det hender at foresatte forteller oss at barna alltid har vondt i magen eller hodet, og at barnet sier det ikke vil i barnehagen og viser tydelig motstand ved levering i barnehagen. Når slike situasjoner oppstår, og samtidig kanskje varer over en lengre periode, mener vi det er viktig å forsøke å finne ut av om det skyldes noe som har skjedd eller skjer i barnehagen, forteller David videre.

Eva forteller at hun i løpet av intervjuet vårt kom på en situasjon fra lang tid tilbake som hun tenker kunne være et eksempel på skjulte krenkelser. Hun har tidligere opplevd at et barn ofte fikk ødelagt ting som dette barnet hadde laget i formingsaktiviteter i barnehagen. Det kunne være alt fra «påskekyllinger til karse i eggekartong», forteller hun. Hun minnes at de foresatte av og til tok opp dette med de ansatte i barnehagen, men at barnet selv ikke gjorde så veldig mye ut av det, selv om både de ansatte og de foresatte tydelig kunne se at barnet ble litt trist når dette temaet ble tatt opp. Eva forteller videre at dette nok ikke ble undersøkt godt nok fra personalets side da det stod på, men hun forteller at det kan tenkes at det var noen andre barn som til stadighet ødela tingene dette barnet laget. Hun forteller videre at om dette hadde skjedd i dag, ville hun ha sørget for at personalet fulgte bedre med i disse situasjonene for å prøve å avdekke om det faktisk var noen andre barn som ødela tingene til dette barnet. Eva blir tydelig opprørt når hun snakker om denne perioden fra en tid tilbake. Det er tydelig at hun blir betenkt.

5.2 Kompetanseheving som et verktøy for å sikre felles tema- og begrepsforståelse

Flere av informantene forteller om viktigheten av at personalgruppen som en enhet jobber for å utvikle en felles tema- og begrepsforståelse. Det kommer fram i flere av intervjuene at det er store variasjoner rundt hvordan de øvrige ansatte i informantenes barnehager forstår begrepet krenkelse og begrepets relevans og nytteverdi i en barnehagesammenheng.

Det kommer også tydelig frem flere uenigheter mellom informantenes definisjon av blant annet begrepene krenkelser, mobbing og krenkende atferd i barnehagen. Noen av informantene trekker også fram at det er enklere å utvikle en felles enighet om begrepene i ledergruppen, men at det er mer utfordrende å ta dette videre inn i arbeidet med den resterende delen av personalgruppen på hver enkelt avdeling. Noen av informantene hevder at dette kan skyldes at den øvrige delen av personalgruppen sjelden eller aldri har avsatt tid til å sette seg inn i faglitteratur på samme måte som en pedagogisk leder har, og at det derfor blir overlatt til hver enkelt å bruke fritid på å sette seg inn i dette. Noen sier at det også er mer tid til faglige diskusjoner i ledergruppen enn det er sammen med resten av personalet.

Andre informanter forteller at dette med å sikre felles tema- og begrepsforståelse jobbes jevnlig med på personalmøter og planleggingsdager, nettopp for å sikre at hele kollegiet utvikler en felles forståelse av hvilke situasjoner de må følge ekstra med på, og hvordan man som voksen skal gripe inn på en god og hensiktsmessig måte.

En felles enighet og forståelse av begrepet krenkelse, kan bidra til å sikre en felles temaforståelse i personalgruppen, noe som blant annet mye av den litteraturen som kunnskapsgrunnlaget som Aaseth og kolleger (2021, s. 66) har sett på, understreker viktigheten av også. Dette arbeidet kan bidra til å heve hele personalets kunnskap, og dermed også deres håndteringsevne, samt at det vil gjøre prosessen med å implementere nye arbeidsmåter enklere for ledergruppen i den enkelte barnehage.

Eva forteller at uenigheten rundt definisjonen av krenkelser og mobbing blant forskerne, av og til fører til misforståelser, frustrasjon og uenigheter i hennes barnehage. «De er jo ikke enige de forskerne heller, så hvordan kan man forvente at vi som jobber i barnehagene skal bli enige?», spør hun tydelig frustrert og oppgitt. Hun forteller videre om praksis i hennes barnehage:

Hos oss har vi i det minste blitt enige om at hvis vi oppdager atferd eller hendelser i barnegruppen som gjør oss usikre, må vi diskutere dette sammen og finne ut av hvordan vi skal jobbe videre med disse utfordringen i fellesskap. Ofte fører det til at vi ser behov for å gjøre grundigere undersøkelser, blant annet ved å observere og snakke med de aktuelle barna og deres foresatte.

Informantene trekker fram viktigheten av at personalet jobber aktivt for å sikre en felles praksis som et ledd i å både forebygge og håndtere krenkelser, og at nettopp den felles forståelsen må på plass for at man skal kunne jobbe med å utvikle en felles praksis.

Cecilie forteller at «det ofte blir satt av tid til faglige diskusjoner på personalmøter og i avdelingsmøter, noe som jeg mener bidrar til å utvikle felles forståelse og praksis».

Enkelte av informantene forteller at ikke alle i personalgruppen griper inn i alle situasjoner, og at dette er med på å påvirke den felles praksisen barnehagen skal forholde seg til på en negativ måte. «Dette forsøker vi å endre på ved å diskutere slike situasjoner i avdelingsmøter og på personalmøter», forteller Cecilie videre. «Vi må bli enige om når vi skal gripe inn og hva vi gjør når vi bestemmer oss for å gripe inn. Vi skal veilede barna slik at de kan videreutvikle sin sosiale kompetanse ved støtte fra oss voksne», fortsetter hun.

Eva forteller at de bruker konkrete hendelser som praksisfortellinger som blir til diskusjoner på avdelingsmøter og personalmøter.

Det er viktig at vi snakker med de voksne det gjelder før vi legger frem praksisfortellingene. Vi er ikke ute etter å «ta noen», men vi er ute etter å gjøre hverandre gode! Da er vår erfaring at praksisnære praksisfortellinger er en fin måte å jobbe etter fordi det blir konkret og lettere å knytte teori opp mot praksis.

Samtlige informanter trekker fram personalmøter og avdelingsmøter som gode arenaer for å diskutere og forsøke å bli enige om en felles praksis som skal gjelde for alle i personalgruppen. «Det er i disse møtene vi har mulighet til å drøfte problemstillinger sammen som et stort kollegium, det er her vi kan bli enige om hvordan vi kan jobbe med det som kan være vanskelig», sier David. Han forteller videre at det er i disse situasjonene man sammen kan sette seg inn i faglitteraturen, «for eksempel gjennom temabaserte personalmøter», avslutter han.

Flere av informantene forteller at det oppleves som vanskelig å finne god og relevant faglitteratur som retter seg spesielt mot barnehagefeltet, og at de derfor ofte må se seg nødt til å lese litteratur som i utgangspunktet er ment rettet mot skolebarn og skoleansatte.

Cecilie mener at «mangelen på god faglitteratur kan være problematisk fordi metodene og verktøyene ikke nødvendigvis er tilpasset barnehagebarns modenhet og nivå, og heller ikke egner seg for en setting som vil være naturlig for barnehagen». Hun forteller videre at hun benytter det hun finner av «bøker, podcaster og faglige samtaler med kolleger som nyttig kilde til økt kunnskap, men at det fortsatt er vanskelig å finne faglitteratur som retter seg spesifikt mot barnehage». Hun nevner også at de ansatte i hennes kommune kan benytte seg

av et tverrfaglig drøftingsteam når de trenger veiledning i saker som er spesielt krevende eller «når man føler et behov for mer kunnskap om konkrete og spesifikke situasjoner».

Eva forteller at pedagogene i hennes barnehage har vært på kurs i regi av Statsforvalteren i sitt fylke for å få mer kompetanse om trygt og godt barnehagemiljø. «Dette kurset var svært nyttig og ga inspirasjon til flere gode metoder for å avdekke uønsket atferd som foregår mer i det skjulte».

Flere av informantene forteller om det de opplever som misforståelser, uenigheter og urealistiske krav til hva små barn er i stand til å mestre og hva man kan forvente av dem. Slik som for eksempel forventninger til barnas sosiale og emosjonelle ferdigheter og kompetanse. Bente forteller at om man overvurderer eller undervurderer barna, kan det bidra til å prege de voksnes syn på barna som mer eller mindre kompetente. «Skal barna ordne opp i konfliktene selv?» spør Eva, før hun fortsetter:

Og hvor mye skal egentlig et barn tåle? Kan de voksne egentlig bestemme hvor mye barna skal tåle? Nei. Om barnet opplever noe som krenkende, må vi handle deretter. Dette trenger både vi i personalet, men også de foresatte å få mer kunnskap om, altså hvordan møter vi et barn slik at det skal føle seg forstått og sett? Jeg tror det kan være en stor del av løsningen for at barna skal føle seg trygge og akseptert i barnehagen.

5.3 Foreldresamarbeid og foreldrenes forventninger til barnehagen som pedagogisk institusjon

Både David og Ada setter ord på at krenkelser blant barn ofte vekker sterke følelser hos både ansatte og foresatte, og at dette kan bidra til å gjøre foreldresamarbeidet mer krevende og konfliktfylt fordi «alle ønsker at det skal ordne seg kjapt», som David sier. Han forteller videre at «arbeidet med å bedre barnehagemiljøet som oftest er en svært tidkrevende jobb og at dette igjen kan føre til at foresatte blir utålmodige eller får en oppfattelse av at de ansatte i barnehagen ikke tar utfordringene på alvor».

Dette er noe flere av informantene opplever, og Ada trekker særlig fram én situasjon som hun nylig har opplevd selv. Hun forteller at hun i denne situasjonen overhørte flere foreldre snakke sammen om at personalet i barnehagen ikke hadde god nok kunnskap og kompetanse til å håndtere miljøutfordringene som har oppstått.

Det er vondt å høre, og det kjennes litt urettferdig, fordi jeg vet at vi gjør så godt vi kan. Det krever mye å stå i de tunge og langvarige sakene. Jeg skulle ønske at flere av

foreldrene engasjerte seg mer i dette arbeidet, fordi vi vet at vi ofte trenger å få med foreldrene i dette arbeidet også. Sosialisering på fritiden kan jo gi en kjempeeffekt for miljøet på en avdeling, men ofte virker det som om foreldrene tror at det er bare vi som kan ordne opp i utfordringene.

Ada mener samtidig at informasjon til foresatte er viktig:

Vi må nok bli flinkere til å informere foreldrene om den jobben vi faktisk gjør for å bedre situasjonen til barna, og hvordan de kan følge opp dette arbeidet hjemme også! Det er ikke lett for alle foreldre å vite hvordan en barnehagedag ser ut, og at nesten all aktivitet vi gjør er med en tanke om å bygge trygge barnegrupper som skal oppleves trygge for alle barna. Jeg for min egen del vet at min barnehage kan bli flinkere til å synliggjøre dette arbeidet ut til foreldregruppen, avslutter hun.

David bedyrer at det er viktig at foreldregruppen blir involvert i barnehagens arbeid med å forebygge og håndtere krenkelser i barnegruppen. Han forteller at han av og til kan føle seg motarbeidet av enkelte foreldre «som enten ikke deler hans bekymring, eller som ikke ser sin rolle og sitt ansvar som forelder i arbeidet med å forebygge og håndtere krenkelser». Han forteller at han har opplevd foreldre som mener at sitt barn ikke skal leke med enkelte andre barn, og at de som barnehage har fått beskjed fra foresatte om å «legge til rette for slik utestengelse», som David kaller det.

Videre snakker David varmt om barnehagenes foreldremøter som en fin arena for å involvere foreldrene i barnehagens arbeid med å forebygge krenkelser blant barna, og samtidig bruke disse som en mulighet for å bevisstgjøre foresatte om deres rolle også. «Det er viktig at foreldrene blir kjent med hverandre også. Da tror jeg det kan være lettere for foreldrene å ta opp ting dersom det skulle dukke opp noen vanskelige utfordringer i fremtiden!» sier han.

Bente er også helt for å bruke foreldremøter som et sosialt treffpunkt for foresatte og som en arena for å snakke om både barnehagens og foresattes rolle i arbeidet med å forebygge og håndtere krenkelser i barnehagen. «Jeg skulle ønske alle foresatte så verdien av å delta i foreldremøter, men ofte er det de samme foreldrene som møter opp, og det er ikke nødvendigvis de som trenger det mest», forklarer hun.

5.4 Tidlig innsats

Informantene kommer stadig tilbake til temaet tidlig innsats i sine refleksjoner, og ser på den innsatsen som blir gjort i barnehagene som et viktig ledd i den tidlige innsatsen. David uttrykker følgende:

Det kan hende at vi kan være med på å danne et godt grunnlag for gode holdninger og verdier som kan følge barna videre inn i skoleløpet. Jeg tror det kan være en av de viktigste formene for tidlig innsats som barnehagen kan bidra med i det forebyggende arbeidet, i alle fall.

Ada forteller at de på hennes avdeling benytter seg av rollespill som introduksjon når de skal begynne å jobbe med nye temaer sammen med barna. Ifølge henne gir slike rollespill ofte en positiv effekt fordi det gir barna muligheten til å selv sette ord på det som skjer i rollespillet. Ada mener at «rollespill kan være en fin aktivitet for å hjelpe barna med å sette ord på vanskelige situasjoner og følelser, og at dette igjen kan gi en positiv effekt i den tidlige innsatsen, fordi «barna blir oppmuntret til å sette ord på følelser og opplevelser», og hun forteller videre:

Om vi ansatte spiller ut et rollespill for barna hvor vi voksne ikke behandler hverandre på en god måte, ser vi at de aller fleste barna reagerer på dette. Av og til opplever vi at noen av barna roper spontant ut at «sånn kan du ikke gjøre, Ada!». Da kan vi snakke om situasjonen sammen med barna etterpå, og dermed få en fin mulighet til samtale om hvordan man kunne ha håndtert situasjonen på en bedre måte. Hvordan kan vi være gode venner med hverandre, og hvordan kan man være en god venn, om du skjønner?

Ifølge Ada, kan dette være en viktig del av den tidlige innsatsen for å hjelpe barna med å sette ord på riktig og galt, og samtidig hjelpe barna med å sette ord på følelser.

5.5 Aktiviteter tilpasset barnas utvikling og ferdigheter

Et annet tema som ofte gjentok seg i svarene til informantene var barnehagepersonalets evne til å tilpasse og legge til rette for barnas mestring og gode opplevelser i barnehagehverdagen. Flere av informantene forteller at de har stor tro på at «mestring fører til lykkelige og trygge

barn, som igjen skaper positive barnefellesskap, og da er det viktig at barna opplever at barnehagens innhold passer for den enkelte».

Det tenker jeg at vi gjør best ved å legge til rette for mestring og positive opplevelser for alle. Det krever at vi kjenner barnegruppa godt slik at vi kan spille på barnas styrker når vi skal planlegge det pedagogiske innholdet i barnehagen. Vi må sørge for at alle barna føler at de er velkomne og at de opplever mestring i de aktivitetene som skal skje i hverdagen.

David forteller videre at barna i hans barnehage får mulighet til å medvirke jevnlig når han og de ansatte skal planlegge innholdet i barnehagehverdagen. Han mener dette «bidrar til at enkeltbarna føler seg sett og forstått, noe som igjen kan føre til at de får en opplevelse av å være en viktig deltaker i fellesskapet i barnehagen».

5.6 Små barns atferd og emosjonelle uttrykk

Bente mener at man som fagperson har et stort ansvar for å finne ut av hva barnas atferd betyr og hva barna ønsker å fortelle gjennom sin væremåte. «Hva ønsker barnet å fortelle gjennom sine handlinger, emosjonelle uttrykk og kontakt?» spør hun, før hun fortsetter:

Tenker vi at treåringen aktivt går inn for å krenke eller skade andre barn, vel vitende om at det er nettopp *det* barnet har som hensikt? Jeg er usikker på det, men at vi må jobbe med barnas bevissthet og veilede dem til å finne andre mer positive strategier, det er jeg helt enig i. Men jeg vil ikke «stemple» barna som en utøver eller et offer allerede i barnehagen, men vi skal hjelpe alle barna med å mestre de utfordringene som dukker opp.

Bente reflekterer her rundt sin frykt for konsekvensene av at barn blir stemplet i tidlig alder, fordi det kan ha en svært negativ effekt på det barnet det gjelder. Videre fortsetter Bente å fortelle om hennes tanker og personlige meninger rundt barnas emosjonelle uttrykk og måten de bruker kroppsspråk og nonverbal kommunikasjon aktivt for å prøve å gjøre seg forstått av oss voksne:

Om et barn utagerer ofte, er fysisk utagerende og mye sint, kan det jo hende at dette barnet ønsker å fortelle oss noe som vi voksne enten ikke forstår eller ikke har fått med oss. Kanskje har vi heller ikke god nok kompetanse til å håndtere «vanskelige» følelser. Mange av mine kolleger, og meg selv inkludert, kan synes det er krevende å

møte barn som ofte er veldig sinte på en god nok måte. Hva kan dette skyldes? Jeg tror vi gjør lurt i å undre oss mer og reflektere rundt barnas atferd og hva den kan være et uttrykk for, forteller Bente engasjert videre.

David er også inne på denne tankegangen rundt barnas frustrasjon og kroppslige uttrykk, og forteller følgende når han blir spurt om sine tanker rundt dette:

Om et barn for eksempel slår, klyper eller dytter et annet barn i ren frustrasjon fordi det er en uenighet mellom barna, tenker jeg at man ikke nødvendigvis trenger å se på det som en stor utfordring med mindre det skjer jevnlig eller det samme barnet utsettes for denne typen atferd ofte. Men det er vi voksne som da skal hjelpe dette aktuelle barnet med å finne andre hensiktsmessige strategier for å håndtere det som er vanskelig, og på sikt klare å utvikle mer aksepterte måter å vise frustrasjon på, fortsetter han. Vi må hjelpe barna med å trene på å håndtere motgang, og å vise følelser på en akseptabel måte som ikke går utover andre. Barna skal ikke stå i disse vanskelige situasjonene alene, men vi voksne skal være deres støttespillere, også når ting oppleves som vanskelig eller urettferdig for barna, avslutter David.

5.7 Konsekvenser og helsemessige senvirkninger som følge av krenkelser

Selv om dette med senvirkninger som en konsekvens av å ha vært utsatt for krenkelser i barnehagen ikke er like målbart i barnehagen på kort sikt som det kan være på lengre sikt, velger jeg å trekke frem dette punktet som et funn da det var flere av informantene som var opptatt av nettopp dette aspektet i sine intervjuer.

Man får ikke nødvendigvis oppleve så mye til disse senvirkningen og konsekvensene av krenkelser allerede i barnehagen, men enkelte fysiske tegn på at barnet ikke opplever å ha det bra kan man allikevel se etter og følge med på i barnehagen. «Barn som blir eller har vært utsatt for krenkende atferd, kan vise fysiske symptomer som vondt i magen eller hodet eller føle seg triste og engstelige, og de kan protestere kraftig mot å gå i barnehagen om morgenen (Idsøe & Roland, 2017, s. 39-40). Det er viktig at både foresatte og ansatte i barnehagen tar slike tegn på alvor, slik at man kan undersøke hva disse plagene kan skyldes. Ved å avdekke krenkelsene tidlig, kan man bidra til å stoppe krenkelsene og å redusere alvorlighetsgraden og dermed også det negative omfanget disse krenkelsene kan resultere i.

Små barn som har vært utsatt for krenkende atferd, trenger ofte hjelp med sosiale ferdigheter, til å få seg venner, og å delta i sosiale grupperinger. Det trenger også ofte hjelp til å utvikle, praktisere og anvende selvhevdelse. Barn som har utviklet selvsikkerhet, vet hvordan de skal respondere på krenkelsene på en effektiv måte uten å bli aggressive, og dette reduserer faktisk sannsynligheten for å bli utsatt for nye krenkelser eller mobbing senere. (Idsøe & Roland, 2017 s. 40).

Enkelte av informantene reflekterer rundt det de trekker frem som senvirkninger grunnet en trøblete oppvekst preget av langvarige perioder preget av krenkelser. Flere uttrykker bekymring for konsekvensene dersom barn opplever å ikke bli tatt på alvor, eller at barn som sliter sosialt ikke blir møtt på en forståelsesfull måte av voksne som er i stand til å veilede dem videre til andre måter å være i samspill med andre barn.

Bente sitter selv igjen med mange personlige erfaringer fra en vanskelig oppvekst hvor hun ofte opplevde utenforskap og perioder med få eller ingen venner. Hun forteller at dette har «formet henne til den hun er i dag». Hun har i perioder hatt store vansker med å stole på andre mennesker og hatt store problemer med å knytte tette og nære vennskapsbånd. Hun er opptatt av denne utfordringen og at hun ønsker å hjelpe barna som opplever utenforskap inn i lek med de andre barna i barnehagen. Hun sier dette av og til preger henne på et personlig plan, at hun kan kjenne på mye empati og omsorg for de barna som sliter med det sosiale samspillet i barnehagen. «Det blir nesten litt for personlig av og til, og jeg må ta meg sammen for å klare å forholde meg til utfordringene på en profesjonell måte.» Når Bente forteller om sine personlige erfaringer i intervjuet, blir hun tydelig preget og emosjonell. Hun tar flere pauser for «å finne ordene», som hun selv sier. Det er tydelig at dette er et sårt tema for henne å snakke om.

Det er ikke bare Bente som uttrykker bekymring for konsekvensene og senvirkningene man kan oppleve å bli sittende igjen med etter å ha vært utsatt for krenkelser. David har også mange tanker om akkurat dette i sitt intervju. Han mener at tidlig innsats i barnehagen når det gjelder holdninger og verdier til «*annerledeshet*» potensielt kan ha en stor betydning for veien videre når barna skal begynne på skolen. Han tenker høyt om at det grunnlaget som legges i barnehagen kan ha svært positiv effekt for barnas skolegang og at det igjen kan føre til lavere mobbetall på skolen. Dette mener han må skje i samarbeid med foresatte også, slik at de vet hvordan de skal forholde seg til eventuelle utfordringer i fremtiden.

Anna Luise Kirkengen og Ane Brandtzæg Næss (2021) skriver i sin bok «Hvordan krenkede barn blir syke voksne» kan man lese mer om disse senvirkningene og konsekvensene av en barndom som har vært preget av krenkelser:

Stadig mer solid epidemiologisk evidens belegger en forbindelse mellom opplevd smert, redsel og avmakt og uttrykt smerte, angst og hjelpsløshete. Samtidig peker denne kunnskapen på sine egne metodologisk betingede begrensninger, i og med at den bare kan utsi *at det er slik*, men ikke *hvordan det ble slik*, eller *hvorfor det ble slik hos den enkelte person*. (Kirkengen & Næss, 2021, s. 18).

Jeg går ikke noe nærmere inn på dette temaet i denne studien, men det kan være nyttig å ta med seg når man jobber med barn som har blitt utsatt for krenkelser, men også når man jobber med de barna som utsetter andre for krenkelser. Jeg nevner dette fordi flere av informantene var tydelig opptatt av dette da jeg snakket med dem om krenkelser og hvorfor det er viktig å ta tak i disse utfordringene på et så tidlig tidspunkt som mulig.

6 Drøfting av funn

Den overordnede problemstillingen i denne studien har vært «hvordan opplever pedagogiske ledere krenkelser mellom barn i sine barnehager?». Problemstillingen er i tillegg forsøkt tydeliggjort ytterligere gjennom bruk av to forskerspørsmål som lyder som følger:

1. på hvilken måte kommer krenkelsene til syne for informantene?
2. hvilke tanker og erfaringer har informantene rundt valg av hensiktsmessige metoder og strategier for å forebygge, avdekke og håndtere krenkelser blant barn i sine barnehager?

For å synliggjøre hvordan problemstillingen og forskerspørsmålene er svart ut, har jeg valgt å bruke både problemstilling og forskerspørsmålene som underoverskrifter i dette kapittelet. Her vil det som har kommet fram i funnene mine bli sortert innunder den underoverskriften som er relevant for det som er kommet fram, og samtidig drøftes opp mot relevant teori.

6.1 Hvordan opplever pedagogiske ledere krenkelser mellom barn i sine barnehager?

Hovedtemaet for denne studien har vært de funnene som jeg presenterer her under denne underoverskriften. Informantene jeg har intervjuet i arbeidet med denne studien uttrykte at de syntes krenkelser var et vanskelig og komplisert begrep å forholde seg til – og da spesielt i et barnehageperspektiv. Allikevel kunne de alle sammen beskrive hva begrepet *krenkelse* handlet om, og delte gjennom intervjuene sine personlige definisjoner og forståelse av begrepet. Noen av informantene fortalte at de synes begrepet kan være vanskelig å forholde seg til, delvis fordi det kan være litt forvirrende og uklart, mens noen av informantene også var preget av personlige erfaringer fra egen barndom.

En av informantene forteller at «en krenkelse kan være når man blir utsatt for noe man ikke liker, noe som er negativt og som påvirker deg på en vond måte». Andre har fortalt at det at et barn ikke blir inkludert i fellesskapet også er en krenkelse, for eksempel når et barn opplever å ikke få være med i leken eller noen andre barn alltid skal bestemme over de andre barna i leken.

Informantenes forståelse av begrepet *krenkelse* samsvarer godt med den nyere forståelsen av hva krenkelser kan være, hvor det kommer frem at eksempler på krenkelser i barnehagen kan være flere forskjellige uønskede handlinger, slik som for eksempel: vold, trakassering og

diskriminering, utestenging, blick (Lund et al., 2017; Helgeland & Lund, 2022). Videre kan vi se at det i barnehageloven blant annet står at eksempler på krenkelser i barnehagen kan være «utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering» (Barnehageloven, 2005, §41).

Vi ser også at det som kommer frem i funnene når det gjelder mangel på opplevelse av tilhørighet stemmer godt overens med hvordan Lund og kolleger (2017) har valgt å definere mobbing og krenkelser: «mobbing og krenkelser av barn er handlinger fra voksne eller andre barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning» (Lund et al., 2017, s. 6). Vi ser også at informantene trekker frem inkludering og mangel på inkludering som en stor og sentral faktor når de forteller om krenkelser i barnehagen.

Informantenes personlige definisjoner og forståelse av begrepet krenkelse samsvarer dermed med den nyere forståelsen av hva krenkelser kan være, og deres forståelse av begrepet henger også godt sammen med aktuelle rammer og lovverk som barnehageansatte må forholde seg til.

Det vi kan se ut ifra funnene, er at det informantene forteller også er inne på noe av kjernen i uenigheten rundt begrepene mobbing og krenkelser innenfor forskerfeltet, og om hvilke begreper og forståelse av definisjonene som vil være hensiktsmessige for en barnehagesetting. Denne uenigheten dreier seg som nevnt tidligere, om man kan si at små barn i barnehagen aktivt går inn for å krenke andre barn eller om det er noe som skjer som en konsekvens av at barnet prøver seg ut i det sosiale samspillet, og om handlingene og atferden er en direkte konsekvens av denne læringsprosessen som barna går igjennom. Er handlingen intensjonell eller er handlingen et resultat av at barnet er i utvikling og prøver seg fram for å finne ut av hvilken atferd som er sosialt akseptert? Spesielt én av informantene i denne studien problematiserer dette: «og hvordan skal de små barna klare å unngå å krenke noen? Er det slik at man tenker at noen barn aktivt går inn for å krenke andre barn?»

Dette har, som jeg også forteller om i kapittel to, blant annet vært noe av grunnen til at enkelte forskere innenfor mobbeforskningen ikke anerkjenner Olweus' (1992) teori som aktuell når det er snakk om barn i barnehagealder. En av forutsetningene innenfor hans teori og forståelse av krenkelser og mobbing er nettopp den faktoren at handlingen må være intensjonell og at den må gjentas over tid fra det samme barnet rettet mot det samme barnet.

Barn i barnehagealder er i en tidlig fase når det gjelder kognitiv, sosial og emosjonell utvikling, og dette kan gjøre at ikke alle kriteriene som gjelder i definisjonen til Dan

Olweus (1992) er like aktuelle for barnehagebarn. Vi tenker da spesielt på intensjon – at det ikke er noe som nødvendigvis er til stede i begynnende mobbeatferd eller krenkelser hos små barn, men at det gradvis kan utvikle seg over tid. (Idsøe & Roland, 2017, s. 15-17).

Dette har den nyere forståelsen vist at kan være problematisk i en barnehagesetting. Det er svært viktig å forstå mobbeatferd og krenkelser i et barneutviklingsperspektiv og se det knyttet opp mot barnehagekonteksten. «I barnehagealderen kan vi heller snakke om at mobbe- og krenkeatferden er i oppstarten og kan stabiliseres dersom ingen voksne er våkne og griper inn» (Idsøe & Roland, 2017, s. 15).

Den krenkende atferden som av og til kan oppstå i barnehagemiljøet, kan man blant annet se i sammenheng med Tremblays (2010) teori om at barn i denne aldersgruppen er i stor utvikling og ikke nødvendigvis går inn for å skade eller oppføre seg dårlig mot et annet barn. Ifølge Tremblay (2010) er barn på sitt mest «voldelige» i 2-4 års alderen, så at det vil forekomme konflikter og uønskede, impulsstyrte handlinger fra tid til annen, vil være unngåelig. Det er nettopp i disse situasjonene at de ansattes kompetanse og evne til å veilede barna vil komme til sin rett. Det at de voksne er i stand til å hjelpe barna videre i sin utvikling med å finne andre prososiale ferdigheter, videreutvikle språket og emosjonsutviklingen, kan være av stor betydning for at dette ikke skal utvikle seg til å bli et uheldig atferdsmønster for dette barnet.

Samtidig må barnet som har blitt utsatt for den krenkende atferden ivaretas og trygges. Dette kan igjen knyttes opp mot barnas sosiale og emosjonelle utvikling, og opp mot Vygotskys (1978) sosiokulturelle teori om barns læring gjennom møter med mer kompetente barn og voksne på veien mot å nå sitt nærmeste utviklingsnivå (Vygotsky, 1978; Tetzchner, 2012; Lekhal, 2019).

Noen av informantene trekker også fram at det er lettere å avdekke og gripe inn i de fysiske og verbale krenkelsene, fordi de er lettere for de voksne å få øye på. De skjulte formene for krenkelser er det flere av informantene som uttrykker at er vanskeligere å få med seg nettopp fordi de foregår i det skjulte. Det krever voksne som er tett nok på i leken for at man skal kunne avdekke disse krenkelsene, ifølge informantene. Noen forteller videre at dette oppleves som spesielt krevende å ta tak i når personalet føler seg underbemannet eller i barnehagens utetid, fordi man da som voksen ikke klarer å være tett nok på i alle situasjoner.

Det kommer fram fra informantene at det kan se ut som om en lek tilsynelatende er god, men når den voksne kommer tettere på, kan man oppdage at den slettes ikke er god i det hele tatt.

Dette kan for eksempel være ved at et barn blir tildelt lite attraktive roller i en lek, slik at det kan virke som om det er inkludert i leken utad, men så er det i realiteten ikke inkludert i leken allikevel. Om man ser dette i et inkluderingsperspektiv, ser vi at dette kan være problematisk for det barnet som opplever å ikke være en del av leken. «For at et barn være inkludert, må det føle seg verdsatt og akseptert som enkeltindivid og samtidig oppleve seg som et verdifullt medlem av fellesskapet det er en del av i skolen eller i barnehagen» (Nordahl & Overland, 2015, s. 15-17). Slike situasjoner krever at de voksne er tett nok på slik at de kan fange det opp og veilede og styre noe av innholdet i leken slik at den blir god for de involverte barna. «De voksne kan hjelpe til med å invitere til lek og de kan observere og veilede forsiktig når barna faller ut av leken på en eller annen måte» (Idsøe & Roland, 2017, s. 59).

6.2 På hvilken måte kommer krenkelsene til syne for de pedagogiske lederne?

Felles for samtlige av informantene i denne studien er at de alle er enige i at det forekommer atferd blant barna i deres barnehage som informantene mener kan karakteriseres som krenkende atferd. Men informantene trekker også frem, i likhet med forskermiljøene som forsker på krenkelser og mobbing i barnehagene, barnas sosiale og emosjonelle utvikling i de tidlige barnehageårene som relevante faktorer å reflektere rundt og være bevisst på når det gjelder barnas bevissthet rundt disse uønskede handlingene, som kan være både impulsstyrte handlinger og ønskede handlinger. Små barns bevissthet rundt egne handlinger og deres evne til å forstå konsekvensene av handlingene, kan altså være vanskelig å slå fast at er på plass hos de minste barna, og da spesielt de som går i barnehagen. Det er en omfattende sosialisering- og utviklingsprosess som barna går igjennom disse årene, og det vil forekomme konflikter både av fysisk og psykisk art i løpet av disse årene uten at barna nødvendigvis har som intensjon å krenke eller skade de andre barna. (Tremblay, 2010; Tetzchner, 2012; Lekhal et al., 2019).

Enkelte informanter nevner også at det vil være uheldig om barna blir stemplet som mobber og -offer med bakgrunn i disse hendelsene, noe de frykter at den eldre definisjonen på mobbing kan føre til. At slik stempling kan være svært skadelig og ha en stigmatiserende effekt er noe man vet med rimelig stor sikkerhet i dag. Vi vet for eksempel at slik stempling ofte kan forsterke problemene, og at det blant annet kan være med på å svekke barnas muligheter til å få venner som har noe positivt å tilby (Befring & Uthus, 2019, s. 507).

Det er allikevel viktig at man tar på alvor at et barn kan oppleve seg krenket, selv om det kanskje ikke var den andre partens hensikt. Dette må tas tak i ved at man som voksen veileder og støtter alle de barna som kommer opp i slike situasjoner. Ifølge informantene vil dette være av stor betydning for barnas videre sosiale og emosjonelle utvikling og læring.

Noen barn kan ha lavere impuls kontroll og lav evne til å styre temperamentet sitt, og på grunn av dette ty til ubetenksomme og impulsstyrte handlinger som ofte medfører negativ oppmerksomhet fra andre barn og voksne (Befring & Uthus, 2019, s. 506). Disse følelsene blir av enkelte kalt negative emosjoner (Tetzchner, 2012, s. 469). Når man arbeider med barn, stiller det store krav til den voksnes evne til å anerkjenne de vonde følelsene og møte barnet der det er i emosjonen sin gjennom å støtte det i sin emosjonsregulering (Tetzchner, 2012, s. 474-478). Dette henger også godt sammen med annen forskning (Ogden, 2105; Roland, 2014) på området, som viser til at dersom barna ikke får den veiledningen som trengs for å utvikle de sosiale ferdighetene sine, kan man utvikle uheldige negative sosiale mønster som kan karakteriseres som begynnende mobbeatferd allerede i barnehagen (Idsøe & Roland, s. 15-17).

Informantene trekker frem situasjoner hvor barn skal forsøke å styre andre barn, bestemme over dem eller holde dem utenfor leken som eksempler på atferd som kan oppleves som krenkende for det barnet som blir utsatt for dette. I tillegg trekker de frem fysiske og verbale krenkelser, slik som spark, klyping, biting, kloring og også stygge ord som eksempler på krenkelser de observerer i sine barnehager. Disse eksemplene henger godt sammen med eksempler på krenkelser som gjeldende lovverk framhever også (Barnehageloven, 2005, §41).

Det er også noen av informantene som er opptatt av å presisere at barna ikke nødvendigvis vil være i stand til å sette ord på at de ikke har det bra i barnehagen. Da mener enkelte av informantene at man må være obs på de signalene barna gir, og at man må være interessert i å finne ut av hva for eksempel barnas tegn til fysisk ubehag eller andre tegn og symptomer kan bety. «Barn som blir eller har vært utsatt for krenkende atferd, kan vise fysiske symptomer som vondt i magen eller hodet eller føle seg triste og engstelige, og de kan protestere kraftig mot å gå i barnehagen om morgenen (Idsøe & Roland, 2017, s. 39-40). Noen av informantene forteller at de er ekstra påpasselige med å finne ut av om disse symptomene kan ha en sammenheng med barnets trivsel i barnehagen, spesielt dersom et barn ofte gir uttrykk for at det ikke ønsker å reise til barnehagen i tillegg. I slike tilfeller er det enkelte barnehager som har som rutine å observere og undersøke nærmere for å se om dette kan skyldes noe som skjer i barnehagen.

Flere av informantene trekker også frem at barnas sterke emosjonelle uttrykk og barnas mindre utviklede evne til å håndtere disse emosjonene på en hensiktsmessig måte, kan føre til konflikter og situasjoner der barn kan oppleve seg krenket. Slike situasjoner setter store krav til personalets håndteringsevne og evne til å møte barna i deres emosjoner, slik at barna opplever at de blir sett, forstått og anerkjent. Dette kalles for emosjonell inntoning (Saarni & Camras, 2022) og hjelper barna til å både sortere og regulere følelsene sine fordi de opplever at de voksne ser og forstår dem (s. 5).

6.3 Hvilke tanker og erfaringer har informantene rundt valg av hensiktsmessige metoder og strategier for å forebygge, avdekke og håndtere krenkelser blant barn i sin barnehage?

I løpet av intervjuene med informantene i denne studien, dukket det også opp mange erfaringer og tanker rundt hvilke tiltak og metoder informantene mente kan være hensiktsmessige å benytte seg av i det daglige arbeidet med å forebygge og håndtere krenkelser i barnehagen.

Det å sikre et godt samarbeid med foreldrene var noe som ofte gjentok seg blant informantene, og som det virker som om informantene mener er viktig å sikre. Samtidig ønsker informantene å synliggjøre den jobben som gjøres i barnehagene i større grad. Det å bygge trygge barnemiljøer tar tid, og det må jobbes med kontinuerlig. Det krever ansatte som kjenner barna godt og har gode og trygge relasjoner til barna. Mange av informantene snakker om hvordan de kan løfte dette arbeidet ut til foreldrene, slik at de også kan kobles på i dette arbeidet og få til et samarbeid. Idsøe & Roland (2017) viser til en arbeidsmetode som kalles for «The Whole Kindergarten Approach», noe som betyr at hele personalet, i samarbeid med barna i barnehagen og deres familier, går sammen for at man skal oppnå en best mulig effekt i arbeidet med å skape trygge og gode barnefellesskap (s. 77).

Videre er det flere av informantene som trekker frem viktighetene av at det blir lagt til rette for temabaserte personalmøter, avdelingsmøter og foreldremøter. Mange av informantene forteller at de opplever at det er et behov for at hele personalgruppen i barnehagen jobber etter en felles forståelse av når, hvordan og i hvilke situasjoner skal man som ansatt gripe inn i situasjoner: «vi må bli enige om når vi skal gripe inn og hva vi gjør når vi bestemmer oss for å gripe inn. «Vi skal veilede barna slik at de kan videreutvikle sin sosiale kompetanse ved støtte fra oss voksne», forteller flere av informantene i sine intervjuer.

For å sikre dette kan det være hensiktsmessig at personalgruppene først og fremst jobber med å sikre en felles forståelse av krenkelse som begrep, og hvordan disse krenkelsene både oppstår og kommer til syne i en barnehagesetting. En felles enighet og forståelse av begrepet krenkelse, kan være en del av løsningen for å sikre en felles temaforståelse i personalgruppen, noe blant annet litteraturen som kunnskapsgrunnlaget som Aaseth og kolleger (2021) har undersøkt understreker viktigheten av også (s. 66). Dette arbeidet kan bidra til å heve hele personalets kunnskap, og dermed også deres håndteringsevne, samt at det vil gjøre prosessen med å implementere nye arbeidsmåter enklere å gjennomføre for ledergruppen i den enkelte barnehage.

Tilstedeværende voksne som er aktivt til stede og bidrar inn i leken, og som kan hjelpe de barna som står utenfor inn i lek, er noe som flere av informantene trekker frem som svært viktig i arbeidet med å skape trygge og gode barnefellesskap. Som voksen i barnehagen spiller man en viktig rolle hvor mye av den sosiale utviklingen til barna skjer ved veiledning av voksne i det sosiale samspillet. Dette kan man også koble opp mot Vygotskys (1978) sosiokulturelle perspektiv, ved at de voksne legger til rette for sosial læring ved å hjelpe barna til å nå sitt nærmeste utviklingsnivå. En forutsetning for å lykkes med dette er kompetente voksne som er tett nok på barna og som har god relasjon til barnet, slik at den voksne kan veilede barnet til å utvikle ny forståelse og ferdigheter, og dernest bidra til at barnet videreutvikler sin sosiale kompetanse. Videre vet vi at barn som har blitt utsatt for noe de opplever som krenkende, vil ha behov for hjelp av voksne som responderer på en støttende måte (Idsøe & Roland, 2017, s. 40).

Informantene trekker også frem viktigheten av at barna får mulighet til å medvirke i planleggingen av barnehagens innhold, og at de voksne klarer å tilpasse aktivitetene på en god måte. Det at de voksne er bevisst på å legge til rette for mestring gjennom varierte og tilpassede aktiviteter som oppleves som meningsfulle for barna, kan være med på å bidra til at barna opplever mer mestring og glede i barnehagen. Dette kan igjen føre til at barna får en opplevelse av å være en betydningsfull deltaker i barnefellesskapet.

Noen av informantene trekker også frem rollespill som noe de opplever stor suksess med i barnehagen. Gjennom rollespill gjør de ansatte ønsket og prososial atferd synlig for barna ved å spille ut situasjoner for dem. Dette kan være en effektiv måte å påvirke barnas sosiale og emosjonelle utvikling i en positiv retning, og som kan være en form for tidlig innsats i forbindelse med forebygging. I noen tilfeller kan barna også bidra i rollespillene, noe som kan

være med på å gi dem verdifull innsikt i hvordan situasjonene oppleves i trygge rammer som blir styrt av voksne (Roland, 2014, s. 116).

Og sist, men ikke minst, er det flere av informantene som trekker frem viktigheten av at de voksne må gå foran som gode eksempler på hvordan inkludering kan se ut i praksis. Dette gjelder både for de ansatte i barnehagen, men også for foreldrene.

7 Avslutning

I dette kapittelet vil jeg belyse studiens sterke og svake sider, og jeg vil også helt til slutt løfte frem noen implikasjoner for videre forskning på temaet krenkelser i barnehagen. Men aller først vil jeg starte dette kapittelet med å presentere konklusjonen for studien jeg har utført. I konklusjonen viser jeg til hvordan funnene i studien svarer på både problemstilling og forskerspørsmål som har dannet utgangspunktet for arbeidet med denne studien.

7.1 Oppsummering og konklusjon

Gjennom denne studien har jeg ved å benytte meg av semi-strukturerte intervjuer som metode løftet fram og belyst fem informanters personlige tanker, meninger og opplevelser om hvordan krenkelser blant barn i deres respektive barnehager kan komme til syne. Jeg har også vist til hva disse informantene besitter av opplevelser og erfaringer rundt bruk av det de anser som hensiktsmessige metoder og tiltak for å forebygge og håndtere krenkelser i sin barnehage. Studiens problemstilling har vært som følger:

Hvordan opplever pedagogiske ledere krenkelser mellom barn i sine barnehager?

I tillegg har jeg støttet meg til følgende forskerspørsmål i arbeidet med å besvare problemstillingen:

1. På hvilken måte kommer krenkelsene til syne for informantene?
2. Hvilke tanker og erfaringer har informantene rundt valg av hensiktsmessige metoder og strategier for å forebygge, avdekke og håndtere krenkelser blant barn i sin barnehage?

Samtlige av informantene jeg har intervjuet i denne studien forteller at det forekommer atferd blant barn i deres barnehager som informantene vil karakterisere som krenkende atferd rettet mot andre barn. Det er allikevel en viss form for uenighet imellom informantene om begrepets betydning og rundt barnas egen bevissthet og intensjonen bak denne atferden. Den krenkende atferden er naturligvis uønsket og må tas tak i, ifølge informantene, men det er altså uenighet rundt barnas bevissthet i forbindelse med atferden, ifølge informantene jeg har snakket med i denne studien.

Flere av informantene trekker frem at mange av de handlingene og den atferden de observerer i sine barnehager er en del av barnas generelle utvikling og noe som barna naturlig skal igjennom, og at det krever kompetente voksne som kan være tett nok på til å veilede barna slik at de kan utvikle andre, prososiale strategier i for eksempel konfliktsituasjoner. Dette ses i sammenheng med og kan knyttes opp mot Vygotskys (1978) sosiokulturelle teori om barns utvikling gjennom støtte til å nå sitt nærmeste utviklingsnivå. Dersom barna ikke får tilstrekkelig med støtte og veiledning av de voksne eller andre mer kompetente barn, kan denne atferden utvikle seg til å bli et uheldig sosialt mønster, noe som kan gi uheldige konsekvenser på sikt for barnet på sikt. Denne voksenveiledningen er med på å styrke og videreutvikle barnas sosiale og emosjonelle utvikling.

Flere av informantene trekker frem nettopp denne veilederrollen som en av de viktigste oppgavene man har som ansatt i en barnehage. Ifølge informantene, må de voksne i barnehagen bistå og veilede barna til å videreutvikle og mestre prososiale strategier for å lykkes i det sosiale samspillet i barnehagen og på denne måten legge et godt grunnlag for videre læring og sosial utvikling. Flere av informantene forteller at dette er en viktig form for tidlig innsats som også kan bidra til å gjøre barna bedre rustet med tanke på deres fremtidige skolehverdag og livsmestring. Noen tenker at det kanskje også kan få en langsiktig positiv effekt når det gjelder forebygging av krenkelser i skolene også.

Informantene forteller at krenkende atferd mellom barn i barnehagen ofte kan oppleves ulikt og komme til syne på mange forskjellige måter. Den kan komme til syne både i form av fysiske krenkelser, verbale krenkelser og krenkelser som foregår mer i det skjulte og som derfor kan være vanskeligere å avdekke. Dette stiller høye krav til personalets kompetanse og ikke minst deres evne til å være tett på i situasjonene slik at de kan gripe inn i disse situasjonene og veilede barna, mener informantene i studien.

Informantene hevder også at et godt samarbeid med foreldrene er en svært viktig faktor for å lykkes i arbeidet med å forebygge og håndtere krenkelser mellom barna. De nevner at barnas holdninger, verdier og normer må utvikles i tett samarbeid mellom barnehagen og hjemmet, og at et trygt og godt voksenfelleskap blant de foresatte kan være med på å bygge trygge og inkluderende barnefelleskap også.

I tillegg kommer det frem i studien at informantene etterlyser både økt bemanning og mer kompetanse om krenkelser i barnehagen som tema. Dette mener informantene at er viktig for å kunne arbeide godt med dette temaet i fremtiden. Og, som flere av informantene i denne

studien påpeker, ansatte i barnehagene spiller en svært viktig rolle i det forebyggende arbeidet med tanke på tidlig innsats for at barna skal kunne lære seg og utvikle gode holdninger og verdier, samt sosiale og emosjonelle ferdigheter. Disse ferdighetene vil være av stor betydning for barnas sosiale ferdigheter i dag og videre utvikling i skolen og senere i livet.

Denne studien har vist at krenkelser i barnehagen er et tema som kan oppleves både som omfattende og komplisert, men som informantene ofte påpekte, så kan økt kunnskap og høyt kompetente ansatte være en svært viktig faktor for å lykkes bedre i arbeidet med å forebygge og håndtere krenkelser blant barn på en så god måte som mulig.

Som én av informantene sa så fint: «det er oss voksne det kommer an på!»

7.2 Studiens styrker og svakheter, og videre forskning

Denne studien har hatt som hensikt å løfte fram utvalgte pedagogiske lederes personlige meninger, erfaringer og tanker om krenkelser blant barn i sine respektive barnehager.

En av styrkene til studien er at jeg har gjort et bevisst valg ved å snakke med fagpersoner som besitter relevant formell kompetanse ved at de er utdannet barnehage- eller førskolelærere. Dette strategiske utvalget har bidratt til å gi meg gode, faglige forankrede svar og refleksjoner som har dannet et omfattende og godt datagrunnlag for denne studien. Videre bidrar dette til å løfte frem i lyset at det er mye fagkunnskap hos de som er ansvarlige for det pedagogiske innholdet i barnehagene, da informantene ga meg faglig oppdaterte svar som samsvarer med det som kommer frem i relevant faglitteratur og lovverk, og jeg fikk samtidig et inntrykk av at de alle sammen var oppriktig interessert i å jobbe godt på dette området.

En av svakhetene med denne studien er at jeg forsker på krenkelser mellom barn uten at jeg verken snakker med eller observerer barna. Det er kun de ansattes oppfatninger som er blitt studert. Det hadde det vært av stor interesse og betydning å få barna i samtale da det er de dette temaet faktisk angår mest og som kanskje kjenner best på hvordan et barnehagemiljø faktisk oppleves fra barnas synspunkt. Å få barnas stemme tydelig fram inn i videre forskning kan være svært nyttig og ha en stor betydning for ny kunnskap om temaet krenkelser i barnehager. Forskning som bidrar til å løfte frem barnas stemme innenfor et såpass alvorlig og viktig tema som krenkelser og mobbing, vil være svært nyttig i det videre arbeidet med å utvikle forskningsbaserte metoder og verktøy som ansatte i barnehagene kan benytte seg av, både med tanke på forebygging og med tanke på håndtering av krenkelser.

Jeg kunne også valgt å kombinere intervjuene med observasjoner, for å se om det er samsvar mellom det som blir sagt i intervjuene og det som blir gjort i praksis. Det var derimot ikke formålet i denne oppgaven, men heller et ønske om å få pedagogenes perspektiver frem, fordi pedagogiske ledere i barnehagen har en helt sentral rolle i utformingen av den daglige pedagogiske praksisen i barnehagen, og de har også et ansvar for å bygge en god kultur på sin avdeling.

En annen faktor som kan anses som en svakhet ved studien er at denne studien tar for seg et tema som for mange kan oppleves som svært sårbart, og et ankepunkt med denne oppgaven kan være utvalget av informanter. Det kan godt hende at pedagoger med annen og enda mer relevant erfaring ikke meldte sin interesse for å delta som informanter i denne studien på grunn av at de synes temaet var for emosjonelt utfordrende. I tillegg er det et lite utvalg, og kanskje ville jeg ha fått andre svar dersom jeg hadde hatt et enda større utvalg av informanter.

Likevel vil jeg hevde at resultatene som denne studien legger fram, må sees på som et forslag til hvordan fenomenet krenkelser mellom barn i barnehager *kan* oppleves, beskrives og forstås. Og jeg vil med dette tilby mine resultater til videre diskusjon, og med et ønske om mer forskning på temaet. Videre forskning på forebygging og håndtering av krenkelser i barnehagen kan være av svært stor betydning for kvaliteten i dette arbeidet, og jeg håper at studien jeg har gjennomført i arbeidet med denne masteroppgaven kan anses som et lite bidrag på veien mot økt forståelse av hvordan krenkelser mellom barnehagebarn kan fremstå.

Avslutningsvis vil jeg peke på noen implikasjoner for videre forskning som denne studien kan ha bidratt til å avdekke. Basert på det informantene i denne studien har fortalt, er det et stort behov for videre forskning på temaet krenkelser blant barn i barnehagene. Dette for å få mer forskningsbasert kunnskap å bygge videre på når man skal utarbeide metoder eller verktøy som er egnet for bruk i en barnehagesetting.

Det viser seg også å være et behov for mer kompetanse når det gjelder forståelsen av de forskjellige begrepene krenkelser og mobbing i en barnehagesammenheng. Innenfor forskningsmiljøene på feltet råder det fortsatt en viss uenighet om hvilket begrep som egner seg når det er snakk om barn i barnehagealder, noe som ifølge enkelte av informantene i denne studien kan bidra til å skape mer forvirring og usikkerhet rundt temaet internt i de forskjellige personalgruppene. Dette kan også være med på å prege hvilke situasjoner hver enkelt ansatt velger å gripe inn i og stoppe.

Samtidig mener jeg det også vil være interessant å få frem både barne- og foreldreperspektivet i fremtidig forskning når det gjelder dette temaet. På denne måten kan man få et innblikk i om det er en felles temaforståelse mellom ansatt- og foreldregruppen. Dette kan også være med på å løfte fram foresattes perspektiv på hvordan barnehagene synliggjør deres arbeid med å forebygge og håndtere krenkelser og hvordan foresatte blir involvert i dette arbeidet.

Litteraturliste

- Alsaker, F.D. (2004) Bernese programme against vicimisation in kindergarten and elementary school. I P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Red.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet. (u.å.). *Barnekonvensjonen*. Hentet 03. mars 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/id2519764/>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30>
- Befring, E. & Uthus, M. (2019) Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge: utfordringer og muligheter. I Befring, E., Næss, K-A., B. & Tangen, R. (2019) *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm AS.
- Bratterud, Å., Sandseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. NTNU Samfunnsforskning. Trondheim.
- Birch, M., Miller, T., Mauthner, M., & Jessop, J. (2002). Introduction. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller (red.) *Ethics in qualitative research* (s. 1-13). Sage.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget AS.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøsenderet.
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.

- Dale, E.L. (2010). Fellesskolen og tilpasset opplæring: en kritisk og konstruktiv analyse. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.), *Tilpasset opplæring: intensjoner og skoleutvikling* (s.81-114). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Eriksen, I., M. & Lyng, S., T. (2018). *Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet*. Fagbokforlaget.
- Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., and Lumpkin, C.D. (2014). *Bullying Surveillance among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements, Version 1.0*. Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.
- Gusfre, K., S., Støen, J. & Fandrem, H. (2022). Bullying by teachers towards students: a scoping review. *International Journal of Bullying Prevention*.
<https://doi.org/10.1007/s42380-022-00131-z>
- Hanish, L. D., Kochenderfer-Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. I D. L. Espelage & S. Swearer (Red.). *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*. (s. 141–160). Lawrence J. Erlbaum Associates.
- Hansen, H., R. (2018). *Mobning*. Aarhus Universitetsforlag.
- Haug, P. (2020). *Tilpassa opplæring*. Cappelen Damm AS.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2022). *Barnehagekultur: utfordringer og muligheter*. Fagbokforlaget.
- Helgesen, M. B. (Red.) (2014). *Mobbing i barnehagen: et sosialt fenomen*. Universitetsforlaget.
- Idsøe, E., C. & Roland, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen: Temaforståelse, forebygging, tiltak*. Cappelen Damm Akademisk.
- Johannesen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kirkengen, A., L. & Næss, A., B. (2021) *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. UDIR.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Lekhal, R., Drugli, M., B. & Buøen, E., S. (2019) *Små barns læring*. Cappelen Damm AS.
- Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I., Helgeland, A., & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), Art. 5, 19 sider.
<https://journals.uio.no/adno/article/view/4691/4914>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. NIFU STEP.
- Martinsen, T.M. (2019, 12. september). *Hva er begynnende mobbeatferd?* Læringsmiljøsentret. [https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/hva-er-begynnende-mobbeatferd/#/](https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/hva-er-begynnende-mobbeatferd/)
- Meld. St. 24. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, C., Jegerstedt, K., Rosland, S. & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Norsk Senter for Forskningsdata (u.å.) *Ivareta personvern*. Hentet 03.01.2022 fra <https://www.nsd.no/index.html>

- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Opplæringslova. (1998) *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in kindergarten. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 47, 165–176.
- Qvortrup, L. (2012). Inklusion. I *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole*, 5, 5-16.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* Universitetsforlaget.
- Saarni, C. & Camras, L.A. (2022). Emotional Development in Childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Hentet fra <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/emotions/according-experts/emotional-development-childhood>
- Salvesen, K. & Storvik, L.F. (2022). Henvendelsene vi får er bare toppen av isfjellet: en av fem barnehagesaker som mobbeombudene får, handler om at ansatte krenker barn. *Første Steg*, 2022(1), 15-20.
- Schott, R. M. & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: new theories in context*. Cambridge University Press.
- Solberg, E. (2014). *Statsministeren taler: Erna Solberg 2014*. Norsk rikskringkasting AS (NRK). <https://tv.nrk.no/se?v=NNFA61000213&t=137s>
- Sroufe, L.A. (1996). *Emotional development*. Cambridge University Press.
- Statistisk Sentralbyrå. (2023, 21. mars). *Barnehager*. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

- Stette, Ø. (2020). *Ny mobbelov for barnehager: psykososialt barnehagemiljø*. Fagbokforlaget.
- Søndergaard, D. M., Kofoed, J. R., Laustsen, C. B., Hein, N., Henningsen, I., Haavind, H., Mathiassen, C., Myoung, L., Hansen, H. R., Schott, R. M., Viala, E. S. (2013). *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels forlag.
- Tetzchner, S.V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the “original sin” hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Tremblay, R.E., Hartrup, W.W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. Guildford Press.
- UNESCO. (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action: on special needs education*. Hentet 07.02.2023 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 21. januar). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/hovedfunn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 5. mai). *Barnehagemiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/barnehagemiljo/> ”
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 1. juni). *Oppfølging av bemanningsnorm og forsterket pedagognorm i barnehagen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/oppfolging-av-bemanningsnorm-og-forsterket-pedagognorm-i-barnehagen/statistikk-om-barnehagenes-tilpasning-til-bemannings--og-pedagognormen/#antallet-dispensasjoner-har-okt>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Skolemiljø*. (UDIR-3-2017) [Rundskriv]. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/skolemiljo-udir-3-2017/4.-nulltoleranse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Grunnleggsdokument for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser: en felles plattform for statlige aktører*. Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsnytt. (2012, 21. september). *Spesialskolenes historie*.

<https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>

Vlachou, M., Andreou, P., Botsoglou, K., Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review*, 23, 329-358.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Red.: M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner & E. Souberman. Harvard University Press.

Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov. Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NTNU samfunnsforskning, Trøndelag Forskning og Utvikling og NIFU.

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm AS.

Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R. & Moser, T. (2021). *Mobbing i norske barnehager: en kunnskapsoversikt*. Læringsmiljøsenteret, Universitet i Stavanger.

Vedlegg

1 Samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg retter denne henvendelsen til deg med forespørsel om din deltakelse i mitt forskningsprosjekt hvor formålet med undersøkelsen er å få innblikk i informantenes tanker og opplevelser rundt temaet krenkelser mellom barn i barnehagen.

Med dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om formålet og hensikten med prosjektet og hva deltakelse i studien vil innebære for deg.

Formål og hensikt: Som en avslutning på mitt masterstudium i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Innlandet skal jeg gjennomføre et masteroppgaveprosjekt. Temaet for denne masteroppgaven skal være krenkelser mellom barn i barnehagen. Formålet med studien er å få større innsikt i temaet krenkelser, og hvordan krenkelser som fenomen kommer til syne i en barnehagehverdag. Jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan pedagogiske ledere opplever krenkelser som fenomen i sin arbeidshverdag ved å gjennomføre en kvalitativ studie basert på semistrukturerte intervjuer av mine informanter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? Det er Høgskolen i Innlandet som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Utvalget til denne studien er både strategisk og tilfeldig. Ved henvendelse til flere ulike barnehager ønsker jeg en tilbakemelding fra pedagogiske ledere som ønsker å delta. Det er ingen krav til spesiell kjennskap til tematikken, men jeg har allikevel utformet noen kriterier som jeg ønsker at du som informant må oppfylle. Disse kriteriene er som følger:

1. Du må ha formell barnehagelærer-/ førskolelærerutdanning, ikke dispensasjon
2. Du må minimum to års arbeidserfaring som pedagogisk leder med leder- og fagansvar
3. Du må arbeide som pedagogisk leder når studien gjennomføres, ikke dispensasjon

Jeg ønsker å få frem informantenes egne erfaringer og opplevelser rundt temaet.

Hva innebærer det for deg å delta i undersøkelsen? Du må delta i ett intervju som vil vare i ca. 30 – 45 minutter. Intervjuet kan gjerne gjennomføres på din arbeidsplass, så lenge det finnes rom som er store nok til at dette kan gjennomføres ihht gjeldende Corona-restriksjoner. Intervjuet vil bli tatt opp ved hjelp av diktafon og vil bli transkribert av meg i ettertid.

Spørsmålene vil dreie seg om krenkelser mellom barn i barnehagen. Det vil ikke bli stilt sensitive spørsmål, og svarene du gir vil ikke kunne tilbakeføres til deg. Det kreves ingen for- eller etterarbeid for informantens del. Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst under prosessen velge å trekke deg fra undersøkelsen.

Personvern: Jeg vil som nevnt ikke behandle personopplysninger i dette prosjektet, og du vil bli gitt et fiktivt navn i oppgavens resultatkapittel. Lydopptakene vil tas opp på diktafon og de vil kun være tilgjengelig for meg. Opptakene slettes umiddelbart etter at transkriberingen er gjennomført. Masteroppgaven vil bli publisert, og innsamlet data vil presenteres på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere deg som informant eller din arbeidsplass. Masteroppgaven skal leveres 15.mai 2023.

Hvis du har spørsmål til studien kan du ta kontakt med meg, Lars Idar Vandli, på e-post: lars_idar_vandli@hotmail.com eller på telefon: 94188317

Jeg bekrefter herved at jeg er informert om mine rettigheter ved deltakelse i dette masteroppgaveprosjektet, og samtidig med dette at jeg ønsker å delta som informant i undersøkelsen:

Navn, sted og dato

2 Intervjuguide

Intervjuguide til masteroppgave

Varighet: Ca. 30 – 45 minutter

Introduksjon:

Innledningsvis presenterer jeg meg og informerer om hensikten med studien og målet med intervjuet. Jeg informerer om spørsmålenes temaer og informerer om hva de innsamlede dataene skal brukes til. Jeg informerer om respondentens rett til å avslutte intervjuet når som helst i prosessen. Respondenten informeres om intervjuets varighet og om respondentens fullstendige anonymitet.

Respondenten skal besvare spørsmålene nedenfor. Rekkefølgen på spørsmålene kan variere noe basert på hvordan samtalen utspiller seg, men respondenten må få muligheten til å besvare samtlige spørsmål.

Forskningsintervjuet starter.

Oppstart: Respondenten introduserer seg og forteller kort om sin faglige bakgrunn. Har respondenten noen spesielle faglige interesser som kan være relevant? Annet som respondenten tenker at kan være relevant.

- 1. Hva tenker du når du hører ordet krenkelse?**
- 2. Tenker du at barnehagebarn kan krenke hverandre? I så fall, på hvilken måte?**
- 3. Opplever du som pedagogisk leder krenkelser mellom barna i din egen barnehage? Kan du gi noen eksempler?**
- 4. Hvordan oppleves det for deg når eller hvis du oppdager krenkende atferd blant barna i barnehagen?**
- 5. Hvilke utfordringer opplever du å møte på når du skal håndtere krenkelser blant barn i barnehagen? Er det noen situasjoner eller tilfeller du synes har vært spesielt vanskelige?**
- 6. Er krenkelser blant barn noe som diskuteres i kollegiet? I så fall, på hvilken måte?**
- 7. Har dere noen samarbeidspartnere som dere drøfter saker med? (Eks. PPT, Barnevernet, helsestasjon).**
- 8. Opplever du at din leder deler ditt syn og forståelse av krenkelser mellom barnehagebarn?**

- 9. Hvordan håndteres krenkelsessaker i ledergruppa og øvrige ansatte?**
- 10. Hvor finner du kunnskap om hvordan du kan jobbe med forebygging og håndtering av krenkelser i barnehagen?**
- 11. Kjenner du til aktivitetsplikten i barnehagen? Hvis ja, hvilke tanker og erfaringer har du med å jobbe i henhold til aktivitetsplikten?**
- 12. Har du noen tanker om hvordan man kan arbeide med å forebygge og håndtere krenkelser i barnehagen på en hensiktsmessig måte?**
- 13. Hvilke erfaringer har du med konkrete tiltak eller verktøy i det forebyggende arbeidet i din barnehage?**
- 14. Er det noe annet du tenker kan være av betydning som du ønsker å dele?**

Avslutning. Informer om at intervjuet er over og takk for svarene. Sett av tid til å oppklare dersom noe er uklart. Legg til rette for at informanten kan komme med en avsluttende kommentar dersom det er ønskelig.

Be om tillatelse til å ta kontakt med informanten på nytt dersom jeg ser behov for å oppklare noe.