

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i barnehagepedagogikk**  
**November 2020**

Plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn

Miriam Celine Lilledrange



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for Barnehagelærerutdanning**

## Forord

Endelig! Jeg har gledet meg til å skrive forord på masteroppgaven i over fire år. Det har vært en innholdsrik vandring å være mastergradsstudent på deltid, ved siden av jobb i barnehage. På veien har jeg lært mye, og jeg er takknemlig for muligheten til å fordype meg i spørsmål omkring krenkelser og kolleger som krenker barn. Det er et tema som har engasjert meg lenge, og det har vært interessant å få innblikk i hvordan andre barnehagelærere oppfatter tematikken. Jeg har i arbeid med denne oppgaven forsøkt å sette ord på hva som skjer med barnehagelærere i møte med krenkelser, og i forhold til plikten å gripe inn når en kollega krenker et barn.

Jeg har hatt flere gode hjelpere underveis i arbeidet med oppgaven. Jeg vil først og fremst takke professor Olav Hovdelien for kloke innspill og stødig veiledning gjennom hele skriveprosessen. Videre vil jeg takke mine fem informanter. Takk for at dere delte av deres erfaringer og refleksjoner, og bidro til at denne oppgaven ble en realitet. Jeg vil også takke dere som har vært og er kollegene mine. Sammen med dere har jeg fått muligheten til å prøve og feile, erfare og reflektere, og kanskje blitt en enda bedre barnehagelærer. Det hadde ikke blitt den samme oppgaven uten dere.

Til slutt vil jeg takke Silje, Hilde og Johanne for korrekturlesing, og at dere har heiet på meg gjennom hele masterstudiet. Jeg vil også takke mamma for gjennomlesning av hele oppgaven, og gode innspill. Takk til mamma og pappa for at jeg fikk sitte hjemme på loftet og skrive ferdig oppgaven under koronapandemien. Takk for deilige middager, og at det alltid var kaffe på kanna og kjeks i skuffen.

Flekkefjord, 12.11.20.

Miriam Celine Lilledrange

## Sammendrag

Denne masteroppgaven dreier seg om barnehagelæreres forståelse av begrepet krenkelse og plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn. Bakgrunnen for valg av problemstilling er endringer i barnehageloven som trer i kraft 1. januar 2021. Endringene i barnehageloven sier blant annet at alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for krenkelser. Dersom en som arbeider i barnehagen får mistanke om eller kjennskap til at en annen, som arbeider i barnehagen, krenker et barn, skal vedkommende straks melde fra til barnehagens styrer. Jeg har i denne studien ønsket å undersøke hvordan barnehagelærere forstår begrepet krenkelse, og hvordan de oppfatter situasjoner der det kan bli aktuelt å gripe inn eller melde fra til styrer.

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsintervju, med semistrukturert intervju som metode. Informantene består av tre kvinner og to menn i alderen 28-42 år. Samtlige er utdannet førskolelærer eller barnehagelærer, og jobber i dag som pedagogiske ledere i tre ulike barnehager, en kommunal og to private, i tre ulike bydeler i Oslo kommune.

Resultatene fra intervjuene og drøftingen viser at barnehagelærere opplever at begrepet krenkelse er utfordrende å beskrive, men et flertall trekker fram makt og asymmetri i relasjoner som et tydelig kjennetegn. Videre hevder de fleste informantene at det er vanskelig å gripe inn når en kollega krenker et barn. Samtlige peker på at det kan oppleves ulikt i forskjellige kollegagrupper, og at godt og trygt samarbeid er av stor betydning.

## Abstract

This master's thesis is about kindergarten teachers' understanding of the concept of harassment, and the duty to intervene when a colleague harass a child. The choice of topic is due to changes in the Kindergarten Act that enter into force on January 1st 2021. The amendments to the Kindergarten Act states; that everyone working in the kindergarten must intervene when a child in kindergarten is exposed to harassment. If a person working in the kindergarten receives suspicion or knowledge that another person working in the kindergarten harass a child, he or she must immediately report the matter to the head-teacher. In this study, I am wanting to investigate how kindergarten teachers understand the concept of harassment and situations where they are expected to intervene or report to the head-teacher.

I have chosen a qualitative research interview, with a semi-structured interview as a method. The informants consist of 3 women and 2 men aged 28-42 years. All are trained preschool teachers or kindergarten teachers and are currently working as pedagogical leaders in three different kindergartens, one municipal and two private, in three different districts in Oslo municipality.

The results from the interviews and the discussion show that kindergarten teachers understand the concept of harassment as something challenging. The majority, however, point out characteristics as power and asymmetry in these relationships. Furthermore, most informants claim that it is difficult to intervene when a colleague harass a child. All underline that it can be experienced differently in different groups of colleagues, and thus the need for a good and safe collaboration.

# Innholdsfortegnelse

En fortelling fra barnehagen.....	1
1. Innledning.....	2
1.1 Forslag om endring av barnehageloven.....	3
1.1.1 Kunnskapsgrunnlaget for lovendringen.....	4
1.1.2 Begrepet krenkelse i lovendringen.....	6
1.1.3 Plikten til å gripe inn i lovendringen.....	7
1.2 Begrepet krenkelse i tidligere pedagogisk forskning.....	7
1.2.1 Mobbing.....	8
1.2.2 Vold.....	10
1.2.3 Diskriminering, trakassering og utestenging.....	10
1.3 Begrepet krenkelse i et historisk perspektiv.....	11
1.4 Min fortolkning av begrepet krenkelse.....	12
1.5 Oppgavens oppbygning.....	12
2. Den empiriske undersøkelsen.....	14
2.1 Vitenskapeteoretisk tilnærming.....	14
2.1.1 Gadammers filosofiske hermeneutikk.....	14
2.1.2 Førforståelse.....	15
2.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	16
2.3 Innsamling av data.....	17
2.3.1 Informanter.....	17
2.3.2 Prøveintervju.....	18
2.3.3 Gjennomføring av intervju.....	19
2.3.4 Transkribering.....	20
2.4 Spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet.....	20
2.4.1 Reliabilitet.....	20
2.4.2 Validitet.....	21
2.5 Etske retningslinjer.....	21
2.5.1 Informert samtykke.....	22
2.5.2 Konfidensialitet.....	22
2.5.3 Konsekvenser.....	22
2.5.4 Forskerrollen.....	23
3. Analyse og fortolkning av materialet.....	24

3.1 Kvalitativ innholdsanalyse.....	24
3.2 Begrepet krenkelse.....	24
3.2.1 Ulike syn og tidligere erfaringer.....	24
3.2.2 Makt.....	26
3.2.3 Hvordan voksne snakker til og med barn.....	27
3.2.4 Krenker voksne barn?.....	27
3.2.5 Voksnes usikkerhet og krenkende kommentarer.....	29
3.3 Plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn.....	30
3.3.1 Ubehagelig å gripe inn.....	30
3.3.2 Hvordan gripe inn når en kollega krenker et barn?.....	31
3.3.3 Ulike kollegagrupper gir ulike scenario.....	33
3.3.4 Samarbeid med styrer.....	34
3.3.5 Samarbeid med kolleger.....	36
3.3.6 Tid og organisering.....	38
4. Drøfting.....	40
4.1 Teoretiske perspektiver.....	40
4.1.1 Mobbing som sosiale prosesser på avveie.....	40
4.1.2 Samarbeidsevnen i kollegagruppen.....	42
4.2 Hvordan forstår barnehagelærere begrepet krenkelse?.....	44
4.2.1 Egen oppdragelse.....	44
4.2.2 Makt og asymmetri.....	45
4.2.3 Kjeft.....	46
4.2.4 Kolleger som krenker barn.....	47
4.2.5 Skamfølelse.....	49
4.3 Hvordan forstår barnehagelærere plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn?.....	50
4.3.1 Frykt for dårlig stemning.....	50
4.3.2 Bytte med en kollega når samspillet med barn blir utfordrende.....	51
4.3.3 Ulike kollegagrupper byr på ulike scenario.....	52
4.3.4 Styrerrollen og ansvar.....	54
4.3.5 Trygt samarbeidsklime.....	56
4.3.6 Stress og sykefravær.....	58
5. Avsluttende refleksjoner.....	60
5.1 Informantenes tre kjennetegn på begrepet krenkelse.....	60
5.2 Nei, men... var det en krenkelse?.....	61

5.3 Frykt for å gripe inn når en kollega krenker et barn.....	62
5.4 Betydningen av kollegasamarbeid.....	62
5.5 Mine refleksjoner og forslag til videre forskning.....	64
6. Litteraturliste.....	66
Vedlegg 1: Intervjuguide 1.....	72
Vedlegg 2: Intervjuguide 2.....	73
Vedlegg 3: Informasjonsskriv.....	75
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	77

### *En fortelling fra barnehagen*

*En dag i garderoben spør Oskar (3) om Ida (barnehagelærer) kan hjelpe han med glidelåsen på jakka. Han og flere andre barn begynner å danse, i det Ida skal hjelpe han med glidelåsen. Ida gir raskt opp, og sier med streng stemme: «Nei, du kan gjøre det selv!» Oskar reagerer med å sette seg ned og gråte, og sier: «Men, jeg klarer det ikke». Ida responderer kort med å si: «Jo, det gjør du!» Hun snur ryggen til Oskar og hjelper noen andre barn med å ta på seg yttertøyet. Barnehagemedarbeider Sofie er også til stede i garderoben. Hun hjelper noen andre barn med påkledning og reagerer ikke på samspillet mellom Ida og Oskar.*



## 1. Innledning

Fortellingen ovenfor tar for seg en hverdagssituasjon i barnehagen. Situasjonen kan forstås som at et barn krenkes av en barnehagelærer, og at en kollega observerer dette. Fortellingen ovenfor er en selvopplevd erfaring. I denne situasjonen var jeg opprørt etter gjentatte diskusjoner med min kollega «Sofie». Vi var uenige i flere saker som angikk arbeidet på avdelingen, og i møte med barna ble jeg stadig mer utålmodig. Min tilstedeværelse og vilje til å anerkjenne barnets opplevelse i ulike hverdagssituasjoner ble svekket, og som i eksempelet ovenfor kunne jeg reagere med å respondere avvisende og kanskje nedverdiggende. En væremåte som jeg selv mener var krenkende for dette barnet, da han reagerte med gråt og fortvilelse. I samme periode søkte jeg veiledning hos min nærmeste leder, og opplevde at tilbakemeldingen jeg fikk var preget av usikkerhet rundt hvordan situasjonen skulle håndteres, slik at både barn og voksne ble ivaretatt. Denne erfaringen bidro til å vekke min nysgjerrighet for hvordan et dårlig samarbeidsklima mellom kolleger, kan få negative følger for enkeltbarn og barnegruppen.

I denne oppgaven vil jeg ikke diskutere min egen erfaring spesifikt, da fortellingen er ment som en interessevekker. Jeg vil se nærmere på hvordan andre barnehagelærere oppfatter grensen mellom akseptabel adferd og krenkelse? Hvordan forklarer lov og vitenskap hva krenkelse er? Da høringsforslaget om endringer i barnehageloven kom i 2019 ble jeg inspirert til å skrive masteroppgave innenfor samme tema. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

***Hvordan forstår barnehagelærere begrepet krenkelse, og plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn?***

## 1.1 Forslag om endring i barnehageloven

Kunnskapsdepartementet presenterte i 2019-2020 en samleproposisjon til Stortinget, Prop. 96 L (2019-2020), med forslag om endringer i folkehøyskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m. I omtalen av kapittel 7 i dette dokumentet står det:

... flere forslag til endringer i barnehageloven som skal bidra til å sikre at barn har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Dette omfatter barn og foreldres rett til medvirkning, krav om nulltoleranse mot krenkelser, krav om å arbeide forebyggende og en aktivitetsplikt. Departementet foreslår å lovfeste at i alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn (Prop. 96 L (2019-2020), s. 7-8).

Prop. 96 L (2019-2020), s. 158-159) viser til følgende forslag om endring av barnehageloven i kapittel VIII Psykososialt barnehagemiljø, min uthevelse:

Nytt kapittel VIII skal lyde:  
Kapittel VIII Psykososialt barnehagemiljø

### *§ 41 Nulltoleranse og forebyggende arbeid*

**Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser.** Barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna.

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

Alle som arbeider i barnehagen, skal følge med på hvordan barna i barnehagen har det. Alle som arbeider i barnehagen, skal melde fra til barnehagens styrer dersom de får mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Styreren skal melde fra til barnehageeieren i alvorlige tilfeller. Ved mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø, skal barnehagen snarest undersøke saken. Når et barn eller foreldrene sier at barnet ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø, skal barnehagen undersøke saken og så langt det finnes egnede tiltak, sørge for at barnet får et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Det samme gjelder når en undersøkelse som barnehagen selv har satt i gang, viser at et barn ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Tiltakene skal velges på grunnlag av en konkret og faglig vurdering. Barnehagen skal lage en skriftlig plan når det skal gjøres tiltak i en sak. I planen skal det stå:

- a) hvilke problemer tiltakene skal løse
- b) hvilke tiltak barnehagen har planlagt
- c) når tiltakene skal gjennomføres

- d) hvem som skal gjennomføre tiltakene
- e) når tiltakene skal evalueres.

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

Undersøkelser og tiltak etter § 42 tredje og fjerde ledd skal iverksettes straks.

I løpet av tiden jeg arbeidet med masteroppgaven, nærmere bestemt den 19.06.2020, ble endringene i barnehageloven vedtatt i Stortinget og er gjeldende fra 1. januar 2021 (Endringslov til folkehøgskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m., 2020, § 40-43).

### 1.1.1 Kunnskapsgrunnlaget for lovendringen

Prop. 96 L (2019-2020), s. 44) viser til at: «Forskning indikerer at mellom åtte og tolv prosent av barnehagebarn i Norge opplever mobbing i form av plaging, erting eller gjentatt utestenging fra lek. Enkelte opplever også mobbing fra personalet i barnehagen». I dokumentet for endringene av barnehageloven vises det til en rekke forskningsprosjekter som danner kunnskapsgrunnlaget for lovendringen. I det følgende vil jeg trekke fram den forskningen som jeg mener er mest relevant i forhold til min problemstilling.

Brosjyren «Mobbing i barnehagen» ble utgitt av Foreldreutvalget for barnehager (FUB) i 2012. Denne brosjyren vekket motstand og diskusjon rundt temaet mobbing. Det dreide seg om hvorvidt små barn kan forstå konsekvensene av sine handlinger og om de er i stand til å mobbe. Dette førte videre til mer engasjement og forskningsprosjektet «Hele barnet – hele løpet; om mobbing i barnehagen» som ble utgitt i 2015. I denne studien viser Lund (2015, s. 41) til at «67% av de ansatte og 48% av foreldrene slår fast at det finnes mobbing i barnehagen. 34 % av foreldrene har selv opplevd at deres barn har vært involvert i episoder de beskriver som mobbing» (Prop. 96 L (2019-2020), s. 44). Det er flere undersøkelser som viser til at personalets evne, vilje og kompetanse til å inngå i gode relasjoner med barn er avgjørende for at barn skal bli inkludert i felleskapet, og for at man skal kunne forebygge mobbing i barnehagen. Forskning fra norske barnehager peker på at slik kompetanse varierer mellom barnehager og innad i personalgrupper. GoBaN-undersøkelsen poengterer: «At barnehagene i særlig grad svikter i å støtte de minste barnas evne til å inngå i relasjoner med hverandre. Dette gir et dårlig

grunnlag for inkludering av sårbare barn i barnegruppen og kan legge grunnlag for utestenging og mobbing» (Prop. 96 L (2019-2020), s. 44).

GoBaN står for “Gode barnehager for barn i Norge” og er et av Norges største forskningsprosjekt innen barnehagefeltet. GoBaN har samarbeidet om datainnsamlingen i deler av prosjektet med forskningsprosjektet «Blikk for barn» (GoBaN, u.å.). Som en del av dette forskningssamarbeidet har Bjørnstad og Os (2016, s. 75-76) undersøkt jevnaldningsrelasjoner mellom små barn, og hevder at forskningsresultatene er motsetningsfylte i forhold til betydningen av ansattes involvering. På den ene siden kan involvering fungere støttende, men på den andre siden kan den forstyrre barnas jevnaldningssamspill. Kvaliteten på involveringen er sannsynligvis avgjørende for hvilken betydning det har for barna. Dette kan dreie seg om et positivt engasjement som støtter barnas lek og samspill på barnas premisser, framfor en mer restriktiv og voksensentrert involvering som kan forstyrre barnas jevnaldningssamspill. I forskningsprosjektet «Blikk for barn» viser også Dahle et al. (2016, s. 50-51) til en utfordring ved at små barn tilbringer mye tid i barnehagen. Det dreier seg om at i barnehagen må de psykososiale prosessene som er forankret i trygghet, tilhørighet og felleskap, dannes med mennesker barna i utgangspunktet ikke hører sammen med. Disse fellesskapsprosessene må skapes og støttes av voksne, og i barnehagen er det en pågående utfordring å ivareta hvert enkelt individ og samtidig skape gode barnefelleskap. En mulig fallgrube i disse prosessene er at barn kan oppleve å føle seg utenfor felleskapet, som igjen kan føre til en opplevelse av ensomhet og negativ selvfølelse.

På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet leverte Læringscenteret i Stavanger og Regionalt kunnskapssenter for barn og unge i Bergen (RKBU Vest), i 2017 en felles kunnskapsoppsummering om skadevirkningene etter mobbing og beskriver følgende:

Rapporten dokumenterer svært alvorlige sammenhenger mellom mobbing og helseskader. De viktigste eksemplene er nedsatt selvtillit, emosjonelle plager som depresjon og angst og psykosomatiske problemer som hodepine, mage- og ryggsmarter, kvalme og søvnproblemer. I tillegg finner forskerne at mobbing øker risikoen for selvmordstanker og selvmordsforsøk (Prop. 96 L (2019-2020), s. 44-45).

Prop. 96 L (2019-2020), s. 46) viser også til FNs barnekonvensjon artikkel 12: «Barn som er i stand til å uttrykke seg, skal stå fritt til å gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold vedrørende barnet» og artikkel 19: «Alle barn har rett til beskyttelse mot vold, som også omfatter beskyttelse mot mobbing

og andre krenkelser». Barns behov for omsorg er også presisert i rammeplanen for barnehager, og her står det følgende:

Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Om et barn opplever krenkelser eller mobbing, må barnehagen håndtere, stoppe og følge opp dette (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

Disse forskningsresultatene og barns rettigheter legger et grunnlag for en forståelse av begrepet krenkelse. I det følgende vil jeg beskrive hvordan begrepet krenkelse blir omtalt i lovendringen.

### 1.1.2 Begrepet krenkelse i lovendringen

Lovendringen skriver om begrepene mobbing og krenkelse litt om hverandre. Det vises til krenkelser som mobbing, og krenkelser eller mobbing. Barneombudet og Private barnehagers landsforbund (PBL) er blant flere høringsinstanser som ber om en avklaring av begrepene mobbing og krenkelse (Prop. 96 L (2019-2020), s. 51). I lovendringen er krenkelse beskrevet som følger:

Utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering er eksempler på krenkelser som barn kan bli utsatt for, og som barnehagen ikke skal godta. Det avgjørende er om ytringen eller handlingen fremstår som nedverdiggende eller integritetskrenkende for ett eller flere barn. Bestemmelsen skal omfatte både aktive handlinger og verbale uttrykk rettet direkte mot et eller flere barn, eller mer passiv opptreden som utestenging, isolering og baksnakking. Henvisningen til diskriminering og trakassering gjelder uavhengig av diskriminerings- eller trakasserings- grunnlag. Bestemmelsen skal gi vern mot diskriminering og trakassering på bakgrunn av forhold som kjønn, funksjonsevne, seksuell orientering, kjønnsidentitet og kjønnsuttrykk, etnisitet, kultur, sosial status, språk, religion eller livssyn. Kravet om at barnehagen ikke skal godta krenkelser, gjelder ord og handlinger både fra barn og fra de som jobber i barnehagen (Prop. 96 L (2019-2020), s. 55).

Prop. 96 L (2019-2020), s. 54) viser til at barnehagebarn: «Kan bli irettesatt av de voksne eller oppleve uenighet med de voksne eller andre barn uten at dette vil være en krenkelse». Begrepet krenkelse skal forstås på samme måte som på skolefeltet, og den sier at: «Dette innebærer at begrepet krenkelse i kravet om at barnehagen ikke skal godta krenkelser, er objektivt i den forstand at det må bero på en helhetlig vurdering om noe er en krenkelse og ikke bare på det enkelte barns

opplevelse» (Prop. 96 L (2019-2020), s. 54). Det presiseres at: «Selv om den aktuelle ytringen eller handlingen ikke omfattes av begrepet krenkelse objektivt sett, har barnehagen en plikt til å sette inn tiltak dersom et barn ikke opplever et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø» (Prop. 96 L (2019-2020), s. 55). I forlengelse av dette konstateres det ytterligere at:

Det er grunnleggende i strid med en ansattes rolle å krenke et barn. Departementet mener dette er et grovt tillitsbrudd og en helt uakseptabel adferd for en ansatt. De som arbeider i barnehagen har en makt- og tillitsposisjon overfor barna. Dette maktforholdet må ikke misbrukes (Prop. 96 L (2019-2020), s. 67).

### 1.1.3 Plikten til å gripe inn i lovendringen

Ifølge § 41 i lovendringen, skal alle som arbeider i barnehagen gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for krenkelser (Prop. 96 L (2019-2020), s. 158). Det utdypes at:

Plikten til å gripe inn er knyttet til situasjoner der en som jobber i barnehagen, selv er vitne til at et barn blir utsatt for en krenkelse, enten av en voksen eller av ett eller flere andre barn. Plikten til å gripe inn handler ofte om umiddelbart å stanse negativ oppførsel, for eksempel ved å bryte opp en krangel eller stanse en fysisk krenkelse (Prop. 96 L (2019-2020), s. 55).

Det er en viktig forskjell mellom pliktene i lovforslaget: «Plikten til å gripe inn inntreer umiddelbart ved krenkelser, mens aktivitetsplikten handler om å følge opp tilfeller der et eller flere barn ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø» (Prop. 96 L (2019-2020), s. 56). Aktivitetsplikten som beskrevet i § 42 i lovendringen, viser til at ansatte som arbeider i barnehagen skal følge med på hvordan barn har det i barnehagen, og melde fra til styrer ved mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. I § 43 er det tydeliggjort at dersom en som arbeider i barnehagen, får mistanke eller kjennskap til at en kollega krenker et barn, skal vedkommende straks melde fra til styrer, og styrer skal melde fra til barnehageeier (Prop. 96 L (2019-2020), s. 158-159). Det presiseres også i lovendringen at man skal gripe inn på en måte som ivaretar alle involverte parter på en etisk forsvarlig og omsorgsfull måte (Prop. 96 L (2019-2020), s. 56).

## 1.2 Begrepet krenkelse i tidligere pedagogisk forskning

Som lovendringene beskriver skal barnehagen ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Av disse begrepene har mobbing vært mest diskutert og omtalt innen barnehageforskning den siste tiden, og i det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan

begrepet kan defineres og forstås. Deretter vil jeg presentere begrepene vold, diskriminering, utestenging og trakassering.

### 1.2.1 Mobbing

På samme måte som i lovendringen brukes begrepene krenkelse og mobbing litt om hverandre innen barnehageforskning. Forsker Anne Helgeland og professor Ingrid Lund (2020, s. 55) peker på at skillelinjen mellom krenkelse og mobbing alltid vil kunne diskuteres. Selv mener de at mobbing og krenkelse handler om det samme, og at begrepene er synonymmer. De har valgt å bruke mobbebegrepet da det er omtalt i både nasjonal og internasjonal forskning. Helgeland og Lund (2020, s. 15-20) hevder at forskning og perspektiver på mobbing kan deles i to ulike paradigmer. I det følgende vil jeg kort beskrive hovedtrekkene i de ulike paradigmene.

Helgeland og Lund (2020, s. 14-15) viser til at begrepet mobbing eller 'bullying' oppsto i England i 1857, da forfatteren Thomas Hughes skrev en semi-selvbiografisk roman der han med bakgrunn i egne opplevelser beskriver mobbing i skolen. Senere ble den første forskningsartikkelen om mobbing skrevet i 1897 av Frederic L. Burk. I 1969 skrev den svenske legen Peter-Paul Heinemann en artikkel om mobbing blant barn. Inspirasjonen har han fått av den østerrikske etnologen Konrad Lorenz, som beskriver fugler som har en aggressiv flokkadferd mot en inntrenger eller avviker. Dette førte videre til en samfunnsdebatt i svenske og nordiske medier om mobbing blant barn og unge. Samme år som Heinemann lanserte mobbebegrepet i tilknytning til barn, diskuterte psykologen Dan Olweus mobbebegrepet i sin avhandling. Han forkastet den aggressive flokkteorien til Lorenz og utvidet mobbebegrepet til å også omfatte en-til-en, og at det innebar gjentatte negative handlinger over tid. Olweus har siden den gang vært en pioner innen mobbeforskning, og i sin definisjon beskriver han fenomenet mobbing slik: "En person er mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger og over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer" (Olweus, 1992, s. 17). Han hevder at det er en negativ handling når noen med hensikt påfører andre ubehag eller skade, og når disse handlingene gjentas over en tidsperiode. I tillegg må det være en viss ubalanse i styrkeforholdet mellom partene (1992, s.17-18). I 1996 gjorde Olweus den aller første norske studien av lærermobbing, og denne viste at ca. 2% av elevene i grunnskolen hadde opplevd å bli mobbet eller trakassert av en lærer (Olweus, 1996, s. 3). I elevundersøkelsen fra 2019 svarer 1,6 prosent av elevene at de har blitt mobbet av voksne på skolen. Av disse svarte flest, 55,9 prosent, at de voksne sa sårende ord til dem (Wendelborg, 2020, 23-24).

Når det gjelder barnehagebarn har Idsøe og Roland (2017, s. 17) valgt å ta utgangspunkt i en modifisert versjon av Olweus sin definisjon. De hevder at intensjon, gjentakelse og ubalanse i

styrkeforhold er tre kjennetegn på hva som er avgjørende for at et emosjonelt eller fysisk overgrep kan defineres som mobbing blant barnehagebarn. Videre velger de å bruke begrepet «mobbeadferd» og ikke mobbing i forhold til små barn, da de mener at noen av kriteriene ovenfor må betraktes i forhold til utviklingsnivå, kontekst og barnets alder. Idsøe og Roland (2017, s. 22-23) definerer ikke spesifikt hva som kjennetegner voksne som mobber barn, men hevder at dårlig oppførsel blant voksne kan påvirke barna negativt. Dårlig oppførsel kan omfatte mobbing blant voksne, og voksne som snakker negativt om sine kolleger, barnas foreldre eller andre. Barn kan også lære mobbing av voksne ved å observere og erfare at voksne skjenner, skriker, truer eller straffer barn. I barnehager der man oppdager mobbeadferd blant barna, er det derfor viktig å undersøke om barna kan være påvirket av de voksne som barna omgås. De voksne i barnehagen eller i hjemmemiljøet kan være roten til barnas problemer. Som en oppsummering av mobbebegrepet i det første paradigme, vil jeg i likhet med Helgesen (2014, s. 25) beskrive perspektivet på mobbing som individuell aggresjon, der mobbingen finner sted i asymmetriske relasjoner med en eller flere mobbere og ett offer, og at mobbingen gjentar seg over en viss tid.

De siste årene har flere forskere pekt på det som kan defineres som det andre paradigme. I det andre paradigme flyttes fokuset fra aggresjon, gjentatte handlinger og individ til å omfatte kontekst og sosiale prosesser. «Da handler det om hvordan angsten for å bli ekskludert og lengselen etter å høre til fører til holdninger og handlinger i sosiale prosesser» (Helgeland & Lund, 2020, s. 17). I forskningsprosjektet «Hele barnet, hele løpet, mobbing i barnehagen» ble følgende definisjon av mobbing i barnehagen utarbeidet: «Mobbing av barn i barnehagen er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull person for fellesskapet» (Lund, 2015, s. 45). Denne definisjonen omfatter også voksne som mobber barn. Videre hevder Helgeland og Lund (2020, s. 59) at det ikke finnes gode nok undersøkelser om voksne som mobber barn i barnehagen, men i en forskningsrapport fra 2019 vises det til følgende:

Mobbing fra voksne kan komme til uttrykk på ulike måter. Det kan handle om å overse barn som ikke blir inkludert, avvisning, bagatellisering av barns opplevelser og følelser, og definering av barn som syndebukker. Videre kan det handle om mimikk, kroppsspråk og stemmebruk (Lund, 2019, s. 54).

Lund (2015) og Helgeland og Lund (2016, 2018, 2020) viser i sine forskningsarbeider til den danske forskeren Dorte Marie Søndergaard (2009), som beskriver mobbing som kompliserte sosiale prosesser. Under punkt 4.1.1. vil jeg gå nærmere inn på hennes forskning og teorier rundt mobbebegrepet.



### 1.2.2 Vold

Isdal (2000, sitert i Emilsen, 2018, s. 322) hevder at en vanlig definisjon av vold er: «Enhver handling rettet mot en annen som skader, skremmer eller krenker, og er handlinger som får personen til å gjøre noe mot sin vilje eller slutte å gjøre noe hun eller han vil». I forlengelse av dette skriver Emilsen (2018, s. 323) at det er vanlig å dele begrepet vold inn i ulike former, som fysisk, psykisk og seksuell vold:

Psykisk vold innebærer bruk av ord, stemme, handling eller mangel på adekvat, forventet handling, som kontrollerer, skader eller krenker, og eller repeterende krenkelser uten hensyn til den andres følelser. Fysisk vold er fysiske handlinger som skader eller kontrollerer andre. Det kan være alt fra dytting, lugging, biting, slåing og sparking til angrep med ulike gjenstander, knivstikking, binding, brennemerking, bruk av våpen, kvelningsforsøk eller forsøk på drukning. Fysisk mishandling inneholder også element av psykisk mishandling. Seksuell vold er uønsket seksuell adferd som kontrollerer og ydmyker den andre, så som uønsket berøring, påtvungen seksuell aktivitet med andre, eller tvang til å se på andres seksuelle aktivitet.

### 1.2.3 Diskriminering, trakassering og utestenging

I lovendringen blir begrepene diskriminering, trakassering og utestenging nevnt flere ganger som eksempler på krenkelser (Prop. 96 L (2019-2020)). Slik jeg forstår det kan det tolkes som begreper som skal beskrive hvordan en krenkelse kan gjøres eller utføres. Lovendringen viser også til at likestillings- og diskrimineringslovens regler kan være relevante for barnehager, da disse reglene dreier seg om å: «Hindre diskriminering blant annet på grunn av kjønn, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, alder og andre vesentlige forhold ved en person» (Prop. 96 L (2019-2020), s. 54). I forlengelse av dette er det interessant at Eidhamar og Leer-Salvesen (2017, s. 121) peker på at en av de grunnleggende verdiene i barnehagen er likeverd, og dette innebærer at: «I barnehagen skal barn respekteres som fullverdige mennesker, og ingen skal diskrimineres på grunn av kjønn, alder, funksjonsdyktighet, rase, etnisk eller sosial tilhørighet». Som et eksempel på krenkelse hevder Sametinget at det fortsatt er samiske barn som opplever å bli diskriminert fordi de snakker samisk i barnehagen (Prop. 96 L (2019-2020), s. 51). Ifølge Larsen (2018, s. 292) vil kunnskap om det som er annerledes enn en selv, bidra til å hindre at noen blir utsatt for diskriminering. Det kan derfor være betydningsfullt at ansatte i barnehagen er bevisst på om barn blir utsatt for krenkelser som trakassering, diskriminering og utestenging, fordi barnegruppen mangler kunnskap om ulikheter og mangfold i samfunnet.

### 1.3 Begrepet krenkelse i et historisk perspektiv

Krenkelse ovenfor barn kan forstås med utgangspunkt i historiske forskjeller. I et historisk perspektiv er det forskjeller på hvordan barn kan behandles, tiltales eller oppdras. Thuen (2008, s. 48) hevder at begrepet barndom sannsynligvis alltid har hatt en plass i alle kulturer og til alle tider. Det er ulike epoker og samfunn som skiller forskjellige oppfatninger fra hverandre. Dette omfatter blant annet forventninger til hvordan voksne skal oppdra og gi omsorg til barn. Sommer (2014, s. 23) peker på at teoriene innen barneforskning har endret seg radikalt de siste 30-40 årene, og kaller dette et paradigmeskifte. I perioden før paradigmeskifte så man på barn som en passiv mottaker eller «en blank tavle», som ble aktivt formet av miljøet rundt seg (Sommer, 2014, s. 36). I den nye perioden: «Mener man at spedbarn har sin egen primære og sekundære intersubjektivitet» (Sommer, 2014, s. 38). Et syn på barn som subjekt og som kompetent. Et slikt kompetanseperspektiv har blitt brukt til å forklare viktige endringer i maktrelasjonen mellom voksne og barn. Et syn på barn som kompetente krever at voksne etablerer et likeverdig forhold til barna, og gir avkall på noe av sin autoritet (Sommer, 2014, s. 39). Et eksempel på en slik endring i maktrelasjon kan vi se i lover om fysisk avstraffelse av barn. Året 1936 ble det forbudt for lærere å slå barn i skolen (Fauske & Øie, 2010, s. 63). Men det var først i 1972 et en såkalt refselsesrett, som foreldre hadde ovenfor barn, ble avskaffet. Den gangen førte det til usikkerhet rundt hvorvidt barn kunne straffes fysisk, og i 1987 ble det et uttrykkelig forbud mot fysisk avstraffelse av barn (Fauske & Øie, 2010, s.116). Ifølge barnelova (1981, §30, tredje ledd) står det følgende:

Barnet må ikkje bli utsett for vald eller på anna vis bli handsama slik at den fysiske eller psykiske helsa blir utsett for skade eller fare. Dette gjeld òg når valden brukast som ledd i oppsedinga av barnet. Bruk av vald og skremmande eller plagsam framferd eller annan omsynslaus åtferd overfor barnet er forbode.

Dette betyr at fysisk avstraffelse verken er lovlig eller sosialt akseptert som en del av barneoppdragelsen i Norge. I forlengelse av dette undres jeg over om det er en lignende usikkerhet rundt begrepet krenkelse som nå har oppstått i kjølvannet av diskusjonen rundt mobbing i barnehagen, og hvordan voksne skal iverksette og veilede barn uten å være krenkende. Spørsmål rundt hvordan vi snakker til barn: Stemmebruk, kjeft, trusler, ironi, nedlatende og diskriminerende kommentarer, ser derimot ut til å være kommunikasjonsmåter som vekker mer usikkerhet med tanke på hvor grensen skal gå for hva som er sosialt akseptert. Sigsgaard (2003, s. 66) peker på at det ikke alltid er så lett å skille mellom fysisk avstraffelse og kjeft. Han hevder at: «Slik slag ikke bare rammer kroppen, men også psyken, treffer kjeft ikke bare det psykiske, men også det fysiske».

Brandtzæg et al. (2013, s. 79) viser at uforutsigbart og kraftig sinne hos voksne har lignende effekt på barn som fysisk vold. Barn kan da bli gående med stressberedskapen påskrudd og barnehagedagen kan bli veldig slitsom.

#### 1.4 Min fortolkning av begrepet krenkelse

Slik jeg forstår begrepet krenkelse forutsetter det en maktforskjell og asymmetri i relasjonen, og at den som har mest makt også er i posisjon til å krenke. I likhet med Tholin (2015, s. 91) mener jeg at i kraft av at personalet i barnehagen er voksne, settes de i en asymmetrisk posisjon ovenfor barna. En barnehagelærer har også makt i kraft av sin faglige posisjon og utdanning, og makten kan være knyttet til barnas tillit og fortrolighet til den voksne. Barn og voksne kan oppleve en og samme situasjon veldig forskjellig, og det kan derfor være avgjørende at den voksne er bevisst sitt ansvar i relasjonen. Da kan den voksne som er den sterke part, bidra til at barnet som er den svake part, blir mektigere. Slik Idsøe og Roland (2017, s. 22) skriver, kan dårlig oppførsel blant voksne påvirke barna negativt. Det kan dreie seg om at voksne skriker, truer, skjener på og straffer barn, framfor å møte barna på en rolig og hensiktsmessig måte ved å sette grenser og foreslå problemløsning, og videre følge opp med positive tilbakemeldinger.

Helgeland og Lund (2020, s. 55) hevder at begrepene mobbing og krenkelse er synonyme. Etter min forståelse stemmer ikke dette alltid. Jeg mener at en krenkelse kan utspille seg som mobbing, men en krenkelse kan også være noe annet som ikke omfattes av de ulike mobbedefinisjonene. Slik jeg ser det er krenkelse en subjektiv opplevelse. Det betyr at noe som krenker meg, ikke automatisk vil krenke deg. Slik jeg leser Honneth (2008, s. 140) kan noe oppleves krenkende i situasjoner der det er mangel på anerkjennelse. Jeg forstår Honneth i likhet med Helgeland og Lund (2020, s. 55) sin fortolkning, som at krenkelse kan være det motsatte av anerkjennelse. De beskriver krenkelse og anerkjennelse som et kontinuum på en skala, basert på grad av følelse og opplevelse. Jeg tror at det vil være av betydning at voksne anerkjenner barnets opplevelse, og er bevisst sin maktposisjon og etiske ansvar i rollen som barnehagelærer.

#### 1.5 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler, som samlet beskriver hele prosessen med å besvare problemstillingen. Jeg vil her kort beskrive innholdet i de ulike kapitlene.

Kapittel 1 presenterer valg av problemstilling. Her beskrives forslaget og kunnskapsgrunnlaget for endring av barnehageloven, og begrepet krenkelse og plikten til å gripe inn slik det står omtalt i Prop.

96 L. Begrepet krenkelse blir beskrevet i lys av tidligere pedagogisk forskning, i et historisk perspektiv og ut ifra min fortolkning.

Kapittel 2 omfatter den empiriske undersøkelsen. Vitenskapsteoretisk tilnærming, Gadammers filosofisk hermeneutikk og min førforståelse blir beskrevet. Deretter gjør jeg rede for kvalitativt forskningsintervju, og innsamling av data med valg av informanter, prøveintervju, gjennomføring av intervju og transkribering. Spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet vil bli presentert, etterfulgt av etiske retningslinjer med informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerrollen.

Kapittel 3 beskriver analyse og fortolkning av materialet. Kvalitativ innholdsanalyse og oppgavens funn blir beskrevet. Informantenes refleksjoner blir presentert under to punkter: 3.2 Begrepet krenkelse og 3.3 Plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn.

Kapittel 4 inneholder drøfting. Her beskrives to teoretiske perspektiver; mobbing som sosiale prosesser på avveie, og samarbeidsevnen i kollegagruppen. Dette har vært hovedteoriene i drøftingen av oppgavens funn. Deretter presenteres selve drøftingen under to punkter: 4.2 Hvordan forstår barnehagelærere begrepet krenkelse? og 4.3 Hvordan forstår barnehagelærere plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn?

Kapittel 5 viser til avsluttende refleksjoner. Her oppsummerer jeg kort min fortolkning av oppgavens funn og drøfting av resultater. Til slutt beskriver jeg mine egne refleksjoner og forslag til videre forskning.

## 2. Den empiriske undersøkelsen

I det følgende vil jeg beskrive den empiriske undersøkelsen jeg har gjort, og metodologiske valg som ligger til grunn. Først vil jeg gjøre rede for min vitenskapsteoretiske tilnærming. Deretter vil jeg presentere prosessen og arbeidet med kvalitativt forskningsintervju, innsamling av data, og spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet.

### 2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskapsteori omfatter filosofi om vitenskap, vitenskapelige modeller og perspektiver. Denne filosofien bidrar til at vi kan undersøke ulike begreper, teorier og metoder. Vitenskapsteorien vil vanligvis forstås som normativ, der det stilles krav til hva kunnskap er, på hvilke måter man kan forske og hvordan resultatene kan måles (Bondevik & Bostad, 2003, s. 259). Epistemologi og ontologi er sentrale begreper innen vitenskapsteori. Epistemologi er læren om hvordan man kan oppnå og begrunne kunnskap. Ontologi beskriver læren om det som er (Bondevik & Bostad, 2003, s. 307). Slik jeg forstår det vil de valgene jeg gjør som forsker innen epistemologi og ontologi påvirke hvilke resultater som vil bli presentert. Innen vitenskapsteorien er det flere retninger og perspektiver som kan bidra til å belyse et fenomen, og dermed gi ulike svar på bakgrunn av hvordan spørsmålene stilles. I arbeid med denne oppgaven har jeg valgt hermeneutikk som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Selve betydningen av ordet hermeneutikk er omstridt, men etymologisk (språkhistorisk) kommer begrepet fra det greske ordet *hermeneuein* som betyr å utrykke, fortolke og forklare (Lægreid & Skorgen, 2001, s. 9). Hermeneutikken er omfattende og det er en rekke teoretikere som har bidratt til utviklingen av den hermeneutiske vitenskapsteori. I denne oppgaven har jeg valgt Hans Georg Gadammers filosofiske hermeneutikk.

#### 2.1.1 Gadammers filosofiske hermeneutikk

Gadamer var en tysk filosof, som var sterkt påvirket av Martin Heideggers tenkning. Gadamer videreutviklet Heideggers teorier innen hermeneutikk og filosofien om forståelsen (Krogh, 2014, s. 39). Sentrale begreper i Gadammers hermeneutiske filosofi er førforståelse, fordommer, forståelsehorisont, hermeneutisk sirkel og fortolkning. Gadamer mente at mennesket har med seg sin førforståelse i møte med alle fenomener. Førforståelsen kan beskrives som den første vage oppfatningen vi får i møte med et fenomen, for eksempel første gangen vi leser teksten i barnehageloven. Førforståelsen består av flere komponenter som sosiale normer, kultur, språk, religion og personlige erfaringer. Ofte vil vi endre vår forståelse av noe når vi har sett nærmere på det aktuelle fenomenet (Bondevik & Bostad, 2003, s. 293). En av forutsetningene som kan prege vår forståelse ligger i våre fordommer, og Gadamer hevdet at begrepet fordom kan vurderes både som

noe positivt og noe negativt (Gadamer, 2012, s. 307). Det betyr at fordommer i denne sammenheng ikke er hindringer, men muligheter og forutsetninger for å oppnå forståelse. En bevisstgjøring om egen førforståelse og fordommer kan bidra til å skille mellom det som forstyrrer eller åpner opp forståelsen (Krogh, 2014, s. 51). Bondevik og Bostad (2003, s. 294) viser til at summen av både førforståelsen og fordommene kalles forståelseshorisont, og favner alle forutsetningene vi har for å kunne forstå. Denne forståelseshorisonten er ofte ubevisst og vanligvis ikke noe vi reflekterer over til daglig. Den er delvis skapt av tradisjonen og kulturen vi er oppdratt innenfor, og de samfunnsnormene vi omgir oss med til daglig. Mye av vår forståelseshorisont har vi derfor til felles med dem som lever i samme kultur som oss, og vår like oppdragelse kan således bidra til likt syn på barneoppdragelse. Deler av forståelseshorisonten vår er også individuell og subjektiv, og både førforståelse og fordommer vil derfor variere fra person til person (Bondevik & Bostad s. 294). Videre peker Krogh (2014, s. 56) på at begrepet horisont innebærer at vår forståelse alltid er i utvikling. Vi starter med våre forutsetninger innenfor en horisont, men nye momenter kan dukke opp i enden av horisonten og på den måten utvide vår forståelseshorisont.

En av grunntankene i hermeneutikken er at meningen hos en del må forstås i sammenheng med helheten, og helheten må forstås i lys av alle de enkelte delene. Dette kalles den hermeneutiske sirkelen, som viser hvordan de ulike delene og helheten stadig påvirker hverandre (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 193). Gadammers utforming av sirkelen bærer preg av at forståelse er et forhold mellom leser og tekst, der begge deler er preget av de historiske forholdene de har levd eller lever under. Gjennom sirkelbevegelsen kan vi komme inn i en prosess der vi som leser fortolker teksten ut fra vår førforståelse og fordommer. Vi tolker teksten ut fra forholdet mellom ord og setninger. Vi reflekterer over våre fordommer, og tolker teksten på nytt med en utypet forståelse. Dette gir oss mulighet til å vurdere våre fordommer og skille ut det som hindrer vår forståelse (Krogh, 2014, s. 53-54). I fortolkningen søker man etter meningen med teksten. Hva denne meningen inneholder vil være forskjellig fra person til person, og både kultur og tidsperiode vil påvirke hvordan teksten tolkes og forstås (Bondevik & Bostad, 2003, s. 297). Dette innebærer at jeg som mastergradsstudent også bærer med meg en førforståelse og fordommer i møte med valgt problemstilling for denne oppgaven. I det følgende vil jeg derfor beskrive min egen førforståelse.

### 2.1.2 Førforståelse

Dalen (2011, s. 17) beskriver førforståelse som de meningene og oppfatningene vi har i forhold til det fenomenet som skal studeres. Førforståelsen er avgjørende for hvordan forståelsen utvikler seg og i forhold til hvordan fenomenet tolkes. En bevissthet rundt egen førforståelse, kan bidra til at jeg som

forsker er mer sensitiv og åpen for å se mulighetene i fortolkningen av intervjudataene. Min forståelse og fortolkning vil også bli påvirket av informantenes fortellinger, som videre vil påvirke valg av aktuell teori i prosessen med å fortolke datamaterialet.

Min førforståelse er først og fremst farget av mine erfaringer fra arbeid som pedagogisk leder i barnehage de siste seks årene. Jeg har opplevd at det er vanskelig å gripe inn når en kollega krenker et barn. Flere ganger har jeg observert hendelser der voksne kjefter, eller på andre måter avviser barnets opplevelse i en situasjon. De gangene har jeg ikke våget å gripe inn, i frykt for at kollegaen min skal reagere med å bli sint på meg. Jeg har også hørt foredragsholdere stille spørsmål til publikum om noen har kolleger som ikke burde jobbe i barnehage, etterfulgt av gjenkjennende humring i salen. Jeg har da tenkt på flere kolleger fra min egen arbeidserfaring. Samtidig har jeg lurt på om kanskje jeg også har krenket barn på jobb, gjerne på dager jeg har vært ekstra sliten. Det har dukket opp flere spørsmål i tankene mine i ettertid. Tanker som hvorfor vi kan sitte å le av disse spørsmålene på foredrag, men når vi er tilbake i barnehagen blir vi tause og våger ikke å gripe inn ovenfor barna.

## 2.2 Kvalitativt forskningsintervju

I min problemstilling vil jeg se nærmere på barnehagelæreres forståelse av begrepet krenkelse og plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn. På jakt etter denne forståelsen vil jeg ta utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet, som søker å forstå verden fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Dalen (2011, s. 14) hevder at kvalitative intervjuer egner seg godt for å belyse informantenes tanker, følelser og erfaringer. Videre viser Dalen (2011, s. 27) til at semistrukturerte intervjuer er dybdeintervjuer. Det vil si at samtalen er fokusert mot et bestemt tema som forskeren har valgt ut på forhånd. Inspirert av Thagaard (2018, s. 97) valgte jeg å bruke en selvopplevd historie som jeg gav til informantene i starten av intervjuet. Jeg kalte den «en fortelling fra barnehagen». Dette bidro til å sette informanten på sporet av min problemstilling og starte en refleksjonsprosess. Jeg hadde også forberedt en intervjuguide (se vedlegg 1), som skulle dekke de temaene som jeg ønsket å belyse innenfor min problemstilling. Slik Dalen (2011, s. 27-28) beskriver, valgte jeg å forberede spørsmål i en rekkefølge som ligner en «trakt». Da dette kan være avgjørende for at informanten skal føle seg vel og avslappet i intervjusituasjonen. En slik framgangsmåte kan også bidra til at informanten åpner seg og forteller med egne ord om sine opplevelser. I intervjusituasjonen startet jeg med å stille spørsmål om noe som ikke opplevdes følelsesladd å svare på, som informantens alder og arbeidserfaring. Deretter lukket jeg «trakten», og spørsmålene ble

mer spesifikt rettet mot sentrale temaer som kunne gi svar på problemstillingen. Avslutningsvis ble «trakten» gradvis åpnet og spørsmålene ble mer generelle.

Grunnet restriksjoner i Norge i forbindelse med koronapandemien våren 2020, gjennomførte jeg det siste intervjuet på e-post. Jeg sendte ut en strukturert og mer detaljert intervjuguide (se vedlegg 2), og ba informanten fylle inn tekst selv og ta kontakt med meg om vedkommende hadde spørsmål. På denne måten ble noe av spontaniteten ved intervjuet borte, men samtidig gav det informanten mer tid og ro til refleksjon over spørsmålene.

## 2.3 Innsamling av data

I det følgende vil jeg beskrive prosessen med innsamling av data. Jeg vil her gjøre rede for valg av informanter, prøveintervju, gjennomføring av intervju og transkribering av lydopptakene.

### 2.3.1 Informanter

Slik Thagaard (2018, s. 55) beskriver vil et strategisk utvalg av personer som har kvalifikasjoner og egenskaper om valgt tema, være hensiktsmessig for å besvare problemstillingen. Disse personene kan kalles informanter (Thagaard, 2018, s. 47). I denne studien har jeg valgt å intervju fem informanter. Samtlige er utdannet førskolelærer eller barnehagelærer, og jobber i dag som pedagogiske ledere i barnehage. For å få fram eventuelle variasjoner, valgte jeg informanter fra tre ulike barnehager, en kommunal og to private, i tre ulike bydeler i Oslo. Jeg har intervjuet tre kvinner og to menn, i alderen 28-42 år, som har mellom 3-12 års arbeidserfaring. Som Thagaard (2018, s. 206) beskriver, har jeg valgt å gi informantene fiktive navn for å beskytte deres identitet. De vil bli omtalt som: Silje (28), Johanne (32), Christian (37), Vidar (38) og Hilde (42). De fem intervjuene gav meg mulighet til å beskrive fenomenet ut ifra fem persons forståelse knyttet til problemstillingen min. Informantene mine har til dels lang arbeidserfaring, og noen har også arbeidet i flere barnehager i løpet av sitt yrkesliv. Jeg vurderte antall informanter som tilstrekkelig, da jeg syntes at jeg hadde fått rikelig med informasjon i forhold til de begrensninger som jeg hadde med tanke på tid og omfang av en masteroppgave. I likhet med Tjora (2017, s. 143), opplevde jeg en metning når informantene ikke kom med flere nye momenter i intervjuene. Det kan være en indikator på at det var et passende antall informanter.

Thagaard (2018, s. 57) hevder at kvalitative studier, også min problemstilling, omhandler temaer som for mange kan oppfattes som personlige og nærgående. Det kan derfor være en utfordring å rekruttere informanter som vil bli intervjuet. Dalen (2011, s. 33) viser til at det kan være nyttig å



bruke såkalte «sponsorer» i eget sosialt nettverk, som kan bidra til å høyne mulighetene for å få innpass i en barnehage. Jeg startet derfor med å ta kontakt med en styrer i mitt nettverk. Her fikk jeg positivt svar, og i denne barnehagen intervjuet jeg to barnehagelærere. Denne styreren var også behjelpelig med å sende informasjonsskrivet mitt videre til andre aktuelle barnehager, men her fikk jeg ingen respons. Slik Dalen (2011, s. 32) skriver kan forskere møte «portvakter» i forskningsfeltet som har kontroll over nødvendige ankomstlinjer til informanter. I dette tilfellet kan det være at styrerne i de aktuelle barnehagene hindret meg i å slippe inn i barnehagen. Deretter valgte jeg å ta kontakt med to barnehagelærere i mitt nettverk som jobber i to forskjellige barnehager. Begge var positive og formidlet også informasjonsskrivet videre til kolleger i sine barnehager. Her var det en som sa ja til å bli intervjuet. Denne metoden for å velge ut informanter er basert på selvseleksjon og et tilgjengelighetsutvalg. En vanlig metode som kan kalles snøballmetoden. Det vil si at man først kontakter en eller flere personer som har de kvalifikasjonene som man ønsker seg. Deretter videreformidler disse kontaktene informasjonsskrivet til andre aktuelle personer, og slik utvides antall informanter som en snøball som vokser når den ruller i snøen (Thagaard, 2018, s. 57-58).

Selvseleksjon og snøballmetoden kan være problematisk med tanke på at man kan komme til å få kontakt med personer innenfor samme nettverk eller miljø. For å motvirke dette, valgte jeg å ta kontakt med en styrer og to barnehagelærere som jobber i tre ulike barnehager, og som tilhører ulike nettverk. På den måten hadde jeg ifølge snøballmetoden tre små snøballer som fikk rulle i hver sin retning. I forhold til prinsippet om at alle som deltar i et forskningsprosjekt skal gi sitt informerte samtykke, kan det være problematisk hvis en kontakt foreslår flere aktuelle informanter uten at de det gjelder har gitt samtykke. Derfor valgte jeg å be styreren og de to barnehagelærerne, om å spørre noen aktuelle personer og informere om prosjektet, før jeg fikk kontaktinformasjon til de aktuelle informantene. En annen utfordring med denne metoden kan være at jeg kun får tilgang til personer som muligens er åpne, reflekterte og fortrolig med å snakke om tematikken. Dette kan bidra til en skjevhet som kan gi mer informasjon om hvordan situasjonen kan mestres, enn hvordan det oppleves når det er konfliktfylt og utfordrende (Thagaard 2018, s. 58). I forlengelse av dette hevder Tjora (2017, s. 244) at snøballmetoden gjør det vanskelig å argumentere for moderat generaliserbarhet, fordi utvalget av ulike grunner har gjort seg tilgjengelig. Etter min forståelse kan dette få betydning for konklusjonen i oppgaven.

### 2.3.2 Prøveintervju

Dalen (2011, s. 31-32) skriver at det i en kvalitativ intervjustudie må gjennomføres ett eller flere prøveintervju for å teste ut intervjuguide, opptaksutstyr og for å teste seg selv som intervjuer. Jeg valgte å gjøre et prøveintervju med en medstudent som også er utdannet barnehagelærer. Vi møttes

på et grupperom på universitetet, og jeg hadde på forhånd sett for meg at intervjuet skulle vare ca. 30 min. I forkant av intervjuet hadde jeg tenkt at jeg ville være en god lytter og teste ut «en fortelling fra barnehagen», samt intervju spørsmålene mine. Gjennomføringen av prøveintervjuet, og å lytte på lydopptaket i ettertid, gav meg muligheten til å endre både fortellingen og noen av spørsmålene. Dette for å sikre at jeg kunne lede informantene inn på valgt tematikk. Som Thagaard (2018, s. 95) skriver, var det viktigste ved treningen at jeg fikk bedre selvtillit i forkant av gjennomføringen av intervjuene.

### 2.3.3 Gjennomføring av intervjuer

Jeg gjennomførte tre intervjuer på grupperom i barnehagene og et intervju på kafé. Det siste ble gjort skriftlig på e-post. Kvale og Brinkmann (2015, s. 196) peker på intervjueren som selve forskningsinstrumentet, og skriver at en dyktig intervjuer har bred kunnskap om både tema og menneskelig samhandling. Jeg forberedte meg godt både faglig og mentalt i forkant av intervjuene. I møte med informantene forsøkte jeg å være bevisst min væremåte og mitt kroppsspråk. Flere av informantene startet med å fortelle meg at de var nervøse. Jeg forsøkte da å anerkjenne informantenes opplevelse og skape en så trygg atmosfære som mulig. Thagaard (2018, s. 112) hevder at lydopptak av et intervju vil gi den bredeste informasjon om samtalen mellom informant og intervjuer. Jeg valgte å bruke lydopptaker på alle intervjuene, og opplevde at dette gjorde meg friere til å lytte og stille oppfølgingsspørsmål. Informantene gav meg gode refleksjoner rundt sin forståelse av begrepet krenkelse, og fortalte om sine erfaringer knyttet til å gripe inn når en kollega krenker et barn. I likhet med Thagaard (2018, s. 113) opplevde jeg også at informantene tilsynelatende ikke brydde seg om at det foregikk lydopptak. Dalen (2011, s. 20-21) hevder at forskerens egen engstelse sjelden blir beskrevet som et metodisk problem, men at engstelse for å komme i ubehagelige situasjoner kan bidra til at forskere unngår viktige forskningsfelt og aksepterer tabugrenser. Underveis i intervjuet var det noen ganger utfordrende for meg å være intervjuer, fordi jeg ble personlig berørt av refleksjonene til informantene. Det var spesielt ubehagelig for meg å høre at samtlige var negative til måten jeg hadde møtt barnet i «en fortelling fra barnehagen». Fokuset mitt flyttet seg da til min egen utilstrekkelighet, og jeg ble noe ukonsentrert. Samtidig forsøkte jeg å være bevisst min rolle som intervjuer, og legge mine egne følelser til side. I etterkant av hvert intervju, valgte jeg å skrive ned mine egne refleksjoner. Jeg lyttet også til lydopptaket og skrev ned gestikuleringer etter min egen hukommelse, og andre faktorer som jeg tenkte kunne være relevant til selve transkriberingen. Slike notater kan kalles memos, og kan bidra inn i fortolkningen av data og videre analyse (Dalen, 2011, s. 68).

### 2.3.4 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) skriver at et intervju er en samtale mellom to personer ansikt til ansikt. I det samtalen blir tatt opp på bånd og transkribert, blir samtalen abstrahert og fiksert i skriftlig form. I arbeid med å transkribere valgte jeg å skrive hele teksten på bokmål. Informantene hadde forskjellige dialekter, og da også enkelte ord som uttalelse annerledes, men jeg forsøkte å ivareta meningen og budskapet i setningene. Jeg har også beskrevet lyder og gestikuleringer der det forekommer. For eksempel da en informant sier at: «Ja, det er helt fysisk, jeg kjenner sånn», og gisper etter luft, for så fortsette å fortelle: «At jeg får sånn», og tar den ene hånda til brystet. Det var tidkrevende arbeid å transkribere, men jeg opplevde at det var givende å oppdage mulige funn i løpet av prosessen. Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) beskriver, erfarte jeg at det var flere fordeler ved å transkribere selv, og at det gav meg mulighet til å starte på analysen underveis. Det var også positivt at jeg til en viss grad kunne huske mine egne refleksjoner rundt de sosiale og emosjonelle sidene ved intervjuene.

## 2.4 Spørsmål knyttet til reliabilitet og validitet

I det følgende vil jeg besvare spørsmål knyttet til studiens reliabilitet og validitet.

### 2.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvorvidt prosjektet er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Begrepet reliabilitet er innarbeidet i kvalitativ forskning. Det viser om en annen forsker, som bruker de samme metodene, kan komme fram til det samme resultatet (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg har i dette metodekapitlet forsøkt å beskrive framgangsmåten i intervjuprosessen så nøyaktig som mulig for å øke reliabiliteten. Tjora (2017, s. 238) hevder at det er viktig å fortelle om forhold internt i undersøkelsen for å styrke reliabiliteten. Mitt personlige bekjentskap med noen av informantene kan ha påvirket intervjuene, tolkningen og resultatet av undersøkelsen. Slik Tjora (2017, s. 238-239) beskriver, må man kunne redegjøre for hvilke faktorer som peker i retning av at disse resultatene framkom, fordi det var denne forskeren og disse informantene. Eller motsatt, hvorfor resultatene ville blitt det samme om igjen med andre personer, kanskje da kun med informanter forskeren ikke har kjennskap til fra tidligere. Etter min forståelse kan bekjentskap med noen av informantene ha bidratt til tillit og åpenhet, og at de av den grunn valgte å dele sine meninger og erfaringer med meg. Samtidig viser resultatet av analysen at flere av informantene svarer likt på mange av temaene. Det vil derfor være sannsynlig at man i en annen undersøkelse, vil få de samme resultatene på de spørsmålene der mine informanter er mest samstemte.

## 2.4.2 Validitet

Thagaard (2018, s. 190) hevder at validitet omhandler resultatet av forskningen og gyldigheten på hvordan dataen er tolket. I intervjustudier er informantenes fortellinger om egne opplevelser og erfaringer det som utgjør hovedtyngden i datamaterialet (Dalen 2011, s. 98). I intervjuene forsøkte jeg å stille gode og utfyllende spørsmål. Dette gav informantene mulighet til å komme med innholdsrike fortellinger som kunne belyse informantenes meninger, forståelser og erfaringer. Ifølge Dalen (2011, s. 98) vil dette kunne gi tykke beskrivelser og bidra til å styrke validiteten i datamaterialet. Selv om jeg hadde sjekket det tekniske utstyret på forhånd, opplevde jeg at enkelte utsagn i lydopptakene var uklare. Dette kan skyldes at informanten snakket lavt og fort, eller med dialektord, som gjorde det mer krevende for meg å transkribere i ettertid. Dette kan ha påvirket min tolkning av datamaterialet i sin helhet, og validiteten i undersøkelsen. Tjora (2017, s. 232) peker på at gyldighet dreier seg om hvorvidt de svarene vi finner i forskning, faktisk er svar på de spørsmålene vi velger å stille. Videre hevder Tjora (2017, s. 235) at med de valg vi gjør med tanke på datagenereringsmetoder, her semistrukturert intervju, og valg av teoretiske perspektiver, kan vi invitere den som leser til å tenke kritisk til prosjektets betydning og nøyaktighet. Jeg har etterstrebet å beskrive prosessen så nøyaktig som mulig, da dette kan bidra til å styrke gyldigheten.

Når det gjelder utvalg skriver Dalen (2011, s. 96), at det i mindre kvalitative studier ofte er små utvalg som er nært knyttet opp til tematikken i prosjektet. Det betyr at mitt utvalg av informanter påvirker studiens validitet. Spørsmålet om generalisering dreier seg om hvorvidt resultatene kan overføres til andre grupper enn dem jeg har valgt. I punkt 2.3.1 beskriver jeg prosessen med utvalg av informanter. Jeg har forsøkt å få et hensiktsmessig og bredt utvalg som også kan belyse individuelle forskjeller. Mitt mål har vært å beskrive situasjonen slik den oppleves for noen barnehagelærere, og som også kan overføres til lignende situasjoner for barnehagelærere i andre barnehager. Jeg kan likevel ikke utelukke at jeg kun belyser en liten del av virkeligheten og at jeg med et større utvalg ville fått et annet resultat. Videre viser Dalen (2011, s. 67) til at datainnsamlingsmetodene også er et grunnlag for å drøfte validiteten og kan påvirke resultatet av studien. Metoden må være tilpasset prosjektets mål, forskningsspørsmål og valg av teori. Tidligere i dette kapitlet, i punkt 2.3 har jeg gjort rede for hele prosessen med innsamling av data.

## 2.5 Etske retningslinjer

Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle er fire hovedelementer innenfor etiske retningslinjer innen forskning (Dalen 2011; Kvale & Brinkmann 2015; Thagaard 2018). I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har arbeidet med de fire ulike elementene i mitt prosjekt.

### 2.5.1 Informert samtykke

NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) behandler prosjekter som faller inn under personopplysningsloven fra 2011, og som er meldepliktige (Thagaard 2018, s. 23). Jeg utarbeidet et informasjonsskriv (se vedlegg 3) som jeg sendte til min veileder, som videre søkte NSD om tillatelse til å gjennomføre prosjektet. Deretter fikk jeg godkjenning fra NSD (se vedlegg 4). I forkant av intervjuene hadde alle informantene fått tilsendt informasjonsskrivet på e-post og samtlige sa at de hadde lest det. Da vi startet intervjuet, informerte jeg igjen om at det var frivillig å delta, og at de kunne trekke seg om de ønsket det. Jeg fikk underskrift av de jeg møtte personlig før vi startet selve intervjuet, og den jeg intervjuet på e-post bekreftet deltakelsen per mail.

### 2.5.2 Konfidensialitet

Dalen (2011, s. 103) peker på at det er viktig at informantene kan føle seg trygge, og at det ikke vil være mulig å spore hvem som har blitt intervjuet. Det skal heller ikke være mulig å føre informasjonen tilbake til vedkommende. Flere av informantene er bekjente i mitt sosiale nettverk, som nevnt i punkt 2.3.1. Siden det er viktig å ivareta krav om anonymitet, har jeg kun valgt å oppgi alder på hver enkelt informant. Konfidensialitet omfatter både at informasjon om informantene lagres forsvarlig, og at det lages fiktive navn som beskrevet i punkt 2.3.1 (Thagaard, 2018, s. 206). Jeg valgte å oppbevare lydopptak og informasjon om informantene adskilt, og alt ble slettet da oppgaven var ferdigstilt. Problemstillingen min var for noen av informantene et følsomt og ubehagelig tema å snakke om. Det var derfor viktig å presisere underveis i intervjuet, at alt skulle anonymiseres og behandles konfidensielt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 214).

### 2.5.3 Konsekvenser

Kvale og Brinkman (2015, s. 108) peker på at forskeren har et ansvar for å reflektere over om deltagelse i prosjektet kan påføre informantene mulig skade, og om informantene kan forvente seg noen fordeler ved å delta. I møte med informantene har jeg jobbet etter prinsippet om å være velgjørende. Slik Thagaard (2018, s. 27) skriver, innebærer det at jeg har vært opptatt av at risikoen for at informantene skal ta skade av deltagelsen, skal være minst mulig. Ideelt sett burde det være en gjensidighet mellom hva informantene gir av informasjon og hva de får igjen ved å delta. Jeg forsøkte å etterstrebe at deltagelsen også kunne være en mulighet for informantene til å reflektere over det aktuelle temaet. Noen av informantene gav tilbakemelding om at det var utfordrende å svare på spørsmål rundt krenkelser, og plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn. Samtidig gav flere

uttrykk for at det var interessant å få spørsmål om et tema som de ikke hadde tenkt så mye på tidligere.

#### 2.5.4 Forskerrollen

Dalen (2011, s. 95-96) hevder at forskerrollen har betydning for prosjektets validitet. Forskerens tilknytning til det spesielle fenomenet som skal studeres, vil ha betydning for tolkning av data og endelig resultat. I punkt 2.1.2 har jeg beskrevet min førforståelse og tilknytning til tema. Som jeg skrev der, har jeg erfaring fra arbeid i barnehage, og et personlig engasjement for tematikken som kan påvirke min tolkning av data. Siden jeg er berørt av tematikken har det vært avgjørende for meg å hele tiden drøfte valg underveis med veileder. Videre viser Dalen (2011, s. 96) til at den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, og at det er avgjørende at det oppstår intersubjektivitet mellom intervjuer og informant. For å ivareta en felles forståelse av opplevelser og tolkninger, valgte jeg å jevnlig stille oppfølgingsspørsmål til informanten, slik at jeg fikk bekreftet om vi hadde en felles oppfatning av det informanten fortalte til meg. I forlengelse av dette peker Thagaard (2018, s. 191) på at når vi kjenner til miljøet fra før, kan det gi et grunnlag for en forståelse «innenfra». En slik forståelse kan bidra til at vi tolker fenomenene vi studerer, både i forhold til egne erfaringer og ny kunnskap. På den andre siden kan dette føre til at vi overser de forskjellighetene som skiller seg fra egen erfaring. Jeg har forsøkt å være bevisst på dette i møte med informantene og i mitt arbeid gjennom analyse og tolkningsprosessen. Tjora (2017, s. 236) skriver at innenfor positivistisk tradisjon har egne erfaringer blitt sett på som støy, som kan påvirke resultatene negativt, dersom forskeren har et engasjement innenfor temaet det forskes på. Ifølge den fortolkede tradisjon, som kvalitativ forskning baserer seg på, er det derimot rom for å ha et engasjement for tematikken. Forskere innen samfunnsforskning er en del av samfunnet det forskes på, og kan ikke innta en ren utenfra posisjon. Dette forutsetter at forskeren redegjør for eget engasjement, og beskriver hvordan dette kan påvirke studien. Det kan omfatte hvordan forskerens egen kunnskap og erfaring kan brukes i analyse og diskusjon av resultatene.

### 3. Analyse og fortolkning av materialet

Her vil jeg skrive om kvalitativ innholdsanalyse, og jeg vil presentere funn i tilknytning til oppgavens problemstilling. Som nevnt i punkt 2.3.1, har jeg gitt informantene mine fiktive navn. De vil i analysen bli omtalt som: Silje (28), Johanne (32), Christian (37), Vidar (38) og Hilde (42). I det følgende har jeg valgt å utelate alder i parentes, da jeg tenker at det kan bli forstyrrende i teksten. Oversikten av funn vil jeg presentere under to punkter: 3.2 Begrepet krenkelse og 3.3 Plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn.

#### 3.1 Kvalitativ innholdsanalyse

Grønmo (2016, s. 175) hevder at kvalitativ innholdsanalyse baserer seg på en systematisk gjennomgang av dokumenter. Målet er å kategorisere innholdet, og registrere data som er aktuell for problemstillingen som skal besvares. Kvalitativ innholdsanalyse kan i utgangspunktet brukes på alle typer dokumenter, både skriftlige og muntlige. Mest vanlig er å bruke kvalitativ innholdsanalyse når dokumentene har verbalt innhold, slik som et transkribert intervju. Videre hevder Grønmo (2016, s. 179-180) at i arbeid med dataanalysen kan man kategorisere innholdet med utgangspunkt i det som oppfattes mest typisk og gjentakende. Dalen (2011, s. 99) viser til at det i tolkningen av datamaterialet er et mål å finne indre sammenheng. Informantenes egne opplevelser og erfaringer blir utgangspunktet for tolkningsprosessen mot en dypere forståelse av problemstillingen. I denne prosessen er det avgjørende for validiteten at min oppfatning av informantens forståelse blir tolket ut ifra en helhetsforståelse. Det innebærer at ulike øyeblikksbilder blir tolket på ulike måter ut ifra en større helhet, og ut i fra forståelse av informantens beskrivelser. Thagaard (2018, s. 191) viser til at vi kan styrke validiteten ved å sammenligne resultatene fra egen studie med resultatene fra andre studier. I teoridelen og drøftingsdelen viser jeg til aktuell teori, som jeg mener kan bidra til å styrke validiteten i prosjektet mitt.

#### 3.2 Begrepet krenkelse

I det følgende vil jeg beskrive hvordan informantene forstår begrepet krenkelse i barnehagesammenheng, basert på deres egne erfaringer.

##### 3.2.1 Ulike syn og tidligere erfaringer

Silje, Christian, Vidar og Hilde er av den oppfatning at ansatte i barnehagen har ulikt syn på hva som er en krenkelse. De gir uttrykk for at det kan variere i ulike situasjoner, og at egen oppdragelse og kultur kan spille inn i forhold til hvordan man vurderer om noe er krenkende.

*Jeg tror at vi som jobber i barnehage har veldig ulikt syn på hva som egentlig er en krenkelse av barn. Og jeg tror det har veldig mye å si hvordan man er oppdratt selv også egentlig. (Silje)*

*Mennesker stimuleres av interaksjoner, og mennesker er forskjellige. Det vil si at noe som krenker meg, trenger ikke å krenke deg. (Christian)*

*Hva som er sosialt akseptert, jeg vet ikke, det er vel litt ulikt i ulike situasjoner, eller i ulike kulturer. (Vidar)*

*Jeg tenker at man legger sikkert forskjellige ting i det, og vi har ulik skala for at nå er det en krenkelse og nå er det bare en dårlig kommentar. (Hilde)*

I liket med Silje, trekker Johanne også fram betydningen av tidligere erfaringer, egen oppdragelse og refleksjon over hvor ting kommer fra.

*Det er så mye som ligger der sånn fra hva den voksne har vært med på tidligere, hva har den med seg, altså veldig mye, altså man kommer inn i barnehagen med veldig mye fra sin egen barndom og ting som har skjedd. Jeg har vært oppdratt til at man skal spise opp brødskenen. Jeg har jo lært at det ikke skal være noe tvang og at det er veldig viktig under måltidet. Men jeg har også stått der og: «Jammen, skal du ikke spise opp den brødskenen!?» Jeg føler litt på det selv da, det er litt vanskelig. Det krever jo litt refleksjon og vite hvor ting kommer fra. Vi må prøve å finne løsninger hos oss voksne, og ikke ovenfor barna. For eksempel, at vi prøver å legge litt mindre mat på tallerkenen til barna. (Johanne)*

Silje peker på viktigheten av å diskutere begrepet krenkelse i personalgruppa. Hun nevner også betydningen av utdanning og kompetanse, og at dette må gi retning for hva som er akseptert i samspill med barn.

*Det er veldig viktig å snakke om det i personalgruppa, hva legger vi i det begrepet (krenkelse) og bli enige om, eller sånn... at de som har kompetanse, de som har utdanning, må liksom få med sine ansatte på hva som egentlig er greit og ikke da, i samspill med barn. (Silje)*



### 3.2.2 Makt

Silje, Johanne, Christian og Vidar trekker fram spørsmålet om makt i sine beskrivelser av begrepet krenkelse. Det kan forstås som at makt er en avgjørende faktor i hvordan vi kan tolke de situasjonene der krenkelser kan oppstå.

*Hvordan påvirkningskraft og makt i den forstand at en voksen kan jo virkelig styre et barn, både fysisk og verbalt. De kan jo virkelig bruke det at de er voksne og større enn dem da, til å gjøre de mindre. (Vidar)*

*Det er at du som voksen kjører litt over barnet, at du liksom ikke lytter og ikke følger faktisk de avtalene dere har da. At du liksom setter deg litt på din høye hest og at du ikke er på lag med barnet. At man på et vis kanskje utøver litt den makten som man, ja, som ligger i det å være voksen da. (Johanne)*

*Jeg ser på en krenkelse som en negativ stimulering av et samspill, hvor den ene parten gjerne har mer fysisk og psykisk makt enn den andre. Det vil da være den svake parten i interaksjonen som kan føle krenkelse. (Christian)*

Vidar nevner betydningen av å forklare situasjonen og gjøre avtaler med barnet. Dette kan være en god løsning, og bidra til at voksne ivaretar at barnet er likeverdig i samspillet.

*Å si nå lager vi en avtale om at nå skal du gjøre dette, jeg trenger at du skal gjøre dette, fordi jeg skal gjøre ditt og datt etterpå. At man kan egentlig si det samme, men på en ikke krenkende måte da, som gjør at man er mer likeverdig i samspillet. (Vidar)*

Silje viser til et eksempel der hun erfarte at hun havnet i et dilemma, da hun hadde makt til å bestemme over et barn som protesterte mot hennes beskjed om å skifte bleie.

*Vi havner jo i mange dilemmaer, for eksempel at barn ikke vil skifte bleie. Men så vet man jo at hvis man ikke skifter bleie så blir man veldig sår. Og da kommer man i et sånn dilemma at skal jeg da tvinge barnet til å skifte bleie nå for å unngå at den blir sår i rumpa, eller skal man liksom vente. Jeg pleier å ha det sånn at jeg liker å forberede barnet på det som skal skje. Så kan prøve det at: «Ok, du vil ikke nå, men da skifter jeg på et annet barn i mellomtiden, og så kommer jeg tilbake til deg, og så er det din tur». Når jeg gir barnet litt tid og forbereder, og så forklarer hvorfor man må gjøre det med rolig stemme, og ikke sånn (streng stemme): «Jo,*

*kom, det skal vi, det må vi». Så synes jeg det fungerer ganske bra egentlig. Men det hender jo at man må, at det ikke gjør det, og det er en veldig vond følelse. (Silje)*

### 3.2.3 Hvordan voksne snakker til og med barn

Silje, Vidar og Hilde trekker fram at måten voksne snakker til og med barn, kan være avgjørende for om en hendelse blir krenkende. Silje og Hilde nevner her spesielt at det kan dreie seg om å kjeftte eller skrike til barn. Vidar trekker fram hvordan voksne snakker til barn, og at barn kan miste status i barnegruppa hvis de gjentatte ganger får høre at de er umulig.

*Når barnet blir kjeftet på, tenker jeg er en krenkelse. Da kjenner jeg virkelig at det stikker i magen. (Silje)*

*Ja, at voksne snakker til barn på en måte som jeg reagerer på. (Vidar)*

*Det var en sånn situasjon med to gutter. For det første så sto hun langt unna og kommenterte og gav beskjeder, skrek ut liksom: «Ikke gjør sånn», «Ikke gjør det», også fortsatte de. Og så snudde hun seg med ryggen til og stilte seg sånn at når han ene prøvde å gi en beskjed til henne, så hørte hun det ikke med vilje. (Hilde)*

*Hvis et barn får høre at det er umulig gang på gang, da gir vi det barnet mindre status i barnegruppa. (Vidar)*

### 3.2.4 Krenker voksne barn?

Silje, Johanne, Vidar og Hilde mener de har opplevd at kolleger krenker barn i barnehagen. Christian svarer nei på spørsmål om han har erfart at kolleger har krenket barn, men han hevder at han har observert negative situasjoner og samspill.

*Ja. (Silje)*

*Ja, det har jeg opplevd. (Johanne)*

*Ja, det kan skje. (Vidar)*

*Jeg tenker umiddelbart at det har jeg sett og jeg har kanskje gjort det selv. (Hilde)*

*Nei. Jeg har sett negative situasjoner og samspill mellom kolleger og barn, og hatt dem selv. (Christian)*

Selv om informantene trekker fram at de har observert krenkelses eller negative samspill, er det kun Vidar som har erfart at en kollega har grepet inn og sagt noe om hvordan han har reagert. De andre informantene svarer nei og har ikke opplevd at en kollega har grepet inn og korrigert dem. Silje trekker fram at hun tror det er lettere å erkjenne feil hos seg selv, enn å ta det opp med andre. Johanne legger til at hun kun har erfart at de snakker om slike hendelser kollektivt i personalgruppa. Dette kan tyde på at det ikke er vanlig praksis å stille den enkelte spørsmål om negative samspillsituasjoner, men at det er noe man kan erkjenne selv eller luften som en felles utfordring.

*Ja, det har jeg opplevd. En som jobbet her som var, hun var egentlig støttepedagog, som jobbet med et barn her. Jo, hun var kjempedyktig, og jeg har lært så mye av henne. Hun tok ting opp med meg, hvordan jeg reagerte. Jeg kan ikke helt huske hvordan det var, men jeg ble sikkert litt sånn sint, hvor hun luftet det med meg, det var på en veldig sånn god måte. Hun reagerte på det, og tok det opp med meg. (Vidar)*

*Nei, egentlig ikke. Ikke som jeg kan huske hvert fall. Jeg tror det er litt lettere å si hva man selv gjør feil, isteden for liksom å gå til andre. Og ikke nødvendigvis si at de gjør feil, men enten veilede litt eller stille noen spørsmål om hvorfor de gjør som de gjør da. (Silje)*

*Nei, det har egentlig ikke vært sånn. Jeg har ikke opplevd sånne situasjoner, mer kanskje, ja mer sånn kollektivt da, at vi ikke skal gjøre det sånn. (Johanne)*

*Nei. (Christian)*

*Nei, det har jeg ikke. (Hilde)*

På den andre siden svarer fem av fem informanter: «Nei, men...» på spørsmål om de selv mener at de har krenket barn.

*Nei, men spør hvordan det defineres. Hvis et barn har grått hele dagen for eksempel da, også føler man jo, man er jo menneskelig selv, så man kjenner jo etterhvert at man kan bli litt sånn lei, eller at det trykker på noen knapper inni seg da, at man kanskje viser med ansiktet at*

*man er litt sånn oppgitt over situasjonen, også at jeg kan angre litt etterpå da, eller kjenne at det her var ikke helt greit, så det er noen situasjoner jeg har kjent at det var kanskje ikke helt rett eller greit, magesfølelsen min sier at jeg burde reagert annerledes da, så det har skjedd.*  
(Silje)

*Nei, men jeg tenker jo fortsatt krenkelse som en sånn veldig alvorlig ting da. (Johanne)*

*Nei, men jeg har hatt negative samspill, som jeg har angret på i etterkant. (Christian)*

*Nei, men jeg har sikkert gjort det. Jeg vil tro på et eller annet tidspunkt når det koker litt rundt meg. (Vidar)*

*Nei, men det betyr ikke at jeg ikke har gjort det, for å si det sånn. (Hilde)*

Silje og Christian forteller her at de har angret på negative samspill som de har hatt med barn. Slik jeg tolker informantenes svar på spørsmålet, kan det tenkes at det gjenspeiler at informantene er usikre på hva som kan defineres som en krenkelse og hva som er sosialt akseptert i samspill med barn.

### 3.2.5 Voksnes usikkerhet og krenkende kommentarer

Johanne og Hilde reflekterer over «en fortelling fra barnehagen», som de fikk utlevert i starten av intervjuet. Johanne tenker at dette kan dreie seg om den voksnes opplevelse av å ikke mestre situasjonen. Da plasseres usikkerheten hos den voksne tilbake til barnet. Jeg tolker det som at Johanne forstår det slik, at den voksne projiserer sin nederlagsfølelse over på barnet. Som Hilde sier, handler den voksne på en slik måte at barnet føler seg lite, og at han kan oppleve responsen fra den voksne som en straff. Dette kan medføre at han sitter igjen med en skamfølelse knyttet til å danse.

*Her er det tydelig at det er en irritasjon, og at det handler litt om hva som styrer våre valg og hvordan det da blir. Jeg tror at det fort kan bli sånn, når man er ny, at alt står litt mer på en selv, at man skal klare alt selv. Dette skal jeg liksom mestre, dette skal jeg få til, og om jeg ikke får det til så er det et nederlag. Da tror jeg at sånne kommentarer kan komme, og det blir litt sånn: «Nå gjør du ikke som jeg sier» og «Nå blir jeg streng», og «Da skal du liksom ikke få min hjelp». At det er liksom litt tilbake, kanskje litt usikkerhet hos den voksne.*  
(Johanne)

*Hun gjør sånn at han føler seg liten, fordi hun insisterer på at han kan gjøre noe som han strengt tatt ikke kan gjøre selv. Han tenker sikkert at han får straff fordi hun mener at han kan ta på glidelåsen, og så har jo han sagt at han ikke kan det. Det er det han ser, han skjønner ikke noen ting av situasjonen rundt, og han vil også skamme seg, kjenne på skamfølelse når han danser. (Hilde)*

Vidar peker på at krenkelser også kan gi barnet dårligere selvbilde.

*Jeg tenker at hvis noen er krenket, så kommer man liksom ut av det med dårligere selvbilde. (Vidar)*

Johanne viser videre til et eksempel der hun reagerte litt brått i møte med to barn som lekte i garderoben. Johanne erkjente etterpå at hun ikke var sint på barna, men hadde blitt redd for at de skulle skade hverandre i leken. Slik jeg forstår det, tok Johanne ansvar for sine egne følelser, og erkjente ovenfor barna at hun hadde misoppfattet situasjonen. I etterkant av hendelsen valgte hun å be barna om unnskyldning.

*Jeg har gjort sånn som man tenker; «Å, nå var jeg for streng». Jeg har opplevd at det var to barn som kranglet i garderoben, og så ser jeg at den ene er på vei til å slå med en kost mot hode til den andre, og så blir jeg redd og løper fram og tar dem i fra hverandre. Og så viste det seg egentlig at bevegelsen var litt sånn uheldig, så han ble litt redd over måten jeg reagerte. Det som kanskje er forskjellen der, er at da fulgte jeg det opp og sa: «Jeg er ikke sint på deg; jeg ble litt sånn redd av situasjonen». Det gikk fint med det andre barnet, og jeg ble trygg på det. Og så er det jo viktig å kunne si unnskyld til barna. (Johanne)*

### **3.3 Plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn**

I det følgende vil jeg beskrive informantenes refleksjoner rundt plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn. Informantene trekker fram at det kan være ubehagelig og utfordrende å havne i slike situasjoner. De nevner samarbeid med kollegene, som særlig betydningsfullt, med tanke på hvordan plikten til å gripe inn vil fungere i praksis.

#### **3.3.1 Ubekvemt å gripe inn**

Silje, Johanne og Hilde uttrykker at det kan være vanskelig og ubekvemt å gripe inn, når en kollega krenker et barn. Silje og Johanne trekker fram at det er ubekvemt å kritisere andre voksne for

hvordan de oppfører seg, eller håndterer en situasjon med et barn. Silje nevner at hun er redd for dårlig stemning på avdelingen. Johanne og Hilde trekker også fram ubehag i kroppen, og Hilde tar seg til brystet og gisper etter luft. Slik jeg tolker det, kjenner informantene på frykt i møte med plikten til å gripe inn, og som Hilde sier, kan dette handle om en redsel for å ikke bli likt av sine kolleger.

*Det kan jeg føle på at er vanskelig. Det er bare på en måte å kritisere noen andre, eller legge meg opp i hvordan de håndterer en situasjon, ja, som jeg synes er vanskelig. Det jeg er redd for er nok det at vi jobber så tett på hverandre hver dag, at det liksom skal bli en sånn dårlig stemning, eller at vi skal få et dårlig forhold fordi jeg gjør det da. (Silje)*

*Det er jo med litt sånn ubehag, det er det, det er ikke noe god følelse liksom, sånn i kroppen, samtidig så vet man jo det at det her må man ta tak i. Det er jo litt sånn når det er et voksent menneske, så er det litt vanskelig å si i fra om noe som handler om hvordan et menneske oppfører seg, det er lett å si: «Nå glemte du å ta oppvasken», eller noen av de der praktiske tingene. (Johanne)*

*Ja, det er helt fysisk, jeg kjenner sånn (gisper etter luft) at jeg får sånn (tar den ene hånda til brystet), ja, jeg er jo redd for å bli uvenner med folk da. Jeg er livredd for å ikke bli likt, og jeg er veldig redd for å ta upopulære avgjørelser. (Hilde)*

### 3.3.2 Hvordan gripe inn når en kollega krenker et barn?

Her starter Hilde med å fortelle om en hendelse, der hun valgte å gripe inn umiddelbart, når en kollega krenket et barn.

*En sånn garderobesituasjon; det er altfor mange barn i garderoben, alle skal kle på seg. Det er varmt inne og det er kaldt ute, så barna må ha på seg mye klær. Da reagerer en som jeg jobber med, på et barn som er en sånn som danser rundt og hopper på de andre sine dresser. Og så sier hun: «Kan du stoppe?» Hun sier ikke sånn (med rolig stemme): «Nå må du stoppe». Hun sier sånn (høy og streng stemme): «STOPP!» Som er en ganske krenkende situasjon, synes jeg, for alle andre ser det. Alle andre barn får med seg det hun sier. Og så fortsetter han (gutten), fordi han klarer ikke å forholde seg til det hun gjør, for han blir sikkert usikker på henne, så han gjør det en gang til. Og så ender det med at hun, mens jeg sitter og kler på et barn, som sitter kanskje på fanget mitt, det er hvert fall sånn at jeg ikke får løpt til. Så tar hun bare tak i armen hans og drar han inn på et annet rom og sier: «NÅ!» (streng stemme og banker i bordet). Da i den situasjonen der, så måtte jeg sette fra meg det andre barnet, og så*

*måtte jeg bare gå inn til de og så si sånn: «Nå må jeg ta over». Og så, sa hun: «Ja, takk, greit». Da gjorde hun det. Og så etterpå det, når alle var ute, så måtte jeg ta henne til side og si sånn: «Den situasjonen, kan du forklare hva som skjedde i stad, for det syntes jeg var veldig ubehagelig». (Hilde)*

Johanne reflekterer over at det er vanskelig å gå inn og ta over i et samspill mellom en annen voksen og et barn. Hun tenker at det kan oppfattes som at man overkjører den andre voksne. Hilde trekker også fram at hensynet til den andre voksne nesten kan bli viktigere enn hensynet til barnet.

*Det der med de andre voksne rundt, det er jo alltid vanskelig. Når noen har innledet noe med et barn da, også hvor skal jeg gå inn her, hva har de av noen slags avtaler, og hvor mye tør jeg gå inn å ta over, ja. Så det er noe mellom barnet og den voksne. Det kan også bli litt sånn dårlig stemning, og det kan oppfattes som at man begynner å overkjøre den personen da. Ja, så det sitter jo litt inne. (Johanne)*

*Ofte så er det jo hensynet til den andre voksne. For hva skjer hvis jeg sier til deg nå: «Vet du hva, du kan ikke snakke sånn til lille Oskar». Så blir jo du litt sånn: «Å, nei, beklager, det var ikke meningen». Og så er jeg redd for at det skal ødelegge noe mellom vår relasjon. Nesten mer opptatt av det enn det lille barnet. (Hilde)*

Silje og Vidar peker på at en mulig løsning er å hjelpe barnet uten å si noe direkte til sin kollega der og da.

*Jeg tror jeg ville reagert med å gå inn i situasjonen, også på en måte vært et forbilde og sagt de tingene til barnet, som jeg kanskje ville at kollegaen min skulle gjort. Jeg kunne for eksempel sagt: «Ja, men du, nå ble det litt mye hopping og dansing, og da blir det veldig vanskelig å hjelpe deg å lukke glidelåsen. Men hvis du står rolig her, så skal jeg hjelpe deg, for da er det mye lettere for meg å hjelpe deg». Og så håper jeg at kollegaen min kanskje får med seg det, og at det er en slags veiledning på en måte. Men hvis jeg hadde sett at det bare hadde fortsatt da i flere situasjoner, så måtte jeg jo ha tatt det opp med henne. Og jeg skulle sikkert egentlig gjort det med en gang, men det kan jeg føle på at er vanskelig. (Silje)*

*Det sitter langt inne hos meg (å gripe inn). Da tror jeg at jeg heller ville stått i nærheten og prøvd å hjelpe barnet. Og så ville jeg tatt det etterpå med den voksne. (Vidar)*

### 3.3.3 Ulike kollegagrupper gir ulike scenario

Johanne, Vidar og Hilde peker på at hva man velger å gjøre i slike situasjoner, er avhengig av kollegagruppen man er en del av. Johanne peker på at det er forskjell på personalgrupper, og at i grupper der man spiller på lag, er lista lavere for å be om hjelp eller diskutere noe. Vidar forteller at han har to kolleger der den ene alltid går i forsvar, og den andre er imøtekommende. Som Hilde beskriver, kan det forstås som ulike scenario, der det er lettere å si ifra, hvis man har respekt for hverandre og har samme syn på barn.

*Jeg merker jo forskjell på personalgruppene jeg har vært i. Det er veldig mye forskjellig. Jeg merker jo liksom at når man er der at man spiller på lag, så blir det noe helt annet. Da kan man diskutere, og da legger man det liksom ikke så høyt når man vil be om hjelp eller diskutere ting. Om man ikke er der, så kan det jo fort bli vanskeligere å ta opp ting. (Johanne)*

*Jeg jobber med to medarbeidere rundt meg, og der er det sånn at en går alltid i forsvar når man tar opp ting, og en er veldig, veldig imøtekommende og veldig lett. Så det ville vært mye vanskeligere for meg å fått tatt opp noe med den som alltid går i forsvar. (Vidar)*

*Det er klart at en ting er jo hvis du har en relasjon, eller du jobber med en som du har respekt for, som du har de samme verdisynene, og sånn. Også gjør personen noe som er krenkende ovenfor et barn, det er liksom et scenario. Men så har du da det andre scenario der vi har veldig ulikt syn på tilværelsen, generelt sett. Vi har ulikt syn på barn og barnesynet vårt, jeg er litt redd for personen. Hvordan reagere, det er to situasjoner, som er ubehagelig. Det er lettere å si ifra til den personen som du i utgangspunktet har veldig sånn «vi ser de samme tingene», men selv det og er vanskelig altså. (Hilde)*

Et annet scenario som kan gi utfordringer er om man er nyutdannet og jobber med noen som er eldre. Vidar beskriver dette som en marerittsituasjon. Silje legger til at det da kan være vanskelig å gå inn i den rollen og vite hva som er best å gjøre.

*Dette er jo sånn, vil jo tro litt sånn mareritt situasjon når man er nyutdannet! Ja, det tror jeg. Spesielt hvordan skal jeg gjøre det, kanskje man er 20 år og jobber med en femtiåring som gjør dette, ikke sant. Hvem er jeg som kan gjøre dette? Jeg er mye tryggere i min rolle nå. (Vidar)*



*Jeg skulle ønske at jeg hadde litt mer sånn veiledningskompetanse. Eller i hvert fall fått noe sånn veiledning som nyutdannet. Når man er helt nyutdannet og jobber med folk som har jobbet i barnehage i kjempemange år, og som kanskje er mye eldre enn seg, så er det kanskje vanskelig å skulle gå inn i den rollen og liksom vite hva som er best. (Silje)*

Videre presiserer Johanne viktigheten av å spille på lag, og at kollegasamarbeidet er selve fundamentet for å bygge gode relasjoner med barna. Silje legger til at det er avgjørende at man skaper en felles forståelse. Christian trekker fram betydningen av å være enig om hvordan relasjonene til barna skal være, ellers kan det føre til konflikter.

*At man må jobbe for å at man er på lag, at det er rom for å være ærlig, at det ligger litt til grunn da. Det er selve fundamentet til alt videre samarbeid, og for å få til gode relasjoner med barna. (Johanne)*

*Det er liksom litt det at alle kolleger eller i personalgruppa spiller på lag, at man skaper en felles forståelse. (Silje)*

*Jeg tror det betyr nesten alt. Man må være enige om et pedagogisk grunnsyn og hvordan relasjoner til barna skal være. Hvis det er uenighet om dette, vil det kunne oppstå konflikt. (Christian)*

### 3.3.4 Samarbeid med styrer

Styrer har det daglige ansvaret i barnehagen, både administrativt, pedagogisk og personalmessig. Dette omfatter ansvar for et godt samarbeid med barnehageeier, pedagogiske ledere og øvrig personal. Styrer skal sørge for at personalet utvikler en felles forståelse for det pedagogiske arbeidet og at dette er i tråd med barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). På spørsmål om samarbeid med styrer, svarer Silje at hun aldri har hatt behov for å be om hjelp, og Christian svarer at det har vært uproblematisk. Johanne og Vidar forteller om viktigheten av å ha en styrer som har en åpen dør og tar tak i ting.

*Nei, det tror jeg egentlig ikke at jeg har gjort. (Silje)*

*Uproblematisk. (Christian)*

*Jeg synes det er veldig bra at vi kan ha en veldig sånn åpen dialog med vår styrer, når ting er vanskelige utfordringer. Hun har også sagt at jeg er en del av det teamet her, det er litt sånn. Ja, døren er alltid åpen. Det tror jeg også senker litt sånn, ja, skuldrene at man, om man ikke har svar på alt selv, så er det viktig å få perspektiver på ting. Det er litt trygt som ansatt å kunne ha en i ryggen da. (Johanne)*

*Hun er veldig støttende og en kjemperessurs her. Det er sånn typisk hvis det er vanskelig å ta tak i dette for meg, så kan jeg alltid be henne om hjelp. Alltid, hun tar tak i alt. For henne så er dette veldig, veldig, veldig, viktig. Og hun bygger oss opp hele tiden på at vi må ta disse tingene, så det har hun jobbet ganske mye med mens jeg har jobbet her. Hvordan vi som ledere må tørre å ta tak i ting, og liksom gjøre det, hun er veldig støttende der. Hun kan jeg alltid gå til, føler jeg, hvis noe er vanskelig. (Vidar)*

I kontrast til Johanne og Vidar sine erfaringer, forteller Hilde om en situasjon, der hun gikk til styrer gjentatte ganger med informasjon om en kollega som hadde en krenkende adferd i møte med barn på avdelingen.

*Hvis man har hatt veiledning, og hvis man har gått gjennom alle disse tingene. Og man har hatt medarbeidersamtale, og man har også tatt personen i helt konkrete situasjoner, også si dette har jeg. Og så sier styrer: «Oi, oi, ja dette var dumt! Jeg støtter deg helt, og dette er helt uholdbart!» Og så stopper det. (Hilde)*

Hilde presiserer videre at styrer har øverste ansvar, men at vi må stå sammen og hjelpe hverandre. Hun stiller også spørsmål ved hvor krenkelsen begynner. Jeg tolker det som at hun mener at krenkelsen kan starte på kontoret til styrer. Dette gjelder særlig i tilfeller der styrer ikke tar tak i ansatte som oppfører seg krenkende mot barn.

*Styrer har absolutt øverste ansvar når det er ansatte som ikke gjør som de skal. Hun kan ikke gjøre alt alene, men må skape et helt tydelig fokus blant sine ansatte. Det er derfor fagmiljø er så viktig. Vi må snakke om disse tingene og hjelpe hverandre. Vi må stå sammen. Jeg mener det er en ansvarsfraskrivelse at styrer ikke tar tak i situasjonen. Det er mitt inntrykk da, og da tenker jeg, hvor begynner krenkelsen? (Hilde)*

### 3.3.5 Samarbeid med kolleger

Samtlige informanter jobber som pedagogiske ledere, og svarer med bakgrunn i denne rollen på spørsmål om sine erfaringer med kollegasamarbeid. Pedagogisk leder har ansvar for det pedagogiske arbeidet på avdelingen, og skal veilede og sørge for at rammeplanen og barnehageloven oppfylles (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). På spørsmål om samarbeid med kolleger sier Hilde:

*Jeg tenker jo at hva kjennetegner et godt samarbeid, hva kjennetegner et godt miljø? Jo, da kan man stille spørsmålstegn til egen praksis og undre seg sammen. (Hilde)*

Silje forteller om et eksempel der hun delte sine tanker med en kollega. Hun tenkte selv at hun hadde vært for streng i møte med et barn, men kollegaen kunne fortelle at hun hadde en annen oppfatning av situasjonen. Christian peker også på at vi kan ha ulike opplevelser av om noe har vært krenkende for et barn. Videre forteller Johanne om at det har vært positivt å reflektere sammen med kolleger, og hun mener at alle har sett eller erfart noe de kan bidra med inn i felleskapet. Slik jeg tolker det vil muligheten til å diskutere og reflektere sammen med kolleger være betydningsfullt med tanke på voksnes samspill med barna.

*Det var faktisk for ikke så lenge siden at det var et barn som dytta veldig den dagen, og til slutt så kjente jeg liksom at det kokte litt inni meg. Og så føler jeg at jeg kanskje var litt streng. Jeg husker ikke hva jeg sa, men det var kanskje måten jeg sa det på, at jeg hevdet stemmen litt. Da sa jeg med en gang: «Uff, nå synes jeg det her ble litt dumt, hva synes du?» Til en kollega da. Hun hadde oppfattet det litt annerledes enn meg, hun synes ikke at jeg hadde vært så streng som jeg følte at jeg hadde vært da. (latter) Det er jo litt med det at man kan ha en ulik opplevelse av hva som egentlig skjedde, og derfor kan det være litt fint å snakke om det med kolleger. (Silje)*

*Jeg kan oppleve at en kollega krenker et barn, hvor kollegaen eller barnet ikke har samme opplevelse. (Christian)*

*Sånn som nå så har jeg ikke jobbet så mye med treåringer, og det kan være litt sånn vanskelig med grensesetting og sånn. De tester jo gjerne litt grenser. Og da bare å kunne si at jeg synes at det er litt vanskelig her, da føler jeg vi kan ta opp ting som har skjedd da, og som rører seg i barnegruppen. Så kan man si, ja, vi gjorde sånn her den gangen og da fungerte det bra, og at vi kan dele litt med hverandre også da, av erfaringer. Alle kan bidra med det de har sett og erfart. Det tror jeg er veldig viktig. (Johanne)*

Silje trekker fram at det er viktig at man ikke dømmer hverandre i personalgruppen. Johanne legger til at om hun får en streng kommentar tilbake fra en kollega, når hun spør om hjelp, da vil hun ikke våge å be om hjelp senere. I likhet med Silje og Johanne, forstår jeg det slik at om man føler seg dømt eller ikke blir møtt med en åpenhet fra sine kolleger, kan det føre til at man slutter å spørre om hjelp eller reflektere sammen.

*For det første at det er rom for å luften sånne tanker og si sånne ting, å få støtte på det uten å bli dømt, eller bli møtt med en åpenhet da i personalgruppa. Det tror jeg er veldig viktig.  
(Silje)*

*Får jeg en veldig sånn streng kommentar tilbake fra kollegaen, når jeg faktisk spør om hjelp eller jeg får en kommentar rundt det: «Det skal du klare selv!» Eller noe sånn. Da tør jeg ikke å be om hjelp heller. (Johanne)*

I likhet med Hilde forstår jeg det slik at det er viktig å skape en kultur der det er en åpenhet for å gi hverandre tilbakemeldinger, både i form av å kunne stille kritiske spørsmål og dele positive kommentarer med hverandre.

*Det betyr at vi har skapt en kultur, der det er lov til å si sånne til deg, som: «Nå fikk jeg vondt i magen, når du sa det. Var kanskje ikke meningen, men ...?» Da er det en åpenhet. «Jeg synes det var veldig bra det du gjorde der, hva tenker du om det?» Eller: «Det du gjorde der, det stusser jeg på. Hva tenker du egentlig skjedde der?» (Hilde)*

Johanne og Vidar peker på at det kan oppstå baksnakking blant kolleger, om vi ikke har en åpenhet for å gi hverandre tilbakemeldinger direkte.

*Jeg har jo sagt det også at vi tar det som kommer, og ta det opp om det er noen ting. Jeg vil jo heller ha det fra en kollega, enn at det går som en «snakkis» på huset liksom. Jeg vil gjerne ha den tilbakemeldingen direkte. (Johanne)*

*Det er viktig at det ikke blir en sånn greie at flere snakker negativt om en kollega, uten at hun egentlig får vite hva vi gjør. Det er viktig at vi får tatt det opp, før det blir en sånn at alle snakker om: «Uff, hun er så fæl». Det er ikke noe positivt. (Vidar)*

I forlengelse av dette forteller Vidar at hans erfaring er at de fleste kolleger ønsker veiledning og blir glad for tilbakemeldinger.

*Vi vet jo det når vi har hatt medarbeidersamtaler, eller spørreundersøkelser, at de ønsker at vi lederne skal veilede dem. Så de fleste sier jo at de vil, og de fleste blir jo egentlig glad for det, selv om det står på litt da med den personen som kanskje går litt i forsvar. (Vidar)*

Samtidig peker Johanne på utfordringer med å veilede kolleger i forhold til samspill med barn, der egen barndom har blitt et tema, og at det er vanskelig å skape en endring om kollegaen ikke ønsker dette selv.

*Har jo vært i sånne situasjoner der man veileder kolleger i hvordan de er sammen med barn, og den synes jeg er vanskelig. Da kan det komme fram en del, kanskje en grunn, sånne ting som barndom. Det må jo på et vis komme fra den personen at det er et ønske om å gjøre en endring. (Johanne)*

### 3.3.6 Tid og organisering

Silje, Johanne, Vidar og Hilde svarer ja på at de kjenner seg igjen i «en fortelling fra barnehagen». Slik jeg tolker det, dreier dette seg om at de kjenner seg igjen i at garderobesituasjonen kan være stressende, og at det da lett kan oppstå hendelser der barn kan bli krenket av voksne.

*Det er en situasjon som det er lett å kjenne igjen, hvert fall at noe lignende skjer i sånne stressa situasjoner i barnehagen. Det er ikke helt ukjent at sånne ting kan skje da. (Silje)*

*Det er jo en veldig hverdagsnær case da, en sånn garderobesituasjon. Det er veldig mye som skjer, altså. Og så er det jo litt sånn der, jeg vet ikke om det stresset, det er jo, ja, veldig mye å holde styr på. Man kjører jo gjerne den her regelen at barna skal prøve å kle på seg selv. Det er jo ikke lett med sånne situasjoner, man kan jo litt som voksen gå litt sånn, hva skal man si, litt over styr da. Litt sånn at det blir litt for mye av det tullet og fjaset som er i gruppen på en gang. (Johanne)*

*Ja, det her kan jo skje. Jeg skjønner Ida, hun har 17 barn rundt seg som trenger hjelp. Kanskje det har skjedd mye i løpet av dagen, men hun gjør det ikke på en fin måte. Hun gjør det på en veldig sånn nedverdiggende måte. (Vidar)*

*Det er ofte i sånne situasjoner, så har man kanskje litt dårlig tid, man skal kanskje ut fordi noen skal et eller annet. Enten så skal man på tur, eller man vet at det er flere ting som står på spill. (Hilde)*

Avslutningsvis trekker Vidar fram at han har jobbet mye med garderobesituasjonen, og at han har god erfaring med å dele barna i grupper, som sikrer at barna får god mestringsfølelse. Denne organiseringen blir vanskeligere om det er sykefravær, og da må kanskje alle barna være i garderoben samtidig.

*Vi jobber mye med garderobesituasjon. Så hos oss er det viktig å få god mestringsfølelse i garderoben, at de tidlig lærer seg å kle på. Vi tilrettelegger veldig og deler de opp i grupper, og har ulike stasjoner når vi kler på for å unngå det evige maset. Men selvfølgelig er det en dag noen er syk, så er vi tjue i garderoben, det skjer det. (Vidar)*

## 4. Drøfting

Her vil jeg kort presentere to teoretiske perspektiver som er relevant for drøftingen av mine funn. Deretter vil jeg drøfte problemstillingen min i lys av de teoretiske perspektivene, samt annen relevant teori. På samme vis som i punkt 3, vil jeg drøfte funnene under to punkter: 4.2 Hvordan forstår barnehagelærere begrepet krenkelse? og 4.3 Hvordan forstår barnehagelærere plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn?

### 4.1 Teoretiske perspektiver

Forsker Anne Helgeland og professor Ingrid Lund (2020, s. 17-18) viser til de danske forskerne Robin May Schott og Dorte Marie Søndergaard, og deres forståelse av mobbing som sosiale prosesser på avveie. I det følgende vil jeg kort beskrive deler av Schott og Søndergaards forskning. Da dette vil være relevant for å besvare min problemstilling om hvordan barnehagelærere forstår begrepet krenkelse, og plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn. Deretter vil jeg presentere organisasjonspsykologene Henning Bang og Thomas Nettet Midelfart sine teorier om effektive ledergrupper. Disse teoriene vil jeg anvende, for å drøfte og forstå barnehagelærernes samarbeidskultur med sine kolleger.

#### 4.1.1 Mobbing som sosiale prosesser på avveie

Søndergaard (2009, sitert i Helgeland & Lund, 2016, s. 11) flytter fokuset fra barnas egenskaper til kontekst, kultur og sosiale prosesser, som barna er en del av i barnehagen. Hun hevder at mobbing kan være en reaksjon på sosial utrygghet eller usikkerhet. Når tilhørigheten til fellesskapet blir truet, kan dette oppleves som sosial angst. Kampen for å være inkludert, og frykten for å bli ekskludert og utestengt fra fellesskapet, kan føre til at det oppstår grupperinger i en gruppe, som kan føre til at noen mobber og andre blir mobbet. Det er dette Søndergaard definerer som sosiale prosesser på avveie. Schott (2009, s. 249) knytter sin definisjon tett til Søndergaards refleksjoner om den sosiale frykt, sosial panikk og frykten for å bli utstøtt, som en del av mobbingens sosiale prosesser.

Definisjonen er som følger:

Mobning finner sted i formelle institusjoner som f.eks. en skole, hvor individer ikke uten videre kan træde ud af gruppen. Den kontinuerlig opbygning af uformelle grupper i kraft af inklusions- og eksklusjonsmekanismer skaber mobningens sociale kontekst. Positionelle ændringer truer gruppens orden og afføder frygt og angst, eftersom alle medlemmer af gruppen kan risikere å bli ekskludert. Mobning forekommer, når gruppen reagerer på denne angst ved at projicere truslen mod gruppens indre orden over på bestemte individer, og disse

individer systematisk ekskluderes som «andet». Selv om disse prosesser tilsynelatende gavner gruppen som helhet, berøves de individer, der mobbes, den sociale anerkendelse, de behøver for at kunne opretholde deres menneskelige værdighet. Således kan det at blive mobbet oppleves som en slags psykisk tortur.

Søndergaard (2009, s. 48) hevder at det er flere krefter i spill, og at disse kreftene kan representere barnets historie, det fysiske miljøet og foreldre eller lærernes forståelse og praksiser. Videre vil jeg se nærmere på lærerrollen, da jeg tenker den er mest relevant for å besvare problemstillingen min. Søndergaard (2009, s. 49-51) mener at lærerrollen ser ut til å være en kraft som kan spille inn på flere måter. Hun trekker fram spesielt to aspekter. Det ene er stabilitet i personalet, og det andre er autoritetsstrategier. Stabilitet innebærer at barna møter den samme læreren over tid, som bidrar til å støtte både elevenes faglige utvikling og sosiale normer for hvordan de skal være mot hverandre. Over tid kan elevene sammen med læreren være i en prosess, der de prøver og feiler, og utvikler sin forståelse av å være i et sosialt felleskap sammen med andre mennesker. I tilfeller der det er fravær av kontinuerlig mulighet for å sparre med en kvalifisert lærer, kan dette gi næring til sosial eksklusjonsangst og prosesser som fører barna inn i negative samspillsmønstre med hverandre. En annen kraft som kan påvirke de sosiale prosessene, er lærerens autoritetsstrategi. Hvis læreren bruker en strategi som fremmer forakt, latterliggjøring og ydmykelse, vil dette være som å puste sosial angst inn i klassemiljøet. Denne strategien kan smitte over på barnas samspillsmønstre, og legge grunnlag for en norm som sier at det er akseptert å latterliggjøre og ydmyke hverandre. Det presiseres at andre krefter kan dempe effekten av lærerrollen, og at det ikke er gitt at disse kreftene fra lærerrollen vil få negative konsekvenser.

I forlengelse av Søndergaards teorier hevder Lund (2015, s. 42) at i barnehager der samarbeidet mellom ansatte og mellom ansatte og barn er dårlig, kan mobbing få gode vekstvilkår. Helgeland og Lund (2018, s. 62) peker på at sosiale prosesser og samarbeidskulturer mellom kolleger, kan være avgjørende for om mobbing får fortsette eller blir stoppet. Det er de voksne som har ansvar for hvordan denne kulturen skal være i barnehagen. Gjennom hvordan man snakker sammen settes rammene for samarbeidskulturen og premisser for stemningen på hver enkelt avdeling. Er samarbeidskulturen utfordrende, kan det kreve ekstra mot for å gripe inn når en kollega krenker et barn. Helgeland og Lund (2020, s. 112) hevder at barn som utsettes for krenkelser, er helt avhengig av en samarbeidskultur der det å si ifra om krenkelser er en plikt. Det betyr at barnehagen trenger en tydelig ledelse og struktur som ivaretar at ansatte melder i fra og griper inn, uavhengig av om det oppleves ubehagelig.



#### 4.1.2. Samarbeidsevnen i kollegagruppen

Bang og Midelfart (2019, s. 55) peker på tre faktorer som en kollegagruppe kan strekke seg etter, for å øke samarbeidsevnen. Disse er psykologisk trygghet, god lagånd og hensiktsmessig gruppekultur. Dette er faktorer jeg mener kan være relevant i drøftingen av barnehagelærerens forståelse av å gripe inn i situasjoner der en kollega krenker barn. Bang og Midelfart (2019, s. 55-56) hevder at de fleste ønsker å bli oppfattet på en positiv måte av sine kolleger. Man er også mer eller mindre bevisst på hvordan oppførsel og væremåte blir evaluert av de man jobber sammen med. Denne evalueringen vil kunne påvirke om man blir likt av sine kolleger, og hvem man har lyst til å samarbeide med. Man prøver derfor å fremstå som kompetent, kunnskapsrik og positiv, og forsøker å unngå situasjoner der man kan oppfattes som det motsatte. Det er svært få eller ingen som ønsker å bli oppfattet som plagsom, inkompetent eller negativ. Å bli godt likt fungerer ofte som en god strategi, men det byr på utfordringer når det oppstår situasjoner der man er uenig med sine kolleger. I slike situasjoner kan man risikere at kolleger vil oppfatte en som dum, inkompetent eller negativ. Slik jeg ser det, kan dette være aktuelt i situasjoner der kolleger har plikt til å gripe inn når en kollega krenker et barn.

Bang og Midelfart (2019, s. 56) viser til professor Amy Edmondson ved Harvard Business School, som har forsket på hva som gjør at noen saker er vanskelig å si ifra om til kolleger. Edmondson og hennes kolleger har i sine studier funnet at graden av psykologisk trygghet er avgjørende for hva kolleger tillater seg å si og mene i en kollegagruppe. Hun definerer psykologisk trygghet, også kalt gruppepsykologisk trygghet, på følgende måte: «A shared belief that the team is safe for interpersonal risk-taking ... and that the team will not embarrass, reject, or punish someone for speaking up» (Edmondson, 1999, s. 354, sitert i Bang & Midelfart, 2019, s. 56). Her snakker vi ikke om hvor psykologisk trygg den enkelte er personlig, men om det er et gruppeklime der det oppleves trygt å være seg selv, gjøre seg sårbar og si åpent hva man mener. Det kan dreie seg om å spørre om noe man er usikker på eller trenger hjelp til, erkjenne at man har gjort noe feil, eller å si ifra i situasjoner der man er uenig, kritisk, eller har sterke meninger om noe (Bang & Midelfart, 2019, s. 56-57).

En gruppe med høy grad av psykologisk trygghet kjennetegnes ved at kollegene er trygge på hverandre. De vil være trygge på at man ikke blir latterliggjort, kritisert, oversett eller ydmyket når man deler sine tanker og meninger. I en større organisasjon vil psykologisk trygghet kunne variere mellom ulike kollegagrupper. Psykologisk trygghet er ikke noe som oppstår av seg selv, men det vil oppstå i samspill mellom kollegene i en gruppe. Det er særlig avgjørende hvordan gruppens leder reagerer, når noen tar sjansen på å gjøre seg sårbar og fortelle åpent hva man mener (Bang &

Midelfart, 2019, s. 57). Etter min tolkning vil det i en barnehagekontekst dreie seg om de ulike kollegagruppene som jobber sammen på hver sin avdeling. Her kan leder både være pedagogisk leder eller styrer, da dette vil variere ut ifra hvordan barnehagen er organisert. Slik jeg forstår det, vil psykologisk trygghet være relevant kunnskap å ta med seg inn i barnehagen, der vi ofte samarbeider tett i mindre grupper og på mange måter er avhengige av et trygt og godt gruppeklime. Dette vil i neste omgang kunne bidra til et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø for både barn og voksne.

Bang og Midelfart (2019, s. 59) viser til lagånd som den andre faktoren som kan øke samarbeidsevnen. Det dreier seg om samhold, samhörighet og at kollegene kjenner seg som et vi eller en enhet, og ikke kun som enkeltindivider. En mer formell definisjon på dette fenomenet er: «Styrken på båndene som knytter medlemmene til hverandre og til gruppen» (Forsyth, 2010, s. 122, sitert i Bang & Midelfart, 2019, s. 60) Videre hevder Mullen og Copper (1994, sitert i Bang & Midelfart, 2019, s. 60) at lagånd kan deles inn i tre punkter. Den første er mellommenneskelig tiltrekning og positive følelser for hverandre, og den andre er stolthet over det gruppen står for og å være en del av denne. Tredje punkt er en indre forpliktelse overfor oppgavene som gruppen arbeider med. I tillegg er antall kolleger og tid sammen, blant faktorene som kan styrke lagånden (Bang & Midelfart, 2019, s. 61). Etter min forståelse vil dette være relevante faktorer i en barnehagekontekst, da en kollegagruppe tradisjonelt består av en pedagogisk leder og to assistenter på en avdeling. Noen organiserer gruppene med flere ansatte og flere barn, men det er ofte et mindre antall kolleger som skal samarbeide tettere i løpet av arbeidsdagen (Aasen, 2018, s. 15).

Bang og Midelfart (2019, s. 63) beskriver hensiktsmessig gruppekultur som de felles virkelighetsoppfatninger, normer og verdier som eksisterer i gruppen. Disse vil danne grunnlag for hvordan kolleger handler, tenker og føler når de jobber sammen. Forskning på kultur i organisasjoner viser bred enighet om at grupper kan utvikle dysfunksjonelle kulturer, som kan virke negativt på samarbeidet. Det er særlig tre faktorer som utpeker seg i denne forskningen, og det er hvilke normer, holdninger og oppfatninger som preger gruppen. Gruppenormer omfatter normer om hvilke meninger, holdninger og adferd som er akseptert eller ikke akseptert. Et mer kjent begrep på gruppenormer kan være gruppens spilleregler. Disse normene eller spillereglene vil være bestemmende for hvordan kolleger oppfører seg når de er sammen. Det vil være avgjørende at uønsket adferd blir korrigeret på et tidlig tidspunkt. Videre peker Hackman (2002, sitert i Bang & Midelfart, 2019, s. 64) på tre mekanismer som har betydning for hvilke normer som blir gjeldende i en gruppe. Det dreier seg for det første om hvilke normer de ulike kolleger har med seg inn i gruppen. For det andre om at interaksjonene mellom kollegene kan føre til at noen måter å oppføre seg på blir akseptert gjennom positiv respons, mens andre måter å oppføre seg på blir eliminert

gjennom negativ respons. Og for det tredje ved at kollegene diskuterer og reflekterer sammen, og blir enige om hvordan samarbeidet og gruppen skal fungere. I dette arbeidet er det avgjørende at en leder hjelper gruppen med å etablere normer, som bidrar til at kollegene oppfører seg på måter som fungerer hensiktsmessig. Slik jeg ser det kan kulturen i den enkelte barnehage og normene for hva som er akseptert, spille en sentral rolle for om krenkende adferd blant kolleger blir akseptert eller stoppet.

## 4.2 Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet krenkelse?

Silje, Christian, Vidar og Hilde hevder at det vil variere hvordan forskjellige mennesker definerer begrepet krenkelse. I sine beskrivelser og forståelse av begrepet krenkelse, trekker informantene fram egen oppdragelse, og makt som betydningsfulle aspekter. I tillegg fremhever de også måten voksne snakker til og med barn på, som viktig.

### 4.2.1 Egen oppdragelse

Silje og Johanne peker på at egen oppdragelse og barndomserfaringer kan spille en avgjørende rolle i voksnes syn på hva som er en krenkelse. I møte med barn i barnehagen vil voksne ofte repeterer, hvordan de selv ble møtt i ulike situasjoner i egen barndom (Brandtzæg et al., 2013, s. 73). Som Johanne beskriver, har refleksjoner rundt måltidsituasjoner bidratt til en økt bevissthet rundt egen oppdragelse og holdninger om å spise opp brødskiven. Hun reflekterer over at hun har lært at man ikke skal tvinge barn, men at dette har blitt litt vanskelig i lys av egen oppdragelse og måltidsituasjoner. Hun forteller at det har vært nyttig å diskutere dette med kolleger. Sammen har de blitt enige om noen felles kjøreregler, som å ta mindre mat på tallerkenen om gangen. Det har vært positivt med tanke på å forhindre at det skal bli en diskusjon, som skal tas i situasjoner der barnet er til stede. I forlengelse av dette er det nærliggende å tenke at barndom, og hvilken kultur man har med seg, kan påvirke hva den enkelte mener er en krenkelse eller hva som bør være sosialt akseptert i ulike situasjoner. Bang og Midelfart (2019, s. 63) sier i sine teorier at gruppekulturen omfatter hvilke meninger, holdninger og adferd som er akseptert eller ikke, og at dette gir føringer for hvordan mennesker i en kollegagruppe vil oppføre seg sammen. Gruppekulturen vil blant annet påvirkes av hvilke normer og erfaringer den enkelte har med seg inn i barnehagen. Helgeland og Lund (2020, s. 35) peker på at vi har med oss mange ulike erfaringer fra blant annet egen oppvekst, fra egne barn og fra arbeidskulturer i tidligere jobber.

I forlengelse av dette hevder Børresen (2013, s. 21-22) at en persons verdier, opplevelser, holdninger, kunnskaper og erfaringer kan beskrives som et kulturfilter for den enkeltes subjektive

oppfatning. I kommunikasjon mellom to parter blir budskapet formidlet gjennom senders kulturfilter, og tolket gjennom mottakers kulturfilter. På denne måten blir budskapet preget av de oppfatningene vi har med oss fra tidligere. Etter min forståelse utgjør dette kulturfilter vårt grunnlag for å tolke nye situasjoner og hendelser. Det vil kreve kunnskap, refleksjon og en bevisstgjøring blant ansatte om at vi har med oss våre erfaringer inn i barnehagen. Silje hevder at det er veldig viktig å snakke om hva vi legger i begrepet krenkelse, og at de ansatte som har utdanning og kompetanse, må få med sine ansatte på hva som egentlig er greit og ikke i samspill med barn. Ifølge Bang og Midelfart (2019, 63) må de voksnes væremåte og oppførsel korrigeres på et tidlig tidspunkt, om det skal få en god effekt for samarbeidet.

#### 4.2.2 Makt og asymmetri

Silje, Johanne, Vidar og Christian trekker fram begrepet makt i sine beskrivelser av krenkelse. Bae (1996, s. 146) definerer begrepet definisjonsmakt som at voksne er i: «En mektig posisjon vis-a-vis barn, når det gjelder deres opplevelse av seg selv. Måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke – i disse prosessene utøves definisjonsmakt». I forlengelse av dette hevder Johanne at voksne utøver makt i kommunikasjon med barnet, ved å ikke lytte og ikke følge avtaler. Vidar nevner også voksnes påvirkningskraft og hvordan voksne kan styre et barn, både fysisk og verbalt. Slik jeg forstår det er voksne og barn likeverdige, men ikke jevnbyrdige. Det vil si at relasjonen er asymmetrisk, og i det ligger det en forpliktelse hos barnehagelærere til å ikke misbruke sin maktposisjon (Tholin, 2015, s. 90). Johanne beskriver dette med metaforen: «At voksne setter seg litt på sin høye hest», og Vidar legger til at voksne kan bruke sin maktposisjon til å markere at man som voksen er større enn barna. Videre forteller Christian at han ser på krenkelse som en negativ stimulering av et samspill, hvor den ene parten gjerne har mer fysisk og psykisk makt enn den andre. Det vil da være den svake parten i interaksjonen som kan føle krenkelse. Tholin (2015, s. 91) hevder at makt kan utøves moralsk forsvarlig om det begrunnes i ansvar for den som er svakest, som i barnehagen vil være barnet. Barn produserer makt og viser motmakt både ovenfor hverandre og ansatte i barnehagen. Det kan være av etisk betydning at voksne er bevisst sin makt og sitt ansvar for relasjonen i slike situasjoner. På den måten kan voksne forsøke å bidra til at barnet som er den svakeste parten, blir mektigere. Vidar sier at hvis man kan gjøre avtaler med barn, og forklare hva som skal skje, og på den måten kan man formidle det samme budskapet uten at det oppleves krenkende. Da blir samspillet mellom voksen og barn likeverdige. Bae (1996, s. 146) peker på at: «Gjensidig anerkjennende relasjoner er sjeldne i vår kultur». Med andre ord kan verdier som respekt for barns subjektive opplevelser, og likeverd mellom barn og voksne, stå på spill i disse situasjonene.

Silje forteller at det er mange situasjoner i løpet av en barnehagedag, der makt kan bli et dilemma. Som eksempel nevner hun når et barn ikke vil skifte bleie. Da har hun makt til å skifte bleie på barnet ved å bruke sin fysiske styrke, og som hun selv beskriver, tvinge barnet til å bli med inn på badet og få ny bleie. Silje reflekterer over at barnet kan bli sår i rumpa, hvis det ikke får ny bleie, men at det heller ikke er riktig med tvang. Videre argumenterer hun for en anerkjennelse av barnets opplevelse, forklare med rolig stemme at det er viktig å skifte bleie, og kanskje gjøre en avtale om at et annet barn skal få ny bleie først. Honneth (2008, s. 103) hevder at gjensidig anerkjennelse kan beskrives som tre ulike mønster: «Den emosjonelle hengivenheten vi kjenner fra kjærlighetsrelasjoner og vennskap, rettslig anerkjennelse og solidarisk tilslutning». Etter min tolkning er det dette Silje forsøker å gjøre i møte med barnet som ikke vil skifte bleie. Hun møter barnet med vennlige ord, og respekterer barnets rett til å bli hørt og til å medvirke ved å inngå en avtale. På denne måten ivaretar hun barnets behov for selvværd og tilhørighet i felleskapet. Honneth (2008, s. 140) beskriver krenkelser som mangel på anerkjennelse. Helgeland og Lund (2020, s. 55) hevder i sin fortolkning av Honneth at krenkelse kan forstås som det motsatte av anerkjennelse. Krenkelse og anerkjennelse kan beskrives som et kontinuum på en skala, basert på grad av følelse og opplevelse. Slik jeg ser det, kan det variere om noe blir krenkende, ut ifra den enkeltes følelser og opplevelse i situasjonen.

#### 4.2.3 Kjeft

Silje, Vidar og Hilde trekker særlig fram hvordan voksne snakker til barn, som problematisk med tanke på hva som kan bli krenkende. Silje forteller at hun mener at å kjeft på barn er krenkende, og at hun da kjenner at det stikker i magen. Tholin (2015, s. 79) hevder at kjeft kan påvirke alle som er til stede og oppleves miljøforurensende. Det kan oppleves krenkende for barn å bli kjeftet på, da de i slike situasjoner vil bli møtt med manglende likeverd av voksne tillitspersoner. Videre hevder Sigsgaard (2005, s. 169) at: «*Kjefting* er noe mer enn bare skjenn; det reflekterer også mistillit, negative irettesettelser, ironi eller rett og slett at voksne overser barna og bruker ordene som et maktmiddel for å understreke hvem som bestemmer». Hilde viser til et eksempel der hun observerer at kollegaen skriker kommentarer og beskjeder til barna. Hun sier: «Ikke gjør sånn» og «Ikke gjør det». Disse utsagnene kan tolkes som negative irettesettelser. Når barna ikke vil høre på henne, stiller hun seg med ryggen til og overser barna når de forsøker å snakke til henne. Etter min tolkning kan den voksnes reaksjon i dette eksempelet beskrives som kjeft. Slik jeg leser Søndergaard (2009, s. 49-51) kan kjefting være blant kreftene som bidrar til at sosiale prosesser går på avveie. En barnehagelærer som kjefter, truer og ydmyker barn, forteller også barna at det er akseptert å snakke slik til barn eller andre mennesker. I tilfeller der voksne har en slik autoritetsstrategi kan det føre til at det oppstår mobbing i barnehagen. Ifølge Idsøe & Roland (2017, s. 23) kan barn lære mobbing ved å observere og erfare at voksne skriker, truer, kjefter og straffer barn. I forlengelse av dette peker

Vidar på at barn som gjentatte ganger får høre at de er umulige, kan få lavere status i barnegruppa. Drugli (2017, s. 146) hevder at barn liker bedre de barna som voksne også liker. Voksnes bevissthet på å omtale barna positivt kan slik bidra til å hindre at det oppstår mobbing i barnegruppen.

#### 4.2.4 Kolleger som krenker barn

Silje, Johanne, Vidar og Hilde sier at de har opplevd at kolleger krenker barn i barnehagen. Christian svarer nei på spørsmålet, men at han har observert negative samspillsmønstre mellom voksne og barn. Sistnevntes uttalelser kan tolkes som et uttrykk for ulike syn på hva som omfattes av begrepet krenkelse. I lys av Helgeland og Lund (2015, s. 45) sin definisjon av mobbing, vil krenkelse også omfatte negative samspillsmønstre som krenker barnets opplevelse av å høre til, og være en betydningsfull person for fellesskapet. Tolker vi spørsmålet ut fra forståelse av krenkelse som mobbing, slik Olweus (1992, s. 17-18) definerer begrepet, vil det romme krav om at handlingen skal være utført med hensikt og gjentatte ganger. Da vil ikke ett negativt samspill defineres som krenkende. Som beskrevet under punkt 1.2.1, kan pedagogisk forskning på mobbebegrepet deles i to ulike paradigmer. De ulike definisjonen av mobbing kan dermed bidra til ulike forståelser av begrepet krenkelse.

Vidar er den eneste av informantene som har erfart at en kollega har grepet inn og konfrontert han med måten han har reagert ovenfor barn. På den andre siden tror Silje at det er lettere å erkjenne sine egne feil, og Johanne mener at man gjerne lufter slike utfordringer i felleskap. Videre svarer fem av fem informanter at de selv ikke har krenket barn, og samtlige legger til et men. Silje sier: «Nei, men det spørres hvordan det defineres», Johanne tilføyer: «Nei, men jeg tenker fortsatt at krenkelse er en sånn veldig alvorlig ting da», Christian svarer: «Nei, men jeg har hatt negative samspill, som jeg har angret på i etterkant», Vidar innvender: «Nei, men jeg har sikkert gjort det», og Hilde føyer til: «Nei, men det betyr ikke at jeg ikke har gjort det, for å si det sånn». Disse svarene kan tyde på at informantene er usikre på hvordan begrepet krenkelse skal forstås, og om de i sin praksis har erfart hendelser som kan defineres som krenkende. Silje og Johanne trekker fram at definisjonen av begrepet og alvorlighetsgrad, er av betydning for hva de skal svare. Som beskrevet i forrige avsnitt, kan de ulike definisjonene av begrepet mobbing gi ulike svar på hva som er krenkende.

Likevel er det interessant å stille spørsmål ved hvorfor fire av fem informanter hevder at de har observert at kolleger krenker barn, og fem av fem informanter mener at de selv ikke har krenket barn. Det kan tenkes at dette er tilfelle, og at mine informanter ikke er blant dem som krenker. Helgeland og Lund (2010, s. 59) hevder at det ikke finnes gode nok undersøkelser av voksne som mobber barn, men som beskrevet under punkt 1.2.1, kan mobbing fra voksne i barnehagen opptre

på flere måter. Et annet perspektiv som kan belyse svarene, er å stille spørsmål ved informantenes selvforståelse. Slik Madland (2013, s. 45) beskriver, er det forskjell på hvordan vi oppfatter oss selv. Vårt selvbilde, vår selvfølelse og vår selvinnsett er i stor grad farget av hvordan vi opplever å bli sett av andre. I lys av dette kan det være interessant å stille spørsmål ved hva kollegene til mine informanter ville svart på de samme spørsmålene. Ville kollegene sagt det samme om informantene? Madland (2013, s. 52) peker på betydningen av å kunne dele og diskutere ulike hendelser med andre. Da det ofte er slik at andre mennesker ser oss på en annen måte enn slik vi ser oss selv. Våger vi å invitere andre inn, kan vi få et rikere og mer nyansert bilde av oss selv og vår egen praksis. En slik åpenhet og dialog kan være skummelt, og forutsetter at vi er trygge på de kollegene vi velger å dele med. Dette kan også forstås som at det trengs høy grad av psykologisk trygghet i gruppa, slik at alle er trygge på at de ikke blir kritisert, oversett, latterliggjort eller ydmyket (Bang & Midelfart, 2019, s. 57). Videre peker Helgeland og Lund (2020, s. 104) på at ansattes personlige verdier alltid vil gjenspeiles i praksis, og dette vil også omfatte hva som kan defineres som krenkende. Christian og Silje hevder at de har angret etter negative samspill med barn. Silje trekker fram et eksempel på en situasjon der et barn gråt mye hele dagen. Hun ble lei av gråten, og viste dette med ansiktsuttrykket sitt. Hun oppfatter dette som menneskelig, men hun angret i ettertid. Skoglund og Åmot (2020, s. 3) peker på at ansatte kan angre og føle på dårlig samvittighet, når deres praksis blir utfordret og ikke stemmer overens med deres verdier og ideer om hva det innebærer å være en god barnehagelærer. Slik jeg forstår det, kan den dårlige samvittigheten omfatte både opplevelsen av å ikke være en god nok barnehagelærer eller en god nok kollega.

Schott (2009, s. 249) hevder i sin definisjon av mobbing, at endringer som truer gruppens orden, kan føre til en frykt for å bli ekskludert, og at denne frykten kan projiseres over på andre enkeltindivider i gruppen. Johanne reflektere over «en fortelling fra barnehagen», og sier at det kan være slik at når man er ny og ønsker å klare alt selv, da kan det bli et nederlag om man ikke mestrer en situasjon. Da er det lett at det kommer sånne kommentarer som: «Nå gjør du ikke som jeg sier», «Nå blir jeg streng», og da kan den voksnes usikkerhet overføres til barnet. Hagelquist og Rasmussen (2016, s. 44-45) viser til at projiseringer tradisjonelt dreier seg om å tillegge andre sine egne følelser og tanker. Dette kan omfatte følelser og tanker som man ubevisst ikke ønsker å eie selv, da det kan oppleves truende og vanskelig å akseptere. Slik jeg forstår Johanne sine refleksjoner kan de tyde på at den voksne projiserer sin usikkerhet og nederlagsfølelse over på barnet. På denne måten blir barnet bærer av den voksnes følelser. Barnet blir den som ikke mestrer situasjonen, og den voksne slipper å ta ansvar for dette selv. Dermed risikere ikke den voksne å bli ekskludert fra gruppen. Den voksne bruker sin makt til å definere barnet som syndebukk, og som nevnt i punkt 1.2.1., kan det være et eksempel på hvordan voksne kan mobbe barn i barnehagen (Helgeland & Lund, 2020, s. 59).

#### 4.2.5 Skamfølelse

Hilde reflekterer også rundt «en fortelling fra barnehagen», og hevder at barnehagelærer Ida straffer Oskar ved å ikke hjelpe han med glidelåsen. Hilde mener at barnehagelærer Ida får Oskar til å føle seg liten og påfører han en skamfølelse. Løgstrup (2000, s. 70) hevder at om barnet må ta følgende av sine handlinger, kan det oppleves som en straff. Videre peker Mørreaunet (2018, s.175) på at når barn blir møtt med væremåter som bidrar til at barnet kan oppleve å måtte ta konsekvensene av sine handlinger som en straff, kan det føre til at barnet mister tillit og tro på seg selv. Når den voksne ikke erkjenner sine feil, kan barnet komme til å sitte igjen med en skamfølelse over å være den som har gjort noe feil, og ikke at handlingen ble feil eller uheldig i den aktuelle situasjonen. Eidhamar og Leer-Salvesen (2017, s. 96) hevder at følelsen skam kan oppstå når noen ser eller påpeker noe negativt ved det man gjør. Skamfølelsen kan oppfattes som egosentrisk, og at det er noe negativt med en selv. Det dreier seg da ikke om handlingen, men om barnets selvfølelse. Som Vidar beskriver, vil man kunne komme ut av det med dårligere selvbilde om man opplever en krenkelse. Etter min forståelse vil det derfor være utslagsgivende at voksne tar ansvar for å forklare barnet at det er handlingen som er negativ, og ikke barnet. Helgeland og Lund (2020, s. 82) hevder at skamfølelsen er en avgjørende faktor for utvikling av psykiske plager hos barn og unge som blir utsatt for mobbing. Som nevnt under punkt 1.1.1, kan skadevirkningene etter mobbing bli svært alvorlige og blant annet øke risikoen for selvmordstanker og selvmordsforsøk (Prop. 96 L (2019-2020), s. 45).

Sagberg (2017, s. 15-16) peker på at en god barnehagelærer ikke alltid er trygg og har full kontroll, men er autentisk. En som erkjenner sine ulike sider, og som tar dette med seg inn i arbeidet med barna. Å angre og reflektere over samspill med barn, vil i lys av det være positivt. Johanne nevner en slik situasjon der intensjonen hennes var å hjelpe to barn, som tilsynelatende var i ferd med skade hverandre. Hun ble redd og streng i stemmen. Da hun i etterkant så at det gikk helt fint med barna, måtte hun erkjenne at hun hadde overreagert. Hun forklarte dette til barna, og ba om unnskyldning. Bjørnstad og Os (2016, s. 75) peker på at voksnes involvering noen ganger kan være forstyrrende for barns jevnaldringssamspill. Slik Mørreaunet (2018, s. 174) beskriver, vil voksne som anerkjenner barnets opplevelse av en hendelse, også møte barnet med tilgivelse.



## 4.3 Hvordan forstår barnehagelærere plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn?

I det følgende vil jeg drøfte informantenes forståelse av å gripe inn når en kollega krenker et barn. Informantene trekker fram frykt for dårlig stemning, muligheten for å bytte med en kollega når samspeillet med barn blir utfordrende, og betydningen av ulike kollegagrupper. Jeg vil belyse informantenes erfaringer fra samarbeid med styrer, trygt samarbeidsklima og hvordan stress og sykefravær kan påvirke arbeidshverdagen.

### 4.3.1 Frykt for dårlig stemning

Silje peker på at det kan føles vanskelig å kritisere andre eller legge seg opp i hvordan andre håndterer en situasjon. Hun beskriver dette som en redsel for at det skal bli dårlig stemning, siden de jobber så tett på hverandre. Johanne peker på at det er vanskelig å si noe til et voksent menneske om hvordan det oppfører seg. Da er det lettere med praktiske ting, som at noen har glemt oppvasken. Hilde legger til at hun kan bli redd for å bli uvenner med kollegaen, og redd for å ta upopulære avgjørelser, og livredd for å ikke bli likt. Her er det også interessant å nevne, at dette er den eneste gangen i denne undersøkelsen at det er en tydelig kjønnsforskjell blant informantene. Det er kun de kvinnelige informantene som trekker fram at de føler på frykt for dårlig stemning og redsel for å ikke bli likt av sine kolleger. Lundestad (2013a, s. 176) viser i sin forskning at barnehagen fremdeles er en kvinnedominert arbeidsplass, og peker på at det er stort fokus på følelser, og at frykt for å såre andre ofte blir nevnt som et typisk trekk ved kollegafelleskapet.

Som informantene beskriver, knyttes det mye frykt og ubehag til plikten, som innebærer å gripe inn når en kollega krenker et barn. Bang og Midelfart (2019, s. 57) sine perspektiver om psykologisk trygghet, kan bidra til å gi en forståelse av informantenes oppfatning av slike situasjoner. Psykologisk trygghet innebærer at det er trygt å dele sine tanker og meninger. Det innebærer at ingen vil ydmyke, avvise eller latterliggjøre den som gjør seg sårbar og forteller åpent om sine synspunkter. Slik jeg forstår det, kan det være en mellommenneskelig risiko forbundet med å si til en kollega at vedkommende har en krenkende oppførsel ovenfor barn. Da dette i neste omgang kan få konsekvenser for samarbeidet mellom de involverte. Det kan dermed føre til at den som sier ifra, opplever å bli sett på som dum, inkompetent eller negativ av sine kolleger (Bang & Midelfart, 2019, s. 56). Som informantene beskriver, er de redde for dårlig stemning og å ikke bli likt av sine kolleger, noe som kan tolkes som en frykt for å ikke bli akseptert og inkludert i felleskapet. Slik jeg leser Schott (2009, s. 249) sin definisjon av mobbing, kan informantenes frykt tolkes som at konsekvensene ved å

gripe inn er truende. En mulig konsekvens kan være at en slik konfrontasjon vil true gruppens orden, og man kan risikere å bli ekskludert fra gruppen.

Lundestad (2013a, s. 169) hevder at mange venter med å ta opp en utfordrende sak med andre i frykt for at kolleger skal reagere med å bli irritert eller såret, og motarbeide «varsleren» i arbeidshverdagen. Det kan være ekstra vanskelig hvis kollegaen er en som man ser opp til og som man respekterer. Grunnen til respekten kan være at vedkommende har en høyere stilling eller lang arbeidserfaring. Dette kan føre til at man bruker mye krefter, energi og tanker på noe man synes er vanskelig, men ikke helt snakker om. I verste fall kan situasjonen låse seg helt, eller man eksploderer en dag. Johanne og Hilde beskriver kroppslige symptomer i forbindelse med å skulle gripe inn i slike situasjoner. Johanne forteller om et kroppslig ubehag, og Hilde tar hånda til brystet og gisper etter luft, når hun skal vise til hvordan det oppleves. Min tolkning av disse beretningene, er at informantene kjenner på det som Scherer (2005, sitert i Skoglund & Åmot, 2020, s. 2) beskriver som nevro-fysisk eller kroppslige symptomer på emosjoner.

#### 4.3.2 Bytte med en kollega når samspillet med barn blir utfordrende

Skoglund og Åmot (2020, s. 3) peker på at det har vært lite fokus på de ansattes emosjonelle erfaringer i konflikter som kan oppstå mellom barn og ansatte. Dette kan for eksempel dreie seg om at barnas oppførsel ikke svarer til voksnes forventning i ulike situasjoner. Hilde beskriver en slik situasjon, der en kollega reagerer på et barn som ikke gjør som forventet i en garderobesituasjon. Hun sier med høy og streng stemme: «STOPP!» Deretter tar hun tak i armen hans og fører han inn på et annet rom. Da hører hun og alle de andre barna at kollegaen snakker med streng stemme til gutten. Hilde velger da å gå etter dem og si at hun vil ta over samspillet med gutten, og kollegaen sier ja til det. I denne situasjonen kan det tenkes at Hilde og kollegaen er ulike i forhold til hvordan de opplever dette barnets adferd. Kollegaen reagerer raskt og brått, og bruker en høylytt og streng stemme. Hilde er derimot rolig og trygg. Hun velger å avbryte kollegaen og ta over samspillet med barnet. Skoglund og Åmot (2020, s. 8) peker på at kolleger kan bytte og la en annen voksen ta over samspillet med et barn. Dette er særlig aktuelt i situasjoner der barnet vekker sterke emosjoner hos den voksne. Brandtzæg et al. (2013, s. 73) hevder at voksne er forskjellige i forhold til hvor mye den enkelte tåler, og hvordan man reagerer i utfordrende situasjoner som kan gjøre at en blir irritert, oppgitt, sint, truende, likegyldig eller hjelpeløs. En av hovedgrunnene til at dette oppstår, kan dreie seg om den voksnes temperament. Noen reagerer raskt og brått, mens andre er mer rolige, slik at reaksjonene ikke blir like store. I eksempelet ovenfor kan det tolkes som at Hilde og kollegaen har ulikt temperament. Det er også nærliggende å tenke at det var psykologisk trygt i samarbeidet, siden kollegene tilsynelatende er trygge på hverandre (Bang & Midelfart, 2019, s. 57). Det kan være

grunnen til at Hilde våget å gripe inn og stoppe kollegaen, og at hjelpen ble akseptert. Er det på den andre siden lav grad av psykologisk trygghet, kan dette føre til at man havner i en lojalitetskonflikt. Lund (2019, s. 54) stiller spørsmål ved hvor voksnes lojalitet ligger, når de opplever at barn blir mobbet av andre voksne. Som Johanne og Hilde beskriver, kan hensynet til den andre voksne, eller det å hjelpe barnet, bli et dilemma. Silje og Vidar hevder at det kan være vanskelig, at det sitter langt inne å gripe inn i slike situasjoner. De ville i første omgang stilt seg i nærheten av barnet, snakket med barnet og forsøkt å hjelpe barnet, uten å si noe direkte til kollegaen sin. Silje sier at hun sikkert burde grepet inn og stoppet kollegaen med en gang, men Vidar hevder at han ville tatt det opp med kollegaen sin etterpå, og ikke foran barna.

Informantenes refleksjoner kan også diskuteres i lys av lovendringene. Som beskrevet i punkt 1.1.3 skiller lovendringen mellom å gripe inn umiddelbart i situasjoner der barn blir krenket av en voksen, og aktivitetsplikten som omfatter at det skal meldes i fra til styrer ved mistanke eller kjennskap til at barn blir krenket av en voksen i barnehagen (Prop. 96 L (2019-2020), s. 56). Et annet perspektiv på informantens vegring mot å gripe inn i slike situasjoner, kan tolkes som en usikkerhet i forhold til om det er riktig avgjørelse. I noen tilfeller kan det kanskje diskuteres hvorvidt den ansattes oppførsel, krangel eller fysiske handling er krenkende. Slik jeg leser lovendringene, kan informantenes refleksjoner dreie seg om tilfeller der man har en mistanke om krenkelse. Dermed inntreffer § 43 og plikten til å melde fra til styrer ved mistanke eller kjennskap til at en annen ansatt krenker et barn. Videre vil dette også kunne utløse § 42, og barnehagens plikt til å snarest undersøke saken ved mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø (Prop. 96 L (2019-2020), s. 159).

#### 4.3.3 Ulike kollegagrupper byr på ulike scenario

Johanne sier at hun merker at det er forskjell på kollegagruppene. Hun trekker fram at når man spiller på lag og man kan diskutere, blir lista for å be om hjelp mye lavere. Vidar forteller at han jobber med to medarbeidere, der den ene alltid går i forsvar og den andre er imøtekommende ved tilbakemeldinger. Han presiserer at det er mye lettere å si ifra til kollegaen som er imøtekommende, sammenlignet med den som alltid går i forsvar. Hilde beskriver dette som to ulike scenario. Et når man jobber med en som du har respekt for, og som har samme verdisyn og syn på barn. Et annet når man generelt sett har veldig ulikt syn på tilværelsen. Det er lettere når man i utgangspunktet ser de samme tingene, men det er fortsatt vanskelig. Informantenes refleksjoner viser at de har erfart at ulike verdier og syn på barn kan utfordre samarbeidet. Dette kan forstås som samarbeidssituasjoner, der det har vært ulik grad av hensiktsmessig gruppekultur. Dersom ulike verdier, normer og

oppfatninger preger gruppen, kan dette bidra til at noen kollegagrupper utvikler dysfunksjonelle kulturer, som kan virke negativt på samarbeidet (Bang & Midelfart, 2019, s. 63).

Vidar og Silje trekker også fram utfordringer knyttet til å være nyutdannet, og å skulle være den som går inn i situasjoner og vet best. Lundestad (2013b, s. 216) finner at mange nyutdannede opplever mestringsglede i arbeidet med barna, mens samarbeidet med de voksne er mer krevende. Videre peker Lundestad (2013a, s. 163) på en undersøkelse som viser at nyutdannede barnehagelærere ofte er mer forsiktige med å konfrontere sine kolleger, og at de er redde for ukoselig stemning i kollegagruppen. De stiller sjeldnere spørsmål ved assistentens kommentarer eller handlinger i ulike situasjoner. Grunnen til dette kan være usikkerhet hos de nyutdannede, og at de ikke ønsker å framstå som bedrevitere eller stille ubehagelige spørsmål (Lundestad 2013a, s. 171). Slik Vidar beskriver, kan det bli en marerittssituasjon for en nyutdannet barnehagelærer, å gripe inn når en kollega krenker et barn. Silje legger til at hun gjerne skulle hatt mer veiledning som nyutdannet. Etter min forståelse kan det være ekstra utfordrende for nyutdannede å gripe inn når en kollega krenker et barn. Det kan derfor være avgjørende om nyutdannede barnehagelærere får veiledning på hva de kan gjøre i slike situasjoner. Dette vil også være i tråd med veiledningsordningen for nyutdannede lærere i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6).

Silje og Johanne peker på betydningen av å spille på lag i en kollegagruppe. Bang og Midelfart (2019, s. 59) hevder at lagånd dreier seg om at gruppen er preget av samhold, samholdighet og en opplevelse av et felles vi. Helgeland og Lund (2020, s. 137) hevder at i vi-felleskapet i barnehagen er alle med. De voksne har ansvar for å skape et felleskap der alle er inkludert, og ingen er plassert utenfor. I et vi-felleskap er de ansatte kjærlige og engasjerte, og det er tydelige strukturer, forventninger og en ledelse som bidrar til å gjenopprette fellesskapsfølelsen for de som måtte føle seg utenfor. Silje trekker fram betydningen av å skape en felles forståelse, og Christian peker på at enighet om pedagogisk grunnsyn, og hvordan man skal være med barna, er avgjørende faktorer for at det ikke skal oppstå konflikter i gruppa. Johanne presiserer også at å spille på lag og være ærlig er selve fundamentet for alt videre samarbeid, og for å få til de gode relasjonene til barna. Slik jeg forstår det er samarbeid, og vi-følelsen blant de ansatte en helt sentral faktor for å forebygge at det oppstår krenkelser og mobbing i barnehagen. I forlengelse av dette hevder Helgeland og Lund (2020, s. 138) at de ansattes vi-felleskap i arbeid mot krenkelser og mobbing er avhengig av en varm og tydelig ledelse, som legger til rette for at de ansatte får kunnskap og en felles forståelse av hva endringene i barnehagelovene innebærer i praksis.

#### 4.3.4 Styrerollen og ansvar

Silje hevder at hun aldri har hatt behov for å be styrer om støtte, og Christian svarer at samarbeidet har vært uproblematisk. Vidar trekker fram at styrer er en viktig støtte for han, og at han føler at han alltid kan gå til henne ved behov for hjelp. Johanne legger til at styrer alltid har en åpen dør, og at det er positivt å ha en dialog med styrer når man møter vanskelige utfordringer. Johanne beskriver videre styrer som en del av teamet, og en som bidrar til at de sammen får fram flere perspektiver. Aasen (2018, s. 129) påpeker at styrer kan lede teamarbeidet med sine ansatte på en måte som skaper en tilbakemeldingskultur, slik at man kan utvikle en delingskultur og lære av hverandre. Johanne sier at det er trygt å ha styrer i ryggen og ikke måtte ha svar på alt selv. Etter min forståelse kan følelsen av å ikke klare alt selv, eller mestre en situasjon, oppleves sårbart. Dette kan tyde på at høy grad av psykologisk trygghet er en forutsetning for å ta opp vanskelige saker med styrer.

På den andre siden kan fravær av tilbakemeldingskultur og psykologisk trygghet få alvorlige konsekvenser for det psykososiale barnehagemiljøet. Hilde forteller om en periode der hun erfarte at dette ble vanskelig. Hun gikk da til styrer gjentatte ganger i forbindelse med at en kollega hadde en krenkende oppførsel i møte med barn på avdelingen. Hun hadde grepet inn umiddelbart i situasjoner der kollegaen krenket barn, tatt det opp på medarbeidersamtale og i en-til-en veiledning. Videre hadde hun meldt fra til styrer flere ganger. Hver gang svarte styrer: «Oi, oi, ja dette var dumt! Jeg støtter deg helt og dette er helt uholdbart!» Og så stoppet det der. Etter min tolkning, mener styrer at kollegaens oppførsel er uklok, og at dette er helt uholdbart. Men, som Hilde sier, undersøker ikke styrer saken nærmere, og hun vet dermed ikke om barna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Hilde peker også på at styrers manglende handling gjør at hun i neste omgang stiller spørsmål ved hvor krenkelsen begynner. I lys av Schott (2009, s. 249) sin definisjon av mobbing, kan styrers respons tolkes som at hun frykter å bli ekskludert fra kollegagruppen, om hun velger å ta tak i situasjonen. Slik jeg leser Søndergaard (2009, s. 49) kan styrerens frykt for å bli ekskludert også forstås som en kraft som kan føre til mobbing. I lys av dette kan det tenkes at krenkelsen begynner eller kanskje får fortsette, på styrerens kontor, om hun ikke våger å følge opp saken.

Lund og Moseid (2019) hevder at mobbing skaper følelser. Mobbing berører de grunnleggende behovene for å være en betydningsfull person og oppleve mestring, glede og tilhørighet i felleskapet. I situasjoner der mobbing oppstår, vil dette kunne skape følelser som fortvilelse, utenforskap og ensomhet i kollegagruppen. Her har styrer et særskilt ansvar for å legge til rette for et arbeidsmiljø som inviterer til åpenhet og dialog. Det handler om at styrer må tørre å ta tak i usunne sider av arbeidsmiljøet. Videre må alle tåle og anerkjenne de tankene og følelsene som den enkelte opplever i denne prosessen.

Helgeland og Lund (2020, s. 107) peker på at styrer har en mangfoldig og krevende rolle, og at styrer har et særskilt overordnet ansvar med tanke på det psykososiale miljøet. Styrer skal bidra til at de ansatte opplever det trygt å gi tilbakemeldinger, og melde fra om de mistenker eller får kjennskap til at en kollega krenker et barn. Hilde hevder at det er en ansvarsfraskrivelse at styrer ikke tar tak i saken med den ansatte som krenker barn. Helgeland og Lund (2020, s. 102) peker på at det i møte med utfordrende relasjoner, kan være enklere å velge en unnvikelsesstrategi fremfor å handle i situasjonen. En måte å unngå å ta tak i problemet er å overlate problemet til andre og skylde på dårlig tid eller at noe annet må ordnes først. Slik jeg leser lovendringen § 43, skal styrere ta imot meldinger fra sine ansatte om voksne som krenker barn i barnehagen. Styrer har også plikt til å melde fra til barnehageeier. I følge § 42, skal barnehagen snarest undersøke saken ved mistanke om, eller kjennskap til, at et barn ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø (Prop. 96 L (2019-2020), s. 158-159). Etter min forståelse vil det i slike tilfeller være avgjørende at både styrer og de involverte kollegene handler ut fra en profesjonsetisk tilnærming.

Profesjonsetikk omfatter fagkunnskap innenfor pedagogikk, barnehagens samfunnsmandat, etikk og verdigrunnlag (Hennum & Østrem, 2016, s. 67). Jeg tenker at dette innebærer at styrer og kollegagruppen innehar fagkunnskap om hvordan voksne kan krenke barn. Det vil også være avgjørende med en bevissthet omkring barnehagens samfunnsmandat. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 7) sier at: «Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og dannelse skal ses i sammenheng». Videre vil verdigrunnlag og etisk tilnærming kunne få betydning for utfallet av en konfrontasjon med en kollega som man mener krenker et barn. Slik jeg leser «Lærerprofesjonens etiske plattform», er det særlig to punkter som er relevant i denne sammenheng. Det første er at kollegagruppen: «Støtter og tar medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet». Det andre er at kollegagruppen: «Tar ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen» (Utdanningsforbundet, u.å.).

I lovendringen vises det til: «§ 43 Skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider i barnehage, krenker et barn» (Prop. 96 L (2019-2020), s. 159). Her er begrepet plikt beskrevet, og det er dermed nærliggende å velge en pliktetisk tilnærming. Tholin (2015, s. 111) viser til at: «Pliktetikk baserer seg på hva man *bør* gjøre, fortrinnsvis på bakgrunn av bestemte påbud eller forbud». Barnehageloven gir barnehageansatte påbud om å jobbe etter bestemte retningslinjer slik lovendringen beskriver. En utfordring ved pliktetikken er at konsekvensene ved handlingen er ubetydelige, da pliktetikken

bygger på fornuft, og ikke på følelsenes relevans, når mennesker skal gjøre en vurdering (Tholin, 2015, s. 113). Ifølge lovendringen presiseres det at man skal gripe inn på en måte som ivaretar alle involverte parter på en etisk forsvarlig og omsorgsfull måte (Prop. 96 L (2019-2020), s. 56). Det kan tyde på at man også kan vurdere å handle ut fra teleologiske teorier som sier: «At handlingen kan vurderes som moralsk riktig eller gal på grunnlag av om den var god eller dårlig. Det er altså resultatet av handlingen som avgjør handlingens etiske kvalitet» (Tholin, 2015, s. 114). Både konsekvensetikk og dydsetikk kalles for teleologisk etikk (Hennum & Østrem, 2016, s. 80). En konsekvensetisk tilnærming vil innebære at man forsøker å vurdere følgende av måten man reagerer og handler i en situasjon. Det vil her være et poeng å velge det alternative som er best ut fra mål om å stoppe krenkende adferd mot barn, og som samtidig ivaretar at det fører til minst mulig skade for de kollegene som er involvert (Tholin, 2015, s. 114). I motsetning til konsekvensetikken der handlingene vurderes opp mot ulike konsekvenser, vil dydsetikken fokusere på de gode handlingene i formålet. Det kan forstås som at gode handlinger er et mål i seg selv, og har et formål utover seg selv (Hennum & Østrem, 2016, s. 80). Etter min tolkning, kan en dydsetisk tilnærming innebære at man vurderer selve konteksten, der barn har blitt krenket av en voksen. Man vil så møte denne kollegaen på en omsorgsfull måte, der formålet er at vedkommende endrer sin krenkende adferd. Slik jeg forstår det, vil en teleologisk tilnærming forsøke å møte alle de involverte i kollegagruppen på en måte, som ikke er stigmatiserende, men som ivaretar alle på en etisk forsvarlig og omsorgsfull måte.

#### 4.3.5 Trygt samarbeidsklime

Helgeland og Lund (2020, s.114) hevder at arbeid med profesjonsetikk ideelt sett bør prege alt pedagogisk arbeid i barnehagen. Dette krever at de ansatte prioriterer og arbeider med etisk refleksjon i sin kollegagruppe, og reflekterer over ansvar, verdier, plikter og ulike tiltak som kan forebygge mobbing og krenkelser. Hilde sier at det som kjennetegner et godt samarbeid og et godt miljø, er en gruppe der man kan stille spørsmålstegn til egen praksis og undre seg sammen. Etter min mening vil grad av psykologisk trygghet være avgjørende for om det oppleves godt å undre seg og reflektere sammen. Det kan dreie seg om å spørre om noe man er usikker på, eller trenger hjelp til, eller erkjenne at man har gjort noe feil (Bang & Midelfart, 2019, s. 56). Silje viser til et eksempel der hun selv følte at hun hadde vært for streng med et barn som dyttet andre barn i garderoben. Hun delte dette med kollegaen sin, som hadde en annen oppfatning av situasjonen, og mente at hun ikke hadde vært for streng. Siden begge hadde vært til stede i situasjonen, opplevde Silje at det var godt å kunne snakke med kollegaen etterpå og få et annet perspektiv på situasjonen. Det kan være store forskjeller i virkelighetsoppfatningen av hva som skjer, og har skjedd, i en situasjon. Derfor er det betydningsfullt at flere kan bidra med sine perspektiver, og at den enkelte kan be om hjelp og veiledning fra en kollega eller styrer ved behov (Helgeland & Lund, s. 2020, 115). Christian peker på

at selv om han opplever at en kollega krenker et barn, er det ikke sikkert det oppleves slik for kollegaen eller barnet. Helgeland og Lund (2020, s. 43) hevder at barn og voksne kan ha ulike oppfatninger og opplevelser av hva som er en krenkende handling. Å finne ut av dette krever refleksjon over egne holdninger og handlinger, og at kolleger lytter til barnets perspektiv og samarbeider for barnets beste (Helgeland & Lund, 2020, s. 117).

Johanne forteller at hun ikke har jobbet så mye med treåringer. Hun opplever at barna tester henne, og at det er vanskelig med grensesetting. Hun har erfart at det har vært svært nyttig å kunne luften dette med kolleger, og at de sammen har funnet løsninger som har fungert bra både for enkeltbarn og barnegruppen. Silje trekker fram at det må være rom for å luften sånne tanker uten å bli dømt. Videre sier Johanne at om hun får en streng kommentar som: «Det skal du klare selv», da våger hun ikke å be om hjelp. En slik respons fra en kollega kan oppleves dømmende, og forstås som at man risikere å bli ydmyket og avvist, om man forteller om situasjoner og erfaringer som kan være utfordrende. Bang og Midelfart (2019, s. 56) hevder at psykologisk trygghet oppstår i et gruppeklime der det oppleves trygt å være seg selv, der man kan uttrykke meninger, ta opp saker man er uenige om, vise seg sårbar ovenfor hverandre og si åpent hva man mener. Slik Hilde forteller vil psykologisk trygghet romme en åpenhet der det både er lov å gi positiv tilbakemelding som: «Jeg synes det var veldig bra det du gjorde der, hva tenker du om det?» Eller stille spørsmål som: «Det du gjorde der stusser jeg på, hva skjedde egentlig der?»

Som beskrevet i lovendringen: «Kan barn bli irettesatt av de voksne eller oppleve uenighet med de voksne eller andre barn uten at dette vil være en krenkelse (Prop. 96 L (2019-2020), s. 54). Børresen (2013, s. 22) mener at oppfatninger om grensesetting henger sammen med egne erfaringer og holdninger. Som nevnt i punkt 4.2.1 kan de verdiene, kunnskapene, erfaringene og holdningene som man har med seg inn i barnehagen, betegnes som et kulturfilter for den enkeltes subjektive oppfatning. Dette kan føre til at tolkning av lovverket og tolkning av ulike hendelser, kan bidra til nye konflikter mellom de voksne som hindrer at det blir satt inn tiltak til barnets beste (Helgeland & Lund, 2020, s. 116). Videre hevder Lundestad (2013a, s. 159) at skjulte konflikter der partene ikke snakker åpent om det som skjer, ofte vil resultere i baksnakking i personalet. Johanne påpeker at hun ønsker tilbakemeldinger fra sine kolleger, uten at det skal bli en «snakkis» på huset. Vidar legger til at det er viktig å ta opp saker før det blir slik at alle snakker om: «Uff, hun er så fæl». Også her kan fravær av psykologisk trygghet i en kollegagruppe føre til sosiale prosesser på avveie. Slik jeg forstår det, kan dette omfatte både åpne konflikter og baksnakking. Sønnergaard (2009, s. 48) hevder at det er flere krefter i spill, og at disse kreftene kan representere de ansattes forståelse og praksis. Baksnakking kan, i lys av dette, tolkes som en kraft som kan føre til mobbing. Slik jeg leser Schott



(2009, s. 249) sin definisjon av mobbing, kan baksnakking dreie seg om at man allierer seg med noen kolleger og plasserer «problemet» hos en annen. På den måten sikrer man sin egen tilhørighet til felleskapet, men de sosiale prosessene går på avveie. I forlengelse av dette kan det være interessant å stille spørsmål ved kollegenes kommunikasjon. Er det ikke bedre å ta opp problemet med den det gjelder?

Et mulig svar på dette kan være, som Vidar sier, at de fleste kolleger ønsker veiledning. På den andre siden hevder Johanne at det er vanskelig å veilede kolleger i forhold til hvordan de er sammen med barn. Hennes erfaring er at det kan komme fram årsaker tilknyttet kollegaens egen barndom. Videre sier hun at ønske om å endre seg må komme fra personen selv. Brandtzæg et al. (2013, s. 73) peker på at vi gjentar og repeterer våre egne erfaringer i møte med andre. Sannsynligvis ligger årsaken til dette: «I at erfaringene våre legger seg som spor i neversystemet vårt, og at det derfor - om vi ikke tenker oss om eller reflekterer over det - vil være likheter mellom hvordan vi fikk omsorg og hvordan vi gir omsorg» (Brandtzæg et al., 2013, s. 73). Slik jeg ser det, må ønske om å reflektere over egen barndom og gjøre endringer, komme fra den det gjelder. I tilfeller der vedkommende ikke ønsker å endre adferd, har styrer plikt til å følge opp saken i tråd med endringene i barnehageloven (Prop. 96 L (2019-2020), s. 158-159).

#### 4.3.6 Stress og sykefravær

Silje, Johanne, Vidar og Hilde kjenner seg igjen i «en fortelling fra barnehagen», og peker på at stressende situasjoner i barnehagen ofte oppstår når arbeidsoppgaver og tidspress blir utfordrende. Skoglund og Åmot (2020, s. 6) skriver at stressende situasjoner i barnehagen forekommer når de ansatte er presset på tid. Dette kan være i situasjoner hvor barna skal ut, ansatte skal rekke møter, eller i overgangen fra en aktivitet til en annen. Stress bidrar til at ansatte føler seg utilstrekkelig og maktesløse med tanke på å få fullført planlagte aktiviteter, og samtidig møte barna på en faglig og ansvarlig måte (Haugen & Skogen, 2013, s. 197-198). Dette kan bidra til at ansatte blir mindre konstruktive og nyanserte i tanker og handlinger i møte med barn og kolleger.

Vidar trekker fram betydningen av å organisere dagen, og viser til hvordan de jobber med påkledning gruppevis, slik at barna skal få en mestringsopplevelse i garderoben. Dette blir utfordrende å gjennomføre dersom det er sykdom og de må være 20 barn i garderoben på samme tid. Ifølge Gotvassli (2019, s. 176) kan arbeidsdagen bli mer stressende når det er flere barn per ansatt og barnegruppen blir større. I likhet med Moe (2016, s. 28) forstår jeg dette dit hen at sykefravær kan utvikle seg til en ond sirkel. Blir det ustabil eller lavere bemanning, kan dette gi økt arbeidsmengde og mangel på tid til å rekke alle arbeidsoppgaver. Videre kan det på sikt føre til økt stress og

utbrenthet, som igjen kan føre til mer sykefravær. Dette kan også få konsekvenser for organisering av dagene, og svekke mestringsopplevelse og trivsel for både barn og voksne. Helgeland og Lund (2020, s. 145) peker på at stress og travelhet i barnehagen kan få konsekvenser i form av at anerkjennelsen til barn blir skadelidende. Tidstyver som sykefravær og praktiske oppgaver blir ofte brukt som en forklaring, når noe går galt og ikke alle blir ivaretatt. Slik jeg leser Søndergaard (2009, s. 49-50) vil sykefravær være en kraft som fører til ustabilitet i personalet. Bang og Midelfart (2019, s. 61) peker også på at tid sammen er en viktig faktor i arbeid med å fremme en god lagånd i kollegagruppen. Sykefravær kan hindre at kolleger får tid sammen, og medføre at lagånden og samholdet blir svekket.

Helgeland og Lund (2020, s. 146) hevder at manglende støtte fra kolleger og ledelse, kan øke stressfølelsen hos den enkelte. Dette vil igjen kunne påvirke den voksnes evne til å gripe inn når en kollega krenker et barn. På den andre siden vil ansatte som trives på jobb i større grad kunne kjenne på positive emosjoner i forhold til arbeidet. Dette vil kunne påvirke handlingsmønster og kommunikasjon med andre i stressende situasjoner. Tilhørighet, trygghet, sosial støtte og å bli respektert av sine kolleger, er blant de viktigste faktorene for å oppleve trivsel og mestring på arbeidsplassen (Haugen & Skogen, 2013, s. 197-198). Disse faktorene harmonerer også med Bang og Midelfart (2019, s. 59), som beskriver lagånd som at kollegene kjenner seg som et vi og opplever samhold og samhörighet. Etter som jeg ser det, er det flere krefter som kan bidra både positivt og negativt i de sosiale prosessene som oppstår i en barnehage. En større bevissthet, åpenhet og refleksjon rundt disse prosessene, vil kunne bidra til å sikre at alle barn har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø.

## 5. Avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg kort oppsummere min fortolkning av studiens funn, og drøftingen av resultatene. Dette vil jeg gjøre for å sikre at jeg har besvart min problemstilling: Hvordan forstår barnehagelærere begrepet krenkelse, og plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn? Til slutt vil jeg beskrive mine egne refleksjoner rundt skriveprosessen og forslag til videre forskning.

### 5.1 Informantenes tre kjennetegn på begrepet krenkelse

Slik jeg forstår informantene, oppfatter de krenkelse som et litt ullent begrep, som det er vanskelig å beskrive helt konkret. Dette stemmer med innspillene fra flere høringsinstanser, som beskrevet i punkt 1.2.1, som ber om en avklaring av begrepene mobbing og krenkelse (Prop. 96 L (2019-2020), s. 51). Flere av informantene trakk fram egen oppdragelse, makt og kjeft som betydningsfulle faktorer i sine beskrivelser av begrepet krenkelse.

To av fem informanter pekte på betydningen av egen oppdragelse og barndomserfaringer. Brandtzæg et al. (2013, s. 73) viser til at vi ofte repeterer våre personlige erfaringer fra egen oppvekst i samspill med barn. I likhet med Bang og Midelfart (2019, s. 63), og Helgeland og Lund (2020, s. 35), forstår jeg det slik at vi tar med oss erfaringer fra egen oppvekst inn i barnehagen. Det er dette Børresen (2013, s. 21) beskriver som vårt kulturfilter. Det kan tyde på at deler av svaret på barnehagelæreres forståelse av krenkelse, ligger i hvordan de selv ble møtt som barn av sine omsorgspersoner. Som Johanne beskriver i sitt eksempel om måltids situasjonen, kan det her være viktig å reflektere over egen oppdragelse, og diskutere felles kjøreregler sammen med kolleger.

Fire av fem informanter trekker fram begrepet makt i sine beskrivelser av krenkelse. Som Bae (1996, s. 146) beskriver, sier Johanne og Vidar at de mener at voksne kan utøve makt i kommunikasjon med barn, og har påvirkningskraft til å definere barnets opplevelse. Tholin (2015, s. 90) viser til at relasjonene mellom barn og voksne er asymmetriske, og Johanne beskriver dette med metaforen: «Den voksne setter seg litt på sin høye hest». I forlengelse av dette, hevder Christian at det er den svake part i spillet, som i dette tilfellet er barnet, som kan føle seg krenket. Tholin (2015, s. 91) peker videre på at makt kan utøves moralsk forsvarlig, om det begrunnes i ansvar for den svakeste. Silje forteller om et slikt eksempel, der hun opplever det som et dilemma når barn ikke vil skifte bleie. Hun reflekterer over at hun har makten i relasjonen, og samtidig ønsker å anerkjenne barnets opplevelse. I likhet med Helgeland og Lund (2020, s. 55), tenker jeg at en krenkelse er det motsatte av anerkjennelse. Slik jeg ser det, bruker Silje makten sin moralsk forsvarlig ved å anerkjenne barnets opplevelse, og samtidig ivareta barnets behov for ny bleie.

Tre av fem informanter trekker fram hvordan voksne snakker til barn, og særlig kjeft, som et kjennetegn i sin forståelse av krenkelse. Tholin (2015, s. 79) peker på at kjeft kan oppleves krenkende for barn, og kan påvirke alle som er til stede. Silje bekrefter dette når hun forteller at det stikker i magen når noen kjefter. Sigsgaard (2005, s. 169) hevder at kjeft er noe mer enn bare skjenn, og slik Hilde beskriver i sitt eksempel, kan kjeft også omfatte negativ irettesettelse eller at voksne overser barn. Etter min tolkning kan kjeft være en av kreftene som ifølge Søndergaard (2009, s. 49-51) kan bidra til sosiale prosesser på avveie. I tilfeller der voksne har en autoritetsstrategi som innebærer å kjeft på barn, kan dette bidra til mobbing i barnehagen. Som Idsøe & Roland (2017, s. 23) beskriver kan barn lære mobbing av voksne som kjefter. I likhet med Drugli (2017, s. 146) hevder Vidar at om voksne gjentatte ganger sier at et barn er umulig, kan dette gi barnet lavere status i barnegruppa.

Etter min tolkning er det makt og asymmetri i relasjonene, som peker seg ut som det tydeligste kjennetegnet i informantenes forståelse av krenkelse. Etterfulgt av hvordan vi snakker til barn og da særlig kjeft. Her er det interessant å sammenligne med elevundersøkelsen fra 2019 som nevnt i punkt 1.2.1. Her svarer et flertall av de elevene som har opplevd å bli mobbet av voksne, at det ble sagt sårende ord (Wendelborg, 2020, 23-24). Silje og Johanne trekker også fram egne barndomserfaringer som avgjørende for forståelse av hva som er krenkende. I forlengelse av dette, kan det være betydningsfullt å reflektere sammen med kolleger om hvilke normer og oppfatninger man har med seg fra egen barndom.

## 5.2 Nei, men... var det en krenkelse?

Fire av fem informanter sier at de har opplevd at kolleger har krenket barn. Det er kun Christian som svarer nei på dette spørsmålet, men han sier at han har observert negative samspillsmønstre mellom voksne og barn. Dette tyder på at informantenes forståelse er preget av ulike definisjoner av mobbing, som også bidrar til forskjellig syn på hva som er krenkende. Det er kun Vidar, altså en av fem informanter, som har erfart at en kollega har grepet inn og korrigert hans reaksjon i møte med barn.

Fem av fem informanter svarer: «Nei, men...» på spørsmål om de selv har krenket barn. Slik jeg tolker informantenes svar, kan det tyde på at de er usikre på hvordan begrepet krenkelse skal forstås, og om de selv har gjort dette i sin praksis. Det er imidlertid interessant at informantene er tydelig på at kolleger har krenket barn, men de er mer nølende i sine svar på om dette er noe de har gjort selv. En mulig forklaring kan knyttes til informantenes selvforståelse og selvinnsett (Madland,

2013, s. 45). Et annet aspekt kan være psykologisk trygghet, og om informantene våger å dele det med andre, dersom de har krenket barn (Bang & Midelfart, 2019, s. 57). Som Helgeland og Lund (2020, s. 59) skriver finnes det flere forskningsprosjekter som viser at barnehageansatte kan mobbe barn, men det finnes ikke gode nok undersøkelser som bekrefter dette. Mine funn kan også tyde på at det er behov for mer kunnskap om krenkelser som mobbing, og på hvilke måter voksne kan krenker barn.

### 5.3 Frykt for å gripe inn når en kollega krenker et barn

Tre av fem informanter hevder at de føler på frykt med tanke på å gripe inn når en kollega krenker et barn. De er redde for å ikke bli likt, og for at det skal føre til uvennskap og dårlig stemning. Eller at kollegaen skal reagerer med å bli streng. Dette støttes av Lundestad (2013a, s. 169) som hevder at mange frykter at kollegaen skal reagere med å bli irritert eller såret, når man tar opp en sak. Etter det jeg ser, kan informantenes utsagn tyde på en lav grad av psykologisk trygghet. Det dreier seg om at det er utrygt å si hva man mener, føler og tenker om en sak. Som informantene sier, oppleves det skremmende å skulle gripe inn når en kollega krenker et barn, og det kan tolkes som en frykt for å bli møtt med avvisning, latterliggjøring eller ydmykelse av sine kolleger (Bang & Midelfart, 2019, s. 72). Videre kan informantenes frykt tolkes som at konsekvensene ved å gripe inn er truende. En mulig konsekvens kan være at en slik konfrontasjon vil true gruppens orden, og man kan risikere å bli ekskludert fra gruppen (Schott, 2009, s. 249).

Fire av fem informanter peker på muligheten for å bytte med en kollega i situasjoner der samspillet mellom voksen og barn blir utfordrende. Dette støttes av forskningen til Skoglund og Åmot (2020, s. 3). Slik jeg tolker det, kan informantene havne i en lojalitetskonflikt, der hensynet til den andre voksne, eller å hjelpe barnet, blir et dilemma. I slike tilfeller kan det tyde på at grad av psykologisk trygghet vil være avgjørende, for om informantene våger å si hva de mener til kollegaen sin (Bang & Midelfart, 2019, s. 72).

### 5.4 Betydningen av kollegasamarbeid

Fem av fem informanter peker på flere faktorer som kan bidra til at ulike kollegagrupper oppleves forskjellig. Informantenes refleksjoner kan tyde på at samarbeidet kan oppfattes som ulike scenarioer, avhengig av om man har felles verdisyn og syn på barn, om alle spiller på lag, og om det er trygt å diskutere saker og be om hjelp. Disse faktorene stemmer med Bang og Midelfart (2019, s. 55) sine teorier om at hensiktsmessig gruppekultur, lagånd og psykologisk trygghet vil øke

samarbeidsevnen. Silje og Vidar trekker fram at dette kan bli ekstra utfordrende som nyutdannet, og dette støttes også av Lundestad (2013a, s. 163).

Johanne, Christian og Vidar har positive erfaringer med å snakke med styrer i situasjoner der man observerer eller mistenker at en kollega krenker et barn. Silje har aldri gjort det, og Hilde har negative erfaringer. I likhet med Aasen (2018, s. 129) peker Johanne og Vidar på at et positivt samarbeid med styrer kan kjennetegnes ved at styrer leder teamarbeidet, og skaper en tilbakemeldingskultur der flere perspektiver blir belyst. Slik kan man lære av hverandre. Hilde forteller om en negativ erfaring der hun opplevde at styrer støttet henne i ord, men ikke i handling. Styrerens vegring mot å ta tak i saken, kan tolkes som en frykt for konsekvensene det kan få for henne. Slik Helgeland og Lund (2020, s. 102) beskriver, kan det i utfordrende situasjoner være enklere å velge en unnvikelsesstrategi. Dette kan forstås som at styrer frykter å bli ekskludert fra felleskapet, dersom hun konfronterer den ansatte om mistanke om krenking av et barn. Etter min tolkning blir styrer på denne måten en del av krenkelsen. Slik jeg leser Schott (2009, s. 249) og Søndergaard (2009, s. 49), blir styrerens frykt for å bli ekskludert fra felleskapet, også en av kreftene som bidrar til at barna muligens ikke har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø.

Videre mener jeg det er avgjørende at styrer, barnehagelærere og resten av kollegagruppen har kunnskap om profesjonsetikk. Hennem og Østrem (2016, s. 67) hevder at profesjonsetikk, omfatter fagkunnskap innenfor pedagogikk, barnehagens samfunnsmandat, etikk og verdigrunnlag (Hennem & Østrem, 2016, s. 67). Slik jeg oppfatter dette, vil en profesjonsetisk tilnærming møte alle de involverte i kollegagruppen på en måte som ikke er stigmatiserende. Den vil ivareta alle på en etisk forsvarlig og omsorgsfull måte i tråd med lovendringen (Prop. 96 L (2019-2020), s. 56).

Fem av fem informanter peker på flere kjennetegn ved et godt samarbeid. Det omfatter at det er trygt å stille spørsmål og undre seg sammen. Det kan dreie seg om å diskutere en hendelse, og belyse denne fra flere perspektiver. I likhet med Helgeland og Lund (2020, s. 43) peker Hilde og Silje på verdien av å belyse ulike virkelighetsoppfatninger av en situasjon. Da barn og voksne kan ha ulik oppfatning av hva som er en krenkende handling. Videre hevder Silje og Johanne at det er avgjørende at det er rom for å lufte tanker og be om hjelp, uten å bli dømt. Dette kan forstås som at det er behov for høy grad av psykologisk trygghet mellom kollegene. Da kan det bli tryggere å innrømme at man har gjort noe feil, eller at man ikke mestrer en situasjon alene (Bang & Midelfart, 2019, s. 56-57). Som Lundestad (2013a, s. 159) skriver, kan mangel på åpenhet og kommunikasjon mellom kolleger føre til baksnakking. Johanne og Vidar peker på at det er viktig å ta opp saker med den det gjelder, før det blir en «snakkis» på huset. Etter min tolkning, kan baksnakking oppstå ved lav

grad av psykologisk trygghet. Slik jeg tolker Schott (2009, s. 249) og Søndergaard (2009, s. 48), kan baksnakking også være en av kreftene som kan føre til sosiale prosesser på avveie. Den kollegaen som blir baksnakket, bli en syndebukk for et problem som muligens er en utfordring som gjelder alle involverte.

Fire av fem informanter kjenner seg igjen i at overgangssituasjoner som påkledning i garderoben kan være stressende, og dette støttes av Skoglund og Åmot (2020, s. 6). Vidar peker også på at sykefravær og lavere bemanning, kan være en faktor som kan føre til at det blir utfordrende å organisere dagen på en god måte. Gotvassli (2019, s. 176) hevder at lavere bemanning kan øke stressnivået i barnehagen. Helgeland og Lund (2020, s. 145) sier at stress og travelhet, kan føre til at anerkjennelsen blir skadelidende. Som Moe (2016, s. 28) tolker jeg dette som at sykefravær kan utvikle seg til en ond sirkel og mer sykefravær. Jeg forstår det slik at sykefravær og derav lavere bemanning eller ustabilitet i personalet, kan føre til at det psykososiale barnehagemiljøet blir dårligere.

## 5.5 Mine refleksjoner og forslag til videre forskning

I denne masteroppgaven har jeg forsøkt å belyse barnehagelærere sin forståelse av begrepet krenkelse, og plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn. Mine funn peker på at begrepet krenkelse er noe uklart for informantene, og kanskje også et uttrykk for at man savner en konkret definisjon. Det tydeligste kjennetegnet på krenkelse beskrives av informantene som makt og asymmetri i relasjonen. Etter min forståelse mangler informantene et språk for å beskrive en krenkelse med faglige begrunnende kriterier. På bakgrunn av mine funn mener jeg at det bør forskes mer på hva begrepet krenkelse innebærer. Slik at ikke forvirring og uklarhet om selve begrepsinnholdet, blir et hinder for at barn har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø.

Jeg ser også at det kan oppstå flere etiske dilemmaer som følge av lovendringene. En av disse er lojalitetskonflikt, som nevnt flere ganger i oppgaven, i punkt 3.3.2, 4.3.2 og 5.3. Det kan dreie seg om en lojalitetskonflikt der man står i en situasjon og vurderer om man skal hjelpe barnet, eller unngå å risikere en konflikt med en kollega. En slik situasjon kan oppleves som at man står i en etisk spagat. Det vil da være avgjørende at barnehagelærere, styrer og resten av kollegagruppen har kunnskap om hvordan voksne kan krenke barn, og vet hvordan de skal gå fram for å velge en profesjonsetisk tilnærming som ivaretar alle parter på en best mulig måte. Slik jeg ser det kan det være nyttig for barnehagefeltet at det forskes mer på slike dilemmaer, og at mer kunnskap vil kunne bidra til større trygghet for alle parter.

I punkt 4.1 beskriver jeg teoretiske perspektiver som jeg har valgt å anvende i drøftingen av mine funn. Som Søndergaard (2009, s. 48) nevner, er det flere krefter som kan bidra til mobbing, og hun nevner spesielt lærerrollens ustabilitet og autoritetsstrategi. Mine funn bekrefter at dette kan stemme. Lærerrollens stabilitet kan omfatte sykefravær og derav endringer i bemanning. Videre kan lærerrollens autoritetsstrategi, dreie seg om at voksne misbruker sin maktposisjon eller kjefter på barn. Det kan også innebære at voksne projiserer sine følelser over på barnet, som beskrevet under punkt 4.2.4. En annen kraft kan handle om at noen i kollegagruppen eller styrer opplever eksklusjonsangst. I tilfeller der man velger unnvikelsesstrategier, kan det føre til at saken stopper opp, eller at problemet blir projisert over på en annen, som da kan bli baksnakket. I lys av Schott (2009, s. 249) sin definisjon av mobbing, som nevnt i punkt 4.1.1, tolker jeg disse mekanismene som en del av mobbingens sosiale prosesser. Jeg nevner også psykologisk trygghet under punkt 4.1.2. Det er mye som tyder på at psykologisk trygghet er avgjørende, for om de ansatte våger å gripe inn når en kollega krenker et barn. Er det trygt å stille spørsmål eller be om hjelp i kollegagruppen? Etter min tolkning er denne dynamikken mellom kolleger både problemet og løsningen. Arbeidet med å fremme psykologisk trygghet i kollegagruppen, kan være nøkkelen til å sikre at alle barn har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø.

Avslutningsvis vil jeg dele noen av mine egne refleksjoner rundt denne skriveprosessen. Det har vært en interessant og lærerik reise. Mine fordommer har blitt utfordret, og jeg har utvidet min forståelseshorisont omkring begrepet krenkelse, og plikten til å gripe inn når en kollega krenker et barn. I starten av oppgaven beskrev jeg en selvopplevd hendelse, som jeg kalte «en fortelling fra barnehagen». Hendelsen med Oskar vekket min nysgjerrighet, og har vært en betydningsfull erfaring, som jeg har hatt med meg gjennom hele skriveprosessen. Helt til slutt vil jeg fortelle hva som skjedde etterpå, da vi var ferdig i garderoben og gikk ut i snøen for å leke.

*Da Ida kommer ut i vinterkulda, klarner tankene hennes. Hun angrer på det hun sa til Oskar i garderoben. Hun går bort til han, og setter seg på kne foran han i snøen. Ansiktet hans er trist, og jakka er fortsatt åpen. Hun møter blikket hans og sier: «Unnskyld for at jeg ble så sint på deg i garderoben. Kan jeg få hjelpe deg med glidelåsen nå?» Oskar lyser opp og smiler til Ida, og svarer med et tydelig: «JA!»*



## 6. Litteraturliste

Aasen, W. (2018). *Teamentledelse i barnehagen* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Alvesson, M. & Sjöldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk Forum.

Bang, H. & Midelfart, T. N. (2019). *Effektive ledergrupper* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Barnelova. (1981). *Lov om barn og foreldre (barnelova)* (LOV-1981-04-08-7). Lovdata.  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7?q=barneloven#KAPITTEL_6)

Bjørnestad, E. & Os E. (2016). Undersøkelse av støtte til samspill mellom småbarn. Et kritisk blikk på ITERS-R-skalaen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 69-96). Fagbokforlaget.

Bondevik, H. & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser: Filosofi og vitenskapsteori*. Akribe Forlag.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra*. Kommuneforlaget AS.

Børresen, M. B. (2013). *Veiledning i barnehage og skole* (2.utg.). Opplandske Bokforlag DA.

Dahle, H. F., Eide, B., Winger, N. & Wolf, K. D. (2016). Livskvalitet for de yngste barna i barnehagen. I T. Gulpinar, L. Hernes & N. Winger (Red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 43-68). Fagbokforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3.utg.). Cappelen Damm AS.

- Eidhamar, L. G. & Leer-Salvesen P. (2017). *Nesten som deg selv* (5.utg.). Cappelen Damm AS.
- Emilsen, K. (2018). Å se og handle – når barn utsettes for omsorgssvikt. I M. B. Drugli & V. Glaser (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (2.utg., s. 319-337). Fagbokforlaget.
- Endringslov til folkehøyskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m. (2020). *Lov om endringer i folkehøyskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m. (utfasing av tilskudd til kortkurs i folkehøyskolen, internkontroll for friskoler og barnehager, psykososialt barnehagemiljø, krav til og tilsyn med private barnehager, kommunal barnehagemyndighet, studieforbund m.m.)* (LOV-2020-06-19-91). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-06-19-91>
- Fauske, H. & Øie, T. (2010). *Oppvekst i Norge*. Abstrakt forlag AS.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag A/S.
- GoBaN. (u.å.). *Om prosjektet*. Hentet 29. oktober 2020 fra <https://goban.no/om-prosjektet/>
- Gotvassli, K.-Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hagelquist J. Ø. & Rasmussen, H. (Red.). (2016). *Mentalisering i organisationen*. Hans Reitzels Forlag.
- Haugen, R. & Skogen, E. (2013). Trivsel, stress og jobbtilfredshet. I E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (2.utg., s. 183-212). Fagbokforlaget.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2016). *Mobbing i barnehagen: Anerkjennelse som forebygging*. Pedlex as.
- Helgeland, A. & Lund, I. (2018). *Samarbeid mot mobbing i barnehagen*. Pedlex.

- Helgeland, A. & Lund, I. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helgesen, M. B. (2014). Hvordan kan mobbing forstås? I M. B. Helgesen (Red.), *Mobbing i barnehagen: Et sosialt fenomen* (s. 19-31). Universitetsforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm AS.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag A/S.
- Idsøe, E. C. & Roland, P. (2017). *Mobbeadferd i barnehagen: Temaforståelse – forebygging – tiltak*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal norsk forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. [Brosjyre].  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Larsen, A.-M. (2018). Synliggjøring av minoritetenes kultur i barnehagen – også tatere. I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 285-299). Universitetsforlaget.

- Lund, I. (Red.). (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen* (Forskningsrapport). <http://www.forebygging.no/global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf>
- Lund, I. (Red.). (2019). *Dialog og samarbeid i arbeid mot mobbing i barnehagen* (Forskningsrapport). <https://www.ks.no/globalassets/fagomrader/forskning-og-utvikling/nyhetssaker/Dialog-og-samarbeid-i-arbeidet-mot-mobbing-i-barnehagen.pdf>
- Lund, I. & Moseid, A. L. (2019). Styrerens fem viktigste grep for å forebygge mobbing. *Første steg, 19*(3). <https://utdanningsforskning.no/artikler/styrerens-fem-viktigste-grep-for-a-forebygge-mobbing/>
- Lundestad, M. (2013a). Konflikter i personalgrupper i barnehagen. I E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (2.utg, s. 153-182). Fagbokforlaget.
- Lundestad M. (2013b). Ledelse av assistentgruppen i et relasjonelt perspektiv. I E. Skogen (Red.), *Å være leder i barnehagen* (2.utg, s. 215-246). Fagbokforlaget.
- Lægreid, S. & Skorgen T. (Red.). (2001). *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus Forlag AS.
- Madland, A. (2013). *Betydningen av hele meg: Om handlinger, holdninger og verdier hos de voksne i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Moe, M. (2016). *Dialoger og helsebyggende relasjoner i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Mørreaunet, S. (2018). Tilgivelse – del av barnehagens praksis? I V. Glaser, K. H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: Formålet med barnehagen* (2. utg., s. 166-179). Universitetsforlaget.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Alma Mater Forlag AS.
- Prop. 96 L (2019-2020). *Endringer i folkehøyskoleloven, barnehageloven og*

*voksenopplæringsloven m.m. (samleproposisjon)*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/bc1ea1a163a5452e9b616b77f4522e63/no/pdfs/prp201920200096000dddpdfs.pdf>

Sagberg, S. (2017). Introduksjon. I S. Sagberg (Red.), *Mot til å være barnehagelærer: Verdier som omdreiningspunkt* (s. 13-23). Fagbokforlaget.

Schott, R. M. (2009). Mobning som sosialt begrep: Filosofiske refleksjoner over definitioner. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Red.), *Mobning: Sociale prosesser på afveje* (s. 225-258). Hans Reitzels Forlag.

Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft: Et oppgjør med kjeftepedagogikken*. Pedagogisk Forum.

Sigsgaard, E. (2005). Voksne bråkmakere i barnehagen. I P. Arneberg, E. Juell, O. Mørk (Red.), *Samtalen i barnehagen* (s. 167-186). N.W. DAMM & SØN AS.

Skoglund R. I. & Åmot I. (2020). When Anger Arises in the Interaction with Children in Kindergartens - The Staff's Reactions to Children's Resistance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 20, 1-12. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1739138>

Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og sosial eksklusjonsangst. I J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Red.), *Mobning: Sociale prosesser på afveje* (s. 21-58). Hans Reitzels Forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tholin, K. R. (2015). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. Fagbokforlaget.

Thuen, H. (2008). *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt forlag AS.

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Utdanningsforbundet. (u.å.). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 29. oktober 2020 fra [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf)

Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av elevundersøkelsen 2019/20*. (NTNU Rapport 2020). [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019\\_20.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf)

## Vedlegg 1

### En fortelling fra barnehagen

*En dag i garderoben spør Oskar (3) om Ida (barnehagelærer) kan hjelpe han med glidelåsen på jakka. Han og flere andre barn begynner å danse, i det Ida skal hjelpe han med glidelåsen. Ida gir raskt opp, og sier med streng stemme: «Nei, du kan gjøre det selv!» Oskar reagerer med å sette seg ned og gråte, og sier: «Men, jeg klarer det ikke». Ida responderer kort med å si: «Jo, det gjør du!» Hun snur ryggen til Oskar og hjelper noen andre barn med å ta på seg yttertøyet. Barnehagemedarbeider Sofie er også til stede i garderoben. Hun hjelper noen andre barn med påkledning og reagerer ikke på samspillet mellom Ida og Oskar.*

### Intervjuguide:

*Alder? Hva er du utdannet? Antall år i yrket? Hvilken aldersgruppe jobber du med nå?*

- Hva tenker du om fortellingen?
- Vil du kalle det en krenkelse eller sosialt akseptert samspill?
- Hva er en krenkelse?
- Hva er et sosialt akseptert samspill?
- Har du vært i en lignende situasjon selv?
- Har du opplevd at en kollega har krenket et barn? Hvordan var det for deg?
- Tror du at du har krenket et barn på jobb? Hva gjorde du da?
- Har du opplevd at en kollega har grepet inn når du har krenket et barn?
- Hvilken betydning tror du relasjoner og samarbeid med kollegaer har for hvordan de ansatte møter barna?
- Hvordan ville det vært for deg å varsle styrer om at du observerte eller mistenkte at en kollega krenket et barn?

## Vedlegg 2

### Intervjuguide til masteroppgave i barnehagepedagogikk

*«Hvordan oppleves det for barnehagelærere å gripe inn når en kollega krenker et barn»*

Alder:

Utdannelse:

Antall år i yrket:

Start med å lese fortellingen under. Tanken med fortellingen er å sette deg på sporet av tematikken og deretter svare på spørsmålene under.

*En dag i garderoben spør Oskar (3) om Ida (barnehagelærer) kan hjelpe han med glidelåsen på jakka. Han og flere andre barn begynner å danse, i det Ida skal hjelpe han med glidelåsen. Ida gir raskt opp, og sier med streng stemme: «Nei, du kan gjøre det selv!» Oskar reagerer med å sette seg ned og gråte, og sier: «Men, jeg klarer det ikke». Ida responderer kort med å si: «Jo, det gjør du!» Hun snur ryggen til Oskar og hjelper noen andre barn med å ta på seg yttertøyet. Barnehagemedarbeider Sofie er også til stede i garderoben. Hun hjelper noen andre barn med påkledning og reagerer ikke på samspillet mellom Ida og Oskar.*

- Hva tenker du om fortellingen?
- Hvordan vil du beskrive begrepet krenkelse og uttrykket «sosialt akseptert samspill»?
- Har du observert at en kollega har krenket et barn?
  - Hvis svaret er ja - Hvordan opplevde du det? Hva gjorde du? Gi gjerne eksempler fra egen erfaring.



- Tror du at du har krenket et barn i barnehagen?
  - Hvis svaret er ja - Hvordan opplevde du det? Hva gjorde du? Gi gjerne eksempler fra egen erfaring.
  
- Har du erfart at en kollega har grepet inn og fortalt deg at du krenker et barn?
  - Hvis svaret er ja - Hvordan opplevde du det? Hva gjorde du? Gi gjerne eksempler fra egen erfaring.
  
- Hvilken betydning tror du samarbeid mellom kollegaer har for hvordan de ansatte møter barna?
  
- Hvordan vil det være for deg å varsle styrer om at du observerer eller mistenker at en kollega krenker et barn?
  
- Noe annet du tenker er viktig i forbindelse med dette temaet?

## Vedlegg 3

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «*Hvordan oppleves det for barnehagelærere å gripe inn når en kollega krenker et barn?*»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er en intervjustudie i forbindelse med en masteroppgave i barnehagepedagogikk ved OsloMet - storbyuniversitetet. Målet med studien er å undersøke hvordan det oppleves for barnehagelærer å gripe inn når en kollega krenker et barn. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om formålet med prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å undersøke og beskrive hvordan det oppleves for barnehagelærere å gripe inn når en kollega krenker et barn. Regjeringens høringsnotat om endring i barnehageloven, fra 12.08.2019, viser til forslag om endring i barnehageloven der nytt kapittel VII, skal lyde VII Psykososialt arbeidsmiljø og forslag til ny § 20 lyder som følger:

#### *§ 20 Nulltoleranse og plikt til fremmende og forebyggende arbeid*

Barnehagen skal ha nulltoleranse mot krenkelser som utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen skal gripe inn når et barn utsettes for slike krenkelser. Barnehagen skal arbeide systematisk for et trygt og godt barnehagemiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle barna, og for å forebygge tilfeller hvor barn ikke opplever at det er et trygt og godt miljø i barnehagen.

I lys av dette forslaget om endring i barnehageloven, ønsker jeg å undersøke hvordan det oppleves for barnehagelærere å gripe inn når en kollega krenker et barn.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du svarer på en intervjuguide som jeg sender deg per e-post. I intervjuguiden vil det være, «en fortelling fra barnehagen», som omhandler forskningsspørsmålet. Videre vil jeg stille spørsmål som kan bidra til refleksjon rundt begrepet krenkelse og din opplevelse i forhold til å gripe inn når en kollega krenker et barn i barnehagen.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun

jeg som mastergradsstudent som vil ha tilgang til opplysningene om deg. Uvedkommende vil ikke få tilgang til personopplysningene. Ditt navn og din barnehage anonymiseres og erstattes med fiktive navn. Din alder og antall år i yrket som barnehagelærer vil beskrives i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i november 2020. Da vil alle personopplysninger slettes.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet - storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- OsloMet – storbyuniversitetet ved mastergradsstudent Miriam Celine Lilledrange, E-post: [s178214@oslomet.no](mailto:s178214@oslomet.no) eller veileder Olav Hovdelien, E-post: [olho@oslomet.no](mailto:olho@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: Ingrid Jacobsen, E-post: [ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Veileder Olav Hovdelien

Mastergradsstudent Miriam Celine Lilledrange

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan oppleves det for barnehagelærere å gripe inn når en kollega krenker et barn*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, november 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

Barnehagepersonalets holdninger i møte med konflikter i kollegarelasjoner

### **Referansenummer**

840002

### **Registrert**

17.12.2019 av Olav Hovdelien - olho@oslomet.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
/ Institutt for barnehagelærerutdanning

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Olav Hovdelien, olho@oslomet.no, tlf: 97105425

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Miriam Lilledrange, s178214@oslomet.no, tlf: 95826394

### **Prosjektperiode**

15.11.2019 - 31.07.2020

### **Status**

02.09.2020 - Avsluttet

## **Vurdering (1)**

---

### **13.01.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.01.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke

type endringer det er nødvendig å melde:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)