



# Universitetet i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

**Studieprogram:**

Master i spesialpedagogikk/MSP

Vårsemesteret, 2023

**Forfatter:** Amalie Pedersen

**Veileder:** Dziuginta Baraldsnes

**Tittel på masteroppgaven:**

Hvilke erfaringer har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel VIII?

**Engelsk tittel:**

What experiences do kindergarten employees have in working purposefully for a good psychosocial environment in the kindergarten in accordance with Chapter VIII of the Kindertartens Act?

**Emneord:**

Psykososialt barnehagemiljø, barnehageloven kapittel VIII, krenkelse, mobbing, nulltoleranse, trygt og godt

**Antall ord:** 29084

**Antall vedlegg/annet:** 3

Stavanger, 27. mai 2023

## **Forord**

Det aller første jeg ønsker å gjøre er å takke min kjære samboer/forlovede for at han de siste to årene har satt sine egne behov og ønsker til side til fordel for at jeg skulle kunne kaste meg ut i en faglig fordypning og yrkesmessig reise. Gjennom alle arbeidskrav, eksamener og fortvilte stunder har han jobbet for å holde motet mitt oppe og for å motivere meg til å gjennomføre studiet. Nå to år, flere eksamener og en masteroppgave senere er jeg evig takknemlig for alle oppmuntrende ord, tull, tøys og kjærlighet du har gitt fra sidelinjen. Jeg setter også stor pris på at du har fylt opp hjemmekontoret jevnlig med friske blomster og duftlys, tusen takk for alt du gjør for meg.

Jeg vil også takke veilederen min Dziuginta Baraldsnes for et formidabelt profesjonelt arbeid i møte med meg; en høyst emosjonell student. Takk for terping på korrekt bruk av APA7, forslag til faglitteratur, og takk for at du har veiledet meg til å finne en mer profesjonell akademisk side av meg selv når engasjementet har tatt overhånd over skriftspråket mitt.

Takk til alle venner og familie som ikke har forlatt meg etter to år med lite initiativ til sosiale sammenkomster, takk for støttende meldinger, telefonsamtaler, lese-snacks levert på døra, og takk for all forståelse. Dere er best!

Sist, men ikke minst, takk til alle informantene som stilte opp og gjorde denne masteroppgaven mulig. Deres bidrag, formidling av erfaringer, forståelser og engasjement har gjort dette til en langt mer inspirerende prosess enn hva jeg hadde håpet på.

Vanse, mai 2023.

Amalie Pedersen

## **Sammendrag**

Temaet i denne masteroppgaven har vært barnehageloven kapittel VIII og barnehagens psykososiale miljø. Formålet har vært å undersøke hvilke erfaringer barnehagens ansatte har med å arbeide målrettet for et godt psykososialt barnehagemiljø, og deres forståelser av lovparagrafene.

Problemstillingen lyder som følger:

Hvilke erfaringer har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel VIII?

Undertittel: : Hvordan tolker, forstår og anvender barnehageansatte barnehageloven § 41-43 om psykososialt barnehagemiljø, og hvordan har implementering av arbeid med barnehageloven § 41-43 gått for de ulike faggruppene representert i barnehagen.

Masteroppgaven har brukt et kvalitativt forskningsdesign hvor data, innsamlet gjennom seks kvalitative forskningsintervju, har blitt analysert. Gjennom en tematisk analyse ble arbeidet frem syv hovedfunn.

Masteroppgaven fant at barnehageansattes arbeid med barnehageloven kapittel VIII preges av barnehagens hierarkiske struktur. Det ble funnet at barnehageansatte har jevnt over stor felles forståelse knyttet til de voksnes rolle som både forebyggende faktor og kjennetegn på trygge og gode barnehagemiljø, men også som observatører for å sikre barnas psykososiale miljø. Oppgaven fant at arbeid med barnehageloven kapittel VIII i barnehagen er mindre rolleavhengig enn det er personavhengig, og fant at betydningen av felles forståelser for praksis var et kjerneelement i å lykkes med implementering av arbeid med lovverket. I lys av dette var personalmøter, avdelingsmøter og planleggingsdager en viktig arena for utbyggingen av felles forståelser. Masteroppgaven fant også at informantene hadde varierende, omfattende, og gode forståelser for krenkelses og mobbebegrepet i en barnehagesammenheng. Masteroppgaven fant også at arbeid med barnehageloven § 43, skjerpet aktivitetsplikt, for flere opplevdes ubehagelig, uavhengig av rolle.

Med det indikerer masteroppgaven at arbeidet med utbygging av felles forståelser, og metakommunikasjon både i møtepraksis og hverdagspraksis i dette tilfellet er av betydning for å sikre et vellykket implementeringsarbeid av barnehageloven kapittel VIII.

## **Abstract**

The theme of this master's thesis has been Chapter VIII of the Kindergarten Act and the psychosocial environment of the kindergarten. The purpose has been to examine what experiences the nursery staff have in working purposefully for a good psychosocial nursery environment and their understanding and application of the relevant paragraphs of the law.

The research-question:

What experiences do kindergarten staff have in working purposefully for a good psychosocial environment in the kindergarten in accordance with Chapter VIII of the Kindergarten Act?

This issue has had a working subtitle that reads: How do kindergarten staff interpret, understand and apply the Kindergartens Act § 41-43 on the psychosocial kindergarten environment, and how has the implementation of work with the Kindergartens Act § 41-43 gone for the various professional groups represented in the kindergarten.

The Master's thesis has used a qualitative research design where data, collected through six qualitative research interviews, has been analysed. Through a thematic analysis, seven main findings were worked out.

The master's thesis found that the kindergarten staff's work with Chapter VIII of the Kindergartens Act is characterized by the kindergarten's hierarchical structure. It was found that nursery staff have a generally shared understanding of the adults' role as both a preventive factor and promoting factor of a safe and good nursery environment, but also as observers to ensure the children's psychosocial environment. The assignment found that work with the Kindergartens Act Chapter VIII in the kindergarten is less role-dependent than it is person-dependent and found that the importance of common understandings for practice was a core element in successful implementation of work with the legislation. Considering this, staff meetings, departmental meetings and planning days were an important arena for the development of common understandings. The master's thesis also found that the informants had varying, comprehensive and good understandings of the concept of offense and bullying in a nursery context. The master's thesis also found that working with Section 43 of the Kindergartens Act, which tightened the obligation to be active, was experienced as unpleasant for many, regardless of role.

With that, the master's thesis indicates that the work on developing common understandings, and meta-communication both in meeting practice and everyday practice in this case is important to ensure a successful implementation of Chapter VIII of the Kindergartens Act.

## INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 Innledning.....	8
1.1. Bakgrunn og aktualitet .....	8
1.2. Formål med studien.....	9
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.4. Prosjektets oppbygning .....	10
2. Teoretisk innramming .....	12
2.1. Teoretisk innramming - HVA og HVORFOR .....	12
2.1.1. Barns rettigheter .....	12
2.1.2. Trygt og godt barnehagemiljø .....	13
2.1.3. Hva er et «psykososialt miljø»?.....	14
2.1.4. Krenkelse som overordnet begrep.....	15
2.1.5. En helhetlig forståelse av mobbebegrepet i en barnehagekontekst.....	17
2.1.6. Tidligere forskning på området – <i>mobbing og utestengelse som eksempel på krenkelser</i> .....	19
2.1.7. Konsekvenser av mobbing .....	20
2.1.8. Barnehageloven § 41-43 .....	21
2.1.9. Teoretisk rammeverk – En modell for felles forståelser .....	27
2.1.10. Implementeringsteori .....	30
2.2. Teoretisk innramming – HVORDAN .....	32
2.2.1 Fremmende miljø i barnehagen.....	32
2.2.2. Det autoritative perspektivet.....	32
2.2.3 Vennskap og lek .....	34
2.2.4. Forebygge.....	35
2.2.5. § 42 – Anvendelse av aktivitetsplikten .....	35
2.2.8. Oppsummering teori .....	39

3.	Forskningsmetode .....	40
3.1.	Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	40
3.2.	Forforståelse .....	42
3.3.	Det kvalitative forskningsintervju.....	43
3.7.	Bearbeiding av datamaterialet .....	49
3.8.	Vurdering av studiens kvalitet .....	52
3.9.	Forskningsetiske retningslinjer .....	54
3.10	Datalagring .....	56
4.	Presentasjon av funn og drøfting .....	57
	Funn 1: Hierarkiets betydning i møte med lovkapittelet .....	58
	Funn 2: Møter som implementeringsarena .....	62
	Funn 3: Tiltak i praksis for å fremme trivsel, helse, lek og læring.....	66
	Funn 4: Krenkelse VS mobbing.....	68
	Funn 5: Forståelser av krenkelsesbegrepet .....	73
	Funn 6: De voksnes rolle i trygge og gode barnehagemiljø .....	80
	Funn 7: Ubehag knyttet til skjerpet aktivitetsplikt.....	83
5.	Avsluttende refleksjoner .....	87
6.	Referanseliste .....	90
7.	Figurliste .....	96
8.	Vedlegg .....	97
8.1	Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT.....	97
8.2	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	98
8.3	Vedlegg 3: Intervjuguide .....	102

## 1.0 Innledning

### 1.1. Bakgrunn og aktualitet

Barnehagens praksis og barns rettigheter utvikles i takt med kunnskapen vi tilegner oss om barns utvikling, lek og læring. Barns rettigheter har økt siden 1990 tallet til i dag gjennom blant annet ratifisering av barnekonvensjonen (1989), gjennom Grunnloven (1814, § 104 og § 109), og gjennom barnehageloven (2005). Ved grunnlovens 200års jubileum i 2014 ble grunnloven § 104 om menneskerettighetene som gjelder spesielt for barn, § 109 om barns rett til opplæring og utdanning fastsatt, og barns rettigheter ble ytterligere forsterket (Grunnloven, 1814, § 104 og § 109). Første januar 2021 ble barnehageloven kapittel VIII innført om barnehagens psykososiale miljø (Barnehageloven, 2005, § 41-43). Denne loven skal sikre at alle barn får et trygt og godt barnehagemiljø, og den skal sikre at alle ansatte vet hva de skal gjøre i tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Det interessante for meg er at den legger ansvaret på alle som arbeider i barnehagen, og stiller tydelige krav til handling fra alle ansatte i praksis (Barnehageloven, 2005, § 41-43).

Ved å ha arbeidet både som pedagogisk medarbeider og pedagogisk leder har jeg selv erfart at ulike implementeringsmål og prosjekter gjerne blir repetert oftere for pedagogiske ledere enn for pedagogiske medarbeidere. Dette har i min erfaring ført til at pedagogiske ledere sitter med den mest dyptgående forståelsen, og at fagarbeidere og pedagogiske medarbeidere ikke alltid får en like grundig innføring i faglig arbeid som også vedrører dem. Dette kan være til hinder for gode felles forståelser i personalgruppa, og i tilknytning til barnehageloven kapittel VIII kan det bli tilfeldig, personavhengig, eller i verste fall rolleavhengig, hvordan det arbeides med barnehagens psykososiale miljø, og hvordan barns rettigheter blir ivaretatt.

For å implementere et dokumentert arbeid i barnehagene for alle ansatte må barnehageansatte få mulighet til å bli kjent med de nye lovbestemmelsene. Å skape felles forståelser gjennom målrettet arbeid vil være fundamentalt for å utvikle et felles fagspråk og grunnlagsforståelse for det faglige arbeidet for de ansatte (Roland, 2021, s. 51). Dette forutsetter at barnehageeier tilrettelegger for kompetanseheving, og bistår med å utarbeide trygge og gode barnehagemiljøer (Martinsen et al., 2021, s. 57). Å arbeide for et trygt og godt barnehagemiljø er ikke er noe nytt for de ansatte. Likevel betyr en lovfesting at barns



rettigheter er ytterligere understreket, og at barnehagens plikt om å skape et trygt og godt barnehagemiljø fritt for krenkelser og mobbing, blir skjerpet (Martinsen et al., 2021 s. 17). Mobbing er i dette prosjektet brukt for å eksemplifisere systematiske krenkelser, og derfor er læringsmiljøsenderets kunnskapsoversikt om mobbing i norske barnehager (Aaseth et al., 2021) inkludert som en betydelig kilde i teorikapittelet.

## 1.2. Formål med studien

Ved å utforske hvilke erfaringer og forståelser barnehageansatte har med å jobbe med barnehageloven § 41-43 kan vi si noe om hva som fungerer, og hvor det potensielt er rom for forbedring. Man vil forhåpentligvis også kunne si noe om de ulike faggruppene har felles forståelser for lovparagrafene, begrepene som finnes i dem, og om det finnes systematiske forskjeller i deres forståelser som burde jobbes med i fremtiden. Ved å undersøke disse elementene vil man kunne si noe mer om hva som kreves i implementeringsprosessen for at alle som omfattes av loven skal praktisere den med størst mulig felles forståelse, for å arbeide fremmende og forebyggende med barnehagens psykososiale miljø.

Målet med prosjektet er å avdekke virkelighetsbildet av hvordan implementering av arbeid med barnehageloven § 41-43 har gått i en gjennomsnittlig stor barnehage ved å intervju to pedagogiske ledere, to fagarbeidere/barne- og ungdomsarbeidere, og to ufaglærte assistenter/pedagogiske medarbeidere. Pedagogiske ledere er utdannende barnehagelærere som jobber som ledere for sine avdelinger, fagarbeidere er ansatte med barne- og ungdomsarbeiderutdanning, og pedagogiske medarbeidere er betegnelsen som brukes på assistenter uten krav til barnehagefaglig utdanning.

Barnehagene hvor informantene er valgt ut skal ikke i seg selv vurderes, men brukes for å avdekke det reelle bildet av hvordan implementeringsarbeidet kan se ut i barnehagene. På den måten kan man avdekke gode prosedyrer for slike arbeid, samt avdekke hva som kan styrkes og jobbes mer med generelt i norske barnehager.

### 1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Med dette vil jeg forsøke å svare på hvilke erfaringer barnehageansatte har med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel VIII. Jeg vil undersøke hvordan de tolker, anvender og forstår barnehageloven § 41-43 om psykososialt barnehagemiljø og hvordan implementering av arbeid med barnehageloven § 41-43 har gått for de ulike faggruppene representert i barnehagen. Jeg vil også forsøke å si noe om hvorvidt det finnes systematiske forskjeller basert på de ansattes rolle som pedagogiske ledere, fagarbeidere eller pedagogiske medarbeidere.

### 1.4. Prosjektets oppbygning

Dette prosjekter starter med en innledende teoridel. Den innledende teoridelen er todelt hvorav første del omfatter et «hva» og et «hvorfor». Denne teoridelen søker å kartlegge *hva* et trygt og godt barnehagemiljø innebærer og *hva* barnehageloven kapittel VIII omfatter. Denne første delen har en redegjørelse av sentrale begreper, en redegjørelse av *hvorfor* arbeid med lovkapittelet er relevant tilknyttet mobbing som eksempel, en teoretisk forankring omkring implementeringsteori, og felles forståelser i læringsfellesskap.

Den andre teoretiske delen søker å fremlegge noen tydelige «hvordan» man kan arbeide for å oppnå målet; å fremme trygge og gode barnehagemiljø samt arbeide forebyggende mot negative hendelser som krenkelser. Dette omfatter konkret arbeid med lovparagrafene, spesielt § 42. I tillegg redegjøres det for det autoritative perspektivet, vennskap og lek som sentrale elementer i å arbeide forebyggende og fremmende med trygge og gode barnehagemiljø. Det vil deretter foreligge et metodekapittel som redegjør for valg av forskningsdesign, prosessen ved datainnsamling, metodisk bakgrunn for analyse og forskningsetiske vurderinger.

Masterprosjektet undersøker tre ulike gruppers erfaringer og forståelser av barnehageloven § 41-43. Resultatene av datainnsamlingen vil redegjøres for før de analyseres og drøftes påfølgende hver for seg. Det innebærer at presentasjon av analyse, resultat og drøfting vil forekomme tema for tema basert på oppgavens syv hovedfunn. Jeg har valgt å redegjøre for og drøfte hvert hovedfunn etter tur da dette skaper en tydelig oversikt for leseren. En slik

inndeling fremhever også sammenhengen mellom spørsmålene informantene har blitt stilt og svarene som har kommet i lys av disse spørsmålene. På den måten ønsker jeg også gjennom resultat og drøftingsdel å bidra til økt validitet og reliabilitet for oppgaven.

Til slutt vil det foreligge et avslutningskapittel som forhåpentligvis kan gi noen svar hvordan implementering av barnehageloven kapittel VIII har gått de første to årene, hvilke forståelser barnehageansatte har for sentrale begreper i barnehageloven kapittel VIII, og om det finnes noen forskjeller i personalets forståelser og praktisering av loven basert på deres roller i barnehagen.

## 2. Teoretisk innramming

Masteroppgavens teoretiske innramming er delt i to sentrale deler. Den første delen er kalt «hva og hvorfor», og søker å skape en teoretisk innramming for oppgaven ved å redegjøre for barns rettigheter, sentrale begreper og *hva* et trygt og godt barnehagemiljø innebærer. Sammen med dette foreligger et «*hvorfor*», som redegjør for blant annet konsekvenser av mobbing, mobbebegrepets problematikk, hvorfor vi har fått et nytt kapittel i barnehageloven, og hvorfor dette er sentrale og relevante emner å bygge en masteroppgave rundt.

Den siste delen er en «hvordan» del og målet med den er å komme med forskningsbaserte teoretiske konkrete forslag til *hvordan* man kan arbeide fremmende og forebyggende med barnehagens psykososiale miljø. Denne delen inneholder blant annet en utdyping av barnehageloven § 42, samt betydningen av autoritative voksne, tidlig innsats, og betydningen av vennskap og lek i trygge og gode barnehagemiljøer.

### 2.1. Teoretisk innramming - HVA og HVORFOR

#### 2.1.1. Barns rettigheter

Et grunnleggende hensyn i alt arbeid som vedrører barn er at man alltid skal handle basert på hva som er til barnets beste. Barnets beste handler om at i alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn, skal det tas hensyn til at resultatet skal gagne barnet. Dette er grundig forankret gjennom internasjonale dokumenter som barnekonvensjonen artikkel 3 men også gjennom nasjonale lover som Grunnloven og barnehageloven (Barnehageloven, 2005, § 3 fjerde ledd; Barnekonvensjonen, 1989, art. 3; Grunnloven, 1814, § 104). Gjennom internasjonale og nasjonale dokumenter er også barns rett til medvirkning forankret gjennom barnekonvensjonen artikkel 12, og barnehageloven § 3 (Barnehageloven, 2005, § 3; Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Dette skaper et bilde på hvor grundig faglig forankret det er at vi lytter til barna og tar dem på alvor i avgjørelser som vedrører dem.

Loverket utvikles stadig og barns rettigheter har blitt styrket og utviklet i takt med at barnehagepraksisen utvikler seg. Barnehageloven kapittel VIII tredje i kraft 1. januar 2021 og omfatter det psykososiale barnehagemiljøet (Barnehageloven, 2005, § 41-43). Dette lovkapittelet er et sentralt redskap i å sikre at alle barn har et trygt og godt barnehagemiljø,

og gir noen hjelpemiddel til hvordan man kan sikre dette. Barnehageloven § 41 beskriver blant annet hvordan barnehagen skal arbeide og opptre i tilfeller hvor barn ikke opplever å ha et trygt og godt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2005, § 41). For å komme nærmere inn på lovparagrafene i barnehageloven kapittel VIII er det først relevant å redegjøre nærmere for hva som ligger i begrepet «trygt og godt barnehagemiljø».

### 2.1.2. Trygt og godt barnehagemiljø

Barnehageloven § 1 og § 2 fastslår at barnehagen både skal ha en **forebyggende**, men også en **fremmende** funksjon (Barnehageloven, 2005, § 1-2). Barnehagen skal *forebygge* mobbing og andre krenkelser, samt *fremme* elementer i et trygt og godt barnehagemiljø som vennskap, lek, fellesskap og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehageloven § 41 redegjør for disse to aspektene ved å erklære at barnehagen skal *forebygge* dårlige barnehagemiljø ved å arbeide med å fremme helse, trivsel lek og læring (Barnehageloven, 2005, § 41).

For å *fremme* trivsel, læring, utvikling og helse kreves det et trygt og godt barnehagemiljø, hvorav krenkelser som mobbing, vold, diskriminering, trakassering og andre krenkelser vil være uakseptabelt (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 24). Det er godt dokumentert at det er positivt for barn å delta i barnehagen, men at dette forutsetter at barnehagetilbudet er av høy kvalitet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27). Gode barnehager fremmer trivsel og læring for alle barn generelt, og de kan være ekstra beskyttelsesfaktorer for barn i risiko spesielt (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27). På den annen side kan barnehager av lav kvalitet bidra med økte risikofaktorer for barn, som blant annet språkvansker, atferdsvansker og stress (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27).

For å arbeide helhetlig med et trygt og godt barnehagemiljø kreves det at barnehagen jobber systematisk med å *fremme* et godt psykososialt miljø, men også at det kontinuerlig arbeides med å *forebygge* negative hendelser som krenkelser (Lunde & Roland, 2021, s. 91). Å fremme og forebygge kan sees på som en sirkulær prosess i arbeidet med å sikre et trygt og godt barnehagemiljø. Å arbeide for å fremme et trygt og godt miljø vil fungere forebyggende mot krenkelser, og ulike forebyggende tiltak vil igjen kunne fremme et trygt og godt miljø.

Rammeplan for barnehagen erklærer gjennom barnehagens verdigrunnlag viktigheten av å møte individets behov for trygghet, omsorg og tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). De voksnes rolle i dette arbeidet er ubestridelig. Gjennom de voksnes utøvelse av omsorg skal barna oppleve trygghet, trivsel, oppleve å bli sett, forstått og respektert (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Et trygt og godt barnehagemiljø kan være komplekst å beskrive da det ikke har et enkelt kriterium å måle ut fra. I et trygt og godt barnehagemiljø skal det ikke forekomme krenkelser som vold, trakassering eller mobbing (Lunde & Roland, 2021, s. 91). Men fravær av disse elementene er ikke nok alene for å konkludere med at barnehagemiljøet er trygt og godt. Det må i sammenheng med dette arbeides kontinuerlig med å utforme barnehagens miljø som helsefremmende og inkluderende (Lunde & Roland, 2021, s. 91).

Forskning viser at krenkelser som mobbing forekommer helt ned i barnehagen, og dermed er arbeid med utvikling av god sosial kompetanse i tidlig alder og fokus på barnehagens psykososiale miljø avgjørende (NOU 2015: 2, s. 28). I den teoretiske innrammingen om «hvordan» vil det redegjøres for konkrete eksempler på forhold som foreligger i trygge og gode barnehagemiljøer.

### 2.1.3. Hva er et «psykososialt miljø»?

I denne masteroppgaven står barnehageloven kapittel VIII om barnehagens psykososiale miljø sentralt. Et psykososialt miljø omfatter det sosiale, psykologiske og fysiske miljøet i barnehagen, og opplevelsen både personalet og barna har av dette miljøet (Lunde & Roland, 2021, s. 90). Hvordan barna og personalet opplever det psykososiale miljøet påvirkes av individuelle og sosiale forhold (Lunde & Roland, 2021, s. 90). Det påvirkes av både barnehageledelsen, fellesskapet som eksisterer i barnehagen mellom alle som befinner seg der, kultur, verdier og normer som kommer til uttrykk i barnehagens daglige praksis (Lunde & Roland, 2021, s. 91).

Barnehageloven § 1 om barnehagens formål tredje ledd erklærer følgende:

Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering. (Barnehageloven, 2005, § 1).

At barnehagen skal møte barnas behov for trygghet, omsorg, anerkjennelse og tilhørighet, samt at barna skal få medvirke gjennom at barnehagen fremmer blant annet demokrati, mangfold og gjensidig respekt er viktig for barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Sentralt for dette arbeidet er hvordan det ikke skal være tilfeldig og personavhengig hvordan man arbeider med det psykososiale miljøet i barnehagen. Det kreves god ledelse og rutinemessig oppfølging av de ansatte for å skape en felles forståelse og praksis i barnehagen (Lunde & Roland, 2021, s. 91). For å kunne fremme trygge og gode barnehagemiljøer må man unytte den samlede kompetansen personalet har, for å skape disse miljøene (Aaseth et al., 2021, s. 40). Et trygt og godt leke og læringsmiljø i barnehagen skal omfatte alle deler av det psykososiale miljøet, også inkludering og vennskap, samt forebygging av krenkelser (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 24). Et sentralt element i å forebygge mobbing og fremme trygge og gode barnehagemiljø vil også være å bygge kompetanse om temaet i personalgruppa (Aaseth et al., 2021, s. 40).

#### 2.1.4. Krenkelse som overordnet begrep.

Et trygt og godt barnehagemiljø er et miljø som er fritt for mistriksel og krenkelser. Krenkelse brukes som et overordnet begrep på negative hendelser som mobbing, utestenging, diskriminering, vold og trakassering, og kan fungere som et samlebegrep på hendelser som fører til at barn føler seg ekskludert fra fellesskapet (Martinsen et al., 2021, s. 21). Det kan være enkelthendelser eller gjentakende hendelser. Selv om krenkelser kan være intensjonelle, betyr det ikke at de alltid er det. Det er den subjektive opplevelsen som avgjør om noe er en krenkelse eller ikke.

Begrepet mobbing vil vies betydelig plass i denne masteroppgaven. Barnehageloven § 41 skriver om hvordan krenkelser som utestenging, mobbing, vold og diskriminering ikke skal godtas og for oppgavens del vil hovedfokuset ligge på mobbing og utestenging som eksempel på krenkelser. Det betyr ikke at man ikke skal ta vold, trakassering og diskriminering på alvor, fordi også disse krenkelsene kan forekomme i barnehagen. De vil likevel ikke utdypes videre i oppgaven av årsaker som omfang og forskningsbasert relevans i dette tilfellet.

Det finnes flere grunner til at mobbing får denne sentrale rollen i prosjektet. For det første brukes mobbing som et eksempel for å belyse systematiske krenkelser i barnehagen for å gjøre prosjektet mer leservennlig. For det andre finnes det betydelig mer forskning på mobbing som krenkelse i barnehagen i forhold til andre krenkelser som vold, trakassering og diskriminering, og for det tredje er det større forekomst av mobbing blant små barn enn for eksempel vold og trakassering. Dette gjør mobbing til et relevant eksempel å forankre oppgaven i.

For å være i tråd med forskningen internasjonalt og ha en begrepsavklaring som vil kunne stå i sammenheng med teorien for oppgaven, benyttes i hovedsak Olweus (2013) sin definisjon på mobbing. Mobbing defineres dermed som en intensjonell negativ handling som gjentas over tid av en eller flere, og som innebærer en ubalanse i styrkeforholdet mellom den som blir utsatt for mobbeatferden, og den som utøver mobbeatferden (Olweus, 2013 s. 20-21).

Denne definisjonen på mobbing kan problematiseres da den ikke nødvendigvis er produktiv for å forstå og undersøke hvordan mobbing forekommer i en barnehagekontekst. Det er likevel vesentlig å vite at store deler av mobbeforskningen bygger på denne teoretiske definisjonen.

Rettet mot barnehagen vil Lund et al., (2015) sitt perspektiv på mobbing kunne tilby et nytt perspektiv på mobbing som kan være mer fruktbart å arbeide med i en barnehagekontekst. I dette perspektivet kan mobbing forstås som å ikke få være en verdifull del av fellesskapet (Lund et al., 2015, s. 6). I dette perspektivet er det også barnets opplevelse som uttrykt vektlegges (Lund et al., 2015, s. 6). Dette vil være betydelig da mobbing i barnehagen i større grad er knyttet til utestenging, og inkluderings- og ekskluderingsprosesser (Martinsen & Moser, 2021, s. 68). Når man forstår mobbing som når barn utsettes for negative hendelser i



lek og samspill som fører til at de ikke opplever seg som en betydningsfull del av fellesskapet utvider man mobbebegrepet til å omfatte også krenkelser, altså også enkelthendelser (Lund et al., 2015, s. 45; Lund & Helgeland, 2020, s. 19-20). Senere vil jeg drøfte mobbebegrepet i lys av sosiale gruppeprosesser i motsetning til spesifikke trekk ved enkeltbarn (Lund et al., 2017 s. 1).

Dette bidrar med et viktig perspektiv for å forstå hvordan mobbing kan forekomme helt ned i barnehagealder, og kan være en sentral del av å bygge forståelse for hvordan man kan si at mobbing forekommer blant så små barn som i barnehagealder. I arbeid mot mobbing i barnehagen skrives det om å forebygge mobbing samt fremme helse, trivsel, lek og læring. Når det videre skrives om forebygging er det hovedsakelig forebygging av krenkelser som mobbing og utestenging, men også å forebygge mistriksel med mål om å arbeide for å fremme et trygt og godt barnehagemiljø.

Gjennom barnehageloven kapittel VIII vil vi høre mer begrepene å fremme, forebygge, følge med, gripe inn, melde fra, aktivitetsplikten og nulltoleranse. Disse begrepene vil gjøres rede for i masteroppgaven etter hvert som de fremkommer.

#### 2.1.5. En helhetlig forståelse av mobbebegrepet i en barnehagekontekst

Det finnes en rekke ulike definisjoner på mobbing gjennom tidene og det finnes fortsatt ikke en ensbetydende felles definisjon. Kunnskapsoversikten om mobbing i norske barnehager viser til hvordan mobbebegrepet er overført til barnehage og at dette kan problematiseres (Aaseth et al., 2021, s. 20-21). Den utdyper hvordan rammeplan for barnehagen bruker andre begreper enn mobbing for å karakterisere uønskede handlinger og tilbyr en oversikt over begrepene krenkelser, utestenging og begynnende mobbeatferd (Aaseth et al., 2021, s. 21-24). Det ikke finnes noe entydig bruk av mobbebegrepet i barnehage, men det er betydelig hvordan barn forstår mobbing som utestenging og avvisning fra leksituasjoner (Aaseth et al., 2021, s. 24 og s. 32). Den tradisjonelle forståelsen med gjentatte intensjonelle negative hendelser ser ikke ut til å passe profilen for mobbing i en barnehagekontekst, da det er komplekse sosiale gruppedynamikker som må tas hensyn til for å forstå mobbing og utestenging som fenomen i barnehagen.

Forskningsfeltet om mobbeproblematikken ser nå ut til å ha delt seg i to ulike retninger. Et syn på mobbing som mer eller mindre statiske personlighetstrekk versus sosiologiske systemteorier hvor konteksten spiller en sentral rolle (Aaseth et al., 2021, s. 25). Den individorienterte tilnærmingen ser aggresjon som en betydelig faktor, mens den gruppeorienterte tilnærmingen preges av hvordan mobbingen er et uttrykk for sosiale prosesser på avveie (Aaseth et al., 2021, s. 25). Det er den individorienterte tilnærmingen som har preget mobbeforskningen de siste 30 årene og det er innenfor dette synet man kan plassere Olweus sin definisjon på mobbing som nevnt innledningsvis (Aaseth et al., 2021, s. 25). Mobbing kan under den gruppeorienterte tilnærmingen defineres som et uttrykk for angst vedrørende sosial ekskludering når den sosiale rollen blir truet i et gruppefelleskap (Aaseth et al., 2021, s. 26). Denne forståelsen står i sterk sammenheng til barnas egne forståelser av mobbing.

Marthinsen (2018) har klargjort hvordan barn selv beskriver mobbing som utestengelse og erting, men også at de var redde for å bli utestengt fra lek selv. Denne gruppedynamikken hvor barn er redde for å bli ekskludert fra leken er en naturlig del av barns iboende motivasjon for å være en del av en gruppe, samt å oppnå anerkjennelse fra jevnaldrende (Aaseth et al., 2021, s. 31). I en barnehagekontekst er det særdeles relevant å vite hva barna opplever og regner som mobbing og/eller krenkelser da det er den subjektive opplevelsen som skal ligge til grunn. Det er nødvendig at det foreligger diskusjoner i personalgruppene for å avklare hvordan man skal forstå disse begrepene som blant annet mobbing og krenkelse for å jobbe i tråd med lovverket.

I tilknytning til barn og barns sosiale atferd finnes det et filosofisk perspektiv introdusert av Ross Greene. Greene forklarer hvordan barn gjør det bra hvis de kan (Ross Greene, 2010, 00:27). Han beskriver at hvordan vi tenker om barns atferd i stor grad påvirker hvordan vi arbeider for å endre barns atferd (Ross Greene, 2010, 00:50). Dersom man arbeider ut fra det filosofiske perspektivet hvor man tror på at barn gjør det bra hvis de kan, vil man arbeide for å gi barna de redskapene de trenger for å få til å gjøre det bra. Et motperspektiv til dette vil være at barn gjør det bra hvis de vil, noe som i stor grad også vil påvirke hvordan man arbeider for å få barn til å gjøre det bra (Ross Greene, 2010, 1:10). Da er man i en posisjon hvor man arbeider for å få barn til å *ville* gjøre det bra (Ross Greene, 2010, 1:10). Utfordringene vil her oppstå når man arbeider for å få barn til å ville gjøre det bra, faktisk vil

gjøre det bra, men ikke *kan*, i disse tilfellene vil man potensielt kunne gjøre større skade, eller i det minste ikke være så hjelpsom som man tror at man er (Ross Greene, 2010, 2:50).

I en barnehagekontekst blir det dermed tydeligere at mobbing kan komme som følge av uheldige gruppedynamikker, og bli værende hvis ikke de voksne er i stand til å forstå og observere at det faktisk er mobbeatferd som forekommer. Dersom barnehageansatte har en tolkning av at mobbing alltid er en handling med intensjon om å skade, vil en rekke krenkelser og negative handlinger falle utenfor denne rammen i barnehagen da små barn ofte ikke gjennomfører disse handlingene med en intensjon om å skade, men potensielt med en intensjon om å beskytte sin egen plass i det sosiale fellesskapet. Barn gjør det bra hvis de kan. Denne atferden kan komme av en frykt for selv å bli utestengt og det er kompliserte sosiale prosesser som må tas hensyn til i arbeid med både å forebygge mobbing samt fremme et trygt og godt barnehagemiljø.

#### *2.1.6. Tidligere forskning på området – mobbing og utestengelse som eksempel på krenkelser*

Det meste av forskningen som foreligger på mobbing er gjennomført i skolens arena, mens det fortsatt foreligger mindre forskning på mobbing i barnehagens kontekst, og barns tidlige alder (Roland, 2021, s. 70). Elevundersøkelser fra 2022 viser at mobbing forekommer i skolen i dag (Utdanningsdirektoratet, 2023), men det var likevel ikke før i 1970-årene at forskning på mobbing startet på alvor, både nasjonalt og internasjonalt (Martinsen & Moser, 2021, s. 64). Forskningsdata man kan tilegne seg gjennom elevenes egne vitnesbyrd kan ikke innhentes på samme måte i barnehagen som på skolen blant annet på grunnlag av barnas verbale ferdigheter og modning. Forskningen som er gjort benytter også stort sett den førstnevnte Olweus (2013) definisjonen på mobbing og derfor er også den nevnt. Det er likevel ikke helt utenkelig at de samme konsekvensene for barn i skolealder også vil være gjeldene som konsekvenser av mobbing for yngre barn. Gjennom dette kan man få en forståelse for at forskning på mobbing i barnehagen kan dra nytte av flere bidrag i årene som kommer.

Gjennom dokumenter som tar opp konsekvenser av mobbing i tidlig alder er det opplyst at mobbing i tidlig alder kan ha et mangfold av negative konsekvenser for individer i henhold til deres psykososiale helse (Aaseth et al., 2021, s. 6). Det finnes i midlertid manglende forskningsbasert empirisk kunnskap som kan dokumentere disse konsekvensene (Aaseth et

al., 2021, s. 6). Vi vet likevel at krenkelser som mobbing og utestengelse har flere negative konsekvenser for barn i tidlig alder (Amundsen, 2017; Idsøe & Roland, 2017, s. 38-41; Roland, 2014, s. 473), og det er nødvendig å jobbe forebyggende for å sikre at barn møter et barnehagemiljø fritt for krenkelser.

### 2.1.7. Konsekvenser av mobbing

Å bli utsatt for mobbing kan være en traumatiserende opplevelse. Barn i barnehagealder som utsettes for mobbeatferd kan uttrykke fysiske symptomer som vondt i magen, vondt i hodet, føle seg engstelige eller deprimerte (Idsøe & Roland, 2017, s. 39-40). Også reaksjoner som utvikling av utagerende atferd, eller total underkastelse, som begge kan føre til lav selvfølelse og vanskeligheter med å bygge vennskap, kan forekomme (Idsøe & Roland, 2017, s. 40). Å være utsatt for mobbeatferd kan også utløse vanskelige negative følelser som hjelpeløshet, skam, at man ikke har noe verdi, samt lave og negative forventninger til seg selv og andre over tid (Roland, 2017, s. 480). De som utsettes for mobbeatferd er i stor risiko for å utvikle internaliserende problemer som angst og depresjon, men også flere andre psykiske og helsesrelaterte utfordringer, samt problemer med å mestre utdanning senere (Roland, 2021, s. 70). Det kan dermed også regnes som et samfunnsøkonomisk gode å forebygge samt stoppe krenkelser som mobbing i tidlig alder.

For barn kan det å bli utestengt føre til aggresjon og lavere grad av selvregulering (Amundsen, 2017). Det å bli utestengt eller utfrysnet er et fremtredende aspekt i hva barn omtaler som mobbing. Det rår usikkerhet hvorvidt barn i barnehage har de forutsetningene som kreves for å forstå og forholde seg til mobbebegrepet helt og fullt (Aaseth et al., 2021, s. 31). Likevel besitter barn kunnskap om fenomenet da de gjerne bruker erting og utestenging fra lek som beskrivelse på mobbing (Aaseth et al., 2021, s. 31).

Det er ikke bare for de som blir mobbet det finnes negative konsekvenser. Det er også vist å ha negative konsekvenser og foreligge uheldige utviklingsløp for de som gjør mobbeatferd (Idsøe & Roland, 2017 s. 74; Martinsen & Moser, 2021, s. 81). Det er funnet sammenhenger med mobbing og helseskader som emosjonelle problem, angst, depresjon, dårlig selvtillit og somatiske problemer som kvalme, vondt i magen, hodeverk og vansker med søvn (Martinsen & Moser, 2021, s. 81). Erfaringer med konflikter kan betraktes som viktige bidrag til barns

sosiale utvikling, mobbing bidrar derimot ikke til positiv sosial utvikling (Idsøe & Roland, 2020, s. 20). En oppsummering av de mulige konsekvensene av å bli utsatt for mobbing viser generelt at mobbing påvirker barns utvikling negativt. Derfor bør mobbing forebygges og stoppes.

#### 2.1.8. Barnehageloven § 41-43

Med et mål om å undersøke tre ulike gruppers erfaringer og forståelser av barnehageloven § 41-43 er det verdifullt å legge frem paragrafene og oppgavens forståelse av dem i tråd med relevant teori. For å unngå at forskerens egne subjektive tolkninger får komme til uttrykk gjennom en omskriving av lovparagrafene er det valgt å gjengi lovparagrafene som fullstendige sitater for leseren i forkant av videre redegjørelse. Da denne masteroppgaven søker å undersøke barnehageansattes forståelser og tolkninger av lovparagrafene basert på hvordan barnehageansatte har fått dem fremlagt, er det med hensikt og betenkning at lovparagrafene er sitert i sin uforandrede helhet. Dette vil kunne hjelpe leseren selv til å danne forståelser av hvordan barnehageansattes forståelser og tolkninger står i sammenheng med lovparagrafens ordlyd uten forskerens intervensjon. Meningsbetydningen vil likevel drøftes i lys av relevant teori påfølgende. Dette er også gjort med hensikt om å skape en oversiktlig helhet av de tre lovparagrafene.

Det er tre lovparagrafer som er relevante for dette studiet: barnehageloven § 41, § 42 og § 43. Videre vil jeg gå inn på hver paragraf for å legge frem hovedpunktene i hva lovparagrafene dreier seg om og hvorfor de er sentrale. I del 2 av teoretisk innramming vil det redegjøres for hvordan det er tenkt at lovparagrafene skal være med å sikre et trygt og godt barnehagemiljø, samt forebygge negative hendelser. § 42 har blitt viet ekstra stor plass i del 2, ikke fordi den er av større betydning enn de to andre lovparagrafene, men fordi den redegjør for hvordan anvendelse av barnehageloven kapittel VIII kan se ut i praksis.

##### 2.1.8.1. § 41. Nulltoleranse og forebyggende arbeid (Barnehageloven, 2005, § 41).

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

Barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna. (Barnehageloven, 2005, § 41).

Den første lovparagrafen i kapittelet om psykososialt barnehagemiljø handler om nulltoleranse og forebyggende arbeid. Her er det tre begreper som er særlig relevante for å forstå, tolke og kunne anvende loven; krenkelse, gripe inn og forebygge da disse representerer de tre kravene loven stiller (Martinsen et al., 2021, s. 16). I tillegg til disse vil jeg redegjøre for begrepet nulltoleranse. Loven stiller krav til at barnehagen ikke skal godta krenkelser. Det ble tidligere i masteroppgaven konstatert at definisjonen for krenkelser til å være et samlebegrep for negative hendelser, i lys av dette skal det også gjøres rede for begrepet subjektiv opplevelse.

Barnehageansatte, foreldre, politikere eller foresatte har ikke definisjonsmakten på hva som er en krenkelse for det enkelte barn, og hva barn må tåle av ulike negative hendelser. Det er barnets subjektive opplevelse som skal ligge til grunn for hvorvidt en hendelse oppfattes som en krenkelse eller ei (Lund & Helgeland, 2020, s. 31-33; Martinsen et al., 2021, s. 21; NOU 2015: 2, s. 211). Bakgrunnen for dette kommer fra FNs barnekonvensjon som har vært ratifisert i Norge siden 1991. Barnekonvensjonen artikkel 12 fremlegger barns rett til å bli hørt i saker som vedrører barnet og at barnets synspunkter skal vektlegges i samsvar med modenhet og alder (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12). Også i opplæringsloven og barnehageloven er det et grunnprinsipp at barns subjektive opplevelse skal vektlegges og lyttes til (Lund & Helgeland, 2020, s. 42). Barns rett til å bli hørt innebærer at barnets fortelling og opplevelse er i front og fungerer som utgangspunktet for barnehageansattes arbeid når det kalles inn til møter, samtaler eller når det opprettes tiltak (Lund & Helgeland, 2020, s. 32). Det meldes om at en mengde barn unnlater å fortelle om mobbing til voksne på grunnlag av manglende tillit og dårlige erfaringer med voksnes håndtering i mobbesaker (Lund & Helgeland, 2020, s. 32).

Når det kommer til å **gripe inn** handler det i en barnehagekontekst om at alle som arbeider i barnehagen skal gripe inn når barn utsettes for krenkelser (Martinsen et al., 2021, s. 22). For å gjøre dette på en god måte kreves sensitivitet og kunnskap slik at man kan støtte og veilede barna på en slik måte at alle parter blir ivaretatt (Martinsen et al., 2021, s. 22).

Denne sensitiviteten og kunnskapen kreves for å fange opp de tilfellene som dreier seg om krenkelser og skille dem fra barns normale utforsking av handlingsmuligheter. Her er det relevant å se på hvordan loven stiller et krav som gjelder for alle som arbeider i barnehagen, samtidig som realiteten er at ikke alle har den kunnskapen de trenger for å gjøre dette på en god måte. Derfor er et godt implementeringsarbeid vedrørende hvordan man tolker, anvender og forstår loven avgjørende for å sikre barna et trygt og godt barnehagemiljø. At voksne griper inn når noen blir utsatt for, eller utfører en krenkende handling sender et kraftig og meningsfullt signal til barna om at krenkelser er uakseptabelt (Martinsen et al., 2021, s. 23).

I denne sammenhengen blir **nulltoleranse** et relevant begrep. Nulltoleranse handler ikke om straff til de barna som utøver negative handlinger selv (Læringsmiljøsenderet, 2022a, 4:30). Nulltoleranse handler om at personalet skal ha en nulltoleranse mot ikke å handle når de ser at barn ikke har det trygt og godt (Læringsmiljøsenderet, 2022a, 4:30). Det skal være en høy terskel for hva personalet skal kunne godta av krenkelser, likevel kan ikke alle kritiske ytringer og uenigheter mellom barna utløse nulltoleransen, den er forbeholdt saker hvor personalet objektivt kan fastslå at det foreligger en krenkelse (Aaseth et al., 2021, s. 51). Det skal derimot utøves nulltoleranse dersom barn eller foreldre forteller at de ikke opplever miljøet som trygt og/eller godt.

Sist, men ikke minst omtales **forebygging**. Det presiseres i lovteksten at forebyggingsarbeidet i barnehagen handler om et kontinuerlig arbeid med mål om å fremme helse, trivsel, lek og læring (Barnehageloven, 2005, § 41). Forebygging er å jobbe i forkant for å hindre at negative hendelser oppstår. Dette er direkte knyttet til Rammeplan for barnehagen (2017) plikter og føringer for det forebyggende arbeidet. I rammeplanen er det redegjort for hvordan barnehagepersonalet kan fremme et trygt og godt barnehagemiljø gjennom lek og læring, helse og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å systematisk fremme vennskap og fellesskap vil man kunne arbeide forebyggende for å sikre at alle barn inkluderes i barnefellesskapet (Martinsen et al., 2021, s. 25). Forutsetninger for å sikre et helhetlig arbeid mot mobbing kan deles inn i tre ulike nivå (Aaseth et al., 2021, s. 40). Det første vil være å fremme trygge og gode barnehagemiljø, det andre er å forebygge mobbing og krenkelser mens det siste er å håndtere mobbing og andre krenkelser (Aaseth et al., 2021, s. 40).

2.1.8.2. § 42. Plikt til å sikre at barnehagebarna har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø (aktivitetsplikt) (Barnehageloven, 2005, § 42).

Rammeplan for barnehagen (2017) erklærer barnehagens ansvar for å håndtere, stoppe og følge opp når et barn utsettes for krenkelser eller mobbing, men det foreligger ingen plan i rammeplanen på hvordan dette bør, eller kan gjøres (Aaseth et al., 2021, s. 53; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Paragraf § 42 i barnehageloven er kjent som aktivitetsplikten. Et lovfestet tiltak for å sikre barn et trygt og godt barnehagemiljø. Aktivitetsplikten tydeliggjør en konkret retningslinje for hvordan de som arbeider i barnehagen kan sikre at alle barna opplever et trygt og godt barnehagemiljø.

Ideen om aktivitetsplikten kommer opprinnelig fra Djupedalsutvalget hvor betydningen av et tydelig lovverk med mål om å sikre et trygt og godt miljø for barn og elever ble fremhevet (NOU 2015: 31). Videre ble det i stortingsmelding 6 (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 24) foreslått å innføre en tydelig aktivitetsplikt også for de som jobber i barnehagen, for å sikre at barnehagebarn har det trygt og godt. Departementet ønsket derav å sikre barnehagebarn de samme rettighetene som skolelever får gjennom opplæringsloven kapittel 9A, og dermed ble barnehageloven kapittel VIII innført (Martinsen et al., 2021, s. 28).

Aktivitetsplikten gjelder for alle som arbeider i barnehagen og den gir alle som arbeider i barnehagen en tydelig retningslinje for hvordan barnehagen skal handle i tilfeller hvor det er mistanke om at et barn ikke har det trygt og godt (Aaseth et al., 2021, s. 53). Denne lovparagrafen legger tydelige retningslinjer til anvendelse av barnehageloven kapittel VIII. Lovparagraf § 42 i barnehageloven lyder som følger:

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

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

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



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

- a) Hvilke problemer tiltakene skal løse
- b) Hvilke tiltak barnehagen har planlagt
- c) Når tiltakene skal gjennomføres
- d) Hvem som skal gjennomføre tiltakene
- e) Når tiltakene skal evalueres

(Barnehageloven, 2005, § 42).

Hva disse elementene som å følge med, melde fra, undersøke og tiltak innebærer redegjøres for under avsnittet teoretisk innramming – hvordan.

Et av de mest sentrale elementene ved aktivitetsplikten som er relevant for dette prosjektet er at den gjelder for alle. Aktivitetsplikten gjelder for alle barnehagens ansatte som har jevnlig kontakt med barna, og de er gjennom loven pålagt å handle i tråd med aktivitetsplikten (Martinsen et al., 2021, s. 44). Dette sikrer at ingen som arbeider i barnehagen, uansett rolle, får muligheten til å bagatellisere, snu seg vekk, eller late som om de ikke har sett, forstått eller at de ikke kjenner til at et barn har et barnehagemiljø som ikke er trygt og godt (Martinsen et al., 2021, s. 44). I sammenheng med at plikten til å følge med og melde fra er individuelle vil dette gjøre ansvaret for å sikre et trygt og godt barnehagemiljø til et felles ansvar som alle må forstå, og ha kompetansen til å praktisere. Derfor er det relevant å undersøke hvilke erfaringer et mangfold av barnehagens ansatte har med å praktisere barnehageloven kapittel VIII, undersøke hvilke forståelser de har for lovtekstene, samt å se nærmere på hvordan implementeringen har gått med dette arbeidet de to årene loven har vært gjeldende.

Det finnes to betydelige forskjeller mellom aktivitetsplikten for elever i skole og aktivitetsplikten som gleder for barn i barnehage. I skolens aktivitetsplikt foreligger det plikt

til å gripe inn samt plikt til å dokumentere, disse forekommer ikke i barnehagelovens aktivitetsplikt (Lund & Helgeland, 2020, s. 104). For barnehagekonteksten blir plikten til å gripe inn understreket som en overordnet plikt for barnehagens praksis når barn ikke har det trygt og godt (Lund & Helgeland, 2020, s. 104), og i barnehageloven § 41. På samme måte omfattes ikke dokumentasjonsplikten av loven da det allerede foreligger et krav om dokumentasjonsplikt om barns trivsel og utvikling når det er nødvendig for å gi barn et tilrettelagt, trygt og godt barnehagetilbud gjennom rammeplan for barnehagen (Lund & Helgeland, 2020, s. 104; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 39).

*2.1.8.3. § 43. Skjerpet aktivitetsplikt dersom en som arbeider i barnehagen, krenker et barn (Barnehageloven, 2005, § 43).*

En av fem saker mobbeombudene mottok det første året etter innføring av barnehageloven kapittel VIII handler om voksne som krenker barn (Storvik & Salvesen, 2022). Dermed ser man det reelle behovet for en skjerpet aktivitetsplikt i tilfeller hvor de som arbeider i barnehagen krenker et barn. Barnehageloven § 43 lyder som følger:

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

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

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

Denne lovparagrafen eksisterer for å beskytte barn hvor voksne har en makt- og tillitsposisjon overfor barn for å forhindre grove misbruk av denne tilliten og makten (Lund & Helgeland, 2020, s. 112). For å skape et trygt og godt barnehagemiljø må barna bli sett, bekreftet og forstått av de ansatte, dermed vil krenkelser være tydelig i strid med et trygt og

godt barnehagemiljø (Martinsen et al., 2021, s. 49). Aaseths kunnskapsoversikt om mobbing i norske barnehager erklærer at de har funnet lite forskning om dette temaet (Aaseth et al., 2021, s. 58).

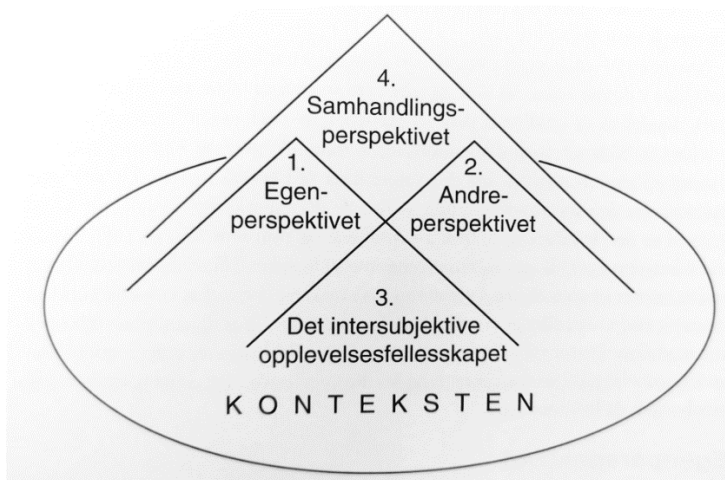
Likevel er det klart at tilfeller hvor man melder hverandre for krenking kan føre til ubehag i personalgruppen, negativ kommunikasjon og eventuelt allianser i personalgruppa (Lund & Helgeland, 2020, s. 112). Det kan oppleves vanskelig å ubehagelig å skulle gå videre i systemet når man opplever at en kollega ikke har utført jobben sin som hen skal.

### 2.1.9. Teoretisk rammeverk – En modell for felles forståelser

I norske barnehager finnes det en rekke ulike mennesker med ulike fagbakgrunner representert. Det å skulle implementere arbeid med nye lovparagrafer i et slikt miljø kan betegnes som læreprosesser. For å drive læreprosesser med kollektiv orientering trengs det felles forståelser blant de ansatte, og å utvide det intersubjektive nivået vil være vesentlig for å stimulere til kollektive læringsprosesser (Roland, 2021, s. 50-51; Støen & Midthassel, 2015). For å lykkes med implementeringsarbeid er det en forutsetning at de ansatte har felles forståelser (Støen & Midthassel, 2015, s. 81).

Følgende vil jeg redegjøre for teori om felles forståelser og implementeringsteori. Disse er begge å betegne som mine hovedteorier. I lys av oppgavens tema vil både teori om felles forståelser og implementeringsteori stå i tett sammenheng, for å redegjøre for de prosessene som preger blant annet barnehageansattes erfaringer i møte med nytt lovverk, og prosessene som preger deres begrepsforståelser og rutiner for handling.

For å belyse bakgrunnen for studien teoretisk vil jeg introdusere Røkenes og Hansen (2012, s. 39) sin «fire-perspektiv modellen for kommunikasjon».



Figur 1 "Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon" (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39).

Modellen over illustrerer til sammen fem perspektiver som handler om kommunikasjonsprosesser og samhandling mellom mennesker (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39). Det første perspektivet er ens eget perspektiv i kommunikasjonen preget av våre egne erfaringer, holdninger, kunnskaper og personlighet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 40). Det andre perspektivet er «andreperspektivet» eller den det kommuniseres med, som også preges av *sine* egne holdninger, erfaringer, kunnskaper og personlighet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41). I midten mellom ens eget perspektiv og andreperspektivet finnes det et opplevelsesfellesskap som rommer de felles forståelsene som finnes i møte mellom det første og det andre perspektivet (Røkenes & Hanssen, 2012 s. 42). De to andre perspektivene er samhandlingsperspektivet og kontekst. Samhandlingsperspektivet omfatter tolkningen av kommunikasjonsprosessene som foregår rundt egenperspektivet, andreperspektivet og det intersubjektive opplevelsesfellesskapet, mens konteksten kommer fra den sammenhengen kommunikasjonsprosessene foregår i (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42). I en barnehagesammenheng kan disse kontekstene skifte mellom blant annet måltid, garderobesituasjon eller leksituasjon (Roland, 2021, s. 52).

Modellen over skaper et forenklet bilde av hvordan ens eget perspektiv kan overlappes mellom andreperspektivet, gjerne en kollegas perspektiv, innenfor en gitt kontekst. I denne overlappen finnes intersubjektivitet. Det intersubjektive nivået i møtet mellom eget perspektiv og andreperspektivet handler i dette tilfellet om å finne felles forståelse mellom de ansatte i en barnehage (Roland, 2021, s. 51; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41-42).

Med bakgrunn i oppgavens relevans knyttet til forståelse og anvendelse av loven for alle faggrupper vil det være relevant å la denne modellen ligge til grunn for oppgavens helhet. I de kollektive læreprosessene vil felles forståelse, utvidelse av og arbeid med det intersubjektive opplevelsesfellesskapet være en elementær del av vellykket implementering av barnehageloven § 41-43. Det vil også være et grunnleggende bakteppe for analysering av informantenes svar i intervjuet, og hvorvidt det kan finnes en sammenheng mellom vellykket eller ineffektiv implementering og kollegiales felles forståelser for loven.

I lys av utvikling av felles forståelser vil jeg i denne sammenheng kort introdusere begrepet faglegging. Skoglund og Sundvall (2017, s. 88) beskriver hvordan pedagogers faglegging kan bidra til å skape en læringskultur i barnehagehverdagen. Faglegging innebærer å kommentere situasjoner som skjer i hverdagen med utgangspunkt i profesjonsspråk for å bidra til økt læring og utvikling (Skoglund & Sundvall, 2017, s. 58). Deres perspektiv introduserer hvordan man kan bidra til å øke det intersubjektive nivået gjennom å benytte seg av den fagkompetansen som allerede eksisterer i barnehagen, gjennom hverdagslige situasjoner alle ansatte kan relatere seg til. En slik tilnærming til å skape felles forståelser med utgangspunkt i profesjonsspråk og hverdagssituasjoner er trolig gunstig for barnehagens implementeringsarbeid. Dermed får man muligheten til å tettere knytte ide, visjon eller teori på praksis.

Teorier om felles forståelser og implementeringsteori er to teoretiske perspektiver som kan stå i tett sammenheng. I arbeidet med å utvikle det intersubjektive nivået, eller felles forståelser, vil man kunne gjøre implementeringsarbeidet enklere fordi man i felles forståelser kan skape større grobunn for felles motivasjon og drivkraft. For å drifte et godt implementeringsarbeid på systemnivå kreves det at individene som skal drifte denne implementeringen av nye prosesser har noen grunnleggende felles forståelser på individnivå. Vice versa vil gode implementeringsprosesser kunne bidra til ekspansjon av intersubjektivitet mellom barnehagens ansatte. På den måten kan felles forståelser og implementeringsteori stå i tett sammenheng når man undersøker informantenes erfaringer i møte med barnehageloven kapittel VIII.

### 2.1.10. Implementeringsteori

I denne masteroppgaven er et av målene å undersøke hvordan implementeringen av arbeid med barnehageloven § 41-43 har gått, og hvilke erfaringer barnehageansatte har med å arbeide målrettet for et trygt og godt barnehagemiljø. I den sammenheng er det relevant å nevne kort litt om innovasjonsprosesser.

En innovasjonsprosess er en endringsprosess og kan grovt inndeles i tre hovedfaser; initiering, implementering og videreføring (Fullan, 2015; Roland, 2015b, s. 23).

Initieringsfasen er den fasen som forbereder og leder opp til beslutningen om å igangsette et endringsarbeid, mens videreføringsfasen handler om at praksisutøvelsen av endringen blir aktivt vedlikeholdt og videreutviklet i organisasjonen (Roland, 2015b, s. 24). Implementering er fasen mellom initiering og videreføring og den består av komplekse prosesser som gjerne kan ta tre til fem år (Roland, 2015b, s. 24). Implementering handler om å omsette en visjon, ide, aktivitet eller teori til praksis og implementering kan beskrive fasen når forskning, ideer og visjoner skal få komme til uttrykk i virkelighetens verden (Roland, 2015b, s. 21).

Overgangen mellom initieringsfasen og implementeringsfasen kan ofte være overlappende, og disse fasene vil kunne påvirke hverandre (Roland, 2015b, s. 24).

I dette prosjektet er det implementeringsfasen som er vektlagt da hovedsakelig arbeidet med initieringsfasen er gjort av utdanningsdirktoratet og Kunnskapsdepartementet, og har foregått på høyere nivå av den norske statsforvaltningen. På den måten vil ikke nødvendigvis informantene i denne masteroppgaven ha vært en del av den første innledende fasen av innovasjonsprosessen hvor det har blitt besluttet å sette i gang et endringsarbeid knyttet til en lovfesting av barns rett til et godt psykososialt barnehagemiljø. Likevel vil informasjonsflyten i starten av innovasjonsprosessen, eller endringsarbeidet, kunne ha stor betydning for personalets motivasjon og drivkraft gjennom implementeringsfasen.

Roland (2015a) fremhever viktigheten av at ansatte er involvert i innledende prosesser for å bygge felles forståelser og forpliktelse til endringen som skal forekomme. Kjennskap til kjernekomponenter i endringen fra initieringsfasen er sentralt da det finnes en korrelasjon mellom klarhet i sentrale innholdsdeler av endring, og kvaliteten over implementeringsarbeidet (Roland, 2015b, s. 24). Initieringsfasen kan sees på som en viktig

forberedelse for endringen som skal foregå ved å blant annet skaffe ressurser, utvikle støttesystem eller utarbeide gode informasjonsrutiner (Roland, 2015b, s. 24).

I lys av innovasjonsprosesser hvor beslutninger som fører til endring i praksis er initiert av statsforvaltningen, som blant annet utdanningsdirketoratet, er det ikke uvanlig at det tilbys kompetansepakker for å bidra med økt faglig påfyll og kompetanseheving som et ledd i innovasjonsprosessen (Utdanningsdirketoratet, 2022). I denne sammenheng har UDIR opprettet en kompetansepakke om trygge og gode barnehagemiljø. Målet er at kompetansepakken skal øke kompetanse om trygge og gode psykososiale barnehagemiljø gjennom refleksjoner rundt blant annet holdninger, normer, barnehagekultur, egen praksis og handlingskompetanse (Utdanningsdirketoratet, 2022). Det er likevel ikke sikkert at alle barnehager på landsbasis har benyttet seg av denne kompetansepakken, eller at informantene i masteroppgaven kjenner til denne kompetansepakken og har arbeidet med den. Mellom barnehagene kan det i dette tilfellet være store variasjoner i hvor grundig de enkelte barnehagene har gjennomført en innledende prosess til denne lovendringen.

Da loven har vært i virkning i overkant av to år vil det foreligge en påstand om at barnehagene befinner seg i en implementeringsfase hvor det arbeides med å implementere felles forståelser og praksiser for arbeid med lovverket. Av den grunn er det implementeringsfasen som er vektlagt i masteroppgaven i møte med informantenes erfaringer.

I lys av dette vil det være interessant å undersøke nærmere hvor informantene befinner seg i implementeringsprosessen, samt gjøre et forsøk på å avdekke gode forhold, eller forhold med rom for forbedring i det pågående implementeringsarbeidet. På bakgrunn av kunnskapen vi nå har om endringsprosessen ved å lovfeste barns rett til et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø vil vi følgende se nærmere på *hvordan* et slikt arbeid kan se ut i barnehagens praksis.

## 2.2. Teoretisk innramming – HVORDAN

### 2.2.1 Fremmende miljø i barnehagen

Barnehageloven § 41 krever et arbeid med mål om å forebygge negative hendelser som krenkelser, samt at man arbeider helhetlig for å fremme trygge og gode barnehagemiljø. Rammeplan for barnehagen vektlegger, blant flere aspekter, personalets rolle i å sørge for at alle barna opplever en følelse av trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen, som en del av å dekke barns behov for omsorg i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Videre kommer noen konkrete eksempler på hvordan man kan arbeide for å skape et fremmende miljø i barnehagen samt hvordan man kan arbeide for å forebygge krenkelser som mobbing og utestengelse.

Svanaug Lunde vektlegger egen refleksjon, felles faglig utvikling og sosial trygghet for de som arbeider i barnehagen som sentralt for å utvikle et fremmende miljø i barnehagen (Læringsmiljøsenderet, 2022b, 6:54). På den måten kan de ansatte fungere best mulig i møte med barn. Barn ytrer lek og vennskap som det viktigste og beste med barnehagen (Læringsmiljøsenderet, 2022b, 07:55). Ivaretagelsen av leken og vennsbygging er elementært i å sikre et trygt og godt barnehagemiljø (Læringsmiljøsenderet, 2022b, 07:10). Svanaug fremhever også blant annet sosial kompetanse, positivt klima og gode rollemodeller som signifikant for det sosiale miljøet i barnehagen (Læringsmiljøsenderet, 2022b, 11:30).

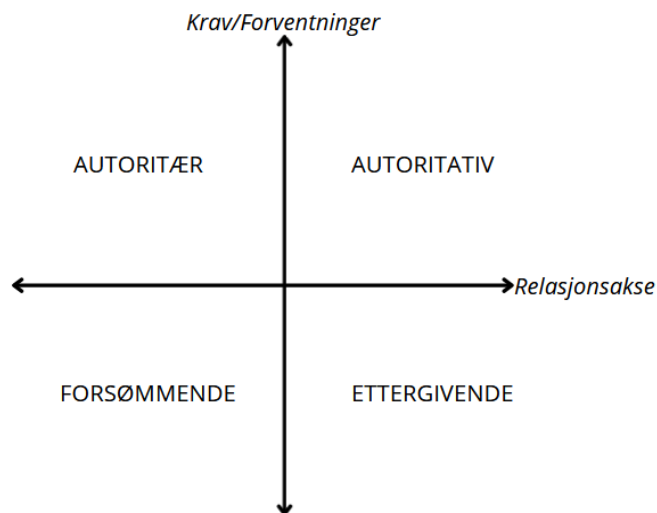
Med denne forankringen er det et par relevante punkter som skal fremheves for å skape et bilde av hvilke forhold som kan være av betydning for et godt psykososialt miljø; det autoritative perspektivet samt vennskap og lek.

#### 2.2.2. Det autoritative perspektivet

Det autoritative perspektivet er en verdenskjent teori utviklet av Diana Baumrind (1991) som handler om hvordan voksne kan arbeide for å utvikle varme relasjoner til barn, og hvordan man kan stille krav og forventninger til dem (Roland, 2021, s. 9). Her vil jeg redegjøre for den autoritative voksenrollen og autoritative klima som sentrale punkter i hvordan man kan fremme trygge og gode barnehagemiljø samt forebygge negative hendelser i barnehagen.



Den autoritative voksenrollen vil være et sentralt kjennetegn på kvalitet i barnehagen. Den har positiv påvirkning på relevante områder som sosial kompetanse, selvregulering, demokratisk forståelse, forebygging av mobbing og reduserer negativ atferd (Roland, 2021, s. 21).



Figur 2 Det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991 i Roland, 2021, s. 25).

Den autoritative voksenrollen kan beskrives av to dimensjoner som skal balanseres, relasjonsvarme og respektfullt stilte krav eller forventninger (Roland, 2021, s. 21). Dersom man evner å yte høy relasjonskvalitet gjennom eksempelvis sensitivitet, perspektivtaking, lek, mestringsopplevelser og aktivitet, samtidig som man mestrer å stille krav og forventninger relatert til atferd på

en respektfull måte, med hensyn til barns medvirkning og modenhet, vil man bevege seg innenfor den autoritative voksenrollen som illustrert av modellen over (Roland, 2021, s. 25-37).

Det som kjennetegner et trygt og godt miljø er også kjennetegn på barnehager med høy kvalitet (Lunde & Roland, 2021, s. 96). GoBaN-prosjektet fremhever varme og imøtekommende voksne, gode strukturer og tydelig ledelse, samt engasjerte og entusiastiske voksne som noen av flere kjennetegn på barnehager med høy kvalitet (Lunde & Roland, 2021, s. 96). Noe som alle stemmer overens med et autoritativt klima styrt av autoritative voksne. Forskning viser at alle barn har utbytte av å møte autoritative voksenmiljø (Roland, 2021, s. 9).

Når flere voksne utøver sin praksis etter de samme autoritative prinsippene, og hvor de drar praksisen i en felles positiv retning med felles forståelser for prinsippene i den autoritative voksenrollen, er det snakk om autoritative klima. Et autoritativt klima i barnehagen som er preget av denne voksenrollen bidra til å skape et trygt og godt barnehagemiljø hvor barna vil ha muligheten til å skape gode relasjoner, utøve positive handlinger, kommunikasjon og respekt (Roland, 2021, s. 32).

Alle disse elementene vil kunne kjennetegne et trygt og godt barnehagemiljø og det er essensielt at barna møter gode rollemodeller som evner å praktisere dette i den daglige praksisen.

Barnehagens fleksibilitet, voksentetthet og relasjonsbyggende arena gjør barnehagen til en god arena for implementering av forebyggende intervensjoner mot mobbeatferd som autoritative voksne og autoritative klima i barnehagen (Roland, 2017, s. 480).

### 2.2.3 Vennskap og lek

Leken skal vies stor plass i barnehagens praksis og det er barnehagens ansvar å skape gode vilkår for vennskap, lek og barnas kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). For barn er vennskap, fellesskap og inkludering i leken noe av det viktigste i barnehagen (Læringsmiljøsenderet, 2022c, 00:07). Noen av de mest fundamentale tiltakene for å sikre et trygt og godt barnehagemiljø vil være å gi alle barna muligheter til å inkluderes i lek, samt gi dem muligheten til å oppleve vennskap (Martinsen & Løkken, 2021, s. 155). Det å ikke bli inkludert i lek vil kunne oppleves som sterkt ubehagelig da det truer barns opplevelse av fellesskap og trygghet i barnehagen (Martinsen & Løkken, 2021, s. 157). Også med hensyn til lekens betydning for trygge og gode barnehagemiljø fremhever rammeplan for barnehagen hvordan personalet i barnehagen skal sørge for en tett oppfølging som tilbyr trygghet nok til å leke, lære og utforske (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

For å få venner, og kunne holde på dem forutsetter det at barna lærer seg sosial kompetanse. Det vil være lettere for å barn å delta i lek og å bli inkludert dersom de har god sosial kompetanse fordi de lærer seg hvordan de skal opptre på gode måter i samspill med andre. På den måten kan arbeid med sosial kompetanse kan være en sentral faktor i nettopp det å forebygge mobbing (Martinsen & Moser, 2021, s. 69). Dersom barna utvikler empati, ansvarlighet, positiv selvhevdelse, selvkontroll og samarbeid vil de være bedre rustet til å utøve prososial atferd som vil være med å bidra til et trygt og godt barnehagemiljø.

For barn kan inkludering i leken føles livsviktig og leken som forekommer vil skape et videre grunnlag for utvikling av barnas selvoppfatning (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 28). Det er personalets ansvar å skape et trygt og godt barnehagemiljø hvor alle barn får muligheten til å oppleve vennskap og lek (Martinsen & Løkken, 2021, s. 161). Dermed kreves det at

barnehagens personale vet hvordan de tilrettelegger for vennskap og lek, men også at de lærer barna sosial kompetanse når leken utvikler seg i uheldige retninger.

#### 2.2.4. Forebygge

Personalets samlede kompetanse er et fremtredende element når det kommer til å fremme trygge og gode barnehagemiljø, samt å skape slike miljø (Aaseth et al., 2021, s. 40).

Kompetanse om strategier for mobbing og årsaker til at mobbing forekommer vil også fungere vesentlig forebyggende (Aaseth et al., 2021, s. 40). Barnehagepersonell har et klart ønske om å lære mer om håndtering av mobbing (Bjørnset et al., 2020, s. 21). Dermed kan det tenkes at grunnlaget for å implementere gode læreprosesser rundt emnet vil bygge på en god grunnmur i personalets indre motivasjon.

Tidlig innsats er sentralt i mobbeforebygging og henger tett sammen med stortingsmelding 6 hvor nødvendigheten av at personalet har kompetanse om hvordan de skal handle, beskrives (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 81). For at personalet skal kunne yte tidlig innsats av kvalitet kreves det at de har en kompetanse som gjør at de vet hva de observerer. På den måten vil de være rustet til å oppdage tilfeller hvor det trengs tiltak av kvalitet for å skape et trygt og godt barnehagemiljø. I arbeid med trygt og godt barnehagemiljø kan tiltakene omfatte relasjonsbygging, å skape et bedre fellesskap eller å bedre foreldresamarbeidet (Martinsen et al., 2021, s. 43).

#### 2.2.5. § 42 – Anvendelse av aktivitetsplikten

Aktivitetsplikten er et tydelig redskap på hvordan man kan arbeide når man blir oppmerksom på at noen ikke har det trygt og godt. Hvis man trekker hovedelementene ut fra lovteksten kan man se en tydelig handlingsrekke med fire delplikter som lyder: følge med – melde fra – undersøke – sette inn tiltak. Til sist forekommer en punktvis liste a-e om hva en aktivitetsplan skal inneholde. Noe som gir en produktiv oppskrift å følge for de som arbeider i barnehagen.

De som arbeider i barnehage og skole er svært forskjellige mennesker. De har ulike preferanser, syn på barn samt ulike formeninger om hvor grensen går for hva som er

krenkende hendelser (Lund & Helgeland, 2020, s. 104). Disse forskjellighetene innebærer også at lovverk og ordlyder i lovverket tolkes ulikt blant de som arbeider i barnehage og skoler, som igjen kan føre til at praksisene som forekommer preges av ulikhet (Lund & Helgeland, 2020, s. 104). Dermed skal aktivitetsplikten som ble innført ved lov i barnehagen fra januar 2021 sikre at barnehageansatte handler riktig og raskt, samt sikre at både barn og foreldre blir tatt på alvor når de uttrykker sine bekymringer som gjelder barnehagemiljøet (Lund & Helgeland, 2020, s. 104). Videre vil handlingsrekken for å handle raskt og riktig redegjøres for.

### Følge med

Utenforskap og ekskludering forekommer der hvor voksne ikke befinner seg (Lund & Helgeland, 2020, s. 105). Det fremhever viktigheten av at de voksne er oppmerksomt nærværende når de arbeider i barnehagen. Hensikten med å lovfeste en plikt til å følge med handler om å tidlig være i stand til å avdekke samt hjelpe de barna som ikke har en opplevelse av barnehagen som trygg og god (Martinsen et al., 2021, s. 33). Plikten til å følge med omfatter alle som arbeider i barnehagen og man skal følge med på signaler fra både barn og foreldre (Aaseth et al., 2021, s. 54). For å følge med skal personalet innhente informasjon ved bruk av samtaler, tilbakemeldinger fra undersøkelser eller diverse kartlegginger (Aaseth et al., 2021, s. 54). Foreldresamtaler og foreldresamarbeid burde også settes høyt i denne prosessen (Martinsen et al., 2021, s. 33). Aaseth et al., (2021) fremhever blant annet betydningen av systematiske observasjoner av barn. I praksis må de som arbeider i barnehagen ha en særlig oppmerksomhet rettet mot alt de opplever, ser og hører i alle kontekstene man befinner seg i, gjennom arbeidsdagen (Lund & Helgeland, 2020, s. 105). Det er grunnleggende at barnehagens ansatte gjør en innsats for å forstå hva barn opplever, og hva de ønsker å uttrykke gjennom sin atferd. Dette gjelder alle, uavhengig av faglig bakgrunn da barna bygger relasjoner uavhengig av den ansattes faglige bakgrunn. I arbeid med små barn er det grunnleggende å huske at all atferd er kommunikasjon.

### Melde fra

Når det oppstår mistanke om at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø utløses plikten om å melde fra til barnehagens styrer (Aaseth et al., 2021, s. 55; Lund & Helgeland,

2020, s. 106). I alvorlige tilfelles utløses også styrers plikt til å melde fra til barnehageeier (Aaseth et al., 2021, s. 55). En del av barns livsmestring handler om å håndtere konflikter og problemløsning i vanskelige situasjoner, dermed kan det være utfordrende å vite når man skal melde fra til styrer (Lund & Helgeland, 2020, s. 106). Plikten til å gripe inn og melde fra gjelder likevel, men det finnes ingen konkrete fasitsvar på når man skal melde til styrer, foruten at terskelen for å melde fra skal være lav når man har bekymringer vedrørende det psykososiale barnehagemiljøet (Lund & Helgeland, 2020, s. 106). Dette forutsetter at de som arbeider i barnehagen har evner til å bruke skjønn (Lund & Helgeland, 2020, s. 107). Det er likevel klare forventninger om at ansatte skal melde fra så raskt det er rimelig å kunne forvente i enkeltsaker (Martinsen et al., 2021, s. 37).

Lund og Helgeland (2020, s. 107) beskriver hvordan det er store forskjeller på situasjoner som oppstår og hvordan de voksnes tolkninger av disse situasjonene vil variere stort basert på verdier, erfaringer, kultur og kunnskap. Med det kan man reflektere rundt betydningen av felles forståelser i praktisering av loven. Felles samtaler og læreprosesser knyttet til lovens utøvelse i praksis vil potensielt kunne skape en trygghet og en felles praksis for melding som i enda bredere grad kan sikre barn et trygt og godt barnehagemiljø. Med disse ulikhetene kan man havne i situasjoner hvor man selv har en mistanke som ikke pedagogisk leder eller andre kolleger støtter. Da er det vesentlig å vite at man har en individuell plikt om å melde når mistanker oppstår, uavhengig om kolleger er enig i mistanken eller ei (Martinsen et al., 2021, s. 37).

Både Aaseth et al., (2021) og Martinsen et al., (2021) erklærer hvordan blant annet kompetanseutvikling i personalgruppen, arbeid med tilbakemeldingskultur og arbeid med kjennskap til og forståelse av loven kan bidra til at det blir enklere og melde ifra, samt at det fører til bedre forutsetninger for å skape et trygt og godt barnehagemiljø. Når det kommer til å melde ifra om voksne som krenker barn er det viktig at det finnes felles forståelser for at de voksnes lojalitet ligger hos barna, ikke hos hverandre i slike saker. Selv om de ansatte skal ha et godt arbeidsmiljø på jobb skal lojaliteten ligge hos barna med barnets beste i front. Dermed blir barnehagepersonalet avhengige av hverandre for å skape en god praksis, samtidig er barna er avhengige av velfungerende tilbakemeldingskultur for å bli beskyttet i tilfeller hvor de blir krenket av andre voksne. En slik tilbakemeldingskultur burde være

preget av voksne som tør å undersøke saker for å bygge et godt grunnlag for å kunne gi produktive og konstruktive tilbakemeldinger til hverandre.

### Undersøke

Denne plikten innebærer at i det man mistenker, observerer eller hører at et barn ikke har det trygt og godt, så skal man umiddelbart/straks undersøke saken (Aaseth et al., 2021, s. 55; Lund & Helgeland, 2020, s. 109; Martinsen et al., 2021, s. 38-42). Formålet med denne delplikten er å belyse saken best mulig slik at man står med et best mulig utgangspunkt for å iverksette produktive tiltak (Martinsen et al., 2021, s. 39). I denne fasen er det, som tidligere nevnt, grunnleggende å huske at barns atferd er kommunikasjon. Definisjonen på et trygt og godt barnehagemiljø må bygge på gode dialoger om hva og hvem som skal få denne definisjonsmakten (Lund & Helgeland, 2020, s. 109). I disse dialogene utvider man den felles forståelsen og det intersubjektive nivået, og dialogen er elementær i å skape trygghet i personalgruppen med mål om godt implementert arbeid med lovverket.

### Tiltak

Etter melding og undersøkelser må barnehagen sette inn egnede tiltak for å jobbe for at barnehagemiljøet skal bli trygt og godt for barnet eller barnegruppa (Aaseth et al., 2021, s. 56; Lund & Helgeland, 2020, s. 110). Igangsetting av tiltak burde skje fortløpende etter at man har undersøkt en sak. Tremblay (2010) beskriver hvordan tidlig innsats er elementært. Når man setter inn tiltak tidlig vil de negative effektene reduseres og fordelene bli større enn om man kommer sent inn med tiltak (Tremblay, 2010, s. 361). Når man kommer sent inn med tiltak vil de negative effektene av situasjonen kunne bli enda mer vidtrekkende (Tremblay, 2010, s. 361). Idsøe og Roland (2017) erklærer at i alvorlige og mer komplekse tilfeller burde barnehagen søke hjelp av andre instanser for å øke forståelse og klarhet i saker.

Tiltakene som settes i gang skal bygge på tilgjengelige, hensiktsmessige og kunnskapsbaserte tiltak, og beslutningene om hvilke tiltak som skal benyttes skal alltid la barnets beste ligge til grunn (Aaseth et al., 2021, s. 56). Det finnes forskjell på ulike tiltak som iverksettes og de kan inndeles som individrettede tiltak, grupperettede tiltak og tiltak som retter seg mot foreldre

og personale (Aaseth et al., 2021, s. 56). I utbyggingen av tiltak må man arbeide for å ivareta både individ og systemperspektiv for å ha en helhetlig tilnærming i sakene (Idsøe & Roland, 2017, s. 74-91). Det kreves gode relasjoner for å kunne ta gode vurderinger om hvilke tiltak som vil være best for enkeltbarn, og den autoritative voksenrollen er betydningsfull i utøvelsen av tiltakene som iverksettes (Idsøe & Roland, 2017 s. 79). Å bygge gode relasjoner til alle barn skaper gode forutsetninger for å gjennomføre tiltak. Med dette er det nå redegjort for noen konkrete elementer i hvordan man kan arbeide for et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø.

### 2.2.8. Oppsummering teori

Denne teoridelen har gjennom spørsmålene hva, hvorfor og hvordan forsøkt å skape en teoretisk innramming av trygge og gode barnehagemiljø, barnehageloven kapittel VIII, samt hvordan man utvikler produktive læringsmiljø for barnehagens ansatte, i mål om å skape trygge og gode barnehagemiljø med en solid faglig forankring. Den teoretiske innrammingen klargjør at barns rettigheter er grundig forankret i både internasjonale og nasjonale dokumenter, og at et trygt og godt barnehagemiljø fordrer ansatte som evner å både *fremme* trivsel, helse, lek og læring, men også å jobbe *forebyggende* mot krenkelser som for eksempel mobbing.

Det er redegjort for hvordan psykososiale miljø påvirkes av de som arbeider i barnehagen, og hvordan felles kompetanseheving er nødvendig for å skape gode psykiske, fysiske og sosiale miljøer i barnehagen. Det er også tatt et dypdykk i begreper som krenkelser og mobbing, og sett på hvordan den tradisjonelle forståelsen av mobbebegrepet kan være problematisk for å forstå mobbing som fenomen i en barnehagekontekst. Barnehageloven kapittel VIII er redegjort for sammen med sentrale begreper som nulltoleranse, barns subjektive opplevelse, hva det innebærer å gripe inn og hvordan personalets felles forståelser og kompetanse har betydning for barnehagens forebyggende arbeid, og barnehageloven § 42 er redegjort for. Vi har sett hvor ødeleggende krenkelser som mobbing kan være for barn i tidlig alder og hvordan kunnskap om det autoritative perspektivet, utvidelse av det intersubjektive nivået og hvordan vennskap og lek kan være sentrale tiltak på veien til å oppnå trygge og gode barnehagemiljø. Videre vil det redegjøres for masteroppgavens metodologiske innfallsvinkel.

### 3. Forskningsmetode

Problemstillingen er:

*«Hvilke erfaringer har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel VIII?»*

I dette kapittelet finnes en oversikt over forskningsmetoden som beskriver valgene som er tatt gjennom forskningsprosessen. Innledende presenteres en detaljert beskrivelse av hva som har vært gjort gjennom arbeidsprosessen, valg av vitenskapsteoretisk tilnærming og betydning av for forståelse i tolkning. Det vil bli redegjort for kvalitative metoder og det kvalitative forskningsintervju, i tillegg til at utvalget, intervjuguide og gjennomføring av intervjuer vil redegjøres for nøye.

Jeg vil utdype relevante metodologiske begrep som fenomenologi og hermeneutikk, drøfte bearbeidingen som er gjort av datamaterialet, og redegjøre for relevante hoved og underkategorier som har kommet frem gjennom tematisk analyse.

Til slutt vil det foreligge en vurdering av studiens kvalitet ved å vurdere reliabilitet og validitet før de forskningsetiske retningslinjene redegjøres for. Der vil informasjonsskrivet, samtykke, vurdering fra SIKT og prosesser for datalagring fremkomme.

#### 3.1. Vitenskapsteoretisk tilnærming

I all kvalitativ forskning må innsamlet data fortolkes, og til dette arbeidet kan man benytte seg av ulike teoretiske fundament. I kvalitativ forskning er det ofte fenomenologiske eller hermeneutiske teorier om fortolkning man benytter seg av. I denne masteroppgaven vil jeg undersøke problemstillingen ved å benytte meg av en fenomenologisk-hermeneutisk fortolkning.

Fenomenologien vil ha en interesse for å forstå de sosiale fenomenene fra informantenes perspektiver, og beskrive fenomenene med utgangspunkt i slik de oppleves for informantene, med en forutinntatthet om at virkeligheten er den som mennesker virkelig oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I fenomenologien vil objektivitet være et uttrykk



for troskap mot det man studerer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). På den andre siden er Hermeneutikere gjerne opptatte av fortolkningen av mening, mens det er typisk for fenomenologer å være interessert i hvordan mennesker opplever fenomenene rundt seg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33).

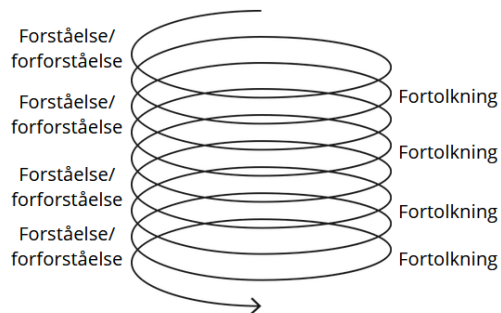
Hermeneutikken søker etter gyldige fortolkninger av meningen i en tekst, og ved en slik fortolkning godkjennes et tolkningsmangfold uten en søken etter en unik objektiv sannhet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238 og s. 355). I hermeneutisk fortolkning kan et og samme intervju ha flere ulike fortolkninger, noe som stiller krav til at intervjuene er utformet på en slik måte at man får muligheten til å fange flere sider av svarene, og på den måten vil man kunne unngå å framprodusere svarene man ønsker å finne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 236-240).

Da jeg som forsker i denne masteroppgaven forsøker å undersøke de ulike ansattes erfaringer og forståelser arbeider jeg innenfor en kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk fortolkning. Som forsker prøver man da å forstå informantenes svar i lys av både deres indre struktur, og deres kontekstuelle og kulturelle rammer. Da det ikke finnes et uttrykt mål om å løsrive informantenes svar på spørsmålene fra omkringliggende faktorer er det relevant å tolke svarene deres med hensyn til deres rolle, omgivelsene og karakteristikken av deres rolle på arbeidsplassen, i sammenheng med hvordan de gir uttrykk for fenomenene som deres virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Formålet med analysen er å kunne gå i dybden på refleksjoner informantene har rundt sine erfaringer knyttet til det lovfestede arbeidet med barnehageloven kapittel VIII for å undersøke hvilke erfaringer de har med å arbeide målrettet for et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø. Ved å gjennomføre intervjuene hadde jeg et mål om å få kartlagt informantenes forståelser for «fenomenet» barnehageloven kapittel VIII, og hvordan de har opplevd implementeringen av det. I etterkant av intervjuene hadde jeg også et mål om å undersøke alle informantenes svar i lys av hverandre for å undersøke om det finnes noe i datamaterialet som ikke nødvendigvis kommer så tydelig frem gjennom informantenes uttrykte svar. På denne måten benytter jeg som forsker en kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk fortolkning i et forsøk på å avdekke helheten rundt problemstillingen.

Filosofene Martin Heidegger, Wilhelm Dilthey, og Hans-Georg Gadamer videreutviklet

### Den hermeneutiske spiral



Figur 3 Den hermeneutiske spiral (Ebdrup, 2012).

hermeneutikken til en filosofisk retning, og spesielt Gadamer er kjent for å ha videreutviklet den hermeneutiske sirkel, eller spiral (Ebdrup, 2012). Den hermeneutiske spiral kan sees på og brukes som en metode for å tolke eller forstå data, og den skaper et bilde av hvordan man behandler data ved å gå igjennom en spiral med kontinuerlig dypere tolkning og forståelse som illustrert i figur 3 (Ebdrup, 2012).

Når man arbeider med en masteroppgave som dette vil man gjerne ha noen tidligere erfaringer, fordommer eller kunnskaper som preger en videre tolkning av materialet, som igjen vil kunne påvirke forståelsen i veien videre eller forståelsen man nå får. Dette vil påvirke hverandre i en spiral som fortsetter i det uendelige mens man arbeider med materialet, og på den måten vil man kunne oppnå dypere lag av mening som igjen påvirker den foreløpige forståelsen man har av et tema. Spiralen beskriver en kontinuerlig prosess og en rute til stadig dypere og mer utviklet forståelse av et tema, datamateriale eller en tekst. Ved å sette informantens svar på spørsmålene i sammenheng med den konteksten de befinner seg i kunne jeg utvikle videre og mer dyptgående fortolkninger etter hvert som jeg arbeidet med materialet.

### 3.2. Forforståelse

Min bakgrunn som både ufaglært vikar og til å arbeide som pedagogisk leder i barnehage har bidratt til en egen forforståelse for blant annet hvordan implementering av læreprosesser når ut til de forskjellige gruppene i personalgruppa, og for hvordan jeg selv tenker barnehageloven kapittel VIII er ment å brukes i en barnehagehverdag. Jeg har jobbet i 100% stilling som barnehagelærer i årene før og etter innføring av barnehageloven kapittel VIII og arbeidet på egen arbeidsplass med gjennomgang av UDIRs kompetansepakke om lovkapittelet. Dette er elementer som igjen fører til en forforståelse for prosessen informantene befinner seg i. Dette fører til en del egne tanker om hvordan implementeringen og læreprosessene kan se ut. Jeg har forsøkt gjennom hele

masterprosjektet, utarbeidelse av intervjuguiden og under både intervju, transkribering og analysering å være bevisst på hvordan denne forforståelsen kan påvirke prosjektet for å forhindre en påvirkning. Det skal likevel nevnes at det er umulig å være 100% objektiv når man forsker innenfor eget fagfelt. Det er likevel gjort forsøk på det gjennom hele forskningsprosessen for å unngå at egen forforståelse skulle kunne få prege retningen prosjektet tar.

Både Gilje og Grimen (1993), og Befring (2015), erkjenner at forforståelse kan endres gjennom erfaring og at denne forståelsen igjen kan bidra til ny og økt innsikt. Egen forforståelse er dermed ikke bare negativt. I møte med informantene vil egen forforståelse kunne bidra til å se sammenhenger i datamaterialet, samt skape en bedre forståelse for fagbegreper, diskurser og potensielle sjargonger informantene benytter seg av.

### 3.3. Det kvalitative forskningsintervju

Kvalitative metoder i forskning benyttes for å gi en dypere beskrivelse av sosiale fenomener og består hovedsakelig av å innhente informasjon om meninger, opplevelser og erfaringer, gjennom blant annet intervjuer eller observasjoner (Thagaard, 2018, s. 15). Det er gjerne i tilfeller hvor man ønsker å fremheve elementer eller tematikker som ikke kan måles eller kvantifiseres, at man benytter seg av kvalitative metoder (Thagaard, 2018, s. 15). Det er ofte slik at kvantitative studier benytter seg av store utvalg, strukturert design og avstand til kildene med en problemstilling rettet mot statistisk generalisering (Thagaard, 2018, s. 16). I motsetning til dette er ofte kvalitative metoder preget av en større fleksibilitet, nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene (Thagaard, 2018, s. 16).

Da dette prosjektet søker å hente frem barnehageansattes erfaringer og forståelser ble det opplagt å lete etter svar på problemstillingen gjennom kvalitative metoder. Spesifikt gjennom det kvalitative forskningsintervju. På den måten vil man kunne undersøke informantenes forståelser og tolkninger gjennom samtale, som virket mer dyptgående enn å benytte seg av kvantitativ metode som for eksempel spørreundersøkelse. Gjennom kvalitativ metode får man i større grad muligheten til å utforske emner mer dyptgående gjennom å stille blant annet oppfølgingsspørsmål til informantenes utsagn.

Thagaard (2018) beskriver det kvalitative intervjuet som en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan intervjuobjektene opplever og forstår sine omgivelser, og ikke minst, seg selv. For å finne svar på problemstillingen ble dermed det kvalitative forskningsintervju benyttet.

Intervjuer kan gi innsikt i informanters synspunkter, selvforståelse og opplevelse (Thagaard, 2018, s. 12). Med dette gis man muligheten til at informantene selv kan fortelle om sine tolkninger, erfaringer og forståelser. Kvalitative intervju leter etter kvalitativ kunnskap gjennom bruken av et normalt språk, og leter etter nyanserte beskrivelser av informantens livsverden beskrevet gjennom ord fremfor tall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Kvalitative forskningsintervjuer fokuserer på innhenting av dybdeinformasjon om et tema gjennom samtale med en eller flere personer som har relevant erfaring eller kunnskap. Informantene delte gledelig av alle sine erfaringer og jeg var ikke under inntrykk av at de holdt tilbake informasjon. De var velvillige til å svare på oppfølgingsspørsmål selv om disse ble stilt med omhu for å ikke la egen forforståelse prege prosjektet i for stor grad. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål i situasjoner hvor det var behov for avklaring eller dypere redegjørelse.

Gjennom oppgaven er det et mål om at svarene til en viss grad skal kunne sammenlignes. På bakgrunn av dette er det benyttet en strukturert tilnærming hvor alle informantene har blitt stilt de samme spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 90). Selv om informantene har blitt stilt oppfølgingsspørsmål er rekkefølgen på temaene fastsatt og intervju spørsmålene ble stilt i samme rekkefølge og på samme måte. Dette har gjort at man i større grad kan sammenligne svarene på spørsmålene, samtidig som man åpner opp for at informantene kan utdype interessante perspektiver som dukker opp igjennom utsagnene deres. Det siste spørsmålet i intervjuguiden var også et åpent spørsmål hvor informantene fikk anledning til å drøfte temaer de selv ønsket å ta opp.

### 3.4. Utvalg

Utvalget i prosjektet er strategisk valgt for å belyse og svare på problemstillingen best mulig. Utvalget i prosjektet består av to pedagogiske ledere med bakgrunn som barnehagelærer/førskolelærer, to fagarbeidere med bakgrunn som barne- og ungdomsarbeider, og to pedagogiske medarbeidere uten barnehagefaglig bakgrunn.

Opprinnelig var det et mål om å finne et komplett utvalg av disse seks informantene pluss en styrer fra en og samme barnehage. Målet var da å undersøke en enkelt barnehage og se hvordan implementeringen og forståelsene var mellom de ulike rollene innad i et eneste arbeidsmiljø. Det var derimot utfordrende å finne en barnehage i nærheten hvor så mange fra et og samme sted var interessert i å være med i prosjektet. Det førte til en endring i prosjektet som igjen gjorde det unødvendig å intervjuer en styrer, da alle informantene ville komme fra ulike implementeringspraksiser og arbeidsmiljø. Denne endringen opplever jeg som forsker i dag til det bedre, da man får muligheten til å få et bredere overblikk og innspill fra flere ulike arbeidskulturer. Problemstillingen og ordlyden i intervjuguiden stemmer overens med prosjektets endrede retning hvor alle informantene kommer fra ulike steder.

Disse informantgruppene ble valgt for å få et helhetsbilde av barnehagens praksis og de ansattes forståelser og erfaringer, da lovkapittelet spesifikt stiller krav til *alle* barnehagens ansatte, ikke bare det pedagogisk utdannede personalet. Som student har jeg etterlyst mer forskning hvor andre grupper enn pedagogiske ledere er involvert, og så på det som fruktbart for forskningsfeltet å inkludere en helhet av barnehagens personale uavhengig av faglig bakgrunn. En viktig del av prosjektet var også å kunne undersøke om det finnes systematiske forskjeller i informasjonsflyten ut til de ulike gruppene, noe et slikt utvalg vil kunne hjelpe meg å finne svar på.

Det ble først tatt kontakt med enhetsledere i ni ulike barnehager i to kommuner, på Sørlandet. Informanter i både private og kommunale barnehager ble invitert til å delta i prosjektet. Av disse ni barnehagene var det to styrere som umiddelbart takket nei til å videreformidle prosjektet, en styrer som uttrykte at det ansatte ikke var interessert, og de seks andre barnehagene har jeg ikke lyktes å få videre kontakt med verken via telefon eller e-post. De som hadde tilbakemelding å gi beklaget seg med grunnlag i høyt sykefravær og mangel på vikarer som gjorde personalet utmattet, og at de dermed ikke hadde tid eller energi til å delta i prosjektet.

Jeg hadde ikke sett for meg at det skulle bli så utfordrende å innhente informanter til prosjektet og så meg derfor nødt til å gå et steg videre, nemlig å kontakte potensielle informanter direkte. Dette gjorde det enklere å skaffe informanter og jeg fikk umiddelbart to

pedagogiske medarbeidere, to fagarbeidere og to pedagogiske ledere til å delta som informanter i prosjektet.

Informantene ble kontaktet med utgangspunkt i et tilgjengelighetsutvalg og man kan si at snøballmetoden førte til rekruttering av deltagere. Deltagere til prosjektet er basert på selvseleksjon og kan med det betegnes som et tilgjengelighetsutvalg (Marshall & Rossman, 2016, s. 115-116). Alle informantene hadde egenskaper relevante i undersøkelse av problemstillingen, samt at de alle var tilgjengelige (Thagaard, 2018, s. 56). For å gjøre studien mer pålitelig og gyldig kunne det gjerne vært enda flere informanter fra ulike steder i landet og fra flere ulike barnehager, men prosjektets størrelse, tidsramme og økonomi satte noen begrensninger for dette.

Da det først ble opprettet kontakt med to av informantene ble det satt i gang den såkalte snøballmetoden. Snøballmetoden handler om at man først kontakter noen personer som kvalifiserer for deltagelse før man får tips av denne igjen om andre som møter de samme kvalifikasjonene (Thagaard, 2018, s. 56). Med det satte den første fagarbeideren meg i kontakt med en pedagogisk medarbeider som kunne tenke seg å være med, og den ene pedagogiske lederen satte meg i kontakt med en pedagogisk leder fra en annen barnehage. Og på den måten begynte snøballen å rulle og det ble rekruttert seks informanter til prosjektet.

Det er til sammen informanter fra fire ulike barnehager, tre private og en kommunal. Alle informantene har jobbet i barnehage siden før 01.01.2021 og har dermed vært i praksis under implementering av arbeid med barnehageloven kapittel VIII. Alle informantene jobber i barnehage i samme kommune, men som nevnt hører ikke alle til kommunal sektor. Jeg er bevisst på at utvalget ikke er stort nok eller spredd nok til å kunne si noe sikkert om resultatene kan generaliseres, men det kan likevel lage et foreløpig bilde av et tema som ikke enda er forsket mye på.

Informantene måtte oppfylle noen kriterier for å kvalifisere til deltagelse. For det første måtte alle informantene ha arbeidet i barnehagen siden 01.01.2021 da lovkapittelet trådte i kraft da. Det er relevant at informantene har arbeidet i barnehagepraksis hele denne perioden for å opparbeide seg nok erfaringer til å kunne si noe om emnet. For det andre måtte informantene oppfylle kriterier i forhold til grad av utdanning og stillingstittel i

barnehagen. To av informantene måtte være barnehagefaglig ufaglærte i rolle som pedagogisk medarbeider. To av informantene måtte ha fagbrev som barne- og ungdomsarbeider i rolle som fagarbeider, og to av informantene måtte ha førskolelærer/barnehagelærerutdanning i rolle som pedagogisk leder. Disse kriteriene var avgjørende for å ha en informantbase som ga grunnlag for å si noe om erfaringene til de ulike rollene i barnehagens hierarki. For denne masteroppgaven var det ikke relevant å innhente mer informasjon om informantenes bakgrunn utover det som er nevnt her. Informantene har varierende alder, arbeidserfaring og roller, men felles for dem er at alle er kvinner, noe som er representativt for dagens kjønnsfordeling av barnehageansatte per. 2022 med 83 878 kvinner ansatt i barnehage, mot bare 11 807 menn (Statistisk sentralbyrå, 2023).

### 3.5. Intervjuguiden

Det ble på et tidlig tidspunkt i prosjektet utarbeidet et første utkast av en intervjuguide. En intervjuguide fungerer som et manus som strukturerer intervjuets temaer, rekkefølge og forløp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det første utkastet ble arbeidet med og bearbeidet etter hvert som prosjektet dannet retning, og den ble bearbeidet i takt med kunnskap jeg tilegnet meg om emnet. Når jeg hadde bygd meg opp en solid kunnskapsbase rundt emnet ble det enklere å stille de «rette» spørsmålene som ville kunne hjelpe meg å finne svar på problemstillingen.

De seks informantene ble bedt om å svare på 10 av de samme spørsmålene. Alle spørsmålene ble laget med hensyn til problemstillingen og med bakgrunn i de to overordnede spørsmålene «hva spør jeg om» og «hva vil jeg si noe om». Dermed ble det laget en intervjuguide hvor spørsmålene er inndelt i kategorier for å undersøke: 1. de ansattes tolkninger og forståelser av relevante begreper i lovteksten, 2. de ansattes bruk og erfaringer av loven i praksis og 3. de ansattes generelle erfaringer og opplevelse av implementering. Alle spørsmålene er stilt som åpne spørsmål med spørreord som hvordan, hva og hvilken.

Spørsmål 1-3 er knyttet til tolkning og forståelse av sentrale begreper, spørsmål 5-7 er knyttet til implementering og generelle erfaringer, mens spørsmål 7-9 undersøker de

ansattes anvendelse, erfaringer med og praktiseringer av lovkapittelet. Spørsmål fire søker å sortere informantenes begrepsforståelse samt å se på informantenes praksis for å forebygge og fremme. Det siste spørsmålet var om informantene hadde noe mer å tilføre. Ved bruk av et slikt siste åpent spørsmål fikk informantene frihet til å dele det de satt inne med eller tenkte på i slutten av intervjuet, noe som viste seg å være fruktbart. Hovedtema for alle spørsmålene er barnehageloven kapittel VIII og alle spørsmålene er godkjent av SIKT.

Noen av informantene ba om å få tilgang til intervjuguiden i forkant av intervjuet. Etter mye refleksjoner hvorvidt dette ville kunne påvirke svarene deres i prosjektet ble det besluttet at ingen av informantene ville få tilgang på spørsmålene i forkant. Dette for å forhindre at informantene «leser seg opp» eller øver på det de antar å være de rette svarene. De fikk alle god informasjon i forkant om hva som var tema for intervjuet, og de ble minnet på at barnehageloven kapittel VIII § 41-43 var relevant. På den måten kunne de slå opp på og eventuelt lese lovkapittelet hvis de ønsket å forberede seg noe ytterligere til intervjuet. Informantene uttrykte forståelse for hvorfor de ikke fikk intervjuguiden på forhånd.

### 3.6. Gjennomføring av intervju

For å unngå at informantenes svar ble påvirket av hverandre og sikre at alle roller fikk fremlagt sine tanker, refleksjoner og svar, ble det gjennomført individuelle intervju med hver av informantene. Informantene fikk ikke kjennskap til de 10 spørsmålene på forhånd for å unngå at de skulle kunne lese seg opp eller fabrikere svar de så for seg som korrekte. Alle intervjuene startet med en briefing om prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160), formålet med prosjektet ble redegjort for, og det ble gitt tid og rom for at informantene fikk stille spørsmål om deltagelsen både i forkant og etterkant av intervjuet. fem av de seks intervjuene ble gjennomført hjemme hos informantene for å være fleksibel og gi dem en komfortabel arena, mens et av intervjuene ble gjennomført ved bruk av Microsoft teams etter informantens ønske. Intervjuet som ble gjennomført ved bruk av teams opplevdes noe annerledes da det var mer utfordrende å se kroppsspråk i sammenheng med hva informanten uttalte. Likevel er det slik at etter tre år med pandemi hadde både informanten og jeg gode erfaringer med bruk av teams, vi hadde begge to god lyd, raskt internett og tydelig bilde på video. Dette gjorde den helhetlige opplevelsen av intervjuet til en positiv affære. Det hele foregikk uten tekniske komplikasjoner. Alle intervjuene ble gjennomført



etter informantenes arbeidstid og det ble tatt lydopptak under alle intervjuene. Under det første intervjuet ble det tatt lydopptak både på PC og båndopptaker, men lyd kvaliteten på PC-filen viste seg å bli av så lav kvalitet at alle de følgende intervjuene ble bare spilt inn på båndopptakeren.

Thagaard (2018) erklærer hvordan intervjusituasjonen kan preges av gjensidighet når vi gir uttrykk for sensitivitet og forståelse som et svar på deres utsagn. For å skape en trygg og naturlig setting ble det dermed i flere tilfeller stilt tilleggs spørsmål tilbake til informantene og gitt uttrykk for sensitivitet og forståelse, som en respons på informantenes utsagn. Hvert av intervjuene varte omtrent 35 minutter, men tiden jeg tilbrakte sammen med informantene var omtrent i overkant av en time på besøk hos hver av dem. Tiden i forkant av spørsmålene i intervjuguiden ble brukt til samtykkeskjema og informasjon om masteroppgaven. Etter gjennomføring av intervju spørsmålene brukte informantene litt tid på å fortelle hvordan det følte å bli intervjuet og hvilke forventninger de hadde hatt i forkant. Dette førte til en form for etterevaluering. I etterkant av opptaket forekom også uformelle samtaler da informantene tilhører det samme lokalmiljøet som jeg. Tiden tilbrakt sammen med informantene opplevdes som positiv.

### 3.7. Bearbeiding av datamaterialet

Etter gjennomføring av hvert av intervjuene gikk jeg umiddelbart hjem og transkriberte lydopptaket til tekstformat og slettet lydopptaket så fort som mulig. Det muntlige materialet ble oversatt til bokmål, og ikke dialekt for å lette lesingen. Ettersom det er voksne mennesker som har pratet i lydopptaket, samt at lydopptakene har vært av god kvalitet er det valgt å skrive en ordrett gjengivelse av historiens muntlige form med enkelte utelatelser. Det er gjerne slik at transkribert muntlig språk kan fremkomme usammenhengende og forvirrende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Derfor er korte muntlige ord som «mhm» og «ehm» utelatt fra transkriberingen. Det er likevel i enkelte tilfeller skrevet inn kommentarer om betenkingspauser, sukking og ironi, for å skape en større forståelse rundt den ordrette gjengivelsen. Oppfølgingsspørsmål fra intervjuer ble skrevet med understrek i kursiv i dokumentet og de transkriberte dokumentene ble lastet opp i NVIVO.

I NVIVO ble det skriftlige materialet kodet basert på relevante, gjentakende emner som dukket opp i informantenes svar. Det transkriberte materialet utgjorde omtrent 30 sider etter alle småord og fragmenterte setninger var satt i sammenheng.

Kodingen i NVIVO er preget av forhåndsinnstillingen av spørsmålene i intervjuguiden da informantene hadde overlapp i svarene de ga på spørsmålene og flere har lignende erfaringer. Flere av informantene svarer noenlunde likt på flere av spørsmålene med noe variasjon. Transkriberingen inneholder ingen informasjon som informantene kan gjenkjennes gjennom.

Datamaterialet er analysert ved en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode.

Intervjuguiden bygger på problemstillingen og de tre spørsmålene oppgaven søker å svare på kan deles inn følgende tre spørsmål: hvordan implementering av barnehageloven kapittel VIII har gått de første to årene, hvilke forståelser barnehageansatte har for sentrale begreper i barnehageloven kapittel VIII, og til slutt om det finnes noen systematiske forskjeller i personalets forståelser og praktisering av loven basert på deres roller.

Dette førte til en automatisk førstehåndskategorisering av datamaterialet da spørsmålene i guiden er tett knyttet til begrepene i problemstillingen.

Den deduktive tilnærmingen er den kategoriseringen som kommer av intervjuguidens natur, mens den induktive tilnærmingen vil være de videre kodene som oppstår på grunnlag av informantenes svar på spørsmålene. Det er i dette arbeidet benyttet temaanalyse som utviklet av Braun og Clarke (2006).

Braun & Clarke (2006) beskriver tematisk analyse som en metode for å analysere, identifisere og rapportere om mønstre i kvalitative data. Det innebærer at man systematisk gjennomgår de kvalitative dataene for å identifisere mønstre som er gjentakende (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Temaanalyse innebærer at man koder og klassifiserer data på en enhetlig måte for å kunne sammenligne deltagerne (Thagaard, 2018, s. 171). Kodene, eller temaene, vil bli forankret empirisk ved at de utvikles som konsentrerte uttrykk for informantenes erfaringer og handlinger, analysert i NVIVO.

Denne prosessen deler Braun og Clarke (2006) inn i seks ulike stadier. De ulike stadiene innebærer å bli godt kjent med datamaterialet, markere deler som er relevante for problemstillingen, undersøke om det finnes temaer eller mønstre som går igjen i

datamaterialet, undersøke om temaene gir mening i sammenheng med forskningsspørsmålet, definere temaene eller kategoriene, og til sist presentere hvilke mønster og tema man har funnet og deretter drøfte disse knyttet til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Til disse prosessene har NVIVO vist seg å være et effektivt verktøy for å gjennomføre.

Temaanalysen og kombinasjonen av induktiv og deduktiv metode har ført med seg en hovedkategorisering av materialet basert på intervju spørsmålene, og en underkategorisering fra temaanalysen som er gjort basert på informantenes svar på spørsmålene.

Hovedkategoriene er implementering, generelle erfaringer, praksis og forståelser av begreper, hvorav hovedtemaene fra intervju spørsmålene er krenkelser, mobbing, nulltoleranse, trygt og godt miljø, forebygge og fremme, kjennskap til lovkapittelet, bruk av lovkapittelet og skjerpet aktivitetsplikt. Spørsmålene i intervjuguiden bygger på disse hovedtemaene da jeg ser på disse elementene som særlig avgjørende for å kunne svare på problemstillingen. Da det er disse temaene som preger spørsmålene som stilles til informantene blir det naturlig at det også er disse hovedkategoriene og temaene som preger informantenes svar. Følgende foreligger en skjematisk oversikt over hovedkategorier og hovedtema som belyser oppgavens deduktive side.

Implementering	Generelle erfaringer og praksis	Begrepsforståelse og tolkning
<ul style="list-style-type: none"><li>• Kjennskap til lovkapittelet</li><li>• Anvendelse av lovkapittelet</li><li>• Skjerpet aktivitetsplikt i praksis</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trygt og godt barnehagemiljø</li><li>• Fremme trivsel, helse, lek og læring</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Krenkelser</li><li>• Mobbing</li><li>• Nulltoleranse</li></ul>

Figur 4 Hovedkategorier og hovedtema som følge av temaanalyse

I NVIVO ble alle intervjuene nøye gjennomgått og kodet til både koder og case-files. Gjennom dette kom det til syne noen interessante og sentrale erfaringer i arbeidet med barnehageloven kapittel VIII. De mest sentrale underkategoriene som kom som følge av kodingen kan presenteres på følgende vis:



Figur 5 Underkategorier som følge av temaanalysen

I illustrasjonen over er underkategoriene illustrert gjennom overskrifter jeg anser passende i møte med informantenes utsagn og gjentakende mønster i temaanalysen. Disse underkategoriene vil videre redegjøres for i oppgavens resultat og drøftingsdel.

### 3.8. Vurdering av studiens kvalitet

Man kan undersøke en studies kvalitet og troverdighet gjennom å vurdere prosjektets reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 181). En essensiell del av et forskningsprosjekt er å drøfte hvorvidt resultatene i prosjektet er pålitelige, gyldige og riktige. Vi må med andre ord vite om vi måler det vi ønsker å måle, eller om vi avdekker den virkeligheten vi satte et mål om å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 137). I vurderingen av kvalitet er det sentralt å vektlegge forskningens troverdighet (Marshall & Rossman, 2016, s. 43; Silverman, 2014, s. 76-96). Denne troverdigheten kan vi vurdere ved å drøfte prosjektets reliabilitet og validitet. Redegjørelse for metodisk refleksjon og fremgangsmåter danner et viktig grunnlag for reliabilitet, og redegjørelser for tolkninger danner et viktig grunnlag for validitet (Thagaard, 2018, s. 193).

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen er pålitelig, og en studies reliabilitet kan underbygges av en nøye redegjørelse av datautvikling (Thagaard, 2018, s. 181). Det er gjennom prosjektets metodedel forsøkt å gi en så nøyaktig beskrivelse av alle valg som er tatt for å skape mest mulig gjennomsiktighet. Hvis man skal plukke reliabilitetsbegrepet fra hverandre handler det i bunn og grunn om hvorvidt det ville være mulig for andre forskere å komme til det samme resultatet ved bruk av de samme metodene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). Seale (2007) belyser redegjørelse av primærdata, som

er fri for forskerens fortolkninger, til å være en gunstig metode for å styrke forskningens gjennomsiktighet.

Det er i dette prosjektet brukt en strukturert intervjuguide og det er i hovedsak stilt få oppfølgingsspørsmål for å unngå ledende svar på de videre spørsmålene. Den strukturerte intervjuguiden fungerer som et ledd i å sikre blant annet reliabilitet da alle informantene har svart på de samme spørsmålene, men også at intervjuene er gjennomført på samme måte, med de samme rammene for intervjuet. Et ideal i forbindelse med forskningsreliabilitet er å unngå ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Alle spørsmålene i oppgaven er nøye utvalgt og revurdert ved hjelp av både veileder og godkjenning fra SIKT. Alle spørsmålene er åpne, og tilleggsspørsmål er stilt med omhu, noe som igjen vil kunne styrke prosjektets reliabilitet.

Thagaard (2018) beskriver også hvordan en del av reliabilitetsargumentasjon omfatter refleksjoner over hvordan vår egen relasjon til informanter kan påvirke utvikling av data. I denne sammenheng er det trolig at jeg som forsker med barnehagelærebakgrunn blir sett på som en «alliert» av informantene. Det er grunn til å tro det da flere av informantene uttrykte glede over å få bidra til forskning på feltet selv om de ikke hadde barnehagelærerutdanning, og de ytret generell velvilje og glede over å bli lyttet til om deres erfaringer knyttet til temaet. I forkant og etterkant av intervjuene har jeg ingen mistanker om at relasjonen til informantene vil påvirke prosjektets reliabilitet i negativ forstand. Jeg fikk heller ingen inntrykk av dette i etterkant av intervjuene.

Validitet er knyttet til hvordan resultatene av studien er tolket og hvorvidt de er gyldige (Thagaard, 2018, s. 181). I lys av validitet er det sentralt å vurdere egen posisjonering i forhold til det man studerer, og hvorvidt det kan påvirke tolkningene man kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 181). Egen forforståelse har allerede vært diskutert, likevel kan det for oppgavens del fremheves at oppgavens strukturerte side er valgt med hensyn til at min egen forforståelse skal få påvirke oppgaven i minst mulig grad i datainnsamlingen.

Validitetsvurdering er knyttet til den muligheten leseren har til å ta stilling til hvordan forskerens ståsted kan ha påvirket tolkingen av resultatene (Thagaard, 2018, s. 191). Som forsker har jeg tatt bevisste valg knyttet til struktur for å unngå at jeg selv leder samtalen i en retning, eller at tolkning av informantene, preges av min forforståelse. Et av disse valgene

har blant annet vært å fremlegge lovparagrafene i sin uforandrede helhet. Det er også gjennomført en grundig tematisk analyse etter Braun og Clarke (2006) sine prinsipper. Analysen er gjort ved bruk av NVIVO for å finne temaer og korrekte koder i analyseresultatene. Det vil igjennom resultatdelen foreligge direkte sitater til transkripsjonene som også vil kunne styrke oppgavens validitet.

Transkripsjonen av intervjuene er også en sentral del av å sikre prosjektets validitet. Hvorvidt en transkripsjon er rett eller feil kan være utfordrende å svare på, men den må være nøye gjennomtenkt for å sikre at man har transkribert på en mest mulig hensiktsmessig måte for prosjektet. Kvale & Brinkmann (2015) snur spørsmålet vedrørende transkripsjon fra å være et spørsmål om hva som er korrekt transkripsjon, til å bli et spørsmål om hva som er nyttig transkripsjon. I denne sammenheng var det nyttig å legge kommentarer om ironi, pauser og sukking inn i den ordrette transkripsjonen for å sikre at meningsbetydningen kommer tydelig frem, gjennom transformasjonen av muntlig språk til skriftlig tekst.

Det er gjennom prosjektet forsøkt å benytte problemstillingen som en rød tråd for å sikre at jeg leter etter svar på de rette spørsmålene, samt sikre at jeg ikke lar prosjektet skli ut i en retning den ikke er ment til å ta, basert på egen forforståelse. Prosjektet er derfor utarbeidet med tett tilknytning til spørsmålene «hva spør jeg om?» og «hva vil jeg si noe om?».

Det er hele veien gjennom prosjektet tatt etiske vurderinger for koder som er satt, avsnitt som er skrevet og tolkninger som er gjort. Det er også reflektert rundt hvilke forhold som potensielt kan ha påvirket disse resultatene. Som forsker og menneske er man ikke helt frigjort fra feilkilder og ytre påvirkninger i et prosjekt som dette. Likevel er egen bevisstgjøring et relevant ledd i arbeidet som vil være vesentlig for vurdering av prosjektets pålitelighet, gyldighet og riktighet.

### 3.9. [Forskningsetiske retningslinjer](#)

I menneskemøter som intervju er det viktig å beskytte både informantens konfidensialitet, men også konfidensialiteten til de personene eller institusjonene som ellers blir nevnt i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Før jeg startet opptakene ble alle informantene påminnet om deres taushetsplikt overfor arbeidsplassen sin. Dette var noe alle informantene klarte å overholde godt, selv om de ble engasjerte. Flere av informantene

benyttet seg av fiktive eksempler for å beskrive hverdagsnære praksissituasjoner for å beskrive sine erfaringer. På den måten klarte alle å overholde sin taushetsplikt. Også jeg som forsker har en taushetsplikt og konfidensialitet å overholde overfor informantene mine. Kvale & Brinkmann (2016) beskriver hvordan det i enkelte tilfeller kan være lurt å anonymisere allerede i transkripsjonsstadiet. I dette tilfellet er informantene anonymisert allerede i transkripsjonsmaterialet og kodet med P1, P2, FA1, FA2, PM1 og PM2. Disse representerer Pedagog 1 og 2, Fagarbeider 1 og 2, og Pedagogisk Medarbeider 1 og 2. Informantene er også anonymisert i oppgaven og det vil ikke publiseres kommentarer eller sitater som informantene kan gjenkjennes fra. Dette uavhengig av om informantene delte informasjon som kan ansees å være særlig følsom eller ei.

Det skal nevnes at informantene er hentet gjennom et tilgjengelighetsutvalg da det ble utfordrende å få tak i informanter. Dette kan ha ført til at informantene i prosjektet i utgangspunktet føler seg trygge på temaet, noe som kan ha påvirket resultatene. Det er derimot ingen garantier for at dette stemmer.

Før informantene ble intervjuet fikk de utdelt et informasjonsskriv og et samtykkeskjema. Begge disse ligger vedlagt i oppgaven. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) beskriver hvordan man som forsker skal innhente et forskningsetisk samtykke (NESH, 2021). Et forskningsetisk samtykke er et samtykke som er informert, frivillig, utvetydig, og det burde også være dokumenterbart (NESH, 2021).

For at informantene skulle få adekvat og tilstrekkelig informasjon om hva deres deltagelse ville innebære fikk alle informantene utdelt et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet ble det redegjort for formålet med prosjektet, problemstillingen, tittel, arbeidstitel, hvem som er ansvarlige for prosjektet, kriteriene for deltagelse, hvorfor de har blitt spurt om å delta, hva deltagelsen innebar, omfang av intervjuet og frivilligheten rundt deltagelse. Siste side av informasjonsskrivet redegjør for hvordan jeg oppbevarer og bruker personopplysninger, informantens rettigheter, samt hvor lenge opplysningene lagres. Helt til slutt lå en samtykkeerklæring hvor informantene kunne krysse av og signere for at de hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, om de samtykket til deltagelse i intervju, lydopptak og lagring av personopplysninger.

Sammen med informasjonsskrivet ble det også muntlig gjort uttrykkelig klart overfor informantene at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra prosjektet, og at det ikke ville få noen negative følger for dem. Alle leste informasjonsskrivet og signerte samtykkeerklæringen. Informantene godkjente at det ble tatt lydopptak og ble forsikret om at lydopptakene ville bli slettet så fort materialet var ferdig transkribert.

Alle studier som innebærer behandling av personopplysninger, må meldes til SIKT. I januar 2022 ble Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), slått sammen med Uninett AS og Unit – Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning for å danne SIKT: Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (<https://sikt.no/om-sikt>). Etter å ha sendt inn meldeskjema til SIKT fikk jeg godkjent søknaden 27.01.2023 med referansenummer: 539911. Se vedlegg 1 for mer informasjon.

### 3.10 Datalagring

For å beskytte informantene er all data lagret i henhold til UiS sine rutiner for personvern og sikker lagring i bachelor- og masteroppgaver ved UiS (Universitetet i Stavanger, 2023). Jeg har også fulgt UiS sin lagringsguide for studenter for å sikre at datalagringen er gjort på rett måte (Universitetet i Stavanger, 2022). Lydopptakene ble transkribert og slettet kort tid etter intervjuet ble gjennomført for å forhindre at lydopptaket skulle kunne komme på avveie. Masteroppgaven, Nvivo-dokumentet, koding av informanter og samtykkeskjemaene har vært lagret i UiS OneDrive og vil slettes ved prosjektets slutt, eller hvis noen av informantene ønsker å trekke seg fra deltagelse (Universitetet i Stavanger, 2023).



#### 4. Presentasjon av funn og drøfting

I kapittelet som følger vil syv ulike funn redegjøres for og drøftes løpende. Det er valgt å presentere funnene på denne måten for å forsøke å knytte spørsmålene fra intervjuguiden tettere på funnene som fremkom. Dette er gjort for å skape en mer oversiktlig inndeling av funnene.

I funnene som følger vil det foreligge en del eksempler i sitatene fra informantene. Eksempelene er ikke alltid uttrykk for reelle hendelser informantene har opplevd i sin arbeidspraksis, men fiktive eksempler. De er brukt som eksempler på situasjoner i hjelp til å fremlegge sine forståelser fra informantene. De kan i noen tilfeller være reelle, men ikke alle er ekte eksempler tatt fra virkeligheten. I noen tilfeller er eksemplene brukt for å eksemplifisere sin praksis, mens i andre tilfeller er de brukt for å fremheve forståelser for de relevante begrepene jeg har spurt om.

Gjennom den tematiske analysen i NVIVO ble det kodet frem syv ulike funn basert på informantenes svar på spørsmålene.

Funnene lyder som følger:

- 1) Hierarkiets betydning i møte med lovkapittelet
- 2) Møters betydning som implementeringsarena
- 3) Overlapp vedrørende tiltak i praksis for å fremme trivsel, helse, lek og læring
- 4) Krenkelse VS mobbing
- 5) Forståelser av krenkelsesbegrepet som:
  - a. Mangel på anerkjennelse
  - b. Utestenging
  - c. Å henge ut barn offentlig
- 6) De voksnes rolle i trygge og gode barnehagemiljø
- 7) Ubehag knyttet til skjerpet aktivitetsplikt

Jeg vil følgende gjennomgå hvert av de syv funnene og drøfte hvert enkelt funn påfølgende.

## Funn 1: Hierarkiets betydning i møte med lovkapittelet

Det første funnet handler om hvordan barnehagens ulike yrkesroller påvirker personalgruppas anvendelse av barnehageloven § 42. Basert på egne erfaringer i ulike yrkesroller i barnehage var ikke dette funnet overraskende for meg. I arbeidskulturer i dag kan man finne roller fordelt i en eller annen form for hierarki, en praksis man også ser i barnehagen med inndelinger som styrer, pedagogiske ledere, barnehagelærere, fagarbeidere og pedagogiske medarbeidere. Etter en drøfting vil dette funnet likevel kunne stimulere til undring rundt konsekvensene en slik hierarkisk inndeling kan få på barns psykososiale miljø i barnehagen.

Under de kommende funnene vil først resultatet av temaanalysen fremkomme, før disse resultatene drøftes påfølgende innenfor hvert av de syv funnene.

*PM2: «...jeg føler ikke jeg kan gå rett til styrer, det blir litt feil. Men hvis det er noe alvorlige ting så hadde jeg jo gjort det. Hvis det er noe omsorgssvikt hadde jeg jo gått rett til styrer, men jeg føler ikke jeg kan hoppe over pedagogen».*

Sitatet over er en del av svar på spørsmål om hvordan den ene pedagogiske medarbeideren ville gått frem for å melde fra i tilfeller hvor man får mistanker om, eller kjennskap til, at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Sitatet over er et utsagn fra en av de pedagogiske medarbeiderne som beskriver hvordan hun ser ut til å følge barnehagens hierarki. Ved å beskrive at det ville opplevdes feil å melde fra til styrer i tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø, men at hun hadde gjort det i alvorlige saker får vi et innblikk i hvordan det kan forekomme ulikheter i praktiseringer av loven, basert på hvilken rolle man har på arbeidsplassen.

Informantens utsagn er ikke enestående blant utvalget. Det ser ut til at det finnes et hierarki for de barnehageansatte som de følger, også i arbeid med barnehageloven § 42. På spørsmål om hva informantene ville gjort hvis de fikk mistanker om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø fremkom blant annet følgende utsagn:

*PM2: Jeg tar det med min nærmeste pedagogiske leder.*

FA1: *Jeg ville nok først og fremst gått til min nærmeste leder på min avdeling og ytret min bekymring. Hvis da denne personen er helt uenig med meg og jeg fortsatt kjenner at det «er noe» ville jeg gått til styrer for å si ifra.*

FA2: *Da ville jeg ha gått til min ped.leder først*

PL2: *det som jeg opplever med mine fagarbeidere eller barnehagemedarbeidere som jobber med meg er at de gjerne rapporterer det til meg, at det føles naturlig for dem at det går til avdelingsleder*

Det siste sitatet bekrefter at også en av de pedagogiske lederne har inntrykk av at kollegene gjerne kommer til avdelingsleder fremfor styrer for å melde fra.

Et perspektiv vi skal drøfte videre i løpet av funnene er hvordan flere av informantene karakteriserer krenkelser av ulik grad, mellom milde og alvorlige krenkelser, og hvordan de selv kategoriserer alvorlighetsgraden på krenkelser. Gjennom mine funn kan det se ut til at en gjennomgående trend er at det stort sett er det informantene kategoriserer som de mest alvorlige bruddene på trygt og godt barnehagemiljø de ville rapportert direkte til styrer. Hvis ikke, ser det ut til at det følges en ledelseslinje hvor de går til sin nærmeste overordnede. Det er forståelig at informantene drøfter saker først med sin pedagogiske leder, men det kan i disse tilfellene se ut til at det ikke er innført standard praksis på hvordan arbeidet med å melde til styrer går for seg utover dette. Noen melder til pedagogisk leder og viderefører ansvaret til den pedagogiske lederen, noen melder fra til både styrer og pedagogisk leder, mens andre går direkte til styrer. Dette til tross for at barnehageloven § 42 uttrykkelig påpeker at «**Alle** som arbeider i barnehagen, skal melde fra til barnehagens styrer dersom de får mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø» (Barnehageloven, 2005, § 42).

Det er underlig at denne mangelen på standard praksis ser ut til å foreligge da selve lovparagrafen fungerer som en standard praksis, og i så måte som en oppskrift på hvilken praksis som skal foreligge i tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2005, § 42). Loven beskriver uttrykkelig at alle som arbeider i barnehagen skal melde fra til styrer, dette ansvaret er etter loven å tolke ikke delegerbart. For å lykkes med implementering av en praksis hvor alle barnehagens ansatte, uavhengig av rolle,

opplever at de direkte kan melde fra til styrer kan det se ut til at det kreves en form for metakommunikasjon om hvordan dette skal foregå.

Lund og Helgeland (2020) beskriver at styreren selv kan delegere mottaket av meldinger til en kollega i barnehagen, forutsatt at den ansatte da har myndighet eller funksjon som gjør at hen kan ivareta oppgaven. Likevel er det ikke nevnt noe sted at man kan delegere fra seg ansvaret ved å melde inn. Lund og Helgeland (2020) påpeker også at styreren har et ansvar med å tilrettelegge for en barnehagekultur og en tilbakemeldingskultur hvor barnehagens ansatte opplever det som trygt å melde inn saker. Det er likevel slik at terskelen for når man melder fra til styrer ikke har noe fasitsvar. Det kan være utfordrende å utvikle felles forståelser i slike saker da anvendelse av skjønn er sterkt preget av den ansattes verdier, erfaringer og kunnskap (Lund & Helgeland, 2020, s. 107). Uavhengig av dette skal likevel terskelen for hva barnehagens personal godtar av krenkelser være høy (Aaseth et al., 2021, s. 51).

Det finnes med andre ord allerede rammer for hvem som skal melde fra til hvem, i tillegg til dette kan det se ut til at implementeringen må helt ned på detaljnivå. Det ser ut til at det ikke holder at alle ansatte *vet* at de skal si ifra til styrer, de trenger også veiledning i *hvordan* de skal gjøre dette og *når* dette skal gjøres. I den sammenheng kreves det feller forståelser. Støen og Midthassel (2015) beskriver felles forståelser som en viktig drivkraft i et vellykket implementeringsarbeid. De vektlegger utvikling av felles forståelser som nødvendig for utviklingen av ansattes kollektive og forpliktende innsats (Støen & Midthassel, 2015, s. 81). I denne sammenheng kan en felles forståelse av meldekulturen bety at det eksisterer en akseptert praksis for at pedagogiske medarbeidere og fagarbeidere kan henvende seg direkte til styreren uten å informere den pedagogiske lederen. Dette innebærer at den pedagogiske lederen ikke opplever det som krenkende eller støtende når dette skjer. Det kan også innebære at pedagogisk leder veileder sine ansatte ut av ideen om barnehagens hierarki i saker som vedrører barnehageloven § 42. Med tett tilknytting til dette påpeker Støen og Midthassel (2015) hvordan skoleleder og rektors betydning påvirker endrings- og utviklingsarbeid i skolen. Dette kan med rimelighet overføres til barnehagens praksis. Det er elementært at styrer går foran som en god rollemodell, deltar i møter og diskusjoner av betydning, og at styrer etterspør resultater (Støen & Midthassel, 2015, s. 82). I barnehagens praksis knyttet til hierarki kan det handle om at styreren også må invitere inn og stille seg

disponibel for en praksis hvor alle, uavhengig av rolle på arbeidsplassen, opplever den lovpålagte plikten til å melde fra til styrer, som den største selvfølghet.

I veien mot kollektiv orientering, altså felles forståelser, argumenterer Roland (2015a) for at endringsarbeidet som skal gjennomføres i implementeringsprosessen må vekke en følelse av forpliktelse av de som skal gjennomføre endringen (Roland, 2015a, s. 98). I dette tilfellet kan det se ut til at pedagogiske medarbeidere og fagarbeidere delegerer videre det lovpålagte ansvaret sitt til den pedagogiske lederen. Det undres om hvorvidt en grundig gjennomgang av hvilket ansvar som omfatter de ulike yrkesrollene i barnehagen kunne stimulert til en opplevelse av forpliktelse og mening. Det er meningsfullt å være en viktig del av barns liv. For fagarbeidere og pedagogiske medarbeidere kan det også oppleves svært meningsfullt å vite at deres vitnesbyrd vedrørende barns psykososiale miljø i barnehagen er like verdifullt uavhengig av faglig bakgrunn. I beste fall vil dette kunne stimulere til en følelse av forpliktelse og mening rundt eget arbeid. I innovasjonsprosesser er det sentralt at de som skal være en del av endringen også ser behovet for den (Roland, 2015b, s. 31). Ved å tydelig redegjøre for alle barnehagens ansatte betydningen av at alle har en praksis om å melde fra til styrer i slike saker, kan man skape en sterk motivasjon for å arbeide i tråd med barnehageloven § 42.

Å følge en hierarkisk ideologi er likevel ikke bare negativt. Det åpner opp for fornuftige delegeringer av oppgaver, tydelige retningslinjer for ens arbeid og et hierarki kan effektivisere arbeidsfordeling i organisasjoner. Likevel ser man at det for implementeringens del kan se ut til at å «melde fra» i tråd med lovverket kan trenge en innført standard praksis hvor personalgruppen får mulighet til å utvikle felles forståelser rundt hvordan praksisen skal foregå vedrørende barnehageloven § 42. For å unngå at hierarkiet begrenser den lovpålagte plikten om å melde fra kan det være positivt med tydelig kommunikasjon fra styrer, aksept fra pedagogiske ledere, og det må arbeides frem felles retningslinjer for *når* man melder fra. Et slikt arbeid kan med fordel formidles når alle barnehagens ansatte er samlet og kan drøfte og reflektere i fellesskap. Dermed kommer vi inn på det neste relevante funnet «Møter som implementeringsarena».

## Funn 2: Møter som implementeringsarena

For å undersøke informantenes generelle erfaringer rundt lovkapittelet samt implementering ble de stilt spørsmål om hvilken kjennskap de hadde til barnehageloven kapittel VIII § 41-43. Som svar på dette spørsmålet fremkom det at flere av informantene hadde god kjennskap til lovkapittelet og at det i alle barnehagene hadde blitt brukt tid på personalmøter og planleggingsdager til å arbeide med implementering av lovkapittelet. Dette så ut til å være en praksis informantene trivdes med da det var overlatt lite tid i hverdagen til utvikling av kunnskap knyttet til lovkapittelet. I to av de fire barnehagene ble også informasjon formidlet til de ansatte gjennom bruk av såkalte «fredagsbrev».

PM1: Styreren vår har vært flink til å legge inn de ulike lovene i fredagsbrev som vi får hver fredag. På planleggingsdager går hun gjennom det og har gått igjennom psykososialt barnehagemiljø på personalmøter. Vi har også jobba med kompetansepakken fra UDIR på disse møtene. (...) Det er helst når vi er samlet alle ansatte at vi har gått igjennom dette.

FA2: Nei altså det har jo blitt snakket om det på personalmøter og sånn, på ped.møter og på avdelingsmøter.

FA1: Personalmøter, fredagsbrev at vi har fått bolker vi skal lese om forskjellige temaer. Det er da vi har mest tid til å gå igjennom det. Det er ikke så mye tid ellers i hverdagen.

PL1: Det er jo gjennom personalmøte, planleggingsdager og fredagsbrev. Og at vi jevnlig får påminnelser og at det blir tatt opp og at man må tenke litt ekstra over det og at det er fokus på det (...).

PL2: (...) også er det oppe i faste intervaller i personalmøter (...).

De nevnte fredagsbevene var et skriftlig dokument med relevant teoretisk faglig informasjon til barnehagens ansatte som ble sendt ut hver fredag. Målet med fredagsbevet ifølge en av informantene var å holde faglig informasjon friskt i minnet. Så selv om ikke informantene alltid forsto eller leste igjennom brevet så nøye, visste de alltid hvor de kunne finne det eller at det kunne hjelpe dem til å se egen praksis i nytt faglig lys. Styreren skrev fredagsbrev med teori tett knyttet til hva som for tiden var relevant for barnehagens praksis.

Det er positivt at arbeid med psykososialt barnehagemiljø og lovparagrafen er lagt til en arena alle barnehagens ansatte er en del av. Det kan innebære at hele personalet får muligheten til å utvikle egne forståelser for et fenomen bygget på den samme informasjonen. På samme måte som denne oppgaven har tilrettelagt for en skriftlig sitering av de relevante lovparagrafene vil en felles videreformidling fra styrer eller UDIRs kompetansepakke til alle barnehagens ansatte redusere risikoen for at ens forståelse av et fenomen ikke er bygget på det samme objektive grunnlaget som andres, på grunn av påvirkning av et mellomledd som en forsker, eller her, en kollega.

En av informantene påpekte at det er i disse møtene de barnehageansatte har funnet tid til å bygge kunnskap om barnehageloven kapittel VIII. I denne sammenhengen ønsker jeg å drøfte denne forståelsen av barnehagehverdagen som for travel til å tilrettelegge for utvikling og læring for de ansatte i. Selv om barnehagehverdagen kan være travel er det utfordrende å tro at barnehagehverdagen er inkompatibel med implementeringsprosesser og utvikling av læringskultur. En travel barnehagehverdag kan tvert imot innebære et mangfold av situasjoner til utgangspunkt for læring og utvikling.

Ved å utvide det intersubjektive nivået og bygge felles forståelser mellom barnehagens ansatte vil det samtidig kunne utvikles et felles fagspråk og grunnlagsforståelse som vil kunne hjelpe de ansatte å bli mer stabile og regelmessige i sitt arbeid (Roland, 2021, s. 51). Selv om kollektive læreprosesser er komplekse, argumenterer Roland (2021) for at de vil kunne gi de beste resultatene i barnehage og skole. Det må planlegges å stimulere til disse læringsprosessene de ansatte imellom, og for å oppnå en slik læringskultur kan det være lurt å benytte seg av møtevirksomheten til å metakommunisere om ulike måter å faglegge hverandres praksis på (Skoglund & Sundvall, 2017, s. 58). Ved å bruke en slik tilnærming til læringsprosesser hvor man klarer å finne en kombinasjon av barnehagens møtevirksomhet og hverdagspraksis til å skape læringskultur vil man kunne skape en enda grundigere implementeringspraksis, også for barnehageloven kapittel VIII.

I profesjonelle læringsfellesskap vektlegges det hvordan læreprosesser hos personalet må forekomme på kollektive nivå, og at disse læreprosessene må bidra til læring på både kollektive og individuelle plan (Roland, 2015a, s. 93). Læring i kollektive prosesser krever at individene deler av sine praksiserfaringer samt at de evner å kritisk reflektere over disse

(Roland, 2015a, s. 93). I profesjonelle læringsfellesskap som disse vil manglende eierforhold kunne være en barriere for motivasjon i utviklingsarbeidet (Roland, 2015a, s. 93). Ved å arbeide i en kombinasjon av hverdagen og strukturerte møter, tett knyttet på kollektive og individuelle forhold vil man kunne bygge forståelse, motivasjon og eierforhold som kan bidra til vellykket implementering. Dersom formidlingen på møtene blir for teoretisk anlagt vil trolig den individuelle delingen av praksiserfaringer og egen kritiske refleksjon bidra til kontinuerlige læringsprosesser for barnehagens ansatte, som er tettere knyttet på en kontekst de ansatte kan relatere seg til. Ved å arbeide gjennom møtene, men også i hverdagspraksisen med å bygge forståelser inkluderes kontekstene som en verdifull del av lærings situasjonene, utviklingen og implementeringen. Det vil trolig være verdifullt for barnehagens ansatte å knytte det som blir formidlet på disse møtene sammen med konkrete situasjoner de opplever som gjenkjennbare for å utvide det intersubjektive nivået.

Basert på informantenes utsagn kan det foreløpig se ut til at det konkrete implementeringsarbeidet knyttet til barnehageloven kapittel VIII viderefremmes i et teoretisk perspektiv gjennom møtevirksomhet og skriftlige dokumenter som fredagsbrev. Det er positivt at det tilrettelegges for at alle barnehagens ansatte får kjennskap til de sentrale innholdsdelene som er relevante for arbeidet gjennom strukturerte personalmøter, planleggingsdager og fredagsbrev. Dette er et av flere aspekter Roland & Westergård (2015) beskriver som viktige for et vellykket implementeringsarbeid. For at implementeringsarbeidet skal bli en vellykket prosess er det sentralt at de som skal gjennomføre innovasjonsprosessen opplever at endringen vil dekke et behov i organisasjonen (Roland, 2015b, s. 31). I denne sammenheng er det ingen av informantene som har gitt uttrykk for at det ikke har vært behov for en slik lovendring, eller som uttrykkelig har stilt seg negative til barnehageloven kapittel VIII. En av informantene uttrykte i løpet av intervjuet at hun trodde denne lovfestingen av barns rett til et trygt psykososialt barnehagemiljø ville gjøre at det lettere ble tatt tak i dårlige forhold i barnehager. Et annet aspekt som blir vektlagt som essensielt i vellykkede implementeringsprosesser er klarhet (Roland, 2015b, s. 31). Klarhet handler om å ha forståelse for sin egen rolle i implementeringsprosessen og at det utarbeides presise mål for prosessen (Roland, 2015b, s. 31). En av informantene uttrykte at de hadde benyttet seg av kompetansepakken fra UDIR. I lys av klarhetenes betydning kan man anta at å benytte seg av en kompetansepakke med et



uttrykt mål om å øke kompetanse for nettopp disse barnehageansatte, kan man tro at et slikt målrettet arbeid i personalmøtene og på planleggingsdagene vil kunne bidra til økt klarhet for barnehageansatte om sin egen rolle i innovasjonsprosessen. Også kompleksitet og anvendelighet er nevnt som viktige faktorer for implementeringsprosessen (Roland, 2015b, s. 30-31). Arbeidet og ansvaret som lander på alle barnehagens ansatte i dette arbeidet må ikke være for komplisert. I disse prosessene vil trolig de ansatte dra nytte av at arbeidet de får ansvar for legges frem på en måte som gjør at alle får mulighet til å mestre deltagelse. I så måte vil det også være positivt å benytte seg av en kombinasjon av møtevirksomhet og hverdagssituasjoner til læring og utvikling i møte med barnehageloven kapittel VIII. Med en kombinert ordning vil man trolig kunne fange både de som foretrekker en teoretisk tilnærming, og de som drar nytte av en mer praktisk tilnærming til utviklingsarbeid.

Skoglund og Sundvall (2017) argumenterer for hvordan en kombinasjon av møtevirksomhet og små drypp av faglegging i hverdagen vil kunne bidra til både personlig utvikling og i tillegg organisasjonens samlede utvikling. Bøe og Thoresen (2012) erklærer hvordan den store gruppen ufaglærte i barnehagen fordrer et tydelig ansvar til pedagogene om å skape flere læringsarenaer hvor profesjonsspråk og faglige perspektiver videreformidles og utvikles.

Med bakgrunn i følgende teori kan man anta at det dermed er rom for utvikling av implementeringsarbeidet som i det store bildet, foreløpig ser ut til å foregå i nær tilknytning til møtevirksomhet, med færre tilknytninger til praksisnære hverdagssituasjoner. Det kan bety at en kombinasjon av faglegging i praksissituasjoner kan være en fruktbar vei å gå for å oppnå vellykket implementering av arbeid med barnehageloven kapittel VIII.

Det skal likevel påpekes at en praksis hvor implementeringsarbeidet og hvor arbeid med utvikling av personalets forståelser er lagt til personalmøter, planleggingsdager og rutinemessige fredagsbrev ikke er en dårlig praksis. Tvert imot er det svært positivt å regne. Likevel er det slik at også gode praksiser har rom for forbedringer. Ved å nyttiggjøre seg av flere arenaer får alle barnehagens ansatte anledning til å utvikle seg og bygge felles forståelser gjennom profesjonsspråk og teori i lys av en relevant kontekst.

En slik forbedring av implementeringsprosessen kan dermed bestå av å benytte seg av Skoglund og Sundvall (2017) sin ide om faglegging i hverdagssituasjoner. På den måten vil

man kunne imøtekomme informantenes behov for praksisnære situasjoner i utvikling av forståelser og implementering av barnehageloven kapittel VIII, mens man likevel beholder den gode praksisen med møter som implementeringsarena. Gjennom samtale i fellesskap, faglegging og utbygging av felles forståelser er det sannsynlig at informantene i større grad vil kunne komme til enighet om hvordan tiltak for å fremme og forebygge skal få prege barnehagens praksis. Videre skal vi se på hvilke tiltak informantene fremhever som sentrale i barnehagens arbeid med å fremme trivsel, helse, lek og læring.

### Funn 3: Tiltak i praksis for å fremme trivsel, helse, lek og læring

I undersøkelsen av hvordan informantene anvender og forstår barnehageloven kapittel VIII ble de stilt spørsmål om hvordan arbeid med å fremme helse, trivsel, lek og læring kan se ut i deres praksis. Informantene hadde ulike tanker om hvilke elementer i deres praksis som kunne kjennetegne et slikt arbeid. Gjennom dette funnet ønsker jeg å dele noen av de tiltakene som preget informantenes forebyggende og fremmende arbeid, og hvilke erfaringer de har med fremmende og forebyggende arbeid i barnehagen.

PM1: (...) For eksempel kan vi sette barn i lekegrupper! Et veldig fint tiltak slik at barn som ikke har det så greit også kan finne sin plass (...) lekbasert læring leker som er fine å bruke for å bygge barnas sosiale kompetanse (...).

(...) en person er tellevakt i utetiden. Den tellevakta skal observere barna, den skal se at alle barna leker fint, at alle barna er med i en lek og at ingen blir utestengt (...).

PM2: Også lærer vi dem konfliktløsning (...)at de får faste måltider, mat at de spiser variert (...). Også vise dem forskjell på rett og galt er det viktigste synes jeg. At de har empati og at de klarer å hjelpe.

FA1: Først og fremst i arbeid med barn må man ha gode relasjoner med barna (...) skape vennskap og opprette god lek. (...). Man må dekke basisbehovene. De må få god og næringsrik mat så de orker å leke og bruke energien på det de skal bruke energien sin på.

FA2: observasjoner i barnegruppa, av enkeltbarn, hvis noen faller utenfor må du jo på en måte finne ut hvorfor. (...). Det handler jo veldig mye om observasjon og at det er folk på gulvet med barna. Tilstedeværende, påskrudde voksne ser jeg som viktig i min praksis for dette.

PL2: Sånn helt konkret så jobber man jo med relasjoner og vennskap, og grupper hver dag. (...).

Som vi kan se igjennom sitatene er det varierte elementer informantene velger å fremheve for å forklare hvordan et forebyggende og fremmende arbeid kan se ut i deres praksis. Informantene vektlegger lekens betydning, observasjoner gjort av de voksne, og viktigheten av at barnas grunnleggende behov er dekket. Flere av informantene nevnte også betydningen av den voksnes rolle. Utsagnene knyttet til den voksnes rolle vil redegjøres i funn 6.

Basert på informantenes utsagn ser det ut til at ulike elementer vektlegges og at de favner alt fra primærbehov som mat, til andre behov som kan være mindre direkte knyttet til barnet, som de voksnes rolle i observasjoner av barna. Det var overraskende å se et så stort spenn i beskrivelser av praksiser da litteraturgjennomgangen i forkant var ikke like rik i sine beskrivelser. Likevel er det interessant å se at flere av informantene erklærer å dekke primærbehov, eller at barna spiser variert og næringsrikt for å ha nok energi til å håndtere barnehagehverdagens utfordringer, som en betydelig del av å forebygge og fremme.

Flere av informantene trekker frem hvordan observasjon har betydning på barnehagens forebyggende og fremmende arbeid. Noen fremhever viktigheten av at de voksne observerer om barn faller utenfor som et ledd i å forstå hvorfor det skjer. Dette er i tråd med hva vi har vært inne på tidligere i å forstå blant annet krenkelser som mobbing som sosiale gruppeprosesser. Ved å observere hva som skjer, med et mål om å forstå *hvorfor* det skjer kan man lettere finne tiltak for å fremme og forebygge.

Vi har tidligere sett hvordan kunnskapsoversikten om mobbing i norske barnehager av Aaseth et al (2021) beskriver undersøkelser, kartlegginger og systematiske observasjoner av barn som en elementær del av barnehagepersonalets ansvar for å «følge med», i tråd med barnehageloven § 42. I Aaseth et.al (2021) sin sammenfatning av tiltak for forebygging og håndtering av mobbing i barnehagen blir det tydeliggjort at det å observere enkeltbarn og gruppedynamikker er en sentral del av plikten om å følge med. Når man håndterer mobbing må man i første omgang ha gode rutiner for å avdekke gjennom blant annet observasjoner (Aaseth et al., 2021, s. 59). Også Lund og Helgeland (2020) vektlegger betydningen av oppmerksomme og nærværende voksne som evner å ta imot det som observeres. Det kan

med dette se ut til at informantenes bruk av observasjoner er erfaringer som i aller høyeste grad er i tråd med barnehageloven § 42, og et godt tiltak for å arbeide forebyggende og fremmende med barnehagens psykososiale miljø. Idsøe & Roland (2017) beskriver også observasjoner av barns utvikling og negative handlinger som en viktig del av mobbeforebyggende atferd. I disse observasjonene skal det likevel nevnes at det er viktig at barnehagens ansatte har kompetanse om hvordan de skal handle i møte med observasjonene de gjør (Meld. St. 6 (2019-2020) s. 28).

I lys av dette beskrives leken som den viktigste læringsarenaen for barn da den sosiale kompetansen som utvikles gjennom barnas lek vil ha en spesielt forebyggende effekt mot mobbing (Idsøe & Roland, 2017, s. 59). Gjennom god sosial kompetanse vil barna lettere få venner, kunne holde på venner og utøve de prososiale kunnskapene som kreves for å gjøre barnehagen til et trygt og godt sted. Lekens betydning for barna i barnehagen underbygger betydningen av å inkluderes i lek, og viktigheten av å tilrettelegge for vennskap og relasjonsbygging i barnehagen som ledd i å skape et trygt og godt barnehagemiljø (Læringsmiljøsenderet, 2022c, 00:07; Martinsen & Løkken, 2021, s. 155).

Flere av tiltakene informantene har vært innom i utsagnene sine er i tråd med relevant teori på området. Martinsen et. al (2021) fremhever hvordan blant annet relasjonsbygging, tett foreldresamarbeid og fokus på å skape gode fellesskap kan være gode tiltak for å skape et trygt og godt barnehagemiljø. Sammenfatningen av informantenes utsagn tilbyr med dette en liten samling av tiltak som kan være produktive i arbeid med det psykososiale barnehagemiljøet og viser at informantenes erfaringer er i tråd med relevant teori.

#### Funn 4: Krenkelse VS mobbing

Informantene i prosjektet ble stilt spørsmål om hvordan de tolker og forstår ulike begreper relevante for barnehageloven kapittel VIII. De ble stilt spørsmål om sine tolkninger av krenkelsesbegrepet i en barnehagesammenheng, og hvordan de forstår mobbebegrepet knyttet til en barnehagesammenheng.

Ved hjelp av disse spørsmålene var målet å grave dypere i informantenes forståelser for relevante begreper. Det fremkom gjennom svarene at begrepet krenkelse og mobbing var for noen tett sammenflettet og kunne være utfordrende å skille. Allerede på spørsmål om

krenkelser trakk flere av informantene sammenhenger mellom krenkelser og mobbing. I denne prosessen kom det frem flere undrende perspektiver til hvordan disse begrepene står i sammenheng til hverandre, og hvordan man kan skille dem. Dette ledet til noen interessante undringer og perspektiver på sammenhengen mellom begrepene, og hvilken påvirkning informantenes forståelser og tolkninger hadde for deres perspektiver på konkrete situasjoner i møte med barn.

*PM2: Hva er forskjell på krenkelse og mobbing, det er jo det..(undrende)*

*PL1: Det er det gøy spørsmålet. Krenkelse VS mobbing, det er jo det. (undrende)*

Som sitatene over viser var det noen som stilte seg undrende til begrepene og så ikke ut til å ha redegjort for noen konkret begrepsforståelse. Det interessante her er at dette undrende perspektivet kommer både fra en pedagogisk medarbeider, men også fra en pedagogisk leder. Det kan bety at de pedagogiske lederne som deltok i intervjuene ikke nødvendigvis har en mer utvidet forståelse og kunnskap enn hva andre i personalgruppa har.

*PM1: Mobbing er jo altså som vi har lært egentlig fra starten av; noe som pågår over lengre tid (...). (...) En krenkelse kan ha vært bare et tilfelle en dag.*

*PL2: Jeg føler jo at krenkelsesbegrepet gjør at man må være mye tidligere på banen enn hva tradisjonell mobbing tilsa (...), det hadde jo en helt annen definisjon tidligere, (...) krenkelse ikke trenger å tolkes på samme måte som det det gamle mobbetolkningen tilsa.*

*PL2: Jeg opplever mobbing som en del av krenkelse nå. (...). De to er så sammenflettet at det er vanskelig å si at det er det, og det er det (...).*

Noen av de andre informantene hadde gjort seg opp en forståelse og tolkning av disse begrepene hvor de står i tett sammenheng, men at de likevel skilles. De fremhevet perspektiver hvor krenkelser innebærer krav om tidligere handling, og at de to begrepene kan skilles. PL2 fremhevet et perspektiv i tråd med teorien om at mobbing er en del av krenkelse, men at de likevel kan være vanskelige å skille. Dette vitner om at flere av informantene er i ferd med å bygge gode forståelser for de relevante begrepene i tråd med lovverket.

I prosessen for å beskrive hvordan de tolket både krenkelsesbegrepet, men også mobbebegrepet i en barnehagesammenheng, var det flere av informantene som hadde kommentarer til relasjonen mellom disse to begrepene. Som vist i sitatene stilte noen av informantene seg undrende til forskjellen mellom krenkelser og mobbing. Noen hadde tydelige forståelser for forskjellen i hvordan mobbing kan være gjentakende mens krenkelser kan være enkelthendelser, og noen hadde tydelige formeninger om hvordan krenkelsesbegrepet kunne bringe voksne på banen tidligere for å sikre trygge og gode barnehagemiljø.

Det ser ut til at noen av informantene er i stand til å skille krenkelsesbegrepet fra den tradisjonelle mobbe-definisjonen (Olweus, 2013), hvor de ikke anser at krenkelser må ha forekommet flere ganger. Martinsen et al., (2021) har redegjort for hvordan krenkelse er et samlebegrep for negative ord eller handlinger som gjør at noen føler seg ekskludert fra fellesskapet. Det ser dermed ut til at flere av informantene er på god til å skape forståelse mellom sammenhengen mellom disse begrepene.

Funnene tyder på at flere av informantene er reflekterte rundt krenkelsesbegrepet og hvordan krenkelser og mobbing kan settes i system. Til tross for noen utfordringer ser det ut til at implementering av krenkelsesbegrepet i barnehagen har vært nøye utredet og flere av informantene ser ut til å være på god vei med reflekterte tolkninger og forståelser for begrepet. At de evner å se på krenkelsesbegrepet til å omfatte også enkelthendelser gir håp for at også enkelthendelser, som for noen barn kan oppleves svært vanskelig, blir tatt på alvor. Med denne forståelsen kan det muligens være lettere for barnehagens ansatte å utøve nulltoleranse i tilfeller hvor barn eller foreldre gir uttrykk for at sin subjektive opplevelse av hendelsen må føre til handling.

Som nevnt tidligere eksisterer det en problematikk rundt at barn unnlater å fortelle til voksne om blant annet mobbing fordi de allerede har dårlige erfaringer med voksnes håndteringer (Lund & Helgeland, 2020, s. 32). Det gir grunn til å tro at barn som møter voksne som også handler i enkelthendelser vil bygge opp en erfaring med at de blir tatt på alvor. I beste fall vil dette kunne føre til mindre underreportering om krenkelser som mobbing fra barna selv, noe som igjen vil kunne føre til tryggere og bedre barnehagemiljø.

Det vil være positivt for barn å allerede i tidlig barnehagealder få muligheten til å bygge opp en erfaringsramme hvor de blir tatt på alvor, også i enkelthendelser.

Ved en forståelse for krenkelsesbegrepet som informant PM1 beskriver, at krenkelse kan være en enkelt hendelse, en dag, åpner man opp for å ivareta barn med deres subjektive opplevelse lagt til grunn. Hva som oppleves som krenkende vil variere stort mellom barn, og en slik vurdering vil være påvirket av barnets utviklingsnivå, alder og erfaringer (Martinsen & Moser, 2021, s. 73). I så måte vil også hvordan krenkelser oppleves variere ut fra konteksten og dermed kreve en tolkning som er både vid og individuell da det er barnets subjektive opplevelse som skal legges til grunn for hvorvidt handlingen defineres som en krenkelse eller ei (Martinsen & Moser, 2021, s. 71).

I tråd med dette er også begrepet nulltoleranse aktuelt. Nulltoleransen handler ikke bare om at barn ikke skal bli utsatt for krenkelser, det handler i like stor grad om at barn ikke skal måtte oppleve å ikke bli tatt på alvor (Martinsen et al. 2021, s. 18). Det ser dermed ut til at noen av informantene har en forståelse for krenkelsesbegrepet som dermed rommer en begrepsforståelse med nulltoleranse og barnets subjektive opplevelse til grunn for handling, selv i enkelttilfeller.

Med en forståelse av krenkelsesbegrepet i den retning at man arbeider etter nulltoleranse og stepper inn umiddelbart i krenkende situasjoner vil man kunne arbeide med en proaktiv holdning i møte med barns subjektive opplevelser. Potensielt vil det være enklere for de ansatte å trekke konklusjoner om hva som er krenkelser eller ei, fordi de på sett og vis slipper å ta stilling til det i de situasjonene hvor barn eller foreldre forteller om det selv. Dersom barnet gir uttrykk for at noe er ugreit vil man med en slik forståelse trolig arbeide i tråd med lovverket fordi det forplikter oss til å respondere.

En forståelse av krenkelsesbegrepet hvor man griper inn i enkelttilfeller vil være i tråd med nevnte FNs barnekonvensjon artikkel 12, om barns rett til å bli hørt, samt opplæringsloven og barnehageloven (Barnekonvensjonen, 1989, art. 12; Lund & Helgeland, 2020, s. 42). De som utsettes for krenkelser må være trygge på at de voksne i barnehagen er til stede, til hjelp og responderer støttende (Aaseth et al., 2021, s. 56). Det forutsetter en kompetanse om hva krenkelser er, og hva mobbing er.

Likevel var det ikke slik at det var komplett enighet om begrepene. Et av funnene lyder som følger:

Informant: (...) *Mobbing er jo mer åpenlyst. De voksne mobber ikke barn!*

Oppfølgingsspørsmål fra intervjuer: *Du tenker det at krenkelse er noe som kan være fra voksne mot barn, men at voksne ikke kan mobbe?*

Informant: *Jeg føler ikke at voksne kan mobbe.*

En av informantene ga uttrykk for at hun ikke hadde tro på at voksne mobber barn, men at de kan krenke barn. Et kjent utsagn i barnehagepraksis er at «du ser det ikke før du tror det», dette relateres ofte til at for å oppdage vold og seksuelle overgrep mot barn er det viktig at barnehageansatte er bevisste på og tror at det kan forekomme. Det samme kan sies å gjelde for tilfeller hvor voksne mobber barn. Det kan være vanskeligere å oppdage dersom man ikke tror eller forventer at det kan skje.

En erfaring med at voksne ikke mobber barn er en positiv erfaring å ha, men det kan også finnes mørketall på dette feltet. Dersom man arbeider i barnehage med en tanke om at voksne ikke mobber barn, vil det etter utsagnet «du ser det ikke før du tror det» kunne føre til at enkelte mobbesaker kan gå under radaren nettopp fordi man ikke tror det kan forekomme.

Fra elevundersøkelsen 2022 med et utvalg på omtrent 460 000 elever rapporterte 1,5% av 7. klassingene og 3% av 10. klassingene at de hadde blitt mobbet av voksne på skolen 2-3 ganger i mnd. eller oftere (Utdanningsdirketoratet, 2023). Dette er urovekkende tall, og hvis man vet at dette forekommer i skolen er det ikke urimelig å anta at det kan eksistere tilfeller i barnehagen hvor voksne mobber barn. Forskingen viser at mobbing mot barn kan forekomme gjennom de voksnes væremåte (Aaseth et al., 2021, s. 22; Lund et al., 2015; Obrestad, 2018). En slik mobbing kan innebære at de voksne latterliggjør barna eller kjefter på barn mens andre hører på (Aaseth et al., 2021, s. 22). Vi vet gjennom forskning at mobbing forekommer også fra voksne, mot barn, noe som på sin side fremhever viktigheten av at barnehagens ansatte har kjennskap til relevant begreper i møte med barnehageloven kapittel VIII. Mobbing kan ha dramatiske psykososiale konsekvenser for barn (Aaseth et al., 2021, s. 37-38; Lund et al., 2015, s.7; NOU 2015:2, s. 252), og med konsekvenser som i verste fall død stiller det store krav til at barnehagens ansatte får den kompetansehevingen som



kreves for å bygge forståelse for krenkelser som blant annet mobbing i barnehagen, som en del av barnehagens forebyggende og fremmende arbeid.

#### Funn 5: Forståelser av krenkelsesbegrepet

I undersøkelser av informantenes forståelser for relevante begreper i lovkapittelet fremkom det tre hovedpunkter av hvordan informantene forstår begrepet krenkelser. De tre hovedpunktene dreier seg om mangel på anerkjennelse, å henge ut barn offentlig og utestenging. De to første handler om krenkelser generelt, mens utestenging er knyttet til mangel på tilhørighet og fellesskap, og er relatert til mobbing som eksempel på krenkelse. Informantenes perspektiver viser at krenkelsesbegrepet kan være omfattende og at det finnes store variasjoner i hva enkelte betrakter som krenkelser i barnehagen.

Jeg vil også her minne om at sitatene som er tatt med i dette funnet er eksempler på tilfeller med et mål om å redegjøre for informantenes forståelser og tolkninger, det er ikke nødvendigvis vitnesbyrd om deres daglige barnehagepraksis.

#### Mangel på anerkjennelse

Sitatene gitt under er eksempler på tilfeller hvor informantene betrakter krenkelse som en definisjon på situasjoner hvor barn blant annet opplever mangel på anerkjennelse av voksne, eller andre barn. Det kan bygge enten på grunnlag av hvem de er, eller hva de føler.

På spørsmål om hvordan informantene tolket krenkelsesbegrepet i en barnehagesammenheng fikk jeg følgende eksempler da informantene forsøkte å redegjøre for sine forståelser.

*PM1: (...) at man på en måte ser litt ned på barnet. (...) du ikke er med på å løfte opp barnet (...), at du kjører alt ned for barnet (...) at du ikke godtar så mye fra barnet.*

*FA1: Hvis man gir barnet en følelse av å være dårlig, kanskje mindre verdt.*

*Å ikke ta barnas følelser på alvor vil også være en form for krenkelse. Vi må anerkjenne når barna er lei seg, og ikke bare «vifte» bort barnas følelser.*

*PL1: Bare det at et barn går og tar en leke så føler det barnet seg krenka fordi det har gått imot sitt eget ønske.*

Her er det en bred enighet mellom både pedagogisk medarbeider, fagarbeider og pedagogisk leder om hvordan barns følelser er sentrale element i hvordan man forstår krenkelser. Barnehagens verdigrunnlag erkjenner at barns behov for blant annet anerkjennelse skal møtes når barna er i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette betyr at i tilfeller hvor barn opplever krenkelser som mangel på anerkjennelse vil man med bakgrunn i både rammeplan for barnehagen, og barnehageloven kapittel VIII, måtte arbeide for å endre situasjonen. Det kan i noen tilfeller være lettere sagt enn gjort dersom man ikke har tilstrekkelig kompetanse om hvordan et slikt verdigrunnlag kan praktiseres.

I tilfellene som informantene beskriver over handler det om interaksjoner som preges av lav kvalitet. En fellesnevner i akkurat disse eksemplene kan være at den voksne ikke er sensitiv i møte med barnet og ikke klarer å anerkjenne barnets følelser og perspektiv. Dersom man tilstreber å arbeide i tråd med den autoritative voksenrollen er det essensielt at man legger til rette for å bygge gode relasjoner gjennom kvalitet i interaksjoner (Roland, 2021, s. 32). Kvaliteten på relasjoner og interaksjoner har betydning for barns opplevelse av trygghet, omsorg og utforsking (Martinsen & Plischewski, 2021, s. 120). For å bygge gode relasjoner til barn må man gjennom et positivt klima, sensitivitet og positiv perspektivtaking legge til rette for gode interaksjoner med barn (Roland, 2021, s. 32). Et fravær av kvalitet i interaksjoner kan føre til krenkelser av barn og en rekke negative følger.

Det autoritative perspektivet har tidligere vært nevnt som et tiltak for å fremme trygge og gode barnehagemiljø, samt for å forebygge negative hendelser. I det autoritative perspektivet vil anerkjennelse spille en viktig rolle. Den autoritative voksenrollen krever at man er anerkjennende og lydhør overfor barns behov og følelser gjennom kvalitet i interaksjoner (Roland, 2021, s. 32-33). Det kan bety at den autoritative voksenrollen vil kunne fungere som et godt tiltak for forebygging av krenkelser som mangel på anerkjennelse. Når autoritative voksne viser at de ser, hører og verdsetter barn kan det bidra til økt selvtillit, selvfølelse og bygge tillit. Ved å være sensitive gjennom å blant annet respondere på atferd, fokusere på barnets behov, ta utgangspunkt i barnets følelser og tilby emosjonell støtte vil man kunne bygge god relasjon til barnet (Roland, 2021, s. 33), samtidig som man aktivt forebygger krenkelser gjennom å praktisere en voksenrolle med redskaper for å unngå mangel på anerkjennelse av barns følelser og uttrykk.

Så tenker man kanskje hvordan dette skal kunne påvirke mangel på anerkjennelse fra de andre barna i slike situasjoner. Dersom barna selv blir utsatt for et miljø med autoritative voksne er det trolig at de på sikt vil bli påvirket av denne praksisen og utvikle prososial atferd selv. I dette tilfellet blir det relevant å introdusere et noe velkjent begrep på barnehagefeltet, nemlig speiling. Speiling handler enkelt forklart om at vi gjennom utallige interaksjoner og responser speiler oss i interaksjoner med andre og hvordan kvaliteten på disse responsene påvirker vårt selvbylde og utvikling (Mead, 1934 referert i Roland, 2021, s. 34). Overført til denne sammenheng vil barna gjennom å bli utsatt for gode responser og interaksjoner gjennom den autoritative voksenrollen, selv utvikle prososial atferd og bygge kompetansen til selv å anerkjenne hverandre. Barn som erfarer samspill med autoritative voksne og anerkjennelse kan inspireres til å bygge slike relasjoner også med sine medmennesker. Preget av anerkjennelse og empati. I så måte vil trolig det autoritative perspektivet tilby en positiv forankring for arbeidet med voksenrollene, og fungere som en forebyggende og fremmende faktor i arbeid med barnehagens psykososiale miljø.

### Uthenging

Et annet relevant funn var at flere av informantene vektla høylytt uthenging av barn foran andre, som et eksempel på krenkelse. I eksemplene som informantene har gitt under er det en felles retning at det handler om voksne som henger ut barn for situasjoner ofte barn ikke har helt kontroll på, som blant annet fysiologiske behov.

*PM2: At de voksne snakker fint til ungene, i de sin høyde. At man ikke snakker over hodet på barna. Noe jeg ser ofte. Hvis det er et barn som har gjort i bleia, går man ikke bort og løfter finger og sier høyt «AHA, du må gå på badet», det ser jeg veldig som en krenkelse».*

*FA1: Det vil jeg si ved å henge ut barnet, for eksempel hvis barnet har tissa på seg så sier man «åhh, har du tissa på deg igjen» til barnet høyt. (...) Krenkelse kan også være å fortelle de andre hva som har skjedd.*

*FA2: Da tenker jeg at det er at hvis man henger ut et barn foran andre barn og det barnet sitter igjen med en dårlig følelse av det og at du kanskje overkjører barnet, snakker nedlatende til barnet.*

Også disse beskrivelsene og forståelsene av hvordan krenkelser kan komme til utspill i barnehagen belyser situasjoner hvor den voksne ikke har kompetansen, eller benytter seg av kompetansen om kvalitet i interaksjoner. Den autoritative voksenrollen stiller som nevnt krav til blant annet pedagogens positive perspektivtaking (Roland, 2021, s. 33). For å unngå å krenke barna i situasjoner som beskrives over er det essensielt at barnehagens ansatte evner å ta barnas perspektiv i situasjonen og ha medfølelse og empati i disse situasjonene. Noen ganger kan det trolig være lurt å ta et steg tilbake å undre seg hvorvidt man selv ville likt å bli behandlet slik man behandler andre. For å sette dette i sammenheng med relevant teori vil jeg nok en gang vektlegge betydningen av å utvide det intersubjektive nivået. Det å ha en felles forståelse for hvordan man snakker om, og snakker til barn i barnehagen kan være et forebyggende tiltak som vil kunne redusere omfanget av krenkelser hvor voksne henger ut barn. I lys av dette kan man se betydningen av barnehageloven § 43 om skjerpet aktivitetsplikt. Dersom man kan få støtte av sine kollegaer til å identifisere sin egen praksis og å få hjelp til å gjenkjenne krenkelser i det daglige vil man gjennom forebyggende og fremmende tiltak ha iverksatt flere gode tiltak for å forebygge krenkelser som disse, samt ha redskaper for hvordan man håndterer krenkelser når de forekommer.

*PM1: Hvis du jobber på stor side og barna ikke sitter fint ved bordet, så sier man til barnet «nei nå må du gå og sitte hos de små, fordi det er slik de små sitter», da vil jeg si man krenker barnet fordi man hjelper ikke barnet med å lære å sitte fint.*

I dette eksempelet har nok den voksne ikke hatt intensjoner om å krenke barnet, men heller å oppnå en idyllisk måltidsituasjon. I mangel på kunnskap, kanskje overskudd og alternativer kommer det en relativt tom trussel om at barnet fjernes fra fellesskapet og plasseres hos «de små» som ikke kan sitte pent. I dette tilfellet ser det ut til at krenkelsesgrunnlaget informanten vektlegger handler om at den voksnes mangel på kunnskap, kompetanse og alternativer for handling utilsiktet fører til krenkelse. Dette er et godt eksempel på hvorfor det er verdifullt å legge den subjektive opplevelsen til grunn for å avklare hva krenkelser omfatter. Nettopp fordi de kan forekomme, selv om ikke det var intensjonen.

I avsnitt 2.2.4 om forebygging ble kompetanseutvikling redegjort for som et sentralt tiltak for det forebyggende arbeidet. Som belyst av sitatene over bringer informantene med seg praksisnære erfaringer og eksempler som bekrefter viktigheten av denne kompetansehevingen for å sikre trygge og gode barnehagemiljø. Bjørnset et.al (2020) påstår

at barnehagepersonell har et tydelig ønske om å heve sin kompetanse om mobbing. Med en slik kompetanseheving ville de ansatte kanskje være bedre rustet til å identifisere tilfeller hvor utilsiktede krenkelser kan forekomme. Ettersom det er den subjektive opplevelsen som skal ligge til grunn kan det være produktivt for de ansatte å bygge felles forståelser for også disse situasjonene.

Disse ulike perspektivene på begrepet krenkelse viser oss viktigheten av felles forståelser for begrepsdefinisjoner, kompetanseheving og praktisering av den autoritative voksenrollen blant personalet. Det er store variasjoner i hvordan informantene gir eksempler på krenkelser, men eksemplene er likevel preget av likheter. Med det kan man trygt anta at barnehagenes praksis vil kunne dra nytte av samtaler for utvikling hvor personalgruppa arbeider aktivt for å utvide det intersubjektive nivået, da man allerede her ser at det finnes store overlapper i informantenes forståelser, men likevel noen nyanser. For noen kan terskelen være lavere for hva de betrakter som en krenkelse eller mobbing, mens for andre er terskelen noe høyere. Barna i barnehagen vil dermed profitere av at de ansatte kommuniserer rundt disse hendelsene som kan forekomme, og hvordan de kan oppleves for barna.

#### Utestenging – Mangel på tilhørighet og fellesskap

Tidligere i studien ble barnehageloven § 41 lagt fram i sin siterte helhet. Der kan man lese at loven betegner utestengelse som et konkret, navngitt eksempel på krenkelse i barnehagen. Også informantene hadde en forståelse av utestenging som et eksempel på krenkelse. Deres eksempler var preget av utestenging gjort av barn mot barn, men de hadde også eksempler hvor voksne krenker barn ved utestenging.

*FA2: Hvis det er et barn som har utagert eller det har vært en episode da, og barnet må tas bort fra de andre barna er det viktig at ikke det barnet blir sittende alene for å tenke over hva det har gjort. Det skal alltid settes med en voksen, uansett, hvis ikke ser jeg på det som en krenkelse.*

Overnevnte er et eksempel på et tilfelle hvor voksne stenger barn ute fra fellesskapet som straff for dårlig atferd, hvis barnet blir bortvist fra fellesskapet for å sitte alene. Det kan hende det ikke er en tilsiktet straff, men et uttrykk for en situasjon den voksne ikke har

kompetansen til å håndtere. Uavhengig vil dette kunne regnes som et valid eksempel på utestenging som krenkelse gjort av voksne mot barn.

*PM2: Også er det jo barn som krenker barn. «Du kan være med å leke, men du kan være hund, bare sitt der og vent». Litt mer utestengelse. (...). Også hvis noen har dårlig språk: «du får ikke være med fordi du er baby».*

Dette er et eksempel på utestengelse mellom barn og hvordan makt over hverandre kan påvirke barnas lek-opplevelser. En fellesnevner mellom de to nevnte sitatene kan være mangel på handlingskompetanse. En slik form for utestengelse kan få kritiske konsekvenser i mangel på lekerfaringer med jevnaldrende og det krever autoritative voksne som er tilstedeværende og sensitive for å fange opp disse formene for utestengelse. I en barnehagesammenheng er det verdt å merke seg spesielt at eksklusjonsprosessene ikke alltid forekommer med intensjoner om å stenge ute. I dette eksempelet kan det godt hende det handler om makt og tilhørighet, men det kan også hende at slike eksklusjonsprosesser forekommer fordi barn tidlig i sin sosiale trening ikke har lært hvordan de kan inkludere hverandre på gode måter, når forutsetningene for leken er ulike. Her vil også sensitive voksne som forsøker å lese hva som ligger bak barns atferd være viktige for å sortere ut hva som skjer i barnas komplekse sosiale gruppeprosesser.

Skal man arbeide etter Ross Greene (2010) sitt filosofiske perspektiv vil det å gi barna den kompetansen og de redskapene de trenger for å *kunne* inkludere hverandre være sentralt i arbeid med barnehagens psykososiale miljø. Det skal likevel nevnes at det finnes ingen regel uten unntak. Marthinsen (2018) har redegjort for hvordan barn tidlig omtaler utestenging som mobbing, og at de selv frykter for å bli utestengt fra lek. Barn bærer en sentral grunnleggende motivasjon for å være en del av en gruppe og å søke anerkjennelse fra andre (Aaseth et al., 2021, s. 31), og når disse sosiale komplekse gruppedynamikkene kommer til utspill gjennom uheldige samspillsmønstre som eksklusjon er det viktig at de voksne har kompetanse til å handle. En slik kompetanse kan sammenfattes i den autoritative voksenrollen (Roland, 2021). Gjennom å stille krav og forventninger til barna med respekt, tilby emosjonell støtte og å ta høyde for barnas perspektiv, som alle er sentrale elementer av den autoritative voksenrollen, vil man bære med seg noen redskaper som vil kunne gi en

forskningsbasert produktiv innfallsvinkel for å utvikle demokratiske verdier, øke trygghet og redusere negative handlinger som krenkelser og mobbing (Roland, 2021, s. 121).

*PL2: Jeg tolker det som at det handler om når barn føler seg utestengt og ikke bra behandlet, enten av barn eller av voksne.*

I dette tilfellet vektlegger informanten barnets subjektive opplevelse og følelser som grunnlag for krenkelse. Som man ser benytter informantene ulike former for utestengelse i barnehage som eksempel på krenkelse. Det kom også frem et eksempel hvor barnets subjektive opplevelse av sosiale prosesser som ekskludering. Dette kan vitne om at barnehageansatte har grunnleggende kunnskaper og erfaringer om hvilken rolle barnets subjektive opplevelse spiller for hvordan man definerer krenkelsesbegrepet med hensyn til dette.

Som vi kan se kan det trekkes noen parallelle linjer mellom informantenes definisjoner av krenkelser til Lund et al. (2015) sitt perspektiv på mobbing i en barnehagekontekst. Deres perspektiv på mobbing som en ekskluderingsprosess fra fellesskapet med utgangspunkt i barnets opplevelse samsvarer godt med informantenes eksempler på krenkelser i barnehagen som utestenging og mangel på tilhørighet og fellesskap. Hvis man ser dette i sammenheng med funnet drøftet tidligere vedrørende informanten som ikke hadde troen på at det forekom mobbing fra voksne mot barn i barnehage, kan dette perspektivet bidra med en innfallsvinkel på mobbing i barnehagen utover hva Olweus (2013) sin definisjon på mobbing eventuelt klarer å favne. I Olweus (2013) sin definisjon er elementer som intensjoner, gjentakelser og ubalanse i styrkeforhold relevante for å definere mobbing. Når barna selv betrakter utestengelse som mobbing (Marthinsen, 2018), reiser det seg noen relevante spørsmål hvorvidt barna selv reflekterer over om utestengelsen var intensjonell eller gjentakende.

I lys av dette kan man diskutere om Lund et al. (2015) sitt perspektiv på mobbing åpner opp for en breiere forståelse for mobbebegrepet i en barnehagesammenheng. Deres vektlegging av barnets opplevelse vil stå i sterk sammenheng med barnehageloven kapittel VIII sitt krav om å la barnets subjektive opplevelse ligge til grunn for vurdering av krenkelser. Perspektivet deres kan se ut til å ivareta barnets subjektive opplevelse av situasjonen på en noe annerledes måte, enn hva Olweus (2013) sin definisjon gir rom for. Med en

definisjonsramme med krav til intensjoner, gjentakelse og ubalanse i styrkeforhold kan det se ut til at en rekke situasjoner barna selv ville betegnet som mobbing, ikke stemmer overens med den tradisjonelle begrepsdefinisjonen som benyttes i dag.

I lys av dette kan man også stille spørsmål om hvorvidt en revurdering av definisjonen på mobbing vil kunne påvirke forskningen som foreligger på mobbing i barnehagen. Selv om mobbing er en underkategori av krenkelser vil en nyansering i forskning, implementeringspraksis og forebyggende arbeid trolig være nyttig i utviklingen av tiltak for å sikre barn trygge og gode barnehagemiljø.

#### Funn 6: De voksnes rolle i trygge og gode barnehagemiljø

Alle informantene ble stilt spørsmål om hva de mente kjennetegnet et trygt og godt barnehagemiljø. I likhet med flere av funnene var svarene på dette spørsmålet varierte. Likevel var det en uttalelse som trumfet alle de andre både i hyppighet, vektlegging og informantenes erklærte relevans: de voksnes rolle i arbeidet med trygge og gode barnehagemiljø.

Det kom ikke som noen overraskelse at informantene betrakter de voksnes rolle som betydelig i arbeid med barnehagens psykososiale miljø, og det er betryggende at alle informantene, uavhengig av yrkesrolle betrakter seg selv og sine kolleger som en av de mest betydningsfulle faktorene i å skape trygge og gode barnehagemiljø. Et slikt perspektiv gir håp for endrings- og utviklingsarbeid forankret i de voksnes rolle, fraværende fra egenskapsforklaringer i tilfeller hvor barn ikke opplever å ha et trygt og godt barnehagemiljø. Dette ser ut til å fremheve et verdigrunnlag hvor det er tydelig at ansvaret for barnehagens psykososiale miljø ligger hos barnehagens personale.

I sitatene under fremkommer noen av informantenes svar på spørsmål om hva som kjennetegner et trygt og godt barnehagemiljø.

PM1: At man har gode og pålitelige voksne, som samarbeider godt og voksne som kan se barna. At barna kommer til oss voksne hvis det er noe, at de kan fortelle oss ting, at de vet og at de føler seg trygge hos oss.

PM2: Trygge og gode voksne.

FA1: Trygge voksne, stabile voksne. Gode relasjoner. Gode læringsmiljø.



FA2: Gode voksne som er påskrudd, som ser barna og deres behov og utfordringer gjerne. (...). Det er å bli sett, at barna blir sett for den de er og at de føler seg trygge på de voksne.

PL1: Det er jo at barn skal bli sett, føle seg hørt, voksne som er observante og tilstedeværende.

Gjennom sitatene over kommer det tydelig frem at trygge voksne, tilstedeværende voksne, observante, pålitelige og påskrudde voksne er å betrakte som en sentral fellesnevner i barnehagens arbeid med trygge og gode barnehagemiljø. Disse utsagnene beskriver en felles forståelse for voksnes rolle i barnehagen, ikke bare innad i én arbeidskultur i én barnehage, men som en fellesnevner for barnehageansatte i et lokalmiljø bestående av flere private og kommunale barnehager. I tillegg til at det finnes en felles forståelse mellom barnehagene ser man at det muligens også eksisterer en utvidet felles forståelse for den voksnes rolle på tvers av yrkesrollene. Uavhengig av om man er pedagogisk medarbeider uten barnehagefaglig utdanning eller om man er pedagogisk leder med høyskole eller universitetsutdanning er det en felles forståelse for hvordan trygge og gode barnehagemiljø kjennetegnes av trygge voksne.

De teoretiske tiltakene som er drøftet om hvordan man kan arbeide for å skape et fremmede miljø i barnehagen og forebygge krenkelser som mobbing og utestengelser innebærer alle at det er kompetente, trygge voksne som evner å gjennomføre disse tiltakene. Å skape fremmede miljø hvor det blir tilrettelagt for vennskap og lek, hvor det blir aktivt arbeidet for at alle skal være en naturlig del av fellesskapet og at voksne griper inn når barn ikke har det bra, er alle tiltak som stiller krav til at det er trygge voksne i arbeid. En faktor i dette kan være at barna opplever de voksne som jobber i barnehagen, som trygge. Likevel kan et annet perspektiv på dette være at de voksne som jobber i barnehagen opplever seg selv som trygge. Det kan innebære å være trygg på foreldresamarbeidet, trygg i sin rolle som barnehageansatt, trygg i sin handlingskompetanse eller generelt sett trygg på arbeidsplassen.

Svanaug Lunde har belyst viktigheten av felles faglig utvikling og sosial trygghet for de som jobber i barnehagen som et viktig ledd i arbeid med barnehagen psykososiale miljø (Læringsmiljøsentret, 2022b, 6:54). Så det å være trygg kan handle om mer enn at barna

opplever de voksne som trygge. Det kan også handle om å ivareta barnehagen som arbeidsplass for de ansatte.

Informantenes vektlegging av de voksnes rolle kan også settes i sammenheng med det autoritative perspektivet. Det er betryggende å se at helheten av barnehagens personale anerkjenner viktigheten av sin rolle i møte med barn. Selv om funnet ikke er overraskende var jeg ikke forberedt på at absolutt alle informantene skulle ha en så klar og tydelig retning i svar på spørsmålet. Det var derfor interessant å se en slik felles forståelse komme til uttrykk i møte med alle informantene i prosjektet.

Det er vanskelig å være uenig i det autoritative perspektivet når forskning viser alle de positive effektene det har på dagens barnehagepraksis. Likevel skal det sies at det kreves en omfattende forståelse for hva det vil si å være autoritativ for å evne å arbeide i tråd med prinsippet. Alle informantene beskriver elementer av den autoritative voksenrollen når de forteller om betydningen av trygge voksne for å skape trygge og gode barnehagemiljø. Informantene vektlegger voksne som er sensitive, voksne som evner å bygge et positivt klima, og voksne som evner å benytte seg av positiv perspektivtaking. Alle disse faktorene betraktes som viktige for å utvide relasjonskvalitet i arbeidet med den autoritative voksenrollen (Roland, 2021, s. 32). For at de voksne skal kunne oppleves som trygge er det sentralt at de har den kompetansen som kreves for å aktivt arbeide for, og ta ansvar for relasjonen mellom seg selv og barna. Likevel er det bare observasjon som kunne gi meg et sikkert svar på om informantene evner å arbeide i tråd med forståelsen og prinsippet i den daglige praksisen.

Det autoritative perspektivet fordrer at man utvikler grundig forståelse for hva relasjonskvalitet innebærer og hva det vil si å stille krav og sette grenser for barn (Roland, 2021). Voksne som krenker barn skaper et brudd i det som er trygt og pålitelig for barn, og vi vet at krenkelser fra voksne mot barn skjer i barnehagen. Samtidig ser vi hvordan informantene betrakter de voksnes rolle som betydelig for trygge og gode barnehagemiljø.

Vi har nå diskutert hvor essensiell informantene opplever at de voksnes rolle er for trygge og gode barnehagemiljø, men hva skjer når barnehagens ansatte blir forpliktet gjennom lov til å handle i tilfeller hvor de opplever at sine kollegaer ikke opptre som trygge voksne? Med dette går vi videre på det siste funnet om ubehag knyttet til skjerpet aktivitetsplikt.

## Funn 7: Ubehag knyttet til skjerpet aktivitetsplikt

Mot slutten av gjennomføringen av intervjuene ble informantene spurt om hvordan de ville gått frem for å handle i tråd med barnehageloven § 43, dersom de ble vitner til at en kollega krenket et barn. I likhet med flere andre funn var det også varierende svar på disse spørsmålene, men underveis dukket det også opp noen fellesnevnerne som blant annet viktigheten av å stoppe situasjonen, og ubehag knyttet til å varsle.

Noen av informantenes utsagn lyder som følger:

*PM1: Da ville jeg gått og pratet med styrer (...) og få råd om hvordan jeg kan ta dette videre med denne kollegaen på en fin måte, slik at ikke det blir helt feil*

*FA2: (...) da må jeg stoppe det. Hvis jeg prøver, men ikke for stoppet må jeg ta det opp eventuelt med kollegaen (...). Eller så kan jeg gå til styrer og fortelle situasjonen og hvordan jeg opplevde det for at heller hun kan ta det videre.*

*PED1: Da ville jeg tatt det med den det gjaldt (...).*

*PED2: Da skal man avverge, konkret. Men det er en veldig vanskelig ting å gjøre (...) eller min erfaring er at det er vanskeligere dersom det er ulike stillingsbeskrivelser. At det for eksempel er en barnehagemedarbeider som må avverge en krenkelse fra en pedagogiskleder.*

Det var bred enighet mellom informantene at i situasjoner hvor voksne krenker barn må situasjonen stoppes, eller avverges, og situasjonen må prates om med noen umiddelbart eller i etterkant. Mellom de ulike yrkesrollene var det litt ulikheter i hvem de ville drøftet situasjonen med, og det fremkom i første omgang ingen mønster i at assistentene ville gått til sin pedagogiske leder fremfor styrer, noe jeg hadde forventet å finne. Flere var tydelige på at de ville tatt en samtale med personen det gjaldt. En av de pedagogiske lederne ytret derimot at hierarkiet og stillingsbeskrivelser kunne gjøre det vanskeligere å arbeide i tråd med skjerpet aktivitetsplikt.

Begge de pedagogiske medarbeiderne var tydelige på at det ville gått umiddelbart til styrer, fagarbeiderne var noe vage i svarene hvor den ene ville tatt det opp med den det gjaldt hvis det var enkelttilfelle, mens hun ville gått til styrer hvis den voksnes krenkelser var gjentakende. Den andre fagarbeidere ville først forsøkt å stoppe krenkelsen, og hvis hun ikke

lyktes, ville hun tatt det opp med styrer. Det var bare den ene pedagogiske lederen av alle de seks informantene som vektla uttrykkelig at styrer alltid skal varsles i tilfeller hvor voksne krenker barn. Den andre pedagogiske lederen uttrykte at hun ville ordnet opp i situasjonen selv, med mindre det var snakk om alvorlige krenkelser.

I dette tilfellet ble alle informantene stilt oppfølgingsspørsmål om hvordan det oppleves å si ifra til en kollega som krenker et barn, hvis de hadde opplevd det, eller om de kunne tenke seg hvordan de tror det ville føltes. fire av de seks informantene uttrykte at de ville oppleve det som ubehagelig å si ifra. Noen uttrykte det som ubehagelig på grunn av frykt for den andres reaksjon og følelser, mens noen beskrev ubehag som følge av frykt for at kollegaen ikke skal forstå ens intensjoner med å si ifra.

*PM1: Først og fremst ubehagelig. Fordi det er alltid ubehagelig å ta opp slike ting fordi man er så redd for at kollegaen skal tro at man skal fortelle noe stygt og kjempenegativt til den, men så er det jo egentlig bare for å hjelpe dem videre.*

*FA1: Ubehagelig på en måte, fordi det er ikke alltid man vet hvordan kollegaen vil ta det, blir det mer sinne, blir den lei seg?*

*FA2: Nei det ville jo ha vært, altså, hjertebank! Jeg tenker, når man jobber i barnehage må man være så tøff at, vi er jo ikke der for å være bestevenn med dem man jobber med, vi er jo der for at barna skal ha et godt sted å komme til, og det kommer før vennskap med kolleger og jeg tenker at man må tåle og ta det imot for å bli bedre. Som ansatt. Men det ville vært ubehagelig.*

*PL2: Det ville vært veldig vanskelig, men jeg tenker det ville vært verre at det barnet hadde stått og sett på at jeg så på og ikke gjorde noe. Sånn at det er på en måte noe som en må gjøre.*

Til forskjell fra sitatene over uttrykte to av informantene at det ville vært helt greit å si ifra, fordi de anser det som noe som må gjøres. Også flere av informantene som uttrykte at det ville være ubehagelig, vektla at til tross for ubehag, ville det å si ifra til kollegaen som krenker være en viktig del av jobben for å sikre barn et trygt og godt barnehagemiljø. Her kan man se en forsterkning av betydningen av trygge voksne som nevnt i funn 6. I lys av dette ubehaget kan man anta at det å være sikker i sin sak, og trygg på egne vurderinger og skjønn er en sentral faktor i arbeidet med barnehageloven § 43.

Den pedagogiske lederen som uttrykte at hun ikke hadde noen problemer med å si ifra fremhevet at det i hennes barnehage fantes kultur for å kommentere litt på hverandres praksis, noe som gjorde det lettere for henne.

*PL1: (...) Altså vi er gode til å på en måte kommentere litt hverandre.*

Også den andre pedagogiske lederen introduserte at det var lettere å si ifra når man kollegialt hadde blitt enige på forhånd om at det skulle foreligge praksis for å gripe inn, varsle og snakke sammen i tilfeller hvor voksne krenker barn. Hun uttrykte at selv om dette gjorde det lettere, var det fortsatt kjempevanskelig.

*PL1: «Så kommer det an på graden av krenkelse. Hvis det er en liten skulle jeg til å si, som man ser at kanskje går litt forbi hos barnet også hvor de ikke har hørt helt hva som skjedde (...). Hvis det er en sånn skikkelig eller ekstrem krenkelse hvor (...)».*

Som beskrevet i sitatet over fremhevet noen av informantene at det fantes mindre og større krenkelser, og at naturen av krenkelsen ville påvirke hvordan de håndterte situasjonen. I et tilfelle ble det nevnt at en voksen kan ha ytret noe krenkende overfor et barn, uten at barnet nødvendigvis har fått med seg situasjonen/kommentaren. Da ville de tatt en direkte samtale med kollegaen. Informanten ytret også en pågående praksis og erfaringer av at de voksne på hennes arbeidsplass ofte beklager seg overfor barn hvis det har vært misforståelser eller konflikter.

Funnene som er fremlagt er ikke overraskende, til tross for at jeg i utgangspunktet ville trodd at det ville fremkomme et mønster hvor pedagogiske ledere var mer komfortable med å si ifra enn pedagogiske medarbeidere. Resultatet anses i høyeste grad som positivt i den retning at det ser ikke ut til at det er rolleavhengig hvordan det oppleves å si ifra. Det kan derimot se ut til at arbeidskultur vil være av betydning for ubehaget ved å si ifra.

Jeg har tidligere fremlagt barnehageloven § 43 i sin helhet, og det kan se ut til at til tross for erfaringer med å avverge og samtale rundt tilfeller hvor voksne krenker barn, er det samtale med den som krenker som er vektlagt. Det er positivt at det finnes et fokus på samtaler til utvikling av egen praksis, men det ser ikke ut til at det i alle tilfeller er slik at styrer blir varslet. Det kan i verste fall bety at det foreligger en underrapportering om brudd på barnehageloven § 43.

På den annen side kan det være at dette handler om interne vurderinger av hva som ansees å kategoriseres som krenkelser. Som nevnt forelå det en kategorisering mellom mindre og større krenkelser, og gjennom intervjuene ser det ut til at de voksne gjerne drøfter situasjoner med hverandre som de oppfatter som krenkende, som ikke nødvendigvis barna har en subjektiv opplevelse av som krenkelse.

Arbeidskulturens rolle er i tråd med studiens teoretiske rammeverk om felles forståelser. Vi har tidligere avklart at utvidelse av det intersubjektive nivået vil kunne stimulere til kollektive læringsprosesser (Roland, 2021, s. 50-51). Å skulle kommentere på hverandres praksis når man selv opplever at en kollega har krenket et barn vil i høyeste grad kunne betegnes som en læringsprosess. Det utfordrer ikke bare ens eget ubehag, men det stiller også krav til at du «vet hva du så». Det fordrer at man er sikker i sin sak på hva man har sett og vurdert. Man kan anta at ansatte som kjenner på dette ubehaget i sammenheng med en usikkerhet om hvorvidt situasjonen var å betegne som en krenkelse, i verste fall vil kunne føre til at man unngår å si ifra enten til styrer eller kollegaen. Dersom man skal varsle om en kollegas krenkelse, eller si ifra er det av betydning at det finnes felles forståelser i personalgruppa på hva en krenkelse er, og hvilke rutiner barnehagen har for varsling. Hvis ikke kan man i verste fall oppleve usikkerhet rundt ens egen forståelse og unngå en viktig varsling og samtale for utvikling.

Vi har tidligere avklart ved hjelp av Lund og Helgeland (2020) at tolkninger av situasjoner som oppstår vil preges av den ansattes erfaringer, kultur, verdier og kunnskap. Det kan dermed anses som en viktig del av implementeringen at utvikling av det intersubjektive opplevelsesfellesskapet, felles forståelser, rundt hva man i fellesskap betegner som krenkelser, og hvilke rutiner man skal ha for varsling, kan bidra til å minske ubehaget ved å si ifra i situasjoner som oppstår, samt bidra til en bedre implementering av barnehageloven § 43. Dette er i tråd med pedagogens utsagn om at det er lettere å si ifra hvis man har snakket om det på forhånd, og at en god kultur for å kommentere hverandres praksis vil gjøre bruk av skjerpet aktivitetsplikt enklere.

## 5. Avsluttende refleksjoner

I denne masteroppgaven har jeg gjennom bruk av kvalitative metoder forsøkt å finne svar på hvilke erfaringer barnehageansatte har med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen. Ved å gjennomføre seks intervjuer med informanter fra ulike yrkesgrupper i ulike barnehager i nærmiljøet mitt, ble intervjuene transkribert og tolket gjennom fenomenologisk-hermeneutisk fortolkning. Dette ble videre analysert ved bruk av tematisk analyse, og gjennom grundig analysering og fortolkning har masteroppgaven resultert i syv hovedperspektiver som sammenfatter barnehageansattes erfaringer med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen, og deres forståelser av relevante begreper i lovteksten. Funnene som ble arbeidet frem kunne fortelle om komplekse sosiale prosesser påvirket av barnehageansattes verdier, tolkninger, virkelighetsoppfatninger, mot og forståelser. Funnene har også ført til større klarhet i hva som preger implementeringsprosessen og kan gi noen indikatorer på hva som fungerer bra i dagens praksis, og hvilke aspekter som innehar rom for forbedring.

Gjennom de syv ulike funnene har vi blant annet sett at informantenes arbeid med det nye lovkapittelet er preget av barnehagens hierarki, og at felles forståelser og metakommunikasjon vil være en sentral del i det videre arbeidet med å arbeide målrettet for et godt psykososialt barnehagemiljø. Funnene viser at personalmøter og planleggingsdager har en betydelig funksjon som implementeringsarena, og vi har redegjort for fordelene ved å også trekke arbeidet med barnehageloven kapittel VIII inn i hverdagspraksisen. Vi har drøftet aktivitetspliktens ubehag, betydningen av de voksnes rolle og hvilke tiltak informantene hadde med forebyggende og fremmende arbeid i barnehagen.

Det har vært tydelig at informantene har komplekse forståelser av krenkelsesbegrepet og at det i dagens praksis kan være utfordrende for barnehageansatte å sortere begreper som blant annet krenkelser og mobbing. Det er tydelig at barnehagens praksis vil kunne dra nytte av teoretiske perspektiver som felles forståelser i arbeidet med implementering av barnehageloven kapittel VIII, og den autoritative voksenrollen har vist seg som et sentralt virkemiddel i det fremmende og forebyggende arbeidet i barnehagen.

Det finnes styrker og svakheter ved implementering av barnehageloven kapittel VIII og det ser ut til at informantene har utviklet gode forståelser for barnehageloven kapittel VIII. De

har erfaringer med å arbeide mot bredere forståelser og utvikling av sin praksis i møte med barnehageloven kapittel VIII. Til sist ser det ut til at det er mer personavhengig, enn rolleavhengig hvordan barnehagens personale forstår og praktiserer barnehageloven kapittel VIII. Som forsker var nok dette for min del å betrakte som det mest overraskende funnene. Jeg hadde forventet å finne større forskjeller mellom de ulike yrkesrollene på bakgrunn av deres faglige kompetanse. Likevel kan det hende at svarene jeg har analysert og tolket frem ville vært annerledes om man hadde benyttet seg av en annen metodologisk framgangsmåte.

Når det kommer til masteroppgavens overførbarhet og gyldighet ville det vært foretrukket om jeg hadde benyttet meg av triangulering ved å i tillegg observere informantenes erfaringer. På den måten kunne jeg skapt større sikkerhet rundt hvorvidt informantenes utsagn stemmer overens med praksis eller ei. Den vitenskapsteoretiske retningen jeg har valgt for masteroppgaven kan også innebære noen svakheter da det eksisterer en risiko for at informantene ikke er enige i mine tolkninger av svarene deres. Antallet av informanter er også å betrakte som en av oppgavens svakheter da det reduserer mulighetene for å generalisere funnet. Likevel er informantsammensetningen en av masteroppgavens styrker da den inkluderer mangfoldet av barnehagens ansatte istedenfor å fokusere på bare det pedagogisk utdannede personalet. En tilnærming som dette vil kunne skape et helhetlig bilde av barnehagens praksis da barnehagens personal består av et stort mangfold av yrkesroller. Det skal også nevnes at en av masteroppgavens styrker er hvordan den tilbyr relevant bidrag av kunnskap på et aktuelt felt. Lovkapittelet har vært arbeidet med i to år og en innfallsvinkel på implementeringsarbeidet som dette vil kunne bidra til interessante utgangspunkt for videre forskning på et felt som enda er sparsomt. Selv om funnene ikke er generaliserbare, peker de på noen tendenser og som inspirasjon til videre arbeid ønsker jeg å fremheve barnehageansattes observasjonsarbeid og begrepsforståelse knyttet til hva det vil si å være en trygg voksen. Informantene beskrev observasjoner som en viktig del av deres arbeid med å fremme trivsel, helse, lek og læring. Det hadde vært til fordel for masteroppgaven om jeg hadde undersøkt nærmere hvilke erfaringer informantene hadde med å arbeide videre i fremmende og forebyggende arbeid basert på deres observasjoner, et perspektiv jeg først ser nå i etterkant. Dette kunne dermed vært en interessant innfallsvinkel for videre forskning. Informantene vektla også betydningen av trygge voksne.



På grunnlag av oppgavens omfang har det ikke vært rom for å undersøke nærmere hva informantene legger i begrepet «trygge voksne», og hvordan de eventuelt arbeider for å være det. En interessant innfallsvinkel i dette er hvordan personalets trygghet i eget arbeid vil kunne prege barnehageorganisasjonens arbeid med blant annet psykososiale miljø. At ikke dette har vært grundigere utredet vil for min del belyses som en av masteroppgavens svakheter, likevel kan det bidra til å lede senere forskning inn på interessante forskningsfelt.

Sist, men ikke minst ønsker jeg å trekke frem hvordan utvikling av hele barnehagepersonalets kompetanse rundt barnehagens faglige rolle vil kunne ha en formålstjenlig effekt. Deres erfaringer med arbeidet bygger i stor grad på den faglige kompetansen de utarbeider i fellesskap, og en styrking av deres kompetanse vil kunne være et viktig bidrag videre for implementering av gode prosesser for arbeid med barnehagens psykososiale miljø.

## 6. Referanseliste

Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R., & Moser, T. (2021). *Mobbing i norske barnehager—En kunnskapsoversikt* (ISBN 978-82-303-4936-6; s. 75). Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Læringsmiljøsentret. Universitetet i Stavanger.

[https://www.researchgate.net/profile/Tone-Nilsen/publication/350855481\\_Mobbing\\_i\\_norske\\_barnehager\\_-\\_en\\_kunnskapsoversikt/links/6076a94492851cb4a9dc6c56/Mobbing-i-norske-barnehager-en-kunnskapsoversikt.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Tone-Nilsen/publication/350855481_Mobbing_i_norske_barnehager_-_en_kunnskapsoversikt/links/6076a94492851cb4a9dc6c56/Mobbing-i-norske-barnehager-en-kunnskapsoversikt.pdf)

Amundsen, B. (2017, 26. januar). *Når barn stenges ute i barnehagen*.

Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/nar-barn-stenges-ute-i-barnehagen/>

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>

Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Peterson (eds.): *The Encyclopedia of adolescence* (pp 746–758). Garland.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk

Bjørnset, M., Kindt, M. T., & Rogstad, J. (2020). *Inkluderende barnehage- og skolemiljø*.

Delrapport. Fafo-rapport 2020:05. <https://fafo.no/images/pub/2020/20740.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring: aksjonsforskning i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Ebdrup, N. (2012, 27. februar). *Hva er hermeneutikk?*. Forskning.no.

<https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>

Forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991* (Rev. oms. mars 2003 med tilleggsprotokollar). Barne- og familiedepartementet.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893\\_1-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/17893_1-fns_barnekonvensjon.pdf)

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change*. Teachers college press.

Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.

<https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

Idsøe, E. C., & Roland, P. (2017). *Mobbeatferd i barnehagen: temaforståelse – forebygging - tiltak*. Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal akademisk.

Lunde, S. & Roland, P. (2021). Trygt og godt i barnehagen. I M. T Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen: Barns rett til et godt psykososialt miljø* (s.89-110). Cappelen Damm Akademisk.

Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*.

<https://viewer.ipaper.io/Fjuz/foreldreutvalgene/fub/hele-barnet-hele-loepet/>

Lund, I. & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole: nye perspektiver*. Cappelen Damm.

Læringsmiljøsentret. (2022a, 24. mars). *Barnehagelovens kapittel 8 med Marianne Torve Martinsen* [Video]. Vimeo. [https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/barnehage/trygt-og-godt-barnehagemiljo-filmer-med-refleksjonsoppgaver#/  
/](https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/barnehage/trygt-og-godt-barnehagemiljo-filmer-med-refleksjonsoppgaver#/)

Læringsmiljøsentret. (2022b, 24. mars). *Trygt og godt i barnehagen med Svanaug Lunde*. [Video] Vimeo. [https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/barnehage/trygt-og-godt-barnehagemiljo-filmer-med-refleksjonsoppgaver#/  
/](https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/barnehage/trygt-og-godt-barnehagemiljo-filmer-med-refleksjonsoppgaver#/)

Læringsmiljøsentret. (2022c, 24. mars). *Vennskap og lek med Marianne Torve Martinsen* [Video]. Vimeo. [https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/barnehage/trygt-og-godt-barnehagemiljo-filmer-med-refleksjonsoppgaver#/  
/](https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/barnehage/trygt-og-godt-barnehagemiljo-filmer-med-refleksjonsoppgaver#/)

Marthinsen, B. H. (2018). "Adle skal jo legga med adle". *En kvalitativ studie om barns opplevelse av utestenging fra lek i barnehagen* [Master's thesis, University of Stavanger]. UIS Brage. [https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2508268/Marthinsen\\_Brit\\_Haua.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2508268/Marthinsen_Brit_Haua.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Martinsen, M. T. Elvethon, E. Lunde, S. Løkken, I. M. (2021) Barnehagelovens kapittel VIII om psykososialt barnehagemiljø. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen: Barns rett til et godt psykososialt miljø* (s. 15-61). Cappelen Damm Akademisk.

Martinsen, M. T. & Løkken, I. M. (2021). Vennskap og lek. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen: Barns rett til et godt psykososialt miljø* (s. 154-174). Cappelen Damm Akademisk.

Martinsen, M. T. & Moser, T. (2021). Mobbing og andre krenkelser. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen: Barns rett til et godt psykososialt miljø* (s.62-88). Cappelen Damm Akademisk.

Martinsen, M. T. & Plischewski, H. (2021). Tilhørighet og fellesskap. I M. T. Martinsen (Red.), *Trygt og godt i barnehagen: Barns rett til et godt psykososialt miljø* (s.111-137). Cappelen Damm Akademisk.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research*. 6.utg. Sage. London.

Mead, G. H., & Mind, H. (1934). Self and society. *Chicago: University of Chicago*, 173-175.

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

NOU 2015: 2. (2015) *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>

Obrestad, C. J. (2018). Hvordan barnehagen praktiserer håndtering og oppfølging av mobbing og krenkelses- Med fokus på voksenrollen. [Master's thesis, University of Stavanger]. Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2560981>

Olweus, Dan. (2013). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Wiley.

ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/detail.action?docID=332602>.

Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli. *Utvikling, lek og læring i barnehagen–forskning og praksis*. (s. 466-480).

Fagbokforlaget

Roland, P. (2015a). Er kollektiv orientering en nødvendighet for god implementering?. I P.

Roland & E. Westergård (Red.). *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. (s.86-100). Universitetsforlaget.

Roland, P. (2015b). Hva er implementering?. I P. Roland & E. Westergård (Red.).

*Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. (s.19-39).

Universitetsforlaget.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Ross W. Greene. (2010, 10. September). *Kids Do Well if They Can Ross Greene #1* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ivzQQdFAL-Q>

Røkenes, O. H., & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Silverman, D. (2014), *Interpreting Qualitative Data*, 5. utg. Sage.

Skoglund, T., & Sundvall, P. (2017). *Pedagogisk ledelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2023, 01. mars) *Barnehager*. Statistisk sentralbyrå  
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Storvik, L. S. (red) & Salvesen, K. (2022, 4. mars). *En av fem barnehagesaker som mobbeombudene får, handler om at ansatte krenker barn*. Utdanningsnytt.no - Første Steg.  
<https://www.utdanningsnytt.no/aktivitetsplikten-barnehageansatte-som-krenker-barn-barnehageloven/en-av-fem-barnehagesaker-som-mobbeombudene-far-handler-om-at-ansatte-krenker-barn/312558>

Støen, J., & Midthassel, U. V. (2015). Skolekulturen og implementeringsarbeidet. I P. Roland & E. Westergård (Red.). *Implementering: Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*, (s. 72-85). Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

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

Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(4), 341-367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>

Utdanningsdirketoratet (07. Januar 2022). *Kompetansepakker*. Utdanningsdirketoratet.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kompetansepakker/>

Universitetet i Stavanger. (2022, 12. Januar). *Lagringsguide for studenter*. Universitetet i Stavanger. [Lagringsguide for studenter | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](#)

Universitetet i Stavanger. (2023, 19. Januar). *Personvern og sikker lagring i bachelor- og masteroppgaver ved UiS*. Universitetet i Stavanger. [Personvern og sikker lagring i bachelor- og masteroppgaver ved UiS | Universitetet i Stavanger](#)

Utdanningsdirketoratet. (2023, 20. januar). *Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere elever rapporterer om mobbing og lav motivasjon*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/trivsel-og-mobbing/>.

## 7. Figurliste

Figur 1 "Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon" (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 39)...	28
Figur 2 Det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991 i Roland, 2021, s. 25). .....	33
Figur 3 Den hermeneutiske spiral (Ebdrup, 2012). .....	42
Figur 4 Hovedkategorier og underkategorier som følge av temaanalyse .....	51
Figur 5 Underkategorier som følge av temaanalysen .....	52



## 8. Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1: Vurdering fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Hvilke erfaringer har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et...](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

539911

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

27.01.2023

**Prosjekttittel**

Hvilke erfaringer har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel 8?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Dziuginta Baraldsnes

**Student**

Amalie Pedersen

**Prosjektperiode**

01.01.2023 - 30.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## 8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Hvilke erfaringer har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel VIII?”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke et virkelighetsbilde av hvordan implementering av arbeid med barnehageloven §41-43 har gått i en gjennomsnittlig stor barnehage. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Målet med prosjektet er å avdekke virkelighetsbildet av hvordan implementering av arbeid med barnehageloven §41-43 har gått i en gjennomsnittlig stor barnehage. Barnehagen hvor informantene er valgt ut skal ikke i seg selv vurderes, men brukes for å avdekke det reelle bildet av hvordan implementeringsarbeidet kan se ut i en valgt barnehage. På den måten kan man avdekke gode prosedyrer for slike arbeid, samt avdekke hva som burde styrkes og jobbes mer med generelt i norske barnehager. Det forsøkes å innhente seks informanter. To pedagogiske ledere, to barne- og ungdomsarbeidere og to ufaglærte assistenter. Prosjektet er en masteroppgave i Spesialpedagogikk

### **Problemstillingen og arbeidstittelen for prosjektet lyder:**

**Tittel:** Hvilke erfaringer har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel VIII?

**Arbeidstittel:** Hvordan tolker, anvender og forstår barnehageansatte barnehageloven §41-43 om psykososialt barnehagemiljø, og hvordan har implementering av arbeid med barnehageloven §41-43 gått for de ulike faggruppene representert i barnehagen?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Stavanger i samarbeid med Læringsmiljøsentret. Student Amalie Pedersen og veileder Dziuginta Baraldsnes

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du oppfyller et eller flere av disse kriteriene:

- 1) Du er enten styrer, pedagogisk leder, assistent eller har fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget.
- 2) Du jobber i Barnehage.

3) Du har jobbet i barnehagen siden før 01.01.2021

Jeg trenger en styrer, to pedagogiske ledere, to barne- og ungdomsarbeidere og to assistenter.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du inviteres til å gjennomføre et intervju om trygge og gode barnehagemiljø og barnehageloven kapittel VIII. Det vil være 10 åpne spørsmål og intervjuet vil vare ca. 45 minutter. Jeg vil ta lydopptak og notater under intervjuet for å sikre at jeg ikke siterer deg feil og for å huske informasjonen som kommer frem.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er jeg, Amalie Pedersen, og min veileder Dziuginta Baraldsnes som har tilgangen til notater, lydopptak og transkribering av intervjuet under behandling.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Personopplysninger anonymiseres fortløpende og at det ikke vil være personopplysninger i den ferdige oppgaven.

Du som informant vil i hovedsak ikke kunne gjenkjennes. Unntaket av dette er av den andre informanten innenfor din faggruppe. Sitater nevnt i prosjektet vil være merket med faggruppe (ped.leder/assistent/B&U-arbeider). Du vil selv vite hva du har sagt og hvilken faggruppe du tilhører, dette vil implisitt også bety at du vil kunne gjenkjenne hva du ikke har sagt og knytte dette til den andre informanten i din faggruppe. Det er en sannsynlighet for dette da informantene er kolleger og sannsynligvis vil vite hvem som er med i prosjektet. I de andre faggruppene enn din egen vil det være vanskelig å koble informasjonen til «rett» informant da du ikke vet hvem som har sagt hva.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, innen 31.07.2023.

Personopplysninger anonymiseres fortløpende.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NSD/SIKT har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- *Dziuginta Baraldsnes* tlf:[51831848](tel:51831848) (Veileder) eller *Amalie Pedersen* tlf: 40 62 51 43 (Student).

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Veileder: Dziuginta Baraldsnes    Student: Amalie Pedersen*

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”*Hvilke erfaringer har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel VIII?*”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det blir tatt lydopptak av intervjuet
- at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt.

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

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling som spørsmålene skal svare på
<p>Hvilke <b>erfaringer</b> har barnehageansatte med å arbeide målrettet for et godt psykososialt miljø i barnehagen i henhold til barnehageloven kapittel VIII?</p> <p>Hvordan <b>tolker</b>, <b>anvender</b> og <b>forstår</b> barnehageansatte barnehageloven §41-43 om psykososialt barnehagemiljø, og hvordan har <b>implementering</b> av arbeid med barnehageloven §41-43 gått for de ulike faggruppene representert i barnehagen?</p>
Foreløpig intervjuguide til pedagogisk leder, barne- og ungdomsarbeidere og assistenter
<ol style="list-style-type: none"><li>1) §41 handler om nulltoleranse og forebyggende arbeid og beskriver at barnehagen ikke skal godta krenkelser, hvordan tolker du begrepet krenkelser i en barnehagesammenheng? (<i>Tolker/forstå</i>)</li><li>2) Hvordan forstår du begrepet mobbing i en barnehagesammenheng? (<i>tolker/forstår</i>)</li><li>3) Hvordan forstår du begrepet «nulltoleranse»? (<i>tolker/forstår</i>)</li><li>4) §41 sier også at barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna. Hvordan kan et slikt arbeid se ut i din praksis? (<i>anvender/forstår</i>)</li><li>5) Hva vil du si kjennetegner et trygt og godt barnehagemiljø?</li><li>6) Hvilken kjennskap har du til barnehageloven kapittel VIII §41-43 om psykososialt barnehagemiljø? (<i>generelle erfaringer/implementering</i>)</li><li>7) Hvordan har barnehagen du jobber i gått frem for at alle som arbeider i barnehagen skal ha kjennskap til loven om psykososialt barnehagemiljø? (<i>generelle erfaringer, implementering/ anvendelse</i>)</li><li>8) §42 sier at alle som arbeider i barnehagen skal følge med på hvordan barna i barnehagen har det og at alle skal melde fra til barnehagens styrer dersom de får mistanker om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Hvordan ville du gått frem for å gjøre dette hvis du hadde fått mistanker om at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø i din barnehage? (<i>anvender/erfaringer</i>)</li><li>9) §43 omhandler skjerpet aktivitetsplikt dersom en som jobber i barnehagen krenker et barn; hvordan ville du gått frem dersom du ble vitne til at en kollega krenket et barn? (<i>anvender</i>)</li><li>10) Har du noe mer du ønsker å legge til? (<i>generelle erfaringer</i>)</li></ol>

