

Marthe Edland

Masteroppgave

Nulltoleranse for krenkelse i spesialpedagogisk praksis



DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, Vår 2024



Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært lærerik, spennende og utfordrende. Etter mange timers arbeid sitter jeg igjen med mye ny kunnskap og refleksjoner om temaet som omhandler nulltoleranse for krenkelse og som jeg vil ta med meg inn i videre arbeid som spesialpedagog.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter som ønsket å bidra i prosjektet og dele deres kunnskap og erfaringer, som ga grunnlaget for denne masteroppgaven.

Tusen takk til mine veiledere Kristine Lefstad Tyldum og Gro Anita Kamsvåg for gode drøftinger, støtte og inspirasjon i utviklingen av masteroppgaven.

Tusen takk til mine studievenninner i Stavanger for god støtte og gode refleksjoner gjennom hele studien. Elisabeth og Ingrid, som har vært en god støtte gjennom denne masteroppgaven ved gjennomlesing og kritiske tilbakemeldinger.

Til slutt en ekstra stor takk til min nærmeste familie for daglig støtte, motivasjon og oppmuntring gjennom hele prosessen. Til Stian som har vært en solid støtte gjennom hele studie, Amalie og Isabell for stor tålmodighet mens mamma har studert og til Ailo, Aron og Aiden.

Trondheim, juni 2024

Marthe Edland

Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å belyse hvordan et utvalg spesialpedagoger i barnehagen forstår prinsippet om nulltoleranse for krenkelse. Forskning viser at barn med særskilte behov, som mottar spesialpedagogisk hjelp, oftere oppleve krenkende situasjoner enn andre barn (Befring, Næss & Tangen, 2019; Duncan, 2012; Sletten, 2010). Grunnet manglende forskning på feltet, en uklar forståelse av krenkelsesbegrepet i barnehagene (Deloitte, 2024) og følgende ulik etterlevelse av barnehageloven (2005, § 41-43), er denne studien svært aktuell. Formålet med studien har vært å undersøke og å løfte frem forståelsen av nulltoleranse for krenkelse innenfor det spesialpedagogiske feltet.

Masteroppgaven er en kvalitativ studie med hermeneutisk forankring. For å besvare problemstilling er det gjennomført fem semi- strukturerte intervjuer med hensikt i å gi innsikt i perspektiver, erfaringer, holdninger og synspunkter til fem spesialpedagoger i ulike barnehager. Innsamlet data ble deretter analysert i henhold til Tjora (2021) sin SDI-metode. Oppgavens problemstilling lyder som følge: *Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalgte spesialpedagoger i barnehagen?*

For å besvare problemstillingen drøftes den i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori (2003, 2008). Ifølge Honneth er motsatsen til anerkjennelse, krenkelse. Videre handler teorien om en grunnleggende tiltro til at viktigheten av å bli sett og hørt og dermed anerkjent, er sentral for alle mennesker. Anerkjennelse kan derfor ses på som en grunnholdning i møte med andre mennesker.

Studiens resultater belyser at det er en utfordrende uklarhet i krenkelsesbegrepet og at det er vanskelig å beskrive det helt konkret. Samtidig fremkommer det at begreper som kan knyttes opp mot nulltoleranse for krenkelse, som for eksempel barnets subjektive opplevelse, mangler et tydelig innhold. Studien viser videre at det er en uklarhet i betydningen av nulltoleranse som begrep, og hvordan dette skal etterleves og vurderes i praksis. Dette ble beskrevet i gjentatte hendelser hvor skjerming av barn med spesialpedagogisk hjelp, som hadde en utagerende adferd, ofte ble tatt ut av fellesskapet på bakgrunn av «regel» og ikke barnets behov. Bakgrunn for skjerming etter negativ adferd var lite reflektert rundt, og handlingen ble oftest begrunnet i organisering på avdelingen, tidspress og stress, samt relasjonen spesialpedagogen hadde til avdelingen.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	5
1.0 Introduksjon	9
1.1 Formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene	10
1.2 Begrepene nulltoleranse og krenkelse	12
1.3 Disposisjon.....	14
2.0 Politiske dokumenter og tidligere forskning	16
2.1 Lovverk og styringsdokumenter	16
2.1.1 Kapittel VII i barnehageloven - Psykososialt barnehagemiljø	17
2.2 Tidligere forskning	19
2.2.1 Mobbing skjer i barnehagen.....	19
2.2.2 Manglende felles begrepsforståelse.....	19
2.2.3 Spesialpedagogen i møte med barn	20
3.0 Teori.....	22
3.1 Honneths anerkjennelsesteori	22
3.1.1 Anerkjennelse.....	23
3.1.2 Mentalisering.....	25
3.1.3 Spesialpedagogen i møte med barnet.....	26
3.2 Honneths krenkelses begrep	27
3.2.1 Makt	28
4.0 Metode	30
4.1 Forskningsdesign	30
4.1.1 Forskerrolle og forforståelse.....	31
4.1.2 Vitenskapelig ståsted	32
4.2 Forskningsprosessen.....	32
4.2.1 Semi-strukturert intervju og intervjuguide	33
4.2.2 Planlegging og forberedelser av intervju.....	33
4.2.3 Utvalg og presentasjon av informanter	34
4.2.4 Gjennomføring av intervju.....	35
4.3 Analyseprosessen	36
4.3.1 Transkribering.....	37
4.3.2 Koding av empiri	38
4.3.3 Kodegruppering og konseptutvikling.....	38
4.4 Forskningskvalitet.....	39

4.4.1 Styrker og svakheter ved studien	40
4.5 Forskningsetikk	40
5.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting	42
5.1 Spesialpedagogens forståelse av krenkelse	42
5.1.1 Krenkelse kan forstås som barnets subjektive opplevelse	42
5.1.2 Krenkelse forstås utfra krenkende handlinger	46
5.2 Spesialpedagogens forståelse og identifisering av grensen for nulltoleranse.....	48
5.2.1 Skjerming av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp	49
5.2.2 Kollegaer som krenker	52
5.3 Betydningen av spesialpedagogens rolle i arbeid med nulltoleranse for krenkelse	54
5.3.1 Organiseringen utfordrer	55
5.3.2 Frykt for dårlig stemning	58
6.0 Avslutning	60
6.1 Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalget spesialpedagoger i barnehagen?.....	60
6.2 Betydning av spesialpedagogens forståelse og videre forskning	62
Litteratur	64
Vedlegg	73
Vedlegg 1: NSD – Norsk senter for forskningsdata	73
Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema	75
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	79

1.0 Introduksjon

Å oppleve barnehagen som en trygg og god plass å være, hvor man får være en del av et fellesskap, er avgjørende for barns trivsel. For barns sosiale liv er det viktig å være en del av fellesskapet og ha venner. Å oppleve utenforskap er vondt for barn og kan påvirke dem senere i livet (Horn, 2020). Kunnskapsoversikten «*Mobbing i norske barnehager – en kunnskapsoversikt*» (Aaseth et al., 2021, s. 6), viser at 6 – 20 % opplever jevnlig utestengning fra lek eller annen form for krenkelse. For å sikre barn et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø, har regjeringen lovfestet at barnehagene skal ha nulltoleranse for krenkelse. Dette for å gi tydeligere og strengere regler til barnehagene og bidra til å skape trygge og gode hverdager for barna (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1. januar 2021 ble kapittel VII, psykososialt barnehagemiljø, iverksatt i barnehageloven (2005). Kapitlet omhandler nulltoleranse for krenkelse og medfører at alle som arbeider i barnehage skal gripe inn når et barn utsettes for krenkelser (Barnehageloven, 2005, §41-43). Et trygt og godt barnehagemiljø er avgjørende for å fremme barns læring, utvikling og trivsel og omfatter alle deler av det psykososiale miljøet som forebygging av krenkelse, inkludering og vennskap (Meld. St. 6. (2019-2020) s. 24). Barn med særskilte behov kan ofte være mer sårbare og trenger ekstra oppmerksomhet (Meld. St. 6. (2019-2020) s. 24). Dermed kan viktigheten av det spesialpedagogiske arbeidet som har sin vekt på inkludering, anerkjennelse og livsmestring, ses i lys av kapittel VII, psykososialt barnehagemiljø. Spesialpedagogens kompetanse og holdninger er viktig for å skape en inkluderende hverdag for barn med særskilte behov, men og i inkludering av alle barn (Hvidsten, 2021, s. 28).

Inkludering er et vidt begrep, preget av paradokser, motsigelser og spenning mellom ideologier, og mellom teori og praksis (Arnesen, 2017, s. 32). Inkludering omhandler hovedsakelig tilhørighet, deltakelse og oppnåelse av ens potensial i et mangfold (Odom, Buysse & Soukakou, 2011). En forutsetning for inkludering i barnehage er at barn har gode utviklingsmuligheter, mulighet til å delta i fellesskapets aktiviteter, utvikle tilhørighet, og å bygge relasjoner. For barn i risikogruppen kan positive relasjoner ses på som en beskyttelsesfaktor, mens dårlige relasjoner kan øke risikoen for mobbing og bidra til lav kvalitet i barnehagen, slik som stress, språkvansker og adferdsvansker. (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 27; Repo & Sajaniemi, 2015). I dag går 93,8 % barn i alder 1-5 år i barnehagen og 3,4 % av disse barna får spesialpedagogisk hjelp (SSB, 2023). Gjennom forskning fremkommer det at barn som har språkvansker, emosjonelle – og /eller sosiale vansker har i større risiko for å være involvert i mobbing og er mer sårbar i relasjon til andre (Befring, Næss & Tangen, 2019; Duncan, 2012; Sletten, 2010). Dette viser at spesialpedagogen har en avgjørende rolle for å sikre at barn med særskilte behov har et trygt og godt barnehagemiljø.

Inkludering av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp er avhengig av personalets evne og kompetanse til å organisere et inkluderende fellesskap for alle barn (Solli, 2017, s. 40 - 42). Andelen barn med særskilte behov øker, samtidig som disse barna i økende grad segregeres ut av det ordinære tilbudet (Wedelborg (2014, s. 44). Personalets holdninger og forventninger til barn er derfor avgjørende der krenkelse oppstår (Wendelborg, 2014). Barn som har behov for spesialpedagogiskhjelp er først og fremst barn som har behov for å oppleve anerkjennelse og verdien av å være et barn med egne følelser, meninger og rettigheter. Dette krever voksne som er tett på og tar barnets signaler og uttrykk på alvor. Å forstå barnet som subjekt bør alltid ligge til grunn. Anerkjennelse og respekt for det enkelte individ og dens uttrykksformer skal være sentralt i spesialpedagogisk arbeid (Torsteinson, 2021, s. 69; Sommer, 2003).

1.1 Formålet, problemstillingen og forskningsspørsmålene

I det spesialpedagogiske arbeidet handler det om å møte alle barn med anerkjennelse og skape et inkluderende fellesskap, særlig for barn med særskilte behov (Meld. St. 6 (2019-2020)). I den sammenheng kan spesialpedagogen fungere som en støtte eller en barriere for inkludering av barn med særskilte behov (Solli, 2010, s. 31). Det kan handle om at spesialpedagogiske tiltak er inkluderende eller ekskluderende, noe som avhenger av spesialpedagogens kompetanse. Videre kan det påvirke hvordan barnet opplever barnehagen som trygg og god (Nordahl, 2018; Solli, 2010, s. 39).

Begrepet nulltoleranse for krenkelse er lite definert og diskutert i forskning (Aaseth, et al., 2021, s. 51). Det er stor uklarhet i hva krenkelsesbegrepet innebærer (Deloitte, 2024, s. 3). Grunnet begrepets manglende definisjonsgrunnlag, som medfører ulik tolkning og implementering i barnehagen, kan det ha stor nytteverdi å undersøke prinsippet om nulltoleranse i spesialpedagogisk praksis. Ved innføringen av VIII i barnehageloven (2005, § 41-43), i tillegg til endringen spesialpedagogen står i med et større fokus rettet mot systemnivå og en inkluderende praksis, er det relevant å løfte frem det spesialpedagogiske arbeidet om nulltoleranse for krenkelse i barnehagen.

Problemstillingen som skal besvares er:

Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalgte spesialpedagoger i barnehagen?

For å besvare problemstillingen om hvordan spesialpedagogene forstår prinsippet om nulltoleranse, har jeg utformet forskningsspørsmålene:

1. Hvordan beskriver et utvalg spesialpedagoger i barnehagen begrepet krenkelses?

2. Hvordan beskriver og erfarer et utvalg spesialpedagoger i barnehagen prinsippet om nulltoleranse for krenkelse?
3. Hvordan erfarer et utvalg spesialpedagoger i barnehagen sin rolle i innføringen av nulltoleranse for krenkelse i praksis?

Hensikten med studien er å undersøke hvordan spesialpedagogene forstår nulltoleranse for krenkelse gjennom deres beskrivelse av prinsippet nulltoleranse for krenkelse og hvordan spesialpedagogene erfarer sin rolle i innføringen av prinsippet. Studien bygger på kvalitativ forskningsmetode, hvor det er gjennomført fem semi-strukturerte intervjuer med spesialpedagoger i ulike kommuner. Det er en variasjon av, om de er fast i en barnehage eller ambulerende.

For et trygt og godt barnehagemiljø er det avgjørende for barnet at miljøet oppleves inkluderende og at spesialpedagogen har god kompetanse og nær relasjon til hvert enkelt barn (Prob. 96 L (2019-2020). Solli (2010, s. 31) belyser spenningsfeltet mellom ekskludering og inkludering som han kaller for janusansikt, som handler om en person som viser seg fra to sider. Det omhandler problemstillingen der dilemmaer viser seg å være uløselige, eller at alle synspunkter er godt faglig forankret, noe som betyr at dilemma kan stå mellom det rette og urette, og at dilemma blir ikke løst. Her kreves det at barnehagelærere, spesialpedagoger og øvrige ansatte har et faglig og reflektert syn på sin praksisteori og begrepet som spesialpedagogikkens diagnostiske kultur og gjennomsnittsbarnet. Solli viser da til spenningen barnehagen må håndtere i forhold til inkludering av barn med rett på spesialpedagogisk hjelp.

Motsetningen av det rasjonelle og generelle definerer som noe er fremmed i et felleskap. Det vil si at om barnets danning gjør motstand i det «normale», vil barnet oppfattes som et problembarn. Det kan handle om at barnet ikke passer inn i fellesskapets kognitive, moralske eller estetiske landskap, og dermed risikerer å bli ekskludert fra felleskapet og under de forventningen barnehagen har til barnet (Biesta 2009).

Ifølge Qvortrup (2012) kan inkluderingsbegrepet ses i lys av to dimensjoner. Den ene innebærer graden eller typen av inkludering, og den andre innebærer de ulike sosiale systemene som individet er inkludert i eller ekskludert fra. Han kritiserer deltakelse og tilstedeværelse i fellesskapet, og hevder begrepene ikke sier noe om hvordan barnet som blir inkludert faktisk klarer seg, hvordan det opplever egen situasjon i felleskapet eller om det faktisk deltar aktivt i felles aktiviteter. Qvortrup (2012, s. 10) viser til følgende tre faktorer for inkludering, for og kunne se at barnet deltar i fellesskapet; fysisk inkludering, som handler om formell deltakelse i felleskap, sosial inkludering innebærer individets deltagelse i felleskapet, og psykisk inkludering som omhandler individets opplevelse av å være inkludert. Qvortrup (2012, s. 11-12) trekker frem fem felleskap på hvordan man

kan inkluderes eller ekskluderes fra ulike fellesskaper. For eksempel voksen- barn felleskap, som handler om at barnet blir gjenkjent av en voksen, knytter seg til en voksen eller anerkjent av en voksen, altså relasjonen mellom barn og voksne.

1.2 Begrepene nulltoleranse og krenkelse

Nulltoleranse for krenkelse handler først og fremst om å bry seg, dersom man ser at et barn blir krenket (Aaseth et al.,2021). Tidligere ble mobbing som et overordnet begrep brukt i forskning og politiske dokumenter for å forklare uønskede handlinger. I 2015 benyttet Djupedal – utvalget begrepet krenkelse (NOU, 2015:2, s. 31), og løftet det frem som et overordnet begrep, mens utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering ble brukt som eksempler på ulike krenkelser. Begrepet krenkelse ble synlig i rammeplanen for barnehage og opplæringsloven i 2017, og i barnehageloven i 2021 (Martinsen & Moser, 2021, s. 63). I denne oppgaven benyttes krenkelse som et overordnet begrep.

I barnehageloven (2005) kapittel VIII, Psykososialt barnehagemiljø, ble nulltoleranse begrepet lovfestet for å sikre en tydelig forpliktelse med hensyn til krenkelse. Formålet er at personalet gjennom holdninger og handlinger ikke skal godta noen former for krenkelse (Martinsen et. al., 2021, s. 17). Utfra Prop. 96 L (2019-2020) understrekes det at det ikke skal være høy terskel for hva personalet skal godta av krenkelse, samtidig pekes det på at ikke enhver kritisk ytring eller uenighet mellom barna skal utløse nulltoleranse. Det vises til at det er kun i situasjoner hvor personalet objektivt kan fastslå en krenkelse, at nulltoleransen skal inntre. I Prop. 96 L (2019-2020) fremheves det at dersom begrepet nulltoleranse tolkes veldig bokstavelig eller som en nullvisjon kan det føre til en uheldig praksis hvor ansatte griper inn for tidlig inn i en konflikt eller vil regulere barnets adferd. Videre kan det føre til at ansatte slår for hard ned på krenkelse, slik at de selv står i fare for å krenke (Prop. 96 L (2019-2020)). Dermed viser det til en tvetydelighet, der en på den ene siden ikke skal være forsiktig med nulltoleranse, men på den andre siden være det. Det fokuseres både på at krenkelse er subjektivt, men på samme tid at skal man objektivt fastslå det. Det er noe motstridende, noe som gjør det vanskelig å vite når det inntre for personalet.

Utfra lovteksten er krenkelse et overordnet begrep som inkluderer både mobbing, utestengning, trakassering, diskriminering og vold. Begrepet krenkelse har flere ulike definisjoner. Det forstås som et samlebegrep for ord eller handlinger der en persons integritet eller verdighet krenkes. Det kan handle om alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger, til gjentatte episoder. Grunnlagsdokumentet

for arbeid med barnehage-, skolemiljø, mobbing og andre krenkelser definerer krenkelsesbegrepet slik:

Krenkelser, også kalt krenkende ord og handlinger, er et samlebegrep for negative ord eller handlinger som barn og unge opplever krenkende, for eksempel deres verdighet og integritet eller gjør at de føler seg ekskludert fra et fellesskap. Krenkelser kan ta ulike former. Begrepet omfatter alt fra enkeltstående ytringer eller handlinger, til gjentatte episoder. Det omfatter bl.a. mobbing, vold, rasisme, trakassering og diskriminering. Krenkelser kan være direkte ord og handlinger, men også baksnakking, utfrysning, ryktespredning eller andre handlinger som gjør at barn og unge opplever utrygghet, ubehag eller ikke føler seg inkludert i fellesskapet. Det kan være barn, unge og voksne som krenker (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 7-8).

Lund og Helgeland (2021) forstår nulltoleranse som en grunnleggende holdning til negative handlinger. Ansatte skal ha en holdning til hvordan negative handlinger og krenkende ord møtes. Ifølge Olweus (1997, s. 17) er negative handlinger knyttet til situasjoner hvor en person påfører eller prøver å påføre en annen person skade eller ubehag, som for eksempel gjennom fysisk vold eller verbal aggresjon. Roland (2020) støtter Lund og Helgelands (2021) definisjonen i skolesammenheng, og hevder at nulltoleranse som grunnleggende holdning, gir grunnlag for systematisk arbeid og god praksis knyttet til aktivitetsplikten. Fønnebø og Jernberg (2018) forstår nulltoleranse som at barnehagene skal utvikle og opprettholde et mobbefritt miljø. Derimot hevder Gulbrandsen og Eliassen (2013), at barnehagene aldri blir helt fri fra mobbing, men at barnehagene bør ta problemet på alvor og arbeide for å forebygge og motvirke mobbing.

For at personalet skal oppfylle kapittel VII i barnehageloven (2005, §41-43), må de være innforstått med hva krenkelse omhandler. Ansattes sensitivitet og kontekstforståelsen er sentral, dermed blir refleksjon og forståelse i fellesskap viktig hos personalet (Martinsen et al., 2021, s. 20). Det er også en forutsetning at barnehagen har gode rutiner på hvordan de griper inn og stopper en krenkelse, i tillegg til at barn som er involvert i en hendelse, får god støtte, forklaring og veiledning.

Öhman (2020, s. 63-66) viser til at det overordnet begrepet er diskriminering og omhandler krenkelse, som medfører til skade og/ eller ubehag hos et individ. Krenkelse kan dreie seg om ytringer og handlinger som fører til at verdigheten til et menneske blir nedvurdert eller nedverdiget. Dette omhandler enkelthendelser eller sosiale uhell som skjer når barn utforsker vår rasjonelle verden. Denne definisjonen viser at krenkelse ikke alltid er bevisste handlinger, men kan også være sosiale uhell.

Hvordan krenkelse oppleves er individuelt og avhenger av situasjonen det forekommer i. Begrepet må derfor tolkes både individuelt og utfra barnets subjektive opplevelse. Det krever fellesforståelse og

bevissthet fra personalet om hva som legges i begrepet krenkelse og når det er behov for umiddelbar handling (Martinsen & Moser, 2021, s. 73). Likevel skal ikke alt tolkes som krenkelse, det handler om hvordan man utfordrer den andres subjektive opplevelse slik en kan komme sterkere ut av det og det ved å stimulere dens selvrefleksivitet. Det vil si at individet kan forholde seg til seg selv å «observere», stille seg utenfor, og betrakte seg selv (Schibbye, 2009, s. 84; Jordet, 2020, s. 130).

Lund et al. (2015, s. 15) viser til viktigheten av å løfte opp og drøfte begrepet krenkelse. Det er lite forskning i barnehagekontekst i forhold til hvilken betydning og forståelse begrepet krenkelse og hvordan regelverket blir praktisert og etterlevd (Deloitte, 2024). Som følge av manglende forskning om hvordan begrepene i barnehageloven skal forstås og praktiseres, er det viktig å danne en fellesforståelse av begrepene blant personalet.

1.3 Disposisjon

I kapittel 1 har jeg presentert studiens aktualitet, problemstilling, og forskningsspørsmål, og vist til begrepene nulltoleranse og krenkelse. Til slutt presenteres oppgavens disposisjon.

I Kapittel 2 presenteres aktuelle lover, politiske dokumenter og tidligere forskning, som er relevant for studien. Det trekkes frem fra tidligere forskning at mobbing skjer i barnehagen, at det er en manglende begrepsforståelse og betydningen av spesialpedagogen i møte med barn med rett til spesialpedagogisk hjelp.

I Kapittel 3 presenteres det teoretiske rammeverket som blir anvendt i analysen. Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i Axel Honneth (2003, 2008) sin anerkjennelsesteori. Anerkjennelse kan betegnes som en grunnholdning som gjenspeiler seg i å la barn og voksne bli hørt og forstått i situasjoner som oppleves som krenkende. Motsatsen av anerkjennelse er krenkelse.

I kapittel 4 beskrives den metodiske fremgangsmåten og prosessene i studien. Det inkluderer utvalget, kunnskapsteoretisk forankring, forskers forforståelse av temaet, og analyseprosess. Videre begrunnes forskers metodiske valg med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 5 presenteres og drøftes de empiriske funnene sammen med drøftingsdelen, med hovedgruppene. *Spesialpedagogens forståelse av krenkelse, Spesialpedagogens forståelse og identifisering av grensen for nulltoleranse og Spesialpedagogens erfaringer med nulltoleranse for krenkelse* med underkategorier blir presentert og drøftet.

I Kapittel 6 oppsummeres studiens funn med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis presenteres noen avsluttende refleksjoner og videre forskning.

Det kan fremkomme innholdsmessige likheter i innledning, tidligere forskning og metodekapittelet med innleverte eksamensbesvarelse i emnet MFFMD5010.

2.0 Politiske dokumenter og tidligere forskning

Dette kapittelet redegjøres for aktuelle styringsdokumenter og tidligere forskning som bidrar til å drøfte og reflektere over studiens funn.

2.1 Lovverk og styringsdokumenter

I arbeid med forståelsen av nulltoleranse for krenkelse er det relevant å vise til det spesialpedagogiske arbeidet, da det oftest er spesialpedagogen som organiserer og/ eller jobber tettest på sårbare barn med ulike utfordringer. Den spesialpedagogiske hjelpen er forankret i §31 i barnehageloven, der formålet er å gi barnet tidlig hjelp og støtte i for eksempel sosiale og språklige ferdigheter (Barnehageloven, 2005, §31). Det innebærer at den spesialpedagogiske hjelpen skal ha et innhold, et formulert her-og-nå-perspektiv, og et fremtidsrettet prosessmål. Hjelpen barnet får skal tilrettelegges i det allmennpedagogiske tilbud.

I Meld. St. 6 (2019-2020), s. 55) beskriver to grunnleggende hovedoppgaver innenfor det spesialpedagogiske feltet, som innebærer forebyggende arbeid og sakkyndighetsarbeid. Disse hovedoppgavene skal bidra til å styrke kvaliteten i det ordinære barnehagetilbudet og det spesialpedagogiske tilbudet, og bør derfor ses i sammenheng. Innenfor det spesialpedagogiske arbeidet innebærer det to hovedoppgaver: individrettet og systemrettet arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15). Individrettet arbeid er direkte rettet mot barn som har sakkyndig vurdering, mens systemrettet arbeid omhandler organisasjon- og kompetanseutvikling som, legger til rette for spesialpedagogisk hjelp til barn med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 15). Målet er å styrke kvaliteten både på det spesialpedagogiske og ordinære tilbudet i barnehagen (Meld. St. 6, (2019-2020), s. 55). Nordahl- gruppen (2018) foreslår at barn med særskilte behov skal møte lærere med relevant og formell pedagogisk kompetanse. Videre foreslår de at barn som får spesialpedagogisk hjelp, skal få nødvendig støtte og hjelp der barna er (Nordahl, 2018, s. 8). Det kommer også frem i Meld. St. 6 (2019-2020), s. 79) at tverrfaglig samarbeid er en forutsetning for å oppnå et inkluderende miljø der alle hører til et felleskap og opplever mestring.

Ifølge NOU 2012: 1 12 (2012) skal den spesialpedagogiske hjelpen organiseres ut ifra barnets beste. Barns lek, læring og utvikling er del av barnehagehverdagen for alle barn, og de lærer best når de er i trygge miljøer. I kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis uttrykkes det blant annet at alle barn skal få mulighet til mestring, utvikling, trivsel og læring, uavhengig av sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Meld. St. 41 (2008-2009), trekker frem at segregering

er unødvendig, da treningen barnet har behov for, kan innlemmes som en del av barnehagehverdagen og gjennomføres i naturlige situasjoner. I rammeplanen står det at inkludering omhandler tilrettelegging for sosial deltagelse. Det kan bety, for noen, at personalet må arbeide målrettet og systematisk for å inkludere barnet i meningsfullt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

2.1.1 Kapittel VII i barnehageloven - Psykososialt barnehagemiljø

1.januar 2021 tredde kapittel VII som omfatter psykososiale barnehagemiljøet i kraft (barnehageloven, 2005, §41-43), som skal sikre at alle barn har et trygt og godt barnehagemiljø. I § 41 står det følgende om nulltoleranse og forebyggende arbeid;

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

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

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

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

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

For å fremme et godt miljø kreves det at krenkelse er uakseptabelt (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 24). Lovendringen kan ses i sammenheng med Djupedal- utvalgets rapport (NOU, 2015:2), der det kommer frem at mobbing forekommer i barnehage. Utvalget viser til viktigheten av å arbeide forebyggende mot mobbing og krenkelse, og betydningen av et tydelig lovverk for å sikre barn et trygt og godt barnehagemiljø. Individuelle og sosiale forhold har en betydning for hvordan vår opplevelse er av det psykososiale miljøet, som blant annet tilhørighet, inkludering, trygghet og vennskap (Utdanningsdirektoratet, 2017b; NOU 2015: 1; NOU 2012: 1). Det innebærer at personalet skal arbeide for et inkluderende fellesskap og arbeide systematisk for å fremme et trygt og godt barnehagemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

I arbeid med barn skal alltid barnets beste være grunnleggende. Dette er tydelig forankret gjennom barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003), som viser til momenter for nulltoleranse for krenkelse i en bredere forståelse. I artikkel 2 vises det til at barn ikke skal utsettes for diskriminering av noen slag. Artikkel 3 fremkommer det at vi skal lytte og ta barn på alvor, samtidig viser det til en forpliktelse å beskytte barn og at de får den omsorgen de trenger for å føle seg vel og trygge. Artikkel 12 understreker barns rett til å bli hørt i saker som vedrører det, og i artikkel 19, trekkes det frem at barn skal beskyttes mot alle former for psykisk og fysisk vold (Barne- og familiedepartementet, 2003). Som grunnprinsipp i barnehageloven skal barns subjektive opplevelse bli hørt når barn er involvert i krenkelse saker (Barnehageloven, 2005). Med det bør konvensjonen ses på som et viktig bakteppe for kapittelet VIII i barnehageloven og for at internasjonale regler og overenskomster implementeres nasjonalt i det pedagogiske handlingsfeltet (Martinsen & Moser, 2021, s. 71-72).

2.2 Tidligere forskning

Tidligere forskning gir innsikt i hva andre har undersøkt og funnet, knyttet til nulltoleranse for krenkelse. Det er lite forskning gjort på hvordan man forstår prinsippet om nulltoleranse for krenkelse innenfor det spesialpedagogiske feltet, noe som gjør denne studien svært relevant. Før lovendringen trådte i kraft 01.01.21, derimot finnes det flere studier om mobbing som er aktuelle å løfte frem i denne studien. Selv om mye av forskningen er gjort i skolealder, er det i mange tilfeller også relevant for barnehagen.

2.2.1 Mobbing skjer i barnehagen

Barn mobbes regelmessig i ulike former, også i barnehagen (Bratterud et al., 2012; Lund et al., 2019; Sandseter & Seland, 2018; Saracho, 2017; Perren & Francoise, 2006). Krives og Sajaniemi (2012), viste at mobbing oppstår blant barn under skolealder, hvor ekskludering av jevnaldrende var mest fremtredende. Rapporten, «Hele barnet – hele løpet, mobbing i barnehagen» mener 36,2 % av ansatte og 35,0% av foresatte at voksne mobber barn (Lund et al, 2015, s. 35). Dette understreker viktigheten av å løfte forståelsen av begrepet krenkelse og forebyggende arbeidet i barnehagen. I en studie gjort av Fosse (2006) kan man se betydningen av forebyggende arbeid i barnehagen. Der det kom frem at nesten 50% av voksne som søkte hjelp ved en psykiatrisk poliklinikk, hadde opplevd mobbing i ulike grader i skolealder. Dette viser konsekvensen av mobbing langt inn i voksenalder. Dette støttes av Breivik et al. (2017) og Salmivalli og Peets (2009) som finner at det å bli utsatt for mobbing er den mest stressbelastende opplevelsen barn kan ha i oppveksten. Tidligere studier viser at for barn med særskilte behov er trivselen i skolen lavere enn hos andre barn. Studiene antyder at barna generelt har lavere motivasjon og opplever mer isolasjon enn barn som ikke mottar spesialpedagogisk hjelp (Nordahl, 2019).

2.2.2 Manglende felles begrepsforståelse

Forskning viser at for å arbeide forbyggende med krenkelse, kreves det at man har en forståelse i hva som legges i begrepet. Ifølge Breivik et. al. (2017) er det et behov for mer kunnskap og kompetanse omkring begrepets forståelse, da manglende forståelse fører til mangler og utfordringer i oppfølging av barn som er utsatt for mobbing. Helgesen (2017) viser også at begrepet mobbing blir lite brukt av barnehagelærere når de skulle beskrive uønsket adferd. I studien om mobbing under barns lek og andre interaksjoner i barnehagen, fant Helgesen blant annet at barnehagepersonalet trodde en

gruppe jenter lekte fint, men da de observerte nærmere, så de at det ble brukt negative blikk og kommentarer, samt dårlig språkbruk. Funnene viste også at personalet bruker mye tid på å diskutere saker hvor de ser at barn ikke er fornøyd. utfordringene kan gjøre personalet frustrert og påvirker deres praksis, noe som kan medføre økt bruk av kjefting og utfordring med å bryte mønsteret. Ifølge Helgesen (2017) tolker ikke personalet ekskluderingen som mobbing og de har derfor manglende evne til å handle i situasjonen.

Djupedalsutvalgets rapport viser en enighet om at mobbebegrepet i barnehagen er meningsfullt og konkluderer med at det er viktig og nødvendig å reflektere og utvide forståelsen av mobbebegrepet (NOU 2015: 2). Deloitte (2024) viser at barnehagene har vært positive til lovendringen knyttet til nulltoleranse for krenkelse. Likevel er det uklart hvordan man skal forstå krenkelsesbegrepet og at det er variasjoner i hvor godt regelverket er implementert og etterlevd (Utdanningsdirektoratet, 2024a).

2.2.3 Spesialpedagogen i møte med barn

At spesialpedagogens forståelse av prinsippet om nulltoleranse for krenkelse, har en betydning i deres arbeid og i møte med barn med særskilte behov, kommer frem gjennom forskning. Den viser at barn med særskilte behov ofte er mer utsatt for krenkelse. Gerberich, Nachreiner, Ryan and Church (2011) viser at 78 % av alle voldshendelser registrert i alder 5-18 år var utført av elever med utviklingshemming eller utviklingsforstyrrelser. Det kan også ses igjen i studien til Peplak et al. (2017), at aggressive jevnaldrende har større sjans til å bli avvist og evaluert negativt.

Helgeland og Lund (2018) viser i studie av ungdommers meninger knyttet til voksnes rolle når ungdom blir utsatt for mobbing, at ungdommer legger større ansvar for mobbeproblematikk på lærere og på skole enn på foreldre. Videre viser det at ungdommer som blir utsatt for mobbing har liten tillit til voksne. Ut fra resultatet konkluderer de med at personlige relasjoner til hver enkelt elev må vektlegges, i tillegg til at skolen har et helhetlig perspektiv på skolens psykososiale miljø. Ifølge Hamre og Pianta (2001) fulgte de 197 barn fra barnehage til og med åttende klasse, der de blant annet undersøkte relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen. Funnene viste at relasjoner har stor betydning for utviklingen av sosial kompetanse hos barn og vektlegger derfor relasjoner i forebyggende arbeid og tidlig innsats. Det viser viktigheten av relasjoner, for at barn skal ha et trygt og godt barnehagemiljø og personalets evne til å se og møte barnet kan være avgjørende for miljøet.

Pettersvold & Østrem, (2012) belyser at dagens krav til spesifikk oppmerksomhet om barns basisferdigheter og jakten på normalbarnet, kan føre til at barnet blir tatt ut av den sosiale leke med jevnaldrende, bort fra felleskapet og inn i spesifikke, språkstimulerende tiltak i en-til-en-relasjon på

grunn av manglende språk. Ifølge Arnesen og Sjørus (2011) er spesialpedagogene selv klar over at de ikke bidrar særlig mye inn i miljøet og at arbeidet kun omhandler enkeltbarn. Konsekvensen ble at personalet gjorde det de mente var best, og at den spesialpedagogiske hjelpen istedenfor skapte avstand til barnegruppa og enkeltbarnet.

Hausstätter og Connolly (2012) påpeker at det spesialpedagogiske arbeidet bør ta hensyn til forholdene på både system- og individ nivå. Dersom disse nivåene ikke kan ses i sammenheng, kan det være vanskelig å få en helhetlig forståelse av vanskebilde hos barn. Samtidig er det avgjørende hvilken vansker barnet har, og hva den spesialpedagogiske hjelpen kan tilby. Det er behov for en tilnærming som er systematisk og godt organisert i barnehagen, om man skal kunne redusere barns vansker knyttet til atferd, og for å fremme et trygt og godt barnehagemiljø (Wilson, Lipsey og Derzon (2003). Ifølge Luttrop og Granlund (2010) er det ikke forskjell i deltakelse for barn med nedsatt funksjonsevne i strukturerte situasjoner, som måltid og samling, mens i ustrukturerte situasjoner, som frilek, er barn med nedsatt funksjonsevne mindre deltakende enn andre barn.

Tidligere forskningen tydeliggjør at mobbing skjer i barnehage og understreker viktigheten av gode relasjoner mellom barn og voksne og barn imellom. Videre forteller forskningen noe om viktigheten av å ta hensyn til spesialpedagogens arbeid både på individnivå og systemnivå, for å skape en helhetlig forståelse av vanskebilde av barnet og for å skape et inkluderende felleskap og et trygt og godt barnehagemiljø.

3.0 Teori

I dette kapittelet presenteres det teoretiske rammeverket som brukes til å analysere og tolke funnene i denne studien. Det teoretiske grunnlaget bygger på Axel Honneths (2003, 2008) anerkjennelsesteori. Motsatsen av anerkjennelse er krenkelse, og for å forstå anerkjennelse må vi forstå krenkelse. For å forstå og overkomme krenkende opplevelse må individet erfare at man blir anerkjent (Honneth, 2008). Anerkjennelse kan anses som en grunnholdning som gjenspeiler seg i å la barn og voksne bli hørt og forstått i situasjoner som oppleves krenkende. Samtidig innehar denne teorien begreper og beskrivelser som sammen med tidligere forskning skal bidra til å styrke besvarelsen knyttet opp mot problemstillingen:

Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalgte spesialpedagoger i barnehagen?

3.1 Honneths anerkjennelsesteori

Axel Honneth er en tysk sosial- og moralfilosof som bygger sin anerkjennelsesteori på den tyske filosofen Georg W. F. Hegel (1770-1831). Hegel gjorde anerkjennelse til grunnsteinen i sin etikk rundt 1801, der han belyser anerkjennelse og bekreftelse som menneskets grunnleggende behov (Honneth, 2008, s. 52). For å forstå hvilke behov mennesker har for anerkjennelse, må en ifølge Hegel, studere både relasjonen og individet, slik at individet blir sett som et subjekt og ikke et objekter. Hegel deler anerkjennelse inn i to sfærer; den private sfæren som omhandler kjærlighetsrelasjonen mellom mennesker, og den rettslige sfæren som innebærer det enkelte individs rettigheter i samfunnet. Anerkjennelseperspektivet til Hegel legger fundament for en objektiv og en subjektiv anerkjennelse, men han belyser aldri det intersubjektive perspektivet på anerkjennelse (Kristiansen, 2014, s. 18). Intersubjektiv handler om å tolke den andres uttrykk som noe meningsfullt, altså at to mennesker opplever noe samtidig som to ulike subjekt (Røknes & Hanssen, 2020, s. 47-53).

Honneth (2008) tolker og viderefører Hegel sitt arbeid innenfor anerkjennelse. Han bygger videre på Hegel sine sfærer, men legger til den solidariske sfæren. Den solidariske sfæren handler om hva vi kan tilføre fellesskapet i form av status og verdighet. Grunnkjernen i Honneths teori er gjensidig anerkjennelse fra andre som utgangspunkt for utvikling av individ og samfunn. Honneth (2008, s. 47) har en grunntanke om at alle mennesker har behov for gjensidig anerkjennelse, noe som er nødvendig for å oppnå et selvforhold som igjen muliggjør selvrealisering og identitetsutvikling. Fravær av anerkjennelse kan gi grobunn for utenforskap for enkeltindivid og grupper (Anvik & Gustavson, 2012)

3.1.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et komplekst begrep, som i hverdagstale kan forstås i form av tilbakemeldinger og ros. Honneth (2008, s. 128), viser til anerkjennelse som menneskets mest grunnleggende psykologiske behov for at man skal kunne utvikle seg til et sunt og helt menneske, som kan bruke sine ressurser på en konstruktiv måte. Det handler om at menneskets normative erfaringer, som å bli møtt, respektert og elsket av omgivelsene gjennom hele livet er avgjørende for hvem man blir som menneske. Ifølge Honneth (2008, s. 182) er anerkjennelse betingelsen for menneskers frie selvrealisering. Videre baserer teorien seg på gjensidighet, det vil si at på samme måte som individet er avhengig av å bli anerkjent må og individet anerkjenne andre. Dette viser at anerkjennelse er en betingelse for et «godt samfunn», han hevder motsetningen vil være at samfunnet går i moralsk oppløsning.

Kjernen i Honneth sin teori er at mennesket er gjensidig avhengig av anerkjennelse, som han beskriver i tre livssfærer: private sfæren, rettslige sfæren og solidaritets sfæren. Disse sfærene viser et bilde av hvordan via teori det kan struktureres, systematiseres og se anerkjennelsesformene i forhold til hverandre (Honneth, 2003).

Den private sfæren, omhandler kjærlighet i form av omsorg, varme og empati ansikt til ansikt i nære relasjoner. Det er den man møter fra nære omsorgspersoner som blant annet familien og venner. Relasjonen i denne sfæren er avhengig av en sårbar balanse mellom sameksistens og selvstendighet. Resultatet er at man møter kjærlighet og trygghet slik at man evner å omgås mennesker i nære relasjoner, uttrykke seg, og å se seg selv som et deltagende individ i samfunnet. Det handler det om å legge grunnlag for subjektets selvtilit, den viser til at jeg kan eller jeg tror på meg selv, som utgjør grunnlaget for selvrespekt. Det er dermed en forutsetning for autonom deltakelse i samfunnet (Honneth, 2008, s. 104-116).

Den rettslige sfære, handler om de rettigheter ved å bli respektert som likeverdig subjekt og rettighetshaver i samfunnet. Her dannes grobunnen for selvrespekt. Respekt i seg selv har sammenheng med å bli respektert av andre for evne til moralsk tenkning og handling. Denne sfæren danner grobunn for positivt selvforhold og selvrespekt. Honneth (2008, s. 128) kobler respekt og anerkjennende rettighet og selvrespekt til å kunne stå opp for egne rettigheter, å se andre i øynene og oppleve følelsen av å være lik andre. På individnivå omhandler dette etiske perspektiver, mens på kollektivt nivå handler det om moralske koder. Individet oppfatter sine rettigheter som en anerkjennelse av å kunne ta autonome vurderinger og deltakelse (Honneth, 2008, s. 127-129).

Den solidariske sfæren er den siste han trekker frem, som omhandler sosialverdsetting eller solidaritet, og legger grunnlaget for selvverdsetting. Det handler om hva vi kan tilføre fellesskapet i

form av status og verdighet (Honneth, 2008). Med andre ord handler det om å bli verdsatt i de sosiale fellesskapene. Det er ikke nok og passivt godta hverandres ytelser, men vi må aktivt legge til rette for å etterspør og å verdsette hverandres bidrag på lik linje som vårt eget. Fokuset er, med andre ord, på hva som skiller individet fra andre personer, på positive personlige egenskaper og på hva individet kan yte til fellesskapets beste. Ved positivt engasjement til fellesskapet får man anerkjennelse for sine evner og bidrag til gruppen eller fellesskapet. Følelsen av selvverdsetting avhenger av at man opplever å bli akseptert for den man er, og for det man kan bidra med i sosiale kontekster. Samfunnets mål kan derfor bare nås om hvert individ sørger for at den andre får utfolde sine egenskaper (Honneth, 2008, s. 130-138).

De tre livssfærene er kjernen i Honneth (2008, s. 182) anerkjennelsesteori, og er avgjørende i hvilke forventninger man har til omgivelsene og til seg selv. Det handler om hvordan mennesker føler, tenker og handler i ulike situasjoner, som legger grunnlaget for et individs evne til å stå frem i verden som et handlende subjekt. Honneth (2008, s. 142) trekker frem begrepet usynlighet, som omhandler at man faktisk ikke ser eller blir sett. Videre handler det om den som ikke er til stede, faktisk ikke erkjennes som tilstedeværende. Det viser viktigheten med at vi blir sett, det sosiale synlighet, som kan variere om det er for eksempel et nikk, smil eller vink. Men en markering viser at man er i interaksjon til interaksjonspartneren. Vi forventer gjensidighet for å få en bekreftelse av å være synlig ovenfor hverandre (Honneth, 2003, s. 10-15). Det handler altså om å se og å gjøre andre sosialt synlige.

Som barn lærer man å bli møtt med mimikk og gester som gir tydelige signaler til sosiale forhold (Lund & Helgeland, 2021, s. 50). Hos voksne kan dette påvirkes av hvordan det var som barn. Å synliggjøre den andre viser viktigheten av at voksne ser, lytter, bekrefter og forstår. Vi må være bevisste på hvordan vi ser og ikke ser, som for eksempel når vi viser glede eller frustrasjon over noe et barn har gjort eller sier. Bagatellisering av barnets opplevelse er et eksempel på å overse eller usynliggjøre et barn, da barnet selv ikke blir sett, men kun dens adferd eller diagnose. På denne måten blir barnets bidrag til fellesskapet truet av den voksnes holdninger (Lund & Helgeland, 2021, s. 50).

Biesta (2009) hevder at kompleksiteten i anerkjennelse kun viser seg når det å anerkjenne en handlingsmulighet på samme tid forutsetter rom for individuell verdsetting og institusjonelle rettigheter. Biesta (2014, s. 6) er ikke like opptatt av den andre, men den andres ytringer, det handler om at den andre ytrer seg og henvender seg til meg, og jeg tar ansvaret jeg har for å svare den andre. Han hevder det er først da det kan oppstå noe nytt som kan tilføres samfunnet som ikke har vært der før. Dette viser at å ta initiativ er en risiko, da man aldri vet hvordan initiativet blir møtt. Initiativet kan

heller ikke kontrolleres eller begrenses dersom individet skal tre frem og ha en reell mulighet å bli til i verden. Det kan bare skje ved at individene gjensidig anerkjenner hverandre.

Hvordan spesialpedagogen møter og forstår barn er avgjørende for hvordan de tar tak i hendelser der barn opplever krenkelse. Disse hendelsene kan være utfordrende og krevende å møte, noe som kan medføre at spesialpedagogens handlinger bygger på irritasjon og frustrasjon. I slike tilfeller kan variasjonen på det man gjør og tenker være stor (Öhman, 2020, s. 31-32). Første steget vil være å jobbe med egne holdninger, relasjoner til barnet, og å se barnet istedenfor å overse det (Lund og Helgeland, 2021, s. 51).

Anerkjennelse handler om mer enn relasjoner mellom mennesker, det utfordrer også systemiske forhold i kultur og samfunn (Åmot & Skoglund, 2022, s. 18-21). Anerkjennelse er en grunnholdning for å bygge sunne og gode relasjoner til hverandre. I motsetningen til undertrykking, krenkelse og mobbing, handler anerkjennelse om hvordan individet blir forstått, speilet og møtt. Det handler om å bygge opp noe i den andre, og er dermed knyttet til væremåte, holdninger og handlinger (Schibbye, 2002, s. 256-259). Når barn konsekvent blir møtt enten negativt eller positivt når det viser frem sin væremåte og opplevelse, vil det få konsekvenser. Dersom vi ikke anerkjenner, bekrefter og validerer den andres selvopplevelser, kan den andre sitte igjen med opplevelse av å være skyldig, skamfull og full av feil (Røknes & Hansen, 2020, s. 190). Shibbye (2009, s. 259), trekker frem anerkjennelsens ytre og indre side. Den indre side omhandler å være et individ overfor andre, mens den ytre siden handler om et mer preg av en teknisk rasjonalitet der anerkjennelsens forstås som et redskap for bakenforliggende hensikt. Den sistnevnte kan blant annet knyttes til debatten om den omfattende målingskulturen som preger pedagogisk virksomhet (Biesta, 2010)

3.1.2 Mentalisering

Mentalisering er grunnleggende i intersubjektivitet (Røknes & Hanssen, 2020, s. 47-53), som kan relateres til Honneths (2008) privatsfære. Ifølge Honneth (2008), handler det om at individet kan trekke mentale slutninger om seg selv, og på den måten regulere seg selv. For å danne egen identitet må individet få anerkjennelse fra andre, inkludert å gjennomgå konflikter med andre. Gjennom en konflikt får man en allmenn bevissthet om hva som er rett og galt, og konfliktløsning bidrar dermed til at individet får en mulighet til å erkjenne seg selv i andre.

Mentalisering handler altså om å forstå seg selv i andre, vi fortolker andres handlinger, intensjoner og følelser hele tiden på godt og vondt. Når vi strever selv kan vi lettere misforstå og feiltolke andre,

dette medfører at det ofte skjærer seg i kommunikasjon og relasjon (Skårderud & Sommerfeldt, 2008).

Ifølge Kvello (2021, s. 121-122) er mentalisering et komplekst samspill mellom emosjoner og adferd, i seg selv og hos andre. Det handler om hva som er den bakenforliggende ytringen eller handlingen, om intensjonen er knyttet til ytre eller indre forhold. Indre motivasjon kan for eksempel være tanker og emosjoner. Kvello (2021) beskriver mentalisering gjennom følgende tre dimensjoner; (1) å ha et innenfra blikk på andre som danner grunnlaget for sensitivitet ovenfor andres behov, være empatisk og føle sympati, (2) å være oppmerksom på sitt eget indre, som knyttes til selvoppfatning, affektbevissthet, identitet og emosjonsregulering, (3) å ha et utenfra blikk på seg selv, det vil si å se seg selv slik andre gjør. Dette gir forutsetning for sosial kompetanse og videre hvordan personer makter å tilpasse seg det sosiale fellesskapet.

Ifølge Öhman (2016, s. 45) er mentalisering å kunne se seg selv og andre mennesker innenfra, og omhandler dermed to perspektiver. Det ene handler å se seg utenfra og forsøke å skape mening i hvordan en kan forstås som menneske. Den andre handler om et innenfra perspektiv å forsøke å se andre individs opplevelser, tanker og følelser, som gjerne ikke er det samme som sine egne.

3.1.3 Spesialpedagogen i møte med barnet

Å forstå et barn som subjekt bærer i en forståelse av barnet her og nå, og ikke det barnet en gang skal bli og bør derfor ligge til grunn i all pedagogisk virksomhet (Sommer, 2003) Barnesynet har endret seg gjennom årene, fra å betegne barn som inkompetente og sårbare til å anse barn som aktive aktører som er kompetente og deltakende. Det kan ses ut fra utviklingsteorier som var aktuelle fra 1960- tallet, som Eriksons teori om barns psykososiale utvikling og Piagets teori om barns kognitive utvikling (Sommer, 2003), av noen som statiske objektiverende og for generaliserende, da de tar for lite hensyn til den konteksten barnet er en del av. På den annen side, hevder andre at de gir godt bidrag til å forstå betydningen av oppvekst og sosialisering (Sommer, 2003). Honneth (2008), hevder at anerkjennelse skal være ren, du skal altså virkelig mene det du sier.

Ifølge Honneth forutsetter menneskets identitetsdannelse en erfaring av intersubjektiv anerkjennelse. Intersubjektivitet omhandler alt som skjer imellom oss, mellom voksne, mellom barn og mellom voksne og barn. Honneth (2003), viser til den private sfæren som skiller seg fra de to andre fordi det er gjennom denne man danner forutsetningen for tre inn i intersubjektive forhold. Med utgangspunkt i Stern (2003) sin tilknytningsteori, beskriver Honneth (2008) intersubjektivitet som utgangspunktet for en empatisk holdning til verden. Det handler om at barnet kan anerkjenne seg

selv, men det kreves at barnet erfarer anerkjennelse tidlig i utviklingen, av nære omsorgspersoner (Lund & Helgeland, 2021, s. 45). Stern (2003), viser til det *intersubjektive selvet*, som utvikler seg allerede fra spedbarnet er 7-9 måneder, da barnet oppdaget hen har sitt eget sinn og at andre mennesker rundt har et eget sinn. Det skjer gjennom meningsfull kommunikasjon i form av ansiktsuttrykk, gester og holdninger. Videre handler det om hvordan den voksne møter barnet og hvordan barnet erfarer den voksne som igjen har en betydning for barnets erfaring av kjærlighet og omsorg (Honneth, 2008).

Ifølge Biesta (2014) er det å være subjekt, opplevelsen av å være meg, frihet til å handle og være i verden som meg. Det handler om barnets relasjon til seg selv og verden rundt seg. Biesta (2016) skiller mellom barnet som subjekt og barnet som objekt og understreker at dannelsesprosessen må forstås gjennom tre funksjoner; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Kvalifisering handler om hvordan individet tilegner seg ferdigheter og holdninger for å kunne fungere i samfunnet. Sosialisering innebærer hvordan individet internaliserer samfunnets verdier og normer, og subjektivering omhandler hvordan individet utvikler en subjektiv forståelse av og handlingskraft på sin tilværelse (Biesta, 2016). Biesta (2009) er samtidig opptatt av den enkeltes bidrag til fellesskapet, om det som ingen andre kan erstatte og som gjennom møter kan bidra til å utfordre fellesskapet i retning av inkludering og likeverd (Biesta, 2009).

3.2 Honneths krenkelses begrep

Honneth har en fenomenologisk forståelse av krenkelse, der det er individet som utsettes for krenkelse som avgjør om det oppleves som krenkelse, når individet utsettes for verbale, fysiske eller relasjonelle handlinger, indirekte eller direkte (Jordet, 2020, s. 130). Ikke all negativ erfaring som oppleves som sårende kan likevel defineres som krenkelse og individets reaksjon og tolkning av egen opplevelse bør derfor utfordres, men likevel med stor respekt for subjektive opplevelse, ved å stimulere dets selvrefleksivitet. Det kan være en kilde til personlig vekst (Jordet, 2020, s. 130).

Ifølge Honneth (2008, s. 140), er krenkelse motsatsen til anerkjennelse. Når et individ opplever krenkelse, er det en subjektiv opplevelse av å ikke bli anerkjent. Krenkelse kan være rettet mot et individ og være systematisk verbale, fysiske eller relasjonelle overgrep fra et individ til et annet. Disse overgrepene gir individet en opplevelse av å bli avvist, ikke tatt på alvor eller ydmyket på ulike måter. Honneth hevder at alle former for krenkelse skader individet, og krenkelse kan også oppstå uten at det er en bevisst handling. Det er gjennom krenkelse at selvfølelsen-, selvtiliten eller selvrespekten rammes og individet sitter igjen med en opplevelse av å være mindre verd.

Ifølge Honneth (2008) har vi alle et ansvar for å beskytte mennesker mot krenkelse. Alle mennesker er avhengig av andre mennesker for å bygge opp god selvfølelse. Krenkelse hemmer utviklingen til å bygge et godt forhold til andre og seg selv. På samme måte som Honneth (2008) viser til anerkjennelse gjennom tre sfærer, gjør han det samme med krenkelse.

Krenkelse i den privatsfæren er moralske krenkelse i form av fysisk eller psykisk vold eller voldtekt i nære relasjon som resulterer i mangelfull utvikling av fundamentet for selvtillit og integritet. Moralsk krenkelse kan være ignorering, mishandling eller omsorgssvikt (Honneth, 2008).

Krenkelse i den rettslige sfæren innebærer å bli nektet bestemte rettigheter til individet eller grupper i samfunnet, for eksempel når individet blir ignorert, ekskludert eller diskriminert av større grupper som gir en manglende mulighet for sosial integritet. Krenkelsen kan medfører at ens selvstendighet og selvrespekt ødelegges. På individnivå kan dette være å bli oversett, møtt med forakt eller bli gjort til gjenstand for fysiske og psykiske overgrep, mens på det kollektive nivået handler det om marginalisering av grupper eller offentlig diskriminering (Honneth, 2008).

Krenkelse i den solidariske sfæren er når individet blir ydmyket eller hatet, noe som skader følelsene og bli sosialt utestengt. Det kommer til uttrykk gjennom fornærmelse og nedverdiggelse av individets eller gruppens spesifikke evner og egenskaper, altså noe som påvirker individets «status». Det handler om hvordan individets selvrealisering blir sosialt verdsatt i samfunnet. Et eksempel på en mer harmløs krenkelse kan være å ikke hilse, mens utestengning fra en gruppe kan defineres som mer alvorlig krenkelse ifølge Honneth (2008).

3.2.1 Makt

Anerkjennelse hos barnet avhenger av institusjonen, diskursen og personalets forståelse, definisjon og tolkning. På den måten blir anerkjennelse uløselig når det knyttes til makt. Det er derfor viktig å være bevisst på maktbalansen som kan oppstå i voksen–barn relasjoner, da makten den voksne har gir muligheter til å definere barnet på godt og vondt (Heggvold, 2022, s. 98).

Honneth knytter makt til asymmetriske relasjoner og bruker betegnelsen «sosiale patologier» som beskrives som en samfunnslidelse opplevd på individ nivå. Det kan for eksempel være hvordan barnehagen fremmedgjør eller tingliggjør krenkelse og mobbing (Pedersen, 2009, s. 40-41). Det handler om å objektivisere, det vil si å snakke om barnet, «å nei han er bare slik» eller at beskrivelsen kommer ut fra en diagnose, som igjen fører til at skylden blir lagt på barnet og dermed fristiller systemet. Fremmedgjøring handler også om å ikke ta stilling til for krenkelses-saker, og å overse den enkeltes ytring om krenkelse på bakgrunn av utydelige rammer, manglende økonomi eller tverrfaglig

uenighet, som blir styrende i ens handlinger og holdninger (Lund & Helgeland, 2021, s. 47). Dette viser hvordan systemer kan påvirke barn og dens familie, direkte og indirekte på ulike måter (Pedersen, 2009, s. 75). Det kan for eksempel komme til uttrykk om spesialpedagogen sier; «vi har ikke nok personal til å hjelpe barnet» eller «den familien er bare slik» (Lund & Helgeland, 2021, s. 47).

Spesialpedagogen har en definisjonsmakt ovenfor barnet, det vil si de kan definere barnets opplevelse og fortolke og analysere det som blir observert eller fortalt utfra den kunnskapen, teorien og begreper de rår over (Røknes & Hanssen, 2020, s. 262). Öhman (2020, s. 79-80) viser til problematikken i et individrettet perspektiv som da ofte blir rettet mot barnets adferd og hvordan adferden kan reguleres og styres. Utfra et slik perspektiv tas det ikke hensyn til sosiale prosesser eller maktrelasjoner.

Nancy Fraser kritiserer Honneths forståelse av anerkjennelse, og hevder at Honneths vektlegging på anerkjennelse av enkeltmenneskers egenart og unikhhet gjør at vi risikerer å godta og å overse urettferdighet som er knyttet til rammebetingelser individer lever under (Honneth & Fraser, 2003). I kritikken av Honneth, stilles spørsmål til om urettferdighet skal analyseres både som et spørsmål og anerkjennelse og fordeling eller om alle former for urettferdighet skal forstås som anerkjennelse. Honneth står derimot fast på at anerkjennelse er et universelt menneskelig behov og at alle behov for rettferdighet kan tilbakeføres til subjektive erfaringer av underkjennelse og krenkelse (Honneth & Fraser, 2003).

Honneths (2008) anerkjennelsesteori belyser at spesialpedagogen bør ha en anerkjennende grunnholdning for det enkelte barn og tilrettelegge for at barnet opplever anerkjennelse, trivsel, og tilhørighet. Da det gir barnet mulighet til å etablere gode relasjoner og trygg tilknytning i et trygt og godt barnehagemiljø (Lund & Helgeland, 2021, s. 60; Meld. St. 6 (2019-2020)).

4.0 Metode

Metode kapitlet beskriver studiens fremgangsmåte. Ifølge Kvale og Brinkmann (2021, s. 140) er metode «veien til målet». Det er derfor nødvendig å ha avgjort både mål og innhold tydelig i et forskningsprosjekt, for at valget av metode utføres gjennomtenkt. Formålet med denne studien er å få økt kunnskap om spesialpedagogens forståelse omkring prinsippet om nulltoleranse for krenkelse. Valg av forskningsmetode er derfor basert på å besvare problemstillingen:

Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalgte spesialpedagoger i barnehagen?

Med følgende forskningsspørsmål; *Hvordan beskriver et utvalg spesialpedagoger i barnehagen krenkelsesbegrepet? Hvordan beskriver og erfarer et utvalg spesialpedagoger i barnehagen prinsippet om nulltoleranse for krenkelse? og Hvordan har et utvalg spesialpedagogene erfart sin rolle i innføringen av nulltoleranse for krenkelse i praksis i barnehagen?* Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål er det valgt et forskningsdesign, en metode og et vitenskapelig ståsted. Studien er forankret i et hermeneutisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt. I kapitlet vil det videre redegjøres for prosessen og fremgangsmåten, før og etter intervjuene. Deretter redegjøres det for analyseprosessen og til slutt trekkes forskningskvalitet og forskningsetikken frem.

4.1 Forskningsdesign

I all empirisk forskning er det nødvendig å velge et forskningsdesign som egner seg til å besvare valgt problemstilling og forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 61). Der det må finnes et logisk forhold mellom metode og problemstilling (Furuseth & Everett, 2022, s. 137).

Forskningsprosjektet bygger på en kvalitativ metode med en hermeneutisk forankring. Valg av metode ble tatt med mål om å få en dypere innsikt i hvordan prinsippet om nulltoleranse oppfattes og forstås hos utvalgte spesialpedagoger i barnehagen. Utgangspunktet i hermeneutiske prosesser er bevegelsen mellom forståelse og forklaring og refereres til den hermeneutiske sirkel, som viser til at forståelsen av tekst skjer gjennom kontinuerlig frem – og tilbakegang mellom tekstens helhet og deler (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 237). Hermeneutisk tilnærming blir i denne studien brukt for å utforske hvordan spesialpedagogene opplever og forstår prinsippet om nulltoleranse for krenkelse. Hermeneutikken har fokus på tolkning og forståelse, som gjør at den egner seg for å avdekke de komplekse og nyanserte erfaringene til spesialpedagogene (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 73).

Kvalitativ forskning kan ikke gi sikker viten, men transparens og systematikk gjør det mulig for andre å vurdere arbeidet, og dermed legges bedre til rette for kvalitetssikring (Tjora, 2018, s. 10). Tilnærming bærer preg av hermeneutisk fortolkningsmetode, det vil si der ny teori, data, tolkninger, erfaringer og perspektiver vil dukke opp underveis i prosessen (Thagaard, 2021, s. 15). Forskningsdesignet er valgt for å få en større innsikt i spesialpedagogenes kunnskap, meninger og praksisnære erfaringer.

4.1.1 Forskerrolle og forforståelse

Forskerrollen er avgjørende for kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 108). Før jeg gikk i gang med forskningsprosessen reflekterte jeg over egen forskerrolle, integritet, kunnskap, verdi, forforståelse, holdning og ærlighet. Et begrep jeg tok med meg inn i refleksjon over egen rolle er refleksivitet, som handler om å være kritisk og reflektert over egen rolle i forskningen (Tjora, 2018, s. 85). Jeg reflekterte over hvilke normer og verdier jeg ville trekke inn og hvordan jeg kunne forme kunnskapen. Jeg startet med å lese teori og tidligere forskning, som omhandlet tematikken nulltoleranse for krenkelse, slik at jeg bedre kunne utforme studien og problemstillingen. Jeg gikk inn i intervjuene med et mål om å se objektivt på det informantene fortalte og å være bevisst på å ikke la meg påvirke av følelser og meninger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 272). Med egen erfaring og interesse innenfor området har jeg hele tiden vært bevisst på at det kan påvirke min objektive holdning til informantene.

Forforståelse er oppfatninger og meninger forskeren har med seg inn i møte med fenomenet som studeres. Forforståelsen kan blant annet være politiske syn, personlige bakgrunn og erfaringer (Dalen, 2011, s.61, Tjora, 2018, s. 25). Min bakgrunn som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehage i nærmere ti år, har påvirket hvordan jeg har tilnærmet meg forskningsprosjektet og forskningsfeltet i mitt møte med informantene, mitt ståsted og tolkning av informantenes utsagn. Min forståelse har gitt meg erfaringer og refleksjoner omkring lovparagrafen som omhandler nulltoleranse for krenkelse, og hvordan jeg tolker det. Det er ulikt hvordan begrepene nulltoleranse for krenkelse forstås og er etterlevd i ulike barnehager. På bakgrunn av det kan det føre til utfordringer innen spesialpedagogisk praksis, da de skal inn å møte ulike barnehagekulturer som gjerne oppfatter prinsippet ulikt.

Å ha kjennskap til forskningsfeltet kan både gi fordeler, ulemper og utfordringer. Mens en fordel er å kunne stille relevante spørsmål og oppfølgingsspørsmål, kan en ulempe være å ubevisst søke støtte for egne tanker og teorier, og dermed mistet vesentlig empiri, noe jeg har vært svært bevisst på gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 122). Hvordan jeg fremstår før, under og etter et intervju, for eksempel, kan påvirke min relasjon til informanten. Jeg har derfor prøvd å være bevisst på egne uttrykk og reaksjoner uavhengig av hvilke svar som kommer frem. Det handler

om å bevisstgjøre seg sin egen forforståelse, og klare å sette den i parentes i møte med empirien (Postholm, 2010, s. 242).

4.1.2 Vitenskapelig ståsted

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted i denne studien er hermeneutisk perspektiv. Innenfor hermeneutikk beskriver jeg som forsker erfaringer knyttet til hendelser eller fenomen av min interesse. Derfor blir det et krav at deltakeren har erfart hendelsen eller fenomenet jeg ønsker å beskrive eller forstå (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 118).

Et hermeneutisk ståsted omhandler deltagerens erfaringer, samtidig som forskeren fortolker meningen bak denne erfaringen, og ser subjektet som medskaper av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 76; Røknes & Hanssen, 2002, s. 154; Kvale & Brinkmann, 2021, s. 45). Gjennom analysen av datamaterialet har jeg hatt en hermeneutisk fortolkning av transkriberte intervjuer. Fangen (2010, s. 208-211) beskriver at forskerens tolkninger av handlinger ut fra teorier som fremhever handlingens «egentlige» eller underliggende betydning. Forskeren søker å avdekke skjulte «sannheter» som ligger til grunn for handlingene, og ikke er erkjent av deltakeren selv. På bakgrunn av et hermeneutisk ståsted vil mine tolkninger og min forståelse ha betydning for studien.

I min studie omhandler det hvordan prinsippet om nulltoleranse for krenkelse oppfattes, samt fortolkende meninger hos de utvalgte spesialpedagogenes livserfaring. Gjennom intervjuene får jeg innsikt i spesialpedagogenes livsverden og gjennom å analysere og fortolke empirien kan jeg danne meg nye forståelser. På bakgrunn av det er det relevant å basere studien på et hermeneutisk vitensteoretisk ståsted.

4.2 Forskningsprosessen

Jeg bestemte meg tidlig i forskningsprosessen at jeg ønsket å se nærmere på krenkelse i barnehagen. Jeg gjorde litteratursøk i artikler og tidligere forskning, og oppdaget at det var mye eldre forskning som var gjennomført før lovendringen om nulltoleranse for krenkelse kom i 2021 (barnehageloven, 2005, §41-43). I den tidligere forskning viste det til uklarhet i definisjon av begreper som krenkelse og mobbing. Mobbing ble oftest trukket frem i forskningene, mens krenkelse var mindre nevnt. Videre viste forskning uklarhet i etterlevelse av kapittel VII i barnehageloven (2005). Jeg ønsket derfor å se nærmere på begrepet nulltoleranse og var nysgjerrig på hvordan denne forståelsen er innenfor det spesialpedagogiske feltet. Videre viste forskning at barn med emosjonelle-, adferd- og språkvansker

var ofte involvert i mobbesaker (Befring, Næss & Tangen, 2019; Duncan, 2012; Sletten, 2010), noe som gjorde temaet enda mer aktuelt å forske på.

Jeg startet med å utforme en problemstilling som var et utgangspunkt for veien videre, med bevissthet om at problemstillingen kan utvikles gjennom forskningsprosessen (Dalen, 2011, s. 23 - 24). For å besvare problemstillingen valgte jeg kvalitativ metode for å få en større innsikt i informantenes forståelse av begrepet og for å kunne studere virkeligheten slik den fortøner seg for de personene som studeres (Thagaard, 2021, s. 17). Jeg ønsket i dette forskningsprosjektet å få tak i informantens beskrivelse, tanker, og opplevelser og valgte derfor å bruke intervjuer som metode. Kvale og Brinkmann (2021, s. 156) beskriver at intervju gir oss innsikt i informantenes opplevelser, synspunkter og selvforståelse, og kan fortelle om hvordan de forstår og opplever sine erfaringer.

4.2.1 Semi-strukturert intervju og intervjuguide

Jeg valgte å bruke semi-strukturert intervju i dette forskningsprosjektet, fordi jeg som forsker ønsker å studere informantens beskrivelser, meninger, holdninger og erfaringer. Jeg er ute etter spesialpedagogens levd erfaring (Tjora, 2021, s. 114). Jeg ønsket at informantene skulle ha mulighet til å dele så mye som mulig ut fra spesialpedagogens forståelse, erfaringer og opplevelser med prinsippet om nulltoleranse for krenkelse i barnehagen, samt hvordan de arbeider i henhold til lovparagrafene. Metoden ga derfor god mulighet for å skape åpne intervjuer for å innhente empiri om spesialpedagogens perspektiver.

Målet med et semi-strukturert intervju er å skape en god og avslapper situasjon, der man kan ha en fri samtale som tar for seg de temaene jeg som forsker har utarbeidet på forhånd (Tjora, 2021, s. 113). Jeg startet med å utforme en intervjuguide for å strukturere intervjuene ved å ha klar spørsmål i en intervjuguide på forhånd. Jeg var ikke opptatt av at spørsmålene stilles i rett rekkefølge, derimot var det viktig for meg at spørsmålene stilles der det er naturlig at de kommer inn i kommunikasjonen. Under intervjuet kan det dukke opp spørsmål som ikke var tenkt på i forkant, dette fordi kunnskapskonstruksjonen skjer underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 121).

4.2.2 Planlegging og forberedelser av intervju

Jeg startet med å utarbeide en intervjuguide for å strukturere intervjuene (Tjora, 2021, s. 113). Intervjuguiden startet med formålet med forskningsprosjektet, samt §41 fra barnehageloven (2005) og problemstilling. Videre startet jeg med å etterspørre bakgrunnsinformasjon til informantene. Deretter gikk jeg over til det Tjora (2021, s. 113-114), kaller refleksjonsspørsmål. Disse omhandlet

informantenes dypere refleksjoner omkring forståelsen av nulltoleranse for krenkelse. I denne metoden brukes ofte åpne spørsmål, slik at informanten kan gå i dybden av det de ønsker å formidle (Tjora, 2021, s. 113-114). I denne studien ble det lagt opp til at informantene først beskrev deres forståelse av begrepene krenkelse og nulltoleranse, før de videre beskrev hvordan deres opplevelse og spesialpedagogiske rolle omkring nulltoleranse for krenkelse var i praksis. Til slutt rundet jeg av intervjuguiden med at informantene kunne tilføye noe om de ønsket det.

Før selve intervjuene ble gjennomført, hadde jeg noen prøveintervjuer, for å øve og for å se at intervjuguiden fungerer. Jeg lærte meg intervjuguiden godt, slik at jeg kunne fremstå trygg under intervjuet og kunne sjonglere mellom spørsmålene om det var behov. Det å kunne intervjuguiden utenat er en fordel, da det kan forebygge at det ikke blir et dårlig intervju, som også kan betegnes som en feilkilde (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 133). I forkant av intervjuene sendte jeg ut samtykkeskjema og informasjonsskriv, slik at informantene var forberedt på det aktuelle tema.

4.2.3 Utvalg og presentasjon av informanter

I starten av januar 2024 startet jeg prosessen med å kontakte informanter med videreutdanning eller mastergrads-utdanning innenfor spesialpedagogikk. For å innhente informanter tok jeg kontakt med ulike barnehager i form av e-post eller telefon, også via bekjente. Jeg valget å intervju spesialpedagoger i ulike kommuner på Vestlandet, for å innhente en bredere innsikt i svarene og deres erfaringer. Grunnen er at det er ulikt hvordan spesialpedagogene arbeider i forskjellige kommuner, noen er fast i en barnehage mens andre er ambulerende. I kontakten med barnehagene presenterte jeg meg og ga tydelig informasjon om hva forskningen innebærer, og sendte ut informasjonsskriv og samtykkeskjema. Da studien har bakgrunn kapitel VII i barnehageloven (2005), lå denne med i informasjonsskrivet for og sikre at informantene var kjent med lovparagrafene. Målet var å intervju fem informanter med spesialpedagogisk utdanning, disse meldte seg raskt og innen slutten av januar 2024 hadde jeg gjennomført forskningsintervjuene. Utvalget begrunnes med at jeg er ute etter spesialpedagogiske perspektiv om nulltoleranse for krenkelse. Alle intervjuene hadde samme utgangspunkt med tanke på intervjuguidens planlagte spørsmål.

Tabell 1 viser en presentasjon over arbeidserfaring og utdanning til deltagende informanter i studien.

	Arbeidserfaring	Utdanning
Informant 1	4 år	Master i spesialpedagogikk
Informant 2	4 år	Videreutdanning
Informant 3	8 år	Videreutdanning i spesialpedagogikk
Informant 4	7år	Master i spesialpedagogikk
Informant 5	9 år	Videreutdanning i spesialpedagogikk

4.2.4 Gjennomføring av intervju

Semi-strukturerte intervjuer skjer ansikt til ansikt mellom intervjuer og informant (Tjora, 2021, s. 169). Intervjuene ble gjennomført i barnehagene, hvor spesialpedagogene var den aktuelle dagen. Jeg så dette som en fordel i at gjennomføring av intervjuene skjedde der informantene var komfortable og trygge. Under intervjuet tas hensyn til personvern og derfor brukte jeg en lydopptaker som ikke automatisk lagrer opptak på nett. Å bruke lydopptaker gjør forsker mer fokusert på selve intervjuet, samtidig som at data ikke går tapt (Tjora, 2021, s. 166). Med inspirasjon fra Kvaale og Brinkmann (2021, s. 204 - 205) tok jeg med en notatblokk for å notere ned hvordan intervjuet oppleves underveis, hvordan informanten forholdt seg til spørsmålene, nonverbal kommunikasjon som kroppsholdning og gester. Informantene ble informert om hvorfor notatblokken var med. Jeg var samtidig bevisst på at dette kunne være forstyrrende for informanten.

Jeg støttet meg til Thagaard (2021, s. 120) som hevder at analysen starter allerede ved første møte mellom forsker og informant. Hun hevder at vi er i gang med analysen allerede mens vi intervjuer, fordi vi utvikler vår forståelse for det vi studerer mens vi har kontakt med informanten. Det var derfor viktig at jeg var bevisst på hvordan dette påvirker egen analyse av empiri. Egen forforståelse preger hvordan jeg tolker informasjonen, og videre det teoretiske grunnlag. Det kan handle om at jeg har noen forventninger om hvilke svar som kan komme frem. Videre kan det handle om at jeg velger teori for å vinkle det mot egen tolkning av de utsagnene informantene har kommet med. Kvale og Brinkmann (2021, s. 218) hevder at forskere kan tolke dataene på ulike måter, og at dette er en svakhet innenfor intervju.

I gjennomføringen av et semi-strukturert intervju, krever det derfor at jeg har god kunnskap i valgt tematikk og noe erfaring med håndtering av menneskelige situasjoner. Da jeg møtte informantene, presenterte jeg meg og vi småpratet litt om temaet i prosjektet. Deretter fikk jeg underskrift på samtykkeskjema. Informasjonsskriv og samtykke skjema var sendt ut i forkant av intervjuene. Jeg gjennomførte fem intervjuer som varte ca. 1 time hver.

Jeg var bevisst på at mitt tema kan for noen, være et komplekst og utfordrende tema å snakke om, og for noen mer utfordrende når det er kun forsker og informant. Noe som igjen kan føre til at det ikke gir alle svar for å besvare problemstillingen. Videre var jeg bevisst på at dette kunne gi meg noen etiske refleksjoner. Det handler om hvordan jeg på en etisk måte klarte å ivareta informantene under intervjuet og etterpå. Under intervjuet ble det nevnt tredjepersoner som kunne gjenkjennes, jeg har vært bevisst på å fjerne dem fra transkripsjonene eller å anonymisere.

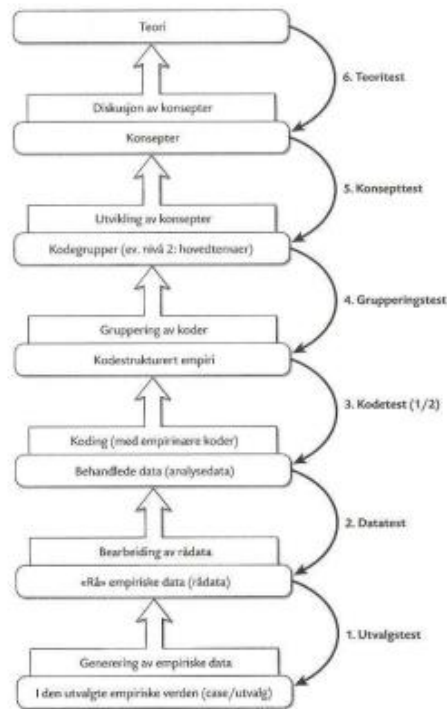
Intervjuguiden fungerte bra, jeg hoppet litt frem og tilbake og noe spørsmål ble besvart underveis, men det ga et utgangspunkt for en god samtale og for å holde meg innenfor tema og problemstillingen. Jeg opplevde at alle intervjuene ble holdt til valgt tema, og jeg hadde god støtte i intervjuguiden. Det var en fordel å kunne intervjuguiden utenat, da jeg ikke trengte å lete etter det neste spørsmålet slik jeg opplevde da jeg tok to prøveintervjuer på forhånd.

Før jeg avsluttet intervjuet, fortalte jeg informantene om prosessen videre i forhold til hvordan datamaterialet ville bli behandlet med tanke på transkribering, analyse og skriving av masteroppgaven. Jeg takket for intervjuet og ga informantene informasjon om at dersom det var noe de kom på i etterkant så kunne de ta kontakt.

4.3 Analyseprosessen

Målet med kvalitative analysemetoder er å sortere det innsamlet datamaterialet for å gjøre det forståelig (Merriam, 2009). Det handler om å finne mønster slik at materialet kan samles i kategorier eller ulike temaer for å kunne presentere det for andre i en skriftlig tekst (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 139). Etter datamaterialet var innsamlet og transkribering var neste steg og analysere datamaterialet. I analysearbeidet valgte jeg å bruke stegvis - deduktive induktiv metode (SDI). Hensikten med SDI er å danne tiltro til empirien ved å ta steg for steg uten å hoppe til konklusjon eller forhastede slutninger. Målet er å opprettholde en god systematikk gjennom hele analysen (Tjora, 2021, s. 217). I SDI modellen arbeider man systematisk med induktive prosesser fra empirisk data mot konsept eller teorier, deretter nedover i deduktive tilkoblinger. I arbeidet med deduktive tilkoblinger kontrollere man det mer teoretiske til det empiriske. Forskningsprosessen er ikke

fullstendig lineær, men innen kvalitativ forskning fungerer modellen godt som et utgangspunkt for systematikk og fremdrift (Tjora, 2021, s. 18 - 21). Jeg har i analyseprosessen av transkribering, koding, kodegrupper og konseptutvikling av empirien vært inspirert av denne modellen, men ikke fulgt den slavisk.



Figur 1 viser stegvis- deduktiv induktiv metode (SDI), (Tjora, 2021, s.21).

4.3.1 Transkribering

Etter at hvert som intervjuene var samlet inn, transkriberte jeg dem. Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkman, 2021, s. 205). Ved bruk av semi-strukturert intervju er det anbefalt å transkribere hele intervjuet i etterkant og være detaljert i transkriberingen (Tjora, 2021, s. 173-174). Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak og transkribert samme dag. Når forsker transkriberer intervjuene vil en til en viss grad gjøre opp tanker om de emosjonelle og sosiale aspektene ved intervjuet, og dermed er allerede meningsanalysen i gang (Kvale & Brinkman, 2021, s. 207). Jeg brukte hodetelefoner for å lytte til det informanten sa, samtidig som jeg skrev alt ned på bokmål. I parentes noterte jeg også ned noen gester, som blant annet latter, lengre tenkepauser, og kremt. Uavhengig om forsker tenker det har betydning for analysen, kan det være viktig å notere seg ansiktsuttrykk, nøling, og informantens kroppsspråk (Tjora, 2021, s. 173-174). Under transkriberings-prosessen ble jeg godt kjent med innholdet og siden intervjuene og

transkriberingen ble gjort innenfor to uker, kunne jeg notere noen hovedelementer på tvers av intervjuene. Disse hovedelementene var interessante å se tilbake på når jeg hadde fått bearbeidet datamateriale og kodet det.

4.3.2 Koding av empiri

Første steget i analysen er koding, som i SDI-modellen er en ren induktiv strategi. I SDI-modellen opereres det med et sett koder og målet med kodingen er tredelt (1) å ekstrahere essensen i datamaterialet, (2) å redusere mengden datamateriale og (3) å tilrettelegge generering av ideer på basis av detaljer i datamaterialet (Tjora, 2021, s. 218).

Jeg startet med å skrive ut alle transkriberte intervjuene og sorterte de i bunker. Jeg tok for meg et og et intervju og startet kodingen. I SDI-modellen skal det være empirinære koder (Tjora, 2021, s. 218), derfor tok jeg korte utsagn som informanten sa og brukte det som koder. Koden ble notert ved siden av utsagnet som ble streket ut i ulike farger. Så tok jeg for meg neste intervju og brukte samme farger, og oppretta nye koder der det var nødvendig. På denne måten dannet jeg en kobling mellom kodene og analyseutdraget, også kalt kodestrukturert empiri (Tjora, 2021, s. 225)

Med inspirasjon fra Tjora (2021, s. 224) stilte jeg meg spørsmålene: (1) Kan man lage koden før kodingen? og (2) hva forteller bare koden? Først tok jeg for meg spørsmål en, når jeg kunne svare nei på alle, det vil si at da var koden empirinær gikk jeg videre til spørsmål to som jeg gjentok til jeg kunne svare nei på alle at de gjenspeiler konkret innhold. Noen få koder ble omkodet, men de fleste ble behold. Oftest blir det brukt dataprogrammer når SDI metoden brukes, jeg har ikke gjort det i denne studien på grunn av få informanter. Etter at alle transkripsjoner var kodet, skrev jeg det inn på datamaskinen. Siden det er brukt fargekoder var det enkelt å finne tilbake til teksten som kodene var hentet fra.

4.3.3 Kodegruppering og konseptutvikling

Når jeg var ferdig med kodingen, startet jeg å gruppere kodene som hadde tematisk sammenheng, mens koder som ikke var relevante ble lagt i en restgruppe (Tjora, 2021, s. 207). etter første gruppering hadde jeg ca. 30 ulike grupper. For å gjøre det mest hensiktsmessig er en tommelfingerregel at det er 3 – 5 relevante kodegrupper (Tjora, 2021, s. 232). Etter noen runder til havnet jeg på tre grupper: (1) Spesialpedagogens forståelse av krenkelse, (2) Spesialpedagogens forståelse og identifisering av grensen for nulltoleranse og (3) Betydningen av spesialpedagogens rolle i arbeid med nulltoleranse for krenkelse

Jeg gikk deretter videre til neste stadiet som er, konseptutvikling. Under konseptutvikling skal det teoretiske ta mer styring (Tjora, 2021, s. 234). For å komme frem til konseptene i SDI- modellen

brukes konsept-test. Da hadde jeg blikk på hovedtemaene, samtidig som jeg hadde teorier og perspektiver i bakhode, og stilte meg selv følgende spørsmål: (1) Hva handle dette om? (2) Finnes det en mer generell merkelapp på fenomenet fra analysen? (3) Er det noen teoretisk bidrag som allerede omtalte er fenomenet? Bakgrunnen for denne konsepttesten er å finne ut i hvilken grad konseptene er abstrakte nok i relasjon til mennesker, tider og steder, og om de er sterke nok til å ikke glipe over tid.. Det er altså gjennom konseptene vi kan formidle forskning som funn (Tjora, 2021, s. 246). Jeg ser det er en overlapp mellom kategoriene og dermed har det vært utfordrende og rydde og få til en naturlig fly, da beskrivelse av nulltoleranse og krenkelse henger tett sammen i denne studien. Mine funn ble følgende:

Tabell 2 viser en oversikt over hovedgruppering og undertema av empiriske funn.

<i>Hovedgruppe</i>	Spesialpedagogens forståelse av krenkelse	Spesialpedagogens forståelse og identifisering av grensen for nulltoleranse	Betydningen av spesialpedagogens rolle i arbeid med nulltoleranse for krenkelse
<i>Undertema</i>	Krenkelse forstås utfra barnets subjektive opplevelse - Krenkelse forstås utfra krenkende handlinger	Skjerming av barn som får spesialpedagogisk hjelp - Kollegaer som krenker	Organiseringen utfordrer - Frykt for dårlig stemning

4.4 Forskningskvalitet

Forskning må ses på som en pågående prosess hvor man avdekker og forstår deler av virkeligheten, en prosess som utvider vår kunnskap (Postholm & Jacobsen, 2022, s 219). I oppstartsfasen og gjennom hele forskningsprosessen var jeg bevisst på at jeg som forsker var kritisk til egen studie. Den kunnskapen og forståelsen jeg opparbeidet meg om nulltoleranse for krenkelse, utviklet og endret seg gjennom hele prosessen, og jeg har fått en større forståelse selv. Jeg var bevisst på viktigheten av å stille spørsmål til egne funn oppimot annen forskning på samme området.

Kvale og Brinkmann (2021, s. 275) viser til at vi må se på tre kriterier for kvalitet på forskning: pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Pålitelighet eller relabilitet handler om at forskningen er

pålitelig, og er knyttet til mine valg gjennom forskningen, som videre kan ha påvirket mine funn og hvordan jeg redegjorde for utviklingen av data. Jeg som forsker må besvare de faktiske funnene av studien. For å styrke påliteligheten kan jeg vise hvordan jeg begrunner sitatene jeg bruker for å belyse egne funn. Det er derfor viktig å skille mellom den informasjonen jeg fikk fra intervjuene og mine egne vurderinger. Måten jeg analyserte empirien på må transparent (Thagaard, 2021, s. 188). Etter empirien ble samlet inn, transkribert og analysert, har jeg vært bevisst på å drøfte selve kvaliteten i forskningen.

Gyldighet eller validitet omhandler tolkningen av empiri (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 281). Jeg har vært kritisk til egen tolkning av funn. Med bakgrunn i det lave antallet deltakere i denne studien, er det ikke mulig å kunne generalisere eller si noe om en større populasjon. Likevel kan overførbarhet omhandler, egne tolkninger og funn kan være overførbare til andre kontekster og situasjoner. Dette er noe leseren gjerne selv gjør innenfor kvalitativ forskning, gjennom å lese, sette seg inn i og selv se overførbarhet til eget arbeid eller egen praksis (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 291).

4.4.1 Styrker og svakheter ved studien

Alle forskningsmetoder har sine styrker og svakheter (Furuseth & Everett, 2020, s. 137). Å bruke individuelle forskningsintervju har vært en styrke for å få nyttig og relevant informasjon i møte med informantene. I tillegg åpnet metoden for å gå dypere inn i den bestemte tematikken og kommer tett på informanten. (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 202). En svakhet ved bruk av intervju er fortolkningen, som gjelder kvalitative metoder generelt, som kan ha påvirket min objektive holdning i hva jeg valgte å trekke ut av intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2022, s. 107).

4.5 Forskningsetikk

I all vitenskapelig forskning kreves det at forskeren forholder seg til etiske prinsipper. Etiske verdier og normer reguleres og vurderes (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 95). Man må utvise redelighet og nøyaktighet i hvordan forskningsresultatene blir presentert og hvordan andre forskeres arbeid blir vurdert (Thagaard, 2021, s. 21). Jeg startet med å sette meg inn i retningslinjene fra «Den nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH) og Dronning Mauds minne høyskoles etiske retningslinjer. Her beskrives blant annet hvordan særskilte etiske forhåndsregler som gjelder for studier hvor man behandler personopplysninger. Som forsker er det mitt ansvar å kjenne til retningslinjene og å følge dem gjennom hele forskningsprosessen. Det er særlig fire sikkerhetsområder som bør være til stede i

etiske vurderinger; informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 110).

Først sendte jeg studien til SIKT (2023) for godkjenning. Etter at studien ble godkjent, startet prosessen med å innhente data. Gjennom hele forskningsprosessen vektla jeg fremstillingen av prosjektets detaljerte gjengivelser, dette er med på å styrke det forskningsetiske prinsippet om etterrettelighet og etterprøvbarehet (Furuset & Everett, 2022, s. 144).

I forskning står hensynet til personer sterkt i fokus (Ruyter, 2015, s. 42). En studie basert på intervjuer innebærer nær kontakt mellom forskeren og informantene, forskeren får derfor data som kan knyttes direkte til personene som deltar i prosjektet (Furuset & Everett, 2022, s. 144). Av den grunn er det viktig å gi nyttig informasjon om prosjektet, om anonymitet og konfidensialitet. Det ble gjennomført før intervjuet og i samtykkeerklæringen. Jeg er bevisst på at tredje personer kunne bli nevnt, og jeg var derfor tydelig på at disse blir anonymisert eller utelukket fra studien. Samtykkeerklæringen inneholder informasjon om hvordan datamaterialet oppbevares og slettes etter transkribering, konsekvenser ved å delta, tidsaspekt for studien, og hvordan resultatene blir offentliggjort. Jeg var tydelig på at det er frivillig å delta og at informantene kunne trekke seg fra prosjektet når som helst uten konsekvenser. Informantene fikk mulighet, om det ønsket det, til å lese gjennom transkribering, ferdig tolket resultat og ferdig studie.

5.0 Presentasjon av empiriske funn og drøfting

Dette kapitlet vil presentere og drøfte oppgavens empiriske funn og tolkninger med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket og sentral forskning som er presentert tidligere. På bakgrunn av dette skal det besvare problemstillingen:

Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalgte spesialpedagoger i barnehagen?

Jeg vil først drøfte informantenes forståelse av begrepet krenkelse. I intervjuene var det hovedsakelig to hoved forståelser av krenkelse; (1) det handler om barnets subjektive opplevelser og (2) at det handler om krenkende handlinger. I neste delkapittel drøftes forståelse av identifisering av nulltoleranse. Her trekkes det frem kollegaer som krenker og skjerming av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i deres forståelse av grensen for nulltoleranse. I siste delkapittelet drøftes betydningen av spesialpedagogens rolle i arbeid med nulltoleranse for krenkelse. Her trekkes frem organisering av hverdagen som er fylt med stress og tidspress, og frykt for dårlig stemning når saker som omhandler krenkelse skal tas opp.

Alle informantene, som ble intervjuet, påpekte at barna eller avdelingene som blir omtalt har sakkyndig vurdering. Sitatene som presenteres er komplekse og det kan derfor være flere innganger for tolkning av disse.

5.1 Spesialpedagogens forståelse av krenkelse

Informantene forteller at de opplever at det legges mer i krenkelsesbegrepet nå enn det ble gjort før det kom et lovverk. Dette kan samsvare med at «krenkelse» brukes som et overordnet begrep i lovparagrafen. Gjennomgående i informantene sine beskrivelse av krenkelse, er at det blir beskrevet fra to forhold. Det ene er at det handler om barnets subjektive opplevelser og det andre er krenkende handlinger. Krenkende handlingene beskrives, av informantene, med fokus på forholdet voksen-barn.

5.1.1 Krenkelse kan forstås som barnets subjektive opplevelse

I første del av intervjuene stilles spørsmål om hva spesialpedagogene legger i begrepet krenkelse, da krenkelse er et sentralt og overordnet begrep innenfor kapittel VII, Psykososialt barnehagemiljø, i

barnehageloven (2005). Informantene er enige om at begrepet krenkelse er vanskelig å definere, men at det er knyttet til barns subjektive opplevelse. Informant 4 forteller følgende;

Krenkelse er vanskelig å beskrive, men det handler om mobbing og utstenging, men så er det og barnet som bestemmer om det er en krenkelse, altså barnets subjektive opplevelse. Jeg tenker og det er viktig for barnet at vi møter barnet på en god måte, særlig de barna vi følger. (informant 4)

Informant 4 beskriver krenkelse som mobbing, utestenging og barnets subjektive opplevelse. Dette kan ses i samsvar med Djupedal-utvalget (NOU, 2015:2. s. 31), der krenkelse beskrives som et overordnet begrep. Ut fra en slik forståelse, blir mobbing regnet som et eksempel på en krenkelse, som også er i tråd med barnehageloven (2005, §41). Informant 2 bruker også begrepet mobbing i sin beskrivelse av krenkelse:

Hvis et individ blir såret og tar det personlig, så er det krenkelse synes jeg. Og da er uavhengig av kontekst. For det er individet som bestemmer om det er krenkelse. Jeg tenker krenkelse da er noe mer enn mobbing. (Informant 2)

Begge utsagn trekker frem «mobbing» i sin beskrivelse. Dette kan forklares i at det tidligere var i hovedsak mobbebegrepet som ble brukt i forskning og styringsdokumenter. Først i 2015 benyttet Djupedal-utvalget begrepet krenkelse, og da som overordnet begrep (Martinsen & Moser, 2021s, s. 63). Ifølge informant 2 beskrives krenkelse som noe mer enn mobbing, begrepene henger sammen, men er likevel ulike, noe som gjør begrepene vanskelig å skille. Dette kan tolkes som en motsetning til Lund og Helgeland (2021, s. 55) som argumenterer for at mobbing og krenkelse brukes synonymt. Informant 2 beskriver en annen tolkning.

Krenkelse beskrives av flere som det motsatte av anerkjennelse, og som kan ødelegge et individs muligheten for dannelse av hel identitet (Kermit, 2012; Honneth, 2008). Det at krenkelse er et vanskelig begrep å definere helt konkret bekreftes også av informant 1;

Det er vanskelig å definere krenkelse, men jeg tenker det er noe negativt som barnet opplever samme hva det er. Jeg tenker og at det trenger ikke være vondt ment (...) men det er vondt for barnet som opplever det. Dette er mer krevende å definere med barn som har spesielle behov. (Informant 1)

Informant 1 forteller at krenkelse som handler om barnets subjektive opplevelse, og den opplevde krenkelsen trenger ikke å være vondt ment fra den som utfører den krenkende handlingen. Honneth (2008) forklarer at krenkelse kan manifestere seg gjennom både bevisste og ubevisste handlinger. Uavhengig av om handlingen er en bevisst eller ubevisst krenkelse, handler det om barnets subjektive

opplevelse av å ikke bli anerkjent (Honneth, 2008). Videre poengterer informant 1 at det er vanskelig å tolke barn med spesielle behov, noe som flere av informantene understreker. Informant 2 poengterer at barn som ikke har språk, ofte ble oversett på grunn av at personalet ikke forstod barnets uttrykk. Informantenes observasjon kan bekreftes i Honneths (2008) vektlegging av anerkjennelse, som nært knyttes til usynliggjøring og ignorering, og kan anses som en krenkelse. En motsetning vil derimot være om barnet møtes med anerkjennelse og gjøres sosialt synlig, som øker sannsynligheten for at det utvikler en sterkere selvfølelse og bedre sosiale ferdigheter (Honneth, 2008).

Ifølge informantene forstås barns uttrykk ulikt. Lund og Helgeland (2021, s. 51) poengterer at første steg er å se barnet i motsetning til å overse barnet. Det er først når barnet opplever at dens subjektive opplevelse blir tatt på alvor, at det handler om anerkjennelse (Lund & Helgeland, 2021, s. 32). Informant 4 belyser viktigheten av å møte barn på en god måte. Informant 4 understreker at det å møte barna på en anerkjennende måte er viktig, spesielt i forhold til barn med særskilte behov. Anerkjennelse av barnets verdier skaper, ifølge Honneth (2008), grunnlag for utvikling av selvtillit og selvrespekt. Barns opplevelser av den voksne er ulikt ifølge informant 3;

Det vil jo alltid være en subjektiv opplevelse for sant det er jo barnets opplevelse og barn kan jo oppleve dette forskjellig, da spesielt de barna vi følger, for eksempel hvis barnet blir snakket til på en streng måte. Jeg opplever da at noen bryr seg og noen ikke om at det skjer. (Informant 3)

Informant 3 viser til at det å bli snakket til på en streng måte kan være en form for krenkelse, men at dette kan oppleves forskjellig for de ulike barna. Barn som har blitt møtt av anerkjennelse i nære relasjoner trenger ikke ta det til seg om personalet snakker strengt, mens for barn som ikke erfarer opplevelsen av anerkjennelse, kan det skape uro og dårlig psykisk helse (Honneth, 2008).

Konsekvensen for barnet, når krenkende hendelser ikke blir tatt tak i eller barnet ikke møtes med anerkjennelse, kan føre til at det sitter igjen med opplevelsen av skyld eller en opplevelse av å være full av feil (Røknes & Hansen, 2020, s. 190). Barnet har behov for en voksen som er til stede og kan støtte barnets opplevelse. Ifølge Honneth (2008) er det moralske prinsippet at alle har et ansvar i å beskytte andre individer mot krenkelser. Det kan tyde på at en hovedvekt av anerkjennende væremåte kan virke nøytraliserende i krenkende situasjoner.

På den ene siden er det utfordrende å forstå barn med særskilte behov, slik informant 3 forklarer, mens man skal på den andre side ta hensyn til forhold både på individ og systemnivå, for å kunne forstå hvordan barnet opplever situasjoner (Hausstätter & Connolly, 2012). Dersom barnets subjektive opplevelse mangler et innhold i hvordan det skal tolkes, kan det få konsekvenser for

barnet. Det avhenger av hvordan personalet møter barnet og oppfatter barnets uttrykks som for eksempel blikk, mimikk, kroppsspråk, verbal- og nonverbalt språk (Martinsen et al., 2021, s. 21). Det viser betydningen av spesialpedagogens møte med barnet og hvordan barnet erfarer møtet i form av kjærlighet og omsorg. Ifølge Honneth (2003, s. 15-16) er det nemlig individets selvspekt og verdighet som står på spill når man opplever krenkelser, og spesialpedagogens evner til og å anerkjenne og respektere barnets opplevelse er derfor viktig i arbeid med barn for å styrke barnets selvspekt. Likevel presenteres det i Prop. 96. L (2019-2020) at krenkelse skal forstås objektivt for å avgjøre og å kunne foreta en helhetlig vurdering om en handling er krenkende eller ikke. Barnets personlige forhold, som for eksempel familiesituasjon, vennskap og trivsel kan spille inn i vurderingen om en handling er krenkende. Av den grunn, kan det tyde på at det nødvendig å ha kjennskap til barnet og dens bakgrunn, for å gjøre en helhetlig vurdering. Dette var, ifølge de informantene som arbeider ambulerende, utfordrende når de sjelden er i barnehagen.

På en annen side er det personalet som objektivt skal vurdere om situasjonen er krenkende, det vil da si det ikke lenger handler kun om en subjektiv opplevelse. Likevel sier dette noe om at spesialpedagogen må inneha en kompetanse og kunnskap for krenkelse med bakgrunn i nulltoleranse for krenkelse, for å kunne objektivt bedømme om det er en krenkende handling. Det fokuseres dermed både på at krenkelse er subjektivt, men på same tid skal en objektivt fastslå om det er en krenkende handling. som kan synliggjøre informantens utfordring både å definere og å vite når krenkelse inntreffer.

Informant 3 trekker frem viktigheten av å ha en anerkjennende væremåte i møte med barns subjektive opplevelse. En anerkjennende væremåte påvirker og har en betydning for hvordan spesialpedagogen opptrer, og hva som vektlegges i det spesialpedagogiske arbeidet, hvor det å bekrefte den andres opplevelse vektlegges (Schibbye, 2009). Ifølge Lund og Helgeland (2021, s. 32, 55-57) har mennesker ulike opplevelser av hva som er anerkjennende og hva som er krenkende. Dette kan ses igjen i utsagnene til informantene der de vektlegger barnets subjektive opplevelse, samtidig som det trekkes frem ulike eksempler på krenkelser. En anerkjennende holdning er et viktig redskap, som er fundamentet i det vi sier og gjør. Manglende kompetanse kan derimot gi utfordringer i oppfølging av barn som opplever krenkende situasjoner, blant annet grunnet personalets manglende handlingsevne som følge av usikkerhet knyttet til krenkelse (Breivik et al., 2017; Helgesen, 2017). Dette belyser betydningen av at spesialpedagogen innehar en anerkjennende væremåte i møte med sårbare barn.

Informantene viser at det ikke bare er begrepet krenkelse som gir en utfordring, men også begreper som er knyttet opp mot krenkelse, som for eksempel barnets subjektive opplevelse. Studien viser innsikt i forhold som er viktige når det gjelder en fellesforståelse av nulltoleranse for krenkelse.

Videre trekker informantene inn ulike eksempler på at krenkelse ikke kun handler om barnets subjektive opplevelse, men kan også forstås utfra konkrete handlinger. Blant annet ble latterliggjøring og kjeft trukket frem fra informantene, og de snakket alle om voksnes makt og definisjonsmakt ovenfor barn.

5.1.2 Krenkelse forstås utfra krenkende handlinger

I informantenes beskrivelse av krenkelse eksemplifiserer flere maktbalanse som er i voksen-barn relasjonen. Informant 4 forteller at voksnes makt over barnet kan føre til krenkelse:

Krenkelse er når voksne utnytter makten sin. Å utøve noe som oppleves negativt for barnet, men igjen så blir jo det subjektivt for sant det er jo barnets opplevelse, barn kan oppleve dette forskjellig. For eksempel når barnet blir tatt fysisk bort fra en situasjon hvis det da gjelder utagerende adferd. Opplever jeg at noen gjerne gjør det litt fortere mot barn som utagerer, de blir litt sånn syndebukk. (Informant 4)

Informant 4 fremhever at utagerende barn oftere utsettes for krenkelse fra voksne ved at de tas fysisk bort fra situasjonen. De voksnes definisjonsmakt kan forstås utfra den asymmetriske relasjonen mellom barn og voksne (Bae, 1996; Sværi, 2014). På den ene siden vil det alltid være et asymmetrisk forhold til barn, der personalet kan være imøtekommende eller likegyldige i møte med barnet. Likevel handler det om en etisk bevissthet fra personalet i det skjeve maktforholdet til barn (Sværi, 2014). Ifølge informant 4 kan hendelsen oppleves negativt for barnet som dermed gir barnet en opplevelse av å være syndebukk. Informant 4 sin beskrivelse, sammenfaller med funn i tidligere studier som viser at barn med særskilte behov oftere opplever å bli tatt ut av fellesskapet enn andre barn (Nordahl, 2019). På den andre side kan det å ta barnet ut av fellesskapet anses som at personalet fremmedgjør hendelsen, det vil si at de skriver fra seg ansvaret, noe som for eksempel kan være på grunn av utydelige rammer, men som likevel anses som en krenkelse (Lund & Helgeland, 2021, s. 47; Honneth, 2008). Barn som opplever mobbing, kan utvikle bråkete og utagerende adferd (Roland & Idsøe, 2017). Man kan stille seg undrende om barnets utagerende adferd er et resultat av den voksnes definisjonsmakt.

Informant 1 synliggjør at man er i en maktposisjon ovenfor barnet i sin rolle som spesialpedagog, gjennom sin praksis. Det samsvarer med at spesialpedagogen setter føringer for blant annet hva som

skal skje dersom barnet viser utagerende adferd eller når barnet skal tas ut til en-til-en trening (Pettersvold & Østrem, 2012). Heggvold (2022, s. 98) viser til at maktposisjonen gir voksne mulighet til å påtvinge barnet sin vilje, og til å ha avgjørende innflytelse på barnets handlinger, slik som informant 4 fremhever. Dermed kan det anses at den voksnes makt, gir mulighet til å forme barnet på godt og vondt, og kan fører til at barnet blir sårbart ovenfor voksnes makt. Honneth (2008) fremhever at når barn opplever negative samspill og dårlige relasjoner til voksne i form av kjeft eller latterliggjøring, kan det føre til lav selvtillit og selvrespekt. Barns relasjon til den voksne påvirker sosial kompetanse og er forebyggende i arbeidet for et psykososialt miljø (Hamre & Pianta, 2001).

Informant 1 og informant 5 trekker frem latterliggjøring som en krenkelse, dette beskrives av Lund og Helgeland (2021, s. 98-100), som viser at latterliggjøring kan ses på som manglende relasjonskompetanse. Informant 5 forteller at det handler om personalets bevissthet i møte med barna;

Jeg var på en avdeling der de voksne hadde en lei tendens til å le masse av barna, hvis de sa noe så sa de voksne, «Og det var søtt» også lo de. Det tror jeg ikke var slemt ment, men jeg tror barna opplevde det som krenkende for de mente ikke å være morsomme. (Informant 5)

At latterliggjøring er en krenkelse ovenfor barn, bekreftes av Lund og Helgeland (2021, s. 98-100) og Wendelborg (2020). Dessuten kan latterliggjøring være et uttrykk for usikkerhet i hvordan krenkende hendelser skal håndteres. Selv om det, ifølge informant 5, ikke er bevisste handlinger fra personalets side, kan det oppleves krenkende for barnet, som følge av barnets tidligere erfaringer. Barn som ikke opplever anerkjennelse i familiesfæren kan erfare latterliggjøring som krenkelse (Honneth, 2003, s. 15). Det samsvarer med informant 5, som poengterer å møte barnet på dets premisser for å gi barnet mulighet til god utvikling, som igjen kan styrke til trygghetsfølelse og selvfølelsen. I motsetning til når personalet mistolker situasjonen, og ubevisst latterliggjør barnet, viser det en manglende evne til å se barnets som subjekt og hva krenkelse innebærer (Åmot & Skoglund, 2022, s. 37). Altså, kan det anses som viktig at spesialpedagogen er bevisst på dynamikken i voksen-barn relasjonen i sitt arbeid, og er følsom for hvordan barn kan forstå voksnes reaksjoner og handlinger.

Å se barnet som et subjekt og den voksnes maktposisjon kan ses igjen i informant 2 sin beskrivelse av krenkelse som knyttet til det å kjeft:

Jeg synes det er flott at vi nå ser en del krenkelse. For eksempel å ta i ungene eller å kjeft på dem vet vi jo at ikke er bra for dem, så det skal være en definisjon på krenkelse. Så har du casen med fra de starter å stabbe og å gå og kjenner at de kan begynne å bruke nevene så er de klar for å krenke noen fordi de tar for hardt i. Så kjefter den voksne. (Informant 2)

At kjefting betegnes som en krenkelse bekreftes av Olweus (1997, s. 17). Det fremhever at negative handlinger også er en form for krenkelse, slik informant 2 beskriver. Videre problematiserer informant 2 utfordringer i å skille hva som er krenkelse og hva som er barns «naturlige» utvikling. På den ene siden er det ikke alltid slik at barn blir møtt i sin naturlige utvikling av en anerkjennende voksen, men istedenfor møtes med kjeft, barnet kan da oppleve manglende tillit til andre (Honneth, 2008). På den andre side synliggjør det store individuelle forskjeller i barns utvikling og at det er vanskelig å sette en alder på når en kan si barn begynner å krenke andre. (Repo og Sajaniemi (2015) og Vlachou et al., 2011). Når de yngste barna dytter eller tar leker ifra andre, er det ofte en del av den naturlige utviklingen og defineres derfor ikke som krenkelse. Hva som regnes som barnets naturlige utvikling er derfor avgjørende for om en handling skal regnes som krenkende, eller som en del av barnets utvikling av gode lek og samspill med andre (Martinsen & Moser, 2021, s. 79)..

Informantene viser til at krenkelse forstås som subjektiv opplevelse, men det er ulike dilemmaer knyttet til hvordan forstå barns uttrykksformer, noe som omhandler alle barn, men særlig barn med særskilte behov. Videre beskriver informantene krenkelse som handling i form av makt, latterliggjøring og kjeft og ga eksempler på at det handler om å ta barnet ut av sosiale sammenhenger. Funnene viser, at for å forstå krenkelse trenger man å fokusere på begrepet som henger sammen med nulltoleranse for krenkelse, som for eksempel hva er en subjektiv opplevelse.

5.2 Spesialpedagogens forståelse og identifisering av grensen for nulltoleranse

Neste del av intervjuet omhandler hvordan informantene forstår og identifiser grensen for nulltoleranse. Informantene trekker her frem utfordringer med å tolke og å identifisere hvor grensen for krenkelse er, men de er tydelige på at krenkelse er noe som ikke skal skje. Informant 5 forteller;

Jeg synes det er vanskelig å sette en grensa for hva som er en vanlig opplevelse for barnet og hva som er en krenkelse opplevelse for barnet. Jeg tror heller aldri vi vil få nulltoleranse, men det er jo fint å ha noe å strekke seg etter tenker jeg. (Informant 5)

I beskrivelsen kommer det tydelig frem at prinsippet om nulltoleranse for krenkelse er vanskelig å oppnå. Det er i tråd med Gulbrandsen og Eliassen (2013) sin forståelse av nulltoleranse, som hevder det aldri blir helt fri fra mobbing. Fønnebø og Jernberg (2018) understreker likevel viktigheten av prinsippet nulltoleranse for å utvikle og opprettholde et mobbefritt miljø. Informant 5 støtter denne viktigheten, og trekker frem at det alltid er godt å ha målene om nulltoleranse å strekke seg etter, slik at man kan jobbe for at barn med særskilte behov kan utvikle seg i et trygt og godt felleskap.

Utsagnet kan støttes i Lund og Helgeland (2021, s. 23), som hevder at nulltoleranse er en grunnleggende holdning personalet skal ha til negative handlinger.

I første del av intervjuene stilles det spørsmål om hva som legges i et psykososialt barnehagemiljø med bakgrunn i Kapittel VII i barnehageloven (2005, §41-43), og om lovparagrafene var implementert i spesialpedagogisk team. Det var en enighet mellom informantene at nulltoleranse for krenkelse omhandler å sikre barn et trygt og godt barnehagemiljø, men at kapittel VII, Psykososialt barnehagemiljø, ikke blir løftet frem i tilstrekkelig grad. I noen barnehager ble loven presentert på et personalmøte, mens i andre barnehager ble det hverken nevnt i barnehagen eller i spesialpedagogisk team. I hvilken grad lovverket løftes frem i den enkelte barnehage, kan derfor påvirke informantenes forståelse av nulltoleranse for krenkelse;

Det er ikke så lenge siden vi begynte å snakke om lovverket i barnehagen, jeg ble ganske obs på at vi legger ganske mye i krenkelse, i forhold til det en ofte først tenker på som mobbing og utestenging og de tingene der. Men jeg synes det er et viktig tema og løfte opp så jeg skulle ønske det ble gjort mer. (Informant 3)

Informant 3 forteller, at det ikke er lenge siden de begynte å snakke om lovverket i barnehagen, og peker på viktigheten og et ønske om å løfte frem nulltoleranse for krenkelse som et tema. Det er en gjennomgående opplevelse for alle informantene at lovendringen er svakt løftet frem for spesialpedagogene. Manglende kunnskap om lovverket kan, ifølge Djupedal-utvalget (NOU, 2015:2) føre til varierende forståelse, som videre påvirker håndtering av krenkende adferd, og påfølgende iverksetting av tiltak. I hvor stor grad regelverket er implementert og etterlevd, bekreftes i rapporten til Deloitte (2024), som har gjort en evaluering av barnehagesektorens forståelse, implementering og etterlevelse av barnehageloven kapittel VII Psykososialt barnehagemiljø.

Det finnes derimot lite empirisk forskning om prinsippet om nulltoleranse og hvordan det praktiseres, noe som gir utfordringer knyttet til håndhevingen av nulltoleranse (Deloitte, 2024). Informantene viser til erfaringer de opplever i hverdagen omkring prinsippet om nulltoleranse, som kommer frem gjennom eksempler der skjerming av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, ofte oppleves krenkende. Videre forteller de om ulike opplevelser av krenkelse, der voksne krenker barn i form av blant annet makt, kjefting og latterliggjøring.

5.2.1 Skjerming av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp

Informantene forteller at de ofte bruker skjerming som tiltak for barn med utagerende vansker, som gjerne er en følge av en diagnose. Spesialpedagogiske tiltak kan foregå i en-til-en økter, eller som en

del av barnegruppas aktiviteter, og det varierer utfra barnet, barnehagen og spesialpedagogen (Groven, 2013, s. 121). Informantene forteller at det handler om å ta barn bort fra situasjonen, når uheldige eller krenkende situasjoner oppstår. Målet er å endre adferd og å beskytte andre barn mot uheldige situasjoner som kan oppleves krenkende.

Informant 1 viser at barn med adferdsutfordringer oftere blir tatt ut av situasjoner uten godt grunnlag, og uten å anerkjenne barnets behov og opplevelse. Ifølge Lund og Helgeland (2021, s. 50), kan personalets holdninger påvirke situasjonen barnet viser sin adferd i, ved å kun se barnet utfra diagnose og ikke som individ. Når dette skjer, trues barnets tilhørighet og mulighet til å bidra i fellesskapet på bakgrunn av de voksnes holdninger. Informant 1 eksemplifiserer dette:

Det er fort hvis jeg har barn med utfordringer innen adferd, der vi har blitt enig om at tiltaket er at barnet skal tas bort fra situasjonen. Så fordi det er sagt blir barnet fjernet bare det er litt mye lyd fra der barnet er. Da går personalet inn og fjerner barnet, for det antas at barnet er involvert og skal fjernes. Da slipper de uønsket situasjoner. (Informant 1)

Informanten forteller at personalet fjerner et barn ut av fellesskapet på grunn av de hører lyder der barnet befinner seg. På den ene siden kan det forstås som at lyden trigger personalet og tar barnet bort fra situasjonen uten å vite om lyden kommer fra barnet og uten å vite hva som har skjedd. Slik Informanten forstås, er barnet det Honneth kaller «sosiale patologier», det vil si når barnet opplever manglende emosjonell støtte fra omsorgspersoner, kan det medføre at barnet får dårlig selvfølelse og utfordringer i sosiale fellesskap (Pedersen, 2009, s. 40-41; Sværi, 2014; Honneth, 2008). Det samsvarer med utsagnet om at barnet ikke trenger å lage lyd, det trenger bare befinne seg et sted med mye lyd. På den andre side kan det forstås som at personalet er svært opptatt av at regler skal følges. Personalet har fått beskjed om å fjerne barnet fra fellesskapet som en «regel» når uønsket adferd oppstår. Slik sitatet kan forstås, belyser dette den definisjonsmakten voksne har til å fortolke og analysere barnets opplevelse (Røknes & Hanssen, 2020, s. 262). Det kan ses på som det er satt direkte linje mellom mye lyd og en uønsket situasjon. Hva som er bakgrunnen for at barnet blir fjernet på grunn av mye lyd fremkommer ikke i utsagnet, men slik det fremstår fra utsagnet kan det tolkes som barnet blir definert som sydebukk.

Det at barnet blir fjernet fra situasjonen kan bli en ekskluderende handling fra det selorganiserte fellesskapet (Qvortrup, 2012). Når barnet blir ekskludert ved å bli tatt bort må barnet igjen inkluderes og bli akseptert på nytt. Slik utsagnet kan forstås handler det om forståelsen og systemet rundt barnet som ikke følger opp de spesialpedagogiske tiltaket. I lys av at det spesialpedagogiske arbeidet innebærer det tilrettelegging for et inkluderende fellesskap og opplevelse av mestring innenfor et trygt og godt barnehagemiljø ved å kunne se barns vansker i forhold til «systemet barnet er en del

av» (Meld. St. 6 (2019-2020)). Slik stortingsmeldingen og informantens utsagn kan forstås er det i strid med hva barnet i utsagnet opplever. Barnet i utsagnet erfarer ikke anerkjennelse fra personalet og dermed kan tilegne seg en sin egne subjektive forståelse og handlingskraft utfra å være en syndebukk (Honneth, 2008; Biesta, 2014).

Utsagnet kan tyde på at personalet ikke er til stede i den aktuelle situasjonen, dermed kan det tenkes at barnet som er omtalt fikk skylden for lyden, uten sikker viten om at barnet var i ferd med å utføre en krenkende handling. Informant 1 utdypet utsagnet og fortalte at tiltaket var satt med en tanke om at personalet var oppmerksomt, tilstedeværende og tilgjengelige. I kontrast til det utsagnet gjenspeiler, var intensjonen i tiltaket å fremme inkludering ved å gi barnet emosjonell og sosial støtte når barnet forhandler i lek og oppmuntre til empatiske uttrykk (Nergaard, 2020). Å støtte barn i utfordrende situasjoner og å gi dem strategier kan fremme gode relasjoner mellom barn, og voksne – barn (Drugli, 2017, s. 167; Pianta et al, 2008).

Informant 4 deler opplevelsen med at barn blir trukket for fort ut av situasjonen, der det var satt et mål om at barnet skulle inkluderes i gruppa;

Et barn jeg hadde med diagnose, der jeg opplevde at det vi hadde blitt enige om at dette barnet trengte skjerms av for å samle seg for å kunne være mer inkludert i gruppa, slik barnet faktisk fikk det til resten av dagen. Men opplevde jeg måtte veilede i forhold til at om barnet protesterte så skal vi ikke fjerne det fra en situasjon det ønsker å være i. Opplever de er mer opptatt av å følge regler slavisk enn å se at nå var barnet i god lek. (Informant 4)

Slik informant 4 beskriver intensjonen med skjerming fra spesialpedagogens side, var å ta barnet ut av situasjonen for å gi barnet bedre hjelpe til å kunne delta i fellesskapet. Det i tråd med Meld. St. 6 (2019-2020), som viser at det kan være nødvendig å gi et tilbud utenfor det ordinære barnehage tilbudet. Da handler det om at barnet skal lære seg ferdigheter for å kunne tilpasses i felleskapet. I Nordahl-rapporten (2018), understrekes det at barn med særskilt behov ikke får den hjelpen de trenger på bakgrunn av manglende kompetanse, og at de for ofte blir tatt ut av fellesskapet. Det sammenfaller med informant 4 sin beskrivelse om at personalet gjør som de blir fortalt, uten videre ha kunnskap om hvorfor de gjør det, noe som gjenspeiler et dilemma i at avdelingen er opptatt av regler.

Utsagnet til informant 1 og informant 4 eksemplifiserer spesialpedagogiske tiltak som er iverksatt med en intensjon om å inkludere barna i fellesskapet. Det viser likevel at personalet trekker barnet ut, som en regel, og ikke utfra barnets behov. På den ene siden belyser krenkelse i Honneths (2008) rettslige sfære, der når barnet tas ut av felleskapet uten at barnets rett til å uttrykke følelser, kan barnet oppleve en følelse av urettferdighet. På den andre side viser informant 1 og informant 4 til det

som medfører at det spesialpedagogiske tiltaket er en barriere for barnets inkludering (Solli, 2010, s. 31). Ifølge Hausstätter og Connolly (2012, s. 130) oppstår konflikter når man forstår det spesialpedagogiske arbeidet som forskjellig fra det ordinære barnehagetilbudet.

Barn med særskilte behov har samme rettigheter som alle andre barn, noe som understrekes i *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2024b), at alle barn i barnehagen skal få mulighet til utvikling, trivsel, mestring og læring, uavhengig av sine forutsetninger. Personalet rundt barnet har et felles ansvar for å skape et inkluderende fellesskap. Ifølge Kompetanseløftet skal alle bidra til å sikre at personalet har tilstrekkelig kompetanse til å fange opp utfordringer, samt å kunne forebygge utenforskap, og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle. Kompetanse bør være så nær barna som mulig, der spesialpedagogen har ansvar for kompetanseheving og veiledning av personalet slik at de møter barnet på en anerkjennende måte og unngå at barnet opplever krenkelse (Utdanningsdirektoratet, 2024b; Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette støttes av flere av informantene, som viser til utfordringen knyttet til tiltak om skjerming, der barnet ofte blir mer utsatt enn nødvendig.

5.2.2 Kollegaer som krenker

Informantene forteller om erfaringer de har der voksne krenker barn, oftest er det snakk om barn med utagerende adferd. Det bekreftes i forskning at aggressiv adferd ofte knyttes opp mot mobbebegrepet (Saracho, 2017). Slik det kan forstås er bevisstheten over egen voksenrolle være avgjørende i møte med adferd som trigger (Ogden, 2022, s. 27).

Informant 1, informant 3 og informant 4 synliggjør gjennom opplevde hendelser at barn som har en utagerende adferd oftest trigger noe i personalet, uten at personalet prøver å forstå bakgrunnen for adferden. Ifølge Informant 4 er det viktig å vite hvorfor barnet har den adferden barnet viser, slik at man kan anerkjenne barnets behov istedenfor å dømme deres adferd. På den ene side endrer barn som opplever ulike krenkelser, endrer fort adferd, noe som ofte kan gjøre det vanskelig å bli likt. Dermed kan det anses som en forutsetning og forstå bakgrunn av adferd, i motsetning til å bagatellisere adferden, til det vi selv betrakter som hardhendt behandling i en stressede situasjoner (Nordhaug, 2021, s. 83-84). Bevissthet rundt personalets holdninger og tilstrekkelig kunnskap om barnet er nødvendig for å forstå hele bildet, slik det fremkommer i utsagnet til informant 1:

Jeg hadde en voksen som var sammen med et barn som utagerte ofte, jeg tenkte vel egentlig dette var feil å sette de to sammen. Men det som skjedde var at barnet var veldig fysisk mot

den voksne, og det endte med at den voksne demonstrerte ved å være fysisk tilbake for å vise at dette gjorde vondt. (Informant 1)

Informant 1 er tydelig på at dette er en krenkelse fra den voksne, som stemmer overens med Honneth, som viser til fysiske handlinger som en krenkelse og at det er et fravær av anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 130). Hvor mye den voksne i utsagnet visste om barnets utagerende adferd i forkant, fremkommer ikke fra informant 1. Likevel kan en konsekvens av det barnet opplever ses i lys av Honneth (2008) og viktigheten i relasjonen mellom voksen-barn. Ifølge Honneth (2008, s. 182) er gjensidighet i anerkjennelse ansett som viktig å opprettholde for å utvikle grunnleggende tillit til seg selv og for at barn senere i livet skal ha tillit til andre og lære å stole på at kroppen er en kilde til kunnskap om egne behov. På den andre siden er det av betydning at barnet opplever god omsorg og blir ivaretatt og sett fra nære omsorgspersoner, det vil si at personalet må forstå og se alle barn (Honneth, 2008, s. 104-116).

Derimot at barnet ikke blir sett kan ifølge informant 3, forklares med manglende kompetanse om barnet, og dermed ende med at personalet lar være å gå inn i relasjonen, som kan resulterer i at den voksne krenker barnet;

Holdningen til voksne variere ovenfor disse barna, jeg opplever det kommer an på hvor god relasjon de voksne har til barnet. Jeg ser mange blir usikre når barn som har sakkyndig vurdering havner i ubehagelige situasjoner, da handler vi jo gjerne litt annerledes og litt feil fordi vi vet ikke hva som er rett og da er redde for å gå inn i det, og da gjerne unngår å skape god relasjon til dem. (Informant 3)

Informant 3 beskriver personalets varierende holdninger til barn med særskilte behov, og deres evner til å se og å møte barnet kan forstås som avgjørende for det psykososiale miljøet. Informant 3 understreker at varierende holdninger hos personalet handler om usikkerhet og manglende kunnskap for barn med særskilte behov. Slik utsagnet til informant 3 forstås unngår personalet å gå inn i krenkende hendelser på bakgrunn av egen usikkerhet i hvordan barnet skal håndteres. Det at personalet velger å ikke gjøre noe, kan for barnet oppleves som å bli ignorert, noe som kan føre til at barnet utvikler fundamentet for selvtillit (Honneth, 2008). Uansett alder er tillitt og anerkjennelse livsbetinget, og kan ses på lik linje med læring og utvikling (Honneth, 2008).

På en annen side viser Informant 3 at usikkerheten skaper dårlig relasjon, noe som er i likhet med informant 1. Dette samsvarer med at dårlig relasjon mellom barn og personalet kan bidra til at barnet utsettes for mobbing (Repo & Sajaniemi, 2015). Samtidig kan utsagnene gjenkjennes i Nordahl (2010, s. 42), som viser til at lærernes kjennskap til barna er avgjørende for hvordan man forholder seg til

dem. Slik begge informantene belyser sammen med forskningen kan manglende kunnskap om barnet som får spesialpedagogisk hjelp, kan føre til at barnet utsettes for krenkelse fra den voksne.

Informant 1 viser til å ha gjort seg noen refleksjoner over at det var feil å sette den voksne med det aktuelle barnet. Refleksjonen kan bidra til at informant 1 tar med seg erfaringen videre, som dermed kan bli forebyggende arbeid innen psykososialt perspektiv (Hvidsten, 2021, s. 137). Sitatet og refleksjonene informant 1 gjør seg belyser Honneths (2008) teori om anerkjennelse er et kunnskapsgrunnlag for refleksjon over egne handlinger og egen praksis.

Informantene belyser dilemmaer på krenkende hendelser ved at personalet tar barnet for fort ut av situasjoner. Slik informantene forteller kan det forstås at regler er viktige å følge for personalet, men konsekvensen er at det går utover å se og anerkjenne barnets behov. Videre viser informantene til flere hendelser der voksne krenker barn. På bakgrunn av eksemplene kan det anses at spesialpedagogens forståelse og rolle i møte med barn som opplever krenkelser, kan ha en betydning i det spesialpedagogiske arbeidet.

5.3 Betydningen av spesialpedagogens rolle i arbeid med nulltoleranse for krenkelse

Informantene understreker at de fleste barn som får spesialpedagogisk hjelp opplever krenkende situasjoner nesten daglig. Sårbare barn har større risiko for å være involvert i mobbing når de har emosjonelle og sosiale vansker, eller språkvansker (Befring, Næss & Tangen, 2019; Duncan, 2012; Sletten, 2010; Saracho, 2017; Lund, Helgeland & Kovac, 2017; Perren & Francoise, 2006).

Informant 5 trekker frem at man ofte opplever at barn med særskilte behov blir sett utfra sine utfordringer, istedenfor at barnet blir sett utfra hva det kan bidra med i fellesskapet. Dette belyser motsetningen i Honneths (2008) forståelse av anerkjennelse, der individet får anerkjennelse for sine ferdigheter og evner, og dermed blir verdsatt utfra sine bidrag til fellesskapet. Det er i tråd med spesialpedagogens mandat som vektlegger det enkelte individ og tilrettelegge for et inkluderende fellesskap (Hvidsten, 2021, s. 22). Informantene belyser et dilemma av praktiske utfordringer og begrensninger spesialpedagogen møter. Noe som stemmer med det informant 3 sier;

Det er vanskelig når ting skjer utenfor de arbeidsoppgavene mine. Det er vanskelig å gripe inn når det for eksempel er en annen ansatt krenker et barn når det ikke er mitt ansvarsområde. Jeg er der jo bare på grunn av barnet jeg følger. (Informant 3)

Informant 3 viser at sin rolle er barnet med særskilte behov og dermed anser ikke det som sitt ansvar å gripe inn når et annet barn blir krenket, selv om lovparagraf 43 (barnehageloven, 2005) tydelig understreker at alle som arbeider i barnehage skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for krenkelse. Når personalet ikke griper inn, kan det også anses som en krenkelse (Wendelborg, 2020). Ifølge lovparagrafen skal alle som ser en voksen som krenker et barn gripe inn uavhengig av om det er spesialpedagog, styrer eller personal på avdelingen.

På den ene side peker utsagnet på en maktløshet som kan fører til frustrasjon hos spesialpedagogen. I lys av Qvortrup (2012) kan det stilles spørsmål om sosiale strukturer og makt, da det kan handle om at organisering og hierarki kan være en barriere for at spesialpedagogen evner og handle i slike situasjoner. For at miljøet skal preges av gjensidig respekt og inkludering bør spesialpedagogen stå opp og tydeliggjøre sin bekymring.

På den andre side kan det å ikke gripe inn, være knyttet til en usikkerhet hos spesialpedagogen i når og hvordan man skal gripe inn (Lund & Helgeland, 2021). Det eksemplifiserer Honneths (2008, s. 117), rettslige sfære, at spesialpedagogen har et profesjonelt ansvar og etiske forpliktelser om å ta ansvar for barns rettigheter. Slik utsagnet forstås blir ikke barnet er at det ikke blir anerkjent som et fullverdig menneske i samfunnet, men kun en del av et tiltak eller en plan. Barns menneskerettighet kan også ses igjen i FN barnekonvensjon (Barne- og familiedepartementet, 2003) og barnehageloven (2005), hvor barn har rett til et trygt og godt barnehagemiljø.

Informant 3 sitt utsagn, kan også ses i likhet med utfordringen i å se en grense mellom krenkelse og anerkjennelse (Åmot & Skoglund, 2022, s. 37). Ifølge Lund og Helgeland (2021, s.34) kan personalet overse og skyve fra seg krenkelse for selv å slippe å kjenne på ubehaget. Det bekreftes av flere av informantene at ansvarsfraskrivelse fra personalet sin side er et gjennomgående tema i barnehagen, blant annet på grunn av at det er utfordrende å ta opp situasjoner der de opplever at et barn krenkes. Samtidig viser de en forståelse ovenfor personalet på avdelingene som har mye press på seg fra ledelse, gjerne sykemeldinger og annen sykdom som gjør at hverdagen fylles med stress og tidspress og ifølge informantene, er det ikke så lett å ta opp eller følge opp alle sakene.

5.3.1 Organiseringen utfordrer

Alle informantene forteller at behandling av krenkende hendelser er utfordrende i en barnehagehverdag med tidspress, press fra ledelsen, sykefravær og lignende. De hevder at det er bakgrunnen for at personalet ikke tar tak i og jobber systematisk med krenkende saker. Når hverdagen preges av stress og tidspress, kan det føre til en uorganisert avdeling hvor

spesialpedagogen mister det helhetlige blikket i forholdene rundt det enkelte barn (Hausstätter & Connolly, 2012). Dette bekreftes av forskningen til Wilson, Lipsey og Derzon (2003) som peker på behovet for en tilnærming som er systematisk og godt organisert i barnehagen. Spesialpedagogen møter utfordringer i tilrettelegging og i å styrke kvaliteten både innenfor det spesialpedagogiske tilbudet, men også i det ordinære barnehagetilbudet, slik det kommer frem i Nordahl-gruppen (2018).

Informant 4 eksemplifiserer utfordringen når systematikken uteblir:

Når vi har hendelser som er om mobbing og di tingene. Snakker vi om det på et avdelingsmøte. Alle sier mange ting, og alle er enige om hvordan vi løser det, men det er jo ingen som noterer dette og da renner det liksom litt ut, det er jo så mange andre ting de skal tenke på og, som fravær å sånn. Så når vi har tatt det opp og da er det greit, eller oppstår det igjen ble vi mer obs på det så prøver vi igjen. Så det mangler systematikk for å oppdage og følge opp. (Informant 4)

Utsagnet viser til at saker som omhandler krenkelse blir tatt opp og snakket om på avdelingen, noe som viser at ulike typer for krenkelse skjer i barnehagen. Samtidig viser utsagnet at de har satt seg en grense for når det er en krenkende handling, ved å ta opp saken og drøftet den på et avdelingsmøte. Likevel er videre oppfølging av saker ofte manglende, noe som strider med § 42 (Barnehageloven, 2005, §42), der det fremkommer tydelig at barnehagen skal gjøre tiltak og lage en skriftlig plan. I utsagnet tolkes det at hendelsene må skje gjentakende ganger for at det skal snakkes om igjen, men igjen er det ingen som dokumenterer eller følger opp.

For barnet i utsagnet kan dette bety en opplevelse i fravær av anerkjennelse, at ingen griper inn og tar tak i situasjonene. På den ene side kan det handle om manglende forståelse for barnets subjektive opplevelse, altså en manglende evne til å ta et annet perspektiv å forsøke og sette seg inn i den andres opplevelser (Öhman, 2016, s. 45). På en annen side kan det speile informantens forståelse om at sakene ikke følges opp på bakgrunn av at personalet opplever de har for mange oppgaver. Informanten sier at det stopper opp og at det må skje igjen før det blir snakket om på ny. Ifølge Honneth (2008, s. 140) kan dette ses som krenkelse i den private sfære, der det her handler om at barnet blir ignorert for sine subjektive opplevelser. At barn ikke følges opp kan medføre at barnet sitter igjen med en opplevelse av å være mindre verd.

Slik utsagnet forstås etterlyser informanten mer systematisk oppfølging, noe kan ses i likhet med Helgesen (2017) sin forskning, at personalet brukte mye tid på å diskutere saker der barn ikke var fornøyd. Systematikk og oppfølging kan påvirke barnets opplevelse i miljøet i barnehagen og det er

barnets subjektive opplevelse av trivsel og trygghet som skal være utslagsgivende for om det skal settes i gang tiltak (Honneth, 2008; Martinsen & Moser, 2021, s. 78).

At oppfølging av saker er utfordrende bekreftes av informant 2, som også viser sin forståelse til personalet på avdelingen;

Det er vanskelig å fange opp og følge opp ting når man har så veldig mange barn, det er jo på en måte lettere for meg som bare har et barn jeg følger på en avdeling. Min jobb er å følge mitt barn og dens behov og henge meg på i grupper og aktiviteter med de andre. (Informant 2)

I utsagnet tydeliggjør informant 2 sin rolle som spesialpedagog, samtidig viser informanten til at man observerer at krenkende hendelser skjer. Utsagnet kan ses i likhet med funnene til Arnesen og Sjursen (2011) der det fremkommer at spesialpedagogen var klar over at de ikke bidro i fellesskapet og at deres arbeid omhandlet kun det enkelt barn, noe som førte til avstand til enkeltbarnet og barnegruppa. Ut fra utsagnet vektlegges enkeltbarnet og ikke hele barnegruppa i et felleskap. Det kan ses i kontrast til St. Meld. 6 (2019-2020, s. 79)) og Meld. st. 41 (2008-2009)), der det står at tverrfaglig samarbeid er en forutsetning for og oppnå et inkluderende miljø og at tilrettelegging kan skjer i naturlige situasjoner gjennom dagen. Slik stortingsmeldingene kan forstås handler det om at spesialpedagogen må fungere som en av personalet på avdelingen, for å skape en naturlig inkludering for barn med særskilte behov.

Ifølge informant 2 henger hen seg bare på i grupper, noe som kan hentyde til at den spesialpedagogiske rollen er uavklart, eller at avdelingen er uorganisert og har ustrukturerte rutinesituasjoner. Det er i kontrast til det Groven (2013, s. 95) hevder at den spesialpedagogiske hjelpen kan ses som en støtte i leken og viser til lekegrupper, der spesialpedagogen tar ansvar for små grupper. På den måten har spesialpedagogen bedre mulighet til å støtte opp og å avverge uønskede situasjoner og være en del av fellesskapet. Dermed kan det forstås at en barnehagehverdag som består av gode rutiner der barn blir tilstrekkelig fulgt opp, har det trygt og godt i barnehagen, samt der personalet har en fellesforståelse for begrepenes betydning vil enklere avdekke om det oppstår krenkende situasjoner (Martinsen et al. 2021, s. 37).

Slik utsagnet forstås er ikke informant 2 kjent med rutinene på avdelingen, noe som kan ses i likhet med det informant 4 sitt utsagn. Begge informantene er på avdelingen, men ikke direkte involvert i den daglige organiseringen. Hvordan tid organiseres i barnehagene, får en betydning av tilrettelegging av barnas samvær med hverandre (Berge, 2015; Martinsen, 2015; Rasmussen, 2009). Ifølge Aasebø og Melhuus (2005), er barnehagen et organisert samfunn med dagsplaner og regler som er med på å

strukturere samværet og tiden barna imellom. Roland og Ertesvåg (2018) viser at det motsatte er en risikofaktor for barnet. Følelsen av å høre til har stor betydning for utvikling av god psykisk og fysisk helse, samtidig er det en beskyttelsesfaktor da gode vennskap gir sosial støtte, aksept og grunnlag for trivsel (Allen & Kern, 2017, s. 5-12; Quinn & Oldmeadow, 2013, s. 136 - 142). På bakgrunn av dette kan det forstås slik at det er nødvendig at og spesialpedagogen har innblikk i organiseringen.

5.3.2 Frykt for dårlig stemning

Flere av informantene trekker frem opplevelser der de hevder personalet trør over grensen for nulltoleranse og står i fare for/eller krenker et barn. Informant 3 og 4 understreker at det oppleves vanskelig å ta det opp med personalet, men at det er lettere hvis de har vært mye på avdelingen og fått en god relasjon med personalet. Dette bekreftes av informant 1:

Jeg opplever det som utfordrende og ta opp situasjoner der jeg opplever at voksne krenker barn, hvis jeg ikke har god relasjon til avdelingen. Jeg vet jo ikke om det blir dårlig stemning av det. Når jeg har vært der en stund er det lettere. Men når det barnet jeg er følger og jeg skal veilede om utfordringene til, er ikke relasjonen et problem, da er det liksom mitt område.
(Informant 1)

Utsagnet samsvarer med informant 3 og informant 4, der de løfter utfordringer de møter når krenkende saker skal tas opp på avdelingen. Informant 1 fremhever at spesialpedagoger har en spisskompetanse innenfor det enkelt barn med særskilt behov og innehar god kompetanse i hvordan barnet skal håndteres og forstås (Hausstätter, 2010). På bakgrunn av det gir det ikke store utfordringer i å ta opp og å veilede i saker som omhandler tiltak og diagnoser. Veiledning av personalet inngår i den spesialpedagogiske hjelpen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dermed har spesialpedagogen en veiledende rolle for systemet rundt barnet, som da og inngår i krenkende hendelser. Samtidig kreves det oppmerksomhet og sensitivitet for å si fra om en situasjon som oppleves urett, som når man opplever voksne krenker barn (Pettersen & Simonsen, 2010). Slik det kan forstås handler det om spesialpedagogens anerkjennende væremåte og sensitivitet i møte med personalet.

Informant 5 viser uenighet i informant 1, informant 3 og informant 4 og hevder:

Som spesialpedagog og som voksen generelt, skal man alltid si fra om et barn opplever noe negativt og barnets beste alltid skal ligge til grunn for hvordan vi skal forholde oss til saker der barnet har en negativ opplevelse, selv om personalet ikke alltid vil høre på det spesielt når de ikke kjenner oss. (Informant 5)

Dette stemmer overens med barnekonvensjonen som vektlegger barnets beste i deres rettigheter (Barne- og familiedepartementet, 2003). Informant 5 tydeliggjør at uavhengig av om det er et barn som har rett på spesialpedagogisk hjelp eller ikke, har også spesialpedagogen et ansvar når det gjelder å gripe inn og si fra eller veilede personalet. Likevel fremkommer det og fra informant 5 at personalet er mindre mottakelige for veiledning når man er ny på avdelingen.

Informant 5 vektlegger ikke relasjoner som en betydning slik som informant 1. Likevel kan utsagnet ses på som at relasjonen også har en betydning for om saker som omhandler prinsippet om nulltoleranse for krenkelse, tas opp. En kan stille seg spørrende i hvorfor saker som omhandler barnets diagnose og tiltak ikke er utfordrende å ta tak i, men saker som omhandler krenkelse er. Det kan handle om kunnskap eller relasjon når personalet er mer mottakelige for veiledning når det angår barn med særskilte behov enn når det angår saker der krenkelse oppstår.

Utsagnene viser til ulikheter i hva som vektlegges i den spesialpedagogiske rollen i arbeid med nulltoleranse for krenkelse. Dette kan ses i likhet med Martinsen et al. (2021) sine erfaringer i skolen, der de opplevde det var enklere å melde fra når en kollega krenket et barn, dersom hele personalet var godt kjent med lovverket og prosedyrene. Dette vil og trygge personalet til å hindre krenkelse eller melde fra om at hele personalgruppa er innforstått med hvor skadelig dette kan være for barnet. Likevel vil det være større utfordring å stille spørsmål ved en kollegas samspill og praksis om ledelsen og rutinene er utydelige (Martinsen et al., 2021, s. 52 - 57).

Informantene viser til ulikheter i sin rolle som spesialpedagog, samtidig belyser det at skjerming er en metode som er mye brukt for å avverge at krenkende hendelser oppstår. Derimot opplever spesialpedagogene at personalet blir mer opphengt i «reglene» om skjerming enn å se barnets behov. Videre forteller informantene at de opplever det er vanskelig å gi ta opp krenkende hendelser på bakgrunn av manglende relasjon til avdelingen og frykt for at det da blir dårlig stemning.

6.0 Avslutning

I denne studien har jeg ved bruk av kvalitative metoder undersøkt problemstillingen:

«Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalget spesialpedagoger i barnehagen?»

For å videre kunne få en større innsikt i spesialpedagogens kunnskap og erfaring, ble det sentralt og gå inn på informantenes beskrivelse av begrepet samt å komme nærmere spesialpedagogens praksis gjennom forskningsspørsmålene: *Hvordan beskriver et utvalg spesialpedagoger i barnehagen krenkelses begrepet? Hvordan beskriver og erfarer et utvalg spesialpedagoger i barnehagen prinsippet om nulltoleranse for krenkelse?* og *Hvordan erfarer et utvalg spesialpedagoger i barnehagen sin rolle i innføringen av nulltoleranse for krenkelse i praksis?*

Studien tok for seg fem semistrukturerte intervjuer av spesialpedagoger fra ulike kommuner på Vestlandet. Intervjuene ble transkribert og tolket gjennom hermeneutisk forankring som videre ble det analysert ved bruk av SDI- metoden. Gjennom grundig analyse kom det frem noen hovedkategorier; (1) Spesialpedagogens forståelse av krenkelse handler både om at krenkelse forstås som subjektiv opplevelse og at krenkelse forstås som krenkende handlinger. (2) spesialpedagogens forståelse av nulltoleranse beror på hvordan man identifiserer en grensen for nulltoleranse og (3) spesialpedagogens rolle oppleves noe uavklart fra barnehage til barnehage i hvordan deres rolle forstås, i forhold til om spesialpedagogen skal være kun med det enkelte barn som får spesialpedagogisk hjelp eller inkludert i et felleskap sammen med barnet som mottar hjelpen.

For å oppsummere studien vil jeg først gå inn på de ulike hovedkategoriene for så å besvare selve problemstillingen. Jeg vil til slutt komme noen avsluttende refleksjoner og videre forskning.

6.1 Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalget spesialpedagoger i barnehagen?

For å besvare problemstillingen drøftet jeg først informantene beskriver krenkelse, for så å drøfte hvordan de forstår og identifiserte grensen for nulltoleranse. Til slutt har jeg drøftet spesialpedagogenes rolle i arbeid med nulltoleranse for krenkelse.

Det ble understreket av informantene at temaet nulltoleranse for krenkelse var lite løftet frem i spesialpedagogiske team, men at de opplevde det som et viktig tema. Gjennom funnene beskriver spesialpedagogene at krenkelse er vanskelig å definere helt konkret, men at det handler om barnets subjektive opplevelser og handlinger, der de trekker frem voksnes makt, latterliggjøring og kjeft som

kjennetegn og faktorer i beskrivelse av krenkelse. Maktperspektiv er gjennomgående i studien og viser til hvor mye makt spesialpedagogen og personalet har i møte med barnet på godt og vondt. Videre belyser spesialpedagogens anerkjennende væremåte som helt sentral i forebygging og i møte med krenkende hendelser i barnehagen.

Informantene tydeliggjør at forståelse og identifisering av grensen for nulltoleranse er utfordrende og definere. I funnet kom det frem at spesialpedagogene opplever at det er vanskelig å sette grense for når prinsippet om nulltoleranse er gjeldene, de eksemplifiserte til hendelser der voksne krenker barn og at skjerming av barn med særskilte behov var en mye brukt metode. Det kom frem at bakgrunn for å bruke skjerming som metode var å hindre at krenkende hendelser oppstod, men ofte endte det da med at barna ble tatt for raskt ut av situasjoner og ekskludere barnet fra fellesskapet. Utfra spesialpedagogenes forståelse ble da barna krenket ved å gripe inn for tidlig eller gjorde barn med særskilte behov til syndebukk. Studien viser at praktisering av nulltoleranse for krenkelse er praktisert og forstått ulikt i de forskjellige barnehagene og av spesialpedagogene.

Informantene trekker frem sin rolle inn mot nulltoleranse mot krenkelse. I deres forståelse viste de til ulike eksempler som kan indentifisere krenkende opplevelse, som vist til tidligere i studien. Fra deres rolle opplevde de at krenkende hendelser oppsto oftere på hverdager som var fylt med stress og tidspress. Dette ble brukt gjennomgående som et bakteppe for hvorfor krenkelse oppstod. Videre forteller spesialpedagogene at det var enklere å fortelle om krenkende hendelser i ettertid, enn å ta tak i situasjonen der og da. Det kom frem at det handlet om frykt for at det skulle bli dårlig stemning og at relasjonene spesialpedagogen hadde til avdelingen var av betydning.

For å besvare problemstillingen og trekke alle tråder viste denne studien at forståelsen om nulltoleranse for krenkelse mangler et konkret innhold og tydeligere retning. Det fremkommer og at begreper som kan knyttes opp mot nulltoleranse for krenkelse, som blant annet barnets subjektive opplevelse og barnets naturlige utvikling, mangler et tydelig innhold. Studien viser til at det er barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, er mer utsatt for å havne i krenkende situasjoner, fra både voksne og barn. Dette tydeliggjør spesialpedagogens viktighet i forståelse av nulltoleranse for krenkelse.

Hoved funnet i denne studien:

- Uklarhet i krenkelsesbegrepet og hvordan begrepet skal defineres. Dette er og gjeldene for begreper som kan knyttes til krenkelse for eksempel barnets subjektive opplevelse.
- Uklarhet i hva som legges i nulltoleranse som begrep og hvordan dette skal tas tak i og vurderes i praksis.

- Skjerming av negativ adferd førte til krenkelse, som var lite reflektert rundt av spesialpedagogene. Begrunnelsen var tidspress og stress.

6.2 Betydning av spesialpedagogens forståelse og videre forskning

Funnene som fremkommer i studien, viser at det er viktig og nødvendig å løfte tematikken i det spesialpedagogiske feltet. I den nye rapporten til Deloitte (2024) kom det frem at det var uklart i forståelsen av krenkelsesbegrepet, noe som kan ses igjen i denne studien.

Spesialpedagogen bør inneha god kompetanse om krenkelse for å forebygge ekskludering og for å kunne gi støtte der barnet med særskilt behov er. I studien fremkommer det at begreper som omhandler prinsippet om nulltoleranse for krenkelse, som for eksempel kunnskap om hva som legges barnets subjektive opplevelse og i barnets naturlige utvikling og hva som avvikes er uavklart. I det spesialpedagogiske arbeidet er det av betydning med kompetanse om barns naturlige utvikling, lek og samspill for å forebygge krenkelse. Det kan problematisere seg i at samspillene utvikles til negative mønstre, er viktigheten av at spesialpedagogen og øvrig personell er der til å gripe inn og veileder slik at negative samspills mønstre ikke få sette seg i en barnegruppe. I verstefall kan dette føres til at miljøet er preget av frykt, ufølsomhet og manglende respekt for hverandre (Martinsen & Moser, 2021, s. 79; Roland & Idsøe, 2017).

Et annet begrep som var gjennomgående i studien var makt. Anerkjennelse blir uløselig gjennom makt, og i samfunnet blir maktaspektet tydelig gjennom voksnes kontroll og deres posisjon til å avgjøre hvilke adferd og egenskaper som skal styrkes og svekkes hos barnet (Heggvold, 2022, s. 98). For spesialpedagogen kan dens makt ses blant annet gjennom individuelle utviklingsplaner for barn med særskilte behov, hvor spesialpedagogen bestemmer hvilke styrker og svakheter det skal jobbes med (Torsteinson, 2021, s. 63). Makten kan gjennom spesialpedagogens væremåte komme til uttrykk ved å bidra til, å blant annet å skape vennskap og inkludere barn i felleskapet. Det motsatte kan bidra til stigmatisering, korrigerende og utenforskap (Bae, 1996).

Ifølge Honneth (2008, 142) handler om krenkelse når barnet ikke opplever å bli sett eller anerkjent, noe som kan føre til at barnet blir fratatt sin selvrespekt. Å bli oversett kan føre til at barnet ikke får innfridd sin intersubjektive forventning til å bli anerkjent som et subjekt og kunne foreta moralske vurderinger. Honneth ser på dette tapet i likhet med tap av selvrespekt som innebærer å forholde seg til seg selv som likeberettiget interaksjonspartner. I lys av Honneth (2008, s. 140) kan det forstås som en krenkelse når barnets subjektive opplevelse ikke blir anerkjent.

At spesialpedagogen møter barnets behov for tilhørighet, trygghet og anerkjennelse er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen, likevel har personalet varierende kompetanse og evne til å se barnets behov og igangsette gode tiltak (Nordahl, 2018, s. 52, 71). Spesialpedagogen skal ta alle barns opplevelser i et inkluderende fellesskap på alvor. Å anerkjenne er å se og gjøre andre sosialt synlig (Honneth, 2003). Det betyr at spesialpedagogen må evne å se, å lytte, å bekrefte og å være nysgjerrig på barnets opplevelser. Det er derfor viktig at spesialpedagogen er har en lyttende og er tilstedeværende med hele seg (Torsteinson, 2021, s. 69-70). Dersom barnet, derimot, konsekvent blir møtt negativt i dens væremåte og opplevelse, kan konsekvensen være at barnet sitter igjen med opplevelse av skyld, skamfull og full av feil (Schibbye, 2002, s. 256-259; Røknes & Hanssen, 2020, s. 190). Sandseter og Seland (2018) fremhever ekskludering som en betydelig psykisk belastning for barn. For å få til en inkluderingspraksis, slik at alle barn opplever et trygt og godt barnehagemiljø, settes det krav til personalets holdninger i barnehagen. Dette inkluderer blant annet ledelse, organisering, arbeidsfordeling, valg av metoder og samspill mellom mennesker (Solli & Andresen, 2017, s. 173).

I arbeidet med denne studien har det kommet frem at forståelsen er uklar også i det spesialpedagogiske feltet. I funnene fremkommer viktigheten av mer og tydeligere begrepsavklaring omkring nulltoleranse for krenkelse og hvordan prinsippet skal etterleves. Samtidig blir det tydeligere hvordan spesialpedagogene kan sette gode tiltak for barn som opplever krenkelse i barnehagen. Ser derfor viktigheten av videre forskning på hva begrepet krenkelse innebærer og hvordan forstå prinsippet om nulltoleranse innenfor det spesialpedagogiske feltet. Studien kan bidra til å belyse viktigheten av god kompetanse innenfor prinsippet om nulltoleranse for krenkelse i det spesialpedagogiske feltet. Samtidig belyser studien betydningen av en fellesforståelse også av begreper som omhandler prinsippet om nulltoleranse for krenkelse, som for eksempel barnets subjektive opplevelse eller hva man legger i barnets naturlige utvikling. Dermed kan det utfra studiens funn konkludere med at en anerkjennende væremåte og en felles begrepsforståelse har betydning for implementering av prinsippet om nulltoleranse for krenkelse.

Litteratur

- Aasebø, T.S & Melhuus, C.E. (2005). *Rom for barn – rom for kunnskap*. Fagbokforlaget
- Aaseth, H. M. S., Elvethon, E., Løkken, I. M., Nilsen, T. R., Moser, T. (2021). *Mobbing i barnehagen- en kunnskapsoversikt*. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning. Universitetet i Stavanger. <https://www.nkfb.no/wp-content/uploads/2021/03/Mobbing-i-barnehagen-en-kunnskapsoversikt.pdf>
- Allen, K.-A. & Kern, M.L. (2017). *The need to belong. I School Belonging in Adolescents* (s.5-12). http://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4_2
- Anvik, C.H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid (NF-rapport 13)*. Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132436-1412587259/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_13_2012.pdf
- Arnesen, A-L. (2017). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 69-91) Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.L. & Sjursen. (2011). *Spesialpedagogikk- Merkevere i epistemisk drift? Et barnehagefaglig perspektiv*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2, 115-128.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64/§41>
- Barne- og familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Befring, E., Næss, K.A. & Tangen, R. (Red). (2019). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Berge, A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid – tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* (Doktoravhandling). Universitetet i Stavanger.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*, Vol. 100. Unge pedagoger
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, Colorado: Paradigm Publishers.

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget
- Bratterud, Å., Sanseter, E.B.H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Skriftserien fra Barnevernets utviklingscenter (Vol.12/2012). Trondheim: NTNU: Samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter, Dronning Mauds Minne Høgskole, for barnehagelærerutdanning.
- Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, T. & Solberg, M.E (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Læringsmiljøsentret.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Deloitte. (2024). *Barnehagens forståelse, implementering og etterlevelse av barnehageloven kapittel VII Psykososialt barnehagemiljø. På oppdrag fra utdanningsdirektoratet*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2024/barnehagesektorens-forstaelse-implementering-og-etterlevelse-av-barnehageloven-kapittel-viii-psykososialt-barnehagemiljo/>
- Drugli, M.B. (2017). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Duncan, N. (2012). *Sexual bullying: Gender conflict and pupil culture in secondary schools*.
<https://doi.org/10.4324/9780203019108>
- DMMH (2023). *DMMH.no*. Hentet 07.12.23 fra: [Forskningsetikk og personvern - Barnehagelærerutdanning på DMMH](#)
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2.utg. Fagbokforlaget.
- Fosse, G. K. (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*.
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Fønnebø, B., & Jernberg, U. (2018). *Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*(2. rev. Utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Gerberich, S.G., Nachreiner, N.M., Ryan, A.D & Church, T.R. (2011). *Violence against educators: A population-based study*. *JOEM Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53 (3), s. 294-302. doi: 10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.

- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager*. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012. http://nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). *Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade*. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hausstätter, R.S. (2010). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer. Mellom dialog og virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Connolly, S. (2012). *Towards a Framework for Understanding the Process of Educating the "Special" in Special Education*. *International Journal of Special Education*, 27(2), 181-188. <https://eric.ed.gov/?id=EJ982872>
- Heggvold, G. I. (2022). Det «adferdsproblematiske» barnet. I R.I Skoglund & I. Åmot, I. Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole. (2 utg). Universitetsforlaget
- Helgeland, A & Lund, I. (2018). «Det hjelper ikke å si fra til de voksne». *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 15 (2-3), s. 148-158. Hentet fra <https://www.idunn.no/tph/2024/02-03/det-hjelperikke-aa-si-ifra-til-de-voksne>
- Helgesen, M.B (2017). *Outside belonging: A study of bullying in a daycare institution*. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkjennelse: en tekstsamling*. Hans Reitzel forlag.
- Honneth, A. (2008) *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag.
- Honneth, A & Fraser, N. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- Horn, S. (Red.). (2020). *Det må jo være min skyld. En rapport om utenforskap hos barn og unge. Voksne for barn*. http://vfb.no/app/uploads/2024/02/utenforskapsrapport_sider_lavopplost.pdf
- Hvidsten, B. I. B. (2021). *Spesialpedagogikkens overordnede mål*. I B. I B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (s. 19-34). Fagbokforlaget.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Kirves & Sajaniemi (2012). *Bullying in early educational settings. Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. doi: 10.1080/03004430.2011.646724
- Kermit, P. (2012). Barn, barnefellesskap og fellesskap: en vurdering av hvordan Axel Honneths teori om anerkjennelse har relevans i barnehage og skole. In R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 41-61). Universitetsforlaget
- Kristiansen, A. (2014). *Rom for anerkjennelse i utdanningssystemet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2019, 12. august). *Innfører mobbelov i barnehagen*. (Pressemelding). <http://www.regjeringen.no/no/aktuelt/innforer-mobbelov-i-barnehagen/id2664023/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvillo, Ø. (2021). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2.utg). Gyldendal akademisk.
- Lund, I., Godtfredsen, M., Helgeland, A., Nome, D. Ø., Kovac, B. V., & Cameron, D. L. (2015). *Hele barnet, hele løpet; Mobbing i barnehagen*. <http://www.forebygging.no/global/mobbing%20i%20barnehagen%20rapport.pdf>
- Lund, I (Red.). (2019). *Dialog og samarbeid i arbeid mot mobbing i barnehagen* (Forskningsrapport). [http:// Microsoft Word - Forskningsrapport 2019 .docx \(ks.no\)](http://Microsoft Word - Forskningsrapport 2019 .docx (ks.no))
- Lund, I. & Helgeland, A. (2021). *Mobbing i barnehage og skole: Nye perspektiver* (2.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, V. B. (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.4691>
- Luttrop, A & Granlund, M. (2010). *Interaction – it depends. A comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. Scandinavian Journal of Disability Research*, 12, 151-164.
- Martinsen, M. T. (2015). *Structural conditions for children`s play in kindergarden*. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 10.
- Martinsen, M.T., Elvethon, E., Lunde, S. & Løkken, M. I. (2021). *Barnehageloven kapittel VIII om psykososiale barnehagemiljø*. I M.T Martinsen (Red.). *Trygt og godt i barnehagen. Barns rett til et godt psykososialt miljø*. (s. 15-61). Cappelen Damm.

- 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.
- Meld. St. nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. nr. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Nergaard, K. (2020). «*The Heartbreak of Social Rejection*»: Young Children`s Expressions about How they Experience Rejection from Peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26 (3), 226-242. doi: 10.1080/13575279.2018.1543650
- NESH. (2023, 09.desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)
- NOU: 2012:1 (2012). *Til barnets beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet.
- NOU: 2015:2. (2015). *Å høre til- virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. (2019). *Forståelse av læringsutbyttet til elever som mottar spesialundervisning*. I Haug, P. (red.), *Spesialundervisning. Innhold og funksjon*. (s. 350–367). Samlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Nordhaug, I. (2021). *Barn som lever med omsorgssvikt, vold eller seksuelle overgrep*. I B.I.B. Hvidsten (Red). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (73-89). Fagbokforlaget.
- Odom, S.L, Buysse, V. & Soukakou, E. (2011). *Inclusion for Young Children with Disabilities: A Mixed-Method Analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807-823.
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2.utg.). Gyldendal.
- Olweus, D. (1997). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Universitetsforlaget.
- Pedersen, J. (2009). *Sosialfilosofi: en rekonstruktiv eller dekonstruktiv disiplin? Habermas, Foucault og Honneth*. *Agora*, 4(27). Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1500-1571-2009-04-03>

- Perren, S. & Francoise, A. (2006). *Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke*. Rec Publica.
- Pettersen, K-S & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Peplak, J., Song, J. H., Colasante, T. & Malti, T. (2017). «Only you can play with me!» *Children's inclusive decision making, reasoning, and emotions based on peers' gender and behavior problems. Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 134–148.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manual K-3: Paul H. Brookers Publishing*.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2022). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk
- Prop. 96 L (2019 - 2020). *Endring i folkehøgskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m.* (samleproposisjon). Kunnskapsdepartementet.
<http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-96-1-2019020/id2699851/?ch=1>
- Quinn, S. & Oldmeadow, J. A. (2013). *Is the igeneration a `we`generation? Social networking use among 9-to 13- years-olds and belonging*. *British Journal of Developmental Psychology*, 31(1), 136-142. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/bjdp.12007>
- Qvortrup, L. (2012). *Inklusion – en definition. Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, 5, 5-16.
Hentet fra https://issuu.com/cepra/docs/serieh_fte_5_er_du_med
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens instiutionalisering – og noget om dens affortryllelse. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering: i et dansk institutions perspektiv* (s. 15- 55). Roskilde Universitetsforlag.
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). *Prevention of bullying in early educational settings: Pedagogical and organisational factors related to bullying. European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 461-475.
- Roland, E. (2020). *Mobbeloven: opplæringsloven 9A og god praksis*. (1. utg. ed.). Fagbokforlaget.

- Roland, P. & Ertesvåg, S. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Roland, P., & Idsøe, E. C. (2017). *Mobbetferd i barnehagen - temaforståelse - forebygging - tiltak*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ruyter, K. W. (2015). Bruk av skjønn for å styrke informasjon og frivillighet. I H. J. Fossheim & H. Ingjerd (Red.), *Etisk skjønn i forskning* (s. 39-47). Universitetsforlaget.
- Røknes, O. H & Hanssen, P-H. (2020). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Fagbokforlaget.
- Sandseter, E. B. H., og Seland, M. (2018). *4-6 years- Old Children`s Experience of Subjective Well-Being and Social Reation in ECEC Institutions*. *Child Indicators Research*, 11 (5), 1585-1601. doi:10.1007/s12187-017-9504-5
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). Bullies, Victims and Bully-Victim Relationship in Middel childhood and Early Adolescence. I K.H. Rubin, W.M. Bukowski & B. Laursen (Red.), *Handbook of Peer Interactions, Realtionship and Groups*. (s. 322-350). The Guilford Press.
- Saracho, O. N. (2017). *Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education*. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453-460. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-016-0793-y>
- Schibbye, A-L.L (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L.L (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.
- SIKT. (2023). *Barnehage- og skuleforskning*. Hentet 26. november 2023 fra: [Meldeskjema for personopplysninger i forskning \(sikt.no\)](https://sikt.no/personopplysninger-i-forskning)
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 128(9), 1066-1069. Hentet fra <http://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep>
- Sletten, M. A. (2010). *Social costs of poverty; leisure time socializing and the subjective experience of social isolation among 13-16-years-old Norwegians*. *Journal of Youth Studies*, 13(3), 291-315. <http://doi.org/10.1080/13676260903520894>
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldendal Akademisk.

- Solli, K. A. (2010). *Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetning eller to sider av samme sak?* Tidsskriftet FoU i praksis, 4(1), 27-45.
- Solli, K-A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A-L. Arnesen. *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (2.utg., s. 36-68). Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A. & Andresen, R. (2017). «Alle skal bli sett og hørt»: Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg., s. 138-160). Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi, utvikling i en forandret verden*. Hans Reitzels Forlag.
- Statistisk sentralbyrå (2022). Hentet 27. mars 2024 fra: [Barnehager – SSB](#)
- Sværi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling – Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 248-259. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2014/04/eksistensiell_refleksjon_og_moralsk_noeling_-_pedagogikk_som
- Thagaard, T. (2021). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt – kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A.H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Torsteinson, H. (2021). *Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen*. I B.I.B. Hvidsten (Red). *Spesialpedagogikk i barnehagen*. (61-72). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Grunnlagsdokumentet for arbeidet med barnehagemiljø, skolemiljø, mobbing og andre krenkelses*. En felles plattform for statlige aktører. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/fylkeslag/ostfold/laringsmiljo/grunnlagsdokument-for-arbeidet-med-barnehagemiljo-mobbing-og-...pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a, 29.mars). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/spesialpedagogisk-hjelp>
- Utdanningsdirektoratet. (2024b). *Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. UDIR. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/>

- Vlachou, M., Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). *Bully/Victim problems among preschool children: A review of current research evidence*. *Educational Psychology Review*, 23(3), 329
- Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 35-56). Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen*. Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2017/2018 (Rapport). Hentet fra <http://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/elevundersokelse-2019-mobbing-og-arbeidsro/>
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W. & Derzon, J. H. (2003). *The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(1), 136–149. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.71.1.136>
- Öhman, M. (2016). *Samtaler og samspill med barn – mer enn bare snakk*. Pedagogisk forum.
- Öhman, M. (2020). *Innenfor og utenfor – barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Pedagogisk forum.
- Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2022). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD – Norsk senter for forskningsdata



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
997775

Vurderingstype
Automatisk 🤖

Dato
23.12.2023

Tittel
nulltoleranse i spesialpedagogisk praksis

Behandlingsansvarlig institusjon
Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig
Gro A. Kamsvåg og Kristine T. Lefstad

Student
Marthe Edland

Prosjektperiode
02.01.2024 - 25.10.2024

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 25.10.2024.

[Meldeskjema](#) 📄

Grunnlag for automatisk vurdering

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

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Forståelse av prinsippet om nulltoleranse for krenkelse i spesialpedagogisk praksis»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få økt forståelse og kunnskap om spesialpedagogens forståelse av prinsippet om nulltoleranse for krenkelse. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven skal jeg å undersøke spesialpedagogers forståelse og erfaringer med prinsippet om nulltoleranse for krenkelse med bakgrunn i kapittel VII i barnehageloven.

«Nulltoleranse og forebyggende arbeid. Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser. Barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna» (Barnehageloven, 2005, §41).

Videre ønsker jeg at masteroppgaven skal øke min kunnskap i det spesialpedagogiske arbeidet rettet mot nulltoleranse for krenkelse. Ved å bruke intervju ønsker jeg å undersøke hvordan nulltoleranse for krenkelse forstås og hvilke erfaringer og opplevelser spesialpedagogen har knyttet til denne paragrafen.

Problemstillingen jeg skal jobbe med er: «Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalgte spesialpedagoger i barnehagen?»

Med forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver et utvalg spesialpedagoger i barnehagen krenkelses begrepet.

2. Hvordan beskriver og erfarer et utvalg spesialpedagoger i barnehagen prinsippet om nulltoleranse for krenkelse?
3. Hvordan har et utvalg spesialpedagogene erfart sin rolle i innføringen av nulltoleranse for krenkelse i praksis i barnehagen?

Opplysningene jeg innhenter blir kun brukt i denne oppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

- Det er jeg som er ansvarlig for gjennomføringen av prosjektet, sammen med mine veiledere.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg og spør i henhold til at du er spesialpedagog med videreutdanning eller master i spesialpedagogikk og arbeider i barnehage.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved deltagelse innebærer det å stille til intervju som vil ta ca. en time. Opplysningene jeg ønsker av deg som spesialpedagog, omhandler din egen forståelse, erfaringer og opplevelse i arbeid med prinsippet om nulltoleranse for krenkelse. Intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak samt gjort notater underveis, deretter transkribert og anonymisert og slettes ved prosjektslutt. Jeg ønsker å skape en god og trygg relasjon under intervjuet og du er velkommen til å kontakte meg angående prosjektet til enhver tid for å stille spørsmål.

Det er frivillig å delta

Alle innsamlede opplysninger vil være anonymiserte og 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 det oppbevares og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle lydfiler slettes umiddelbart etter transkripsjon, som skjer fortløpende etter intervjuene. Det kan være relevant at mine veiledere ved Dronning Mauds Minne Høgskole kan få noe tilgang til datamaterialet som arbeides med.

Lyddopptakene vil bli oppbevart innelåst i et skap som ikke andre har tilgang til. Når alt er transkribert og anonymisert, vil og andre notater makuleres. Kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode, som blir adskilt fra øvrige data. I publikasjon er det kun anonymiserte opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 03.06.2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har Norsk senter for forskningsdata AS (NSD), vurdert at behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernsregelverket.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Med oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs 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:

- Masterstudent: Marthe Edland på e-post og mobil:
xxx@gmail.com / tlf: xxx xx xxx
- Veileder: Gro Anita Kamsvåg og Kristine Lefstad Tyldum ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning på e-post:
xxx@xxx.no og xxx@xxx.no
- Vårt personvernombud: Tomas Christensen, Dronning Mauds Minne Høgskole,
Epost: personvern@dmmh.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Marthe Edland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Nulltoleranse for krenkelse i spesialpedagogisk praksis*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptaker

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju guide

Problemstilling:

Hvordan forstås prinsippet om nulltoleranse for krenkelse hos utvalgte spesialpedagoger i barnehagen?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver et utvalg spesialpedagoger i barnehagen krenkelses begrepet?
2. Hvordan beskriver og erfarer et utvalg spesialpedagoger i barnehagen prinsippet om nulltoleranse for krenkelse?
3. Hvordan har et utvalg spesialpedagogene erfart sin rolle i innføringen av nulltoleranse for krenkelse i praksis i barnehagen?

«Nulltoleranse og forebyggende arbeid. Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser. Barnehagen skal forebygge tilfeller hvor barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø ved å arbeide kontinuerlig for å fremme helsen, trivselen, leken og læringen til barna» (Barnehageloven, 2005, §41).

Generell informasjon

- 1.1 Litt om meg og informasjon om prosjektet. Intervjuet varer ca. 1 time. Her er det ingen rette eller gale svar.
- 1.2 Formålet med prosjektet er å få økt forståelse og kunnskap om spesialpedagogens forståelse omkring prinsippet om nulltoleranse for krenkelse. Prosjektet vil derfor undersøke spesialpedagogers forståelse og erfaringer med prinsippet om nulltoleranse for krenkelse med bakgrunn i kapittel VII i barnehageloven og dermed gjerne kunne bidra til økt forståelse for prinsippet i spesialpedagogisk praksis.

Personvern:

- Det vil bli brukt lydopptaker, kanskje kommer jeg til å notere noen stikkord underveis. Dette er for å hjelpe meg å huske det jeg vil høre mer om.

- Anonymt, konfidensielt, som deltaker har du rett til å trekke deg fra intervjuet og studien når som helst, dette vil ikke ha noen konsekvenser.
- Navn eller andre personopplysninger om tredjepart er ikke nødvendig. Hvis det skjer at det dukker opp vil dette bli anonymisert.
- Data som samles inn, skal brukes i denne masteroppgave og skal ferdigstilles til 03. juni. Personopplysninger lagres på et sikkert sted fram til det blir slettet ved prosjektets slutt i juni 2024.

Spørsmål:

- 1. Fortell om din utdanning, faglige bakgrunn og hvor lenge du har jobbet som spesialpedagog?**
- 2. Hva mener du kjennetegner et godt og trygt barnehagemiljø?**

Krenkelse (er et sentralt og overordnet begrep innenfor §41 som inkluderer både mobbing, utestenging, trakassering, diskriminering og vold.)

- 3. Hva legger du i begrepet krenkelse?**

- *subjektiv opplevelse, situasjonsavhengig, påvirkning, personalets oppfatning*

- 4. Hvordan tenker du krenkelse oppstår i barnehagen?**

- Er det noen faktorer du som spesialpedagog kan fremme eller hemme for at krenkelse oppstår?

- 5. Kan du fortelle om erfaringer der du har opplevd en situasjon krenkende på vegne av andre?**

- Hva ble gjort og hvordan fungerte det?

Nulltoleranse

- 6. Hva legger du i begrepet nulltoleranse?**

- *Er det vanskelig å sette denne grensen og når går den eventuelt over til §42?*

- *når kan en si at en setter inn prinsippet om nulltoleranse, når barn stenges ute, sier noe stygt, gjelder dette hver gang, av og til, voksnes holdning, voksnes påvirkning til barn.*

7. I andre led i §41 understrekes det at barnehagens ansatte har plikt til å gripe inn ved ulike krenkelses. Fortell hvordan du som spesialpedagog opplever denne plikten i det spesialpedagogiske arbeidet?

- Opplever du at den blir oppfylt – hvorfor/ hvorfor ikke? *Er det greit å se når grensen for nulltoleranse er nådd?*

- *Hvordan møter du eventuell motstand eller misforståelser knyttet til nulltoleranse?*

8. Hvilke erfaringer har du gjort deg i henhold til innføring av §41 i spesialpedagogisk team?

- *evt hvilke tema ble drøftet.*

9. Har lovendringen endret din spesialpedagogiske praksis og tenke måte når det kommer til nulltoleranse for krenkelse?

10. Hvordan tilpasser du nulltoleranse prinsippet for å imøtekomme behovene til barn med særskilte behov?

- Kan du dele erfaring der §41 har hatt en positiv effekt på barn med spesielle behov?

Trygt og godt barnehagemiljø

11. Det overordna målet i loven er å fremme faktorer i et positivt barnehagemiljø for barna. Har du sett endringer i barnehagen/ barnehagene etter denne loven kom?

12. Hvordan kan du som spesialpedagog være med på å fremme et trygt og godt barnehagemiljø med nulltoleranse for krenkelse?

Avsluttende spørsmål

Er det noe du ønsker å utdype? Eller noe du ønsker å tilføye som ikke har kommet nok frem i spørsmålene?

Hvilke tanker sitter du igjen med etter intervjuet?